

# 'SÅDAN PLEJER VI AT GØRE I SCHWEIZ.' OM UNIVERSITETSSTUDERENDES FORESTILLINGER OM TILEGNElsen AF DANSK SOM FREMMEDSPROG.

af  
Ursula Ritzau

## *Abstract*

I denne artikel diskuteres forventninger til og forestillinger om fremmedsprogsundervisning hos en gruppe danskstuderende i Schweiz. I alt 49 schweiziske studerende har i løbet af tre semestre bidraget med skriftlige data til undersøgelsen. De studerende udtrykker generelt set en forståelse af sprog som system, af sprogtilegnelse som en struktureret og systematisk aktivitet, og de giver udtryk for, at sprogbrug følger sprogindlæring. Sidst i artiklen behandles mulige årsager til de studerendes forestillinger om sprog, og artiklen diskuterer desuden hvordan og i hvilken grad studerende og underviser kan tilpasse sig hinanden.

## *1. Indledning*

Indlærere og undervisere har ofte forskellige opfattelser af, hvad undervisningen skal indeholde, og hvordan man skal gribe undervisningen an. Forventninger til undervisningens indhold og form er præget af indlærernes og underviserens forestillinger om undervisningsobjektet, erfaringer med lignende situationer, personlige præferencer, praktiske hensyn og en række andre faktorer.

Inspirationen til denne undersøgelse udspringer af mit arbejde som danskunderviser på universitetsniveau i Schweiz, hvor de studerende foretrækker andre undervisningspraksisser end den i Danmark udbredte kommunikative tilgang til andet- og fremmedsprogsundervisningen. Mange undervisere på danske uddannelsesinstitutioner

orienterer sig mod en kommunikativ tilgang til undervisningen, hvorimod de studerende i denne undersøgelse efterspørger en mere strukturalistisk tilgang.

Diskurser om sprog og sprogindlæring spiller en rolle både for undervisere og indlærere. På sprogcentre i Danmark og på Uddannelsen til Dansk som Andet- og Fremmedsprog er der et stærkt fokus på kommunikativ undervisning. Det er et fokus, som bygger på teorier om og forskning i sprog, kommunikation og sprogindlæring. Undervisere i dansk som andet- eller fremmedsprog er som regel skolet inden for kommunikativ undervisning og benytter derfor i vid udstrækning denne undervisningstilgang. Undervisernes kommunikative tilgang afspejles i lærebogsmaterialer og i fagbøger, i det omfang de selv har mulighed for at vælge materialer. Når jeg i denne artikel bruger termen 'kommunikativ sprogundervisning', mener jeg en overvejende kommunikativ undervisning, hvor der også er plads til fokus på form.

De studerende i denne undersøgelse udtrykker en opfattelse af sprog som en strukturel størrelse og af sprogtilegnelse som et systematisk foretagende. Deres forestillinger om fremmedsprogsindlæring bygger i høj grad på erfaringer med sprogindlæring fra tidligere sprogkurser i skolen, på gymnasiet og ofte også på universitetet, og de er mere fokuserede på udenadsindlæring af separate dele af sproget, for eksempel af ordforråd og grammatikregler.

Denne forskel mellem de studerendes og underviserens foretrukne undervisningspraksisser fører til en diskussion om, hvorvidt, hvorfor og hvordan undervisere bør håndtere forskelle mellem egne og studerendes forestillinger om sprogindlæring. Bernat (2008) efterspørger mere forskning på dette forholdsvis nye område, som hun betegner som '[t]he mismatch between teacher and learner beliefs' (Bernat 2008: 18).

De spørgsmål, denne artikel søger at svare på, er:

1. Hvilke undervisningspraksisser foretrækker danskstuderende på to universiteter i Schweiz?
2. Hvilke forskelle findes mellem de studerendes indlærereforestillinger og underviserens undervisningspraksis?

Næste afsnit præsenterer informanter og dataindsamling, hvorefter den kvalitative metode brugt i studiet skitseres. Den derpå følgende del beskriver sprogsyn og læringssyn og redegør for den kommunikative undervisningspraksis i undervisningen af dansk som andet- og fremmedsprog for voksne. Analyseafsnittet præsenterer og analyserer en række skriftlige dataeksempler fra de studerende i undersøgelsen. Mulige årsager til forskelle mellem de studerendes og underviserens opfattelser af og forestillinger om fremmedsprogsundervisning følger i diskussionsafsnittet, hvor også spørgsmålet om eventuel gensidig tilpasning af forestillinger og undervisningspraksis tages op. Artiklen afrundes af en konklusion med perspektivering.

## 2. Informanter og data

Denne artikel bygger på en undersøgelse af studerende, der som en del af deres uddannelse læser dansk på universitetet i Basel eller på universitetet i Zürich. I alt 49 studerende deltager i undersøgelsen, 23 fra Zürich og 26 fra Basel. Antallet af studerende i Zürich og Basel fordelt på semestre fremgår af tabel 1. I både Zürich og Basel falder nogle studerende fra efter et eller to semestre, mens andre studerende kommer til senere i forløbet. Der er altså et stort men ikke fuldkomment overlap mellem de studerende på de tre semestre. De henholdsvis 16, 6 og 9 studerende på de tre semestre i Zürich udgør således en gruppe på 23 studerende.

	Zürich	Basel
1. Semester	16	23
2. Semester	6	21
3. Semester	9	14

Tabel 1. Antal danskstuderende, der følger danskkurser i Zürich og Basel på første, andet og tredje semester af dataindsamlingsperioden

Det er almindeligt på begge universiteter, at en del studerende falder fra efter et eller to semestre, fordi de enten ikke har brug for at indsamle flere ECTS-point, eller fordi de rejser til Danmark på udveksling. Det store frafald fra første til andet semester i Zürich er dog usædvanligt. En medvirkende faktor til frafaldet var muligvis, at undervisningen foregik i en forelæsningsal, hvor de studerende måtte sidde i rækker bag hinanden, hvilket hæmmede gruppedynamikken. Denne forklaring støttes af følgende udsagn fra en af informanterne:

#### Uddrag 1.

Die Raumzuteilung ist nicht wirklich günstig, was den Kontakt zu den Mitstudenten angeht. eine Sitzordnung, bei welcher jeder jeden sehen können wäre von Vorteil. (Z015, 1. semester, protokol 1)

('Tildelingen af lokalet er ikke særlig gunstig, hvad angår kontakten til de medstuderende. En bordopstilling, hvor alle kan se alle, ville være bedre.')

Efter alle tyske dataeksempler og citater følger min oversættelse til dansk under originalen. Jeg korrigerer ikke i dataeksemplerne, men mine oversættelser følger almindelige retskrivningsregler. Efter hvert datauddrag følger i parentes informantens nummer, hvor Z står for Zürich og B for Basel. Desuden angiver jeg, hvilket semester og hvilken protokol uddraget er fra.

Næsten alle studerende er i begyndelsen af tyverne og har (schweizer)tysk som modersmål. Alle studerende taler desuden flere fremmedsprog, i gennemsnit tre fremmedsprog ifølge deres egne udsagn. En stor del af dem (40%) har modtaget undervisning i norsk eller svensk inden danskkurset.

Fra den første begynderundervisning og i alt i tre semestre (september 2007 – december 2008) har jeg indsamlet data fra de studerende. De har udfyldt spørgeskemaer om baggrundsinformation som fx køn og alder og om motivation og selvvurdering i forhold til deres tilegnelse af dansk generelt. De har deltaget i en række lydoptagelser enkeltvis og i grupper, hvor de har læst tekster højt, svaret på spørgsmål fra interviewer og deltaget i gruppearbejde. Desuden har de skrevet protokoller om deres egen sprogtilegnelse, og det er protokollerne, analysen i denne artikel baserer sig på. De studerende har skrevet omkring en halv A4-side om deres egne oplevelser af at lære dansk. Ideelt har de skrevet seks protokoller i alt, to per semester. Den første protokol er på tysk og de efterfølgende fem på dansk. For at hjælpe de studerende i gang har jeg givet dem ideer til protokollernes indhold (fx 'hvad har du lært indtil nu, hvad fremmer hhv. hindrer din sprogtilegnelse') og hjælp til at formulere egne tanker ved hjælp af relevant ordforråd og fraser. Samtidig er de studerende blevet gjort opmærksomme på, at de kunne vælge at bruge forslagene som baggrund for deres protokoller, men at de også var frie til at skrive ud fra deres egne prioriteringer.

Under hele dataindsamlingsperioden, dvs. gennem tre semestre, har jeg selv undervist de studerende. Jeg har blandt andet brugt lærebøgerne *Etterten* (Køneke & Nielsen 2004), *Mellem linjerne* (Jeppesen & Maribo 1999), *Sider af dansk kultur* (Nicolaisen, Lind & Andersen 1998) og *Under overfladen* (Jeppesen & Maribo 2003a).

Disse undervisningsmaterialer er (eller var i 2007, da jeg påbegyndte dataindsamlingen) udbredte på sprogskoler i Danmark

og på danskuddannelser på udenlandske universiteter, hvorfor de kan betragtes som repræsentative materialer for danskundervisning for voksne.

*Etteren* (Køneke & Nielsen 2004) er i sin anden udgave publiceret i 11 oplag, hvilket svarer til mellem 22.000 og 33.000 solgte eksemplarer (Søren W. Bertelsen, Nyt Teknisk Forlag, personlig kommunikation). *Sider af dansk kultur* er udgivet i 5 oplag og har solgt knap 10.000 eksemplarer (Lars Møller, Gyldendal Uddannelse, personlig kommunikation).

På årsmødet for de danske lektorer i udlandet i august 2007 svarede 38 undervisere på et spørgeskema om deres brug af undervisningsmaterialer, og heraf brugte 10 personer *Mellem Linjerne*. Kun et materiale var mere udbredt hos lektorerne (Lise Bostrup: *Aktivt Dansk*, anvendt af 14 undervisere), og et andet materiale var lige så populært (Michael Øckenholt: *Dansk er lidt svært*, anvendt af 10 undervisere). *Aktivt Dansk* er en grundbog for begyndere, og *Dansk er lidt svært* er et grammatikhæfte med skriftlige øvelser. Fire undervisere anvendte *Etteren* og to personer *Under Overfladen*. Ingen nævnte *Sider af dansk kultur* i spørgeskemaet.

*Etteren* og *Under overfladen* er i høj grad kommunikativt tilrettelagte materialer, og det samme gælder i nogen grad for *Mellem linjerne* og i ringere grad for *Sider af dansk kultur*. Min egen undervisningsstil passer godt ind i Kirk & Jørgensens (2006) beskrivelse af undervisningen på sprogcentre i Danmark: Overvejende kommunikativ undervisning med fokus på form, især i forbindelse med udtale og grammatik. I afsnittet om sprogsyn, læringsyn og kommunikativ undervisning giver jeg en kort karakteristik af *Etteren* og *Under overfladen*, og jeg griber desuden fat i diskussionen om kommunikativ undervisning i forhold til fokus på form.

### 3. Analysemetode

Min analyse af protokollerne er inspireret af tilgangen Grounded Theory (Charmaz 2006; Corbin & Strauss 2008), der er en kvalitativ dataindsamlings- og analysemetode, men jeg følger ikke metoden slavisk (jf. Benson & Lor 1999). Ifølge Grounded Theory går forskeren til data uden på forhånd at fastlægge analysekategorier, hvilket betyder, at forskeren kan udvikle kategorier i samspil med data under analysen. På denne måde sikres det, at kategorierne udspringer af data og dermed er relevante og dækkende. Et andet centralt punkt i Grounded Theory er, at analysen skal påbegyndes under dataindsamlingen, således at forskere kan målrette dataindsamlingen i forhold til de kategorier, der opstår undervejs. Denne vekselvirkning mellem indsamling og analyse har af praktiske grunde ikke været mulig i min undersøgelse. De dele af Grounded Theory, jeg har draget nytte af, er især læsning, kodning og kategorisering af data. Efter gentagne læsninger og kodninger af protokollerne er indlærerforestillinger et af de emner, der er mest iøjnefaldende og frekvente.

Skriftlige protokoller udgør de væsentligste data, men der indgår også en grad af observation, da jeg lærer mange af de studerende godt at kende gennem de tre semestre. Kramsch (2003) bruger ligeledes skriftlige protokoller (*essays*) i sin undersøgelse af indlærerforestillinger, men så vidt jeg er orienteret, findes der ikke andre undersøgelser, der bygger på skriftlige protokoller skrevet på det sprog, som indlærerne netop er begyndt at lære. Der er både praktiske grunde til og metodiske fordele ved denne metode. Rent praktisk fungerer protokollerne som en del af arbejdet med sproget i undervisningen. En metodisk fordel er at jeg kan sammenligne de studerendes indlærerforestillinger i protokollerne direkte med deres sprogbrug i de samme protokoller, endda i præcis de samme sætninger. Det viser sig, at de studerendes overvejende strukturalistiske indlærerforestillinger ikke harmonerer med deres kreative og kommunikative sprogbrug (Ritzau under udgivelse).

I min undersøgelse lægger jeg vægt på at fastholde et indlærercentreret perspektiv (Barcelos 2003; Bernat 2008; Bernat & Gvozdenko 2005). Min undersøgelse af indlærerforestillinger er baseret på en kvalitativ analyse af en række skriftlige protokoller, der også omhandler andre emner end indlærerforestillinger. De studerende skriver bl.a. også om læringsstrategier, motivation og om, hvad de helt konkret har lært og gerne vil lære. Fordelen ved en kvalitativ tilgang er, at jeg kan basere analysen på de studerendes egne formuleringer. De studerende i mit studie har mulighed for selv at vælge hvilke emner, de vil skrive om, og hvordan de vil formulere sig om emnerne.

Et indlærercentreret perspektiv giver et mere detaljeret indblik i indlærernes forestillinger og baggrunden for disse. Phipps & Borg (2009) undersøger teacher beliefs, men deres metodologiske diskussion er også relevant for learner beliefs. Phipps & Borg mener, at spørgeskemaundersøgelser fremviser det store overblik på bekostning af detaljerede og komplekse forhold mellem lærerforestillinger og andre faktorer som fx tidsbegrænsninger og eksamenskrav.

Methodologically, this suggests that studies which employ qualitative strategies to explore language teachers' actual practices and beliefs will be more productive (than, for example, questionnaires about what teachers do and believe) in advancing our understanding of the complex relationships between these phenomena. (Phipps & Borg 2009: 388)

En kvalitativ analyse giver mulighed for at inkludere faktorer, som ikke er en del af et fastlagt spørgeskema, og som forskeren ikke nødvendigvis selv ville have overvejet som relevante inden analysen. Et eksempel herpå er økonomi som et argument for, hvilket materiale de studerende gerne vil bruge:

Uddrag 2.

Og jeg håber at vi bruger bogen "Mellem linjerne" lidt mere, den var temmelig dyr og vi benytter det sjældent. (B004, 2. semester, protokol 2)

Meddelelsen i uddrag 2 ønsker ikke at bruge bogen fordi den er klart opbygget eller interessant, men fordi hun har investeret et forholdsvis stort beløb i den. Udsagnet viser, at der kan være mange forskellige grunde til de studerendes ønsker og præferencer for undervisningen, og at disse ikke altid er lette at få øje på for læreren eller forskeren.

De studerende i dette studie agerer i en universitetskontekst, og på den baggrund udtrykker de muligvis deres forestillinger om indlæring og undervisning på en måde, der lægger sig tæt op af, hvad de tror, jeg som lærer og forsker forventer af dem. Peng (2011) viser, hvordan en indlærer ændrer sine forestillinger i takt med lærernes undervisningsmetoder og eksamenskrav, og det er sandsynligt, at også indlærerne i dette studie i nogen grad tilpasser deres forestillinger til den undervisning og de eksamenskrav, der møder dem.

Diskussionen om, hvorledes og i hvilken grad undervisere og indlærere bør tilpasse forestillinger og undervisningsstil til hinanden, tager jeg op i næste afsnit efter en kort gennemgang af de sprog- og lærings syn, der er relevante for undersøgelsens data.

#### 4. Sprog syn, lærings syn og kommunikativ undervisning

Som teoretisk baggrund for analysen af datauddragene følger her en skitsering af to opfattelser af sprogsyn og lærings syn. En kort beskrivelse af den kommunikative tilgang til andet- og fremmedsprogsundervisning for voksne i Danmark følger derefter.

Den kommunikative tilgang læner sig op ad et diskursivt sprogsyn og et interaktionelt lærings syn eller det, som Thorne & Lantolf (2007: 170) kalder en relationel-kontekstuel tilgang, der fokuserer

på kommunikation og på samspillet mellem individ og omverden. Heroverfor står henholdsvis det strukturalistiske sprogsyn og det behavioristiske læringssyn, som Thorne & Lantolf (2007: 170) betegner som en formalistisk tradition optaget af sprog som system. Det kan være problematisk at adskille læringssyn og sprogsyn fra hinanden, da et bestemt sprogsyn i nogle tilfælde vil pege på et bestemt læringssyn, eller i hvert fald udelukke visse læringssyn. For eksempel indebærer et strukturelt sprogsyn opfattelsen af sprog som en samling enkeltelementer, for eksempel fonemer, morfemer og leksemer, der tilsammen udgør et sprogligt system. For strukturalister vil det være oplagt at argumentere for et læringssyn, hvor de enkelte dele læres hver for sig, gerne udenad, og først derefter kombineres til sprog, der kan bruges til kommunikation. Et strukturelt sprogsyn kan derfor være svært at forene med et diskursivt læringssyn, men peger nærmere hen mod et behavioristisk læringssyn.

#### 4.1 Sprogsyn

Strukturalismen opfatter sprog som en samling elementer og regler, der fungerer som sproglige byggeklodser. Når indlæreren har tilegnet sig elementerne og kan strukturere dem ved hjælp af reglerne, kan vedkommende ifølge den strukturalistiske tilgang siges at have lært sproget. Richards & Rodgers (2001: 20-21) beskriver det strukturalistiske sprogsyn således:

The target of language learning is seen to be the mastery of elements of this system, which are generally defined in terms of phonological units (e.g., phonemes), grammatical units (e.g., clauses, phrases, sentences), grammatical operations (e.g., adding, shifting, joining, or transforming elements), and lexical items (e.g., function words and structure words).

Fra et sociolingvistisk synspunkt kan man betragte generativ grammatik som kulminationen på en lang, strukturalistisk tradition (Hymes 1997 [1974]). Strukturel lingvistik beskriver sproget som et autonomt, grammatisk system, der er 'abstracted from actual human beings' (Hymes 1997 [1974]: 12). Sprogforskeren beskæftiger sig her med et abstrakt, ikke umiddelbart synligt system og ikke med faktiske ytringer.

Det diskursive sprogsyn inddrager sociale og kulturelle aspekter af sprog. Den sproglige kompetence defineres her som kommunikativ kompetence. Med Berggren og Tenfjords (2007: 23) ord forstår vi 'hvilken relevans ytringer har for partene som kommuniserer, og vi kan vurdere hva situasjonen krever av høflighet og takt.' Begrebet grammatisk kompetence er ikke tilstrækkeligt til at forklare, hvad vi kan og gør med sprog, hvorfor diskursivt orienterede lingvister foretrækker termen kommunikativ kompetence, der også omfatter pragmatik og sociolingvistiske funktioner. Den diskursivt orienterede sprogforsker beskæftiger sig med reelle ytringer.

#### 4.2 Læringssyn

De to læringssyn, jeg refererer til i denne artikel, er behaviorismen og det interaktionelle læringssyn. Behaviorismen er en psykologisk teori om læring, som inden for lingvistikken er bedst kendt fra Skinner (1957). Ifølge behaviorismen lærer børn sprog, når deres imitationer af de voksnes sprog belønnes i form af positiv respons. Når barnet modtager positiv respons for en sproglig konstruktion, bliver barnet tilskyndet til at gentage og dermed styrke konstruktionen. Modtager barnet derimod negativ respons, fx hvis ytringen bliver ignoreret eller rettet, vil det ikke længere anvende konstruktionen.

Skinner (1957) beskæftiger sig ikke med fremmedsprogstilegnelse, men hans forsimplede syn på førstesprogstilegnelse og på interaktion

i det hele taget har dannet grundlag for den audiolingvale undervisningstilgang.

Der er det særlige aspekt ved udtaletilegnelse, at det er en fysiologisk proces, hvorfor vanedannelse faktisk spiller en rolle (Jørgensen 1999). Skinner begrænsede ikke teorien om vanedannelse til udtalen, selvom han var opmærksom på det fysiologiske aspekt ved tale, som det fx kommer til udtryk i det følgende citat.

In studying speech, we have to account for a series of complex muscular activities which produce noises. (Skinner 1957: 13)

Vanedannelse i forbindelse med udtaletilegnelse er relevant, men der er en række andre faktorer, behaviorismen negligerer, fx motivation, angst og lejlighed til at kommunikere. En videre mangel er, at behaviorismen ignorerer den sociale interaktion mellem talere og dermed den læring, der foregår som følge af meningsforhandling i interaktion.

Ifølge den sociokulturelle gren af det interaktionelle læringssyn er indlæreren aktiv og selvbestemmende, og læring sker netop på baggrund af indlærerens initiativer og handlinger i samspil med omgivelserne (van Lier 2008). Indlæreren opnår ny sproglig viden og kunnen i interaktion med samtalepartnere. Med andre ord lærer man sprog, når man bruger sprog. Sammenhængen mellem sproglæring og sprogbrug står centralt i den kommunikative undervisningspraksis.

#### 4.3 Kommunikativ undervisningspraksis

Kommunikativ undervisning spiller en stor rolle i feltet dansk som andet- og fremmedsprog. Kirk & Jørgensen (2006) beskriver i indledningen til deres rapport om udtaleundervisning hvilke problemer, kommunikativt orienterede lærere kan støde på i forbindelse med udtaleundervisning. Hermed indikerer de, at kommunikativ

undervisning er udbredt på sprogcentre i Danmark. Kommunikativ undervisning stiller de op over for 'den ældre audiolingvale sprogundervisningsmetode' (Kirk & Jørgensen 2006: 11), og disse to undervisningstilgange kommer til at fremstå centrale i kapitlet. De understreger dog, at den kommunikative undervisning ikke står alene som undervisningstilgang på danske sprogcentre:

Desuden er det ikke vores opfattelse at man på landets sprogcentre bedriver det man kan kalde en rendyrket kommunikativ sprogundervisning hvor der aldrig fokuseres på den sproglige form. (Kirk & Jørgensen 2006: 12)

Long & Robinson (1998) viser, hvordan undervisning med samtidigt fokus på form og indhold resulterer i bedre progression ved læring af komplekse, syntaktiske konstruktioner end undervisning, der udelukkende fokuserer på enten form eller indhold. Fordelen ved at fokusere på både form og indhold kan sandsynligvis generaliseres til i hvert fald nogle andre dele af sprogindlæringen.

To af de materialer, jeg bruger i undervisningen af informanterne, lægger vægt på kommunikativ undervisning, dog uden at tilskynde til rendyrket kommunikativ sprogundervisning. I lærervejledningen til *Etteren* skriver Køneke & Nielsen (2000):

Da dansk, i timen og for mange elever også i pausen er det eneste fælles sprog, opstår der hurtigt et reelt behov for at kommunikere, og den – pædagogisk set ideelle – situation har vi udnyttet i materialet. (Køneke & Nielsen 2000: 9)

Beskrivelsen af et reelt kommunikationsbehov som ideel pædagogisk baggrund udtrykker kernen i den kommunikative undervisningstilgang. Der er først og fremmest fokus på indhold og kommunikation og kun i ringere grad på form.

Den situation, der beskrives i citatet, at dansk er det eneste fæl-

les sprog for eleverne, passer dog ikke på de studerendes situation i denne undersøgelse. De taler (schweizer)tysk med hinanden. Det næste citat drejer sig om sproget og stilen i *Etteren*:

Sproget i dialogerne er tillempet realistisk talesprog, stilniveauet er hverdagens halvofficielle, uofficielle og i nogle tilfælde private omgangssprog. (Køneke & Nielsen 2000: 9)

Brugen af 'realistisk talesprog' passer godt ind i den kommunikative undervisningstilgang, der har til hensigt at præsentere indlærerne for sprog, som er indlejret i en kommunikativ kontekst, og som de også støder på uden for klasseværelset.

Jeppesen & Maribo (2003b) lægger i lærervejledningen til undervisningsmaterialet *Under overfladen* også vægt på kommunikation, hvilket fremgår af de to citater herunder:

Vi går ind for hjemmearbejde! Ud over det man skal skrive, læse og høre, kan man få til opgave at skaffe information, finde tekster og billeder eller lægge mærke til, hvad danskere siger og gør i bestemte situationer. (Jeppesen & Maribo 2003b: 4)

I *Under overfladen* er der mange aktiviteter, som udfordrer kursisterne til at bruge sproget kreativt og selvstændigt. (Jeppesen & Maribo 2003b: 4)

Når en indlærer får til opgave at 'lægge mærke til, hvad danskere siger og gør i bestemte situationer', skal vedkommende både koncentrere sig om form og indhold, altså både hvad 'danskere' gør og siger, hvornår, på hvilken måde og hvorfor de gør og siger sådan. Verden uden for klasseværelset bliver trukket ind i undervisningen. At 'bruge sproget kreativt og selvstændigt' passer også godt ind i en kommunikativ undervisning, da skellet mellem sprogbrug og sprogindlæring bliver udvisket. Indlærerne bliver opfordret til at

lytte til og deltage i reel kommunikation for at styrke deres kommunikative evner.

Reel kommunikation, realistisk talesprog, fokus på samfundet uden for klasseværelset og selvstændig sprogbrug er nogle af de kommunikative faktorer, som de nævnte lærervejledninger lægger vægt på.

Kommunikativ undervisning er ifølge Richards & Rodgers (2001) udbredt i store dele af verden og altså ikke bare i Danmark:

Communicative Language Teaching (CLT) marks the beginning of a major paradigm shift within language teaching in the twentieth century, one whose ramifications continue to be felt today. The general principles of Communicative Language Teaching are today widely accepted around the world [...]. (Richards & Rodgers 2001: 151)

Den udbredte brug af kommunikativ undervisning på sprogcentre i Danmark hænger sammen med uddannelsen af de undervisere, der arbejder på sprogcentrene. I uddannelsen Dansk som Andet- og Fremmedsprog, fx på Københavns Universitet, er der et stærkt fokus på kommunikativ undervisning og på kulturelle og sociale aspekter af sprogindlæring og sprogbrug. På Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprogs hjemmeside (<http://andetsprogsforskning.ku.dk/>, 29.10.2013) står følgende korte beskrivelse af uddannelsen centralt:

Dansk som andet- og fremmedsprog er studiet af, hvordan dansk bruges sammen med andre sprog, og hvordan dansk varierer, når det bliver brugt med andre sprog.

Der er altså fokus på sprogbrug og sproglig variation, hvilket flugter med en kommunikativ tilgang til sprogundervisning.

Kirk & Jørgensen (2006) bruger betegnelsen 'den ældre audiolingviale sprogundervisningsmetode' i modsætning til den kommunikative tilgang, der er udbredt i dag. Richards & Rodgers (2001) placerer i

deres oversigt over undervisningsmetoder 'The Grammar-Translation Method' i det historiske afsnit og den audiolingvale metode i delen om 1900-tallets tendenser i deres gennemgang af undervisningsmetoder. Den kommunikative undervisning præsenterer Richards & Rodgers (2001) som en aktuell (*current*) tilgang. Strukturalismen har rødder tilbage til begyndelsen af 1900-tallet (Culler 1986), og det behavioristiske sproglærings syn tilbage til 1950'erne (Skinner 1957). Den form-fokuserede tilgang til sprogundervisning har således en forholdsvis lang historie.

### 5. Analyse af indlærerforestillinger

Det følgende afsnit præsenterer indlærerforestillinger, der orienterer sig mod strukturalistiske og behavioristiske tilgange til sprog og sprogindlæring. Et interessant spørgsmål er, hvordan indlærere danner sig forestillinger om sprog og læringsprocesser. Ifølge Wenden kan det ske på flere måder og under indflydelse fra flere personer.

[T]his knowledge may be acquired unconsciously, the outcome of observation and imitation, or consciously as learners listen to teachers, parents, or peers providing them with advice about how to learn. (Wenden 1999: 436)

De studerende i min undersøgelse kan basere deres forestillinger på egne erfaringer, på medstuderendes erfaringer og på deres underviseres valg af tilgange og materialer. De studerende kan bruge både deres erfaringer med at lære fremmedsprog og deres faktiske kunnen på disse fremmedsprog. For eksempel skriver flere meddelere, om hvordan de opfatter deres svensk- og norskkundskaber som både en fordel og en ulempe. Ud af de i alt 142 protokoller indeholder 43 protokoller kommentarer om svensk og norsk fra studerende, der kan svensk eller norsk. 18 af disse kommentarer

beskriver skandinaviske forkundskaber som en fordel, og 25 beskriver dem som en ulempe.

Som uddrag 3, 4 og 5 herunder illustrerer, reflekterer de studerende i mit studie over hvordan andre fremmedsprog spiller ind i tilegnelsen af dansk.

#### Uddrag 3.

Beim Verstehen von Dänisch ist Schwedisch sicher hilfreich, doch beim Sprechen und Schreiben ist es eher hinderlich. Daher ist es für mich sehr wichtig, möglichst schnell einen aktiven Wortschatz im Dänischen aufzubauen. (Z001, 1. semester, protokol 1)

('For forståelsen af dansk er svensk bestemt en fordel, men for tale og skrift er det snarere en ulempe. Derfor er det meget vigtigt for mig så hurtigt som muligt at opbygge et aktivt ordforråd på dansk.')

Uddrag 3 viser en opfattelse, som flere meddelere i undersøgelsen deler. Det er typisk, at de studerende ser deres svensk- eller norskkundskaber som en fordel for skriftlig og mundtlig forståelse, hvori- mod de oplever de samme kundskaber som en ulempe i forbindelse med skriftlig og mundtlig produktion. Det næste uddrag illustrerer, hvordan kundskabet til svensk for en studerende påvirker den måde, hun lærer dansk på.

#### Uddrag 4.

Jeg tror at det er en helt andet sætt at lære dansk som at lære svensk. Svensk var min første nordiske sprog og jeg lærde sproget från en tysk udgangspunkt. Men det syns at jeg lærer mig dansk mer från et svensk udgangspunkt fordi jeg tænker altid på hvordan en ord eller en grammatisk problem eller en konstruktion er på svensk og "oversætte" den på dansk. (B009, 3. semester, protokol 1)

I uddrag 4 beskriver den studerende, hvordan hun kan bruge sit kendskab til det svenske sprog som udgangspunkt for at lære dansk. Flere meddelere giver udtryk for, at de bruger deres færdigheder inden for svensk eller norsk (eller tysk) når de lærer dansk. Som nævnt i afsnittet om informanter og data (afsnit 2) behersker de studerende efter egne udsagn i gennemsnit tre fremmedsprog, og kendskabet til andre fremmedsprog og til tysk trækker de ind i deres læringsstrategier.

#### Uddrag 5.

Jeg har lært færre grammatikregler som i andre sprog, fordi reglerne er tit præcis de samme eller lignende som på tysk, f. eks. inversionen eller brugen af slutadverbiers kort og lang form. (B022, 3. semester, protokol 1)

I uddrag 5 sammenligner den studerende sit førstesprog (schweizer)tysk med fremmedsproget dansk. Hun bruger en kontrastiv læringsmetode, der gør hendes arbejde med grammatikregler nemmere, og hun udtrykker en forestilling om, at kontrastiv analyse er nyttig som læringsmetode. Uddrag 5 viser også, at den studerende har bemærket grammatiske ligheder mellem dansk og tysk. Ifølge Schmidt & Frota (1986) er sproglig opmærksomhed på et givet sprogligt element (*noticing*) en forudsætning for at tilegne sig det pågældende element.

Indlærerforestillinger er ikke blot præget af erfaringer med tidligere undervisning og kendskab til andre sprog, men præger også indlærernes nuværende oplevelse af undervisning og kan præge deres fremtidige oplevelser af undervisning. Horwitz udtrykker det således:

Learner beliefs have the potential to influence both their experiences and actions as language learners. (Horwitz 1999: 558)

En vigtig grund til at undersøge indlærerforestillinger er netop, at disse har betydning for indlærernes oplevelse af læring og for deres valg af læringsstrategier. Indlærernes oplevelse af læring har typisk indflydelse på deres motivation og spiller en vigtig rolle for indlæringen. Forestillinger om fremmedsprogindlæring er ofte påvirket af indlærernes erfaringer med at lære sprog i lignende situationer, og de vil ofte foretrække læringsstrategier, som de allerede kender fra andre sprogkurser. Indlærere har andre grunde til, og forudsætninger for, at foretrække bestemte undervisningstilgange end undervisere har. Indlærere er som regel lægfolk på området fremmedsprogstilegnelse og har som regel ikke beskæftiget sig indgående med sprogtilegnelse på et teoretisk eller undervisningsmetodisk plan. Alligevel er deres opfattelser af undervisningsmetoder og sprogtilegnelsesprocesser helt centrale for sprogtilegnelsen, for uden indlærernes vilje og motivation til at lære kan der ikke finde ret meget læring sted. Undervisere bør ifølge Wenden (2001) interessere sig for indlærernes forestillinger om fremmedsprogstilegnelse og for, hvorfor indlærerne foretrækker bestemte undervisningsmetoder.

First of all, the recognition of metacognitive knowledge as a learner difference and of its role in the self-regulation of learning should remind teachers that there is a rationale underlying learners' approach to language learning. There is a reason for what they choose to learn, the strategies and learning activities they prefer, and the manner in which they approach and complete a task. (Wenden 2001: 63)

Wenden beskriver her indlærere som aktive og selvstændige personer, der af fornuftige grunde foretager valg, har bestemte præferencer og er i stand til selv at udføre opgaver. Jeg tilslutter mig opfattelsen af indlærere som aktive og selvstændige personer, hvilket netop gør det vigtigt at fastholde en indlærercentreret tilgang i undersøgelsen.

## 5.1 Indlærerforestillinger om udtaletilegnelse

I 49 ud af de i alt 142 protokoller nævner deltagerne strategier i forbindelse med udtaletilegnelse. Den langt hyppigste strategi er at øve og gentage udtaleøvelser, hvilket nævnes i 27 protokoller. Denne strategi er i øvrigt mest populær i første semester. Det her følgende afsnit præsenterer en række datauddrag, der udtrykker meddelernes forestillinger om dansk udtale og tilegnelsen heraf.

Når de studerende i min undersøgelse beskriver deres egen udtaletilegnelse, lægger de generelt stor vægt på repetition:

## Uddrag 6.

Die korrekte Aussprache braucht die Übung im Kurs. (B013, 1. semester, protokol 1)  
(‘Den korrekte udtale kræver øvelse i klassen.’)

## Uddrag 7.

Det som er stadigvæk svært er at udtale riktigt. Jeg ved hvordan ordene der jeg har lært, tales ud, men det er ikke altid nemt at gøre det riktigt. Jeg tror, at en bedste ideen er at øve, øve, øve... (B005, 2. semester, protokol 1)

Uddrag 6 og 7 nævner ‘korrekt’ og ‘rigtig’ udtale, hvilket er repræsentativt for indlærergruppen i undersøgelsen. Meddelerne skriver ikke præcist hvad de opfatter som korrekt eller rigtig udtale, men en del meddelere giver udtryk for, at de forsøger at undgå, at deres udtale bliver påvirket af norsk og svensk. Dette er tilfældet i uddrag 8 herunder.

## Uddrag 8.

Ich muss ständig aufpassen, dass ich nicht Norwegische Aussprache mit hinein bringe (Bsp. "du" vs. "dü"). (B003, 1. semester, protokol 1)

(‘Jeg må hele tiden passe på, at jeg ikke blander [det] sammen med norsk udtale (fx "du" vs. "dü").’)

I det følgende datauddrag er meddeleren positiv i forhold til at tilegne sig udtale, fordi han har mulighed for at bruge sproget uden for klassen. Han har familie i Danmark og bruger indimellem dansk, når han er på besøg i Danmark.

## Uddrag 9.

Udtale og forståelse er selvfølgelig også meget vanskelig, men jeg har lidt håb at skride frem hurtig, fordi har lidt lejlighed at øve det mundlige sprog. (B026, 2. semester, protokol 1)

I tre af citaterne (6, 7 og 9) herover fokuserer de studerende på at øve udtale. I uddrag 6 vil den studerende øve udtale i klassen, og i uddrag 9 vil den studerende øve udtale uden for klassen, da han har familie i Danmark. I uddrag 7 specificerer den studerende ikke, i hvilken situation hun vil øve udtalen. Eksemplerne kan vi beskrive som en del af et kontinuum mellem at øve udtale som drills i undervisningen, altså en behavioristisk tilgang, og at øve udtale som en del af kommunikationen uden for undervisningen, altså en kommunikativ tilgang.

Det udprægede fokus på repetition og drills kan tolkes som et behavioristisk læringssyn, hvor andetsprogstilegnelse ses som aflæring og tilegnelse af vaner. I forbindelse med udtaletilegnelse fokuserer de studerende til gengæld ikke på regler. Kun de færreste nævner regler i forbindelse med udtale, og når de gør, beskriver de reglerne som unødvendige, som her i uddrag 10.

## Uddrag 10.

Damit sich aber die Aussprache einprägt, nützt mir kaum das Lernen von phonetischen Regeln, sondern häufiges Üben. (Z001, 1. semester, protokol 1)

('For at indprente sig udtalen hjælper indlæring af fonetiske regler mig ikke, men det gør hyppige øvelser.')

Sammenfattende kan siges, at meddelerne beskriver udtaletilegnelse som en svær opgave, og at de har stor tiltro til øvelse som indlæringsstrategi på dette område. De lægger ikke vægt på regler, når det drejer sig om udtale, men det gør de til gengæld, når det drejer sig om grammatik.

## 5.2 Indlærerforestillinger om tilegnelse af grammatik

Når det gælder indlæring af grammatik og ordforråd, udtrykker meddelerne et struktur-fokuseret sprogsyn. I 56 af de i alt 142 protokoller nævner meddelerne strategier for grammatikindlæring, kommenterer mængden af grammatikundervisning eller kommenterer på anden måde grammatikundervisningen. Mest populære er strategier i form af udenadsindlæring og andre regelfokuserede strategier, der forekommer i 25 protokoller. Af 14 protokoller fremgår det, at meddelerne ønsker mere grammatikundervisning. Der er et langt større fokus på grammatik i starten af det første semester i forhold til andet og tredje semester. Meddelerne lægger vægt på regler, systematik og orden, hvilket datauddragene herunder illustrerer.

Uddrag 11.

Einen grossen Wert lege ich ebenfalls auf die Grammatik bzw. an die genauen Regeln, die ich beherrschen möchte. (B027, 1. semester, protokol 1)

('Jeg lægger også stor vægt på grammatik hhv. de præcise regler, som jeg gerne vil beherske.')

Uddrag 11 illustrerer en forståelse af grammatik som et afgrænset regelsæt, som man skal kunne beherske for at bruge sproget. Ud-

drag 12 fortsætter i samme retning med en betoning af systematik og orden.

Uddrag 12.

Jeg tror at det er lettere om man lærer den [grammatikken] meget systematisk for at man få en ordning i hoved. (B009, 1. semester, protokol 2)

I uddrag 13 opstiller meddeleren en modsætning mellem indlæring af grammatik og ordforråd og brug af grammatik og ordforråd.

Uddrag 13

Man kan lære ord og grammatik men for bruge dem skal man udvikle en følelse. (Z014, 3. semester, protokol 1)

Denne modsætning afspejler opfattelsen af sprog som system, nemlig en opfattelse af, at sprogsystemet kan tegnes uden sprogbrug. Samtidig peger meddeleren i uddrag 13 på, at sprogbrug er knyttet til følelse, hvilket her vel kan fortolkes som en intuitiv beherskelse af sproget.

Sammenfattende kan det konstateres, at meddelerne i høj grad opfatter grammatik som en samling af regler, og at tilegnelsen af grammatik drejer sig om på systematisk vis at opnå en beherskelse af reglerne, der først derefter kan anvendes i sprogbrug.

## 5.3 Indlærerforestillinger om tilegnelse af ordforråd

Ordforrådstilegnelse er et frekvent tema, der forekommer i halvdelen af protokollerne (75 ud af 142). Udenadsindlæring fra lister er den hyppigst nævnte strategi (29 protokoller), og den næsthyppest strategi er læsning (15 protokoller). Strategier i forbindelse med ordforrådstilegnelse nævnes hyppigst i første semester. De øvrige

31 kommentarer om strategier om ordforrådsindlæring omhandler andre strategier som fx at bruge ordbog eller at lære ord i semantisk ordnede grupper eller ved hjælp af billedassociationer.

Som det gælder for grammatikken, beskriver mange studerende ordforrådstilegnelse med ord som systematik og disciplin, og de udtrykker desuden en kvantitativ tilgang til ordforråd. Det kommer til udtryk i de følgende fire datauddrag:

Uddrag 14.

Men jeg vil gerne lære mere nye ord og vil købe en rejsehandbog så at jeg kan lære mere systematik. (B004, 2. semester, protokol 1)

Uddrag 15.

Måske det er mulig at du give os ordlistene. Så vi vider hvilken ord vi skal lære. (B020, 1. semester, protokol 2)

Uddrag 16.

Det ville være en god ide, at har en ordbog eller en ordliste, hvor we har lære hver uge som ord. (Z007, 1. semester, protokol 2)

Uddrag 17.

Jeg kender nu til cirka fire hundrede danske ord. (B022, 1. semester, protokol 2)

Uddrag 14, 15, 16 og 17 repræsenterer en kvantitativ opfattelse af ordforråd. De studerende vil gerne vide, hvor mange og præcis hvilke ord de skal lære. Desuden viser de en forståelse af systematik, der er tæt knyttet til ordlister. Ideen om, at man kan lære ord på en mere systematisk måde, fordi ordene står på en liste i en rejsehåndbog eller på en liste, som læreren har udarbejdet, ligger langt fra den kommunikative tilgang til undervisning. Spørgsmålet om kvantificeringen af ordforråd er problematisk, for hvad vil det sige at kunne

et ord? Når den studerende i uddrag 17 siger, at hun kender til 400 danske ord, betyder det så, at hun kan genkende ordene i tekst eller tale, at hun kan oversætte dem til eller fra tysk, at hun selv kan bruge ordene i en kontekst eller måske i flere forskellige kontekster?

Flere forskere beskæftiger sig med dette problem (Golden 1984; Henriksen 1999; Lach 1995), og Lightbown & Spada stiller i citatet herunder meget konkret spørgsmål ved, hvad det vil sige at kunne et ord.

What does it mean to know a word? Grasp the general meaning in a familiar context? Provide a definition or a translation equivalent? Identify its component parts or etymology? Use the word to complete a sentence or to create a new sentence? Use it metaphorically? Understand a joke that uses homonyms [...]? (Lightbown & Spada 2006: 100)

Uddrag 18 fremfører disciplin som en selvfølgelig del af ordforrådstilegnelse. Den studerende mener ligesom de studerende i uddrag 14, 15, 16 og 17, at man bedst tilegner sig ordforråd ved at lære ordlister udenad, og det kræver disciplin.

Uddrag 18.

Das Erlernen der Vokabeln ist nur die Frage der Disziplin [...]. (B013, 1. semester, protokol 1)

('Indlæring af ordforråd er kun et spørgsmål om disciplin [...].')

Særlig interessant er det, at den studerende ikke nævner disciplin i andre sammenhænge. Man kunne forestille sig, at det også ville kræve disciplin at repetere udtale eller grammatiske regler. Grunden til, at netop ordforrådstilegnelse nævnes som et område, der kræver disciplin, er sandsynligvis den stærke kvantificering af ordforrådet. Hvis indlæreren har et klart, afgrænset materiale, altså en ordliste, og et klart afgrænset mål, altså at lære ordene udenad, så spiller motivation

og disciplin afgørende roller for indlæringen. Et af problemerne ved denne tilgang er, at ord i ordlister ikke optræder i kontekst. Der er i forskningen bred enighed om, at ordforråd læres bedst i kontekst (Henriksen 1999; Hvenekilde 1984; Sökmen 1997), hvilket ikke er tilfældet ved udenadslære baseret på lister. Nation (2002) og Nation & Waring (1997) er dog tilhængere af udenadslære i forbindelse med ordforrådsindlæring, i hvert fald i en vis udstrækning.

Sammenfattende kan vi konstatere, at de studerendes indlærerforestillinger om ordforråd og grammatik udtrykker et traditionelt, strukturalistisk sprogsyn. Dette overordnede billede nuanceres dog af enkelte studerende, der enten gennemgående eller i glimt udtrykker forestillinger, der knytter an til kommunikativ sprogindlæring. Uddrag 19 og 20 illustrerer, hvordan nogle studerende lægger vægt på sammenhængen mellem sprogindlæring og sprogbrug.

Uddrag 19.

Es ist gut, dass alle sprechen müssen, denn so lernt man am Besten. (Z006, 1. semester, protokol 1)  
(‘Det er godt at alle er nødt til at tale, for sådan lærer man bedst.’)

Uddrag 20.

Jeg også vil gerne læser bøger og ser filmer på dansk, fordi jeg er sikker at lærer et sprog betyder bruge et sprog. (Z012, 2. semester, protokol 1)

Overordnet lærer de studerende i undersøgelsen sig op ad en forståelse af sprog som system, hvor sprogtilegnelse er en systematisk aktivitet, og hvor sprogbrug følger sprogindlæring. Samtidig giver enkelte studerende udtryk for, at læring også finder sted gennem kommunikation.

Det er desuden vigtigt at påpege, at indlærernes forestillinger overordnet set ændrer sig i løbet af de tre semestre. Især i det første

semester fokuserer mange meddelere på struktur og systematik, men i løbet af tredje semester bliver fokus på kommunikation og kultur mere udbredt. Ikke alle meddelere udviser lige stærke ændringer, men tendensen går klart fra en mere strukturfikseret tilgang til en mere kommunikativ tilgang. Dette forhold behandler jeg mere indgående i en anden artikel (Ritzau 2013).

## 6. Diskussion

De indlærerforestillinger, som er illustreret i analyseafsnittet, bunder i høj grad i de studerendes tidligere erfaringer med at lære fremmedsprog, hvilket jeg redegør for i første del af diskussionsafsnittet. Anden del af afsnittet diskuterer, om og i hvilken grad underviseren og de studerende bør tilpasse sig hinanden, og hvorledes en sådan tilpasning er mulig.

### 6.1 Baggrund for meddelernes indlærerforestillinger

De indlærerforestillinger, som de studerende giver udtryk for i denne undersøgelse, er præget af deres tidligere erfaringer med at lære fremmedsprog. De studerende spørger i deres protokoller og i hvert semester før eksamen også mundtligt om, hvor mange og hvilke ord de skal lære, fordi de er vant til at lære ud fra ordlister. Når jeg har holdt foredrag for schweiziske eller tyske lingvister eller sprogstuderende om emnet, er det tydeligt fra de efterfølgende spørgsmål og kommentarer, at mange er vant til at lære ord udenad fra ordlister eller ordkort.

En punktopstilling over forklaringer på præferencerne for udenadslære af ordforråd og for en strukturalistisk tilgang til grammatikundervisningen, som jeg efter foredrag er blevet mødt med, følger her:

- A. Sådan gør man i Schweiz.
- B. Det plejer at virke.
- C. Der er ikke kendskab til andre tilgange.
- D. Akademikere tænker i systemer og strukturer, også når det gælder sprog.

Forklaring A peger på en opfattelse af, at undervisningsinstitutioner i forskellige lande udøver forskellige undervisningspraksisser. En tradition bruges som argument for sig selv. Flere gange har tilhørere ved foredrag forklaret, hvordan ugentlige tests af ordforråd er almindeligt anvendt praksis i (det tysktalende) Schweiz og Tyskland lige fra de mindste klasser til universitetsniveau.

Forklaring B og C knytter også an til tradition. Forklaring B bygger både på tradition og på personlige erfaringer med fremmedsprogstilegnelse. Når undervisere og studerende oplever, at en undervisningspraksis fungerer, vil de sandsynligvis forsøge at genskabe den praksis for at opnå samme succes igen. Det er en slags best practice i lille skala. Det bliver dog problematisk, når succesoplevelsen ikke vurderes ud fra sammenligninger med andre undervisningspraksisser eller ud fra teoretiske overvejelser. Uanset hvilken undervisning læreren anvender, vil indlærerne næsten altid lære et eller andet, hvilket vil sige at undervisningen 'virker'. Det er muligt, at de studerende ikke har mærket en god sproglig progression på grund af, men nærmere på trods af den pågældende undervisningspraksis (jf. Long & Robinson 1998). Forklaring C hænger også sammen med tradition og erfaringer, i dette tilfælde manglende erfaringer med alternative undervisningspraksisser.

Forklaring D hævder, at universitetsstuderende er specielt systematiske i forhold til sprogtilegnelse, fordi de er vant til at tænke i strukturer og systemer. Det er sandsynligt, at mange universitetsstuderende foretrækker at arbejde systematisk, også med sprog, men det ændrer ikke ved det faktum, at sprog og sprogbrug er andet og mere end struktur og systematik. De systematiske studerende har

ligesom andre indlærere brug for at bruge sprog og for at kommunikere for at lære sprog.

Opfattelsen af, at en konservativ tilgang til fremmedsprogundervisning er udbredt i det tysktalende område, støttes af Freudenstein (1995). Når Freudenstein spørger sine kolleger, om ikke man kan undervise voksne på en mere legende måde, og om ikke ordforrådet kan tilpasses den enkeltes behov i stedet for blot at afspejle lærebogens opbygning, får han de følgende svar:

Die Antwort "Das geht nicht" habe ich bisher immer nur von Lehrerinnen und Lehrern gehört, die an Regelschulen arbeiten. Die Antwort "Das ist doch nichts Neues" erfährt man (überraschenderweise?) wenn man beispielsweise mit Lehrenden internationaler Schulen oder Sprachschulen im Ausland spricht (Freudenstein 1995: 70).

('Svaret "Det går ikke" har jeg indtil nu kun hørt fra lærere, der arbejder på almindelige skoler. Svaret "Det er da ikke noget nyt" erfarer man (overraskende?), når man for eksempel taler med lærere på internationale skoler eller sprogskoler i udlandet.')

I denne undersøgelse kan vi altså konstatere en diskrepans mellem underviserens overvejende kommunikative tilgang til fremmedsprogstilegnelse på den ene side og de studerendes overvejende konservative tilgang på den anden side.

Mange undervisere læner sig som nævnt op ad en kommunikativ tilgang til fremmedsprogindlæring. Kommunikativ undervisning er en undervisningsform, der finder stor tilslutning på fx sprogskoler og på universiteter, hvor fremmedsprogundervisere bliver uddannet. Derfor er meget undervisningsmateriale kommunikativt orienteret, og den kommunikative tilgang til sprogundervisning er udbredt.

Indlærernes forestillinger orienterer sig mod en konservativ forståelse af fremmedsprogindlæring. Denne forståelse kommer til

udtryk i de studerendes udsagn om systematik, udenadslære, orden og disciplin. De studerendes indlærerforestillinger er formet af deres erfaringer med at lære fremmedsprog og sandsynligvis også af et ønske om at få overblik over deres egen tilegnelsesproces. At kvantificere sin sproglige kunnen kan give en følelse af overblik, der kan føre til sproglig selvtillid og motivation. Vi kan altså for det første forklare de studerendes indlærerforestillinger i denne undersøgelse med deres erfaringer med at lære fremmedsprog i Schweiz og deraf følgende forventninger om at lære dansk på en lignende måde. For det andet spiller det en rolle, at de studerende ved en overvejende konservativ tilgang nemmere opnår en oplevelse af at have overblik over deres progression. For det tredje har størstedelen af de studerende i denne undersøgelse ikke ret meget kontakt med dansktalende ud over underviseren, og de har i dataindsamlingsperioden som regel ringe mulighed for autentisk kommunikation uden for klasseværelset. Dette kan være en medvirkende faktor til, at de i højere grad fokuserer på den kvantificerbare side af deres egen sprogtilegnelse.

### 6.2 Hvem bør tilpasse sig hvem?

Konstateringen af uoverensstemmelsen mellem underviserens og de studerendes foretrukne undervisningspraksisser leder videre til spørgsmålet, om underviseren og de studerende bør tilpasse sig hinanden, og i så fald hvordan og i hvilken grad. Efter en mere generel diskussion af dette spørgsmål følger her i afsnittet en diskussion af den konkrete situation for deltagerne i dette studie.

Yang (1999) mener, at læreren skal tage højde for og delvis tilpasse sin undervisning til indlærernes forestillinger om fremmedsprogstilegnelse.

Teachers' teaching methodologies should also be compatible with (or at least, take into account) learner beliefs. (Yang 1999: 533)

Underviseren kunne for eksempel vælge at bruge andre lærebøger eller tilgange, tilpasse pensum eller ændre fokus i undervisningen. En anden mulighed, som Benson & Lor (1999) er fortalere for, er at underviseren hjælper de studerende med at tilpasse deres forestillinger til undervisningen.

From a practical point of view, teachers need to know not only what their learners believe about language learning, but also whether their beliefs are functional or dysfunctional and how dysfunctional beliefs can be modified. (Benson & Lor 1999: 471)

Inddelingen i funktionelle og dysfunktionelle indlærerforestillinger skal forstås ud fra den kontekst, indlæreren agerer i. En konservativ tilgang til fremmedsprogsindlæring kan være mest funktionel i en eksamensrettet situation, hvor indlærerne skal bestå en test, der fx indeholder oversættelser af ord eller fraser løsrevet fra den sproglige kontekst. En kommunikativ tilgang til fremmedsprogstilegnelse er hensigtsmæssig i en situation, hvor indlærerne har mulighed for at bruge målsproget (Benson & Lor 1999).

Set fra dette perspektiv er det relevant at inddrage både indlærernes, underviserens og institutionens formål med sprogundervisningen. I forbindelse med formel sprogundervisning, fx på universitetet som i denne undersøgelse, afslutter skriftlige eller mundtlige eksamener som regel et forløb. Indlærerne skal bestå eksamen for at deltage i undervisningen på næste niveau og i nogle tilfælde for at opnå ECTS-point. Dette system tilskynder indlærere og undervisere til at fokusere på forholdet mellem pensum og eksamenskrav. Typisk vil underviseren afstemme kursets indhold med eksamenskrav og undervise på baggrund heraf. Når indlærerne kender eksamenskravene, vil de typisk forsøge at strukturere deres egen læring med henblik på at bestå eksamen, og de vil efterspørge eksamensrettet undervisning. Generelt er det nemmere at teste formelle dele af

sprogtilegnelsen som fx beherskelsen af verbers bøjning, end det er at teste kommunikative dele af sprogtilegnelsen som fx evnen til at tilpasse sin talestil til forskellige situationer.

I uformelle læringsituationer er det oplagt at fokusere mere på de kommunikative aspekter af sprogtilegnelsen og på brugen af sprog. Belønningen følger her ikke i form af en bestået eksamen men i form af vellykket kommunikation.

Denne skarpe opdeling i eksamensrettet læring og kommunikativ sprogbrug er karikeret i den forstand, at læring selvfølgelig også finder sted uden for sprogkurset, og at kommunikation også finder sted i sprogkurset. Det er problematisk at begrænse et sprogkursus til udelukkende at omfatte formelle aspekter af sproget, hvis et af målene med kurset er at gøre indlærerne i stand til at bruge sproget både i og uden for undervisningssammenhæng. Kommunikativ kompetence opnår indlæreren ved at kommunikere. Sprogindlærere er også sprogbrugere, og det er ikke muligt at afdøre 'where "use" ends and "acquisition" begins' (Firth & Wagner 1998: 91). Vi lærer sprog, når vi bruger sprog.

I en ideel læringsituation ville der være ubegrænset tid og ubegrænset adgang til støttende samtalepartnere. Men i praksis er det ikke den situation, indlærerne møder i klasselokalet. Magnan (2008) kritiserer den kommunikative tilgang (CLT) for ikke at leve op til sine egne løfter om autentisk kommunikation.

Because the typical community of practice in foreign language education does not include members of target communities who engage with the learners, CLT has not fulfilled its promise to bring learners to communicative competence, defined in social terms (Magnan 2008: 360).

Ifølge Magnan (2008) er det ikke nok, at indlærerne kan bruge de formelle sider af målsproget som fx udtale grammatik og ordforråd, som de kan lære i et traditionelt klasseværelse. For at opnå 'true

communicative competence' (Magnan 2008: 358), der indebærer en forståelse af de kulturelle koncepter, der er knyttet til målsproget, må indlærerne indgå i autentisk kommunikation på målsproget. Men det er ofte ikke muligt rent praktisk at give indlærerne muligheden for autentisk kommunikation. Når en undervisningspraksis i et sprogkursus alligevel kan betegnes som kommunikativ, er der som regel tale om halvautentisk kommunikation. Kommunikationen i undervisningen ligner autentisk kommunikation.

Magnan (2008: 372) foreslår at sætte forskellige tidshorisonter for de dele af fremmedsprogsindlæringen, som jeg har beskrevet som konservativ og kommunikativ. På kort sigt skal vi 'acknowledge students' successful learning of linguistic tools (e.g., vocabulary, grammar, basic pragmatic routines)', og på langt sigt skal de studerende udvikle 'a competence that is responsive to foreign communities because it is developed through them.' Når vi omsætter disse mål til undervisningssituationen, skal vi altså i starten fokusere mere på form og senere mere på kommunikation.

Det er interessant, at de studerende i min undersøgelse netop i første semester lægger stor vægt på form og først i slutningen af tredje semester lægger vægt på kommunikation (Ritzau 2013). Det ser ud til, at de studerendes skiftende forestillinger passer godt ind i Magnans forskellige krav til forskellige tidshorisonter.

Ofte har den samme indlærer flere mål på samme tid, for eksempel både at bestå eksamen, at kunne spørge om vej og at blive en del af et nyt fællesskab. Derfor er det hensigtsmæssigt at tilrettelægge fremmedsprogsundervisningen med henblik på at opnå flere mål. Læreren bør hjælpe indlærerne til at komme i kontakt med den kommunikative del af sprogindlæringen. Magnan (2008) foreslår en række tiltag, hvor læreren kan fungere som døråbner, fx internetkommunikation, kontakt til målsprogsbrugere, kurser i L2-samfundets kultur og historie. Desuden kan læreren opfordre indlærerne til selvrefleksion i forbindelse med sprogindlæring og identitet.

En ulempe ved kommunikativ undervisningspraksis er, at pen-

sum både er sværere for underviseren at fastlægge og sværere for de studerende at få overblik over. Peng (2011) beskriver, hvordan en kinesisk universitetsstuderende der lærer engelsk som fremmedsprog, opnår en følelse af at have tilegnet sig sprog, når undervisningen er lærercentreret og fokuserer på grammatik, og hvordan han mister overblikket, når undervisningen er kommunikativ:

This teaching method [teacher-fronted with little interaction], as Weitao expressed it in the follow-up interview, created in him a sense of substantial learning, which was not perceived in his past communicative classes. (Peng 2011: 7)

Den kommunikative tilgang til fremmedsprogsindlæring er sværere at få overblik over. Det er sværere for indlærerne at se, om de er kommet videre med deres egen progression. Den kommunikative tilgang er langt mere kompleks, hvilket også gør den mere relevant i mange tilfælde. Ifølge Benson & Lor (1999: 463) indebærer den kommunikative del af fremmedsprogstilegnelsen forståelse, fortolkning og ændringer på et personligt plan og er hierarkisk højere placeret end de konservative aspekter, der indebærer memorisering og tilegnelse af facts.

De studerende i denne undersøgelse har 90 minutters undervisning om ugen, og kun de færreste af dem har mulighed for at kommunikere regelmæssigt på dansk uden for klasseværelset. For de flestes vedkommende er deres eneste mulighed for at kommunikere på dansk de 90 minutters undervisning, hvilket gør det hensigtsmæssigt at bruge størstedelen af tiden i klasseværelset på kommunikativ undervisning. Selvom det ikke er muligt at opnå 'genuine conversational interactions' (Magnan 2008: 355), kan det lade sig gøre at skabe situationer i undervisningen, der er mere konversationslignende end drills og grammatikøvelser.

Set fra dette perspektiv bør underviseren forklare de studerende, hvorfor en kommunikativ undervisningspraksis er relevant, og

hvorfor undervisningstiden i et relativt stort omfang bruges på kommunikative tasks.

Samtidig er det vigtigt, at underviseren anerkender de studendes ønsker om en mere konservative tilgang og deres behov for at inddele pensum i overskuelige kategorier og mængder. Kvantificeringen af sprogtilegnelsesprocessen kan give de studerende en følelse af, at de har overblik over deres egen progression. De kan krydse af på en tjekliste, om de har 'lært' et ord, eller om de kan formulere en bestemt grammatisk regel eller anvende reglen i en øvelse. Det kan give de studerende en følelse af at have foretaget sig noget og at have opnået noget, hvilket kan være med til at motivere dem til at bruge sproget. De mere konservative øvelser, fx repetition af glosor og grammatik, har blandt andet den fordel, at de studerende kan udføre dem uden samtalepartnere. Disse opgaver kan de, efter en passende introduktion til de enkelte øvelser i undervisningen, i høj grad løse uden for undervisningen og efter behov evaluere i undervisningen.

### 7. Konklusion

Artiklen har behandlet spørgsmålet om, hvordan indlærernes og underviserens forestillinger om fremmedsprogstilegnelse og fremmedsprogsundervisning divergerer, og hvilke mulige forklaringer, der er herpå. Generelt set udtrykker meddelerne i denne undersøgelse et strukturalistisk sprogsyn og især i forbindelse med udtaletilegnelse et behavioristisk læringssyn. Deres forestillinger om fremmedsprogstilegnelse er delvist formet af deres erfaringer med fremmedsprogsundervisning i deres uddannelsesforløb. Der ser ud til at være en tendens til, at strukturalistisk orienterede undervisningspraksisser er udbredte i det tysktalende Schweiz. Det spiller også en rolle, at en strukturalistisk tilgang til fremmedsprogstilegnelse giver de studerende følelsen af at have overblik og kontrol over deres egen progression.

Spørgsmålet om, hvordan underviseren kan og bør håndtere forskellen mellem sin egen og indlærernes tilgang til undervisningen, afhænger i høj grad af, hvilke mål de studerende, underviseren og undervisningsinstitutionen har med undervisningen. Derudover er undervisningens rammer, fx antal lektioner, af betydning, ligesom de studerendes mulighed for at anvende dansk uden for undervisningen bør inddrages i overvejelserne. I dette studie er en gensidig tilpasning hensigtsmæssig. Underviseren kan godt forklare de studerende fordelene ved en kommunikativ undervisningspraksis og udøve denne praksis, samtidig med at hun anerkender de studerendes ønsker om og behov for mere konservative øvelser. Lærerens teori- og erfaringsbaserede tilgang til undervisningen skal være fleksibel nok til at inkludere de studerendes specifikke ønsker og behov.

Forskningsområdet indlærerforestillinger er stadig et forholdsvis nyt område, og der er brug for flere undersøgelser af forskellige aspekter af begrebet. Som nævnt i indledningen efterspørger Bernat (2008) mere forskning om blandt andet '[t]he mismatch between teacher and learner beliefs' (Bernat 2008: 18). Denne artikel har diskuteret mulige årsager til forskelle mellem indlæreres og underviseres forskellige forestillinger om og forventninger til undervisningen og dermed forhåbentlig bidraget til en dybere forståelse af dette mismatch.

Bernat (2008) lægger desuden vægt på den positive effekt, det har på forskningen i indlærerforestillinger at bruge en bred vifte af metoder og data. Nærværende undersøgelse bygger på en indlærercentreret tilgang med skriftlige data indsamlet i løbet af tre semestre og bidrager således med en ny metodisk fremgangsmåde til feltet indlærerforestillinger.

Indlærerforestillinger er en vigtig del af indlærernes erfaringer og en vigtig forudsætning for deres deltagelse i og motivation for undervisningen. Videre studier er nødvendige for at klarlægge mere præcise sammenhænge mellem indlærerforestillinger, motivation og læringsstrategier og for at afdække kontekstens betydning for,

hvordan indlærere udtrykker deres forventninger til og forestillinger om deres egen sprogtilegnelsesproces.

*Universität Zürich  
Deutsches Seminar, Abteilung für Nordische Philologie  
Schönberggasse 9  
8001 Zürich  
Schweiz.  
uritzau@ds.uzh.ch.*

#### Litteratur

- Barcelos, Ana Maria Ferreira. 2003. Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. I Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (red.). 2003. Beliefs about SLA. New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer Academic. 7-33.
- Benson, Phil & Winnie Lor. 1999. Conceptions of language and language learning. *System*, 27. 459-72.
- Berggren, Harald & Kari Tenfjord. 2007. *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bernat, Eva & Inna Gvozdenko. 2005. Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9 (1). 1-21.
- Bernat, Eva. 2008. Beyond beliefs: Psycho-cognitive, Sociocultural and Emergent Ecological Approaches to Learner Perceptions in Foreign Language Acquisition. *The Asian EFL Journal*, 10 (3). 7-27.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Corbin, Juliet & Anselm L. Strauss. 2008. *Basics of Qualitative Research* (3. udgave). Los Angeles: Sage Publications.
- Culler, Jonathan. 1986. Saussure. London: Fontana Press.
- Firth, Alan & Johannes Wagner. 1998. SLA Property: No trespassing! *The Modern Language Journal*, 82. 91-94.

- Freudenstein, Reinhold. 1995. Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In: Karl Richard Bausch et al. (red.). 1995. Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. 63-72.
- Golden, Anne. 1984. Hva vil det si å kunne et ord? I Anne Hvenekilde & Else Ryen (red.). 1984. Kan jeg få ordene dine, lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning. Oslo: Cappelen. 160-169.
- Henriksen, Birgit. 1999. Ordforråd og ordforrådsindlæring. I Anne Holmen & Karen Lund (red.). 1999. Studier i dansk som andetsprog. København: Akademisk Forlag. 71-106.
- Horwitz, Elaine K. 1999. Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*, 27. 557-76.
- Hvenekilde, Anne. 1984. Om ord, ordforråd og læring av ord. I Anne Hvenekilde & Else Ryen (red.). 1984. Kan jeg få ordene dine, lærer? Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning. Oslo: Cappelen. 140-159.
- Hymes, Dell. 1997 [1974]. The Scope of Sociolinguistics. In: Nick Coupland & Adam Jaworski (red.). 1997. Sociolinguistics. A Reader. New York: St. Martin's Press. 12-22.
- Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo. 1999. Mellem linjerne. Dansk for udlændinge. København: København: Alinea.
- Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo. 2003a. Under overfladen. Dansk for udlændinge. Grundbog 1. København: Alinea.
- Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo. 2003b. Under overfladen. Lærervejledning. København: Alinea.
- Jørgensen, Jens N. 1999. Om tilegnelse af dansk udtale hos voksne indlærere. I Anne Holmen & Karen Lund (red.). 1999. Studier i dansk som andetsprog. København: Akademisk Forlag. 107-136.
- Kirk, Katrine & Lene M. Jørgensen. 2006. På vej mod effektiv udtaleundervisning. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Kramsch, Claire. 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. I Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (red.). 2003. Beliefs about SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer Academic. 109-128.

- Køneke, Mikael & Lone Nielsen. 2004. Etterten. Begynderbog i dansk for udlændinge (2. Udgave). København: Nyt Teknisk Forlag.
- Køneke, Mikael & Lone Nielsen. 2000. Etterten. Lærervejledning. København: Nyt Teknisk Forlag.
- Lach, Friedhelm. 1995. Paradigmawechsel in der Wortschatzdebatte. I Karl-Richard Bausch et al. (red.). 1995. Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 126-33.
- Lightbown, Patsy M. & Nina Spada. 2006. How languages are learned. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press.
- Long, Michael H. & Peter Robinson. 1998. Focus on form. Theory, research, and practice. I Catherine Doughty & Jessica Williams (red.). 1998. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 15-285.
- Magnan, Sally Sieloff. 2008. The unfulfilled promise of teaching for communicative competence: insights from sociocultural theory. I James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (red.). 2008. Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages. London: Equinox. 349-79.
- Nation, Paul. 2002. Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. I Jack C. Richards & Willy A. Renandya (red.). 2002. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press. 267-72.
- Nation, Paul & Robert Waring. 1997. Vocabulary size, text coverage and word lists. I Norbert Schmitt & Michael McCarthy (red.). Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press. 6-19.
- Nicolaisen, Anne, Birger Lind & Kaj Aage Andersen. 1998. Sider af dansk kultur. Grundbog. København: Gyldendal.
- Peng, Jian-E. 2011. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39. 314-24.
- Phipps, Simon & Simon Borg. 2009. Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37. 380-90.
- Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ritzau, Ursula. 2013. A Qualitative Investigation of the Dynamics and Complexity of Language Learner Beliefs through Written Protocols. *Linguistik Online*, 61. ([http://www.linguistik-online.de/61\\_13/ritzau.html](http://www.linguistik-online.de/61_13/ritzau.html))
- Ritzau, Ursula. Under udgivelse. Learner Language and Polylinguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Schmidt, Richard W. & Sylvia Nagem Frota. 1986. Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. I R. R. Day (red.). 1986. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House. 237-326.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sökmen, Anita J. 1997. Current trends in teaching second language vocabulary. I Norbert Schmitt & Michael McCarthy (red.). 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 237-257.
- Thorne, Steven L. & James P. Lantolf. 2007. A Linguistics of Communicative Activity. I Sinfree Makoni & Alastair Pennycook (red.). *Disinventing and Reconstructing Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. 170-195.
- van Lier, Leo. 2008. Agency in the classroom. I James P. Lantolf & Matthew E. Poehner (red.). 2008. *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox. 163-86.
- Wenden, Anita L. 2001. Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable. I Michael P. Breen (red.). 2001. *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman. 44-64.
- Wenden, Anita L. 1999. An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: Beyond the basics. *System*, 27 (4). 435-41.
- Yang, Nae-Dong. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27 (4). 515-35.