

nummer **74**
juni 2022

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

SPROG FORUM

MOTIVATION



Roskilde
universitets
forlag

- RAWAND SAMAL JALAL
Kronikken: "Flersprogethed" – hæmsko eller drivkraft for sproglæring? 9
- ASTRID MUS RASMUSSEN
Motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen 14
- DINA OMAR
Gymnasieelevers motivation i spanskfaget 25
- NATASCHA DRACHMANN
Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner 33
- EVA FRISDAHL STAAL OG ISABELLA BREDBJERG
Gymnasieelevers opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af fransk og spansk 41
- PETRA DARYAI-HANSEN, ANNE-MARIE FISCHER-RASMUSSEN, KATALIN FENYVESI, MIRJAM GEBAUER, KATJA GORBAHN OG CAMILLA FRANZISKA HANSEN
Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer 48
- RANDI MELLERGAARD BAUN
Investering i identitet som motivation i tilegnelsen af dansk for voksne 57
- SUSANA S. FERNÁNDEZ
Elevcentrerede og autonomifremmende feedbackformer som motivationsstrategi 67
- ULLA KOFOED
Småbørns muligheder for deltagelse i udvikling af sprog i dagtilbud 76
- HANNE LETH ANDERSEN
Kønsidentitet i sproget – med eksempler fra dansk og fransk 84
- EEVA-LIISA NYQVIST
Danska på svenskt språkbud i Finland – 15-åringar läser på ett grännspråk 91
- Temanyt og Andet nyt 99



TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 74 · juni 2022

RAWAND SAMAL JALAL

Kronikken: "Flersprogethed" – hæmsko eller drivkraft for sproglæring? 9

ASTRID MUS RASMUSSEN

Motivation og differentiering i fremmedsprogundervisningen 14

DINA OMAR

Gymnasieelevers motivation i spanskfaget 25

NATASCHA DRACHMANN

Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner 33

EVA FRISDAHL STAAL OG ISABELLA BREDBJERG

Gymnasieelevers opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af fransk og spansk 41

**PETRA DARYAI-HANSEN, ANNE-MARIE FISCHER-RASMUSSEN,
KATALIN FENYVESI, MIRJAM GEBAUER, KATJA GORBAHN OG CAMILLA
FRANZISKA HANSEN**

Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer 48

RANDI MELLERGAARD BAUN

Investering i identitet som motivation i tilegnelsen af dansk for voksne 57

SUSANA S. FERNÁNDEZ

Elevcentrerede og autonomifremmende feedbackformer som motivationsstrategi 67

ULLA KOFOED

Småbørns muligheder for deltagelse i udvikling af sprog i dagtilbud 76

HANNE LETH ANDERSEN

Kønsidentitet i sproget – med eksempler fra dansk og fransk 84

EEVA-LIISA NYQVIST

Danska på svenskt språkbud i Finland – 15-åringar läser på ett grannspråk 91

Temanyt og Andet nyt 99

Motivation

Sprogforum årg. 28, nummer 74, juni 2022

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne og Roskilde Universitetsforlag 2022

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer:

Berghóra Kristjánsdóttir og Susanne Pérez (temareaktører), Ana Kanareva-Dimitrovska, Anne Sofie Jakobsen, Annette Søndergaard Gregersen og Susana Silvia Fernandez

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Louise Tranekjær (ansv.), Berghóra Kristjánsdóttir, Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Susanne Jacobsen Pérez og Jan Lindschouw – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: library.au.dk/sprogpaed-infocenter

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Rikke Huse Bahn, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Susana Silvia Fernandez, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Mette Hermann, Anne Holmen, Jette von Holst-Pedersen, Anne Sofie Jacobsen, Susanne Karen Jakobsen, Ana Kanareva-Dimitrovska, Mads Jakob Kirkebæk, Berghóra Kristjánsdóttir, Sanne Larsen, Jan Lindschouw, Kader Maikal, Elina Maslo, Bente Meyer, Mia Nielsen, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Karen Risager, Helle Rørbech, Joshua Sabih, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lone Krogsgaard Svarstad og Louise Tranekjær

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Roskilde Universitet

Universitetsvej 1, Postboks 260

4000 Roskilde

E: sprogforum@ruc.dk

Forlaget:

Roskilde Universitetsforlag

E: sprogforum@samfundslitteratur.dk

ruforlag.dk

samfundslitteratur.dk/sprogforum

Design: Carl-H. K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl · Sats: Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Omslag:

Thea Rytter og Ane Svendsen (slgrafik.dk) · Tryk: Latgales Druka · Oplag: 300

ISSN 0909-9328 · ISBN 978-87-7867-564-4 (trykt bog) · ISBN 978-87-7867-575-0 (e-bog)

Abonnement

Sprogforum udkommer to gange årligt.

Information om abonnement kan findes på www.samfundslitteratur.dk/sprogforum.

Læs om priser for hhv. danske og nordiske abonnenter.

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Emdrup, og Roskilde Universitetsforlag, www.ruforlag.dk.

På nettet

Sprogforum 74 udkommer både fysisk og digitalt. Herefter vil Sprogforum udelukkende blive udgivet digitalt på platformen tidsskrift.dk. På tidsskrift.dk/spr findes alle tidligere numre af Sprogforum. Der er fri adgang til alle numre, som er ældre end 12 måneder. De nyeste numre kræver køb af abonnement. Kontakt sprogforum@samfundslitteratur.dk for information og tegning af abonnement. Vejledning for adgang til tidsskrift.dk findes på samfundslitteratur.dk/sprogforum.



FAGFÆLLE-
BEDØMT



Forord

Her er et citat fra en, der er ved at lære et nyt sprog:

Det er, som om man får adgang til en ny større verden igennem flere sprog, man kan forstå verden bedre. Med hvert sprog udforsker du en ny kultur, nye måder at tænke på og nye traditioner. Når du lærer et nyt sprog, kan du for eksempel ikke beholde den samme forståelse af dine egne traditioner. Sproget er der ikke alene. Man bruger sprog sammen med udgangspunkt i dets tankegang, dets talemåder, som sproget har skabt. Når man for eksempel lærer engelsk og alle dets udtryk, lærer man ikke kun det rene sprog, men også den verdensopfattelse, engelsksprogede har, og hvordan de ser på ting. (“Ilze” i Maslo, E. (under udgivelse))

Strategier, sproglæring og motivation er interagerende fænomener, der kommer i spil mellem sociale, kognitive og affektive faktorer. Som Ilze udtrykker det i ovenstående citat, er det at bruge sprog i forskellige sammenhænge en vigtig faktor for at integrere og automatisere sprogkundskaber samt udforske en ny kultur. For Ilze bliver mødet med det nye sprog en måde at forstå og reflektere over kendte traditioner og se sig selv og verden i et nyt lys.

Ilzes eksempel viser, at sproglæring er betinget af en individuel drivkraft. Om motivation først og fremmest er et psykologisk fænomen og/eller et socialt fænomen, er et centralt spørgsmål. Nok begge dele, men det er vigtigt at pointere, at identiteter, magtpositioner og sprog influerer på hinanden og påvirker de sproglærendes sprogtilegnelsesprocesser. Det er i denne forbindelse, at den canadiske sociolingvist Bonny Norton (2013) har formuleret sit investeringsbegreb, der er en sociologisk konstruktion med fokus på ydre forhold i læringsprocessen. Investeringsbegrebet inkluderer den kontekst, som tilegnelsen foregår i, med spørgsmål om, hvilke muligheder der gives for, at de sproglærende kan blive legitime talere af et andet- eller fremmedsprog. Vi kender ikke den læringskontekst, som Ilze har været en del af, men kan se, at hun er blevet udfordret dannelsesmæssigt, og at der er blevet investeret i hendes sproglæring som del af denne dannelsesproces.

Nortons ofte citerede forskning er fra indvandrerkvinder i Canada, der var meget misfornøjede med deres muligheder for at lære engelsk, fx fordi de som sproglærende følte, at de blev fastholdt i ønsker om fortidige fortællinger fra der, hvor de kom fra. De ønskede ikke at identificere sig med et fortidsperspektiv. I stedet ønskede kvinderne at identificere sig med et nutidigt perspektiv, som de kunne identificere sig med i et fremtidigt engelsktalende arbejdsmiljø. Investering i sproglæring er tæt forbundet med identitetsdannelse og de mulige positioner, som de sproglærende kan indtage i et givent felt. Dörnyei (2009) tilbyder et trefoldigt greb om motivation i sin *L2 Motivational Self System*-teori, som udfoldes i nogle af artiklerne i nummeret. Når forskellige identiteter og identitetspositioner altså vil influere på sprogtilgængelighederne, kan andet- og fremmedsprogstilgængelse ikke ses som en mekanisk proces. Det at lære fremmedsprog adskiller sig på en række områder fra at lære et andetsprog. Fremmedsprog læres alt andet lige i et klasseværelse gennem formel undervisning, idet fremmedsprog læres i form af udvalgte og tilrettelagte tekster. Andetsproglæring læres – også alt andet lige – i en række sammenhænge i og uden for den formelle undervisning, hvor sprogbrugeren ofte hurtigt skal finde frem til passende sprogkulturer, fordi kommunikationssituationen kræver det.

Motivation er et fagbegreb, der belyses teoretisk af bl.a. Norton og Dörnyei i en fremmed- og andetsprogs kontekst, men samtidig bruges det som begreb i hverdagen med mange underliggende forståelser. I hverdagen møder man udtryk som “motiverende undervisning”, “hun er ikke motiveret”, “motiverede elever”, osv. Disse udtryk dækker fx over, at motivation er noget, man har eller ikke har, og noget, der kun står i relation til det, der undervises i. Disse udtryk afspejler en tilgang til motivation, der tager udgangspunkt i læreres intentioner om, at eleverne skal kommunikere korrekt og hensigtsmæssigt i prædefinerede sprogbrugssituationer med krav om fx snævre strukturelle rammer for samtaler eller uinteressant indhold. Den motiverede elev bliver i denne tilgang den elev, der kommunikerer korrekt og hensigtsmæssigt på udvalgte sprog. Dermed kan man komme til at overse, at der for de sproglærende er mere eller andet på spil. Mere overordnet er der et misforhold mellem den sproglige mangfoldighed, der findes blandt de sproglærende, og udbuddet af sprog i uddannelserne, og dette kan påvirke motivationsfaktorerne. Hvordan kan den mangfoldighed af sprog bruges som motivationsfaktor, både til at styrke og videreudvikle sprogkompetencer hos den enkelte og berige uddannelserne? Et bud har været at tage udgangspunkt i flersprogethedsdidaktikker, der har fokus

på undervisning, der bringer elevernes samlede sproglige ressourcer i spil. Dog er forudsætningen for flersprogethedsdidaktikker ikke nødvendigvis til stede; den sproglige hierarkisering og status i læreplaner underminerer visse sprogfag, fx dansk som andetsprog, som udbydes som et timeløst fag på nær til nyankomne elever og minoritetsmodersmål, som kun udbydes på statens regning for en begrænset gruppe elever. Når de underminerede sprogfag udbydes, handler det om kompensatoriske ordninger frem for at styrke sprogberedygtig uddannelsespolitik, der vægter flersproget og -kulturel identitetsdannelse. Snævre idealer om det flersprogede individ, der kan kommunikere på engelsk, tysk og fransk, svækker potentielt motivationen for dem, der ønsker at investere i andre sprog ud over de gængse fremmedsprog.

Ilzes udtalelse i citatet ovenfor kræver efter vores opfattelse en kommentar. Hun taler om “den verdensopfattelse, engelsksprogede har”. Denne forståelse kan virke fint som individuel motivation, men den er også en illustration af, hvor vigtigt det er, at sprogundervisningen bidrager til at sætte spørgsmålstejn ved sådanne forenklede forståelser. Forholdet mellem sprog og verdensopfattelse er jo komplekst. Refereres der kun til dem, der taler engelsk som modersmål? Eller omfatter det også dem, der taler engelsk som andetsprog? Hvad med dem, der taler rigtig godt engelsk som fremmedsprog? Hvad med de dybe konflikter i “engelsktalende” lande som USA og UK?

Motivation er altså et fænomen, der både er indlejret i en kontekst og individets idealer og forestillinger om det at lære sprog.

Nummeret starter som sædvanlig med en kronik: “*Flersprogethed – hæmsko eller drivkraft for sproglæring?*” af Rawand Samal Jalal. Hun besvarer spørgsmålet ved at tilkendegive, at flersprogethed alt andet lige er en drivkraft for sproglæringen. Det har hun erfaret i egen familie og ligeledes via sine faglige evner i en skolekontekst. Erfaringerne fra hendes ph.d.-projekt bekræfter imidlertid ikke, at flersprogethed gavner flersprogede elever, når de lærer engelsk som tredje sprog. Det kan tilskrives en stærkt hierarkisk opdeling af de mange sprog, der findes i Danmark, og som placerer indvandrersprogene i bunden.

I artiklen *Motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen* fremlægger Astrid Mus Rasmussen resultaterne af en undersøgelse af gymnasielæreres oplevelse af arbejdet med differentiering og den rolle, som differentiering tilskrives i forhold til at skabe motivation blandt eleverne. Rasmussen konkluderer, at undersøgelsen bekræfter den tætte sammenkobling af differentiering og motivation, som findes i litteraturen om differentiering, og at lærerne udtrykker et

dynamisk perspektiv på motivation som noget, der kan påvirkes gennem imødekommelse af de enkelte studerendes behov. Hun påpeger dog også, at synet på motivation ikke er entydigt dynamisk, og at det af nogle lærere betragtes som værende betinget af elevernes køn eller af deres generelle faglige niveau.

Dina Omar diskuterer i artiklen *Gymnasieelevers motivation i spanskfaget*, hvilke faktorer der kan have indflydelse på flersprogede elevers motivation for faget. Artiklen tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse, der er foretaget i 1.g, 2.g og 3.g, og hvori der medvirker 122 spanskelever, hvoraf 67 har dansk som modersmål, og 55 har et andet modersmål (eller flere, og derfor bruger hun ikke termen “tosproget”, men “flersproget”). Undersøgelsen baserer sig på Dörnyeis motivationsteori, og eleverne er blevet spurgt til deres ideale selv og deres burde-selv. Det viser sig, at der ikke er stor forskel mellem de to gruppers motivation, men resultaterne viser også, at de flersprogede elever kan trække på erfaringer fra deres forskellige modersmål og sammenligne dem med det spanske sprog.

Natascha Drachmann undersøger i artiklen *Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner* de curriculære rammebetingelser for flersprogethed i og på tværs af folkeskolens sprogfag og kobler dette til en motivationsteoretisk ramme. Forfatteren argumenterer for rammer, der bygger på et resourcesyn på elevernes sproglige repertoire, så der skabes rum for, at eleverne kan blive opmærksomme på og drage nytte af deres flersprogethed i deres sproglæring. Hun introducerer til *the L2 Motivational Self System* og præsenterer resultaterne af en kvalitativ indholdsanalyse af sprogfagenes læreplaner. Afslutningsvis peger artiklen på, hvordan de curriculære rammebetingelser for flersprogethed kan have implikationer for elevernes motivation for at lære sprog.

I lyset af at færre og færre gymnasieelever vælger fremmedsprogfagene til, har Eva Frisdahl Staal og Isabella Bredbjerg i artiklen *Gymnasieelevers opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af fransk og spansk* sat sig for at undersøge motivation for valg og fravalg af sprogfag. Deres målgruppe er 198 elever i gymnasiet fra en sproglig og en ikke-sproglig studieretning. De har blandt andet undersøgt, hvorvidt fordomme og stereotyper påvirker valg af fremmedsprogfag. Deres undersøgelse peger på, at eleverne motiveres af både indre og ydre faktorer. De taler for, at undervisningen skal være karakteriseret ved et funktionelt sprogsyn, og eleverne skal gives muligheder for at kommunikere frit på deres fremmedsprog.

Når tyskundervisningen diskuteres, er der ofte fokus på elevernes demotivation. Men hvad får elever til at være motiverede for tyskun-

dervisningen? Dette belyser Petra Daryai-Hansen, Anne-Marie Fischer-Rasmussen, Katalin Fenyvesi, Mirjam Gebauer, Katja Gorbahn og Camilla Franziska Hansen i artiklen *Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer*. Artiklen bygger på en omfattende kvantitativ og kvalitativ undersøgelse blandt elever og studerende, der undervises i tysk, og kombinerer motivationsundersøgelser fra andet- og fremmedsprogsundervisningsområdet med motivationsundersøgelser fra det almenpædagogiske område.

I artiklen *Investering i identitet som motivation i tilegnelsen af dansk for voksne* samtænker Randi Mellergaard Baun et investeringsbaseret motivationsbegreb med didaktiske principper for kursister med dansk som andetsprog eksemplificeret gennem sprogportrætter med henblik på at fremme de lærendes identitetsfokus i den pædagogiske praksis. Sprogportrættet skal ses som en ressourcebaseret tilgang til sprogundervisningen, hvor der tages udgangspunkt i alle de sprog, som de lærende har kendskab til. I artiklen undersøges det, hvordan et fokus på identitet og sprog understøtter de lærendes motivation for at lære dansk. Forfatteren gennemgår et forløb med brug af sprogportrætter og fremsætter på baggrund heraf en række didaktiske implikationer for arbejdet hermed.

I artiklen *Elevcentrerede og autonomifremmende feedbackformer som motivationsstrategi* præsenterer Susana S. Fernández en række interaktive, digitalstøttede og elevcentrerede feedbackformer (i forhold til spansk på universitetsniveau), som kan øge de lærendes motivation til at skrive på fremmedsprog. Hun beskriver tre forskellige former for feedback: "feedback som dialog", baseret på spørgsmål stillet af de lærende til underviseren; peer-feedback i forskellige former; og indirekte feedback med rettekoder. Disse forskellige former for feedback kan bruges enkeltvis eller kombineres i en "feedbackkæde".

I *Småbørns muligheder for deltagelse i udvikling af sprog i dagtilbud* sætter Ulla Kofoed fokus på, hvilken betydning pædagogers sprogsyn, sprogpædagogiske bevidsthed og praksis har for flersprogede småbørns muligheder for at bruge og udvikle sprog inden for dagtilbudets rammer. Hun beskriver og diskuterer nogle konkrete observerede cases fra Københavns Kommune, hvori arten af (eller fraværet af) samspil og kommunikation mellem pædagoger og børn har stor betydning for flersprogede børns deltagelsesmuligheder og kan gøre, at de forbliver perifere, ikke-legitime deltagere. Ulla Kofoed understreger, at det er vigtigt, at stat og kommune bakker op om flersprogethed i de foreskrivende og vejledende dokumenter.

Åbne sider

I artiklen *Kønsidentitet i sproget – med eksempler fra dansk og fransk sætter Hanne Leth Andersen fokus på den aktuelle debat om sproglig inklusion i Frankrig. Spørgsmålet om sproglig inklusion er et om-diskuteret emnet i dagens Frankrig, bl.a. med Académie Française som bannerfører for en konservativ sprognorm, der, af respekt for traditionen, anbefaler brug af grammatisk hankøn som generisk kategori, også i tilfælde, hvor majoriteten er kvinder. På trods heraf ser man i dag en modbevægelse i Frankrig, hvor forskellige samfundsgrupper ønsker et opgør med denne sprognorm til fordel for en mere inkluderende sproglig praksis, der i højere grad end tidligere sidestiller han- og hunkøn. Hanne Leth Andersen tager i artiklen udgangspunkt i eksempler fra dansk og fransk og deres grundlæggende forskellige sproglige manifestation af køn, hvorefter hun ser nærmere på de konkrete sprogpoltiske ligestillingstiltag og nogle myndigheders reaktioner på disse.*

Eeva-Liisa Nyqvist har i artiklen *Danska på svenskt språkbad i Finland – 15-åringar läser på grannspråk* undersøgt, hvad den særlige canadisk inspirerede sprogbadspædagogik i det finske skolesystem betyder for elevernes receptive færdigheder, når de skal bedømme og forstå indholdet i en tekst skrevet på dansk. Datamaterialet bestod af en tekst om legetøjet Lego på 344 ord, som de i alt 19 informanter i 9. klasse vurderede, at de godt kunne forstå. Dette peger på informanternes evne til at udnytte deres kundskaber til at forstå nærbeslægtede sprog, her dansk, som de ikke har lært sig gennem formel undervisning. Artiklen åbner spørgsmål om nabosproglæringens potentiale for flersprogede uddannelser.

Litteratur

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Maslo, E. (under udgivelse). *Transformative læringsrum – sprog, læring og pædagogik i samspil*.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning* (2. udg.). New York: Pearson.

“Flersprogethed” – hæmsko eller drivkraft for sproglæring?

Det har længe været til debat, hvorvidt “flersprogethed” forårsager forvirring hos de personer, der i det daglige møder to eller flere sprog. *Men kan dét at være “tosproget” virkelig være forbundet med en kognitiv belastning?* Ser vi nærmere på begrebet *tosproget*, og hvorvidt en person kan betegnes som sådan eller ej, synes denne debat temmelig farvet af sociokulturelle aspekter, og i visse tilfælde har betegnelsen mistet sin oprindelige betydning – dette vender jeg tilbage til; først vil jeg dykke ned i nogle barndomserindringer, som viser det stereotypiske syn på “tosprogede”. Som barn var det nemlig ikke ualmindeligt, at jeg blev mødt med bemærkninger som “Du snakker da godt dansk, du lyder ikke som en tosproget” eller “Du må da være forvirret med alle de sprog?”; *men hvorfor skulle jeg ikke være god til dansk, eller lyde som en dansker, for den sags skyld, og hvorfor skulle jeg dog være forvirret?* De kommentarer gav oprigtigt ikke mening for mig. Jeg mærkede ikke selv forskel på mine egne sproglige kompetencer i skolen sammenlignet med mine etsprogede klassekammeraters – hvis der endelig var forskel, var det snarere, at jeg fandt stort set alle skolefagene relativt set lettere end en stor del af de etsprogede majoritetsdanskere i klassen. Det var sågar således, at overvægten af de flersprogede i min klasse klarede sig signifikant bedre end de etsprogede i stort set alle fag. Jeg mindes dog også, at der pludselig opstod et skel imellem de flersprogede, som klarede sig godt, og de, som klarede sig knapt så godt, da vi kom til de lidt større klasser. Dette tænkte jeg dog ikke videre over, før jeg blev mere opmærksom på mediernes omtale af “tosprogede” som værende svage i skolen, ressourcekrævende og i yderste tilfælde



RAWAND SAMAL JALAL

Ph.d. i fremmedsprogstilignelse,
adjunktvikar læreruddannelsen
Københavns Professionshøjskole
RSJ@kp.dk

belastende for samfundet. Jeg fandt det yderst besynderligt. Jeg havde altid set flersprogethed som en ekstra dimension/kompetence (lidt som en slags superkraft), der havde en positiv effekt på ens faglige evner i skolen.

Mine ungdomsår gik således med, at jeg måtte lægge øre til den forholdsvis negative omtale, der var af tosprogede, og i øvrigt stadig er, vil jeg mene. Begrebet “tosproget” er historisk set blevet begrænset i dets betydning til at henvise til børn med minoritetssproglig baggrund – og associeres med integrationsudfordringer og ghetto-problemer; begrebet har bevæget sig fra dets bogstavelige betydning *at have to sprog* til at antyde en person, der bliver negativt påvirket og holdt nede af sin minoritetsbaggrund (Kristjánsdóttir & Timm 2007). Netop derfor fravælger jeg begrebet “tosproget”, når jeg omtaler personer med mere end et modersmål, og benytter “flersproget”, som jeg vil argumentere for, er mere neutralt, og tit mere præcist, da mange af disse personer ofte har flere sprog med hjemmefra. Men for lige at knytte en kommentar til spørgsmålet *Hvornår kan en person betegnes to-/flersproget?* vil det gængse og officielle svar være: Når en person har et andet modersmål end dansk.

Synet på flersprogethed til genmæle

Ud over at medierne og herunder politikerne har været gode til at promovere et knapt så rosenrødt syn på “tosprogede”, har PISA-undersøgelser og sammenligning af elevers resultater fra afgangsprøverne bekræftet, at majoriteten af “tosprogede” faktisk klarer sig dårligere på mange parametre, og i særdeleshed i faget engelsk (Holmen 2015).

Men kan det virkelig være rigtigt, at flertallet af “tosprogede” klarer sig dårligere i skolen, ganske enkelt fordi de er “tosprogede”? Kan der muligvis antydes en snert af selvopfyldende profeti hos de “tosprogede”, grundet det syn, der er på dem?

For mig gav det i al fald ikke mening, og denne “meningsløshed” blev den største motivationsfaktor og springbræt for min forskningskarriere. Hvorfor skulle en person, der kan flere sprog, ikke kunne præstere lige så godt som én, der kun kan ét sprog? Da jeg dykkede ned i denne problematik, fandt jeg, at et utal af internationale forskningsstudier understøttede min hypotese, nemlig: at to-/flersprogethed har en positiv effekt på såvel flersprogedes generelle kognitive formåen som på deres kundskaber i et tredjesprog. Dog forudsat, de flersprogede har tilegnet sig solide kompetencer både i deres modersmål og deres andetsprog (Cummins 2000), og ifølge

nogle, at de flersprogede har læsekundskaber i deres modersmål (Thomas 1988; Sanz 2000), før variabelen flersprogethed har en gavnlig effekt på de pågældendes kognitive udvikling.

Hvorfor er det så, at billedet ser komplet anderledes ud, hvad angår flersprogethed og dens association med overlegen kognition og fortrinlige præstationer i tredjesproget i Danmark? Mit ph.d.-projekt (Jalal 2019) bekræftede netop, at flersprogede klarer sig signifikant dårligere i engelsk (deres tredjesprog) sammenlignet med etsprogede majoritetsdanskere engelsk som deres andetsprog. Ifølge nogle forskere (Cummins 2000; Holmen 2015) spiller den sociale status af den to-/flersprogedes modersmål en væsentlig rolle i forhold til, om personen kan drage fordel af sin flersprogethed. Angiveligt vil det andet sprog, de flersprogede tilegner sig, blive "tilføjet" til deres sproglige repertoire, hvis bare deres modersmål har socialværdi i det givne samfund, og de flersprogede vil her opleve flersprogetheden som en gevinst i forhold til kognition og sprogtilegnelse; omvendt vil de flersprogede gradvist erstatte deres modersmål med deres andetsprog, hvis modersmålet har lavstatus i samfundet, og flersprogetheden vil have negative konsekvenser for de pågældendes kognitive udvikling og sproglæring (Cummins 2000; Holmen 2015).

Kunne man forestille sig, at to-/flersprogede i Danmark klarer sig så dårligt grundet den måde, deres modersmål bliver anskuet? – især hvis det er tale om ikke-vestlige sprog? Det er ingen hemmelighed, at der eksisterer en stærkt hierarkisk opdeling af de mange sprog, der findes i Danmark. Med dansk og engelsk i toppen er der langt ned til sprog som bl.a. kurdisk, tyrkisk og arabisk, som placerer sig solidt i bunden sammen med alle de andre indvandrers-/immigrantsprog. Ikke alene kan der argumenteres for, at disse sprog ikke har social værdi i Danmark, men dertil skal føjes, at regeringen for nogle år tilbage besluttede at stryge modersmålsundervisning i samtlige indvandrers-/immigrantsprog – hvis ikke det er direkte diskrimination af disse sprog samt individerne, som taler dem, så ved jeg snart ikke.

Jeg er ærligt talt forundret over, vi ikke er kommet længere anno 2022. Med så globaliseret en verden og multikulturelt et Danmark – hvorfor er det så, at vi hænger fast i de gamle mønstre med de samme fremmedsprog "engelsk, tysk og fransk" som værende blandt de få prestigefyldte sprog i landet? Og blandt de få sprog, der bliver tilbudt i den danske folkeskole – hvilket netop viser, at sprogvælg ikke følger samfundsudviklingen. Hvordan kan man stadig den dag i dag betragte arabisk som et indvandrersprog, når det tales af millioner af mennesker verden over – herunder også nogle af verdens rigeste. Vi må erkende, at vores syn på de forskellige sprog og på menneskerne

“bag” dem har langt større konsekvenser, end vi umiddelbart tror. Gad vide, hvornår vi kan bryde denne onde cirkel og derved vende *flersprogethed* til en ressource i vores samfund?

Jeg har selv i en relativt tidlig alder haft en større metabevindst-hed omkring min egen “flersprogethed” og dens effekt på mine skolekompetencer: Jeg voksede op i et hjem, hvor jeg helt naturligt skiftede imellem at tale irakisk-kurdisk med mine forældre og dansk med mine brødre. Jeg var ikke synderligt motiveret for at forbedre mine kurdisk-kompetencer som barn, da mine forældre foreslog, at jeg deltog i modersmålsundervisning på den lokale folkeskole – for *hvad skulle jeg dog med kurdisk, når det var her i Danmark, jeg levede, og det var dansk, der var vigtigst for mig?* Mine forældre insisterede på, at det var en gave at kunne flere sprog, især ens modersmål. Jeg endte dog med at nyde modersmålsundervisningen. Dét faktum, at jeg tilegnede mig irakisk-kurdiske skrivekompetencer – og i det hele taget blev bedre til mit modersmål – viste sig senere at være en kæmpe force i alle andre sprogfag og ikke mindst en motivationsfaktor for sproglæring. Jeg kan den dag i dag skrive en del sprog på mit CV.

Man kan naturligvis undre sig over, *hvad det vil sige at have kundskaber i et sprog*. En del har måske erfaret, at man fx synes, man forstår et sprog forholdsvis godt, men når man skal tale det, svigter ens sproglige kompetencer pludselig. Eksempelvis forstår de fleste danskere norsk og svensk på et nogenlunde niveau, både i tale og skrift, men når det kommer til selv at skulle tale og skrive på det, vil vi måske ikke være nær så kompetente? Det giver også god mening, kigger man på forskningslitteraturen inden for området. Der er nemlig evidens for, at dét at producere (tale og skrive) er kommunikative kompetencer, som er kognitivt mere krævende end forståelse i tale og på skrift (Swain 1995).

Det bringer mig tilbage til spørgsmålet om, *hvornår man så kan sige, man kan et sprog. Hvor god skal man være til de forskellige dimensioner af sproget?*

Personligt vil jeg mene, at det er tilfældet, når man har tilegnet sig en væsentlig del kompetencer i sproget, og at man som et minimum kan tale det og helst også kunne skrive på det – og igen kan det diskuteres, hvor god man skal være til disse to kommunikative færdigheder.

Hvornår kan man så betegne folk som to-/flersprogede? Og kan vi kategorisere Danmark som værende et flersproget land? For hvad vil det sige, at et samfund er flersproget? Engelsk bliver i den danske folkeskoles curriculum betegnet som et “fremmedsprog”, men kan

det efterhånden ikke anskues som et “andetsprog”, givet den tidlige eksponering – både i privat- og skoleregi?

Én ting er i hvert fald sikkert: De fleste nu om dage har kendskab til mere end ét sprog allerede fra en tidlig alder – og betegnelsen “etsproget” vil efterhånden kun være gældende for en ganske lille del af befolkningen.

Litteratur

- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. *Bilingual Research Journal*, 25 (3), 405-412.
- Daryai-Hansen, P. (2011). Modersmaal er vort hjertesprog. Indvandrersprogenes repræsentation i Danmark. I: Holmen, A., Söderberg Arnfast, J. & Steensig, J. (red.), *Tosprogethed i Danmark 1985-2010* (s. 10-25). København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I: Byram, M. m.fl. (red.), *Sprogfag i forandring* (s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jalal, R. S. (2019). *Plurilingual students' English proficiency: A study of Danish elementary school students' L3 proficiency*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kristjánsdóttir, B. & Timm, L. (2007). *Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21 (1), 23-44.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I Cook, G. & Seidlhofer, B. (red.), *Principles and practice in applied linguistics* (s. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (3), 235-246.

Motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen

Denne artikel beskæftiger sig med sammenhængen mellem motivation og differentiering i fremmedsprogsundervisningen. Dette belyses fra to perspektiver, som afslutningsvis forenes: 1) Hvordan kobles motivation og differentiering i litteraturen om differentiering? Og 2) Hvordan opfatter danske gymnasielærere, der underviser i fremmedsprog, sammenhængen mellem motivation og differentiering? Artiklen indledes med en kort gennemgang af litteraturens vigtigste pointer omkring sammenhængen. Da litteraturen vedr. differentiering med et specifikt fremmedsprogsdidaktisk fokus er begrænset, fokuseres der på begrebet i et alment didaktisk perspektiv. Motivation udgør i denne artikel en empirisk kategori, idet lærerne gentagne gange kobler begrebet sammen med differentiering. Derfor – og pga. artiklens begrænsede omfang – udelades en teoretisk behandling af dette begreb. Dernæst følger en kort beskrivelse af metoden, som blev anvendt til indsamling af den empiri, der vil blive præsenteret i det efterfølgende afsnit, hvor vi i øvrigt bevæger os fra et alment til et specifikt fremmedsprogligt perspektiv. Sammenkoblingen mellem teorien og lærernes udlægninger vil fremgå af en afsluttende, opsamlende diskussion.

Motivation i litteraturen om differentiering

Koblingen mellem motivation og differentiering er blevet foretaget i litteraturen om differentiering på forskellig vis. Siden 1990'erne,



ASTRID MUS RASMUSSEN
Ph.d., postdoc
Aarhus Universitet
geramr@edu.au.dk

hvor der kom øget fokus på undervisningsdifferentiering i Danmark, er der blevet lanceret en række definitioner heraf. I nyere litteratur udelades en specifik definition af begrebet ofte. Hansen m.fl. (1998: 67) nåede frem til følgende definition:

Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger, potentialer og *motiver* for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål.

Denne definition indeholder fire forhold, der er gennemgående i definitionerne og beskrivelserne af undervisningsdifferentiering (UVD) (fx Undervisningsministeriets definitioner, som anvendes i en række danske udgivelser, bl.a. Brodersen & Gissel 2012; EVA 2004): 1) der er tale om et princip i modsætning til en metode, der anvendes periodevis; 2) der tages udgangspunkt i den enkelte elev; 3) der er tale om fælles og individuelle mål; og 4) en sammenkobling mellem fællesskab og individ, som i denne definition kommer til udtryk ved, at eleverne skal udnytte deres individuelle forskelligheder i et samarbejde, dvs. i fællesskab. Det varierer dog i høj grad, hvilke forskelle hos den enkelte elev, der specifikt fremhæves i beskrivelserne. Således har forudsætninger og potentialer været faste elementer i Hansen m.fl.'s definitioner, mens de tidligere inkluderede "behov" og talte om "interesser" frem for "motiver", desværre uden at disse ændringer begrundes. Ovenstående definition indeholder begrebet motiver. Af den omgivende tekst fremgår det, at der med motiver menes motivation. Det understreges endvidere, at motivation ikke betragtes som en upåvirkelig størrelse, som enten er der eller ikke er der. Motivationen kan påvirkes og udvikles, hvorfor det er for snævert blot at tale om "at motivere eleverne, om at tage udgangspunkt i deres interesser" (Hansen m.fl. 1998: 71); derimod skal der også arbejdes med videreudvikling af disse. Slutteligt påpeger de, at motivation er altafgørende for potentialeudnyttelse, da et objektive eksisterende potentiale¹ hos eleven kun kan udnyttes, hvis eleven er motiveret (Hansen m.fl. 1998: 70-71). I overensstemmelse hermed påpeger Klafki (2007: 191), at differentiering ift. behov for hjælp ikke blot drejer sig om hjælp til at overkomme problemer, men også til at fastholde koncentrationen og ikke mindst motivationen. Motivation betragtes i disse udlægninger således som udgangspunkt for differentiering, som en differentieringskategori, idet undervisningen på forskellig vis kan differentieres i henhold til elevernes motivation.

Omvendt peger Tomlinson (2014: 19) på den effekt, nogle former for differentiering kan have på elevernes motivation. Specifikt fremhæver hun 1) kvalitativ niveaudifferentiering, hvor dygtige elever tilbydes tillægsopgaver, der bygger oven på det foregående og dermed udfordrer dem, 2) differentiering i henhold til elevinteresser samt 3) differentiering i form af elevvalg, også kaldet selvdifferentiering (Rasmussen 2021), som værende afgørende for elevernes motivation og engagement. Sidstnævnte er i overensstemmelse med forskningen inden for elevautonomi, der fremhæver motivation som et vigtigt resultat af autonom læring (Lennon 2012: 22). Den motiverende effekt af selvdifferentiering hhv. elevautonomi afhænger dog af, om eleverne formår at forvalte den tildelte autonomi (Domen m.fl. 2020). Tilmed understreger Tomlinson, at kvantitativ niveaudifferentiering, hvor elever, der hurtigt færdiggør en opgave, tildeles ekstraopgaver af samme karakter, kan have en demotiverende effekt på eleverne. På lignende vis indikerer en række empiriske studier (fx Francis, Taylor & Tereshchenko 2019; Hattie 2009; Ireson & Hallam 2001; Johnston & Wildy 2016; Kublik 1992), at niveaudeling kan medføre, at de svage elever klarer sig dårligere end i en heterogen elevgruppe, bl.a. fordi stigmatiseringen som svag virker demotiverende (Klafki 2007: 177-179). I litteraturen peges der på, at differentiering kan have såvel positive som negative effekter på motivationen afhængigt af udførelsen heraf.

Metode

Empirien til denne artikel stammer på den ene side fra interviews med otte tysklærere på gymnasialt niveau, som blev indsamlet til min ph.d.-afhandling (Rasmussen 2021) samt fra en spørgeskemaundersøgelse til fremmedsproglærere i primært engelsk, tysk, spansk og fransk, men også et antal fra de mindre udbredte fremmedsprog på gymnasialt niveau vedr. niveaudelingspraksis, som blev gennemført 2021. Spørgeskemaet blev sendt til 227 gymnasierektorer, som blev bedt om at videredistribuere til fremmedsproglærerne. Derudover blev spørgeskemaet gjort tilgængeligt på sociale medier via sproglærerforeninger og NCFE. Dette førte til 468 besvarelser. Artiklen skal blot give et indblik i opfattelser og praksis. Det skal desuden påpeges, at fokus i begge undersøgelser var på differentiering generelt; motivationsaspektet blev dermed tematiseret på lærernes eget initiativ.

Lærernes erfaringer og opfattelser

For at skabe overblik opdeles lærernes forskellige udlægninger af sammenkoblingen mellem motivation og differentiering i de mest dominerende temaer: 1) Niveaudifferentiering, 2) Niveaudeling? – Homogene vs. heterogene grupper, 3) Motivation som differentieringskategori og 4) Emotionelle behov.

Niveaudifferentiering

Flere lærere beretter om forskellige former for niveaudifferentiering. En kvindelig lærer kommenterer eksempelvis på de stærke elevers udbytte af niveaudifferentiering ifm. feedback på skriftlige afleveringer:

Altså den gode elev [...] får lov at rette alt! Fordi der er ikke ret meget, og de lærer af det, og de vil elske at sidde og finde ud, hvorfor er den der adjektivendelse forkert. I samme klasse så er der så dem, der skal rette kongruensfejl [...] der differentierer jeg rigtig meget. (Interview lærer 1)²

I og med at hun udtaler, at de dygtige elever “elsker det”, synes hun at være opmærksom på den motivationsfaktor, der hænger sammen med, at de dygtige udfordres. En anden lærer udtaler sig mere generelt om niveaudifferentiering og dennes effekt:

Hvis du får sat overlæggeren for højt, så bliver det umuligt for nogle overhovedet at være med, og hvis du får den sat for lavt, så er der nogle, der dødskeder sig, og som falder i søvn og synes, at faget er røvsygt. (Interview lærer 2)

En tredje siger direkte, at “der jo ligger en motivation i succesoplevelsen” (interview lærer 3), og at eleverne får disse succesoplevelser, når der differentieres i henhold til niveau. Lignende kommer til udtryk i spørgeskemaundersøgelsen, hvor der fx er en lærer, der beretter om, at eleverne som udgangspunkt finder elevsamtaler med læreren på fremmedsproget angstprovokerende, men at de normalt ender med at være begejstrede. Lærerens begrundelse herfor er, at “samtalen foregår på deres niveau, og det er vigtigt indimellem for motivationen i sprogundervisningen”. Med andre ord synes disse lærere at mene, at eleverne, for at deres motivation bibeholdes, skal

udfordres, hvilket er ensbetydende med, at der skal udføres niveau-differentiering.

Niveaudeling? – Homogene vs. heterogene grupper

Til niveaudifferentiering hører også niveaudeling, hvor eleverne opdeles i grupper i henhold til niveau, og hele diskussion om, hvorvidt eleverne opnår mest hhv. motiveres mest ved at arbejde i homogene eller heterogene grupper. Denne diskussion indgår også i lærernes bevidsthed om differentiering. Eksempelvis gengiver en lærer (interview lærer 4) en debat på lærerværelset, hvor muligheden for at gennemføre niveaudeling på tværs af klasser i tysk diskuteres. Modstanderne var bekymrede for, at niveaudelingen kunne virke demotiverende for de svage elever, fordi de bliver stigmatiseret som svage; mens tilhængerne mente, at netop de svage ville opnå mere ved at samarbejde med jævnbyrdige. Disse argumenter går igen hos de øvrige lærere såvel i interviewene som også i spørgeskemaundersøgelsen. Derudover problematiseres 1) manglen på forbilleder for de svage, 2) det statiske udviklingssyn, der ligger implicit i niveaudelingen, 3) elevernes følelser, 4) dalende aktivitetsniveau på de svage hold og 5) ifm. niveaudeling på tværs af forskellige klasser fremhæver nogle lærere, at det er på bekostning af tryghed og fællesskab, fordi eleverne ikke kender eleverne fra de andre klasser. Nogle af disse aspekter kommer eksempelvis til udtryk i nedenstående citater fra spørgeskemaet:

Elever på topholdet var glade, elever på mellemholdet var delte, elever på bundholdet var demotiverede og oplevede minimal progression. Så efter nogle år droppede vi niveaudeling på separate hold og differentierer nu internt på holdene.

I fransk havde niveaudelingen (på 2 år) en vis negativ effekt, da eleverne tog kappen på sig som “det dårlige hold” og var mere umotiverede og uden “et fagligt fyrtårn” i klassen.

Modsat påpeges det, at fordelene ved niveaudeling netop kan være 1) tryghed, fordi eleverne er sammen med elever, der befinder sig på samme niveau, og 2) øget aktivitetsniveau, fordi de svage så at sige får plads, og samtidig “slipper de stærke for en klods om benet”, som en lærer udtrykker det. Andre lærere udtrykker det således:

De svage er glade for et trygt rum, hvor de ikke føler sig dumme. (Citat fra spørgeskemaet)

De svage er blevet mere glade for faget og interesserer sig. De får flere oplevelser af, at de mestrer faget – når de ikke hele tiden skal løbe efter de stærke. De stærke er sultne efter mere, og der er plads og tid til mere. (Citat fra spørgeskemaet)

Følelsen af at arbejde sammen med andre på lige fod med én selv giver større studieaktivitet og dermed ofte større indlæring. (Citat fra spørgeskemaet)

Dette er i overensstemmelse med, at en række lærere mener, at niveaudeling i heterogene grupper kan udløse frustrationer hos de stærke og de motiverede, idet disse elever pålægges ansvaret for de andre. Således siger en lærer:

Det bliver for surt, hvis ikke de er nogenlunde homogene [...], altså det er for kedeligt for en elev, som hele tiden er den, som skal sidde og hjælpe de andre, [...] det er for uambitiøst. (Interview lærer 3)

Ligesom en række andre lærere mener hun dog, at det er vigtigt, at “eleverne selv vælger sig ind på et niveau” for at undgå, at de føler sig “placeret” eller “stemplet”.

Ud over at tale om den motiverende hhv. demotiverende effekt, niveaudeling kan have på eleverne, bliver det påpeget, at det som lærer kan være demotiverende at undervise de svage, hvilket sidestilles med “en hel gruppe, der ikke er interesserede i faget”. Det vil sige, at elevernes manglende motivation smitter af på læreren.

Ovenstående taget i betragtning kan opdelingen i homogene grupper endvidere problematiseres, fordi lærerne synes at have en tendens til at sidestille elevernes lave sproglige kompetencer (svage elever) med manglende motivation (umotiverede elever), hvilket netop understreger en af farerne ved at lave homogene grupper.

Motivation som differentieringskategori

Flere lærere giver udtryk for, at de mener, at motivation er lige så afgørende som niveau, når der tales differentiering, herunder også ifm. gruppedannelser. De fleste lærere nævner blot, at de ifm. differentiering tager udgangspunkt i såvel niveau som også motivation,

og i den forbindelse er deres udgangspunkt, at elever med samme motivation skal arbejde sammen:

Det [niveaudeling] indgår i mine overvejelser, når eleverne bliver sammensat i grupper, således at jeg matcher elever med samme niveau og *motivation*. (Citat fra spørgeskemaet)

Jeg har selv arbejdet mere med at niveauintdele på mit "lokale" hold, så eleverne arbejder sammen med nogen, der matcher deres niveau/ambitioner/*motivation*. (Citat fra spørgeskemaet)

Det kan også være i forbindelse med at skrive essays, at jeg sætter dem i gruppe med nogen, de deler niveau og *motivation* med. (Citat fra spørgeskemaet)

Jeg laver tit basisgrupper, som eleverne skal arbejde i i en længere periode, og i de basisgrupper skeler jeg til niveau, men lige så vigtigt skeler jeg til *motivation* og arbejdsindsats, så dvs. at jeg ikke kun inddeler efter niveau og ikke systematisk. (Citat fra spørgeskemaet)

Lærerne synes således ikke at overveje muligheden for, at de motiverede elevers motivation kunne have en afsmittende effekt på de mindre motiverede (jf. Hansen m.fl.'s (2018) pointe vedr. motivation som noget, der skal udvikles).

En lærer, som har udviklet et såkaldt differentieringssystem ifm. grammatikundervisning, fortæller (interview lærer 3), at hun opdelte eleverne i grupper på grundlag af et spørgeskema relateret til motivation, samarbejdsevne, disciplin, tempo, grundighed, niveau og behov for hjælp. Hun siger, at det i særdeleshed handler om forskel, mht. "hvad de kan, og hvad de vil". Det vil sige, at hun i dette system kombinerer niveau ("hvad de kan"), og motivation ("hvad de vil"). Samme lærer taler også om, at eleverne kan vælge selv, idet læreren stiller opgaver, som indeholder valgfrihed:

Man siger, hvem vil gerne arbejde med det her spørgsmål, og så vil der jo være et spørgsmål, der er banalt, og hvor der er lidt mere svær, og man kommer mere omkring, og så vælger eleverne jo selv, hvad de synes, der kunne være sjovest. Og så på den måde laver de også selv en differentiering. (Interview lærer 3)

Umiddelbart er dette relateret til niveau ("banalt" og "svær"), men i det valg, som eleverne skal træffe, taler hun ikke om, at de kan væl-

ge det, de mener, der passer til deres niveau, men om det, de synes, “kunne være sjovest”, hvilket relaterer til motivation og interesser. En lærer i spørgeskemaundersøgelsen udtrykker det således:

For eleven, som arbejder enormt hårdt, men ikke er et sprogligt naturligt talent, kan det være frustrerende at blive sat sammen med de “dårlige” igen og igen. Derfor veksler jeg som nævnt tidligere også mellem forskellige former for gruppedannelse. (Citat fra spørgeskemaet)

Det vil sige, at hun ikke nævner motivationen eksplicit, men giver udtryk for, at nogle svage elever “arbejder enormt hårdt”, dvs. de er motiverede, mens andre svage er umotiverede, hvorfor motivation bør være udgangspunkt for gruppedannelsen frem for et udelukkende fokus på niveau. En anden lærer skriver mere direkte, at der kan være forskel på motivationen hos de svage:

Nogle elever, som eksempelvis er svage, sættes sammen med andre svage, og der kan være forskel i motivationen. Nogle svage vil gerne lære noget, mens andre ikke vil. (Citat fra spørgeskemaet)

I modsætning til de ovenfor nævnte lærere er disse lærere altså opmærksomme på, at gruppen af svage elever ikke er en homogen gruppe, der ud over at være svage kan karakteriseres som umotiverede. De samme lærere omtaler dog differentiering i form af gruppedannelser med udgangspunkt i køn. I løbet af interviewet fremgår det, at de på baggrund af deres erfaringer fra undervisningen mener, at køn korrelerer med motivation hhv. koncentration. Således betragtes pigerne som motiverede, mens drengene er umotiverede.

Emotionelle behov

Flere af lærerne beretter, at de differentierer med udgangspunkt i det, der kunne betegnes som emotionelle behov, som ikke umiddelbart har faglig relevans. De forklarer dog, at det alligevel er afgørende for elevernes læring, idet disse justeringer er tæt relateret til motivation: Imødekommer læreren eleverne på deres subjektive følte behov, motiveres de til at arbejde. Således beretter en lærer (interview lærer 2) eksempelvis, at hun også opfatter den “fleksibilitet”, som hun udviser over for sine elever, som en form for differentiering. Hun uddyber, at hun “gør [sig] stor umage faktisk med at komme eleverne i møde på noget af det, som [hun] kan mærke, de synes, er vigtigt”. Hun understreger, at hun ikke altid opfatter deres “mod-

stand” mod hendes oprindelige plan som værende “en objektiv rimelig modstand, men subjektivt, så er det det, de føler”, og det accepterer og respekterer hun efter at have “overvejet omkostningerne”, fordi hun mener, at “de [derved] føler sig imødekomet på en måde, som gør, at de så snarere tager bogen frem og laver det, de skal”. Det vil sige, at hun har en klar forventning om, at effekten af denne tilpasning er motivation til at deltage.

I lighed hermed beretter flere lærere, at de forsøger at være så anerkendende som muligt i deres feedback på elevernes mundtlige sprogproduktion uanset elevens niveau. En enkelt lærer fremhæver i den forbindelse vigtigheden af at anerkende de kompetencer, som eleverne har med sig fra grundskolen. Begge dele begrundes de med en forhåbning om, at eleverne motiveres til fortsætte den aktive deltagelse i fremmedsprogsundervisningen.

Selvdifferentiering

Selvdifferentiering som selvstændigt begreb italesættes ikke eksplicit af lærerne, ikke desto mindre fremgår det medbestemmende element, som er kernen i selvdifferentieringen, ganske ofte i de ovenfor nævnte eksempler. Således mener lærerne, at eleverne skal have indflydelse på, hvilket niveau de inddeles på; eleverne er selv med til at vurdere deres motivationsniveau. I forbindelse med den emotionelle differentiering kommer initiativet sågar ofte fra eleverne selv, idet de henvender sig til læreren og beder om tilpasning.

Diskussion og afsluttende pointer

Lærernes overvejelser omkring sammenhængen mellem differentiering og motivation matcher i høj grad den, der fremstilles i det indledende afsnit om motivation i litteraturen om differentiering. Således kobler de motivation og niveaudifferentiering sammen, idet de er bevidste om, at tilpasning af niveauet er en forudsætning for elevernes motivation for at deltage i faget, og de betragter motivation som en kategori, der med fordel kan tage udgangspunkt i i differentieringsarbejdet. I forbindelse med niveaudifferentiering synes lærerne at have et dynamisk syn på motivation: Elevernes motivation kan påvirkes, idet de tilpasser undervisningen til den enkeltes niveau. Derimod fremgår det ikke entydigt af lærernes kommentarer, hvorvidt de ifm. motivation som differentieringskategori betragter motivation som en dynamisk størrelse. I de tilfælde, hvor der sættes lighedstegn mellem køns- og motivationsdifferentiering, er der dog

entydigt tale om et statisk motivationssyn: Pigerne er motiverede, og drengene er umotiverede. Ligeledes kan der anes en tendens til et statisk motivationssyn, når lærerne oplever, at de svage elever mangler motivation, og at dette smitter af på læreren. Tilsvarende synes deres motivationsforståelse at være relativt ensidig, idet den i vid udstrækning synes at blive reduceret til “motiveret” versus “umotiveret”. Om end lærerne med deres overvejelser omkring selvdifferentiering ikke mindst ifm. den emotionelle differentiering, som i øvrigt ikke tilskrives opmærksomhed i litteraturen om differentiering, i nogen grad får nuanceret begrebet og mulighederne for at arbejde med forskellige former for motivation. Lærerne kommer dog ikke ind på, at effekten af denne selvdifferentiering ift. elevernes motivation er betinget af, at eleverne kan håndtere denne (jf. Domen m.fl. 2020).

Relationen mellem differentiering og motivation i fremmedsprogundervisningen erkendes således såvel i litteraturen om differentiering som også hos fremmedsproglærerne på gymnasialt niveau i Danmark, om end der er en vis uenighed mht. niveaudeling. Differentiering i henhold til emotionelle faktorer tilskrives ikke stor opmærksomhed i litteraturen om differentiering, men med den viden, vi har om de emotionelle faktoreres betydning for fremmedsprogstilegnelse, burde dette måske tilskrives mere opmærksomhed fremadrettet.

Slutnoter

- 1 Potentiale forstås som det, “[...] en elev kan yde, når der modtages støtte direkte fra læreren eller fra andre elever i en social relation præget af dialog og samarbejde” (Hansen m.fl. 1998: 69).
- 2 Interviewcitaterne behandles også i min ph.d.-afhandling (Rasmussen 2021).

Litteratur

- Brodersen, P. & Gissel, S.T. (2012). Elevernes forudsætninger og lærernes differentiering af undervisningen. I: Brodersen, P., Holm, J. & Juul, H. (red.), *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (2. udg., s. 149-168). København: Gyldendal.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2004). *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*. Lokaliseret d. 9. oktober 2019 på eva.dk/sites/eva/files/2017-10/Rapport_undervisningsdifferentiering.pdf.
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I. & Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with

- student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 403-423.
- Francis, B., Taylor, B. & Tereshchenko, A. (2019). *Reassessing 'ability' grouping. Improving practice for equity and attainment*. London: Routledge.
- Hansen, V.R., Andersen, M.W. & Robenhagen, O. (1998). *Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering*. København: Reproset.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. New York: SAGE Publications.
- Johnston, O. & Wildy, H. (2016). The effects of streaming in the secondary school on learning outcomes for Australian students: A review of the international literature. *Australian Journal of Education*, 60 (1), 42-59.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. udg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kublik, J.A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Lokaliseret d. 20. november 2020 på eric.ed.gov/fulltext/ED350777.pdf.
- Rasmussen, A.M. (2021). *Lærernes kognition og praksis vedr. differentiering i tyskundervisningen i det danske gymnasium*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet. ebooks.au.dk/aul/catalog/view/405/275/1478-3.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. udg.). Alexandria: ASCD.

Gymnasieelevers motivation i spanskfaget

Forskning i flersprogethed har vist, at fremmedsprogsundervisning kan være med til at udvikle elevens kommunikationsfærdigheder og sproglige opmærksomhed. Samtidigt kan den bidrage til at udvikle elevens identitet, selvværd og dannelse (Gregersen 2019: 15). At udvikle elevens flersprogethed kræver bl.a., at eleven indgår i et undervisningsmiljø, der byder på meningsfuld kommunikation og læring. Derudover kræver det, at eleven besidder en form for motivation for faget.

Denne artikel bygger på en empirisk undersøgelse, der omhandler flersprogede elevers tilegnelse af spansk som fremmedsprog på STX, og som har til formål at undersøge, hvilke faktorer, herunder elevens motivation og individuelle sprogkunderskaber, der kan have indflydelse på indlæring af spansk.

Undersøgelsen består af to dele. Den første del består af et spørgeskema, der omhandler elevernes eksisterende sprogkompetencer, samt hvilke faktorer der har en betydning for deres motivation for at lære et fremmedsprog. Den anden del af undersøgelsen er en analyse af en række elevbesvarelser med afsæt i en læse- og opgavetest på spansk. Denne artikel vil hovedsageligt fokusere på undersøgelsens første del omhandlende elevernes sprogkompetencer og motivation, og jeg vil derfor ikke gå nærmere ind i læse- og opgavetesten.

Indledningsvis præsenteres begreberne flersprogethed og motivation. Dernæst følger en præsentation af elevernes motivation for at lære spansk på gymnasiet, med udgangspunkt i Zoltán Dörnyeis



DINA OMAR

Cand.mag. i spansk og religionsvidenskab

dina.o@outlook.dk

teori *L2 Motivational Self System*. Til sidst konkluderes der på, hvorvidt elevernes sproglige ressourcer har betydning for deres motivation i spanskfaget.

Undersøgelsens metode

Som nævnt baserer undersøgelsen sig på en spørgeskemaundersøgelse, som har til formål at belyse elevernes motivationsfaktorer i spanskundervisningen. I undersøgelsen medvirker 122 spanskelever i henholdsvis 1., 2. og 3.g, hvoraf 67 har dansk som modersmål, og de resterende 55 elever har et andet modersmål end dansk. I undersøgelsen kan man se en sproglig diversitet blandt de flersprogede elever. Størstedelen af disse elever har urdu, tyrkisk eller arabisk som modersmål, mens et mindretal har andre modersmål: punjabi, vietnamesisk, amharisk, nepalesisk, twi, kirundi.

Den første del af spørgeskemaet indeholder spørgsmål, der drejer sig om elevernes baggrund. Disse spørgsmål stilles for at få et indblik i elevernes sproglige repertoire. Dernæst indeholder spørgeskemaet spørgsmål vedrørende elevernes holdning til det spanske sprog. Her skal eleven krydse af, i hvor høj grad det spanske sprog udgør en del af hverdagen, samt hvilke faktorer der har en betydning for elevens motivation for at lære et fremmedsprog. Elevernes motivationsniveau i undersøgelsen er målt på en skala fra 1-10 for at få et grundlæggende billede af, hvor motiverede de er. Til slut i spørgeskemaet bliver eleverne stillet femten spørgsmål, som har til formål at bestemme niveauerne for motivationen ud fra motivationskomponenterne i *L2 Motivational Self System*-teorien (Dörnyei 2020).

Resultaterne for de stillede spørgsmål beregnes ud fra en fempoints Likert-skala (5 = helt enig og 1 = helt uenig), og herudover er hvert spørgsmål kategoriseret efter komponenterne ideale selv, burde-selv og *L2*-læringsoplevelsen. Nedenfor fremgår spørgsmålene, som er kategoriseret efter komponenterne. Disse komponenter vil blive nærmere beskrevet i næste afsnit.

Spørgsmål om det ideale selv

- d. Jeg ønsker at være i et spansktalende land og have samtaler på spansk.
- e. Jeg ønsker at have en spansktalende omgangskreds.
- f. Jeg ønsker at kunne skrive flydende spansk.
- g. Jeg ønsker at kunne tale flydende spansk.
- m. Jeg har valgt at studere spansk, fordi det er vigtigt for mig at forstå spansksproget tv, musik og litteratur.

- n. Jeg har valgt at studere spansk, fordi det er vigtigt for mig at lære om spansksproget kultur og socialt liv.

Spørgsmål om burde-selv

- a. Jeg har valgt at studere spansk, fordi det er vigtigt for mine fremtidige jobmuligheder.
- c. Jeg har valgt at studere spansk, fordi det er vigtigt for mit gennemsnit.
- h. Jeg har valgt at studere spansk, fordi min omgangskreds mener, at det er vigtigt at kunne.
- i. Jeg har valgt at studere spansk, fordi mine forældre mener, at det er relevant at kunne.
- j. Det vil have en negativ indflydelse på min fremtid, hvis jeg ikke kan spansk.

Spørgsmål om læringsoplevelsen

- k. Jeg kan godt lide atmosfæren i min spanskklasser.
- l. Jeg finder altid spanskundervisning meget interessant.
- o. Jeg kunne godt tænke mig flere spansktimer i mit skema.

Hvad vil det sige at være flersproget?

I de danske gymnasier møder man i mange tilfælde elever, der behersker flere sprog end dansk, og som dermed jonglerer mellem flere sprog i deres dagligdag. Eleverne mestrer ofte en bred sprogbrug, bl.a. ved brug af streamingtjenester, sociale medier, i fremmedsprogfagene, med venner m.m. (Holmen 2015: 26-27). Med begrebet “flersprogede elever” menes der i denne artikel de elever, som er vokset op med et andet sprog end dansk i hjemmet. Dansk er ikke nødvendigvis førstesproget hos disse elever, og derfor er dansk primært det sprog, de har behov for at formulere sig på for at agere i samfundet (Slåttvik 2018: 17). I denne sammenhæng kunne der også anvendes begrebet “tosprogede elever”. Dette har jeg dog valgt ikke at benytte, da flere af respondenterne er vokset op med mere end ét sprog tidligt i livet, og af denne årsag finder jeg det væsentligt at bruge begrebet “flersproget” frem for “tosproget”.

L2 Motivational Self System

Begrebet “motivation” har ligeledes en bred betydning, da der findes forskellige tilgange til forståelsen af dette begreb. Motivation er tæt forbundet med psykologiske faktorer, da det er baseret på enhver

menneskelig adfærd eller tanke. Det er således underlagt de faktorer, der former menneskets valg af en bestemt handling og indsatsen for at forfølge den pågældende handling, samt hvor længe mennesket er villigt til at opretholde handlingen (Dörnyei 2020: 1).

I 2005 udviklede Dörnyei en teori kaldet *L2 Motivational Self System*. L2 Motivational Self System repræsenterer en nytænkning af jeget inden for de psykologiske aspekter. Derudover repræsenterer det også en nytænkning inden for hele L2-feltet. Forfatteren hævder, at denne nytænkning skaber en forbindelse mellem fremmedsproglæringen og individets indre, som har en vigtig indbyrdes relation (Dörnyei & Ushioda 2009: 10). I teorien introducerer Dörnyei forestillingen om et muligt selv, som repræsenterer individets egne ideer om, hvad det kan blive til, hvad det gerne vil blive til, og hvad det er bekymret for at blive til. L2 Motivational Self System består af tre konstituerende komponenter. Dörnyei deler konceptet muligt selv op i to komponenter – *det ideale selv* og *burde-selvet*. Derudover tilføjer Dörnyei en tredje komponent i teorien, der beskrives som *L2-læringsoplevelsen*. Det ideale selv refererer til elevens håb, ønsker eller stræben efter dét, eleven ideelt set gerne vil besidde inden for L2-sproget. Hvorimod burde-selv-komponenten er præget af egenskaber, som eleven mener, vedkommende burde have, såsom andres forventninger eller forpligtelser, der muligvis ikke er i overensstemmelse med egne ønsker. Dörnyeis skelnen mellem det ideale selv og burde-selvet skal ikke nødvendigvis opfattes som et helt skarpt skel. De to komponenter kan overlappe hinanden ved, at det ideale selvbillede er forbundet med succesfulde fremtidige motiver. Et eksempel på dette er, at man får gode karakterer for at kunne få en succesfuld karriere (Dörnyei & Ushioda 2009: 28). Den sidste komponent, L2-læringsoplevelsen, refererer til elevens kontekst, samt hvilke læringsmiljøer og hvilke oplevelser der udfoldes i den givne kontekst (Dörnyei & Ushioda 2009: 13, 27-29).

Flersprogethed som motivationskilde

I dette afsnit undersøges det, hvorvidt flersprogede elever udviser mere motivation i spanskfaget end etsprogede elever. I undersøgelsen er der taget udgangspunkt i spørgsmål, der omhandler elevernes motivation for at lære et L2-sprog. Spørgsmålene er udarbejdet ud fra de førnævnte komponenter for at give et indblik i, hvilke af dem der har en større indflydelse på elevens motivation, og hvilke forskelle der er imellem de elever, der har dansk som modersmål, og de elever, der har et andet modersmål end dansk.

I forlængelse af dette har jeg undersøgt elevernes sprogbrug i hverdagen. 58 % af de adspurgte elever med et andet modersmål end dansk kan både tale, forstå, læse og skrive på deres modersmål. 42 % kan kun tale og forstå, men ikke skrive og læse på deres modersmål. I undersøgelsen fremgår det, at 82 % af de flersprogede elever taler med familie, venner og bekendte på deres modersmål, hvilket indikerer, at 48 ud af 55 elever bruger deres modersmål i det daglige. Herved belyser undersøgelsen, om elevernes individuelle sproglige repertoire har en betydning, når de lærer et nyt sprog i gymnasiet.

Når man kigger på elevernes besvarelser igennem teorien, er der en stor lighed mellem elevernes ideale selv. Denne komponent anses som den mest kraftfulde form for motivation blandt de tre, og til stor forskel fra fx komponenten burde-selv, der ligger særdeles lavt. De samlede resultater præsenteres i tabel 1.

	Etsprogede elever		Flersprogede elever	
	(\bar{x})	SD	(\bar{x})	SD
Ideale selv	3,4	1,1	3,5	1,1
Burde-selv	1,9	1	2,2	0,9
L2-læringsoplevelsen	3,3	0,9	3,6	0,9
Samlet værdi	2,86	1	3,1	0,96
Motivation	7,2	1,98	8	1,78

Tabel 1. Samlede gennemsnitsværdier for komponenterne det ideale selv, burde-selv og L2-læringsoplevelsen samt elevernes individuelle motivationsniveau (\bar{x} = gennemsnitsværdi. SD = spredning).

Motivationen for at lære et L2-sprog er styret af elevernes eget ønske om at opnå sproglige kundskaber og dermed styrke deres sproglige selvtillid. I undersøgelsen kommer det ideale selv navnlig til udtryk ved, at elevens motivation for at lære spansk primært er styret af et indre ønske om at bruge sproget på en tilfredsstillende måde samt at kunne agere i spansk-talende lande og kommunikere med spansk-talende uden komplikationer. De to højeste resultater for samtlige elever, til trods for deres sprogbaggrund, lå i spørgsmål f: "Jeg ønsker at kunne tale flydende" med en gennemsnitsværdi på 4,0 hos de etsprogede elever og 4,6 hos de flersprogede elever, og i spørgsmål g: "Jeg ønsker at kunne skrive flydende" med en gennemsnitsværdi på 4,2 hos de etsprogede elever og 4,8 hos de flersprogede elever. Den

høje andel af elever, der er enige i disse to udsagn, bekræfter, at elevens motivation er stærkt baseret på det ideale selv, da ønsket om at beherske de sproglige færdigheder på højt niveau gør sig gældende i spørgeskemaet. Læringsoplevelsen i fremmedsprogsundervisningen spiller også en væsentlig rolle i elevernes motivation, idet flere elever har svaret, at de var enige i, at læreren og undervisningen er spændende og motiverende, samt at de godt kan lide atmosfæren i spansktime.

Læringsituationen har en vigtig påvirkning på elevernes motivation for at lære et fremmedsprog. Hvorvidt underviseren og/eller undervisningen opleves som medrivende, har således også indflydelse på elevens lyst til at lære fremmedsproget. Overordnet set er der en lighed i elevernes besvarelser mellem henholdsvis etsprogede og flersprogede elever, og resultaterne anses som værende høje. Endvidere ses der i spørgsmål j: "Det vil have en negativ indflydelse på min fremtid, hvis jeg ikke kan spansk", at resultatet ligger på 1,8 hos begge elevgrupper. Generelt synes eleverne derved ikke at anse L2-sproget som betydningsfuldt eller afgørende for deres fremtid, og derfor fremstår burde-selv-komponenten som værende lav.

På baggrund af datamaterialet fremstår der ikke prominente forskelle mellem de flersprogede elever og de etsprogede elever, idet begge gruppers besvarelser er overvejende identiske. Af denne årsag må det konkluderes, at det ikke har en afgørende betydning for motivationen, hvorvidt eleven besidder flere sprogkundskaber. Den store forskel blandt eleverne skal imidlertid findes i spørgsmål c: "Jeg har valgt at studere spansk fordi det er vigtigt for mit gennemsnit". Her ligger resultatet på 2,1 hos etsprogede elever, mens resultatet blandt flersprogede elever ligger på 2,9. De flersprogede elevs resultat er højere og viser, at karakter har en indvirkning på, hvorfor de bl.a. har valgt at studere spansk. Dette er et relevant element at tage i betragtning, idet det kan anses som en ydre påvirkning på de flersprogede elevs motivation for at lære et L2-sprog.

Dog beskriver flere elever med et andet modersmål end dansk, at de mener, spansk er lettere for dem, herunder udtalen af de spanske ord, på baggrund af deres individuelle modersmål (se nedenfor). Dette fremstår derfor også som en motivationskilde for læring af spansk.

- "Fordi de udtaler tingene, som man gør på arabisk."
- "Det er lettere, da nogle ord er ens, og udtalelserne er ens."
- "Mit kurdiske sprog er med til at hjælpe med at udtale spanske ord."

- “Der er mange af ordene, der er ens, og udtalen er nemmere, når man i forvejen kan tale arabisk.”
- “Mange af ordene er ens med mit sprog [marokkansk].”
- “Jeg har lettere ved at udtale ord, fordi jeg kan bosnisk.”

Elevernes sproglige selvtillid og deres styring af det ideale selv har en betydning for deres L2-motivation. Ud fra deres egen vurdering af deres motivationsniveau ligger resultatet på 7,2 ud af 10 hos de etsprogede elever sammenlignet med de flersprogede elever, hvor gennemsnitsværdien ligger på 8 ud af 10. Ud fra disse resultater må det konkluderes, at elevernes motivationsniveau for at lære spansk på STX er forholdsvis højt, samt at deres motivation er præget af den indre motivation.

Sammenhæng mellem flersprogethed og motivation

I undervisningsfeltet er det særligt relevant at tage højde for begrebet motivation, da virkningen af motivation, eller mangel på samme, er afgørende for elevens indlæring (Dörnyei 2020: 2-3). Det vurderes, at hvis eleverne har mulighed for at inddrage deres samlede sproglige kompetencer i spanskundervisningen, kan spansklæreren med stor sandsynlighed skabe en større lyst og interesse hos eleverne til at tænke kreativt på tværs af sprogene og samtidigt understøtte de flersprogede elever. Det er væsentligt at aktivere denne form for didaktisk tilgang løbende ved at trække på alle elevernes sproglige ressourcer igennem hele undervisningsforløbet i spanskfaget. Det er afhængigt af undervisningsmaterialet samt måden, man tilrettelægger undervisningen på, hvorvidt de flersprogede elever har en fordel ved brugen af deres sproglige ressourcer.

Denne undersøgelse er afgrænset således, at elevernes eventuelle motivationsudvikling igennem spanskfaget ikke undersøges, da undersøgelsen er foretaget over en begrænset periode. Som alternativ videre forskning inden for fremmedsprogsindlæring kunne motivationsudvikling hos eleverne være interessant at tage i betragtning.

Konklusion

Denne artikel har taget udgangspunkt i en undersøgelse af gymnasieelevers motivation i spanskfaget med særligt fokus på de elever, der behersker flere sprog ud over dansk. Undersøgelsen viser, at størstedelen af eleverne, uanset modersmål, besidder en høj grad af motivation for at lære spansk. Undersøgelsen viser endvidere, at elevernes

motivation er styret af indre faktorer, herunder et ideelt ønske om at opnå færdigheder inden for sproget på en tilfredsstillende måde. Ud over dette spiller læringssituationen ligeledes en rolle i forhold til elevernes individuelle motivation, idet flertallet af eleverne har en positiv holdning til læreren og undervisningen. Som følge af det netop nævnte blev der foretaget en sammenligning af flersprogede elever med de etsprogede elever med henblik på at undersøge, om der er en sammenhæng mellem elevernes sprogkundskaber og deres individuelle motivationsniveau. Selve undersøgelsen indikerer ikke umiddelbart væsentlige forskelle mellem de to grupper; tværtimod viser resultaterne, at deres motivation i høj grad er ens. Dog viser resultaterne, at de flersprogede elever, til forskel fra de etsprogede, kan trække på erfaringer fra deres forskellige modersmål ud over dansk og sammenligne dem med det spanske sprog.

Litteratur

- Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and challenges in language learning motivation*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity, and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Gregersen, A. S. (2019). Indledning. I: *Sprogfag i forandring*. Bd. 1 (3. udg., s. 15-22). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmen, A. (2015). Sproglig diversitet blandt eleverne i grundskolen – fra problem til potentiale. I: Byram, M. m.fl. (red.), *Sprogfag i forandring* (2. udg., s. 23-54). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slåttvik, A. B. (2018). Flersprogede elever i fremmedsprogsundervisningen – en nødvendig opmærksomhed på tredjesprogstilegnelse. *Sproglæren*, 2, 17-20.

Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner

Nutidens globale verden er præget af en stor sproglig mangfoldighed. Som et naturligt resultat heraf kan alle børn i den danske skole defineres som flersprogede, fordi de stifter bekendtskab med mere end ét sprog. Inden for forskningen er der bred konsensus om, at flersprogethed er en kognitiv fordel, når elever lærer nye sprog (Bialystok 2001), da de har et større sprogligt repertoire og flere strategier at trække på. Samtidig viser motivationsstudier, at flersprogethed har en positiv indvirkning på elevers vilje og lyst til at lære sprog (se fx Dewaele & Wei 2013). Flersprogethed er dog hverken en kognitiv fordel eller en motivationsfaktor i sig selv, men kræver rammer, der bygger på et ressourcensyn på elevernes sproglige repertoire, så der skabes rum for, at eleverne kan blive opmærksomme på og drage nytte af deres flersprogethed i deres sproglæring (Moore 2006).

I artiklen undersøger jeg de curriculære rammebetingelser for flersprogethed i og på tværs af folkeskolens sprogfag og kobler dette til en motivationsteoretisk ramme. Jeg introducerer således først til *the L2 Motivational Self System*. Herefter præsenterer jeg med afsæt i en operationalisering af flersprogethedsdidaktik resultaterne af en kvalitativ indholdsanalyse af sprogfagenes læreplaner. Afslutningsvis peger jeg på, hvordan de curriculære rammebetingelser for flersprogethed kan have implikationer for elevernes motivation for at lære sprog.



NATASCHA DRACHMANN

Cand.mag. i tysk og dansk, ph.d.-stipendiat
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
Læreruddannelsen på Professionshøjskolen Absalon
ndr@hum.ku.dk

Motivation for sproglæring

Gennem tiden har flere forskere beskæftiget sig med samspillet mellem motivation og sprogtilegnelse. Mens bl.a. psykologerne Wallace Lambert og Robert Gardner har stået for en socialpsykologisk forskningstradition, som siden blev afløst af mere kognitivt orienterede tilgange, har psykolingvisten Zoltán Dörnyei og hans *L2 Motivational Self System* (L2MSS) vundet indpas de seneste årtier.

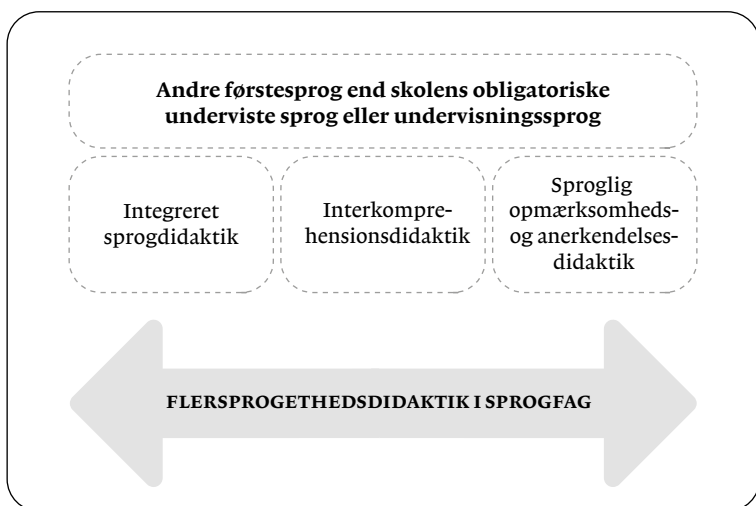
Dörnyei (2009) konkluderer med afsæt i et ungarsk længdestudie, at der findes tre primære motivationsfaktorer for sprogtilegnelse: (1) learnerens egen vision for sig selv, (2) det sociale pres fra learnerens omgivelser og (3) positive læringsoplevelser. Dörnyei påpeger, at de tre motivationsfaktorer er gældende ved al sprogtilegnelse og ikke kun ved L2. De tre faktorer samles i L2MSS via en konceptualisering af *selvet* og af læringsoplevelsen.

Konceptualisering af *selvet* består af de forestillede positive og negative visioner, som learneren har om sig selv i et fremtidsperspektiv. I L2MSS står det idealistiske selv (*the ideal self*) og det normative selv (*the ought to self*) som særligt centrale for learnerens motivation for at lære sprog. Det idealistiske selv indeholder de håb, drømme, ønsker og visioner, som learneren har for sig selv. Det normative selv udgøres af de forestillinger og forpligtelser, som learneren forestiller sig, at vedkommende skal leve op til for at undgå et negativt udfald.

Konceptualisering af læringsoplevelsen består af de kontekstuelle, situationsspecifikke faktorer, der er relateret til læringsmiljøet og sprogtilegnelsesprocessen, fx læreplaner, undervisningsmaterialer, klasserummet, læreren, klassekammerater, succesoplevelser osv. Mens lærere og skolen som instans spiller en afgørende rolle for at sikre elevernes motivation, kan makro-kontekstuelle holdninger og diskurser i samfundet også have en (de)motiverende effekt (Dörnyei & Ushioda 2011).

Operationalisering af flersprogethedsdidaktik

I forsknings- og udviklingsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* har vi med afsæt i Candelier m.fl. (2007) udviklet en operationalisering af flersprogethedsdidaktik, der har dannet grundlag for en analyse af sprogfagenes læreplaner i grundskolen med henblik på at undersøge, i hvilken grad og hvordan flersprogethed kommer til udtryk i nationalt curriculum.



Figur 1. Operationalisering af flersprogethedsdidaktik (Daryai-Hansen, Drachmann & Andersen under udgivelse).

Operationaliseringen viser, at flersprogethedsdidaktikken er udtryk for et kontinuum og kan implementeres via tre tilgange:

- *Integreret sprogdidaktik*, der integrerer andre sprog fra skolens fagrække (fx dansk, engelsk, fransk og/eller tysk).
- *Interkomprehensionsdidaktik*, der integrerer beslægtede sprog fra samme sprogfamilie (fx germanske sprog eller romanske sprog).
- *Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik*, der integrerer en bred vifte af sprog, repræsenteret i klassen, i samfundet eller i verden, i det fælles læringsrum (fx minoritetssprog, globalt udbredte sprog, dialekter og sproglige varianter).

Derudover kan flersprogethedsdidaktikken implementeres via en transversal dimension, der integrerer andre førstesprog end de obligatoriske, der undervises i eller på i skolen. Det vil i en dansk skolekontekst sige andre førstesprog end dansk, engelsk, fransk og tysk.

Læreplansanalyse

Den kvalitative indholdsanalyse (Mayring 2015) er baseret på de tre flersprogethedsdidaktiske tilgange samt den transversale dimension som deduktive kategorier. Analysens udgangspunkt er alle obligatoriske sprogfag i grundskolen (dansk, dansk som andetsprog –

supplerende, engelsk, fransk og tysk) og det empiriske datagrundlag er bekendtgørelse for fagenes formål, fagenes Forenklede Fælles Mål (FFM) samt udvalgte kapitler i læseplanerne.

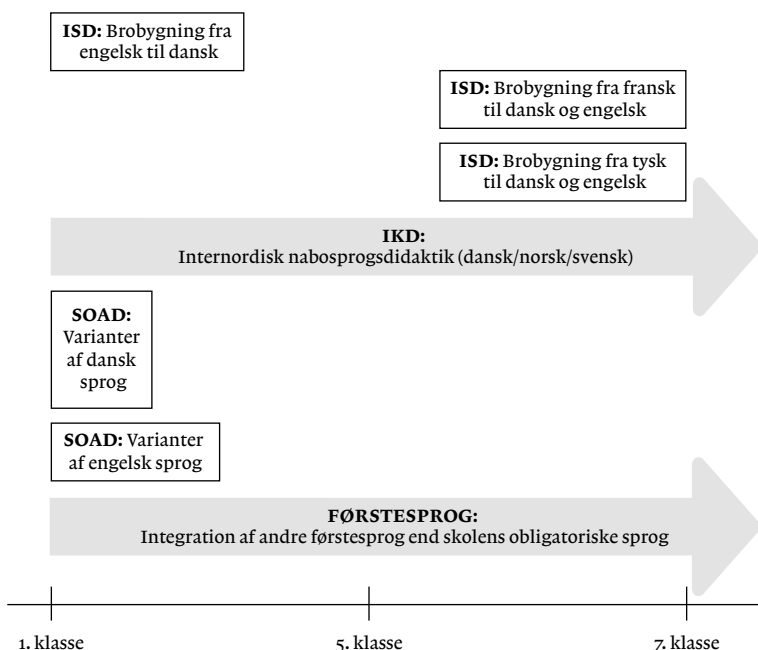
Dansk	DSA (suppl.)	Engelsk	Fransk	Tysk
“Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensmål for folkeskolens fag og emner”				
Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (1.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse- trin)	Færdigheds- og vidensmål (5.-7. klasse- trin)
Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)	Læseplan (kap. 5 og 6)

Figur 2. Oversigt over curriculære dokumenter i analysen.

Analysen zoomer ind på 1., 5. og 7. klasse for at vise overgange mellem indskoling, mellemtrin og udskoling samt mellem tidlig og senere sproglæring. Via en kvalitativ kodning i NVivo viser analysen, at alle fire kategorier er repræsenteret i de curriculære dokumenter, dog i et begrænset omfang, da det samlede antal forekomster af flersprogethed er lavt.

Kodningskategori	Forekomster
• Integreret sprogdidaktik (ISD)	34
• Interkomprehensionsdidaktik (IKD)	7
• Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD)	10
• Andre førstesprog end skolens obligatoriske sprog (FØRSTESPROG)	28

Analysen tegner et billede af, at sprogfagene er udtryk for en etsprogethedsnorm, da fagene i overvejende grad lukker sig om sig selv og kun sporadisk åbner op for flersprogethed. Figur 3 illustrerer, hvordan de få forekomster af flersprogethed ikke er tilrettelagt med blik for sammenhæng og progression på tværs af fag eller klassetrin.



Figur 3. Flersprogethed i sprogfagenes læreplaner på tværs af klassetrin.

I det følgende vil jeg dykke ned i udvalgte eksempler fra de fire kategorier.

Integreret sprogdidaktik (ISD)

ISD er kun repræsenteret i den tidlige fremmedsprogsundervisning. I engelsk kommer ISD til udtryk i indskolingens via en brobygning til dansk, da elevernes dansksprogede kompetencer skal støtte elevernes læsekompetence på engelsk. Det ses fx i målparret for læsning (Eleven kan afkode hyppige engelske ord med billedstøtte/ Eleven har viden om ordbilleder, der ligger tæt op ad dansk) samt i læseplanen ved fx at “genkende skrevne ord, som er ens på dansk og engelsk” (Læseplan engelsk, 36). I fransk og tysk er ISD til stede på mellemtrinnet. Mens fransk bygger bro til både dansk og engelsk med vægt på, at “fransk, engelsk og dansk har en stor fælles mængde ord” (Læseplan fransk, 24), fokuserer tysk primært på sammenligning med dansk grundet “det danske og det tyske sprogs store fællesmængde” (Læseplan tysk, 24). Fælles for fransk og tysk er målparret for læsning (Eleven kan forstå enkle ord og udtryk/ Eleven har viden om enkle og transparente ord og udtryk), hvor arbejdet med transparens på ordniveau skal styrke læsekompetencen på fransk/

tyisk. Derudover åbner tysk op for en sammenligning med dansk via målparret for sprogligt fokus (Eleven kan efterligne og gentage tyske ord og udtryk/Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk og tysk udtale), hvor de dansksprogede kompetencer ses som en indgang til den tyske fonologi.

Interkomprehensionsdidaktik (IKD)

IKD er alene forankret i dansk via en internordisk nabosprogsdidaktik mellem dansk, svensk og norsk, forankret i formålsparagraffen (“Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab”, Bekendtgørelse om fagenes formål, 1). Nabosprogsdidaktikken fokuserer på “sammenligning af dansk, norsk og svensk sprog samt sprogenes historie og kendetegn” (Læseplan dansk, 52) og går som en rød tråd i danskfaget gennem grundskolen. Det ses fx ved, at der i FFM efter hvert trinmål er ét målpar, der integrerer en IKD i et progressionsperspektiv. I indskolingen skal eleverne fx kunne “forstå lette norske og svenske ord og udtryk” (Børne- og Undervisningsministeriet (FFM) 2019), mens de på mellemtrinnet skal “kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere” (ibid.).

Sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD)

SOAD kommer til udtryk i dansk og engelsk i indskolingen udelukkende via et fokus på sproglige varianter. I dansk ses det i målparret for sprog og kultur (Eleven kan samtale om klassens variationer af dansk sprog/Eleven har viden om forskellige måder at tale dansk på). I engelsk arbejdes der også i indskolingen med at give “eleverne overordnede erfaringer med de mange steder, hvor engelsk tales, og de mange typer af engelsk, der findes” (Læseplan engelsk, 37), så eleverne “læser og producerer tekster med forskellige sprog og bliver opmærksomme på forskelle og ligheder” (ibid.). Dette understøttes af målparret for engelsk som adgang til verden (Eleven er nysgerrig efter at høre forskellige typer af engelsk/Eleven har viden om enkle træk ved forskellige typer af engelsk i verden).

Andre førstesprog (FØRSTESPROG)

FØRSTESPROG finder man i formålsparagraffen for DSA (“Tosprogede elever skal i dansk som andetsprog udvikle sproglige kompe-

tencer med udgangspunkt i deres samlede sproglige forudsætninger, sådan at eleverne kan forstå og anvende talt og skrevet dansk”, Bekendtgørelse for fagenes formål, 4). Dette står dog i kontrast til FFM for DSA, der ikke indeholder én eneste formulering, der åbner op for elevernes førstesprog, men udelukkende fokuserer på målsproget dansk. Det samme gør sig gældende i læseplanen med undtagelse af en formulering, der nævner kodeskift ved tilegnelsen af målsproget dansk (Børne- og Undervisningsministeriet (DSA) 2019: 40) samt i tre identiske formuleringer, der taler for, at elevernes intersprog bør anerkendes som et sprog på vej (ibid., 40, 42, 44).

Mens FØRSTESPROG ikke er indlejret i dansk, indeholder læreplanerne for engelsk enkelte formuleringer. Det ses fx i målparret for sprog læringsstrategier i indskolingen (Eleven kan finde ligheder og forskelle mellem eget sprog og engelsk/Eleven har viden om sammenhæng mellem ord på eget sprog og engelsk), hvor eleven kan bruge sit førstesprog som stillads til at lære engelsk. I fransk og tysk optræder FØRSTESPROG som en støtte til udvikling af kommunikativ kompetence på fransk/tysk via sporadiske formuleringer, som inkluderer “eleverne samlede sproglige ressourcer (Læseplan tysk, 31) og “elevernes forforståelse og baggrundsviden fra alle de andre sprog, som eleverne kender” (Læseplan fransk, 29). Disse formuleringer kan dog også ses (og er kodet) som forekomster af ISD, da dansk og engelsk også er en del af elevernes sproglige repertoire, når de starter med fransk og/eller tysk i skolen.

Curriculære implikationer for motivation

Det manglende resourcesyn på flersprogethed i sprogfagenes curriculum kan have en negativ indflydelse på elevernes motivation, da etsprogethedsnormen i læreplanerne kan forgrene sig til undervisningspraksis og dermed elevernes læringsoplevelse. Indgår eleverne i et læringsmiljø, hvor læremidler, lærer og klassekultur ikke værdsætter og integrerer flersprogethed, vil eleverne heller ikke selv se deres sproglige repertoire som en fordel. Dette kan have en påvirkning på elevernes normative *selv*, da nogle elever vil undgå at bringe deres sproglige ressourcer i spil for at passe ind i etsprogethedsnormen. Eleverne får således ikke draget nytte af de synergier, der opstår, når kendte sprog bruges som overgang til nye ukendte sprog. Dette kan have en negativ indvirkning på elevernes vilje og lyst til at lære sprog, fordi eleverne oplever, at de skal starte forfra, hver gang et nyt sprog skal læres.

Udvikles sprogfagenes læreplaner til i højere grad at se positivt

på flersprogethed og indtænke flersprogethed på en mere systematisk måde på tværs af både sprogfag og klassetrin, vil det have positive implikationer for at styrke motivationen for sprog og sproglæring hos alle elever i grundskolen.

Litteratur

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk/dansk som andetsprog (supplerende)/engelsk/fransk/tysk – faghæfte 2019* (2. udg.). København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål, færdigheds- og vidensområder og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. København: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörintez, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A. & Nguerol, A. (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (3. udg.). Graz: Europarådet, European Centre for Modern Languages.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N. & Andersen, L. K. (under udgivelse). *Rethinking language awareness in the context of plurilingual education: A study across educational levels in Denmark*.
- Dewaele, J.-M. & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (1), 231-240.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. udg.). Harlow: Pearson Education.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udg.). Wihneim/Basel: Beltz Verlag.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and strategic competence in the classroom. *International Journal of Multilingualism*, 3 (2), 125-138.

Gymnasieelevers opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af fransk og spansk

Indledning

Igennem de seneste år har flere af de danske universiteter måttet lukke deres sproguddannelser pga. et faldende optag. Samtidig udtrykkes der bekymring for, at færre og færre gymnasieelever vælger fremmedsprogfagene til (Richter 2019). Denne bekymring inspirerede os til at undersøge gymnasieelevers motivation bag deres valg af fremmedsprogfag samt deres opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af disse. Hvilke motivationsfaktorer indgår, når gymnasieelever vælger fremmedsprogfag, og hvordan vurderer de selv vigtigheden og brugbarheden af disse sprog? Ved at besvare disse spørgsmål kan man muligvis blive klogere på, hvordan fremmedsprogslærere kan optimere deres sprogundervisning og øge motivationen blandt deres elever, så flere vælger fremmedsprogfagene til i fremtiden. Vores undersøgelse tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse med opfølgende interviews på seks gymnasier fordelt i hovedstadsområdet. Artiklen fokuserer på fremmedsprogfagene fransk og spansk.



EVA FRISDAHL STAAL
Cand.ling.merc., tekstforfatter
Teknologisk Institut
eva.frisdahl@gmail.com



ISABELLA BREDBJERG
Cand.ling.merc., folkeskolelærer
Sankt Josef Skole
isabellabredbjerg@gmail.com

Vi ser nærmere på gymnasieelevers opfattelse af vigtigheden og brugbarheden af fremmedsprogsfagene fransk og spansk ved at komme ind på følgende temaer: Metode og undersøgelsesdesign, Indre og ydre motivation, Fordomme og stereotyper, Brugbarheden og vigtigheden af fremmedsprog, Struktureringen af fremmedsprog-undervisningen for til slut at sammenfatte vores resultater og vigtigste pointer.

Metode og undersøgelsesdesign

Undersøgelsen og analysen er udformet på baggrund af følgende teoretikere: Deci & Ryan (1985) om indre og ydre motivation, Kuschel & Zand (2007) om fordomme og stereotyper, Risager (1998) om kulturforståelse i sprogundervisning og Canale (1993) om kommunikativ kompetence og fremmedsprogsdidaktik.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en kvalitativ og kvantitativ spørgeskemaundersøgelse med 198 respondenter på seks forskellige gymnasier i hovedstadsområdet. Dertil har vi udført fire interviews med udvalgte respondenter som en uddybning af svarene fra spørgeskemaundersøgelsen for at nuancere data.

På hvert gymnasium har vi respondenter fra to forskellige klasser, hvor én af dem har en sproglig studieretning og den anden en ikke-sproglig studieretning. Målgruppen er sammensat sådan, at den ene halvdel af de sproglige respondenter har fransk på højniveau og den anden halvdel spansk på højniveau. Fordelingen af vores respondenter er, at 78,8 % er på 2. årgang og 18,7 % er på 3. årgang. 39,1 % af respondenterne har fransk, 33,2 % har spansk, 27,2 % har tysk og 0,4 % har italiensk. I denne fordeling er både elever med en sproglig studieretning og en ikke-sproglig studieretning.

På baggrund af teorien har vi udformet et spørgeskema med 32 overordnede spørgsmål, der består af både lukkede og åbne spørgsmål. Disse spørgsmål er inddelt i følgende kategorier: demografiske spørgsmål, fordomme og stereotyper, kendskab til kulturer ifm. fremmedsprog og didaktik.

Indre og ydre motivation

I undersøgelsen har vi valgt at se på indre og ydre motivation hos gymnasieelever med forventningen om, at det kan være med til at påvirke deres valg af studieretning.

Deci og Ryan (1985) karakteriserer den *indre motivation* som et menneskes indre drivkraft til at ville lære eller opnå noget bestemt.

Det er altså ønsket om at få en indre tilfredsstillelse, der er kendetegnet ved den indre motivation. Den *ydre motivation* drives derimod af ydre motivationsfaktorer, der kan dreje sig om, hvilke goder man kan få ud af at lære noget bestemt. Disse faktorer kan bl.a. være ros, gode karakterer, forfremmelse og at få et godt job (Deci & Ryan 1985).

I forhold til sprogtilegnelse dækker den *indre motivation* over at vælge et fremmedsprogsgang pga. faktorer såsom ønsket om at kunne rejse og kommunikere og dermed blive en del af et givent sprogfællesskab. Den *ydre motivation* dækker over faktorer såsom at skulle bruge faget for at få adgang til højere uddannelse, et højere karaktergennemsnit osv.

Gennem undersøgelsen ser vi, at der er en sammenhæng mellem motivation, og hvilken studieretning respondenterne har valgt. De sproglige respondenter har en tendens til at have en indre motivation for at have valgt deres fremmedsprog, hvorimod de naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige respondenter i højere grad drives af ydre motivation. Interviewpersonerne med sproglig studieretning lægger vægt på et ønske om at blive flydende og kunne kommunikere frit med folk fra det givne sprogfællesskab, mens interviewpersonen med naturvidenskabelig studieretning lægger vægt på ydre omstændigheder, såsom at det var et krav at vælge et fremmedsprogsgang for at gennemføre gymnasiet på den ønskede linje, eller at føle et ydre pres, fordi alle andre havde valgt et specifikt fremmedsprog.

Dog ser vi også, at respondenterne kan være drevet af både indre og ydre motivationsfaktorer på én og samme tid, når de beskriver, hvorfor de har valgt deres fremmedsprogsgang. Flere med sproglig studieretning beskriver, at de også har valgt sprogfaget, da de håber, det vil give dem adgang til en specifik universitetsuddannelse eller en international karriere. På baggrund af interviewene argumenterer vi derfor for, at der ikke nødvendigvis er tale om en dikotomi af modsætninger, men snarere et kontinuum, hvor eleverne kan være mere eller mindre motiverede af både indre og ydre faktorer i deres ønske om at lære et sprog.

Fordomme og stereotyper

Ud over at se på den indre og ydre motivation som en faktor for påvirkning af valg af fremmedsprog finder vi det interessant at se på, hvorvidt potentielle fordomme og stereotypiske forestillinger hos eleverne kan påvirke deres syn på fremmedsprogsgangene og dermed deres motivation for at lære fransk eller spansk. Ifølge kategorise-

ringsteorien fra Kuschel & Zand (2007) er fordomme og stereotyper et direkte resultat af menneskets behov for at kategorisere andre personer på baggrund af forudindtagede forestillinger om fx bestemte sprogfællesskaber eller befolkningsgrupper. Hvis det er tilfældet, vil det være en af de faktorer, som sproglærere med fordel kan fokusere på at nedbryde i deres undervisning.

Størstedelen af respondenterne svarer enten “nej” eller “ved ikke”, når de bliver spurgt ind til, hvorvidt deres tanker om hhv. fransk- og spansktalende personer påvirkede deres valg af fremmedsprog i gymnasiet. Dog ser vi ifm. det halvåbne spørgsmål *Hvordan vil du beskrive en spansktalende person? (udseende, væremåde, typiske kendetegn osv.)* – og ligeledes for fransktalende personer – at en stor del af respondenterne tyer til stereotype forestillinger, når de skal beskrive personer fra de to sprogfællesskaber. Et gennemgående tema er, at respondenterne associerer fransktalende personer med negative ord såsom “snobbede” og “arrogante”, mens de beskriver at have valgt faget, fordi de synes, at det er “smukt” og “elegant”. Samtidig associerer respondenterne typisk de spansktalende personer med positive ord som “glade” og “energiske”, og de vælger faget, fordi de synes, at kulturen er “festlig” og “familiær”. Der kan derfor være tale om en sammenhæng mellem elevernes opfattelse af de franske og spanske sprogfællesskaber og deres valg af sprogfag. Dog skal man være opmærksom på, at formuleringen af spørgsmålet kan lede respondenterne hen imod stereotypiske associationer og forestillinger, hvorfor svarene skal tolkes med forsigtighed.

Hvis elever påvirkes af stereotype og fordomsfulde indtryk af fransktalende og spansktalende personer, bliver sproglæreren sat i en vigtig rolle i arbejdet for at nedbryde disse forudantagelser. I svarene til førnævnte spørgsmål ser vi, at respondenterne opdeler fransktalende og spansktalende personer efter nationalitet, hvilket tyder på, at de er konforme og opdeler sprog efter geografi og kultur som en fastforankret enhed frem for at lave en mere finmasket kulturel opdeling. Risager (1998) beskriver emnet i sin teori om de fire kulturdidaktiske tilgange til fremmedsprog. De fire tilgange består af *den fremmedkulturelle tilgang*, *den interkulturelle tilgang*, *den multikulturelle tilgang* og *den transkulturelle tilgang*. Med *den fremmedkulturelle tilgang* undervises der i kultur som monokultur uden fokus på interkulturelle aspekter. I *den multikulturelle og transnationale tilgang* undervises der derimod i kultur og sprog som værende uafhængigt af et geografisk område, og i at finde ligheder på tværs af nationaliteter og områder (ibid.). Ser vi på resultaterne om, at respondenterne er konforme, kan det altså indikere, at der ved en forudindtaget holdning,

og derved en stereotyp tilgang til sprog, er behov for mere fokus på en multikulturel og transnational tilgang, når sprogundervisningen på gymnasierne starter. På den måde kan gymnasielæreren hjælpe til nedbrydelse af fordomme og stereotyper for hhv. fransktalende og spansktalende personer (ibid.).

Brugbarheden og vigtigheden af fremmedsprog

Vi er interesserede i at vide, om der er en sammenhæng mellem, hvor brugbart man synes, ens fremmedsprog er, og hvor godt informeret man er om, hvilke kompetencer man faktisk tilegner sig i undervisningen. Derfor spørger vi ind til, om eleverne føler, at deres lærer bruger tid på at forklare dem, hvad deres fremmedsprog kan bruges til. Hvis respondenterne ikke føler, at deres lærer fortæller dem, hvad de skal bruge fremmedsprogskompetencer til, kan det måske være svært for respondenterne at vurdere, om det er vigtigt for dem at modtage undervisning i fremmedsprog.

Sammenligner man, hvor godt eleverne føler sig informeret om, hvad de kan bruge fremmedsproget til, med hvor brugbart de synes, det er at kunne et fremmedsprog ud over engelsk, ser der ud til at være en sammenhæng mellem de to faktorer. Respondenter, der svarer, at de føler, deres lærer bruger tid på at forklare dem, hvad deres fremmedsprog kan bruges til, svarer også i højere grad, at de er enige i, at det er vigtigt at have et fremmedsprog ud over engelsk.

Samtidig bad vi respondenterne rangere de obligatoriske fag i gymnasiets fagrække på en skala fra 1 til 10, hvor 1 er mindst brugbart og 10 mest brugbart. Overordnet set placerer respondenterne fremmedsprogfagene som ikke særligt brugbare i den sammenlagte rangering af de obligatoriske fag. Det indikerer, at der er behov for mere fokus på brugbarhed i fremmedsprogundervisningen. Dog ser vi, at de respondenter, der har en sproglig studieretning, generelt placerer fremmedsprogfagene som mere brugbare end de respondenter, der har en anden studieretning.

Der lader altså til at være en sammenhæng mellem at finde sit fremmedsprog brugbart, når man føler sig velinformeret om, hvilke kompetencer man tilegner sig i undervisningen, og hvordan man kan bruge dem nu og senere i livet. For at øge elevernes opfattelse af, hvor brugbare fremmedsprogene er, kunne man forestille sig, at sproglærerne kunne bruge mere tid på at forklare og beskrive, hvilke sproglige og interkulturelle kompetencer de får fra undervisningen, og hvordan disse kan bruges i elevernes fremtid.

Strukturering af sprogundervisningen

Med inspiration fra Canale (1983) og hans udfoldelse af begrebet “kommunikativ kompetence”, som udgøres af de fire kompetencer: grammatisk kompetence, sociolingvistisk kompetence, diskursiv kompetence og strategisk kompetence, har vi spurgt ind til den sprogundervisning, som respondenterne bliver udsat for i gymnasiet. I den forbindelse bad vi dem angive, hvor meget de forskellige undervisningsformer såsom tavleundervisning, gruppearbejde, pararbejde og individuelt arbejde fylder, samt hvor meget de forskellige aktiviteter som fx grammatikøvelser, oversættelsesøvelser, lytteøvelser, fremlæggelse, oplæsning, diskussion og rollespil fylder. Dette for at undersøge, hvilken type sprogundervisning de modtager i gymnasiet, og om der kan være en sammenhæng mellem undervisningen, og hvor svært/let respondenterne finder fremmedsprogsfagene.

Ifølge respondenternes besvarelser er der noget, der tyder på, at den fremmedsprogsundervisning, som de modtager, er præget af det strukturalistiske paradigme, hvor deduktive grammatik- og oversættelsesopgaver kombineret med tavleundervisning fylder meget, altså det, som Canale betegner som knowledge-oriented-tilgang (Canale 1983). Respondenterne ytrer et ønske om mere kommunikativ undervisning med mere fokus på sproglig udfoldelse og mindre fokus på grammatik, altså det, som Canale betegner som skill-oriented-tilgang. Ifølge Canale bør effektiv sprogundervisning inkludere både knowledge-oriented og skill-oriented aktiviteter fra starten, hvis eleverne skal blive kommunikativt kompetente (ibid.). Ifølge vores resultater kan respondenternes sprogundervisere med fordel inkludere mere skill-oriented aktiviteter i deres sprogundervisning, hvis de vil have mere motiverede fremmedsprogslever.

Sammenfatning

Da undersøgelsen viser, at de elever, der føler sig godt informeret om, hvad de kan bruge deres fremmedsprogsfag til, har en tendens til at finde fagene mere brugbare, kan vi konkludere, at sproglærere i folkeskolen og gymnasiet med fordel kan bruge mere tid på at informere deres elever om de kompetencer, de tilegner sig gennem sprogundervisningen, og hvordan disse kan blive brugbare fremadrettet. På den måde kan man muligvis skabe en større tilslutning til sprogfagene og sikre sig, at flere vælger fagene til i de danske gymnasier.

Dertil kan sproglærerne med fordel huske, at eleverne kan være

motiverede af forskellige faktorer, og at det derfor er vigtigt at fokusere på både indre og ydre motivationsfaktorer i undervisningen.

Da undersøgelsen viser, at elever kan være påvirkede af stereotypiske forudantagelser om de spanske og franske sprogfællesskaber, kan sproglærerne med fordel være med til at nedbryde eventuelle fordomme og stereotyper gennem deres undervisning ved at fokusere på den multikulturelle og transnationale tilgang i deres kulturrundervisning.

Samtidig peger undersøgelsen på, at mange elever ønsker en sprogundervisning, der er mere karakteriseret af et funktionalistisk sprogsyn frem for det strukturalistiske. Hvis sproglærere ønsker at skabe et større engagement og udbytte, og dermed motivation, for eleverne, kan de med fordel fokusere mere på at skabe en kommunikativ undervisning ved at afbalancere de knowledge-oriented aktiviteter såsom grammatik og oversættelse med flere skill-oriented aktiviteter i undervisningen, hvor eleverne kan få lov at tale og kommunikere frit på deres fremmedsprog.

Litteratur

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (red.), *Language and communication* (s. 2-27). London: Routledge.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Kuschel, R. & Zand, F. (2007). *Fordomme og stereotyper*. København: Frydenlund.
- Richter, L. (2019). Sprogfagenes deroute fortsætter trods den store sprogsatsning. *Information*, 2. december. Lokaliseret d. 13. december 2019 på [information.dk/indland/2019/11/sprogfagenes-deroute-fortsætter-trods-store-sprogsatsning](https://www.information.dk/indland/2019/11/sprogfagenes-deroute-fortsætter-trods-store-sprogsatsning).
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. I: Byram, M. & Fleming, M. (red.), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (s. 242-254). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.

Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer

Indledning

Projektet “Tyskelevers og tyskstuderendes kognition”, som blev støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog i 2019-2020, har haft til formål at undersøge tysklærendes motivation på tværs af uddannelsessystemet i Danmark. Projektets spørgeskema blev besvaret af 6.595 elever og studerende. I den danske diskurs er der ofte fokus på *demotivation* ifm. tyskundervisning, hvorimod vi var interesserede i, hvad der *motiverer* tysklærende. Derfor blev der parallelt gennem-



PETRA DARYAI-HANSEN

Ph.d., lektor i fremmedsprogsdidaktik
Institut for Engelsk, Germansk og Romansk,
Københavns Universitet
petra.dhansen@hum.ku.dk



ANNE-MARIE FISCHER-RASMUSSEN

Ph.d., lektor i tysk
UCN
ama@ucn.dk



KATALIN FENYVESI

Ph.d., videnskabelig assistent
Institut for Sprog og Kommunikation, SDU
katalin@sdu.dk

ført semistrukturerede gruppeinterviews med motiverede elever og studerende for at gå i dybden med deres motivationsorienteringer og deres forståelser af sig selv som tysklærere.

I artiklen præsenterer vi undersøgelsens teoretiske ramme, metodiske tilgang og centrale resultater.

Motivationsforskning – internationalt og i dansk kontekst

Motivationsforskningen beskriver motivation som en kraft, der får en person til at igangsætte en handling og udføre denne (Dörnyei & Ushioda 2013). I fremmed- og andetsprogsforskningen (L2) er begrebet “motivation” særligt knyttet til teorien om *L2 Motivational Self System*, hvor der skelnes mellem tre dimensioner:

- (1) *det ideelle L2-selv*, dvs. den lærendes forestilling om sig selv som L2-bruger i fremtiden
- (2) *burde L2-selvet*, dvs. den lærendes forestillinger om, at hun burde lære et sprog for at leve op til andres forventninger
- (3) *læringsoplevelser*, dvs. lærerens, kammeraternes, undervisningsmaterialets og succesoplevelsernes motiverende rolle i L2-undervisningen (Dörnyei 2009).



MIRJAM GEBAUER

Ph.d., lektor i tysk litteratur og kulturhistorie
Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet
gebauer@hum.aau.dk



KATJA GORBAHN

Ph.d., lektor
Institut for Kommunikation og Kultur, Aarhus Universitet
katja.gorbahn@cc.au.dk



CAMILLA FRANZISKA HANSEN

Ph.d., lektor
UC SYD
cfha@ucsyd.dk

International forskning om børns og unges L2-motivation har vist, at den tredje dimension er vigtigst for aldersgrupper fra 6-15 år. En sammenfatning findes hos Djigunovi og Nikolov (2019).

I en dansk kontekst findes der ingen omfattende undersøgelser af børns og unges motivation for at lære tysk. Om danske børns tilegnelse af engelsk i indskolingene fandt Fenyvesi (2020) dog, at de primære motivationsfaktorer var rejseaktivitet og kommunikation med andre på engelsk. Fenyvesi (2021) peger videre på, at angst (*anxiety*) for at lave fejl er en vigtig udfordring i denne aldersgruppe, hvilket er et kendt fænomen i L2-litteraturen.

Pless m.fl.'s (2015) undersøgelser har vist, at følgende fem motivationsorienteringer er mest relevante hos danske udskolingselever: (1) præstationsmotivation: at præstere og få gode karakterer, (2) mestringsmotivation: at få succesoplevelser og opleve progression, (3) vidensmotivation: at opnå ny viden, (4) relationsmotivation: at have gode relationer til lærere og kammerater, samt (5) involveringsmotivation: at være aktivt engageret i opgaverne.

Ovenstående danner rammen for den følgende analyse.

Metode

Projektets empiriske grundlag bestod af både kvantitative og kvalitative data. Undersøgelsens kvantitative data blev indsamlet gennem et spørgeskema om motivation, som blev besvaret af 3.540 folkeskoleelever og 2.881 elever fra ungdomsuddannelserne (stx, hhx) med tysk som fremmedsprog, samt 119 tyskstudierende fra læreruddannelsen og 55 fra universiteterne. Spørgeskemaet indeholdt emner såsom interesse for det tyske sprog, kultur og samfund, ophold i tysksprogede lande, *det ideelle L2-selv, burde L2-selvet*, oplevelser i undervisningen forbundet med mestring, relationer, opfattelse af egen viden, egen investering samt oplevelse af, hvor god man er til tysk, og L2-anxiety. Spørgeskemaets emner blev konstrueret med afsæt i Dörnyei (2010), og spørgeskemaerne blev analyseret gennem anvendelse af deskriptiv statistik.

Undersøgelsens kvalitative data blev indsamlet gennem semistrukturerede interviews, som blev udført med et mindre antal informanter. Der blev gennemført 8 interviews med folkeskoleelever, 12 interviews med gymnasieelever, 6 med studerende på læreruddannelsen og 8 med universitetsstudierende. Interviewene havde en varighed på 30-45 min. Spørgsmålene fokuserede på elevernes positive erfaringer i tyskundervisningen og på, hvad der kunne gøres for at motivere flere til at lære tysk, samt på deres fremtidspla-

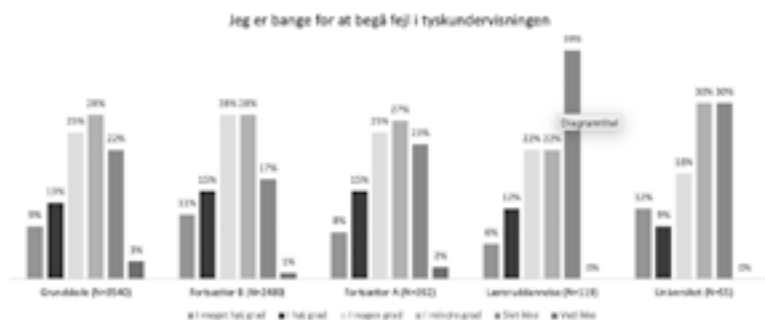
ner med tysk. Interviewene blev transskriberet, kodet og analyseret med afsæt i de samme motivationsteoretiske aspekter, som dannede baggrund for spørgeskemaets konstruktion. I denne artikel præsenteres projektets mest iøjnefaldende resultater, hvor relations- og mestringsmotivation, *anxiety* og samfundets rolle udgør de centrale analysedimensioner.

Du kan nærlæse projektets metodiske tilgang og resultater i Dar-yai-Hansen m.fl. (2020).

Den kvantitative undersøgelse

Den kvantitative del af undersøgelsen viser, at flertallet af respondenterne vurderer, at det er vigtigt at lære tysk. På tværs af uddannelsesniveauerne angiver elever og studerende to centrale motivationer herfor. Den første er sprogpolitisk og relateret til deres *burde L2-selv*: Det er vigtigt at kunne andre fremmedsprog end engelsk. Den anden er forbundet med det *ideelle L2-selv*: Respondenterne ønsker at kunne kommunikere på tysk. Hos eleverne er den væsentligste motivation, at de har været i et tysktalende land. Disse resultater svarer til Feny-*visis* (2020) data ift. engelsk.

Undersøgelsen peger på, at *anxiety* er et problem på tværs af uddannelsesniveauer: cirka halvdelen af alle respondenterne er bange for at begå fejl i tyskundervisningen (se figur 1). Det er især fortsætter B-elever, der har denne bekymring.



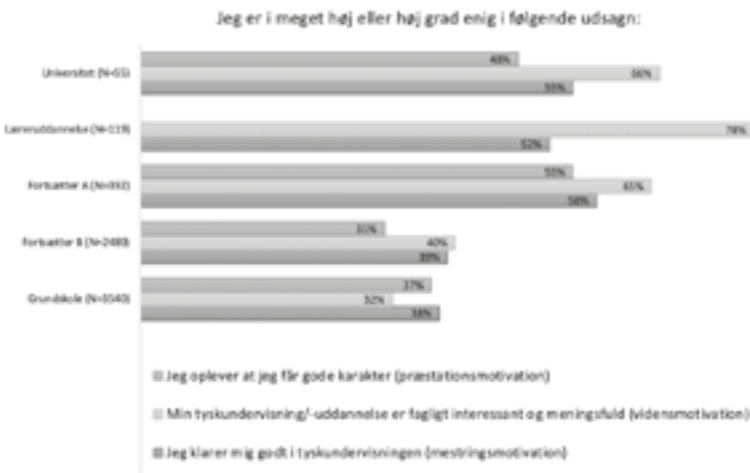
Figur 1. Tyskelevers/-studerendes *anxiety*.

I forhold til Pless m.fl.'s (2015) motivationsorienteringer viser vores data, at størstedelen af respondenterne giver udtryk for, at de i (meget) høj grad oplever, at der er en god og tryk stemning i tyskundervisningen (relationsmotivation, se figur 2).



Figur 2. Motivationsorienteringer: relationsmotivation.

Ligeledes står mestrings-, videns- og præsentationsmotivationen rimeligt stærkt på alle uddannelsesniveauer (se figur 3).



Figur 3. Motivationsorienteringer: mestrings-, videns- og præsentationsmotivation.

I grundskolen er der flere elever, der i (meget) høj grad er enige i, at de oplever at få gode karakterer og klarer sig godt i tyskundervisningen, end der er elever, der synes, at deres tyskundervisning er fagligt interessant og meningsfuld. Den omvendte tendens ses på fortsætter B og A: Her styrker undervisningen især elevernes vidensmotivation, hvilket også er tilfældet på læreruddannelsen (hvor der dog ikke blev indsamlet data for præstationsmotivationen) og universitetet. Dette er ikke nødvendigvis overraskende. Overraskende er det derimod, at involveringsmotivationen for studerende på universiteterne vægter højere end vidensmotivationen, og at lige netop involveringsmotivationen står svagt både i grundskolen og på ungdomsuddannelser-

ne: Halvdelen af grundskole- og fortsætter B-eleverne angiver, at de ikke oplever at have mulighed for at arbejde med det, der interesserer dem (se figur 4).



Figur 4. Motivationsorienteringer: involveringsmotivation.

Den kvalitative undersøgelse: Grundskole og læreruddannelse

I overensstemmelse med de kvantitative data viser også interviewene med grundskoleelever og studerende på læreruddannelserne, at relationsmotivationen spiller en vigtig rolle i de interviewedes motivation for at lære tysk. Det drejer sig her både om relationen til læreren, men også om relationen til klassekammerater og medstuderende. Både elever og studerende fremhæver i den forbindelse, at det er utrolig vigtigt at have lærere, der er motiverede og engagerede, og som brænder for deres fag. Ifølge de interviewede bidrager dette til positive oplevelser og erfaringer med faget, hvilket i sig selv er motiverende. De studerende understreger også, at det er læreren, der sætter rammerne for stemningen i klasseværelset. Trykke rammer italesættes som afgørende for, at de studerende tør tale sproget, selvom de ikke taler det “perfekt”. På den måde spiller læreren en væsentlig rolle i forhold til at imødegå *anxiety* hos både elever og studerende.

Grundskoleeleverne fremhæver desuden aspekter som brugbarhed og relevansen af det tyske sprog som centrale elementer. Her nævnes særligt rejser og tætte kontakter til tysktalende som muligheder for at kunne anvende sproget i konkrete og autentiske situationer. Nogle elever italesætter i den forbindelse, at det at kunne grammatikken og at kunne anvende den i konkrete situationer opleves som motiverende for dem (mestringsmotivation), mens andre pointerer, at grammatikken fylder for meget i undervisningen og burde erstattes af mere mundtlighed. Grundskoleeleverne fremhæver desuden undervisningsopgavernes mangfoldighed og variation som motivationsfaktorer.

Hvor det på grundskolerne altså i højere grad kan siges at være læringsoplevelserne, der spiller en væsentlig rolle for elevernes motivation, er det på læreruddannelserne særligt de studerendes ideelle forestilling om sig selv som fremtidige lærere (*L2-selv*), der motiverer dem i deres læring. De studerende italesætter en vision af sig selv som lærere, hvor de giver glæden ved det tyske sprog videre til deres kommende elever. De fortæller også, at de har ambitioner om at imødegå de stereotype forestillinger, der cirkulerer om tysklærere i samfundet, ved fx at “vende kulturen om”. Generelt forestiller de studerende sig selv som lærere, der tilgår faget med humor og engagement. Det er især deres egne erfaringer (både positive og negative) med tysklærere, der her ser ud til at have indflydelse på den måde, de studerende selv ønsker at agere på som lærere. Samtidig pointerer de, at sprog(et) er en essentiel del af deres selvforståelse, og der er flere, der udtrykker, at det har været helt naturligt for dem at vælge tysk.

Lærerstuderingens svar afspejler dermed, at de i langt højere grad har gjort sig forestillinger om deres *ideelle L2-selv*, mens grundskoleelevernes *ideelle L2-selv* ikke er særligt udviklet endnu. For dem er det de konkrete læringsituationer samt relationen til læreren, der virker motiverende.

Den kvalitative undersøgelse: Gymnasier og universitet

Interviewene med gymnasieelever og universitetsstuderende viser *burde L2-selvets* vigtige, men dog komplekse rolle: På den ene side er Tyskland Danmarks naboland og største handelspartner. Det bliver opfattet som vigtigt at kunne tysk og i det hele taget at kunne flere sprog end engelsk for at kunne begå sig på arbejdsmarkedet, selvom mange ikke har en klar forestilling om, hvad det konkret indebærer. På den anden side italesættes et stadig negativt billede af Tyskland og det tyske sprog, som bliver formidlet via peers, forældre eller endda tysklærere. Både elever og studerende nævner her den dansk-tyske historie samt gamle stereotyper og fordomme. De efterlyser en forandring af det tyske sprogs og Tysklands status i samfundet og foreslår, at der informeres mere om det nutidige Tyskland, om tysk-kundskabernes rolle i samfundet og om helt konkrete jobmuligheder. Der bliver også gjort opmærksom på, at man i højere grad kunne synliggøre ligheder mellem det danske og det tyske sprog og de to kulturer.

På begge niveauer peges der på, at Tyskland og det tyske sprog

virker fjernt og fremmed for mange unge, da det ikke er til stede i deres hverdag (fx popkultur, tv, film, musik). Private relationer til de tysktalende lande spiller derfor tit ind, når respondenterne er specielt motiverede for tysk. Undervisningen kan dog også bidrage til at skabe og styrke et personligt forhold til tysk, for eksempel gennem studieture eller andre autentiske sprog møder eller gennem forbindelser til personlige interesser.

Begge grupper italesætter *anxiety* især ift. at tale tysk og peger på den betydning, læringsmiljøet har for at mindske deres angst. I det hele taget understreger respondenterne positive læringsoplevelser og gode relationer til læreren og kammeraterne som centrale motivationsdimensioner. Når god tyskundervisning beskrives, tegnes et billede af varieret undervisning med mange aktiviteter, mangfoldige materialer, fokus på mundtlighed, tværfagligt samarbejde, trygge fællesskaber og engagerede lærere. Respondenterne udtrykker dog også forskellige holdninger og præferencer, for eksempel med henblik på historiske emner: De kan være meget spændende og kan synliggøre, at Danmark og Tyskland “er sådan rigtig meget bundet sammen”. Især krigshistorien kan dog også fylde for meget, “og så tænker man bare: nå, Tyskland, det er en skurk”.

Grammatikundervisningen bliver tit beskrevet som kedelig og svær og bliver koblet til *anxiety*. På den anden side kan arbejdet med grammatik dog også opleves positivt og bidrage til en følelse af at mestre sproget. Og mestringsmotivation kan være afgørende: Den bliver især nævnt af de meget motiverede respondenter og kan udligne demotiverende faktorer: “Altså, hvis jeg skal være helt ærlig, så har jeg faktisk ikke haft de bedste undervisere. Men jeg tror bare, at ... jeg havde ret svært ved engelsk, så jeg syntes virkelig, at det var fedt at få tysk i folkeskolen, fordi der kunne jeg mærke ... okay, det er fedt – det kan jeg faktisk nogenlunde, det kan jeg finde ud af ...” Vores data peger dermed på, at det at være god til tysk kan blive en integreret del af selvforståelsen, hvilket kan bidrage til motivationen.

Kort afrunding

Projektets kvantitative og kvalitative data viser, at relations- og mestringsmotivation samt *anxiety* spiller en stor rolle for tysklærende på tværs af uddannelsesniveauerne.

Samtidig findes der ikke den typiske tyskelev/-studerende, og vores data tydeliggør derfor også den store heterogenitet, der findes iblandt dem, både ift. deres erfaringer og oplevelser med det tyske sprog, deres motivation for at lære tysk samt deres selvforståelse som

tysklærende. Et eksempel på det, som vi kan præsentere i denne artikel, er: Der er mange fortsætter B-elever, der er bange for at begå fejl i tyskundervisningen, men 17 % i denne gruppe angiver, at de slet ikke har denne bekymring. Det er derudover påfaldende, at tysklærende på tværs af niveauer har en bevidsthed om, at diskursen om tysk og repræsentationen af tyskundervisningen ikke fremmer motivationen. Det er vores håb, at vores data kan bidrage til, at der kan tales mere nuanceret om motivation i tyskundervisningen.

Litteratur

- Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A.-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen, C., Hermann, M., Laut, K., Rannestad, A. K. S., Schepers, C. & Vinther, P. (2020). *Tyskelevers og tyskestuderendes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater. Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog*. København: Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet. Lokaliseret d. 22. september 2021 på static-curis.ku.dk/portal/files/241313558/Opsummering_Tyskelevers_og_studerendes_kognition.pdf.
- Djigunovi, J. M. & Nikolov, M. (2019). Motivation of young learners of foreign languages. I: Lamb, M. m.fl. (red.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (s. 515-533). Cham: Palgrave Macmillan.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I: Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2. udg.). London: Routledge.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York: Routledge.
- Fenyvesi, K. (2020). English learning motivation of young learners in Danish primary schools. *Language Teaching Research*, 24 (5), 690-713.
- Fenyvesi, K. (2021). Emic perspectives on young Danish learners' foreign language classroom anxiety. *Language Teaching Research*. doi. org/10.1177/13621688211001200.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015). *Unge motivation i udskolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Investering i identitet som motivation i tilegnelsen af dansk for voksne

It is only by understanding the histories and lived experiences of language learners that the language teacher can create conditions that will facilitate social interactions both in the classroom and in the wider community, and help learners claim the right to speak. (Norton 2013)

I denne artikel vil jeg samtænke et investeringsbaseret motivationsbegreb med didaktiske principper eksemplificeret i metoden sprogportrætter for at fremme identitetsfokus i den pædagogiske praksis (Busch 2006). Jeg vil i artiklen fremhæve en didaktisk rammesætning, hvor sociale og subjektive aspekter af sproglæringen fremhæves på baggrund af en forståelse af, at sprog læres gennem meningsfulde sammenhænge, hvor den enkelte har mulighed for at vælge det sproglige repertoire, der giver mening for dem (Van Lier 1996).

Artiklen er en videretænkning af mit masterprojekt i 2019, hvor jeg undersøgte sprogportrættet som en ressourcebaseret tilgang til sprogundervisningen med fokus på deltagerens flersprogethed, og hvilke implikationer dette kunne få for undervisningen. Vægten i denne artikel ligger på, hvordan et fokus på identitet, forstået som selvbiografisk sprogbrug, og sprog er understøttende for motivationen hos deltagerne i sprogundervisningen. Jeg vil derfor se på underviserens muligheder for at styrke identitet og motivation inden for de rammer, der er til rådighed i sprogundervisningen med me-



RANDI MØLLERGAARD BAUN

Cand.mag. i nordisk sprog og litteratur,
MA i DSA, sprogkonsulent
randibaun@gmail.com

toden sprogportrættet. Sprogportrættet er en metode, der giver indblik i deltagerens sproglige repertoire og forståelser heraf. Gennem denne tilgang får de en stemme, hvor deres tanker, erfaringer og ressourcer bliver udtrykt på præmisser, som skaber et mere ligeværdigt udgangspunkt i sprogundervisningen, fordi deltageren i højere grad får mulighed for at definere rammerne for sproglæring.

Artiklen tager afsæt i Bonny Nortons syn på motivation med begrebet *investering*, som skal forstås i det komplekse krydsfelt af magtforhold, identitet og sproglæring (Norton 1995 og 2000). Med afsæt i en økologisk-sociokulturel tilgang til læring (Van Lier 2000) vil jeg inspirere underviserens blik på lærerne gennem metoden *sprogportrætter*, således at det pædagogiske blik bliver ressourceafsøgende med afsæt i den kontekst, de erfaringer og den livsverden, som læreren bevæger sig i. Jeg vil derefter præsentere sprogportrættet som en mulig metode i sprogundervisningen. Herefter følger mine undersøgelser med sprogportrættet i en didaktisk rammesætning med fokus på identitet og investering, hvorefter jeg afrunder med pædagogiske implikationer i et underviserperspektiv.

Motivation i sprogtilegnelse

Bonny Norton redefinerer og udvider perspektiverne på motivation med begrebet *investering* ved at udvide forståelsen af motivation som betinget af sociale magtforhold og identitet i tilegnelsen af et andetsprog. Forståelsen af motivation flyttes fra et individuelt perspektiv til et dynamisk socialt betinget begreb i investering, hvor identitetsarbejdet og mulige positioneringer betinges af de muligheder, der tages eller tildeles i forskellige sociale miljøer (Norton 1995). Investering dækker over relationen mellem sproglærnerens identitet og investeringen i sproglæringsprocessen i interaktion med omgivelserne. Norton tager afsæt i, at identitet er foranderlig både over tid, også i forskellige miljøer, og at identitet er til konstant forhandling, "a site of struggle", og at dette i høj grad har indflydelse på, hvordan en investering i sproglæringen finder sted (Norton 1995). At tilegne sig et sprog griber ind i ens identitet og manifesterer sig på baggrund af mulige subjektpositioneringer både i lyset af fortiden, nutiden og fremtiden (Norton 1995). Norton peger på en diskrepans i den traditionelle brug af motivation, som noget, der har ophav i det enkelte individ alene, men som overser, at det at kunne kategorisere en gruppe eller en person som motiveret eller ikke-motiveret i sig selv er udtryk for et ulige magtforhold. Det er Nortons pointe, at vi som undervisere glemmer, at disse kategoriseringer er betingede af

majoritetens normer, og vi dermed overser de sociale dynamikker, der påvirker lærerens motivation eller mangel på samme. Med investeringsbegrebet som en erstatning for den traditionelle forståelse af motivation må vi som undervisere i tilrettelæggelsen af undervisningen tage højde for den individuelle identitetsforhandling, der er på spil i læringsituationen, ved at gribe de muligheder, der gør sig gældende for den enkelte deltager/lærer. Begrebet *investering* giver plads til at stille andre spørgsmål i læringsprocessen, som giver læreren perspektiver, der er tæt koblet til det komplekse identitetsarbejde (Norton 1995). I det følgende vil jeg inddrage Leo Van Liers didaktiske principper for eksemplarisk sproglæring.

Pædagogiske principper

Leo van Lier har med afsæt i sin økologiske tilgang til sprogtilnærmelse givet sit bud på, hvordan sproglæring vil fungere mest optimalt i en undervisningskontekst. I van Liers økologiske tilgang til sprogtilnærmelse tages der højde for både underviserens værdier og idealer, undervisningsrummet, konteksten samt deltagerens forudsætninger for og erfaringer med sprog samt fagets curriculum. Forhandling og handlemuligheder står som centrale begreber i forståelsen af læringspotentialer i en økologisk tilgang til sproglæring. Forhandling af mening i en interaktion er et tegn, der indikerer, at en læringsproces er i gang (Van Lier 2000). I undervisningssammenhæng foreslår han tre pædagogiske principper for god sprogundervisning: sproglig opmærksomhed (Awareness), autonomi og autenticitet. Sproglig opmærksomhed peger på, at sproglæring er en bevidst proces, der kræver en bevidst og aktiv afprøvning af hypoteser om sproget. Med begrebet autonomi har van Lier fokus på, at deltageren selv skal tage ansvar for sin egen læring inden for de etablerede didaktiske rammer med mulighed for selvvalgte og meningsfulde aktiviteter. Det autentiske princip handler om, at undervisningen skal have fokus på sprogsituationer, som er vedkommende for den enkelte lærer. Begreberne er alle rettet mod deltagerens sproglæringsproces, hvor underviserens opgave er at rammesætte en pædagogik, som understøtter disse principper. Dette afstedkommer overvejelser om undervisningens muligheder og begrænsninger i forhold til at afsøge autentiske sprogsituationer og -interaktioner (Van Lier 1996).

Sprogportrættet er én mulig metode til at understøtte de individuelle valg og sprogfortællinger. Sprogportrættet og rammesætningen omkring forløbet giver mulighed for, at læreren træffer autonome valg af sproglige udtryk og autentiske fortællinger, som

er medrivende og aktuelle, idet de er personlige. Den sproglige opmærksomhed kobler sig til processerne med at finde de sproglige udtryk, som så præcist som muligt beskriver det, læreren ønsker at fortælle. Det kræver megen afprøvning af ord og udtryk at fortælle sin sproghistorie og også et komplekst sprog, idet det er komplekse og autentiske situationer, der skal beskrives. I interaktionen med de øvrige deltagere må læreren forhandle om sprogets betydning. De har endvidere mulighed for at spørge ind til betydninger, forståelse og uddybelse af indholdet. Samspelet i læringsrummet mellem aktørerne (underviseren, deltagerne, rammen) har alt sammen betydning for de muligheder, men også de begrænsninger, der kan udfolde sig. Med investeringsbegrebet understreges vigtigheden af, at pædagogikken tager højde for de subjektpositioner, der forhandles og tildeles i undervisningen. Sprogportrættet kan som metode facilitere de sociale interaktioner gennem fortællinger om erfaringer og sprog med perspektiver til lærerens hverdagsliv. Underviseren må derfor have opmærksomhed på livsfortællinger og identitetsforståelse gennem spørgsmål som eksempelvis: *Hvad giver mening for den enkelte?* og *Hvordan giver det mening?*

Sprogportrættet som metode

Sprogportrættet er en multimodal metode til at få adgang til individuelle og subjektive fortællinger af personers sproglige repertoire. Brigitta Busch har arbejdet intensivt med sprogportrætter for voksne, og det er primært hendes arbejde med sprogportrætter, som jeg henter min inspiration fra. Hun bevæger sig i en økologiske tilgang til sprogforståelse (Busch 2006). I al sin enkelhed anvendes en tom kropssilhuette, hvor deltageren tegner sit repertoire af sprog ind med farver. Farverne kobles vilkårligt defineret af hver person til et sprog per farve. Formålet er at skabe biografiske fortællinger med afsæt i deltagerens sproglige repertoire og dennes egen fortælling herom. Sprogsynet er defineret bredt, og i hvilken grad sproget er tilegnet, er ikke i fokus. Derimod er den subjektive meningskæde gennem sprogfortællingen central.

Sprogportrætterne er altid tids- og stedsafhængige: fortid, nutid og fremtid er en del af fortællingen, og sprogportrættet er dermed altid under udvikling gennem den interaktion og forhandling, der finder sted i en given kontekst (Busch 2006).



Figur 1. Eksempel på en tom silhuet til et sprogportræt. Tegnet af Sara Holm.

Jeg havde (i lighed med Kristensen 2020) i udgangspunktet forbehold for at bruge sprogportrættet som et redskab, idet det kræver brug af farver og farvelægning, hvilket normalt ikke anses som en del af voksenundervisningen. Min erfaring er dog, at metoden, uanset målgruppen, skaber engagement og indlevelse. Det vender jeg tilbage til.

I mit masterforløb på DPU i 2019 fordybede jeg mig i sprogportrættet og havde fokus på to perspektiver. For det første selve det ressourcebaserede blik på fortællingerne hos deltagerne, hvor jeg gennemførte et forløb og videofilmede 9 sprogfortællinger og deres gruppeinteraktion herom, hvoraf 4 var genstand for en dybere analyse. For det andet havde jeg fokus på de pædagogiske implikationer af arbejdet med sprogportrættet. Denne artikel er et videre arbejde med dette sidste perspektiv.

Didaktisk rammesætning af forløbet

I det følgende vil jeg præsentere den didaktiske rammesætning, som jeg afprøvede i mit masterforløb, og som er udgangspunktet for de efterfølgende forløb, jeg har haft med sprogportrætter. For at understrege van Liers økologiske tilgang til sproglæring definerer jeg et bredt sprogsyn sammen med lærerne, så forskellige sproglige erfaringer og ressourcer inviteres ind i læringsrummet. Ikke blot som en sproglig komparativ fordel, men også i forhold til erfaringer, drøm-

me og forestillinger samt forskellige sproglige erfaringer. Den konkrete plan for forløbet ser således ud:

Indhold	Tidsestimat
Intro: Sprog er mange ting – sprog er flertal. Ikke rigtig/ forkert. Alle historier er legitime!	Kort intro til forløbet: 5 min.
Sprog – hvad er det? (Brainstorm på tavlen) <i>Hvad er sprog?</i> <i>Hvad bruger man sprog til?</i>	Brainstorm + spørgsmål: 15 min.
<i>Hvilke sprog kan I godt lide? – hvorfor?</i> (Runde, hvor alle byder ind)	10 min.
<i>Hvilket ord er jeres yndlingsord? Hvorfor?</i> • Lyd, betydning, erfaring	5 min.
Intro til sprogportrætter	5 min.
Præsentation af mit eget sprogportræt + tidl. deltagers sprogportræt	7 min.
Udførelse af sprogportrættet ud fra spørgsmålene: <i>Hvilke sprog har du kendskab til?</i> <i>Hvad betyder dine sprog for dig?</i> <i>Hvor bruger du dine sprog?</i>	15 min.
Pause	20 min.
Præsentation af sprogportræterne i grupper a fire-fem personer og spørgsmål til hinandens fortællinger.	40 min.
Opsamling og afrunding på holdet: • Opsamling på emnet • Ordafklaring • Emneafklaring	10 min.

Tabel 1. Eksemplarisk undervisningsramme for sprogportrætter. Udarbejdet af forfatter (Baun 2019).

Som indledning præsenterer jeg et bredt sprogsyn, hvor vi sammen definerer forskellige forståelser af sprog. Der kommer mange bud på eksempelvis forskellige nationale sprog, dialekter, variationer af det samme sprog, skriftsprog, kropssprog og tegnsprog. De bliver eksemplificeret med individuelle fortællinger og erfaringer i form af skolebaggrund, familierelationer, immigranterfaringer osv. De beskriver drømme, følelser og personlige fortællinger, som åbner for ressourcer, erfaringer og vigtige begivenheder for den enkelte.

Herefter præsenterer jeg mit sprogportræt samt et eksempel fra en anden person fra et tidligere forløb. Her har jeg fokus på, hvordan man kan udfylde portrættet, og på at få forskellige perspektiver på, at sproget ikke nødvendigvis skal mestres, for at man kan skrive det på sit portræt. Når deltagerne har udfyldt sprogportræterne, samler jeg dem i grupper á 4-5 personer. Opgaven i gruppen er at præsentere sit sprogportræt for de andre. Gruppeopgaven har to formål: dels at præsentere en personlig sprogfortælling, dels at træne målsproget gennem fortællingen. Det kræver aktive valg, som understøtter autonome sprogvvalg og afprøvninger af hypoteser om sproget; sidstnævnte kræver sproglig opmærksomhed. De øvrige i gruppen skal efterfølgende stille afklarende spørgsmål til den fortællende. Formålet med dette er at skabe autentiske samtaler, hvor deltagerne engagerer og involverer sig i forhold til det, der bliver sagt. Afslutningsvis runder jeg forløbet af med mulighed for en evaluering af forløbet ud fra individuelle tilkendegivelser af, hvad det har betydet for deltagerne.

Fortællinger om sprog, erfaringer og drømme

Gennem præsentationen af sprogportræterne får vi indsigt i en lang række fortællinger, hvor lørnere udfolder deres oplevelser, drømme, holdninger, følelser og forståelser af sprog. I sprogfortællingerne kan vi høre, hvordan den enkelte deltager fortæller meget personligt om de sprog, vedkommende kender til, og hvordan de spiller en rolle for personens forståelse af sig selv.

I mit empiriske materiale er deltageres sprogvariationer store, og de har alle minimum fire sprog i deres sprogportræt (Baun 2019). Sprogene er tegnet ind i en mangfoldighed af farver, mønstre og kombinationer, som udtrykker lørnernes subjektive valg, der sættes sammen til et meningsfuldt udtryk. Der er i sprogportræterne adgang til følelser, erfaringer og begivenheder, som har haft skelsættende betydning for deltagerne. Forestillinger, som blev indfriet, eller det modsatte: som ikke lykkedes. Gennem fortællingerne bliver det klart, hvordan sprogtilegnelse er baseret på forskellige årsager blandt lørnerne. Én af deltagerne opretholder en ambivalens til det persiske sprog gennem sit liv, idet persisk er sproget, der gav ham adgang til uddannelse og senere arbejde som tolk, men samtidig har det været en konstant påmindelse om at være en del af et mindretal og de ydmygelser, det har været forbundet med (Baun 2019). To af de andre deltagere taler om mulige fremtidige sprog, de gerne vil lære, fordi de er motiveret af at kende til forskellige sprog, i takt med at

de vil lære mere om verden. De beskriver altså deres drømme og håb for fremtiden gennem deres sprogportræt og fremstiller sig selv som verdensborgere.

I de fælles samtaler i grupperne viser videoerne, hvordan deltageres spørgsmål er nysgerrige, oprigtige og engagerede. Gennem videosamtalerne ser vi afprøvninger af hypoteser om sprog, udvidelse af vidensforståelser, indlevelse og nye forståelser af verden. Fortællingerne giver hver person en selvstændig position, der bryder med de forestillinger, de i øvrigt bærer med sig. Det betyder, at de får en mulighed for at positionere sig anderledes i forhold til hinanden og oplever en samhørighed på tværs af nationalitet og andre potentielt stigmatiserende skel.

Sprog og følelser hænger sammen, og fortællingerne vidner om en evne til at skabe sammenhæng og mening hos den enkelte. Identitet er ikke en statisk størrelse, som Norton også peger på. Der er omstændigheder i livet, som bliver katalysator for, at der er en kampplads for subjektet i forhold til sprog. Sproget har indvirkning på lærernes forståelse af sig selv. Begrundelserne for investering i målsproget viser sig både at være ganske forskellige og påvirkelige af de erfaringer, den enkelte bærer med sig. At give plads til det gennem sprogfortællinger i undervisningen medfører nye og ressourcebaserede perspektiver.

Pædagogiske implikationer – underviserperspektiver

På baggrund af arbejdet med sprogportræterne vil jeg pege på tre pædagogiske perspektiver for underviseren.

For det første kan arbejdet med sprogportrættet under de didaktiske forudsætninger, som er beskrevet, flytte underviserens blik på læreren fra at have fokus på et mangelfuldt dansk til et fokus på ressourcer gennem indblik i sprog og erfaringer med sprogtilegnelse. Dette skift fra et monolingvistisk blik til et flersproget blik i undervisningen har indflydelse på underviserens holdning, tilgang og forventninger til læreren, hvilket kan få indflydelse på de mulige subjektpositioner, der er i spil i læringsrummet, og dermed muligheder for deltagelse. Et ressourcefokuseret blik bliver understøttet af at lytte til autentiske fortællinger.

For det andet bliver det muligt på baggrund af sprogportræterne at inddrage de erfaringer og de fortællinger, som den enkelte deltager præsenterer gennem sprogportrættet, og den efterfølgende dialog. Det kan udmønte sig i didaktiske spørgsmål som: *Hvordan lærte du det sprog? Hvorfor lærte du det? Kan du bruge noget af det til at lære*

dansk? Hvem vil du gerne tale mere dansk sammen med? Hvilke sprog bruger du nu? Hvordan kan du skifte det sprog ud med dansk? Disse spørgsmål vil formentlig afstedkomme en højere grad af metarefleksion og autonomi hos læreren, ligesom det giver materiale til at videreudvikle autentiske og autonome sprogbrugssituationer i læringsrummet. Den sproglige opmærksomhed kan ligeledes blive styrket i de dialoger, der opstår i grupperne ved spørgerunden.

For det tredje oplever jeg, at processen med at udarbejde sprogportrætterne engagerer deltagerne i en grad, som et egentligt bogmateriale ofte ikke opfylder. Investering i et sprog kan være præget af de fortællinger, den enkelte bærer med sig, og de kan få nye perspektiver og forstås på nye måder. Som nævnt tidligere var jeg oprindeligt forbeholden over for metoden. Det viste sig, at det var en fejlagtig indstilling, for det skaber fokus på de ressourcer, deltagerne sidder med i undervisningsrummet, og denne indsigt styrker de interkulturelle kompetencer og investeringen i at lære det fælles tredje sprog. Muligheden for at fortælle om sine personlige sprog erfaringer bidrager til et højt engagement og stor gensidig lydhørhed blandt deltagerne. De afprøver hypoteser om målsproget og forhandler deres identitet gennem selvvalgte fortællinger. Sprogportrættet i en didaktisk proces kan altså give et nuanceret indblik i lærerens sproglige repertoire og i diversiteten i sproglige erfaringer både hos den enkelte og i en gruppe gennem et autentisk rum. Metoden kan desuden afdække strategier og tænkemåder, den enkelte har, hvilket er en adgangsbillet til at forstå den enkeltes investering i forhold til at skabe læringsrum med størst mulig aktualitet for læreren. Gennem de individuelle fortællinger i sprogundervisningen understøttes den enkeltes investering i sprog læringen, idet der gives rum for at se nye perspektiver og positioner for læreren. Et skifte til en investeringspædagogik med fokus på identitet i sprogundervisningen er naturligvis ikke gjort med denne ene øvelse. Den er med til at give nye perspektiver og dermed rum for nye positioneringer, og det vil kunne danne baggrund for videre udvikling af materialer, emner og opgaver for de pågældende lærere.

Litteratur

- Baun, R. (2019). *Sprogportrætter og flersprogede subjekter i andetsprogpædagogikken*. Upubliceret masterprojekt.
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to

multilingualism in education and linguistic research. I: Busch, B., Jardine, A. & Tjoutuku, A. (red.), *Language biographies for multilingual learning* (s. 5-17). PREAESA

- Occasional Papers, no. 24. Cape Town: PREAESA.
- Kristensen, K. (2020). Flygtninge laver sprogpportrætter på en sommerlejr. *Sprogforum* 71, 84-90.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL QUARTERLY*, 29 (1), 9-31.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Harlow: Pearson Education.
- Van Lier, L. (1988). *The organization of repair in second-language classrooms*. London: Longman Group.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I: Lantolf, J.P. (red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 249-259). Oxford: Oxford University Press.

Elevcentrerede og autonomi-fremmende feedbackformer som motivationsstrategi

I denne artikel vil jeg foreslå en måde, hvorpå man kan øge motivationen hos fremmedsprogs elever: at arbejde målrettet med effektive elevcentrerede feedbackformer. Grundlaget for artiklen er to aktionsforskningsprojekter (benævnes fra nu af hhv. forsøg A og B), hvor jeg har eksperimenteret med feedback i forbindelse med universitetsstuderendes skrivning på spansk på B1-B2-niveau (jf. the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR, Council of Europe 2001). Min fremgangsmåde i forsøg A har været at kombinere forskellige feedbackformer (feedback via spørgsmål fra de studerende, peerfeedback, rettelser med koder og mundtlig fælles feedback) i en feedbackkæde (Fernández under udgivelse) og at afprøve forskellige måder at udføre feedback på i et iterativt design, hvor hvert nyt tiltag var inspireret af resultater fra en tidligere afprøvning. I forsøg B eksperimenterer jeg udelukkende med én feedbackform: mundtlig peerfeedback, som respons på deltagerkommentarer i forsøg A. I alle tilfælde er arbejdet baseret på tre teoretiske fundamentet relateret til motivation, samarbejde og formativ feedback.

Motivation, samarbejde og formativ feedback

Motivation har været et helt centralt element, og grundideen har været, at både motivation til at skrive og skriveøvelsernes evne til



SUSANA S. FERNÁNDEZ

Ph.d., professor i fremmedsprogspædagogik
Aarhus Universitet
romssf@cc.au.dk

at fremme sprogindlæring (“skrive for at lære”, Manchón 2012) kan øges, hvis de studerendes ønske om handlefrihed og autonomi er værdsat (García Pujals og Lasagabaster 2019). Dette har jeg gjort ved at lade de studerende komme i centrum både i forbindelse med genre- og emnevalg og i de forskellige arbejdsfaser: skrivning, læsning, kommentering af udkast og genskrivning. Desuden har jeg arbejdet med udgangspunkt i, at det er en motiverende faktor, at teksterne ikke kun rettes af læreren, men også læses, kommenteres og værdsættes af jævnaldrende og dermed får et reelt publikum og ægte læsere i stedet for blot en korrekturlæser (Hyland 2011).

Det andet fundament, samarbejde, stammer fra den sociokonstruktivistiske tilgang til læring, hvor læring ses som foregående i en social kontekst. Læringen sker i første omgang som en interpersonel proces, som så senere bliver internaliseret. Her er begrebet *stilladsering* helt centralt; det refererer til den støtte (“stillads”), som både kan gives af en mere kompetent person, såsom læreren, og af en jævnbyrdig person, såsom en klassekammerat. Denne stilladsering fungerer i den pågældende studerendes zone for nærmeste udvikling (det metaforiske sted, hvor den lærende ved hjælp af en anden kan klare opgaver, som hun/han endnu ikke kan klare på egen hånd) (Vygotsky 1978) og kan være med til at skabe læring. I forsøg A og B sker stilladseringen i form af formativ feedback, leveret af læreren og klassekammerater.

Vores forståelse af den rolle, som formativ feedback spiller for sprogindlæring, har udviklet sig gennem tiden, ligesom det er sket med andre aspekter af sprogundervisning. De forskellige faser afspejler gældende pædagogiske principper, og mindst tre milepæle kan identificeres: 1) en forståelse af fejl som noget, der skal udryddes med det samme for at undgå, at eleverne får dårlige vaner; 2) en overbevisning om, at fejlrettelse er unødvendig for læring, da sprogindlæring blot kræver adgang til “forståeligt input” i form af fx tekster på målsproget, og, endelig, 3) en mellemposition, hvor fejlrettelse anses som et stillads, der understøtter de lærende i deres hypoteseafprøvning (Swain 2006). Dette indebærer, at der på trods af nogle kritiske stemmer (fx Krashen 1982/2009) i dag hersker en forsigtig optimisme vedr. feedbacks potentiale til at fremme læring. Det er dog vigtigt, at feedback gives på en passende måde i forhold til de lærendes niveau og behov (fx Hyland & Hyland 2006).

Mit arbejde er baseret på denne forståelse og søger at afprøve feedbackformer, der netop er effektive, ikke alene i forhold til læringspotentiale men også som motivationsstrategi. Derfor har jeg baseret mine forsøg på principper som agens, autonomi og dialog, da hand-

lefrihed og elevernes ejerskab af deres produkt og deres læring er helt centralt.

Som tidligere beskrevet handler denne artikel alene om feedbackformer relateret til skriftlig sprogproduktion. Jeg vil fokusere på tre af de feedbackformer, som jeg har eksperimenteret med, og som har det største potentiale til at fremme de lærendes motivation for at skrive og for at beskæftige sig med feedbacken for at forbedre deres tekster. Det drejer sig om feedback som dialog, peer feedback og feedback med rettekoder.

Feedback som skriftlig dialog (feedback via spørgsmål fra de studerende)

Campbell og Fauster (2013) præsenterer en særlig form for selektiv feedback (dvs. feedback, hvor ikke alle fejl er rettet), som de kalder "feedback som dialog". Ved denne teknik er det den lærende, der gennem spørgsmål til underviseren bestemmer de aspekter af teksten, som han/hun ønsker at modtage kommentarer til. Underviseren læser teksten og begrænser sig til at besvare de modtagne spørgsmål (og retter kun andre fejl ved successive genleveringer). Ideen med denne feedbackform er at give den lærende feedback baseret på hans/hendes opmærksomhedsområder og dermed øge motivationen til at interagere med feedbacken, da den potentielt får en høj grad af personlig relevans (Campbell & Fauster 2013).

I min afprøvning af teknikken i forsøg A fik mine studerende mulighed for at stille fire-fem spørgsmål til mig, som jeg besvarede efter at have læst deres første udkast til teksten. I alt blev fem forskellige tekster afleveret af hver studerende i løbet af semestret, hver tekst i flere versioner. Ved semesterstart fik de studerende lidt træning i, hvordan man kan stille spørgsmål, der vedrører lokale aspekter af teksten (dvs. på sætnings- eller ordniveau) såvel som mere globale aspekter (dvs. vedr. tekstopbygning), og de fik en tabel med eksempler på mulige spørgsmål og opmærksomhedsområder. De studerendes evaluering af denne feedbackform var positiv, men nogle påpegede, at det var svært at stille passende spørgsmål, selvom de fleste mente, at de gradvis blev bedre til det i løbet af semestret. Mine besvarelser på deres spørgsmål, som kunne variere i længde og detalje afhængigt af hvert enkelt tilfælde, blev evalueret meget positivt. Jeg tilstræbte at inkludere metalingvistiske forklaringer eller andre former for indirekte rettelser frem for blot selv at rette fejlene. Se fx (1)¹, hvor den studerende har fokus på argumentationen i sin tekst:

- (1) Spørgsmål: Hvad kan jeg gøre for at gøre mine argumenter tydeligere?

Svar: Argumenterne er klare, men de er ikke kraftfulde, medmindre der er gode konkrete eksempler, gode bibliografiske eller autoritetsreferencer, et citat fra nogen måske, eller simpelthen mindre følelsesmæssige argumenter. Sætninger som “og det er vigtigt, at de ikke dør” er ikke et godt argument, hvis det ikke forklares, hvorfor det er vigtigt.

[...] En god organisering af teksten i afsnit (måske et afsnit for hvert argument) har normalt en stor effekt. Jeg kan godt lide afslutningen med det åbne spørgsmål.

I mine forsøg har de studerende været flittige til at stille både lokale og globale spørgsmål, med en overvægt af lokale spørgsmål om stavning, tegnsætning, morfologi, syntaks og ordforråd (kun to studerende stillede flere globale end lokale spørgsmål). Dette er ikke overraskende for et B1-2 niveau, hvor de studerende stadig er usikre vedr. mange aspekter af det spanske sprog. Blandt de lokale spørgsmål fandt jeg specifikke og generelle spørgsmål. Eksempler (2) og (3) hhv. afspejler disse to spørgsmålstyper:

- (2) Anvendelse af konjunktiv i linje 2: “pudiera”. Jeg har brugt imperfektum, men jeg ved ikke, om det er korrekt.
- (3) Mine tvivlspunkter: anvendelse af konjunktiv, anvendelse af tempora, ordrækkefølge.

Selvom de mere specifikke spørgsmål kan tænkes at afspejle en højere grad af refleksion, viser de generelle spørgsmål de områder, hvor den pågældende studerende netop føler sig usikker.

Peerfeedback

Peerfeedback er efterhånden ved at være veletableret i den didaktiske litteratur, men den byder stadig på visse implementeringsvanskeligheder relateret til følelsesmæssige og sociale faktorer hos de lærende (fx modvilje mod at kritisere deres klassekammeraters tekster) og til didaktiske faktorer (fx lærernes usikkerhed vedr. peerfeedbacks effektivitet). Der er dog også påpeget flere fordele: Som nævnt ovenfor er det motivationsmæssigt positivt at få et reelt publikum til teksterne, og i forbindelse med læringsudbytte er der studier, der viser et stort potentiale i at give feedback (frem for at modtage den). Mine egne data (Fernández under udgivelse) viser en peerfeedback af for-

svarlig kvalitet, hvor kun 10 % af rettelserne udført af de studerende var enten forkerte eller uklare, mens ikke mindre end 90 % af dem var korrekte og potentielt kunne forbedre teksten. Med hensyn til fordelingen af fejl blandt deltagerne var der ingen, der oversteg 12 % forkerte kommentarer, og fire studerende ud af 13 producerede ingen fejlagtige rettelser. Der var dog forskel på, hvor mange rettelser der blev udført pr. studerende, og dette udsving kan være en grund til, at der i evalueringerne var nogle studerende, som klagede over deres klassekammeraters overfladiske feedback.

I et første forsøg med peerfeedback skulle de studerende læse andet udkast til teksterne (efter de studerende havde spurgt mig om feedback og genskrevet efter mit svar) i et rotationssystem og give skriftlig feedback ved brug af en feedbackskabelon. Skabelonen var designet således, at feedback ikke alene fokuserede på fejl, men også på en anerkendelse af tekstens indhold og evaluering af positive egenskaber. De studerende evaluerede denne aktivitet overvejende positivt og gav udtryk for, at de var meget glade for at kunne læse og kommentere andres tekster. Grunden til deres begejstring var, efter eget udsagn, at de således fik mulighed for at sammenligne deres niveau med andres og se, at også deres klassekammerater laver fejl. Selvom det var svært at identificere andres fejl, var det også tilfredsstillende, når det lykkedes. De påpegede også, at de ved at læse andres tekster, der omhandler det samme emne, de selv er i gang med at skrive om, lærte nye formuleringer, der kunne bruges i deres egen tekst. Nogle studerende nævnte, at de ville have foretrukket at give og modtage peerfeedback mundtligt i stedet for skriftligt. Derfor afprøvede jeg denne modalitet i et andet fag i forsøg B, og det viste sig at være et godt valg.

I forsøget med mundtlig peerfeedback skulle de studerende, igen i et rotationssystem, læse hinandens tekster og derefter give feedback til hinanden i undervisningstimen. Da forsøget foregik under coronanedlukningen, skete denne mundtlige feedback i Zooms *breakout rooms*, hvor de studerende havde mulighed for at dele skærm og vise hinanden teksten og de kommentarer, som de havde. Dette betød, at de studerende havde forberedt deres feedback skriftligt for derefter at forklare deres kommentarer og rettelser mundtligt. Disse mundtlige feedbacksessioner udviklede sig i nogle tilfælde til interessante diskussioner om grammatik og tekstopbygning, da feedback her var virkelig dialogisk og forhandlet. Næste eksempel viser sådan en diskussion og et tilfælde, hvor feedback kun delvis bliver accepteret af den modtagende studerende, og hvor en ægte kollaborativ dialog (Swain 2006) opstår. Det er også interessant at bemærke, at de stude-

rende bruger deres samlede sproglige ressourcer til at prøve at løse et ortografisk problem og trækker på deres viden om engelsk og dansk.

(4) A: Og OK, der mangler et tryk over “el”

B: Ah, det er en sag, hvor jeg ikke er enig med dig

A: Er du ikke?

B: Men lad os spørge Susana, fordi jeg er ikke hundrede procent sikker

A: Tja, hvis vi oversætter det til engelsk, ville det være “he who teaches in an interaction”, ikke?

B: Igen er jeg ikke enig

A: Er du ikke?

B: Fordi jeg ville sige, “the one who” i stedet for “he”

A: Ah OK, hvis jeg forstår dig, ja, jeg formoder, at man kan sige det på begge måder, ikke?

B: Hm ja ja det tror jeg ...

A: Det afhænger af, hvilken af de to der bruges

B: Hm, men sandheden er, at jeg ikke ved, om du virkelig kan tilføje tryk til “el que”, fordi det er “el que”...

A: Hm

B: ... og ikke som “han og ham som”, eller det er selvfølgelig, hvad det udtrykker, men jeg ved det ikke, jeg tror for eksempel, at bøger på spansk ... Jeg tror, det er altid, hvis der er et “que”, skal man ikke tilføje et tryk, men jeg er ikke sikker

A: Hm

Uanset om feedbacken blev leveret mundtligt eller skriftligt, henvendte de studerende sig til hinanden med en positiv holdning, og de formulerede deres kritik på en konstruktiv måde, altid ledsaget af rosende og opmuntrende ord. For de studerende i begge forsøg var det meget vigtigt at få at vide, at det at give feedback er meget mere end at rette fejl, og at man også kan have fornøjelse af at læse teksten og fokusere på det positive, hvis man ikke lige er i stand til at finde fejl. Efter de studerende modtog denne besked, blev de meget mere fortrøstningsfulde i forhold til opgaven.

Feedback via rettekoder

Den sidste feedbacktype, jeg vil præsentere, består i indirekte rettelser ved brug af rettekoder (fejlen bliver markeret, og en kode gives som kommentar ved margenen (som i (5)) (Elicker & Fürstenberg

2013). Denne feedback blev brugt til at rette tredje udkast af teksten (efter feedback via spørgsmål og peerfeedback) i forsøg A. I begyndelsen af kurset modtog de studerende listen over koder og deres betydning samt instrukser om, hvordan de skulle fortolkes.

Sector agrícola	Peña	100
En el sector agrícola y el sector productivo el apoyo de Dardis se enfoca en la investigación, innovación,	Peña	100
tecnológica (agrotec) y aumento de productividad. El apoyo de Dardis busca a (impulsar) la adopción y la	Peña	100
hábitos que caracterizan las tierras altas y montañas de Bolivia. Además el apoyo dado es para el	Peña	1
desarrollo económico en (estas áreas) locales y para mejorar la competitividad de ciertos productos.	Peña	100
	Peña	100
	Peña	100

Denne feedbackmodalitet var den mest positivt evaluerede. De studerende gav udtryk for, at de værdsatte lærerens feedback, og at alle deres fejl blev markeret. Samtidig anså de det som frugtbart, at de selv skulle identificere og rette fejlen. På den mindre positive side var det klart fra deres kommentarer, at nogle koder var svære at identificere, og især SIN-koden (syntaktiske fejl) var for bred, da den kunne dække over en række mulige fejl. I en anden gentagelse af min afprøvning blev SIN-koden delt op i flere, mere afgrænsede koder, og dette gjorde det nemmere for de studerende at identificere deres fejls type. I Kjærgaard (2018) vises der også resultater fra et forsøg i folkeskolen, hvor en systematisk rettelser med koder og metalingvistisk forklaring er med til at øge elevernes motivation til at rette deres tekster.

Afsluttende bemærkninger

Jeg har præsenteret tre måder at arbejde med feedback på i skriftlig produktion, som jeg mener, har potentiale til at fungere som motivationsstrategier i forhold til de lærendes lyst til at skrive tekster på fremmedsprog og til at beskæftige sig med den modtagne feedback for at forbedre teksten og gerne lære noget, som kan bruges i deres fremtidige skrivning. Jeg har afprøvet disse arbejdsformer med universitetsstuderende i spansk, men jeg vil mene, at de også kan bruges med andre sprog og niveauer samt med yngre elever. Det handler om at tilpasse niveauet (fx længde, genre) på den tekst, der skal skrives, samt den feedback, der gives i forhold til fx kompleksitet i de metalingvistiske forklaringer, antal og type af rettekoder og det, der forventes af peerfeedback. I mine afprøvninger var det tydeligt, at træning er afgørende i alle tre typer feedback, og at der sker en progression i løbet af et semester eller et forløb, da de lærende bliver gradvist bedre og mere sikre i disse arbejdsformer. Især i forbindel-

se med peerfeedback er det vigtigt at pointere meget tydeligt for de lærende, at peerfeedback ikke skal forstås blot som fejlrettelse, men snarere som en holistisk læsning af teksten med tilhørende kommentarer. Hvis man vil kaste sig ud i at arbejde med nye, interaktive og systematiske feedbackformer, er det også vigtigt at lytte til de lærendes evalueringer af oplevelsen og justere derefter.

I forsøg A var de tre gennemgåede feedbackformer kombineret med hinanden i en feedbackkæde (se Fernández under udgivelse) for en detaljeret gennemgang), mens den mundtlige peerfeedback var den eneste feedbackform i forsøg B (pga. de gældende strukturelle rammer). Begge forløb blev evalueret positivt i forhold til læring og motivation til at give feedback og arbejde med den modtagne feedback, men det er tydeligt i de studerendes udsagn, at peerfeedback alene kan føles en smule utilstrækkelig, da de studerende ikke stoler 100 % på deres klassekammeraters kommentarer. Derfor kan det være en god ide at gøre peerfeedback til et led i en større feedbackkæde.

Når man gennemgår de studerendes oplevelser som afspejlet i deres evaluering af kurserne samt deres præstationer i forbindelse med de forskellige typer feedback, forekommer det rimeligt at konkludere, at de tre præsenterede arbejdsformer var frugtbare i forhold til det på forhånd fastlagte mål om at fremme motivation, autonomi og læring. Da de feedbackformer og resultater, der er præsenteret i denne artikel, bygger på en bestemt kontekst, er det vigtigt at eksperimentere med dem i andre sammenhænge (andre sprog, andre skoletrin), således at vi kan akkumulere mere viden om deres effektivitet.

Slutnoter

- 1 Alle eksempler præsenteres i en oversættelse til dansk, men de var oprindeligt på spansk.

Litteratur

- Campbell, N. & Fauster, J. (2013). Learner-centred feedback on writing: Feedback as dialogue. (s. 55-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- I: Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J. & Vaupetisch, R. (red.), *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom*. Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elicker, M. & Fürstenberg, U. (2013). *Feedback in student writing*:

- A closer look at code-marking. I: Reitbauer, M., Campbell, N., Mercer, S., Fauster, J. & Vaupetisch, R. (red.), *Feedback matters: Current feedback practices in the EFL classroom* (s. 55-86). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fernández, S.S. (under udgivelse). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*.
- García Pujals, A. & Lasagabaster, D. (2019). El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32 (2), 455-485.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. I: Manchón, R. (red.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (s. 17-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 77-95.
- Kjærgaard, H.W. (2018). *Technology-mediated written corrective feedback in the Danish lower secondary classroom*. Aarhus: Aarhus University.
- Krashen, S. (1982/2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Manchón, R. (red.) (2012). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. I Byrnes, H. (red.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (s. 95-108). London: Continuum.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Redigeret af Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S.

& Souberman, E. Cambridge: Harvard University Press.

Småbørns muligheder for deltagelse i udvikling af sprog i dagtilbud

Artiklen sætter fokus på hvilken betydning pædagogers sprogsyn, sprogpædagogiske bevidsthed og praksis har for flersprogede småbørns muligheder for at bruge og udvikle sprog inden for dagtilbuddets rammer. I en praksis hvor børns kommunikative deltagelse i hverdagens samtaler ses som det væsentligste element i sprogstimuleringen, bliver anerkendelse, deltagelse, samspil, udviklings- og undervisningstonen centrale begreber. Ved at pædagogerne bevidst integrerer sproglig mangfoldighed i små og store samtaler i hverdagen, skaber de forbindelse mellem sprogstimulering af småbørn, flersprogethed og kommunikation. Samspillet mellem barn og pædagog, børn og pædagoger og børnene imellem kan dog ikke ses løsrevet fra det, der foregår i det omkringliggende samfund (Illeris 2015: 47-49). Dette får betydning for pædagogernes syn på børnene, på hvad og hvordan de tænker og agerer i det professionelle rum, og på børnenes muligheder for at deltage i kommunikation.

En sprogstimulationsindsats

Eksemplerne i artiklen er indsamlet i forbindelse med et indsatsområde fra 2018 til 2020 hvor jeg, i samarbejde med pædagoger og ledere på dagtilbudsområdet i Københavns Kommune, satte fokus på at øge børns muligheder for at bruge og udvikle sprog i dagtilbud.

Indledende viser jeg et par konkrete eksempler på pædagogisk



ULLA KOFOED

Cand.pæd.pæd., selvstændig konsulent, tidligere lektor på Københavns Professionshøjskole
ukofod@outlook.dk

praksis og på hvordan vi efterfølgende reflekterede over hvordan vi kan skabe sproglige og kommunikative deltagelsesmuligheder for børn i institutionen. Når jeg i artiklen taler om sprog, mener jeg de sprog og tegn, børnene benytter og skal støttes i at udvikle og lære ved at deltage i kommunikationer med andre børn og pædagoger. Dernæst præsenterer jeg design, metode og empiriindsamling, herunder organisering og indhold. I det efterfølgende afsnit gør jeg rede for mit teoretiske fundament for at tale om sprog, kommunikation og pædagogik, hvor Wenger og Laves begreb legitim perifer deltagelse er centralt for at forstå den proces der muliggør børnenes deltagelse i kommunikation. Afslutningsvis vil jeg problematisere hvor usynlige børn, herunder også de flersprogede, er i de nationale og kommunale dokumenter, og hvordan dette kan smitte af på pædagogernes forståelse af at sprog er andet og mere end sproget dansk, at sprog og kommunikation opbygger viden og anerkendelse, og ikke mindst at sprogarbejde skal planlægges som afsæt for kommunikativ kompetence.

I erkendelse af manglen på pædagoger er det ofte studerende, vikarer, pædagogmedhjælpere med flere, der udgør personalet i daginstitutioner. Ifølge den faglige organisation er Københavns Kommune særligt udfordret (BUPL 2021). Til trods herfor refererer jeg overvejende i artiklen til personalet som "pædagoger" eller "stuepædagoger", selvom de ikke er pædagoguddannede.

Sprogpædagogik og kommunikation i praksis

Nedenstående eksempler illustrerer samspil og kommunikation mellem pædagoger og børn, sådan som de kom til udtryk i praksis. De to eksempler efterfølges af eksempler på refleksioner med pædagoger og leder over den konkrete observation.

Case 1: Det oversete barn

En voksen og to børn sidder ved et langt bord med en sandkasse. De kommunikerer om en fødselsdag. Den voksne sidder ved den lange side. Ved den ene bordende sidder et barn der ivrigt fortæller om sin fødselsdag. I den modsatte ende sidder et barn der er helt tavst. Pædagogen spørger nysgerrigt ind til det fortællende barns fødselsdag, hvorimod det andet barn bliver overset sprogligt og fysisk.

Under sparringen opfordrede jeg pædagogen til at fortælle om hvilke børn hun havde kommunikeret med. Her blev det synligt for pædagogen at det udelukkende var det barn der beherskede sproget dansk, der indgik i samtalen. Det tavse barn der blev usynligt for pædagogen, var et flersproget barn. Den efterfølgende sparring handlede om hvordan den fysiske placering har betydning for om børn bliver inddraget eller overset i kommunikation. Havde børnene fx siddet ved siden af hinanden, var der skabt en fysisk relation mellem børnene og en mulighed for at følge med i hinandens leg. Havde medarbejderen samtidig sat sig hen til børnene, kunne hun holde øjenkontakt med begge børn og samtidig støtte det flersprogede barn i at deltage i kommunikationen. Fødselsdag, som var kommunikationens omdrejningspunkt, kunne på den måde knytte an til begge børns erfaringsverdener.

Der kan være flere grunde til at et barn bliver overset. Palludan (2005) peger på, hvordan medarbejdere ofte benytter undervisningstonen til flersprogede børn, hvorimod de benytter udvekslingstonen til de børn der behersker sproget dansk. Dette sker ikke nødvendigvis bevidst og kræver derfor en skærpet opmærksomhed. Denne forskel i tonen observerede jeg flere gange i de dagtilbud jeg kom i.

Ovenstående eksempel synliggør, at man som medarbejder kan komme til at forskelsbehandle og have andre forventninger til flersprogede børn. Vores forventninger til børn er forskellige og tager ofte afsæt i børnenes sproglige formåen. Ifølge flere undersøgelser (Gibbons 2016) kan høje forventninger og en høj grad af støtte mindske sproglige afstande mellem børn. Det har derfor stor betydning at medarbejderne skaber høje forventninger og betingelser for samtale for alle børn, også i de rutinemæssige møder mellem børn og voksne i hverdagen.

I min anden case har jeg sat fokus på børnenes erfaringer og på hvordan disse kan skabe udgangspunkt for sprogudviklende samtaler.

Case 2: Erfaringer som afsæt for kommunikation og meningsfulde samtaler

En pige kommer hen til en pædagog der sidder og tegner sammen med to flersprogede børn. Pigen trækker op i sin bluse: "Du skal se mine skoldkopper." Pædagogen kigger op: "De går heldigvis væk," siger hun og tegner videre.

Denne sparringssamtale satte fokus på hvordan børns optagethed, oplevelser og erfaringer kan give anledning til at skabe meningsfulde samtaler som en pædagogisk strategi for børns sprogudvikling. Dette udgangspunkt kræver at pædagogen, ved bevidst og aktivt at lytte og stille åbne spørgsmål, skaber mulighed for deltagelse i kommunikation. For eksempel "Prøv at vis mig hvor skoldkopperne sidder". Når kommunikationen knyttes sammen med barnets erfaringer, motiveres barnet til at fortælle og undre sig sammen med den voksne. Ved også at inddrage de andre børns erfaringer med sygdom, fx skoldkopper: "Skal vi høre om de andre børn har haft skoldkopper?", giver det de to flersprogede børn i case nr. 2 mulighed for, med udgangspunkt i deres erfaringer, selv at sætte ord på, stille spørgsmål og indgå i kommunikation. Man kan sige at det, ud over at stilladsere børnene til at bruge sprog og samtale, samtidig motiverer børnene til at indgå i en demokratisk dannelsesproces.

Fælles for de to cases er børnenes deltagelsesmuligheder og det at nogle børn forblev perifere deltagere. Børnene var fysisk til stede, men ikke som legitime deltagere (Wenger & Lave 2003). De efterfølgende sparringssamtaler kom derfor til at handle om hvordan børnene kunne blive legitime deltagere og således mestre kommunikationen. For eksempel spurgte jeg pædagogerne om hvad der gjorde at alle børn omkring bordet deltog aktivt i samtalen, eller hvorfor det kun var to af de fem børn der aktivt kommunikerede. Dette gav anledning til refleksion: "Gør vi det vi tror vi gør?" og "Hvilken betydning har det vi gør, for flersprogede børns mulighed for at bruge og udvikle sprog?"

Medarbejdere og ledere gav udtryk for at de fælles refleksioner var en "stor ahaoplevelse". De daglige vaner og selvfølgheder blev udfordret, og der kom ny opmærksomhed på sammenhængen mellem pædagogik og børns sprogudvikling og på at flersprogede børn kræver særlig sproglig opmærksomhed og aktiv hjælp til at deltage i kommunikation.

Ved den afsluttende samtale med lederen satte vi fokus på hvordan den nye viden blev tænkt ind i strukturer på stuer, teammøder, afdelingsmøder, i forældresamarbejdet og på ledelsesplan.

Design, metode og empiriindsamling

Indsatsen for sprogstimuleringen var designet og fastlagt af Københavns Kommune og indeholdt: et formøde på en time med leder og stuepædagoger, to observationer a en time efterfulgt af to sparringssamtaler på hver halvanden time med leder og stuepædagoger samt

to skriftlige opsamlinger med henvisning til teori. Indsatsen på den enkelte stue afsluttedes med en times samtale med lederen.

Min tilgang til at observere kan betegnes som pædagogisk dokumentation. Dette fordrer ifølge Susanne Krogh og Søren Smidt at dokumentationsarbejdet knyttes til hverdagen i institutionen, at personalet har mulighed for at reflektere over arbejdet, at det anvendes til at evaluere formål, fremmer børnenes perspektiver og handleevner og kan formidles. Altså er meningsfyldt, produktiv og opfylder formålet med indsatsen (Krogh & Smidt 2013: 140).

Inden det første møde sendte jeg et brev til leder og pædagoger hvor jeg beskrev mål og design og pointerede at det var en fælles undersøgelse, og at vi i fællesskab reflekterede over de enkelte observationer og over hvad denne viden kunne betyde af konkrete tiltag for at støtte og styrke børnenes sprogudvikling.

Målet var at få øje på børnenes muligheder for at udvikle sig sprogligt i hverdagslivet i institutionen. Jeg bad derfor pædagogerne reflektere over hvordan de talte om og arbejdede pædagogisk med at stilladsere børnene i at bruge sprog og kommunikere. Samtidig bad jeg dem overveje hvor de to observationer kunne finde sted, fx ved samling, frokost, fri leg eller ved planlagte aktiviteter.

Under observationerne var min opmærksomhed rettet mod samtaler og relationer mellem børn og pædagoger. Hvordan konversationen startede, hvad den handlede om, og hvad der var særligt. Hvordan samtalen blev lang eller kort. Hvordan pædagogerne stilladserede børnenes sproglige udvikling. Hvordan og med hvilke toner de forskellige børn blev mødt. Jeg havde stor opmærksomhed på hvilke børn der deltog, og hvordan andre blev inddraget eller udeladt. Var der fx børn der ikke indgik i samtale med andre børn og voksne?

Teoretiske grundantagelser

Som grundlag for analyse og sparring har jeg hentet inspiration i den tyske filosof Axel Honneths anerkendelsesteori (Honneth 2006). Honneth taler bl.a. om distinktionen mellem at være synlig og usynlig, hvilket kan medføre at børnene er fysisk til stede, men socialt usynlige og oversete. Honneth peger på at hvis individet ikke anerkendes, eller er ude af stand til at få følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt og social agtelse, risikerer det at miste det positive forhold til sig selv som er grundlæggende for individets udvikling (Honneth 2006). Charlotte Palludan skelner mellem toner i kommunikationen, dels undervisningstonen, dels udvekslingstonen (2005:

141). Hun beskriver hvordan den sproglige relation kan tones på forskellig måde i interaktionen mellem børn og pædagoger, hvor børn med forskellige dansksproglige kapaciteter og med forskellige modersmål ikke er underlagt den samme tone. Palludan peger på at den tone børnene bliver talt med eller til, har betydning for om børnene føler sig anerkendt. Det får ligeledes betydning for hvor meget de forskellige børn får mulighed for at bruge sprog og opøve kommunikative kompetencer. Med begrebet “zonen for den nærmeste udvikling” peger Vygotsky på vigtigheden af at møde barnet hvor det står, og støtte og vejlede barnet til at kunne mere og mere for til sidst at kunne på egen hånd (Vygotsky 1982). For Pauline Gibbons er begrebet stilladsering, med henvisning til Bruner (1999), helt centralt i den proces hvor pædagogerne hjælper børnene med at tilegne sig nye færdigheder, begreber eller forståelsesniveauer (Gibbons 2016). Viden skal altså forstås som tæt knyttet til sproglig udvikling hvor pædagogerne, igennem organisering og fælles refleksioner, kontinuerligt må støtte børnene fra at være perifere til centrale deltagere i kommunikationen (Wenger og Lave 2003).

Udfordringer i den sprogstimulerende indsats i dagtilbud

I afsnittet “Sprogvurdering og sprogstimulering” i det nationale regelgrundlag nævnes sprog, sprogstimulering, sprogforståelse, sproglig udvikling, sproglige kompetencer og andre begreber med sprog i alt 67 gange (BUVM 2021, om dagtilbud). Underforstået er sprog synonymt med dansk. Det nævnes ikke at der kan være flere sprog i spil der har betydning for den sproglige udvikling. Det er op til kommunerne at implementere, hvordan “sprogvurdering og sprogstimulering” skal implementeres i pædagogisk praksis. I Københavns Kommune ses det samme i de kommunale dokumenter, altså at sprog skal forstås som sproget dansk (Københavns Kommune 2020). Selvom begrebet tosprogede/flersprogede børn er fraværende i dokumenterne, er der opmærksomhed i kommunen på at børn i dagtilbud har erfaringer med mange sprog. Kommunen har derfor udpeget personale der har specifikke funktioner rettet mod flersprogede børn.

At stat og kommune i deres dokumenter forstår sprog som synonymt med sproget dansk, kan pædagoger overtage med den konsekvens at de overser børn der som flersprogede er i gang med deres dansksproglige udvikling. Ligesom det ses af praksis at det ikke er

givet at pædagogerne er opmærksomme på at (fler)sproglig udvikling ikke kommer af sig selv.

Samspil mellem børn og voksne kan ikke forstås uden at medtænke den konkrete kontekst eller sammenhæng (Illeris 2015). Det vil sige at pædagogernes samspil med børnene i dagtilbuddet er påvirket af samspillet mellem stat, kommune og institution om et fælles sprogsyn. En anden problematik er at meget personale i dagtilbud ikke har en uddannelse inden for pædagogfaget (BUPL 2021), ligesom man ikke kan være sikker på at pædagoguddannelsen integrerer flersproget udvikling i sit pensum (ibid.).

Sammenfatning

Som jeg skrev indledningsvis, er mulighed for kommunikativ deltagelse i hverdagens samtaler det væsentligste element i sprogstimuleringen for småbørn i dagtilbud. Mine observationer har vist hvordan den voksne i samværet og samtalen med børnene aktivt kan medvirke til at gøre børnene synlige, men også usynlige. Ofte er det de børn der mestrer sproget dansk og det at kommunikere, der bliver synlige. Disse børn formår at respondere på den voksnes spørgsmål i den aktuelle kontekst og bliver dermed oplagte samtalepartnere. De yngre børn, flersprogede eller ej, er de mest udfordrede. De er i risiko for at blive usynlige og havne som tilskuere til samtalen. At arbejde med sprogstimulering af småbørn, flersprogethed og kommunikativ praksis kræver anerkendelse af forskelle, pædagogisk planlægning og refleksion. Samtidigt må pædagogerne kontinuerligt støtte børnene fra at være perifere deltagere til at være aktive (dansk) sproglige deltagere (Wenger og Lave 2003) i hverdagens kommunikationer. Det kræver tillige at stat og kommune aktivt bakker op om flersprogethed i de foreskrivende og vejledende dokumenter.

Litteratur

- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- BUPL (2021). *Pædagogmangel kræver både nationale og lokale løsninger*. Lokaliseret d. 20. november 2021 på bupl.dk/nyhed/bupl-paedagogmangel-kræver-baad-nationale-og-lokale-loesninger/.
- BUVM (2021) *Sprogvurdering og sprogstimulering*. Lokaliseret d. 24. november 2021 på uvm.dk/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/sprogvurdering-og-sprogstimulering.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsning i flersprogede klasserum* (2. oplag). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogh, S. & Smidt, S. (2013). Dokumentation og pædagogik. I: Ritchie, T. (red.), *Metoder i pædagogisk praksis* (s. 139-156). Værløse: Billesøe og Baltzer.
- Københavns Kommune (2020). *Obligatoriske sprogvurderinger og læringstilbud*. Lokaliseret d. 24. november 2021 på kk.dk/borger/pasning-og-skole/pasning-o-6-aar/obligatoriske-sprogvurderinger-og-laeringstilbud.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. og Lave, J. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kønsidentitet i sproget – med eksempler fra dansk og fransk

Når det i disse år drøftes, hvordan det er muligt at opnå bedre køns-mæssig ligestilling, inddrages sproget typisk som et område for konkrete tiltag. Biologisk og grammatisk køn (sexus og genus) spiller da også en rolle, fx når det gælder substantiver, personlige pronominer og kongruens. Jeg vil i denne artikel tage udgangspunkt i eksempler fra dansk og fransk og deres grundlæggende forskellige sproglige manifestation af køn og herudfra se nærmere på de konkrete sprogpoltiske ligestillingstiltag og nogle myndigheders reaktioner på disse.

1. Genus udtrykt gennem substantiver og pronominer på dansk og fransk

Biologisk køn (sexus) kan udtrykkes sprogligt via substantiver og personlige pronominer. Sidstnævnte findes på dansk og fransk i forskellige former, men det er kun 3. person, der udtrykker grammatisk køn (genus). Siewierska (2004) argumenterer (ligesom John Lyons og Emile Benveniste) for, at 3. person adskiller sig fundamentalt fra 1. og 2. person. Ud over at 1. og 2. person typisk er mennesker (ikke dyr, abstrakter eller ting), så er den afgørende forskel den deiktiske (pe-gende) natur i 1. og 2. person i modsætning til den typisk anaforiske (tilbagevisende) karakter, som er gældende for 3. person: Forståelsen af de to første er dybt afhængig af situationen (hvem taler og hvem lytter), mens den referentielle fortolkning af en 3. person i høj grad



HANNE LETH ANDERSEN
Ph.d., rektor, professor
Roskilde Universitet
ha@ruc.dk

afhænger af udsigelsens sproglige kontekst, typisk den forudgående diskurs. Det er derfor, ifølge Siewierska, at den talende og den lyttende typisk alene refereres til via en personmarkør (typisk et personligt pronomen), mens der kan refereres til 3. person via enhver form for leksikalsk udtryk – og ofte relativt varieret. Der er typisk altså en større ramme for omtale end for tale og tiltale, og derfor er det også i 3. person, vi finder en større mangfoldighed af sproglige former – muligvis ud fra større behov for klargøring af referencespørgsmålet.

På dansk kan man i 3. person henvise til fire forskellige typer af entiteter, kendetegnet i pronominalsystemet som hankøn, hunkøn, intetkøn og fælleskøn, mens alle substantiver enten er intetkøn/neutrum (anvender artiklen *et*) eller fælleskøn/utrum (anvender artiklen *en*). Genusformerne *han* og *hun* bruges på nudansk kun om det, der antages at være biologisk køn, normalt ikke om ting eller fænomener.¹ Dyr, ting og abstrakter betegnes med intetkønsformen *det* eller fælleskønsformen *den*. I flertal markeres køn ikke på dansk i pronominalsystemet; her findes alene formen *de*, uden skelnen til referencens specifikke natur endsige køn.

På fransk er alle substantiver enten hankøn eller hunkøn, hvad enten det drejer sig om ting, dyr, kroppsdele eller abstrakter, fx *chaise* (stol, hunkøn), *éléphant* (elefant, hankøn), *bras* (arm, hankøn) og *discussion* (diskussion, hunkøn). 3. persons pronominer er også altid markeret med genus, både i ental (*il/elle*) og i flertal (*ils/elles*). Herudover skal det bemærkes, at selvom 1. og 2. person ikke har specifikke genusformer, vil eventuelle adjektiver og perfektumsformer, der knytter sig prædikativt til disse, altid kongruere i køn og tal. Det vil sige, at disse to personers køn ofte er til stede i sproget med genusbøjning, selvom kønnet ikke er markeret pronominalt. I flertal giver dette udfordringer, når der både er hankøn og hunkøn i en gruppe *on* (man), *nous* (vi) eller *vous* (De/I). Her har fransk indtil de sidste årtiers debat om ligestilling haft den klare hovedregel, at hankøn fungerer som fælleskøn, og at kongruensen således er med hankøn flertal, medmindre alle i gruppen er hunkøn. Dette accepteres ikke længere uden videre, og det giver sprogpoltiske udfordringer.

2. Grammatisk køn og kongruens: Udfordrende sproglig ligestilling på fransk

At alle substantiver på fransk har grammatisk køn, og at hankøn traditionelt har været anvendt som det neutrale eller umarkerede køn, er to grundlæggende udfordringer i den franske sproglige ligestillingsproces. For hvis man har et binært system med to grammatiske

køn, hvordan udtrykker man så flertal på en ligestillet måde? Er man så ikke nødt til at benævne begge køn samtidig? Det betyder reelt, at man samtidig bruger hankøns- og hunkønsendelserne på både artikler og substantiver – og på adjektiver, som også bøjes i køn. Det giver et vist besvær at producere og et lidt overvældende skriftligt udtryk, lige meget om man markerer den tilføjede hunkønsform på den ene eller den anden måde typografisk:

Parentes	un(e) ami(e) (en ven/veninde), les travailleur(euse)s (arbejderne), les professionnel(le)s (de professionelle), les adhérent(e)s (tilhængerne)
Stort bogstav	unE amiE, les professionnelLEs, les adhérentEs
Bindestreg	un-e ami-e, les travailleur-euse-s, les professionnel-le-s, les adhérent-e-s
Skråstreg	un/e ami/e, les travailleur/euse/s, les professionnel/le/s, les adhérent/e/s
Punkt	un·e ami·e, les travailleurs·euses, les professionnel·les, les adhérent·es

Tabel 1. Typografisk markering af sproglig feminisering.

Denne inkluderende skrift (“écriture inclusive”) er derudover problematisk, fordi det reelt kun kan fungere i skriften, for tilføjelsen af hunkønsformens bøjning betyder lydligt, at endelser, der i hankøn var stumme, nu kan høres. Flertals-s er normalt ikke udtalt. Og man kan ikke på samme tid udtale og ikke udtale en endelse: Har man udtalt hunkønsformen, så har man ikke udtalt hankønsformen – alternativet er at udtale de to former efter hinanden. Det taler imidlertid imod princippet om sproglig økonomi. Man kunne også nøjes med at udtale hunkønsformerne, men det kunne fortolkes som betegnende hankøn alene, og det er næppe bedre end hidtidig praksis, hvor kun hankøn har været udtalt.

Den inkluderende skrift anerkendes ikke af Académie Française (2017), som således udtaler, at det over for dette forsøg på at påtvinge en ny norm enstemmigt må bringe en højtidelig advarsel (“une solennelle mise en garde”), fordi så mange ortografiske og syntaktiske markeringer skaber et usammenhængende sprog og en forvirring, der fører til ulæselighed. Det franske undervisningsministerium forbyder den inkluderende skrift og henviser på sin hjemmeside til Académie Françaises kritik: Den inkluderende skrift er kontrapro-

duktiv i forhold til kønsdiskriminering og skadelig for det franske sprogs tilgængelighed – hertil kommer, at en så omsiggribende reform af ortografien overser sprogets naturlige udvikling. Således konstaterer Académie Française, at udviklingen skal drives frem af sprogbrugen: “Une langue procède d’une combinaison séculaire de l’histoire et de la pratique, ce que Lévi-Strauss et Dumézil définissaient comme ‘un équilibre subtil né de l’usage.’”² (Et sprog er resultatet af en ældgammel kombination af historie og praksis, som Lévi-Strauss og Dumézil definerede som “en subtil balance, der udspringer af brugen”).

I Québec anbefales typisk “l’écriture épiciène”, ifølge hvilken hankøn og hunkøn anvendes sidestillet (*les chercheurs et chercheuses (de mandlige og kvindelige forskere)*), mens Schweiz officielt anvender den inkluderende skrift. I Belgien anbefaler la Fédération Wallonie-Bruxelles en modificeret tilgang til inkluderende skrift (Dister & Moreau 2020), og det forventes, at et dekret træder i kraft i 2022, som skal anvendes af institutioner og administrative autoriteter i Wallonien. Det store spørgsmål, som debatteres, er, om typografisk markering af feminisering skal medtages.

En alternativ praksis – eller undvigemanøvre – er at bruge og udvikle neutralt sprog. Dette anbefales af Europa-Parlamentet (2018). For eksempel kan man således anvende *les humains* (mennesker) eller *l’humanité* (menneskeheden) i stedet for *les hommes* (mennesker/mænd). Eller bruge *lectorat* (læsergruppen) i stedet for *lecteurs et lectrices* (mandlige læsere og kvindelige læsere) eller *wikipédiste* med et ubøjeligt suffiks i stedet for *wikipédien et wikipédiennne*. Man kan også vælge sproglig afpersonificering og passivering. Ifølge en sådan metode anvendes funktions-, institutions- og kollektivbetegnelser i stedet for persontitler, som fx: *myndighederne*, *le ministère* (ministeriet), *l’équipe* (holdet). Og man søger diverse omformuleringer, fx med forskellige pronominer uden yderligere præcisering, upersonlige konstruktioner eller passiv, hvorved man undgår at angive et subjekt for den givne handling og dermed heller ikke tager stilling til dette subjekts køn. Det kan naturligvis have andre (semantiske) omkostninger og er nok værd at være påpasselig med.

3. Dobbeltformer og neutrale former

Måden at skabe sproglig ligestilling på i betegnelsen af forskellige funktioner kunne se ud til at hænge sammen med sprogenes grundlæggende genussystem. I hvert fald bevæger dansk og fransk sig i to forskellige eller direkte modsatte retninger (Andersen 2021):

På fransk, hvor substantiver altid er hunkøn eller hankøn, søger man fra officielt hold at skabe hunkønsformer af betegnelser, som ellers kun har eksisteret i hankøn, fx: *professeure* (lærer/professor), *avocate* (advokat), *chefe* (chef) og *maitresse de conférences* (universitetslektor). Ligestillingen betyder også, at den betegnelse, som historisk betød "gift med den mandlige indehaver af titlen", i dag anvendes om den, som har titlen, fx *ambassadrice* om en kvindelig ambassadør. Denne konsekvente brug af dobbeltformer, kaldet feminisering, er i dag vedtagen politik selv af *Académie Française*, om end denne høje sproglige autoritet i Frankrig må konstatere, at vi lever i en periode med sproglig ustabilitet. Alle disse udviklinger, der stadig finder sted, kan "kun finde sted med respekt for sprogets fundamentale regler og i pagt med ånden i fransk ret" (*Académie Française* 2019).

På dansk, hvor substantiver enten er fælleskøn eller intetkøn, er stillingsbetegnelser typisk som udgangspunkt neutrale, og hvor det ikke er tilfældet, vælger man i dag at bruge grundformen som en neutral fælleskønsform. For eksempel *lærer*, *skuespiller*, *direktør* eller *professor*. Når det kommer til ord, der i deres grundform sprogligt er markeret som et bestemt køn, især hankøn, som fx *formand* eller *talsmand*, har den hidtidige kønligestillende praksis været at indsætte *-kvinde*, men for at undgå binære kønsopfattelser ses en ny tendens til at anvende *-person* som stamme, fx *forperson*. Mange nye jobfunktioner undgår binaritet, fx *renovationsarbejder* eller *social- og sundhedshjælper*, jf. arbejdet med neutralt sprog.

4. Muligheder for at udtrykke et fælles eller tredje køn i pronominalsystemet

Ud over ligestilling mellem to køn, som især har været i fokus siden 1960'erne og 1970'erne, har der med de nye nonbinære kønsidentiteter udviklet sig et behov for at udtrykke et ikke-køn eller et tredje køn. Dette finder sted på både dansk og fransk, hvor der peges på nye former for 3. person ental: *høn/hæn/hen* og *iel/ille/aël* m.fl.³ Dette understøttes ikke af autoriteter i Frankrig⁴, og Dansk Sprognævn (2016) bemærker i et svar på hjemmesiden Sproget.dk, at man ikke har foretaget en undersøgelse af, hvor udbredt brugen af mulige kønsneutrale pronomener er, men at man er bekendt med, "at det bruges relativt meget i visse miljøer hvor køn er til debat".

Herudover anvendes på dansk flertalsformen *de* i denne funktion, men her er udfordringen, at markeringen af ental og flertal er en ret fundamental sproglig skellen. At anvende en almindeligt brugt flertalsform til at referere til én person, kan let skabe misforståelser i

kontekster, hvor referencen ikke er entydig. Der er formentlig større chance for at få held til at indføre et helt nyt pronomen, der formmæssigt lægger sig på tværs af de eksisterende, såsom det svenske *hen*, som i sin form mere tydeligt henviser til en enkelt person.

På fransk er problemet i 3. person flertal det samme som i 3. person ental, nemlig at der ikke findes nogen måde at undgå at tage stilling til genus. Derfor foreslår fortalere for et mere inkluderende sprog at tilføje flertals-s (synligt i skriften, men typisk ikke hørbart) til det kunstigt skabte *iel/ille/aël*.

Ifølge Siewierska (2004) er neutrale pronomener som *hen* almindelige på 2/3 af verdens sprog. Men der er stor forskel på, om det neutrale pronomen anvendes som alternativ til markering af køn, eller om sproget ikke foretager den skelnen. Det sidste forenkler situationen, og det kan tænkes at være begrundelsen for, at det svenske *hen* især vinder frem i kønsneutrale tekster.

Det må dog bemærkes, at funktionsord (pronomener, præpositioner, artikler) er relativt lidt transparente og modellerbare, og fornyelsen i sproget sker langsomt på dette område. Og fordi pronomenerne samtidig har en grundlæggende funktionalitet i forhold til henvisning og reference, kan usikkerhed om deres anvendelse vanskeliggøre kommunikationen (jf. Andersen 2021).

5. Reaktioner på bevidst sprogforandring

Når man ønsker at skabe lighed mellem kønnene gennem sproglige tiltag, kan det for substantivernes vedkommende iagttages, at dansk søger mod en fælles neutral betegnelse og går væk fra særlige femininumsbetegnelser, mens fransk anvender feminisering. Dette fungerer og accepteres officielt. Men fransk er udfordret af at være et mere tydeligt “kønnet” sprog end dansk, hvilket medfører yderligere tiltag som fx den inkluderende ortografi, som skaber stor debat i Frankrig, hvor autoriteterne afviser den. Man kan konstatere, at visse sproglige nyskabelser vækker mere modstand end andre. Académie Française udtaler sig negativt, når nydannelser risikerer at svække skriftens tilgængelighed eller går på tværs af sprogsystemet.

Hvad angår de særlige pronominaler former for at udtrykke en yderligere kønsidentitet ud over hankøn og hunkøn, så er det udfordrende i både dansk og fransk. Det er da også et sproghistorisk faktum, at pronominalsystemet ændrer sig meget langsomt over århundrederne, og brugen af pronomenerne er i høj grad automatiseret, så det er spørgsmålet, om der er opbakning nok til, at de vil vinde udbredelse uden for særlige miljøer.

Slutnoter

- 1 På gammeldansk henvistes til hankønsord med *han* og til hunkønsord med *hun*, uanset om ordene betegnede levende væsner eller ting og abstrakter. Det kunne hedde: *det er dog en rædsom storm, han gør da nok ulykker* (Møn); *hvad er klokken – hun er elleve* (Sjælland). I skriftsproget gik det af brug i perioden 1550-1650 (undtagen i poetisk sprog, fx Grundtvigs *at Natten hun er nu omme* i “Den signede dag med fryd vi ser”), og det blev sjældent i dialekterne i løbet af 1900-tallet.
- 2 Héléne Carrère d’Encausse, secrétaire perpétuel de l’Académie française et Marc Lambron, directeur en exercice de l’Académie française, le 5 mai 2021.
- 3 En yderligere mulighed på dansk, hvor *høn*, *hæn* eller *hen* fortsat synes meget lidt udbredt og heller ikke synes at have en fast bøjning, kunne være fælleskøn, som netop er et fravalg af den binære kønsbetegnelse. Det høres anvendt, men er ikke udbredt. For eksempel her: “Den studerende skal være indstillet på at kunne læse tyske tekster. Hvis den har lyst til det, er vejen banet” (hørt eksempel).
- 4 *iel* er dog i 2021 kommet med i den netbaserede udgave af ordbogen *Le Robert*, hvilket har medført en del debat.

Litteratur

- Académie Française (2017). *Déclaration de l’Académie française sur l’écriture dite « inclusive »*. Lokaliseret d. 1. februar 2022. academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive.
- Académie Française (2019). *La féminisation des noms de métier et de fonctions*. Lokaliseret d. 1. februar 2022. academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rapport_feminisation_noms_de_metier_et_de_fonction.pdf.
- Andersen, H. L. (2021). Bestræbelser på ligestilling via sproget – fransk og dansk i systemisk modsatrettede bevægelser. *FranskNyt*, 280, 13-15.
- Dister, A. & Moreau, M.-L. (2020). *Inclure sans exclure. Les bonnes pratiques de rédaction inclusive*. Bruxelles: Direction de la Langue française – Service général des Lettres et du Livre – Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Europa-Parlamentet (2018). *Kønsneutral sprogbrug i Europa-Parlamentet*. europa.eu/cmsdata/187091/GNL_Guidelines_DA-original.pdf.
- Ministère de l’Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (2021). Hjemmeside. Lokaliseret d. 1. februar 2022. education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm.
- Mørch, I. E. (2016). *Hen, kønsneutralt pronomén*. Dansk Sprognævnets svarbase, 6. maj. Dansk Sprognævn. sproget.dk/raad-og-regler/artikler-mv/svarbase/SV00016738.
- Siewierska, A. (2004). *Person*. Cambridge: Cambridge University Press.

Danska på svenskt språkbud i Finland – 15-åringar läser på ett grannspråk

Förmågan att förstå ett språk som man inte medvetet lärt sig pga. att det liknar ens förstaspråk (L1) eller ett tidigare tillägnat andraspråk (L2) är ett tecken på styrkan hos den mänskliga språkprocessförmågan. Fenomenet har i litteraturen hänvisats till med varierande terminologi, men termen receptiv flerspråkighet (*receptive multilingualism*) används vanligen när man inte undersöker någon form av ömsesidig begriplighet mellan två informantgrupper utan fokuserar behärsknigen av ett språk X av informanter med kunskaper i ett språk Y (Gooskens 2019).

Kommunikationssituationer där svenska, norska och danska används parallellt är vanliga i nordiskt samarbete, men krävande för L2-talare av dessa språk, såsom finskspråkiga finländare. Enligt Börestam (2011) kan L2-svenskan dock fungera som inkörsport till grannspråken för vuxna inlärare, dvs. det finns inget absolut hinder för L2-talare att lära sig förstå grannspråken. Forskningen kring grannspråksförståelse har varit gedigen inom de nordiska språken: man har undersökt hur bra nordbor förstår varandra (Delsing & Lundin Åkesson 2005; Börestam 2011), hur grannspråken behandlas inom L1-undervisningen (Steffensen 2016) och hurdana faktorer som påverkar förståelsen (Frinsell m.fl. 2015; Gooskens & Swarte 2017). Det har dock framgått att grannspråksförståelsen i Norden sjunkit under de senaste åren (Delsing & Lundin Åkesson 2005), vilket befaras försvåra och försvaga det nordiska samarbetet i framtiden (Nordiska



EEVA-LIISA NYQVIST

ORCID: 0000-0002-6937-1673

Postdoktoral forskare

Finskugriska och nordiska avdelningen,

Helsingfors universitet

eeva-liisa.nyqvist@helsinki.fi

ministerrådet 2021). Undersökningar i L2-kontexten har dock varit sällsynta, och informanterna i dem har varit fullvuxna individer.

Därför är syftet med denna pilotstudie att bidra till forskningen i receptiv flerspråkighet genom att undersöka hur finskspråkiga 15-åringar med goda kunskaper i L2-svenska å ena sidan *bedömer* sin förmåga att förstå skriven danska och hur bra de å andra sidan *förstår* det centrala innehållet i texten. Resultaten kan senare utnyttjas för att utveckla språkundervisningen, men detta faller utanför ramen av denna studie.

Material och metod

Informanterna (n=19) är 15-åriga finskspråkiga grundskoleelever från södra Finland. De lär sig L2-svenska i språkbud i årskurs 9 (den högsta årskursen i grundskolan) och befinner sig enligt sin svenskälärare på CEFR-nivå B. Deras skola valdes pga. att språkbudslärare som arbetar där redan tidigare försett språkbudsforskare med forskningsmaterial. Skolans alla språkbudselever i årskurs 9 deltog i undersökningen.

Språkbudseleverna (ca 1 % av alla finskspråkiga grundskoleelever) inleder sin svenskinläring i 4-5 års ålder i förskola där de vuxna förstår finska men talar enbart svenska med barnen. Eleverna får alltid tala sitt L1, men de börjar uttrycka sig på svenska efter några månader. Språkbudsmetoden har sina rötter i Kanada på 1960-talet¹ och den går ut på att L2-inläringen försiggår vid sidan om de dagliga aktiviteterna i både dagvård och skola, dvs. huvudvikten ligger i att använda språket i autentisk kommunikation. På skolnivå sker undervisningen under de första åren mestadels på svenska, men andelen undervisning på finska ökar gradvis, så att eleverna får lika mycket undervisning på svenska som på finska i alla skolämnen. Dessutom lär de sig engelska som i traditionell undervisning. (Bergroth & Björklund 2013; Bergroth 2015) Språkbudseleverna utvecklar betydligt bättre svenskkunskaper än i traditionell undervisning, och når lika bra resultat i ämnesstudierna som i traditionell undervisning (Bergroth 2015).

Läroplanen för skolorna med finska som undervisningsspråk som även språkbudsklasserna följer nämner inte de nordiska grannspråken, medan skolorna med svenska som undervisningsspråk behandlar de nordiska grannspråken som en del av L1-undervisningen (Utbildningsstyrelsen 2014a, 2014b). Detta torde delvis förklara varför de finskspråkiga gymnasisterna hade lägst förmåga att förstå de nordiska grannspråken, medan de finlandssvenska gymnasisterna som

under sin skoltid fått information om de nordiska grananspråken samt har svenska som L1 förstod norska och danska på samma nivå som de sverigesvenska gymnasisterna (Delsing & Lundin Åkesson 2005).

Eftersom de finskspråkiga språkbads eleverna i slutet av grundskolan befinner sig på en hög kompetensnivå i svenskan (minst B1, Bergroth 2015) tack vare det rikliga inflödet och den meningsfulla kommunikationen², är det intressant att undersöka hur detta påverkar deras förmåga att förstå skriven danska. Det är inte möjligt att direkt jämföra mina informanter med de finskspråkiga gymnasisterna i Delsing & Lundin Åkesson (2005) pga. olika typerna av uppgifter, men det är sannolikt att de har en högre kompetensnivå än gymnasisterna. Målnivån i det andra inhemska språket i slutet av gymnasiet är nämligen "låg B1" (Juurakko-Paavola & Takala 2013), dvs. språkbads elevernas kompetensnivå är i slutet av grundskolan troligen högre än den hos gymnasisterna som fått traditionell undervisning i slutet av gymnasiet.

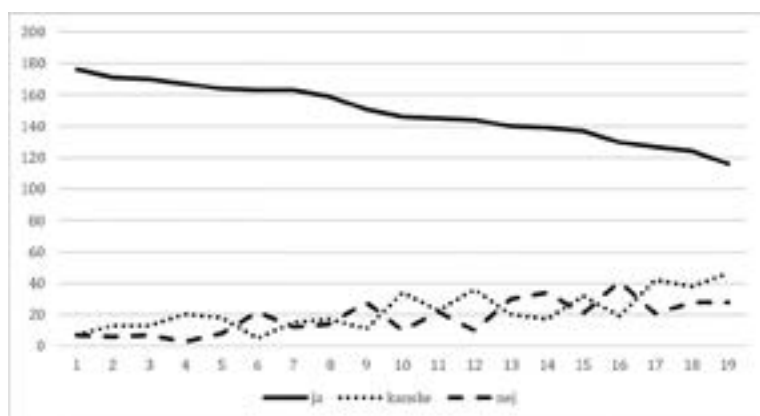
Informanterna har läst en dansk text (CEFR-nivå A2) på 344 ord om legoklossar. Den innehåller 171 lexem som realiseras som 190 ordformer. Analysen av självbedömningen bygger nedan på ordformer (fortsättningsvis *ord*), eftersom t.ex. de olika verbformerna (bl.a. *blive-bliver-blev* vs. *bli-blir-blev*) kan utgöra svårigheter i varierande mån. Den första uppgiften var att bedöma sin förmåga att förstå ordförrådet i texten med hjälp av den s.k. trafikljusmetoden. Den har traditionellt utnyttjats i grannspråksundervisningen där den innebär att eleverna grönmarkerar ord med samma form och betydelse som i deras L1, gulmarkerar ord med samma betydelse men en annorlunda ortografi och rödmarkerar de ord som saknas i deras L1 (Henriksen 2018). I denna studie tillämpas en variation av metoden i L2-kontexten så att informanterna grönmarkerar de ord som de tror de förstår, gulmarkerar de ord de kanske förstår och rödmarkerar de ord de inte alls förstår. En svaghet med självbedömning som metod är att informanterna kan grön- eller gulmarkera eftersom de *tror* att de förstår dem (jfr Gooskens 2019). Jag har strävat efter att åtgärda problemet genom att använda en text som saknar s.k. falska vänner och genom att låta informanterna också besvara tre innehållsfrågor på finska för att mäta deras verkliga förståelse av texten. Ytterligare besvarade de bakgrundsfrågor om sin språkliga vardag.

Analysen är kvantitativ: i både självbedömningen och innehållsfrågorna har de individuella värdena för gröna/gula/röda ord respektive poängtal för läsförståelse ordnats från högsta till lägsta för att fastställa *medianer* (Md), dvs. medelvärdena.

Resultat

Alla informanter talar enbart finska hemma och de bedömer sina finskakunskaper som mycket bra. Upp till 84 % bedömer sina svensk-kunskaper som bra, medan motsvarande andel i engelskan är 74 %. Upp till 53 % av informanterna har läst danska tidigare “någon gång”, medan 47 % inte har gjort det. Frågeformulären bad inte informanterna att precisera var detta skett, men deras ålder tyder på att detta skett t.ex. på en familjeresa.

Självbedömning



Figur 1. Elevernas självbedömningar.

Informanterna anser att de förstår majoriteten av orden i texten. Upp till 13 individer har dessutom markerat flera ord med gult än med rött, dvs. de anser att de förstår största delen av orden men också upplever en viss osäkerhet. Antalet gröna ord varierar mellan 176 och 116 (Md 146); gula ord mellan 46 och 5 (Md 19) och röda ord mellan 41 och 3 (Md 21).

Alla informanter markerade 63 ord med grönt. Dessa är kognater eller lånord som förekommer i båda språken och som ortografiskt sett är helt eller nästan identiska (*eksempel, gratis, komme, kunne*). Ett fåtal ord (t.ex. *forsynet, flotteste, særligt*) som avviker från de motsvarande svenska orden har markerats med gult och rött av ungefär lika många informanter. Färre än fem informanter har markerat dessa ord med grönt. Däremot har *lejede, vand, tredivte* och *særlig* alla markerats med gult av fler än tio informanter, som troligen i viss mån

fått hjälp av kontexten (jfr Gooskens 2006). Kontexten har troligen hjälpt även med substantivet *engländeren* som 14 informanter markerat med grönt, trots att ordet avviker från sin svenska motsvarighet: ordet ingår i nominalfrasen *engländeren James May*.

Verben *få* (*får, fik*) och *blive* (*bliver, blev*) förekommer i texten i infinitiv, presens och preteritum. Alla informanter har markerat alla de olika formerna av *få* med grönt: de två första formerna är identiska med svenskan, medan preteritumformens ortografi avviker från den svenska. Även preteritumformen *blev* som är identisk med sin svenska motsvarighet har markerats med grönt av alla informanter, medan infinitiv- och presensformerna som är identiska med de äldre formerna av verbet i svenskan markerats med grönt av 15 respektive 16 individer. Resten av informanterna har markerat orden med gult.

Över hälften av informanterna har markerat *flotteste, entusiaster, særligt, enten, forskellige, femoghalvfjerds, fra* och *klubmøder* med rött. Många av dessa avviker från sina svenska motsvarigheter. Det är dock överraskande att 63 % av informanterna rödmarkerat ordet *entusiaster* som har en nästan identisk form även i engelskan. Grünbaum & Reuter (2013) nämner de danska räkneorden som ett typiskt problem i samnordisk kommunikation, och dessa uppfattats som svåra också av informanterna: ordet *tredive* (30) med vissa likheter med dess svenska motsvarighet (*trettio*) har oftast markerats med gult, medan *halvfems* (90) och *femoghalvfjerds* (75), uppbyggda efter andra principer än de svenska räkneorden, båda markerats med rött av tio informanter medan fyra respektive fem anser att de förstått orden.

Innehållsfrågor

Informanterna har besvarat följande frågor om det centrala innehållet i texten (nedan i svensk översättning, modellsvaren inom parentes):

1. *Vem kan bli "Lego ambassadør" och vad betyder det?* (En duktig vuxen legoentusiast. De får möjlighet att delta i produktutvecklingen.)
2. *Vad gjorde James May för något speciellt?* (Han byggde ett legohus i naturlig storlek.)
3. *Vilka problem råkade James May ut för och hur löstes situationen?* (Markägaren ville inte ha huset kvar och det kunde inte doneras till Legoland. Huset revs ned.)

Frågorna 1 och 3 innehåller två frågor, varför informanterna kunnat få högst två poäng för dem, dvs. det högsta möjliga poängtalet är 5. Medelpoängtalet för svaren är 4, och upp till 13 av informanterna (68 %) har fått minst 4 poäng, dvs. uppgiften var lätt för dem, vilket är typiskt för läsuppgifter i närbesläktade språk som svenska och danska (Gooskens & Swarte 2017). Av dessa 13 anger 7 att de tidigare läst text på danska. Å andra sidan anger tre av de fem som fått maxpoäng att de aldrig läst danska texter, även om minimal exponering har konstaterats påverka förståelsen positivt (t.ex. Gooskens & Swarte 2017).

Den vanligaste bristen i fråga 1 handlar om att informanterna inte nämner att en "Lego ambassadør" bör vara en vuxen. Det danska ordet *voksen* torde vara svårt för dem, även om 11 informanter hade markerat det med grönt. De få bristfälliga/inkorrekta svaren på fråga 2 beror troligen på slarv (t.ex. "Han byggde ett legohus"). I svaren på fråga 3 är den vanligaste bristen att de i och för sig korrekta svaren bara besvarar hälften av frågan (t.ex. "Huset revs"). Två informanter har tolkat formuleringen *Han kunne ikke komme af med huset* alltför konkret, dvs. att May inte kunde komma ut ur huset.

Majoriteten av informanterna (14, dvs. 74 %) ansåg att uppgiften var relativt lätt medan fyra (21 %) ansåg att den var lätt. Av dessa fyra fick två fem poäng, en 4,5 poäng och en 4 poäng. En informant ansåg att uppgiften var svår: hens poängtal (2) var gruppens lägsta. De informanter som med egna ord gav respons om uppgiften var eniga om att uppgiften var lättare än de hade förväntat sig.

Sammanfattande diskussion

Informanterna ansåg att de förstod största delen av testtexten trots att 47 % av dem inte läst på danska tidigare. Även svaren på innehållsfrågorna visar att de förstod det centrala innehållet. Exponeringen för språket ses som en väsentlig extralingvistisk faktor för förståelsen av närbesläktade språk (Frinsel m.fl. 2015; Gooskens & Swarte 2017), men mina resultat visar att skriven danska på nivå A2 inte är särskilt svår att förstå för dem som har goda kunskaper i svenska, inte ens när tidigare exponering saknas. Förutom detta är resultatet dock i linje med tidigare forskning med vuxna informanter: även tonåriga talare av L2-svenska kan använda sina kunskaper för att förstå ett närbesläktat språk (t.ex. Frinsel m.fl. 2015).

Resultaten ger alltså ny information om receptiv flerspråkighet hos avancerade tonåriga L2-talare av svenska, men materialet är så begränsat att några långtgående slutsatser inte kan dras. Därför skulle det vara intressant att undersöka språkbadselevernas förstå-

else i de övriga nordiska språken med en större population och med både skriftligt och auditivt material. Det skulle också vara intressant att jämföra deras förmåga att förstå de nordiska grannspråken med den hos jämgamla finlandssvenska ungdomar. De finskspråkiga informanterna i Delsing & Lundin Åkesson (2005) fick svaga resultat i detta, men språkbads elevernas goda svenskkunskaper ger skäl att tro att deras förmåga att förstå de nordiska grannspråken ligger närmare de jämgamla finlandssvenskarnas nivå.

Enligt resultaten från en mer omfattande studie kan språkbadsundervisningen senare utvecklas för att öka de finskspråkiga elevers medvetenhet om de nordiska grannspråken och den receptiva flerspråkigheten som en del av svenskundervisningen. Detta skulle ha en positiv inverkan på elevernas möjligheter att studera och arbeta i Norden och på detta sätt gynna nordiskt samarbete i framtiden. En ökad medvetenhet om de nordiska grannspråken synliggör elevernas latent språkkunskaper och kan i bästa fall innebära en positiv förstärkning, då inlärare inser att de tack vare sin utbildning klarar av en helt ny situation på ett språk de inte lärt sig "officiellt".

Slutnoter

- 1 Den första språkbadsgruppen i Finland började med femåriga barn i Vasa på hösten 1987.
- 2 Majoriteten av elever som lär sig svenska som det andra inhemska språket inom traditionell undervisning får under grundskolan sammanlagt 228 timmar undervisning i svenska, och de förväntas nå CEFR-nivå A2 i slutet av grundskolan (Utbildningsstyrelsen 2014a), dvs. skillnaden till språkbads eleverna är betydlig.

Litteratur

- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vasa: Vaasan yliopisto.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyohjelman tutkimustuloksia Suomessa. I: Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (red.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi/Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 91-114). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Börestam, U. (2011). Språkbytare och språktänjare. Nordisk språkgemenskap ur andraspråksperspektiv. *Sprog i Norden*, 2011, 83-108.
- Delsing, L.-O. & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Köbenhavn: Nordiska ministerrådet.
- Frinsel, F., Kingma, A., Gooskens, C. & Swarte, F. (2015). Predicting the asymmetric intelligibility between spoken Danish and Swedish using

- conditional entropy. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 34 (2), 120-138.
- Gooskens, C. (2006). Hvad forstår unge svenskere og nordmænd bedst – engelsk eller dansk? *Tidsskrift for sprogforskning*, 4 (1-2), 221-244.
- Gooskens, C. (2019). Receptive multilingualism. I: Montanari, S. & Quay, S. (red.), *Multidisciplinary perspectives on multilingualism: The fundamentals* (s. 149-174). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Gooskens, C. & Swarte, F. (2017). Linguistic and extra-linguistic predictors of mutual intelligibility between Germanic languages. *Nordic Journal of Linguistics*, 40 (2), 123-147.
- Grünbaum, C. & Reuter, M. (2013). *Att förstå varandra i Norden – språkråd för nordbor i nordiskt samarbete* (4. udg.). København: Nordiska ministerrådet.
- Henriksen, T. (2018). *Norden i skolen*. Lokaliseret d. 18. september 2020 på nordeniskolen.org/da/aktivitetsforslag/trafiklysmetoden.
- Juurakko-Paavola, T. & Takala, S. (2013). *Ylioppilastutkinnon kielikokeiden tulosten sijoittaminen lukion opetussuunnitelman perusteiden taitotasoille*. Helsingfors: Studentexamensnämnden.
- Nordiska ministerrådet (2021). *Onko pohjoismaista kieliyhteyttä olemassa?* København: Nordiska ministerrådet.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Ph.d.-forhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Utbildningsstyrelsen (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2014b). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Sprogforums rubrikker **Temanyt** med udvalgte bøger til nummets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library, Det Kongelige Bibliotek, bliver fra og med Sprogforum, nummer 74 lagt ud på Sprogpædagogisk Informationscenter: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/>

Besøg centerets hjemmeside og se mere:

- Informationscentrets opgaver
- Søg i bibliotekets database
- Centrets nyhedsblog
- Interviews og samtaler
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcasts

Velkommen til **Sprogpædagogisk Informationscenter**
– **informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik.**



“Tavle 1: Skolen, Klassen”. Anskuelsesbillede af Emilie Poissnie, 1904. Kilde: Skolehistorie.au.dk.

Kommende udgivelser af Sprogforum

75 Evaluering

76 Didaktik

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

1 Kulturforståelse (udsolgt)

2 Didaktiske tilløb (udsolgt)

3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)

5 Mellem bog og internet (udsolgt)

6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

7 Fra grammatik-til systemtilegnelse (udsolgt)

8 Projektarbejde (få eksemplarer)

9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

10 Sprogtilegnelse (udsolgt)

11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)

12 Sprog og fag

1999

13 Internationalisering

14 Mundtlighed (udsolgt)

15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

16 Sprog på skrift (udsolgt)

17 Brobygning i sprogfagene

18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

19 Det mangesprogede Danmark

20 Task (udsolgt)

21 Litteratur og film

2002

22 Lytteforståelse (udsolgt)

23 Evaluering

24 Sprog for begyndere

2003

25 Læringsrum

26 Udtale

27 Kompetencer i gymnasiet

28 Æstetik og it

2004

29 Nordens sprog i Norden

30 Sproglig opmærksomhed

31 Den fælles europæiske referenceramme

32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

33 H.C. Andersen

34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis

35 Undervisningsmaterialer og -indhold

2006

36 Sociolingvistik (udsolgt)

37 Almen sprogforståelse

38 E-læring og m-læring

2007

39 Åbne sider

40 Børnelitteratur i sprogundervisningen

41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

42 Profession sproglærer

43 Førstesproget som ressource

44 I tale og skrift

2009

45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009

46 Sprog på universitetet

47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

48 Curriculum

49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

51 Første-, andet- og tredjesprog

52 Test!

53 Cooperative Learning

2012

54 It NU

55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret
sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og
kulturpædagogik

- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og
kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

2020

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

2021

- 72 Digitale ressourcer
- 73 Brobygning

Tidsskriftet Sprogforum udgives af Roskilde Universitet og Roskilde Universitetsforlag. Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.

