

Lærereens strategier - elevernes dansk

Dansk som fremmedsprog i Island

Auður Hauksdóttir

TemaNord 2001:600

Lærerens strategier - elevernes dansk

Dansk som fremmedsprog i Island

TemaNord 2001:600

© Nordisk Ministerråd, København 2001

ISBN 92-893-0725-0

ISSN 0908-6692

Tryk: Prentsmiðjan Steinmark, Hafnarfjörður 2002

Omslag: Kjell Olsson

Oplag: 400

Papir: Miljøvenligt papir som opfylder kravene i den nordiske miljøsvanemærke-ordning.

Sælges gennem Nordisk Ministerråds agenter, se listen på sidste side.

Nordisk Ministerråd

Store Strandstræde 18

DK-1255 København K

Telefon (+45) 3396 0200

Telefax (+45) 3396 0202

Hjemmeside: www.norden.org

Nordisk Råd

P.O.boks 3043

DK-1021 København K

Telefon (+45) 3396 0400

Telefax (+45) 3311 1870

Nordisk sprogsamarbejde

Sprogsamarbejdet er et væsentligt tværsektorielt satsningsområde, som er forankret hos de nordiske uddannelses-, forsknings- og kulturministre. Ministerrådets Sprogpolitiske Referencegruppe har lagt rammerne for et NORDMÅL-program 2000-2004 med hovedvægt på: de ikke-skandinaviske sprog · børn og unges sprogforståelse · udvikling af et nordisk sprognetværk · tolkning og synliggørelse af samarbejdet. Gruppen skal tage initiativ til større sammenhæng, synergi og synliggørelse af sprogsamarbejdet. Nordisk Sprogråd virker for at fremme den internordiske sprogforståelse og lette anvendelsen af de nordiske sprog både i og uden for Norden.

Nordisk Ministerråd

blev oprettet i 1971 som samarbejdsorgan mellem de nordiske landes regeringer. Ministerrådet fremlægger forslag til Nordisk Råds sessioner, viderefører rådets rekommandationer, rapporterer til Nordisk Råd om samarbejdets resultater og leder arbejdet inden for de forskellige emneområder. Samarbejdet koordineres af samarbejdsministrene, der er udpeget af det enkelte lands regering. Ministerrådet træder sammen i forskellige sammensætninger - afhængigt af hvilke spørgsmål, der skal behandles.

Nordisk Råd

blev oprettet i 1952 som et samarbejdsorgan mellem de folkevalgte forsamlinger og regeringer i Danmark, Island, Norge og Sverige. Finland indtrådte i 1955. Færøernes, Grønlands og Ålands delegationer indgår i henholdsvis Danmarks Riges og Finlands delegationer. Rådet består af 87 medlemmer. Nordisk Råd er initiativtagende og rådgivende og har kontrollerende opgaver i det nordiske samarbejde. Nordisk Råds organer er plenarforsamlingen, præsidiets og udvalgene.

Forord

Denne bog er en revideret udgave af min ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet (Auður Hauksdóttir 1998). Der er tale om et forskningsprojekt, som retter sig mod dansk som fremmedsprog i den islandske skole. Bogen er et resultat af et længerevarigt arbejde, hvor jeg har samarbejdet med flere parter, som både økonomisk, fagligt, praktisk og personligt har bidraget til projektets gennemførelse. Dem skylder jeg en stor tak.

Først og fremmest vil jeg takke Nordisk Ministerråd, som med økonomisk bistand har gjort det muligt for mig at gennemføre projektet og at udgive denne bog. Dernæst vil jeg takke min veninde Eli Biker for husly i København. Undervisningsministeriet i Island og Hið íslenska kennarafélag (Den Islandske Lærerforening) skylder jeg også tak for økonomisk støtte. Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) og Undervisningsministeriet vil jeg takke, fordi de gav tilladelse til anvendelse af alle relevante data vedrørende eksamensresultaterne ved den centrale afgangsprøve i dansk i 1993.

Tak til de 15 lærere, som deltog i pilotundersøgelsen og til de 129 dansklærere, som deltog i spørgeskemaundersøgelsen. I særdeleshed vil jeg dog takke de tre udvalgte dansklærere: Erna Jessen, Guðmundur Ingi Sigurbjörnsson og Sigmar Ólafsson samt deres elever, som åbnede deres klasselokaler for mig, og som på den måde gjorde det muligt at gennemføre observationsundersøgelsen.

En særlig tak til professor Loftur Guttormsson og historiker Einar Laxness for mange gode råd i forbindelse med den historiske del. Tak til professor Jón Torfi Jónasson og til docent Friðrik Jónsson for gode råd i forbindelse med de kvantitative delundersøgelser. Professor Kirsten Haastrup vil jeg takke for mange gode råd i forbindelse med observationsundersøgelsen, og en særlig tak skal rettes til min veninde lektor Birgit Henriksen for hendes mangesidige støtte. Professor Lars Brink skylder jeg tak for sproglig vejledning og for hans utrættelige vilje til at forøge min forståelse for det danske sprog. Katrine Graugaard skylder jeg tak for korrekturlæsningen af bogen.

Sidst, men ikke mindst vil jeg takke min vejleder professor Anne Holmen og min medvejleder lektor Niels Reinholt Petersen for al den faglighed, der er kommet mig til gode. Især vil jeg dog takke professor Anne Holmen for hendes store hjælp i forbindelse med redigeringen af denne bog.

Hafnarfjörður, november 2001

Auður Hauksdóttir

Indhold

INDLEDNING 1

A. Om Lærerens strategier - elevernes dansk 3

1. Undersøgelsens baggrund 3
2. Undersøgelsens overordnede mål 4
3. Fagtraditionen - det faghistoriske perspektiv 6
4. Den empiriske undersøgelse 8
 - A. Spørgeskemaundersøgelse 8
 - B. Sammenligningsundersøgelse 9
 - C. Observation af danskundervisningen 10
5. Historisk baggrund - sprogholdninger - fagtradition 11
6. Brug af islandske kilder 12
7. Distinktionen andetsprog - fremmedsprog 12
8. Komposition 13

B. Danskundervisningens historiske baggrund 15

Indledning 15

1. Det danske sprogs stilling efter enevældens indførelse 17
 - 1.1. Den første bydannelse i Island 18
 - 1.2. Dansk eller islandsk? 19
 - 1.3. Vendepunktet: sprog- og selvstændighedskamp i København 22
 - 1.4. Reykjavík - en halvdansk by 25
 - 1.5. At kunne begå sig på dansk 29
 2. Dansk i Islands første skoler 34
 - 2.1. Danskfaget i de første børneskoler 38
 - 2.2. Gryende selvstændighed 40
- Sammenfatning om danskfagets historiske baggrund 41

I. TEORETISK DEL

UNDERVISNINGSMETODER OG ANALYSE AF KLASSEVÆRELSESPRAKSIS 43

A. Undervisningsmetoder 45

1. Indledning 45
 - 1.1. Richards og Rodgers' analysemodel 45
 - 1.2. Den enkelte lærers undervisningsmetode 47
 - 1.3. Undervisningsmetode og fagtradition 48
2. Grammatik- og oversættelsesmetoden 49
 - 2.1. Grammatik- og oversættelsesmetodens sprog- og indlæringssyn 50
 - 2.2. Undervisningens design 50
 - 2.3. Fremgangsmåder i klasseværelset 51
 - 2.4. Overvejelser om metoden 52
3. Den direkte metode 52
 - 3.1. Den direkte metodes sprog- og indlæringssyn 53
 - 3.2. Undervisningens design 54
 - 3.3. Fremgangsmåder i klasseværelset 55
 - 3.4. Overvejelser om den direkte metode 55
4. Den audiolingvale metode 56

4.1.	Den audiolingvale metodes sprog- og indlæringssyn	57
4.2.	Undervisningens design	59
4.2.1.	Undervisningens formål	59
4.2.2.	Den audiolingvale undervisningsplan	59
4.2.3.	Undervisningens indhold og aktiviteter	60
4.2.4.	Elevernes rolle	60
4.2.5.	Lærerenes rolle	60
4.2.6.	Læremidler	61
4.3.	Fremgangsmåder i klasseværelset	61
4.4.	Overvejelser om den audiolingvale metode	62
5.	Kommunikative metoder	64
5.1.	De kommunikative metoders baggrund	64
5.2.	De kommunikative metoders sprogsyn	69
5.2.1.	Lingvistisk kompetence	71
5.2.2.	Samtale- og tekstkompetence	72
5.2.3.	Pragmatisk kompetence	73
5.2.4.	Strategisk kompetence	75
5.2.5.	Fluency	75
5.2.6.	Sociokulturel kompetence	76
	Sammenfattende om det kommunikative sprogsyn	77
5.3.	De kommunikative metoders indlæringssyn	77
5.3.1.	Et kognitivt baseret indlæringssyn	79
5.3.1.1.	A-, B- og C-tilegnelse	80
5.3.1.2.	A-, b- og c-viden	80
5.3.1.3.	Den analytisk-kreative sprogbeherskelse	80
5.3.2.	Deklarativ viden og procedural viden	83
5.3.3.	Inputtets betydning i sprogtilægnelsen	84
5.3.4.	Outputtets betydning i sprogtilægnelsen	86
5.3.5.	Interaktion i smågrupper og opbygning af scripts	86
5.3.6.	Taskbaseret sprogindlæring	87
5.3.6.1.	Kommunikative opgaver og de fire færdigheder	91
	Sammenfattende om de kommunikative opgaver	93
	Sammenfattende om det kommunikative indlæringssyn	94
5.4.	Den kommunikative undervisnings design	94
5.4.1.	Undervisningens formål	94
5.4.2.	Kommunikative undervisningsplaner	95
5.4.3.	Undervisningens indhold og aktiviteter	96
5.4.4.	Elevernes rolle	98
5.4.5.	Lærerenes rolle	99
5.4.6.	Undervisningsmaterialernes funktion	100
5.5.	Fremgangsmåder i klasseværelset	102
5.5.1.	Kommunikative formål - indlæringsmæssige behov	102
5.6.	Overvejelser om de kommunikative metoder	105
	Sammenfattende om de kommunikative metoder	106

B. Analysebegreber om undervisningspraksis, klasseværelses-interaktion og lærerstrategier 109

1.	Undervisningsprocessen og interaktion i klasseværelset	109
2.	Klasseværelsessamtalen og den institutionelle kontekst	112

- 2.1. Den institutionelle rollefordeling 113
- 2.2. Klasseværelsets organisationsformer 113
- 3. Interaktion og fremmedsprogsundervisning 114
- 3.1. Undervisningstimens struktur 115
- 3.2. Interaktionsmønstrer i den frontale lærerstyrede undervisning 116
- 3.2.1. Spørgsmål og klasseværelsessamtalens struktur 117
- 3.2.2. Opgaveløsningsmønstrer og klasseværelsessamtalen 119
- 3.3. Elevstyrede arbejdsformer og interaktion 120
- 4. Målsprogets rolle og funktion i klasseværelset 122

II. HISTORISK DEL

DANSKFAGET I DEN OBLIGATORISKE UNDERVISNING 125

Danskfaget i den obligatoriske almenuddannelse 127

- 1. Indledning 127
- 1.1. Fra hjemmestyre til suverænitet 129
- 1.2. Danskfaget og den første undervisningslov 131
- 1.3. Læreruddannelsen 133
- 1.4. Dansk og danskundervisningen - en trussel mod modersmålet 134
- 1.5. Engelskundervisning i stedet for danskundervisning 137
- 1.6. Jónas Jónsson fra Hrífla og danskerne som syndebugge 139
- 2. Undervisningsloven af 1926 og 1936 139
- 2.1. Forlængelse af læreruddannelsen 141
- 3. Republikkens oprettelse 142
- 4. Dansk under skoleloven af 1946 144
- 4.1. Et udkast til læseplan i dansk af 1948 145
- 4.2. Læseplanen i dansk af 1960 145
- 4.2.1. Dansk som et levende brugssprog 147
- 4.2.2. Læseplanen og undervisningens fremgangsmåder 148
- 4.2.3. Grammatik- og oversættelsesmetoden og læseplanen 149
- 4.2.4. Indlæringspsykologisk vinkel i læseplanen 149
- 4.3. Danskundervisningen i de obligatoriske realklasser 150
- 4.4. Dansk på retur i islændingenenes dagligdag 153
- 5. Reorganisering af danskundervisningen 158
- 5.1. Betænkning om revision af danskundervisningen 158
- 5.1.1. Opbrud i den etablerede fagtradition på realskoleniveau 161
- 5.1.2. Danskundervisningen set i en større faglig kontekst 161
- 5.2. Læreruddannelsen på universitetsniveau 162
- 5.3. Reorganiseringens gennemførelse 164
- 6. Dansk under grundskoleloven af 1974 169
- 6.1. Læseplanen i dansk af 1976 171
- 6.2. Mangel på kvalificerede lærere 175
- 6.3. Brud med fagtraditionen? 178
- 6.4. Holdninger til dansk, danskerne og danskundervisningen 183
- 6.5. Reorganiseringens gennemslagskraft 187
- 7. Danskfagets aktuelle situation 189
- 7.1. Den centrale læseplan af 1989 189
- 7.1.1. Læseplanens fælles bestemmelser for fremmede sprog 190
- 7.1.2. Danskundervisningens hovedformål 191

- 7.2. Grundskoleloven af 1991 195
- 7.2.1. Tidsrammer for danskfaget 195
- 7.3. Kontakten med Danmark og det øvrige Norden 196
- Sammenfatning om fagtraditionens udvikling 198

III. EMPIRISK DEL

UNDERSØGELSER AF DANSKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLENS AFGANGSKLASSE 203

INDLEDNING 205

A. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE AF DANSKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLENS AFGANGSKLASSE 207

- 1. Metodevalg: spørgeskemaundersøgelsens tosidige sigte 207
- 1.1. Spørgeskemaundersøgelsens kvaliteter og metodiske begrænsninger 208
- 2. Afgrænsning af spørgeskemaundersøgelsen 209
- 2.1. Forskningsspørgsmål - valg af variable 210
- 2.2. Udarbejdelse af spørgeskemaet 211
- 2.2.1. Det endelige spørgeskema 212
- 2.3. Spørgeskemaundersøgelsens repræsentativitet 215
- 2.4. Dataindsamling 215
- 3. Spørgeskemaundersøgelsens resultater 216
- 3.1. Alment om klasserne 217
- 3.1.1. Klassernes sammensætning (spørgsmål 3, 4 og 5) 218
- 3.1.2. Antal elever i hver klasse (sp. 2) 218
- 3.1.3. Antal ugentlige timer (sp. 2) 219
- 3.1.4. Skift af dansklærere (sp. 2 og 7) 219
- 3.1.5. Begyndelsestidspunktet for dansk (sp. 8) 220
- Analyse 221
- 3.2. Dansklærernes kvalifikationer 222
- 3.2.1. Dansklærernes titler (sp. 9) 222
- 3.2.2. Dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund (sp. 10) 223
- 3.2.3. Lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk (sp. 11) 225
- 3.2.4. Bosættelse i Danmark (sp. 18) 225
- 3.2.5. Lærernes uddannelse sammenholdt med bosættelse i DK (sp. 10, 11, 18) 226
- 3.2.6. Dansklærernes deltagelse i efteruddannelse (sp. 12) 228
- Analyse 229
- 3.3. Dansklærernes arbejdssituation og anciennitet 232
- 3.3.1. Antal dansklærere på skolerne (sp. 6) 232
- 3.3.2. Lærernes anciennitet (sp. 13) 233
- 3.3.3. Lærernes erfaringer med danskundervisning (sp. 14) 234
- 3.3.4. Dansklærernes mobilitet (sp. 15) 237
- 3.3.5. Antal undervisningstimer (sp. 16 og 17) 237
- Analyse 239
- 3.4. Lærernes holdninger til danskundervisningen 241

- 3.4.1. Hvorfor læreren er kommet til at undervise i dansk (sp. 20) 241
- 3.4.2. Lærernes holdninger til at undervise i dansk (sp. 19) 243
- 3.4.3. Lærernes holdninger til at unge islændinge lærer dansk (sp. 21) 243
Analyse 244
- 3.5. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til dansk og af årsager til gode og dårlige resultater i danskundervisningen 245
 - 3.5.1. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk (sp. 22) 245
 - 3.5.2. Lærernes vurdering af årsager til elevernes gode resultater i dansk (sp. 23) 246
 - 3.5.3. Lærernes vurdering af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk (sp. 24) 247
Analyse 249
- 3.6. Lærernes vurdering af danskfagets funktion 250
 - 3.6.1. Lærernes vurdering af argumenter for, at unge i Island skal lære dansk (sp. 25) 250
 - 3.6.2. Lærernes vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk (sp. 26) 251
Analyse 252
- 3.7. De fire færdigheder og grammatikken i danskundervisningen 255
 - 3.7.1. Lærernes vægtning af færdigheder, grammatik og oversættelse (sp. 27 og 35) 255
 - 3.7.2. Niveaudeling og lærernes vægtning af færdigheder (sp. 29) 259
 - 3.7.3. Lærernes vurdering af elevernes indlæringsproblemer (sp. 28) 261
 - 3.7.4. Lærernes arbejde med indlæring af lyttefærdighed (sp. 30) 262
 - 3.7.5. Lærernes arbejde med indlæring af læsefærdighed (sp. 31) 264
 - 3.7.6. Lærernes arbejde med indlæring af talefærdighed (sp. 32) 266
 - 3.7.7. Lærernes arbejde med indlæring af skrivefærdighed (sp. 33) 268
 - 3.7.8. Lærernes måde at undervise i grammatik på (sp. 34) 270
Analyse 272
- 3.8. Lærernes strategier i forbindelse med lektier 285
 - 3.8.1. Hjemmearbejdets varighed (sp. 38) 285
 - 3.8.2. Hjemmearbejdets karakter (sp. 39) 286
Analyse 287
- 3.9. Lærernes undervisningsmetoder 288
 - 3.9.1. Lærernes valg af undervisningsmetoder (sp. 36) 288
 - 3.9.2. Lærernes valg af undervisningsmetoder som de fandt mest effektive i deres egen skolegang (sp. 37) 289
Analyse 290
- 3.10. Lærernes strategier i forbindelse med læremidler 291
 - 3.10.1. Lærernes brug af grundpensum (sp. 40) 291
 - 3.10.2. Lærernes brug af supplerende tekster (sp. 41) 295
 - 3.10.3. Omfanget af pensum (sp. 40 og 41) 296
 - 3.10.4. Lærernes brug af supplerende materialer (av-materialer m.m.) (sp. 42) 300
 - 3.10.5. Brug af ordbøger (sp. 43) 302
 - 3.10.6. Brug af undervisningsmidler (sp. 44) 302
Analyse 304
- 3.11. Kontakt med danske og andre nordiske klasser 306
 - 3.11.1. Kontakt med unge i Danmark (sp. 45) 306
 - 3.11.2. Kontakt med unge i det øvrige Norden (sp. 46) 307
Analyse 307
- 3.12. Lærernes vurdering af læremidlerne i dansk (sp. 47) 308

- 3.12.1. Mangel på læremidler (sp. 47) 308
- 3.12.2. Lærernes vurdering af eksisterende læremidler (sp. 47) 309
 - Analyse 312
- 3.13. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer (sp. 48) 314
 - Analyse 318
- 3.14. Lærernes vurdering af behov for efteruddannelse (sp. 49) 319
 - Analyse 321
- 3.15. Innovationer i danskundervisningen 322
- 3.15.1. Kilder til faglig fornyelse (sp. 50) 322
- 3.15.2. Dansklærernes læsning af fagtidsskrifter (sp. 51 og 52) 323
 - Analyse 323
 - Konklusion 324

B. SAMMENLIGNING AF UDVALGTE LÆRERVARIABLE MED ELEVERNES EKSAMENSRESULTATER I DANSK 333

- 1. Undersøgelsens sigte 333
- 2. Opstilling af hypoteser 334
- 3. Metode 338
- 4. De empiriske data 339
- 4.1. Rammerne for den centrale prøve i dansk 340
- 4.2. Den centrale prøve i dansk i foråret 1993 341
- 4.3. De talmæssige oplysninger om elevernes resultater 341
- 4.4. Behandling af de empiriske data 342
- 5. Sammenligningsundersøgelsens resultater 345
 - 5.1. Lærerskift 345
 - 5.1.1. Skift af dansklærere på grund af hyppige lærerskift på skolen (forskningshypotese 1) 345
 - Overvejelser 347
 - 5.2. Dansklærernes fagspecifikke uddannelse i dansk, deltagelse i efteruddannelse og erfaring med danskundervisning 348
 - 5.2.1. Dansklærernes fagspecifikke uddannelse (forskningshypotese 2) 348
 - 5.2.2. Lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk (forskningshypotese 3) 348
 - 5.2.3. Kort erfaring med danskundervisning (forskningshypotese 4) 349
 - Overvejelser 350
 - 5.3. Elevernes holdninger til at lære dansk (forskningshypotese 5) 351
 - Overvejelser 352
 - 5.4. Lærerholdninger og undervisningsmetoder 353
 - 5.4.1. Høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder (forskningshypotese 6) 354
 - 5.4.2. Høj prioritering af lærerens interesse (forskningshypotese 7) 354
 - 5.4.3. Høj prioritering af både lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse (forskningshypotese 8) 355
 - 5.4.4. Lærernes valg af undervisningsmetoder (forskningshypotese 9) 356
 - 5.4.5. Lærerens holdninger til at undervise i dansk (forskningshypotese 10) 356
 - Overvejelser 357
 - 5.5. Fremgangsmåder ved opbygning af elevernes sprogfærdighed 359
 - A. Lyttefærdighed 360
 - 5.5.1. Effekten af hyppig brug af supplerende lyttematerialer (forskningshypotese 11) 360

- B. Læsefærdighed 361
- 5.5.2. Hyppig brug af oversættelser til islandsk (forskningshypotese 12) 361
- 5.5.3. Hyppig brug af læsestrategien intensiv læsning (forskningshypotese 13) 361
- 5.5.4. Hyppig brug af læsestrategien ekstensiv læsning (forskningshypotese 14) 362
- 5.5.5. Et stort antal læste sider (forskningshypotese 15) 362
- C. Talefærdighed 364
- 5.5.6. Eleverne udveksler oplysninger (forskningshypotese 16) 364
- 5.5.7. Eleverne producerer samtaler på lyd-/videobånd (forskningshypotese 17) 364
- 5.5.8. Eleverne taler dansk med læreren (forskningshypotese 18) 365
- D. Skrivefærdighed 366
- 5.5.9. Fri skriftlig produktion på dansk (forskningshypotese 19) 366
- Overvejelser 366
- 5.6. Lærers krav med hensyn til lektier og omfang af pensum 370
- 5.6.1. Den tid der forventes brugt på lektier (forskningshypotese 20) 370
- 5.6.2. Omfanget af pensumenheder (forskningshypotese 21) 371
- Overvejelser 373
- Konklusion 373

C. OBSERVATION AF UNDERVISNINGEN HOS TRE UDVALGTE DANSKLÆRERE 379

- 1. Metode 380
- 2. Indsamling af data 385
- 2.1. Oplysninger til eleverne i de tre klasser 386
- 3. Behandling af data 386
- 4. Observationsundersøgelsens resultater 390
- 4.1. Alment om klasserne 390
- Analyse 391
- 4. 2. Undervisningsmaterialer 392
- Analyse 394
- 4.3. De observerede undervisningstimers struktur og indhold 396
- Analyse 398
- 4.4. Organisationsformer 400
- Analyse 405
- 4.5. Lærernes tale 406
- 4.5.1. Generelle træk ved lærernes tale/dialog med eleverne 407
- 4.5.2. Lærers tale - lærer I 408
- 4.5.2.1. Lærers brug af modersmålet 409
- 4.5.2.2. Lærers brug af blandet sprog 411
- 4.5.2.3. Lærers brug af målsproget 412
- 4.5.2.4. Lærers tale og elevcentrerede organisationsformer 414
- 4.5.3. Lærers tale - lærer II 414
- 4.5.3.1. Lærers brug af modersmålet 416
- 4.5.3.2. Lærers brug af blandet sprog 416
- 4.5.3.3. Lærers brug af målsproget 417
- 4.5.3.4. Lærers tale og elevcentrerede organisationsformer 419
- 4.5.4. Lærers tale - lærer III 419
- 4.5.4.1. Lærers brug af modersmålet 420
- 4.5.4.2. Lærers brug af blandet sprog 421

4.5.4.3.	Lærerens brug af målsproget	422
	Analyse	425
4.6.	Elevernes brug af målsproget	428
4.6.1.	Generelle træk ved elevernes tale	429
4.6.2.	Elevernes brug af målsproget - lærer I	430
4.6.3.	Elevernes brug af målsproget - lærer II	433
4.6.4.	Elevernes brug af målsproget - lærer III	434
	Analyse	437
4.7.	Vægtningen af de fire færdigheder og fordeling af sproglige aktiviteter	439
4.7.1.	Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer I	440
4.7.2.	Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer II	443
4.7.3.	Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer III	445
	Analyse	447
4.8.	Lærernes rettelser og forklaringer, samt grammatikkens funktion	450
	Analyse	453
4.9.	Eksempler på hvordan dansk dagligdag, samfund og skikke indgår i undervisningen	454
	Analyse	457
4.10.	Hjemmearbejdet og dets funktion i timen, disciplin og det affektive klima i klassen	458
4.10.1.	Hjemmearbejdet og dets funktion i timen	458
4.10.2.	Disciplin og det affektive klima i klassen	462
	Analyse	466
	Konklusion	467

AFHANDLINGENS KONKLUSION 479

Fagtraditionen i dansk	481
Fagtraditionen og aktuelle sproglige behov	484
Fagtraditionen og innovationspotentialer	486
Fagtraditionen og lærernes fagspecifikke kompetence	489
Fagtraditionen og den gode danskundervisning	491

Appendiks

1. Spørgeskemaet	495
2. Den centrale prøve i dansk i foråret 1993	509
Båndudskrift af tekst til evaluering af lytteforståelse	521
3. Sammenligningsundersøgelsens resultater - talmæssige oplysninger	523

Litteraturliste 533

ENGLISH SUMMARY 557

TIIVISTELMÄ SUOMEKSI 560

SAMANTEKT Á ÍSLENSKU 563

Tabeller

II.5.3.

Tabel 1. Den gennemsnitlige periodelængde for de tre forskellige "sprog" og de tre undervisningsmaterialer (efter Jansen 1975: 113).

II.6.

Tabel 2. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1975-1976.

II.6.1.

Tabel 3. Antal ugentlige dansktimer i 1976-1979.

II.6.3.

Tabel 4. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1984-1985.

II.6.4.

Tabel 5a. Britisk og amerikansk stof i Ríkisútvarpið-Sjónvarp i årene 1974, 1975, 1980 og 1985.

Tabel 5b. Nordisk stof i Ríkisútvarpið-Sjónvarp i årene 1974, 1975, 1980 og 1985.

II.7.2.

Tabel 6. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1992-1993.

II.7.3

Tabel 7. Immigrerede islandske statsborgere i perioden 1971-1995.

Tabel 8. Emigrerede islandske statsborgere i perioden 1971-1995.

Tabel 9. Islandske studenter som modtog studielån i perioden 1974-1996 (fordelt efter lande).

Tabel 10. Antal turister, fordelt på nationaliteter i årene 1975, 1980, 1985, 1990 og 1995.

III.A.3.1.

Tabel 11. Antal år som dansklærerne har haft de enkelte klasser i dansk.

III.A.3.2.

Tabel 12. Dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund.

Tabel 13. Opholdslængde i Danmark.

Tabel 14. Lærernes almene og fagspecifikke uddannelse i dansk sammenholdt med lærernes bosættelse i Danmark.

III.A.3.3.

Tabel 15. Antal dansklærere som har 1-10 års læreranciennitet.

Tabel 16. Lærernes anciennitet med fem års intervaller.

Tabel 17. Antal lærere som har undervist i dansk i 1-10 år.

Tabel 18. Lærernes anciennitet som dansklærere med fem års intervaller.

Tabel 19. Lærernes uddannelsesmæssige baggrund og antal lærere hvis anciennitet er lig med danskundervisning.

Tabel 20. Lærernes ansættelseslængde på deres nuværende skole.

Tabel 21. Dansklærernes samlede antal undervisningstimer.

Tabel 22. Lærernes ugentlige timer i dansk.

III.A.3.5.

Tabel 23. Lærernes vurdering af årsager til elevernes gode resultater i dansk.

Tabel 24. Lærernes vurdering af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk.

III.A.3.6.

Tabel 25. Lærernes vægtning af argumenter for, at islændinge bør lære dansk.

Tabel 26. Lærernes vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk.

III.A.3.7.

Tabel 27. Lærernes prioriteringer af komponenter i danskundervisningen.

Tabel 28. Lærernes vægtning af lyttefærdighed i niveaudelte klasser.

Tabel 29.	Lærernes vægtning af læsefærdighed i niveaudelte klasser.
Tabel 30.	Lærernes vægtning af skriftlig færdighed i niveaudelte klasser.
Tabel 31.	Lærernes vægtning af talefærdighed i niveaudelte klasser.
Tabel 32.	Lærernes vurdering af elevernes indlæringsproblemer.
Tabel 33.	Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af lyttefærdighed.
Tabel 34.	Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af læsefærdighed.
Tabel 35.	Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af talefærdighed.
Tabel 36.	Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af skrivefærdighed.
Tabel 37.	Lærernes anvendelse af strategier til indlæring af grammatik.
III.A.3.8.	
Tabel 38.	Lærernes strategier i forbindelse med elevernes lektier.
III.A.3.10.	
Tabel 39.	Lærematerialer der bruges som grundmaterialer i klasserne.
Tabel 40.	Typer af autentiske materialer som bruges som grundpensum.
III.A.3.11.	
Tabel 41.	Klassernes kontakt med unge i Danmark.
Tabel 42.	Klassernes kontakt med andre nordboere end danskere.
III.B.5.1.	
Tabel 43.	Effekten af lærerskift.
Tabel 44.	Effekten af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen - a).
Tabel 45.	Effekten af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen - b).
III.B.5.2.	
Tabel 46.	Effekten af lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk.
Tabel 47.	Effekten af kort undervisningserfaring (1-2 år).
III.B.5.3.	
Tabel 48.	Effekten af lærernes udsagn om, at de fleste eller mange af eleverne er positive over for at lære dansk.
III.B.5.4.	
Tabel 49.	Effekten af høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne.
Tabel 50.	Effekten af høj prioritering af lærerens interesse som årsag til gode resultater i dansk.
Tabel 51.	Effekten af høj prioritering af både lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse.
Tabel 52.	Effekten af at lærerne ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder.
Tabel 53.	Effekten af at lærerne er positive over for at undervise i dansk.
III.B.5.5.	
Tabel 54.	Effekten af hyppig brug af supplerende lyttmaterialer.
Tabel 55.	Effekten af hyppig brug af oversættelse til islandsk.
Tabel 56.	Effekten af hyppig brug af intensiv læsning.
Tabel 57.	Effekten af hyppig brug af ekstensiv læsning.
Tabel 58.	Fordeling af klasser og deres middelværdi i prøven i sin helhed og i prøvens del II afhængigt af antal læste sider.
Tabel 59.	Effekten af et stort omfang læste sider.
Tabel 60.	Effekten af at eleverne ofte udveksler oplysninger med hinanden.
Tabel 61.	Effekten af at eleverne ofte producerer samtaler på lyd-/videobånd.
Tabel 62.	Effekten af at eleverne ofte taler dansk med læreren.
Tabel 63.	Effekten af at eleverne ofte skriver frie produktioner på dansk.

III.B.5.6.

- Tabel 64. Forventet tidslængde til lektier og klassernes middelværdier - a).
Tabel 65. Forventet tidslængde til lektier og klassernes middelværdier - b).
Tabel 66. Fordeling af klasser efter antal pensumenheder (gennemsnit I og II).
Tabel 67. Effekten af et stort antal pensumenheder (gennemsnit I og II).

III.C.4.1.

- Tabel 68. Alment om de observerede klasser.

III.C.4.2.

- Tabel 69. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer I.
Tabel 70. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer II.
Tabel 71. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer III.

III.C.4.3.

- Tabel 72. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer I.
Tabel 73. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer II.
Tabel 74. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer III.

III.C.4.4.

- Tabel 75. Organisationsformer i de observerede timer - lærer I.
Tabel 76. Organisationsformer i de observerede timer - lærer II.
Tabel 77. Organisationsformer i de observerede timer - lærer III.

III.C.4.5.

- Tabel 78. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer I.
Tabel 79. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer II.
Tabel 80. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer III.

III.C.4.7.

- Tabel 81. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer I.
Tabel 82. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer II.
Tabel 83. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer III.

Figurer

I.A.1.4.

- Figur 1. Annonce i nyhedsbladet Ísafold (Guðjón Friðriksson 1991a: 189).

I.A.5.1.

- Figur 2. Det behavioristiske indlærings syn (Richards & Rodgers 1986: 50).
Figur 3. Hymes' definition af kommunikativ kompetence (efter Hastrup 1977: 194).

I.A.5.2.

- Figur 4. Model over komponenter i kommunikativ kompetence (Færch, Hastrup, Phillipson 1984: 169).
Figur 5. Sproghandlingstyper (Henriksen 1990: 21).

I.A.5.3.

- Figur 6. Forskellige psykologiske former for viden og deres betydning i sprog-indlæringen (Glahn, Anker Jensen og Jensen 1988: 145).
Figur 7. Hypotesedannelsesmodellen (efter Holmen 1988: 83).
Figur 8. Automatisering af eksplicite regler (Holmen 1988: 86).
Figur 9. Forskellige typer input (Hastrup 1991: 25).

I.B.1.

- Figur 10. En procesmodel for fremmedsprogsundervisningen (Wagner & Kasper 1989: 138).

I.B.3.1

- Figur 11. En funktionel model for fremmedsprogsundervisningen (Wagner 1991: 294).
Figur 12. Faser i fremmedsprogsundervisningen (Wagner 1991: 296).

I.B.3.2.

- Figur 13. Form og funktion i undervisningssamtalen (Kasper & Wagner 1989: 144).

III.A.3.1.

- Figur 14. Fordeling af elevantallet i afgangsklasserne.
Figur 15. Skift/ikke-skift af dansklærere.

III.A.3.2.

- Figur 16. Dansklærernes titler.
Figur 17. Lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk.
Figur 18. Lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk inden for de sidste fire år.

III.A.3.3.

- Figur 19. Antal lærere som varetager danskundervisningen i 10. klasse.

III.A.3.4.

- Figur 20. Lærernes begrundelse for at beskæftige sig med danskundervisning.
Figur 21. Lærernes holdninger til at undervise i dansk.
Figur 22. Lærernes holdninger til at unge islændinge lærer dansk.

III.A. 3.5.

- Figur 23. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk.
Figur 24. Lærernes højeste prioriteringer af årsager til elevernes gode resultater i dansk.
Figur 25. Lærernes højeste prioriteringer af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk.

III.A. 3.6.

- Figur 26. Lærernes vægtning af argumenter for, at islændinge bør lære dansk.
Figur 27. Lærerens vurdering af islændernes behov for kundskaber i dansk.

III.A.3.7.

- Figur 28. Lærernes højeste prioriteringer af komponenter i undervisningen.
Figur 29. Et helhedsbillede af lærernes vægtning af færdigheder.
Figur 30a. Forekomsten af forskellige komponenter i danskundervisningen.
Figur 30b. Forekomsten af forskellige komponenter i danskundervisningen.
Figur 31. Lærernes prioriteringer af de komponenter, der skønnes at volde eleverne de største problemer i deres tilegnelse af dansk.
Figur 32. De mest brugte strategier i arbejdet med lyttefærdighed.
Figur 33. De mest brugte strategier i arbejdet med læsefærdighed.
Figur 34. De mest brugte strategier i arbejdet med talefærdighed.
Figur 35. De mest brugte strategier i arbejdet med skrivefærdighed.
Figur 36. De mest brugte strategier i arbejdet med grammatik.

III.A.3.8.

- Figur 37. Hjemmearbejdets varighed.
Figur 38. Typer lektier som lærerne oftest giver klasserne for.

III.A.3.9.

- Figur 39. Lærernes valg af undervisningsmetoder.
Figur 40. Lærernes anvendelse af undervisningsmetoder som de fandt mest effektive i deres egen skolegang.

III.A.3.10.

- Figur 41. Lærernes brug af supplerende noveller/romaner i klasserne.
- Figur 42. Lærernes brug af forskellige typer supplerende læsematerialer.
- Figur 43. Antallet af læste sider i klasserne.
- Figur 44. Antal sider med grammatiske øvelser.
- Figur 45. Antal lytteøvelser i klasserne.
- Figur 46. Det samlede antal pensumenheder i klasserne.
- Figur 47a. Lærernes brug af supplerende materialer.
- Figur 47b. Lærernes brug af supplerende materialer.
- Figur 48. Lærernes brug af ordbøger i klasserne
- Figur 49a. Lærernes brug af undervisningsmidler.
- Figur 49b. Lærernes brug af undervisningsmidler.

III.A.3.12.

- Figur 50. Typer af materialer som lærerne efterlyser.
- Figur 51a. Lærernes vurdering af de eksisterende læremidler.
- Figur 51b. Lærernes vurdering af de eksisterende læremidler.
- Figur 52a. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer.
- Figur 52b. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer.

III.A.3.14.

- Figur 53. Lærernes vurdering af behov for efteruddannelse.

III.A.3.15.

- Figur 54. Lærernes kilder til faglig fornyelse.
- Figur 55. Lærernes læsning af fagtidsskrifter om fremmedsprogsundervisning og almen pædagogik.

INDLEDNING

A. Om Lærerens strategier - elevernes dansk

1. Undersøgelsens baggrund

Bogen *Lærerens strategier - elevernes dansk* handler om dansk som fremmedsprog i Island. Den er skrevet på baggrund af et forskningsprojekt, der omfatter en redegørelse for danskfagets historiske udvikling og en treleddet empirisk undersøgelse af danskundervisningen i grundskolens afgangsklasse. Forskningsprojektet hænger sammen med mine interesser for danskundervisningen i Island og dens muligheder for at bidrage til islændingenenes kompetence i dansk. Mine hensigter med projektet har været at afklare nogle centrale forhold om danskundervisningens historiske udvikling og fagets aktuelle situation både med hensyn til indhold og praksis. Sprogindlæring og pædagogisk praksis er et kompliceret genstandsfelt, hvor mange forskellige faktorer spiller ind. Mine forskningsmotiver forudsætter, at en bred vifte af forskelligartede oplysninger indhentes. Det drejer sig fx om oplysninger om fagets historiske udvikling, dets officielle rammer samt aktuell empirisk viden om dansklærernes praksis.

Mangel på forskningsbaseret viden om danskundervisningen i Island har begrænset kvaliteten af den faglige diskussion om såvel fagets indhold og praksis som undervisningens resultater. Til trods for at dansk er og længe har været et obligatorisk fremmedsprog i den islandske skole, foreligger der kun i ringe grad forskningsbaseret viden om danskfaget i grundskolen. I debatten om danskundervisningen forekommer det endda, at man angiver årsagssammenhænge eller generaliserer, uden at have forskningsbaseret viden at forholde sig til. Det gælder især, hvis diskussionen drejer sig om innovationer, som strider imod alment accepterede holdninger til danskundervisningen. I denne bog gøres der rede for resultaterne af den empiriske undersøgelse, og hvad de fortæller om danskfagets aktuelle praksis. Desuden perspektiveres resultaterne, både historisk og teoretisk. Min indfaldsvinkel til den teoretiske perspektivering er teorier om fagtradition, klasseværelsespraksis og undervisningsmetoder i fremmedsprogsundervisningen. Det er mit håb, at denne bog kan forøge bevidstheden om den etablerede undervisningspraksis og stimulere til nytænkning inden for danskfaget.

2. Undersøgelsens overordnede mål

Indtil år 1999 har dansk været det første fremmedsprog i Island fra 6. klasse, hvilket svarer til 5. klasse i Danmark, da undervisningspligten starter ved 6-årsalderen¹⁾. Læseplan i dansk fra 1989, som var den gældende læseplan, da undersøgelsen blev gennemført i 1993 og 1994, giver lærerne materiale- og metodefrihed. Indtil den nye læseplan i dansk fra 1999 trådte i kraft skulle samtlige elever i 10. klasse, dvs. ved grundskolens afslutning, gå op til en central prøve i fire fag, nemlig islandsk, matematik, engelsk og dansk²⁾. Prøverne, som er skriftlige, afholdes samtidigt i alle landets afgangsklasser og bedømmes centralt. Prøven i dansk indeholder lytning, læseforståelse og skriftlig produktion, som regel en fristil. Hvert år offentliggøres eksamensresultaterne i deres helhed, bl.a. gennemsnitskarakteren på landsbasis. Medierne viser de centrale prøvers resultater stor interesse, og i offentligheden går der rygter om *gode* og *dårlige* skoler og *gode* og *dårlige* lærere. Der har m.a.o. hersket stor interesse omkring de talmæssige resultater, men man har ikke i samme grad interesseret sig for den pædagogiske praksis på skolerne. Eksamensresultaterne til den centrale prøve i dansk i 1993 viser en meget stor forskel på elevernes karakterer, og eksamensresultaterne varierer meget fra skole til skole. Ifølge oplysninger fra Rannsóknastofnun uppeldis og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) har det samme været tilfældet i de seneste år. Til trods for denne viden har man ikke forsøgt at undersøge, hvad der karakteriserer danskundervisningen på de forskellige skoler, og ej heller har man forsøgt at undersøge, om der kan være tale om sammenhæng mellem den danskundervisning, eleverne modtager, og deres udbytte af den. Det primære formål med dette projekt har været at undersøge, hvad der karakteriserer den pædagogiske praksis i danskundervisningen i grundskolens afgangsklasse.

I Island konfronteres de unge i deres hverdag sjældent med det danske sprog uden for klasseværelset. Af den grund må det forventes, at elevernes beherskelse af dansk næsten udelukkende beror på den danskundervisning, de får. I den forbindelse står dansklæreren og hans³⁾ strategier i undervisningen helt centralt. Empiriske undersøgelser i Danmark har vist, at fremmedsproglærere ikke slavisk følger bestemte undervisningsmetoder, men at de benytter sig af forskellige undervisningsteknikker og aktiviteter, som har rødder i diverse undervisningsmetoder (Wagner 1991: 289-290). Denne under-

1) Med den centrale læseplan af 1999 blev engelsk første fremmedsprog i stedet for dansk. Dansk er obligatorisk fremmedsprog i 7.-10. klasse.

2) Med den nye læseplan fra 1999 har eleverne fået en langt større valgfrihed end før m.h.t. de centrale prøver.

3) I bogen bruges **han**, når der henvises til substantivet **lærer** i overensstemmelse med ordets genus på islandsk (se dog afsnit III.C.3).

søgelse har til hensigt at belyse islandske dansklæreres undervisningsvirkelighed, især med hensyn til deres strategier. Ved lærerstrategier forstås den didaktik og de undervisningsmetodiske aktiviteter og teknikker, som karakteriserer den enkelte dansklærers praksis i klasseværelset. Nærmere betegnet bruges begrebet lærerstrategier om lærerens handlinger i forbindelse med den del af sprogundervisningen, som foregår i klasseværelset. Det kan fx dreje sig om lærerens organisering af undervisningen, rollefordeling, brug af målsproget, tilrettelæggelse af undervisningen m.h.t. vægtning og indlæring af de fire færdigheder, valg af sproglige aktiviteter og øvelsestyper og måde at arbejde med grammatik. Det valgte fokus på dansklærers strategier betyder, at forskellige undervisningsrelaterede faktorer såsom analyse af undervisningsmaterialernes indhold og karakter samt elevernes baggrund, forudsætninger og erfaringer, ligger uden for rammerne af min undersøgelse.

Et andet tema i projektet har til formål at undersøge dansklærernes kvalifikationer og arbejdsvilkår. Her fremhæves de faktorer, som skønnes at påvirke dansklærernes undervisningspraksis, fx deres uddannelsesmæssige baggrund, anciennitet, elevantal og antal undervisningstimer.

I de sidste årtier har teorierne om kommunikativ kompetence og de dertil knyttede undervisningsmetoder været fremme i fremmedsprogsundervisningen i mange lande. Teorien om kommunikativ kompetence tager udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn, men omsættes forskelligt i forskellige metoder (Richards & Rodgers 1986). Metoderne har det til fælles, at de lægger vægt på en alsidig og hensigtsmæssig brug af sproget i adskillige kommunikative situationer (fx Canale & Swain 1980). De kommunikative metoders syn på sprog og sprogundervisning adskiller sig radikalt fra det traditionelle sprog- og indlæringssyn med dettes store vægt på lingvistisk kompetence, der finder sit primære udtryk gennem grammatik- og oversættelsesmetoden. Til trods for at det funktionelle sprogsyn til en vis grad sætter præg på læseplanen i dansk fra 1989, og til trods for at flere faktorer vidner om ændringer i den pædagogiske praksis, var det min overordnede hypotese, **at de kommunikative undervisningsmetoder ikke er slået igennem i den pædagogiske praksis, og at fagtraditionen i dansk stadig præges af satsning på lingvistisk kompetence og opprioritering af læsefærdighed især i form af oversættelser til modersmålet.** Formålet med undersøgelsen er at afprøve hypotesens holdbarhed ved at undersøge dansklærernes undervisningspraksis og deres holdninger til fagets indhold og praksis. I den forbindelse fokuseres der på, hvad der karakteriserer deres undervisningsmetodiske tilgang især i forbindelse med vægtning og indlæring af de fire færdigheder. Jeg ønsker m.a.o. at undersøge, hvilken fagtradition der tegner sig i danskfaget i grundskolen. Min hensigt er dels at beskrive den gængse undervisningspraksis, dvs. de generelle tendenser, der gør sig gældende i danskundervisningen, og dels at

identificere den del af danskundervisningen, som kan vidne om en alternativ undervisningspraksis.

3. Fagtraditionen – det faghistoriske perspektiv

I faglitteraturen anvendes begrebet *fagtradition* om de faglige konturer, der tegner sig inden for de forskellige fag. Fagtraditionen afspejler en historisk hævdunden identitet, bl.a. hvilke mål man sætter sig for undervisningen, og med hvilke undervisningsmetoder man vil opnå disse mål. Når det gælder fremmedsprogsgagene, er der på den ene side tale om visse fælles træk på tværs af sprog og landegrænser, og på den anden side bærer hvert enkelt sprogfag på en tradition, som har sine rødder i fagets lokale historie. Således er det fx af betydning for fagtraditionen, hvornår og hvordan det enkelte sprogfag kommer ind i et lands skolesystem (Wagner 1994). Endvidere spiller lærerne en vigtig rolle som aktører, der både opretholder og videreudvikler fagtraditionen. I undersøgelsen sættes der fokus på dansklærerne, og på hvordan deres praksis knyttes til fagtraditionen.

Wagner argumenter for, at fremmedsprogsgagene tradition i skolen er præget af inert, hvilket bl.a. hænger sammen med sprogundervisningens organisatoriske og institutionelle rammer. Til trods for ny teoretisk viden inden for lingvistik og pædagogik viser erfaringen, at det kan være svært at føre nye teorier ud i praksis, dvs. at ændre processen i klasseværelset fx ved hjælp af nye undervisningsmetoder (Wagner 1991: 289-290). Det gælder især, hvis teorien er i strid med den traditionelle praksis i et fag eller fagets identitet. Ifølge Wagner ligger nøglen til innovationer i fagets identitet. Den faglige identitet fungerer som et filter over for potentielle fornyelser. Hvis nye elementer er forenelige med fagets identitet, inkorporeres de og bliver til en del af fagtraditionen. Hvis de er i strid med identiteten, sorteres de fra og har ringe muligheder for at trænge ind i praksis (Wagner 1994). Som før nævnt er fagtraditionen en hævdunden identitet. Ved hjælp af empiriske undersøgelser er det muligt at beskrive, hvilke komponenter der præger et fags aktuelle tradition, men forståelsen for fagets prioriteringer og indre logik kræver et historisk tilbageblik til fagets rødder. Men hvad forstår man så ved et fags identitet? I sin diskussion om forholdet mellem nytænkning og faglig identitet fremhæver Jakobsen vigtigheden af at inddrage institutionens historie og tradition for fremmedsprogundervisning. Det er m.a.o. ikke nok at se på sprogfaget som sådan. Der må også tages hensyn til diverse institutionspecifikke forskelle, som har betydning for fagets udvikling, fx kan der være tale om institutionspecifikke forskelle på danskfagets identitet i grundskolen og i gymnasiet. Jakobsen bruger begrebet *institutionel identitet* om disse forskelle, som dels har en institutionel, dels en individuel forankring. Begrebet omfatter på den ene side konkrete sociologiske forhold såsom:

- uddannelsens mål: studieforberedende/erhvervsforberedende mv.,
- styring (offentlig/privat/organisationsstyring mv.),
- formelle rammer: læreplaner, eksamensordninger mv.,
- sprogets status i uddannelsen: antal timer, +/- eksamen etc.,
- elevernes sociale baggrund, forudsætninger, mål med uddannelsen, motivation,
- lærerens uddannelse og baggrund,
- fagrækken, skemaets organisering,
- kollegiale forhold (grupperinger af fag/lærere mv.).

(Jakobsen 1989: 241-242).

På den anden side defineres institutionel identitet som:

institutionsspecifikke opfattelser af fag og pædagogik, der overleveres i institutionen og i de til institutionen knyttede organisationer (de styrende instanser, faglige foreninger mv.). Den institutionelle identitet indgår videre som et element i den enkelte lærers personlige, professionelle identitet, og findes konkret i forskellige personlige udformninger. Identitet opfatter jeg - både den personlige og den institutionelle - som en historisk skabt størrelse.

(Jakobsen 1989: 242).

Innovationspotentialer knytter sig til den konkrete institutionelle undervisningsvirkelighed, men ny teoretisk viden kan optages i fagtraditionen på forskellig vis. Da fokuset i dette projekt rettes mod dansklærernes undervisningspraksis, er lærerens professionelle identitet af stor interesse, ikke mindst fordi der ikke er tale om en fastlåst størrelse. Dette betyder, at til trods for fagtraditionens indbyggede rigiditet kan lærerens professionelle identitet flytte sig under visse forhold. Det gælder fx, når læreren erhverver sig en ny teoretisk eller praktisk viden, som han integrerer i sin undervisning. Ved teoretisk og praktisk viden forstår jeg fx teoretisk viden om sprog og pædagogik, øget sprogfærdighed samt viden om de potentialer, der kan ligge i anvendelse af nye tekniske midler eller medier. M.a.o. enhver form for viden som læreren erhverver sig, og som kan have indflydelse på hans undervisningspraksis. Endvidere kan en ny praksis vokse frem, når der opstår en konfliktsituation i lærerens egen undervisningssituation, dvs. når konflikten tvinger læreren til at hente ny viden ind i praksis. Eksempelvis kan nævnes den konflikt, der kan opstå i konfrontationen med en ny elevgruppe, dvs. når der opstår en konflikt mellem lærerens intentioner og elevernes interesser og forudsætninger (Jakobsen 1989: 251-252). Med hensyn til elevgruppen i den islandske grundskole må man forvente, at den historiske udvikling og en forandret status af det danske sprog i samfundet har påvirket elevernes motivation for at lære dansk. Som et andet eksempel på den anden radikale ændring i elevgruppen kan nævnes et tidligere begyndelsestidspunkt og en yngre elevgruppe. Således kan en ny praksis vokse frem i lærernes møde med en elevgruppe, hvor mål-

sproget har skiftet status, eller hvor der er tale om yngre elever med andre interesser og forudsætninger.

I forskningsprojektet belyses fagtraditionen i dansk i den obligatoriske skoleuddannelse ud fra flere synspunkter. For det første drejer det sig om beskrivelse af fagtraditionens udvikling ved hjælp af forskellige historiske kilder, fx love, læseplaner og andre officielle dokumenter samt artikler fra pædagogiske tidsskrifter, rapporter, lærebøger m.m. Herunder gøres der forsøg på at indkredse de centrale samfundsmæssige betingelser, som anses for at have betydning for fagtraditionens udvikling. For det andet belyses fagtraditionen gennem en treleddet empirisk undersøgelse af den aktuelle undervisningsvirkelighed. Endelig perspektiveres undersøgelsesresultater i lyset af teorier om klasseværelsespraksis og fremmedsprogsundervisning. Det drejer sig især om teorier om undervisningsmetoder i fremmedsprogsundervisningen, nemlig grammatik- og oversættelsesmetoden, den direkte metode, den audiolingvale metode og de kommunikative metoder.

4. Den empiriske undersøgelse

Som allerede nævnt er forskning i sprogindlæring og pædagogisk praksis et yderst kompliceret genstandsfelt. I mine overvejelser om den metodiske tilgang indså jeg, at der måtte være tale om et metodedesign som muliggjorde en flersidig beskrivelse af genstandsfeltet, bl.a. ved inddragelse af forskellige data. For at belyse danskfagets aktuelle situation bredest muligt, valgte jeg tre forskellige metoder. Således er der tale om et treleddet forskningsprojekt, eller metodetriangulering, hvor det samme emne belyses ud fra forskellige synsvinkler og ved hjælp af forskellige data. Ved indhentning af de empiriske data har jeg brugt både kvantitative og kvalitative metoder. Således er der tale om to kvantitative undersøgelser, nemlig en spørgeskemaundersøgelse og en sammenligningsundersøgelse, og en kvalitativ observationsundersøgelse. Indsamlingen af de kvantitative data fandt sted i april 1993, mens de kvalitative data blev indhentet i marts 1994.

A. Spørgeskemaundersøgelse

Den mest omfattende af de tre delundersøgelser og den, der tildeles størst vægt i projektet, er en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige dansklærere i grundskolens afgangsklasse. Her er formålet at skildre fagtraditionen i dansk i bredden. Der sættes fokus på dansklærerens strategier og fagets aktuelle situation. I spørgeskemaet bliver lærerne udspurgt om deres klasseværelsespraksis samt deres holdninger til danskfaget. Endvidere bliver de udspurgt om deres uddannelse og om andre forhold, der angår deres undervisningssituation. Hensigten med spørgeskemaundersøgelsen var således at

belyse fagtraditionen ved hjælp af de konturer, der tegner sig i lærernes besvarelser, dvs. ved at kortlægge de variable, som lærerne identificerer deres undervisningspraksis med. Da der ikke er tradition for slavisk at følge en bestemt undervisningsmetode i danskundervisningen, blev der lagt vægt på, at spørgeskemaet dækkede så mange potentielle variable som muligt for på den måde at øge undersøgelsens validitet. Spørgeskemaundersøgelsen og den kvantitative tilgang blev valgt, fordi den egnede sig godt til at beskrive danskfagets situation i bredden. Desuden giver den metodiske tilgang mulighed for at belyse fagtraditionen ved kvantificering af lærernes besvarelser af spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsens indhold tager udgangspunkt i min grundlæggende hypotese og i nogle temaer, der blev antaget for at være af helt central betydning for beskrivelsen af danskfagets aktuelle situation. Det drejer sig om følgende emner, som dels knytter sig til klassen/klasserne, dels til lærerne og deres praksis:

- alment om klasserne
- dansklærernes kvalifikationer,
- lærernes arbejdssituation og anciennitet
- lærernes holdninger til danskundervisningen
- lærernes vurdering af elevernes holdninger til dansk og årsager til gode og dårlige resultater i danskundervisningen
- lærernes vurdering af danskfagets funktion
- de fire færdigheder og grammatikken i danskundervisningen
- lærernes strategier i forbindelse med lektier
- lærernes undervisningsmetoder
- lærernes strategier i forbindelse med læremidler
- kontakt med danske og andre nordiske klasser
- lærernes vurdering af læremidlerne i dansk
- lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer
- lærernes vurdering af behov for efteruddannelse
- innovationer i danskundervisningen.

B. Sammenligningsundersøgelse

I denne delundersøgelse belyses fagtraditionen indirekte ved at se på elevernes karakterer til den centrale prøve i sammenhæng med nogle udvalgte undervisningsrelaterede variable, sådan som de kommer til udtryk i lærernes besvarelser af spørgeskemaet. Formålet med sammenligningsundersøgelsen var at undersøge, om der kunne findes relationer mellem bestemte lærervariable og elevernes eksamensresultater. Udgangspunktet for sammenligningsundersøgelsen var min generelle hypotese om, *at forskellige undervisningsrelaterede variable, især lærernes strategier, påvirker elevernes kundskaber i*

dansk, hvilket bl.a. afspejles i deres præstationer i dansk til den centrale prøve. For at sammenligningen kunne lade sig gøre, måtte den enkelte lærers elevgruppe kunne identificeres og knyttes til lærerens besvarelser af spørgeskemaet. Derfor indeholdt spørgeskemaet spørgsmål om, hvilken skole læreren underviste på, og hvilken klasse/hvilke klasser der var tale om, m.a.o. var lærerne ikke anonyme. Det islandske undervisningsministerium og Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) gav tilladelse til, at elevernes eksamensresultater til den centrale prøve i dansk i foråret 1993 kunne bruges i sammenligningsundersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget lige inden den centrale prøve fandt sted i foråret 1993. Ved datamæssig behandling blev hver enkelt lærers besvarelse af spørgeskemaet koblet sammen med den respektive elevgruppes eksamensresultater i dansk. Således blev lærernes oplysninger om hver enkelt variabel og hans elevgruppes karakterer knyttet sammen. For hver lærer blev der lavet gennemsnit på baggrund af hans elevers karakterer i dansk til den centrale prøve. Sammenligningsundersøgelsen gik ud på at undersøge, om der kunne konstateres statistisk sammenhæng mellem udvalgte undervisningsrelaterede variable og elevernes eksamensresultater. For at beskrive dette lidt nærmere blev der fx undersøgt, om der kunne konstateres sammenhæng mellem forskelligt omfang af input i danskundervisningen og elevernes eksamenskarakterer. Formålet med denne del af projektet var at undersøge, om det var muligt at konstatere statistisk sammenhæng mellem forskellig undervisningspraksis og elevernes resultater til den centrale prøve. De udvalgte undervisningsrelaterede variable angår følgende emner:

- lærerskift
- lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk
- lærernes deltagelse i efteruddannelse
- lærernes erfaringer med danskundervisning
- lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk
- lærernes holdninger til danskundervisningen
- lærernes vurdering af undervisningsmetoder
- lærernes fremgangsmåder ved opbygning af elevernes sprogfærdighed
- lærerens krav med hensyn til lektier og omfang af pensum.

C. Observation af danskundervisningen

Formålet med observationerne var at undersøge i dybden, hvad der karakteriserer undervisningen hos de lærere, hvis elever opnår de højeste karakterer til den centrale afgangsprøve i dansk, dvs. den del af danskundervisningen som må antages for at være *god* eller *vellykket*. Endvidere var formålet at undersøge, hvordan *den gode danskundervisning* forholder sig til fagtraditio-

nen, sådan som den tegner sig i spørgeskemaundersøgelsens resultater. Formålet var m.a.o. at undersøge, om der kunne identificeres nogle kvaliteter i *den gode danskundervisning*, og i så fald at vurdere hvordan de hænger sammen med fagtraditionen i dansk. Valg af lærere fandt sted på baggrund af eksamensresultaterne til den centrale prøve i 1993. Således blev det besluttet at observere undervisningen hos de tre dansklærere, hvis elevgruppe i sammenlignelige klasser scorede højest i gennemsnit til den centrale prøve i 1993. Selve observationerne fandt så sted ét år senere, nemlig i marts 1994, omtrent på samme tid af året, som spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget året før. Ligesom i de øvrige delundersøgelser blev fokus rettet mod dansklæreren og hans undervisningspraksis. Observationerne varede i én uge i hver klasse og blev optaget på lyd- og videobånd.

5. Historisk baggrund - sprogholdninger - fagtradition

Som allerede nævnt defineres fagtraditionen som en historisk betinget ballast, som bærer på tidernes skiftende holdninger til sprog og sprogundervisning samt pædagogiske traditioner og praksis. Det enkelte sprogfag er på en gang en del af den fremmedsproglige fagtradition og har sin egen tradition forankret i historien. Fagtraditionens historiske udvikling har dog ikke kun med skolevirkeligheden at gøre. En vigtig faktor i forbindelse med fagtraditionens udvikling er, hvilken funktion målsproget har i samfundet. I det faghistoriske perspektiv spiller det fx en rolle for traditionens udformning, hvornår og hvordan målsproget er blevet etableret som undervisningsfag, og hvordan det forholder sig til modersmålet. I modeller om planlægning og styring af sprogundervisningen går man ofte ud fra, at der i et givet samfund træffes beslutninger om, hvorvidt undervisning i et bestemt sprog skal finde sted, hvornår og hvor meget man skal undervise, og hvordan man skal undervise. Beslutningerne finder sted på flere niveauer; et politisk (regering), et lingvistisk (anvendt lingvistik) eller et indlæringspsykologisk (læreren i klassen) (Corder 1977: 13). Politiske beslutninger af denne art er kendt i flere europæiske lande i det tyvende århundrede. I andre tilfælde har fremmedsprogsundervisningen en helt anden historisk baggrund. Således har fx danskernes tilegnelse af tysk fundet sted i århundreder og det endda længe før, der fandtes formaliseret undervisning i fremmedsprog (Kristiansen, Risager & Jakobsen 1984: 15). Det samme gælder dansk i Island. Undervisningen i dansk holdt oprindeligt hverken sit indtog i kølvandet på politiske beslutninger om skoleuddannelse eller beslutningen om at undervise i dansk som fremmedsprog. Islændernes tilegnelse af dansk har en lang historie og knytter sig til en helt anden sproglig og politisk virkelighed end den, vi kender i dag. Og da man først begyndte at undervise i dansk i skolen, spillede eksplicit teoretisk viden om fremmedsprogsindlæring ingen større rolle.

Fagtraditionen i dansk bærer præg af denne fortid. Danskundervisningen må ses i lyset af det danske sprogs tidligere status og funktion i Island, hvilket i høj grad hænger sammen med Islands tidligere tilknytning til Danmark. En del af fagtraditionens elementer er de forskellige funktioner, som det danske sprog i tidens løb har haft i det islandske samfund. En anden del er skiftende holdninger til dansk på samfundsplan. Således kan man fx under selvstændighedskampen genkende visse modsætninger i holdningen til dansk. De viser sig på den ene side i det danske sprogs symbolværdi, dvs. som herrefolkets sprog, og på den anden side i sprogets kommunikative værdi for islændingene. I visse perioder blev fx islændingenes beherskelse af dansk talesprog betragtet som et tegn på en høj klassemæssig status. I andre perioder blev beherskelse af dansk talesprog i visse sammenhænge anset for at være symbol på underdanighed over for herrenationen, men i andre sammenhænge betragtet som et vigtigt redskab for at kunne handle med danskerne eller studere i Danmark. De skiftende holdninger til dansk er historisk betingede og har været med til at danne fagtraditionen i dansk. For at forstå denne side af fagtraditionen fordybe jeg mig i forskellige historiske data. Indledningsvis gives der en historisk oversigt over danskfagets baggrund i Island, hvor nogle centrale emner om danskfaget og det danske sprogs tidligere status og funktion sammenfattes.

6. Brug af islandske kilder

I flere sammenhænge bruges islandske kilder, som ikke findes i danske oversættelser. Derfor har jeg været nødt til at oversætte en del tekster til dansk. I de tilfælde, hvor danske tekster i min oversættelse citeres direkte, markeres dette ved brug af en firkantet parentes [...] omkring den oversatte tekst. Hvis sammenhængen kræver en sammenligning mellem originalteksten og oversættelsen, fx når det drejer sig om et blandingssprog af dansk og islandsk, markeres originalteksten ligesom andre citerede tekster med indrykning af citatet i forhold til resten af teksten. Min oversættelse følger direkte efter i firkantet parentes - også med indrykning. I de tilfælde, hvor der er tale om islandske institutioner, vælges den fremgangsmåde først at skrive deres islandske navn og derefter en dansk oversættelse i parentes.

7. Distinktionen andetsprog - fremmedsprog

I lingvistikken skelnes der mellem *andetsprog* og *fremmedsprog*, alt efter i hvilke sammenhænge sprogindlæreren møder målsproget. Ved andetsprog forstår man et lokalt sprog andet end modersmålet, som spiller en institutionel og social rolle i omgivelserne, fx er dansk et andetsprog for tyrkere eller iranere i Danmark og fransk et andetsprog for islændinge i Frankrig. Til gengæld er der tale om fremmedsprogsindlæring i omgivelser, hvor målspro-

get ingen større rolle spiller i samfundet, og hvor tilegnelsen primært finder sted i tilrettelagte situationer (Ellis 1994: 11-12). Hvis vi tager udgangspunkt i denne definition, hersker der ingen tvivl om, at dansk nu er et fremmedsprog i den islandske skole. Som det fremgår af det historiske afsnit, har der dog i visse perioder, i al fald i visse miljøer, været tale om, at islændingene tilegnede sig dansk i direkte kontakt med danskere inden for landets grænser. På den tid havde dansk en helt anden status og funktion i samfundet end nu. Endvidere findes der utallige eksempler på, at islændinge har tilegnet sig dansk i Danmark. Eftersom projektets hovedfokus ligger på undervisning og sprogindlæring i tilrettelagte situationer, men ikke på sprogtilegnelse i ikke-tilrettelagte situationer, omtales dansk i Island konsekvent som et fremmedsprog.

En stor del af den anvendte faglitteratur omhandler både teoretisk og forskningsmetodisk andetsprogs- og fremmedsprogstilegnelse under ét. Til trods for store ligheder kan det være diskutabelt at samle et så vidtstrakt område under én paraply. Man kan fx ikke se bort fra, hvilken betydning kulturforskelle har for sprogtilignelsen og ej heller den enorme forskel, der kan være på sprogindlærerens møde med målsproget. Således er der fx stor forskel på mødet med dansk, når det drejer sig om en tyrk, en islænding eller en iraner, der lærer dansk som andetsprog i Danmark, og en islænding, som lærer dansk i skolen i Island. Grunden til, at sprogtilignelsesforskningen ikke skelner mellem fremmed- og andetsprogstilegnelse, ligger i den antagelse, at der ikke er forskel på de processer og strategier, der foregår under sprogtilegnelsen. I overensstemmelse hermed inddrages sideløbende faglitteratur om andet- og fremmedsprogsindlæring.

8. Komposition

Foruden indledning og konklusion består bogen af tre hoveddele, nemlig en teoretisk, historisk og empirisk del. Efter denne del af indledningen følger en kort redegørelse for danskfagets historiske baggrund i Island. Den teoretiske del indeholder to afsnit, nemlig A. et afsnit om undervisningsmetoder og B. et afsnit om analysebegreber om undervisningspraksis, klasseværelsesinteraktion og lærerstrategier. Den historiske del omhandler udviklingen af fagtraditionen i dansk i den obligatoriske almenuddannelse. I den empiriske del gøres der rede for de tre empiriske delundersøgelser: A. den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, B. sammenligningsundersøgelsen og C. den kvalitative undersøgelse af undervisningen hos de udvalgte dansklærere. I konklusionen sammenholdes de tre forskningsresultater indbyrdes og diskuteres teoretisk og historisk. Til sidst drøftes resultaterne m.h.t. innovationer og en forbedret fremmedsprogsindlæring.

B. Danskundervisningens historiske baggrund

Indledning

Islændinge, som beskæftiger sig med danskundervisning, møder tit i samtaler med danskere den dybeste forundring over det danske sprogs status i det islandske skolesystem. I bogen *Fakta Danmark '95* afsluttes fx et kort afsnit om Island med følgende konstatering: *Island er i dag det eneste sted i verden (bortset fra Grønland og Færøerne), hvor dansk er første fremmedsprog i skolerne* (Bryld & Jessen 1994: 80). Denne forundring er dog forståelig, når man tager i betragtning, hvor lidt landenes fælles fortid fylder i danske historiebøger, men som bekendt var de to landes historie forbundet fra 1380, da Island kom under den danske konge, og indtil islændingenenes løsrivelse i 1944. En forholdsvis ny dansk identitetshistorie antyder, at den lange fælles historie ikke har sat sig dybe spor i danskernes bevidsthed (Feldbæk 1991 og 1991a og Feldbæk 1992 og 1992a). Det samme gælder ikke for islændingenene, hvad faglitteraturen om Islands historie vidner om. En forståelse for danskfagets nuværende stilling og den etablerede undervisningstradition forudsætter en historisk perspektivering.

Af flere grunde har islændingenene været optaget af deres historie. Under selvstændighedskampen hentede de gerne forbilleder fra sagatiden, og i den unge republiks historie vender man tit blikket tilbage til fortiden, ikke mindst til det nittende århundrede, da ideer om demokrati, selvstændighed og folkeoplysning spirede frem. Denne del af Islands historie er uløseligt forbundet med Danmark, og ikke mindst København. Det danske sprog havde en væsentlig funktion i flere sammenhænge, og dansk kultur og mentalitet infiltrerede på mange måder islændingenenes hverdag, hvilket kaldte på færdigheder i dansk. Tilegnelsen af dansk kunne fx finde sted gennem direkte kontakt med danskere, ved læsning af danske tekster eller gennem formel undervisning. Behovet for kundskaber i dansk, det danske sprogs kommunikationsflade i Island og danskfagets status og funktion i skolesystemet hænger nøje sammen med den historiske udvikling. Fagtraditionen i dansk har sine rødder i denne virkelighed. Formålet med dette afsnit er at skitsere

nogle centrale forhold, som kan kaste lys over danskfagets historiske baggrund og fagtraditionens udvikling. Da denne undersøgelse retter sig mod danskfaget inden for den obligatoriske skoleuddannelse, fremhæves især de forhold, som afspejler det danske sprogs status i det nittende århundrede, da diskussionen om offentlig skoleundervisning spiredede frem.

Indledningsvis fremhæves nogle metodiske problemer, der er forbundet med skitseringen af den historiske baggrund. Det har kun været overkommeligt at læse en lille brøkdelen af de relevante, skriftlige kilder, der findes om dansk-islandske forhold i den nævnte periode. Derfor har den valgte fremgangsmåde været at søge råd og oplysninger hos historiekyndige folk angående valg af de kilder, der især skønnes velegnede til at belyse emnet. Der anvendes en bred vifte af publicerede tekster, men det er valgt at se helt bort fra alle de private breve fra og om islændinge i Danmark, som findes i arkiver, og som sikkert ville kunne give endnu flere vinkler på det danske sprogs tidligere funktion og status.

Der findes ingen bearbejdede historiske tekster, som specielt behandler det danske sprogs tidligere status og funktion i Island. Derfor er man henvist til forskellig faglitteratur om historiske forhold, som indirekte afspejler emnet, samt til en stor mængde skriftlige originalkilder. Det kan på den ene side dreje sig om forskellige tekster fra offentlige myndigheder, fx lovtekster, forordninger, administrative forskrifter eller fag-, medie- og litterære tekster. På den anden side er der tale om tekster af mere privat karakter, fx selvbiografier, rejseskildringer og personlige breve. På grund af emnets karakter baseres den skitserede baggrund næsten udelukkende på trykte kilder, hvilket i og for sig indskrænker det historiske univers. Til trods for det store antal skriftlige kilder er der en god grund til at tro, at traditionen for at skrive om sine erfaringer ikke har været lige udbredt i alle samfundets lag og kredse. Det er fx påfaldende, hvor mange af kilderne der stammer fra lærde mænd, og hvor ofte teksterne primært afspejler deres erfaringer og univers. Selvbiografier skrevet af fattigfolk og kvinder blev først almindelige blandt de generationer, som voksede op efter midten af det nittende århundrede, hvilket blandt andet kan forklares ved manglende beherskelse af skriftsproget (Loftur Guttormsson 1983: 163-164). Almuens situation beskrives sjældent på første hånd, og derfor stemmer det historiske billede sandsynligvis ikke helt overens med den faktiske virkelighed. Hertil kommer at i en kort oversigt som denne, er det kun muligt at skitsere hovedtrækkene i et kompliceret billede og selektivt at inddrage eksempler, som kan kaste lys over emnet, der omhandles. Ved valg af eksempler lægges der vægt på at belyse, hvor mange-sidig kontakten med danskerne var, og i hvilke sammenhænge det danske sprog blev brugt.

1. Det danske sprogs stilling efter enevældens indførelse

Enevældens indførelse i 1662 medførte store ændringer i styreformen i Island og i de regler, der gjaldt for handelen. Island blev nu et stiftamt i den danske enevældige stat. Den ændrede styreform førte til forskellige hidtil ukendte kontakter mellem danskere og islændinge. Island var på den tid først og fremmest et bondesamfund. Landet var tyndt befolket, og arbejdsforhold og levevilkår havde været forholdsvis uforandrede igennem århundreder. Det hårde klima og de geografiske forhold kunne til tider isolere store dele af landet. Sproget forandrede sig kun lidt, da redskaber, arbejdsmetoder, jordbrug, husdyr, fiskeri og levevis forblev de samme. Befolkningen levede af landbrug, ofte med fiskeri som bierhverv. Begge dele foregik med henblik på selvforsyning og eksport, idet islændingene altid har været afhængige af handel med udlandet. Under enevælden var handelen stort set på danske hænder.

På grund af landets beliggenhed beholdt islændingene egne love og egen lokaladministration. Sysselmændene håndhævede den administrative magt og de skulle årligt orientere den danske amtmand i Island om forholdene i deres syssel (Björn Thorsteinsson 1985: 173). Sysselmændene var ligeledes herredsmænd sammen med udpegede meddommere (de såkaldte "nefnd-armenn"). Ved indførelsen af norske lovs retsorden i 1718-1732 var sysselmændene alene om at varetage dommerposten i herrederne. Landets øverste embedsmænd var danske, og de varetog kongens interesser i Island; de opkrævede hans tilgodehavende og holdt opsyn med kongens ejendomme. Enevældens centraladministration var i København. Altinget mistede den lovgivende myndighed, og danske embedsmænd blev islændingenenes vigtigste repræsentanter over for centraladministrationen. Efter enevældens indførelse blev Islandshandelen overladt til danske kompagnier i forlening. Denne ordning og landets inddeling i handelsdistrikter gav købmændene stor magt i landet, jf. den islandske talemåde *Tror du, at du er konge eller købmand?*, som opstod på den tid og blev brugt om hovmodige folk (Björn Thorsteinsson 1985: 175). De nye ordninger betød, at befolkningens hovedinteresser måtte klares i samarbejde med danskerne. De mangfoldige opgaver, der skulle løses, forudsatte en kompetence i dansk hos mange islændinge, som varierede efter den enkeltes stilling i samfundet, og de formål sproget skulle bruges til.

Det danske sprog havde en fremtrædende status i Island under enevælden, især på handelsstederne og blandt de verdslige embedsmænd. Som før nævnt var dansk landets administrationssprog over for myndighederne i København, hvilket et stort antal offentlige papirer, der angår islandske anliggender, vidner om. Kundskaber i dansk var nøgle til faglig viden og boglig uddannelse. En vis prestige var derfor forbundet med dansk sprog og kultur. Dette viste sig bl.a. i at nogle islændinge valgte at ændre deres islandske efternavn

i henhold til dansk navneskik. Det gjaldt mange, som havde studeret i Danmark eller havde en længerevarig kontakt med danskere i Island (Lúðvík Kristjánsson 1953: 19). Blandt islandske embedsmænd var der efterhånden også flere, som hellere end gerne ville tale dansk, også når situationen ikke krævede det. Det er dog svært at vurdere, hvor udbredte kundskaberne i dansk har været. Meget tyder på, at mange islandske embedsmænd har behersket dansk, men at mange bønder og almuen stort set har været upåvirket af det fremmede sprog.

Indtil begyndelsen af det nittende århundrede ser det ud til, at islændingene i den grad har accepteret det danske sprogs fremtrædende stilling, at man stort set ikke har problematiseret den eller gjort de sproglige forhold til genstand for diskussion. Det var først under selvstændighedskampen og med islændingenes krav om formelle rettigheder til at anvende modersmålet, at de sproglige forhold for alvor blev sat i fokus. Selv om denne debat fokuserer på modersmålet, angår den samtidig det danske sprog og måden, hvorpå dette indgik i islændingenes hverdag.

1.1. Den første bydannelse i Island

Efter midten af det attende århundrede kan man konstatere de første tendenser til bydannelse, og disse fik stor betydning for det danske sprogs stilling. I begyndelsen drejede det sig kun om små handelspladser nær de gode havne med undtagelse af Reykjavík, som ret hurtigt udviklede sig til at blive landets største og væsentligste by. På den tid rejste Skúli Magnússon, ofte kaldet Reykjavíks fader, de første fabrikker med landets første industrivirksomhed. Nye typer erhverv krævede håndværksmæssige kvalifikationer. Mange islændinge rejste på den tid til Danmark for at skaffe sig håndværksmæssig uddannelse (Lýður Björnsson 1990: 102). I 1774 overtog de danske myndigheder Islandshandelen. Herefter blev der stilet mod frihandel, og i 1787 fik alle den danske konges undersåtter ret til frit at handle med islændingene. Med den nye ordning fik man de såkaldte *sæterkøbmænd*, som på nær ganske få undtagelser var danske. På samme tid fik Reykjavík og 5 andre handelspladser købstadsrettigheder. I løbet af få årtier blev landets vigtigste embeder og institutioner centraliseret i Reykjavík, hvad der fremmede udviklingen af byen som landets fremtidige hovedstad. I 1760 blev landfysikusembetet oprettet¹⁾, og en embedsbolig bygget i udkanten af byen (Björn Thorsteinsson 1985: 186). I slutningen af det attende århundrede blev landets to latinskoler på bispesæderne Hólar og Skálholt nedlagt og forenet i latinskolen på Hólavellir i Reykjavík. Den blev i 1805 midlertidigt flyttet til Bessastaðir, indtil den i 1846 flyttede til et nyt hus i Reykjavíks centrum. I

¹⁾ Landfysikusembetet svarede til stiftlægeembederne i Danmark.

1801 blev landets to stifter lagt sammen med bispeboligen i Reykjavík. Landets dømmende forsamling på Þingvellir blev i 1798 flyttet til Reykjavík. Ved århundredskiftet blev den nedlagt, og Landsoverretten oprettet (Björn Thorsteinsson 1985: 192-193). I løbet af 15 år blev indbyggertallet i Reykjavík næsten fordoblet, og i 1801 boede 307 af landets 47.000 indbyggere i den fremtidige hovedstad, som på den tid kunne præstere to større bygninger: et tugthus og en domkirke! Byen voksede støt fra i 1835 at tælle 640 indbyggere til i 1850 at være oppe på 1149.

Byudviklingen var et nyt fænomen i Islands historie. I byerne og på de andre handelssteder boede de fleste danskere, og her dannedes der en særlig grobund for dansk sprog og kultur. Det gjaldt især i Reykjavík. I hårde år var søvejen til København ofte mere farbar end færdselsvejene mellem Reykjavík og de øvrige landsdele. I Reykjavík var på ét sted centreret landets vigtigste institutioner, som blev ledet enten af danskere eller af islændinge, som beherskede og brugte dansk i flere sammenhænge. Der opstod derfor en embeds- og handelsstand, som enten havde dansk som modersmål eller havde lært sig dansk og havde dansk kultur som forbillede. Da de samtidig indtog de betydeligste magtpositioner, fik de stor indflydelse i landet.

1.2. Dansk eller islandsk?

Det er blevet hævdet, at indflydelsen fra dansk i det islandske samfund har været så stor, at dansk en overgang truede det islandske sprogs eksistens som islændingenes fælles sprog. For dette synspunkt taler det forslag, som rektor for Skálholtsskóli, Bjarni Jónsson, sendte til Landkommissionen i 1771:

Jeg anseer det ikke allene unyttigt men og desuden meget skadeligt, at man skal beholde det islandske Sprog. Saalænge Islænderne havde Fælles-Sprog med andre nordiske Nationer, var de allevegne i stor Ære og Anseelse; men nu omstunder siden deres Sprog er bleven uforstaaeligt for andre, ere de meget ringe agtede. Det forhindrer dem i deres Omgængelse med andre Nationer, i deres Handel og Vandel, hvorfore skulde man da være saa fastholdende derved? Lader os da følge Norges og Færøernes Exempel. Lader os antage det danske Sprog, efter som vi staae under en dansk Regiering, og i Communication med danske Folk.

(Dokumentet er opbevaret i Þjóðskjalasafn Íslands (Islands Nationalarkiv), under *breve og udtalelser til Landkommissionen for Rentekammerets arkiv af 18. juli (1770-1771)*).

Man har argumenteret for, at Bjarni Jónssons anskuelse nøje hænger sammen med tidens politiske ideologi om et oplyst enevælde, som i sin karakter var international frem for national, tæt forbundet med forestillinger om staten som undersåtternes eneste rigtige fællesskab. Det tjente statsfællesskabets interesser, at der inden for dets grænser herskede én skik, én lov og én myn-

dighed. Forskellige love, sprog og skikke svækkede staten både regionalt og i sin helhed (Sigurður Línðal 1969: 8).

Uanset om Bjarni Jónssons forslag afspejler tidens ideologi, vidner det om, hvor høj status det danske sprog har haft. Det samme gælder den kendsgerning, at det første tidsskrift, som udkom i Island, blev skrevet på dansk. Det hed *Islandske Maanedstidender* og udkom i årene 1773-76.

I 1779 hørtes en ny røst i København, da nogle islændinge oprettede Hið íslenzka Lærdómslistafjelag (Det islandske Litteratur Selskab), som bl.a. havde til formål at værne om og bevare det nordiske tungemål, dvs. islandsk, og rense det for udenlandske gloser og slang (Árni Böðvarsson 1964: 196). Denne røst er et af de første tegn på den vækkelse af national bevidsthed, som senere blomstrede op blandt islændinge i København.

Men hvor udbredt var det danske sprog i Island på den tid, og i hvilke sammenhænge blev det brugt? Dansk var, som før nævnt, islændingenes administrationssprog over for myndighederne i København og embedsmændenes skriftsprog. Sysselmændenes kommunikation med hinanden og med deres overordnede foregik på dansk, og myndighedernes forordninger var skrevet på dansk. Dansk var til en vis grad også kommunikationssprog på handelsstederne, hvor bønderne tog hen for at sælge deres varer og købe fornødenheder.

Alle regnskaber og protokoller blev ført på dansk, men det er uklart, i hvilken grad kommunikationen foregik på dansk (Klemens Jónsson 1944: 259). Det bliver dog tit antydnet, at bønderne havde sproglige problemer på handelsstederne og følte sig fremmede der og ikke mindst i den dansk-prægede hovedstad.

Kundskaber i dansk var i høj grad nøglen til uddannelse, uanset om det gjaldt akademisk uddannelse, håndværksmæssige kvalifikationer eller praktisk viden om jordbrug. Erhvervelsen af ny håndværksmæssig og praktisk viden skete som regel dels gennem uddannelse i Danmark, dels gennem kontakt med danskere i Island. Da Skúli Magnússon startede sin industrivirksomhed i Reykjavík, var der tale om arbejdsmetoder, som islændingene ingen erfaringer havde med. Kilderne beretter om flere islændinge, både mænd og kvinder, som efter midten af 1700-tallet rejste til Danmark for at skaffe sig forskellige håndværksmæssige kvalifikationer. I årene 1784-1788 skønner man fx, at 20-30 islændinge – for det meste kvinder – rejste til Danmark for at lære sig at spinde og væve (Lýður Björnsson 1987: 297, Lýður Björnsson 1990: 102). På samme tid fik man 14 jyske bønder til Island for at give islændingene vejledning i jorddyrkning og redskabsbrug (Björn Thorsteinsson 1985: 184-185). Ved kongelig resolution af 1817 blev tre stipendier opslået til lovende bondesønner til et to- til treårigt uddannelsesophold i Danmark. Formålet med opholdet var, at islændingene skulle lære sig prak-

tisk jordbrug, fx dyrkning af kartofler og træplanter. Ifølge annaler var 24 studerende immatrikulerede ved Københavns Universitet i året 1778 (Jón Helgason 1961: 120), og i perioden 1800-1918 var antallet af studenter 639 (Björn Th. Björnsson 1961: 58). Det var ikke ualmindeligt, at man fik danske håndværkere til at påtage sig specielle arbejdsopgaver i Reykjavík og på andre handelssteder. I 1820'erne fik man således en dansker til at bygge den nye bispebolig på Laugarnes, og i 1840'erne arbejdede danske håndværkere på ombygningen af domkirken. Til sidst kan det nævnes, at da Altingshuset blev bygget i 1881, fik man smede fra Bornholm til at lave stenhuggerarbejdet, hvilket lærte islændingene nye metoder til stenhuggeri (Guðjón Friðriksson 1991a: 34). I forbindelse med oprettelsen af landfysikatet fik man en dansk jordemoder til Island, som bl.a. underviste vordende jordemødre (Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson 1991: 245). I en forholdsvis lille by som Reykjavík var sproglig kontakt med de danske gæster uundgåelig for så godt som alle. Det er dog indlysende, at kontakten har været størst mellem danskerne og de bedre stillede islændinge, dvs. embedsmænd, håndværkere og de, som var beskæftiget inden for handelen.

I takt med forøget teknik og ændret samfundsstruktur opstod der et voksende behov for sproglige nydannelser. Da forbilleder og viden kom fra Danmark, og da dansk var *de fines* sprog, var det nærliggende at inkorporere danske gloser i det islandske sprog. Som eksempler fra 1900-tallet kan nævnes *mubla* (møbel), *verönd* (veranda), *kommóða* (kommode), *gardína* (gardin), *kómískur* (komisk), *kommúnisti* (kommunist), *koníak* (cognac), *rúllupylsa* (rullepølse) og *prógramm* (program) (Íslensk orðsifjabók af Ásgeir Blöndal Magnússon 1989).

I modsætning til byudviklingen stod livet på landet, både erhvervsmæssigt og folkeligt kulturelt, i stampe. I takt med fremskreden byudvikling opstod der efterhånden en kløft mellem land- og bykultur. Blandt bønderne havde det islandske sprog en helt anden stilling end i den danskprægede bykultur. Traditionen for at dyrke sagalitteraturen spillede formentlig en stor rolle. Her nærede fortællinger om fristatens storhedstid bevidstheden om kulturelt selvværd. En islandsk præstestand samt den tidlige oversættelse af Biblen til islandsk i 1584 har sikkert haft væsentlig betydning for modersmålets bevarelse blandt bønder og almuen. Ordsproget *Skarphéðinn og apostlen Paulus, det er mine folk!* blev dannet af en islandsk bonde og siger mere end mange ord (Sigurður Einarsson 1957: 30).

Kulturkløften viste sig også i forskellige læsevaner hos embedsmænd og præster på den ene side og almuen på den anden. I oplysningstidens ånd blev de første lokale læseselskaber oprettet i 1780'erne. Medlemmerne var næsten udelukkende embedsmænd og præster, og de fleste af bøgerne var på dansk eller andre fremmedsprog. Disse bøger kunne kun læses af uddannede folk

(Helgi Magnússon 1990: 196). Et katalog fra året 1807 viser, at det første læseselskab i dette år var i besiddelse af 233 bøger, hvoraf kun én bog var på islandsk. I 1805 blev der oprettet et læseselskab i Skagafjörður, hvor man bl.a. købte danske blade såsom *Berlingske Aviser*, *Maanedsskriftet* og *Dagen* (Lúðvík Kristjánsson 1953: 143-145). Efterhånden fik læseselskabernes virksomhed et bredere sigte. Almuefolkene kom også med, og antallet af islandske bøger blev stadig større. I 1837 kan man tale om det første egentlige folkebibliotek på Flatey. I 1858 ejede biblioteket 1102 titler, hvoraf 351 var på islandsk, 644 på dansk, 85 på tysk og 22 på latin. I kilderne fremhæver man det problematiske i, at almuen ikke var i stand til at læse de danske bøger (Lúðvík Kristjánsson 1953: 151-157).

1.3. Vendepunktet: sprog- og selvstændighedskamp i København

Sprogsituationen i perioden og det danske sprogs dominans i Island blev sandsynligvis klartest belyst af sprogvidenskabsmanden Rasmus Kristian Rask, som i årene 1813-1815 opholdt sig i Island. Rask interesserede sig for det islandske sprog, havde studeret islandsk og skrev bl.a. et banebrydende værk om islandsk grammatik. Under sit besøg rejste han vidt omkring i landet. På sine rejser erfarede han sprogsituationen og var rystet over, hvor ringe stillet det islandske sprog var. Han påpegede embedsmændenes tendens til at bruge dansk og hævdede, at det islandske sprog var ved at blive ødelagt af indflydelsen fra danske og halvdanske handelsfolk i hver en havn landet rundt. I et brev til Bjarni Þorsteinsson af 30. august 1813 skrev han følgende:

Annars þér einlægliga að segja held eg að íslenskan bráðum mun útaf deya, reikna eg að valla mun nokkur skília hana í Reykjavík að 100 árum lídnum, enn valla nokkur í landinu að öðrum 200 þaruppfra, ef alt fer eins og hingad til og ecki verda rammur skordur vidreistar, jafnvel hiá bestu mönnum er annadhvört orð á dönsku, hiá almúganum mun hún haldast vid leingst.

[Ellers i al fortrolighed kan jeg sige dig, at jeg tror at islandsk snart vil forsvinde, jeg regner med at der knap nok vil findes nogen i Reykjavík som vil kunne forstå det om 100 år, og knap nok nogen på landet 200 år derefter, hvis alt går som hidtil og hvis man ikke af al magt søger at sætte bom herfor, endog hos de bedste mennesker er hvert andet ord på dansk, hos almuen vil det bevares længst.]

(Citeret efter Sigurður Línadal 1969: 12).

Rask taler for, at der udgives litteratur på islandsk, ikke mindst nyere litteratur. Han var en af de vigtigste initiativtagere til etableringen af Hið íslenska bókmenntafjelag (Det islandske Litteraire Selskab), som i 1816 blev oprettet til værn for islandsk sprog og kultur med to afdelinger, én i Reykjavík og én i København. Herved startede for alvor den proces, som i de følgende årtier

førte til en stadig forøget bevidsthed blandt islændingene om modersmålets rolle i den nationale kamp og dets betydning som symbol på national identitet. Paradoksalt fik denne proces en særlig grobund i København, næret af de islændinge, som kontrastivt kunne vurdere situationen i deres hjemland. I sin bog om Islands historie kalder Björn Thorsteinsson (1985) København *den islandske nationale friheds vugge*, fordi det var det sted, hvor islændinge kom i kontakt med romantiske og revolutionære tanker om national vækkelse og demokratiske rettigheder. Kundskaber i dansk var vigtige i selvstændighedskampen både som nøgle til viden og som redskab i den politiske debat. Indtrykkene var mange i denne politiske brydningstid i Danmarks historie. Således gjorde fx professor Laurits Engelstoft og hans progressive bog: *Tanker om Nationalopdragelsen betragtet som det virksomste Middel til at fremme Almeenaand og Fædrelandskiærlighed* (1808) et stort indtryk på mange islændinge, bl.a. Baldvin Einarsson, som i årene 1829-1833 udgav tidskriftet *Ármann á Alþingi* (Nanna Ólafsdóttir 1961: 13-14). Engelstofts bog byggede bl.a. på Rousseaus værker, som udkom i dansk oversættelse i slutningen af 1790'erne. At Engelstoft nød stor anseelse blandt islændinge, viste sig bl.a. ved, at han blev erklæret æresmedlem i Hið íslenska bókmenntafjallag (Det islandske Litteraire Selskab). Inspireret af Engelstofts tanker fremsatte Baldvin Einarsson ideer om forbedring af skoleforholdene i Island, under titlen: *Tanker om det lærde Skolevæsen i Island* (Nanna Ólafsdóttir 1961: 68). Baldvin Einarsson, som var inspireret af oplysningstidens ideologi, brugte danske tidsskrifter som forbillede til *Ármann á Alþingi*. I tidskriftet anvendte han dialogen som fortælleform for at perspektivere aktuelle emner om samfunds- og produktionsforhold (Helgi Magnússon 1990: 209-210). Blandt de emner, som blev behandlet i *Ármann á Alþingi* i 1828, var modersmålets stilling over for dansk, jf. følgende dialog. Önundur repræsenterer den type islænding, som på den tid talte et blandingssprog af islandsk og dansk:

Önundur: Það kunni eg nok að þenkja að maður þessi mundi taka sér af minni meining. Eg segi að Íslendingar skuli leggja vind upp á akur-yrkju, skógaþlöntun, fabrikvæsen og annað deslige.

Aðkomumaður: Er þessi maður danskur, má ég spyrja?

Önundur: Nei nei, en eg er svona hálf danskur; eg er fæddur í nærheden af hovedstaðinn Reykevíg, og hefi aldrei flutt lengra bort en runtinn um kring nesið.

Aðkomumaður: Þú ert þá íslenskur, og er ekki vert fyrir þig að skammast þín fyrir það. Vil eg nú ráða þér til að tala betur þitt eigið móðurmál ef þú getur, eða reyna til að læra það ef þú ert svo vankunnandi í því sem þú lætur; þú getur talað dönsku fyrir því þegar fundum þínum ber saman við danska ef þú ert fær um það. Það er ekki svo lítilsvært sem þú ætlar að tala vel sitt móðurmál, því auk þess að það er skömm að vera mjög vankunnandi í því, þá sýnir veraldarsagan að þegar ein þjóð hefir verið

farin að vanrækja sína eigin tungu, þá hefir hún verið í afturför, því það er merki upp á að þjóðin ber ekki tilhlýðilega virðingu fyrir sjálfri sér.

[Önundur: Jeg troede vel nok at denne mand ville være af samme mening som jeg. Jeg mener at islændingene burde lægge vægt på agerbrug, skovdyrkning, fabrikker og andet af den slags.

Den fremmede: Er denne mand dansk, hvis jeg kan tillade mig at spørge?

Önundur: Nej nej, men jeg er sådan set halvdansk; jeg er født i nærheden af hovedstaden Reykjavík, og jeg er aldrig flyttet længere bort end lige rundt om næsset.

Den fremmede: Du er altså islandsk, og det behøver du ikke at skamme dig over. Jeg vil nu tilråde dig, hvis du kan, at gøre dig større umage med at tale dit modersmål, eller at forsøge at lære det hvis du er så uvidende om det som det lader til; uanset det kan du, hvis du er i stand til det, tale dansk når du træffer danskere. Det er ikke så ubetydeligt som du tror at tale sit modersmål godt, thi foruden hvor skammeligt det er at være så uvidende, viser verdenshistorien at når en nation er begyndt at forsømme sit eget sprog, så har den været i tilbagegang, fordi det er tegn på at nationen ikke har tilbørlig respekt for sig selv.]

(Citeret efter Baldvin Einarsson 1995: 38).

Begivenhederne i Europa, især i Frankrig i 1789 og julirevolutionen i 1830, blev et varmt diskussionsemne blandt akademikere og i studentermiljøet under den danske enevælde, jf. politiske skrifter i professor J. L. Heibergs *Kjøbenhavns flyvende Post* (Nanna Ólafsdóttir 1961: 101-102). Islændinge stiftede bekendtskab med læseselskabet *Athenæum*, som blev oprettet i København i 1824. Læseselskabet kunne byde på et stort udvalg af de nyeste europæiske og amerikanske bøger og tidsskrifter (Nanna Ólafsdóttir 1961: 103). Islændinge, som bevægede sig i dette frodige miljø, blev påvirket af tidens krav om liberale rettigheder. Således foregik også selvstændighedskampen i København, fx det meste af *Fjölnismænds*¹⁾ og Jón Sigurðssons²⁾ politiske virke.

I begyndelsen af det nittende århundrede stiftede islændinge i København bekendtskab med romantikken, bl.a. gennem Steffens' forelæsninger. Romantikken fik stor betydning for islandsk litteratur og styrkelsen af det islandske sprog. Danske digtere – fx Adam Oehlenschläger og Grundtvig – hentede mange af deres motiver fra sagaerne og oldnordiske myter, og som

1) *Fjölnismænd* var en gruppe dannet af islændinge i København, der i årene 1835-1839 og 1843-1847 udgav tidsskriftet *Fjölirnir* (Páll Valsson 1996: 301). I tidsskriftet stiftede islændingene bekendtskab med nationalromantisk digtning og Fjölnismænds fremskridtspolitik (Björn Thorsteinsson 1985: 206).

2) Jón Sigurðsson var islændingenes vigtigste politiske leder under selvstændighedskampen i det nittende århundrede.

ung forfatter siges Grundtvig at have været forgabt i islandsk og have opfattet dansk som en vanartet datter (Lundgreen-Nielsen 1992: 65). De mange indtryk satte handlinger i gang. Politiske, oplysende og litterære tidsskrifter, som omhandlede islandske forhold, blev udgivet i København, og der blev skrevet digte, som i romantikkens ånd hyldede nationens sprog og den oldnordiske kultur. Skrifterne blev et forum for ny litteratur samt for aktuel, kulturel og politisk debat. Ny lyrik bundet i gamle versemål og med motiver fra vikingetiden fandt straks genklang blandt islandske bønder. Tidsskrifterne blev skrevet på islandsk, hvilket den sproglige situation blandt ledende islandske embedsmænd taget i betragtning kan virke paradoksalt. Det bør måske forstås i lyset af diskussionen om tysk indflydelse og det tyske sprogs status i Danmark på den tid, ikke mindst i København (Winge 1991). Antagelig har islandske studenter og embedsmænd kendt til den diskussion, som i en vis forstand kan sidestilles med diskussionen om forholdet mellem islandsk og dansk. Ligesom mange lærde danskere begyndte lærde islændinge at lægge vægt på oversættelse af fremmede ord til modersmålet, bl.a. for at gøre det muligt for almuen at erhverve sig viden og for at undgå brug af fremmedord i modersmålet, jf. fx Gunnlaugur Oddssons dansk-islandske ordbog, som udkom i København 1819, og som antagelig er skrevet med Jacob Badens og Carl Friedrich Primons ordbøger som forbilleder (Jón Hilmar Jónsson & Þórdís Úlfarsdóttir 1991: xii-xvi).

Der hersker ingen tvivl om, at der i det nittende århundredes første årtier skete en holdningsmæssig ændring til fordel for det islandske sprog, jf. følgende citat fra tidsskriftet Fjölnir fra 1838:

[I den menneskealder, som er mellem os og ham, eller i det mindste: os og Maanedstidenderne - går det (som bekendt) snarere fremad med Islandsken end den modsatte vej. Den har opnået en vis modenhed, rystet af sig en del fremmede ord, og opnået den magt over nationens tanker, at der – så vidt jeg ved – ingen er, som udtrykker, at de rent ud vil skifte den ud med fremmede sprog. De er nu døde som talte på den måde, og ingen har fået al deres dumhed i arv som den var; den er sandsynligvis forsvundet i jorden med dem.]

(Konráð Gíslason 1839: 19).

1.4. Reykjavík - en halvdansk by

Til trods for en voksende bevidsthed om at anvende islandsk frem for dansk spillede det danske sprog fortsat en stor rolle i det islandske samfund, ikke mindst i købstæderne og i landets spirende hovedstad, Reykjavík. Således talte man fx længe om Reykjavík som en halvdansk by og Akureyri som en helt dansk by, hvor de fine talte dansk om søndagen! Dansk blev på samme måde som tysk i Danmark betragtet som de *fines* sprog, dvs. det at tale dansk viste noget om folks formåen med hensyn til social status og uddannelse.

Således blev mange islændinge ved med at bruge dansk, til trods for deres formelle ret til at bruge deres modersmål. I en artikel i tidsskriftet *Ný félagsrit* (Jón Guðmundsson 1849) står der, at islændingene ikke har haft held med sig til at udnytte de nye rettigheder til at anvende modersmålet. Således blev bekendtgørelser og forordninger, som vedrørte islandske forhold, fortsat udelukkende skrevet på dansk, selv om kongelige resolutioner også tillod, at de blev skrevet på islandsk. Indtil midten af det nittende århundrede blev mange danske embedsmænd, fx sysselmænd og læger, ansat i Island uden nogen sproglige kundskaber i islandsk. Dette blev ændret ved kongelig resolution i 1844, hvorved kundskaber i islandsk blev krævet ved ansættelse af danskere i Island. Ifølge en artikel i *Ný félagsrit* fra 1863 blev disse krav dog ikke opfyldt, og der var eksempler på, at de danske myndigheder blev ved med at ansætte danske embedsmænd i Island uden nogen kundskaber i islandsk (Sigurður L. Jónasson 1863: 82-83). En kongelig resolution fra 1857 indeholdt fastere bestemmelser angående opfyldelsen af dette krav (Einar Laxness 1960: 220-221).

Af Jón Guðmundssons artikel fra 1849 fremgår det, at verdslige embedsmænd korresponderede med hinanden på dansk, bortset fra sognefogederne. Således skrev sysselmænd oftest til hinanden på dansk, selv om de var islandske. Amtmændene skrev som oftest til sognefogeder og bønder på dansk, og det samme gjaldt som regel stiftamtmanden. Retskendelser, stævninger samt beskikkelsesbreve til sognefogeder, medlemmer af forligskommissioner og jordemødre blev også skrevet på dansk, selv om man ikke kunne være sikker på, at de blev forstået (Jón Guðmundsson 1849: 79). De gejstlige embedsmænd korresponderede på islandsk, men i deres ærinder til de verdslige myndigheder skrev de som regel på dansk. Det gjaldt fx rapporter, bønnebreve om præstekald og andre breve, som både henvendte sig til de verdslige embedsmænd og biskoppen. Til sidst kan det nævnes, at Reykjavík kommunalbestyrelses mødereferater blev skrevet på dansk (Jón Guðmundsson 1849: 81-83), og det samme gjaldt ofte andre offentlige embedsførsler og rapporter (Einar Laxness 1960: 216-217). På den tid fandtes der ingen dagspresse i Reykjavík. Først i 1835 begyndte månedsbladet *Sunnanpóstur* at udkomme med nyheder, og i 1848 blev nyhedsbladet *Þjóðólfur* stiftet. Det udkom to gange om måneden.

Til trods for de mange eksempler på brugen af det danske sprog i Island er det som før nævnt svært at finde ud af, i hvilken grad indbyggerne i almindelighed beherskede dansk. Kundskaber i dansk var sikkert klassebestemte og meget tyder på, at den allerede skildrede kløft mellem landet og handelsstederne ikke radikalt havde ændret sig. Det fremgår bl.a. af flere beskrivelser af Reykjavík, jf. den måde hvorpå en tilrejsende ved navn Forbes skildrede hovedstaden i det Herrens år 1859:

[Selskabslivet er fuldstændig dansk, efterligning af København, eller en hvilken som helst anden by i Norden. Nogle islændinge deltog i selskabslivet, men det var de som var besvogret med danske familier. Man taler alment dansk.]

(Hallgrímur Hallgrímsson 1936: 251).

Denne beskrivelse af anvendelsen af dansk passer meget godt med andre skildringer fra midten af 1900-tallet, jf. følgende citat, hvor handelsstandens brug af dansk omtales:

[Handelsstanden var endnu for det meste dansk, og de islændinge som arbejdede med handel var ikke spor bedre hvad nationalfølelsen angår. Alt blev skrevet på dansk i forretningsbøgerne, og det blev man ved med indtil udgangen af dette århundrede. Det var i virkeligheden ikke underligt, når man tager i betragtning at alle protokoller og næsten alle retshandlinger blev ført og skrevet på dansk, selv om embedsmændene var islandske og parterne islændinge.]

(Klemens Jónsson 1944: 259).

Det fremgår flere steder, at Reykjavíks beboere havde en vis kompetence i dansk, jf. fx følgende kommentar herom angående kvalifikationskrav til lodsen:

[... men der var 2-3 lodser i Reykjavík, og den stilling var meget eftertragtet. Det blev opfattet som en særlig anbefaling, at ansøgeren beherskede noget dansk, men det gjorde de fleste, som var opvokset i byen eller i nærheden af den.]

(Klemens Jónsson 1944: 252-253).

Som før nævnt blomstrede der i København en diskussion op om det islandske sprogs stilling over for dansk. Faktisk var der tale om en sprogkamp, som uløseligt hang sammen med selvstændighedskampen. Efterhånden fik sprogkampen også sine talsmænd i Island. Jo længere tid, der gik, desto flere eksempler findes der på kritik af danismer i skriftsprog og daglig tale. De lokale nyhedsblade og tidsskrifter blev kritiseret for at skrive et blandingssprog af islandsk og dansk. Flere og flere talte for sprogrensning, hvilket betød, at danske ord blev erstattet med nye islandske. Sprogkampen kom også til udtryk i skuespillet *Narfi* af Sigurður Pétursson, hvor der under indflydelse af Holbergs komedier (Jean de France) blev lavet karikatur af personer, som talte et blandingssprog af dansk og islandsk (Steingrímur J. Þorsteinsson 1943: 24-28). Den samme tendens findes i de første islandske romaner. I sprogkampen sammenholdt man gerne den islandske bondekultur, hvor det islandske sprog stadig var rent og purt, med den fordærvede bykultur, hvor man ikke formåede at holde sprogene adskilt.

I 1848 udstedte Reykjavíks byfoged en bekendtgørelse med følgende

opfordring til byens indbyggere: *Det islandske sprog passer sig bedst i en islandsk købstad, hvilket alle skal betænke* (Björn Thorsteinsson 1985: 208). Han nøjedes ikke med dette, men lod nogle mænd trække op med trommer, råbende de førnævnte slagord. Samme aften gav byfogden ordre om, at vægteren, som indtil da havde udråbt bestemte klokkeslet på dansk ved hvert hus, skulle give sine meddelelser på islandsk. Han gav den forklaring, at indbyggerne i Reykjavík skulle vænne sig af med at tale det kaudervælsk af islandsk og dansk, som var på mode i byen (Gils Guðmundsson 1955: 171).

Til trods for stadig flere kritiske røster levede dansk kultur fortsat i bedste velgående. I Reykjavík opstod der efterhånden en overklasse af velstillede borgere, som havde dansk kultur og livsstil som ideal. Da Reykjavík i flere henseender var blevet landets pulsåre, var de velstillede borgeres livsstil normgivende for andre. De, som fx havde magten i Reykjavík i begyndelsen af 1870'erne, var på den ene side højtstående embedsmænd, der af mange blev betragtet som konservative og underdanige over for danskerne, og på den anden side danske eller halvdanske købmænd eller deres repræsentanter, de såkaldte *faktorer*. Til mellemklassen hørte lavere stillede embedsmænd, lærde folk, velstående håndværkere og islandske købmænd (Guðjón Friðriksson 1991a: 6-7). Efter midten af det nittende århundrede er der flere eksempler på, at teaterforestillinger i Reykjavík blev spillet på dansk. Således blev der i januar 1860 vist et skuespil af Molière og *Eventyr paa Fodreisen* af Hostrup (Klemens Jónsson 1929: 79-81).

Af og til kom danske dansemestre til Reykjavík for at lære de indfødte dansekunst, jf. følgende annonce i nyhedsbladet Ísafold:

Dansecursus for Vøxne

Saafrømt fornøden Tilslutning findes, agter Undertegnede i kommende Vinter at give Undervisning i Selskabsdans. Foruden Runddans øves følgende Tourdanse:

Française

Lanciers

Le prince imperial

Fandago

Russisk Cavalleri

om ønskes: Menuet m. fl.

Honorar for 1 Herre med Dame er 20 Kroner, der betales med Halvdelen strax, Resten efter 1 Maanedes Forløb.

Undervisning: 2 Gange om Ugen 2 Timer ad Gangen i 2 1/2 å 3 Maaneder.

Chr. E. Didrichsen

Gymnastik- og Danselærer.

Danseundervisning for Børn

Saafrømt fornøden Tilslutning finder Sted, agter Undertegnede i kommende Vinter at give Undervisning i Selskabsdans, Anstands-øvelse, Gang og Holdning. Undervisningen varer cirka 2 1/2 å 3 Maaneder, 3 Gange ugentlig 1 1/2 å 2 Timer ad Gangen.

Honorar for hver Elev 12 Kr., for flere Søskende 10 Kr. for hver. Det halve Honorar erlægges strax, Resten efter 6 Ugers Forløb. Alle brugelige Tourdanse indøves.

Chr. E. Didrichsen

Gymnastik- og Danselærer

* * *

Þeir sem vilja sæta þessum boðum, eru beðnir að snúa sjer til undirskrifaðs áður en póstkíp fer hjeðan næst.

Reykjavík 15. sept. 1884.

A. Jespersen

(hotel Alexandra).

Figur 1. Annonce i nyhedsbladet Ísafold (Guðjón Friðriksson 1991a: 189)

Det er iøjnefaldende, at annoncen blev vist for offentligheden delvis skrevet på islandsk og delvis på dansk.

1.5. At kunne begå sig på dansk

Mange af kilderne taler for, at folk fra landet havde kommunikationsproblemer på dansk, når de kom til handelsstederne. Dette bliver tit hævdet i kilderne uden nærmere at blive behandlet, og derfor står det uklart, hvor stor en sproglig barriere der har været tale om. Antagelig lå dansk udtale tættere på islandsk på den tid, end den gør i dag, og derfor kan man skønne, at de, som har kunnet læse dansk, hurtigt har kunnet bruge sproget produktivt. For dette taler det store antal islændinge, som gennemførte en uddannelse i Danmark. Det var dog ikke altid uproblematisk. Ofte støder man på beretninger om unge mænd, som søgte arbejde hos danske købmænd eller dansksprogede embedsmænd, når de agtede at videreuddanne sig i Danmark. For eksempel arbejdede Baldvin Einarsson i vinteren 1825-1826 hos amtmænd Grímur Jónsson. Hans formål med arbejdet var at lære at tale og forstå dansk, inden han rejste til København for at studere. *Manglende kundskaber i dansk volder islændingene størst besvær, når de kommer til Danmark* udtrykte Baldvin i et af sine private breve (Nanna Ólafsdóttir 1961: 10).

Af private breve og selvbiografier fra det nittende århundrede kan man, som tiden gik, konstatere en voksende tendens blandt islændingene til at lære at læse dansk på egen hånd. Her må man have i tankerne, at læsefærdighed i dansk gav mange nye muligheder for læselystne folk. Ofte støder man på udtalelser som *han var selvdannet og kunne læse dansk til eget gavn eller til lyst og gammen*. Og det gjaldt ikke mænd alene. Således fortælles der fx om Valgerður Árnadóttir, som blev født i 1779 og voksede op hos sysselmanen i Eyjafjörður:

[Da Valgerður voksede op lærte hun af sig selv at skrive og læse dansk, men det måtte hun sysle med i smug, for på den tid var det ikke tilladt pigerne at lære sådan noget. Alligevel havde hun senere megen fornøjelse af at kunne læse udenlandske bøger...]

(Aðalheiður B. Ormsdóttir 1993: 86).

I sine erindringer fortæller Kristín Dahlstedt, født i 1876 og opvokset i Dýrafjörður (en af Vestfjordene) om, hvordan hun lærte sig dansk:

[Jeg læste mange bøger denne vinter, og min bror Ingibjartur sørgede for, at jeg havde nok at læse. Han var en stor bogelsker og lånte bøger i Þingeyri. Han gjorde sig store anstrengelser for at lære dansk og det forårsagede, at jeg fulgte hans eksempel. Vi var begge to interesserede i at kunne tale så godt vi kunne med de danske, når de kom til Þingeyri næste sommer. Ingibjartur havde allerede fået noget træning i at tale norsk, da han havde været i Framnes, og nu havde han lyst til næste sommer at få plads ombord i en af de danske kuttere i Þingeyri. Selv havde jeg forsøgt at pludre dansk sommeren før. Det gik godt med at lære dansk for mig og Ingibjartur. Vi samarbejdede godt, læste sammen og forsøgte at snakke sammen på dansk og det blev næsten som en leg for os, hvilket betød at det gik bedre end det ellers ville have gjort. Vi havde ingen lære-

bøger, og det var svært for os at finde ud af, hvad ordene betød. Vi læste især en roman, hvis titel jeg ikke længere kan huske, men den var af Victor Hugo. Vi nåede ikke at læse hele bogen, og vi syntes den meget svær ind i mellem, så meget kan jeg huske.]

(Hafliði Jónsson 1961: 56).

Senere sejlede Kristín Dahlstedt sammen med 6 andre piger fra Dýrafjörður til Danmark, hvor de i en periode arbejdede på hoteller.

I takt med de nye tider blev læsefærdighed i dansk en motivation i sig selv, og stadig mere udbredt i alle samfundets lag. Dette hænger bl.a. sammen med, at under oplysningstiden og i kølvandet på den blev der lagt vægt på at udgive bøger og tidsskrifter, som appellerede til den brede befolkning. Ny teknik og billigere papir betød, at bøgernes produktionspris blev lavere. Med ændrede samfunds- og produktionsforhold opstod der nye klasser, som havde råd til at købe bøger og tid til at læse dem, hvilket stimulerede bogproduktionen yderligere (Helgi Magnússon 1990: 185-186). Sammenlignet med Island var denne udvikling fremskreden i Danmark. Selv om der efterhånden blev tale om et større udvalg af islandske bøger, stod det ikke mål med det danske bogmarked.

Sidst, men ikke mindst bør *romanen* nævnes. Denne forholdsvis nye genre blev hurtigt populær i brede kredse. Et beskedent antal af udenlandske bøger i islandsk oversættelse forårsagede, at man ikke alene læste danske romaner, men også anden udenlandsk litteratur i danske oversættelser. Ifølge den etymologiske ordbog kom det levedygtige fremmedord *róman* for *skáld-saga* ind i islandsk fra dansk i det nittende århundrede (Íslensk orðsifjabók af Ásgeir Blöndal Magnússon 1989: 772). Gunstige bogpriser samt etablering af læseselskaber og biblioteker gav stadig flere adgang til danske bøger. I tilknytning til andelsforeningen i Þingeyjarsýsla blev der fx i 1888 oprettet et bogselskab under ledelse af Benedikt Jónsson (Nanna Ólafsdóttir 1969: 119). Det fortælles, at med udlån af bøger og indoktrinering lykkedes det ham at lære den største del af lokalbefolkningen at læse og værdsætte udsøgte litterære værker og faglitteratur både på islandsk og andre nordiske sprog (Jónas Kristjánsson 1965: 11).

Hvordan det er gået dem, som ikke har kunnet læse dansk, kræver et særskilt studium, som ikke kan falde inden for rammerne af dette projekt. For at tage ét konkret eksempel kan der dog berettes om bonden Eiríkur Ólafsson fra Brúnir i det sydlige Island, som i en rejdeskildring beskriver, hvordan han under usædvanlige forhold fik brug for at kommunikere på dansk. I forbindelse med tusindårsfesten for Islands bebyggelse i 1874 besøgte Kong Christian den Niende og hans søn prins Valdemar Island. Under sit besøg lånte prinsen en hest, som Eiríkur ejede. Da prinsen var meget begejstret for hesten, ville Eiríkur forære den til ham. Kongen ville ikke modtage gaven,

men ville i stedet købe den, hvad de blev enige om. To år senere rejste Eiríkur til København. I sin indledning til *En liden Rejseskildring* beskriver Eiríkur, som ingen skoleuddannelse havde, sine kundskaber i dansk:

... når bogen på mange måder er ufuldkommen, fordi jeg ikke var godt nok forberedt, ikke mindst fordi jeg savnede kundskaber i dansk, som var nødvendige for at kunne få fuldt udbytte af den korte tid, jeg var på rejsen ...

(Sønderholm 1974: 69).

Et andet sted i bogen omtaler Eiríkur nærmere sine manglende kundskaber i dansk:

... Men til at begynde med var jeg lidt ked af, at der ikke var nogen, som forstod det mindste islandsk; men jeg forstod og talte på det tidspunkt en smule dansk, for jeg havde været så heldig, at jeg rejste sammen med en morsom og venlig mand på skibet ud, hr. Sigmundur Guðmundsson, der var typograf hos Isafold, og han var dygtig til dansk. Han gav mig lidt vejledning, og jeg lærte ganske meget dansk af ham, hvad jeg fik stor nytte af ...

(Sønderholm 1974: 90).

I København traf Eiríkur skibsreder Peter Bryde. Det fremgår af hans skildring, at Bryde genkendte ham fra Vestmannaeyjar, hvor Eiríkur i tredivе år mere eller mindre havde handlet med ham og hans far. Mon ikke Eiríkur ligesom andre bønder var kommet i kontakt med det danske sprog i den forbindelse? Af rejseskildringen fremgår det, at Eiríkur i flere sammenhænge kommunikerede med danskere. Han beskriver i detaljer, hvordan samtalerne er foregået, jf. følgende:

Da jeg havde stået dér en tid lang, kommer der en mand og siger til mig: "Du har intet at gøre her, skrub af!" Jeg tænker ved mig selv, at jeg aldrig før er blevet smidt ud i København, for jeg passede på ikke at genere nogen og ikke opføre mig upassende. Men alligevel drev jeg ud i døråbningen, selv om jeg godt nok forstod, at det blot var chikaneri, at han beordrede mig ud.

I det samme kommer der en statelig overordnet hen til døren. Jeg hilser på ham. Han spørger mig, hvor jeg kommer fra. Jeg svarer, at jeg er fra Island. Han spørger: "Er du sømand her?" Jeg svarer: "Nej, jeg kom hertil med damperen på en lystrejse for at se København". Han siger, at det var fornuftigt gjort, og samtidig siger han: "Kom med mig herindenfor!"

(Sønderholm 1974: 148).

Under sit besøg fik Eiríkur brug for at begå sig i de *fines* kredse. Højdepunktet på rejsen var gensynet med Kong Christian den Niende og hans søn Valdemar. Da den tid nærmede sig, at han skulle rejse hjem, havde han lyst til at hilse på prinsen, inden han forlod Danmark, for som han selv udtrykte det:

... han vidste ikke, at jeg var dér, selv om jeg havde set ham tre gange; jeg tænkte, at han ville blive misfornøjet, hvis han fik at vide, at jeg havde været i København uden at opsøge ham. Så jeg tog mod til mig og sendte ham et par linier. Dagen efter kom der et bud til mig fra Valdemar med en hilsen fra ham og med besked om, at jeg skulle komme og besøge ham samme dag på Amalienborg klokken fire om eftermiddagen; men dette gik for sig om formiddagen. Så besøgte jeg ham på den fastsatte tid. Han tog meget venligt og humant imod mig og fremviste et og andet mærkeligt og smukt i sit dejlige soveværelse. Han opholdt sig dér med sin lærer, kap-tajn Kock ... Efter et kort ophold dér på slottet og lidt konversation tog jeg afsked med prins Valdemar, men så siger han at jeg skulle komme og hilse på ham endnu engang, inden jeg gik om bord på damperen. Jeg gik bort og var meget glad over dette vort lille samvær.

Dagen efter sidder jeg hjemme på mit værelse. Så kommer der en fornem herre til mig med en hilsen fra kongen og med den besked, at jeg er velkommen til at tage ud til Bernstorff slot og hilse på ham den følgende dag klokken ét om eftermiddagen.

(Sønderholm 1974: 167).

I det foregående er forskellen på det danske sprogs stilling på landet og på handelsstederne gentagne gange blevet fremhævet. På grund af selvstændighedskampen og dens fokus på modersmålets stilling over for dansk, er det ikke usandsynligt, at der har været tale om en vis tendens til overdrivelser af det danske sprogs dominans. Der findes i al fald kilder, som hævder, at det ikke var uproblematisk for indfødte hovedstadsbeboere at kommunikere på dansk, jf. fx en ung typografs skildring af, hvordan det gik ham at begå sig på dansk. Han rejste som nyuddannet til København i 1895, hvor han fik arbejde på et trykkeri. Hans værkfører var svensk, og i sine erindringer beskriver han sine kommunikationsproblemer på følgende måde:

[Værkføreren hed Johnson, og var af svensk slægt, men havde opholdt sig i København i ret mange år ... Nogle gange kunne han være lidt hid-sig, og når han havde noget på hjerte talte han begge sprogene, svensk og dansk i flæng, så det var svært at finde ud af hvad han mente. Dette var ofte forbandet for mig i begyndelsen, da jeg ikke kunne dansk så godt, for ikke at tale om svensk. Jeg lagde også mærke til at mine kolleger grinede ad os, da vi talte sammen ...]

(Ágúst Jósefsson 1959: 134).

Og i anden sammenhæng berører han sine kundskaber i dansk:

[Inden jeg rejste hjemmefra var mine kundskaber i dansk meget ringe, men jeg kunne dog i nødvendige situationer gøre mig forståelig over for danskere. Da jeg kom til København, blev jeg på grund af mit arbejde nødt til at gøre mig stor umage og lære dansk og dansk udtale til fuldkommenhed. Det var meget svært i begyndelsen, men begge dele lykkedes mig alligevel til mit gode gavn på forholdsvis kort tid.]

(Ágúst Jósefsson 1959: 137).

De sociale og kulturelle forhold sammen med de forøgede muligheder, der var forbundet med kundskaber i dansk, betød, at islændingenenes holdning til at lære dansk som oftest var positiv. Selvstændighedskampen påvirkede dog efterhånden holdningen til danskerne, og ikke mindst købmændene, som på grund af byttehandel havde stor magt. Desuden blev kravet om, at profitten af handelen skulle tilfalde islændinge stadig mere højroret, hvad der kom til at præge forholdet til danskerne. Om dette skriver danskeren Thor Jensen, som flyttede til Island i slutningen af 1870'erne:

[Før har jeg nævnt, hvor rystet jeg blev, da jeg først kunne begynde at læse de islandske aviser og sætte mig ind i deres emner. Der stødte jeg gang på gang på forskellig kritik af danskerne, ikke mindst danske købmænd. Men det kan jeg med sandhed sige, at igennem mine bekendtskaber med folk fra alle samfundets lag, kunne jeg aldrig mærke, at den uvilje over for danskere eller den danske nation, som var så fremtrædende i aviserne, på nogen måde blev udtrykt over for mig personligt. Den samme tone blev fortsat angivet i aviserne. De som ville nå mængdens øren, uanset om der var tale om kandidater til Altinget eller andre, brugte den samme metode, at skælde danskerne og alt det som var dansk ud. Ofte skulle der ikke mere til for at få opmærksomhed og positive reaktioner til møder.]

(Valtýr Stefánsson 1954: 157).

Det er svært at sige, hvordan tidens varme politiske debat påvirkede holdningen til at lære dansk. Det bør dog fremhæves, at de kritiske røster over for dansk især rettede sig mod de islændinge, som ikke brugte deres modersmål over for deres landsmænd, fx i embedssammenhænge, og mod dem, som ikke formåede eller ville holde modersmålet og dansk adskilt. Og samtidig må man have i tankerne, at de store forandringer, som det islandske samfund undergik i det nittende århundrede, kaldte på hidtil ukendte kvalifikationskrav. I den sammenhæng havde kundskaber i dansk en nøglefunktion.

Sammenfattende falder tilegnelsen af dansk i tre hovedgrupper. For det første var der embedsmændene og andre lærde, som på grund af deres uddannelse og embedskarriere næsten måtte beherske dansk til fuldkommenhed både receptivt og produktivt. For det andet var der dem, som mere eller mindre lærte sig dansk talesprog gennem direkte kontakt med danskere, enten fordi de var nødt til det, fx på grund af arbejde, eller for at kunne bruge sproget til bestemte formål. For det tredje fandtes der mange bønder og andre, der på egen hånd opnåede læsefærdighed, ofte uden større direkte kontakt med danskere. På grund af sprogenes slægtskab og den motivation, der var forbundet med yderligere læsning, ser det ud til, at man har haft forholdsvis let ved denne del af sprogtilegnelsen. Til trods for en ret stor læsefærdighed var der som regel begyndervanskeligheder forbundet med at bruge sproget til mundtlig kommunikation. Indtil slutningen af det nittende

århundrede var der på nær ganske få steder stort set kun tale om en formel skoleundervisning for den første gruppe.

2. Dansk i Islands første skoler

Bydannelsen påvirkede samfundsudviklingen på flere måder. Den skabte fx grundlag for driften af institutionen *skole*, hvor det danske sprog havde en væsentlig funktion. I begyndelsen af 1800-tallet fandtes der kun én offentlig skole i landet, den lærde skole, som var arvtager af de to latinskolet på landets to bispesæder. Ud over den lærde skole var enkelte *lærde præster* berettiget til at dimittere studenter. Ifølge Baldvin Einarssons skrifter blev der i 1820'erne dimitteret 40 studenter fra den lærde skole på Bessastaðir, og 32 fra *hjemmeskoler* (Nanna Ólafsdóttir 1961: 75). Dansk var et centralt fag i den lærde skole. Indtil 1850 måtte islandske studenter bestå en særskilt adgangsprøve, *artium examen*, for at kunne optages på Københavns Universitet. Prøven var dels mundtlig og dels skriftlig og foregik selvfølgelig på dansk. Den bestod bl.a. af dansk stil, *Udarbejdelse i Modersmaalet*, som ansås for at være et af de sværeste fag (Páll Eggert Ólason 1929: 143). Efterhånden blev der etableret nye uddannelsesmuligheder i Island. Således blev der oprettet et præsteseminarium i 1847, en lægeskole i 1876 og en lovskole i 1908.

Da den lærde skole på Bessastaðir blev flyttet til Reykjavík i 1846, fik den en ny bekendtgørelse. Islendingene havde lagt vægt på at opnå forbedringer i den lærde skoles forhold, og flytningen må nok også ses i lyset af skolereformer i Danmark, jf.:

Omtrent samtidigt med den paabegyndte Reform af det lærde Skolevæsen i Danmark har længe været forberedt og er nu begyndt at iværksætte en lignende Omdannelse af Skolevæsenet paa Island.
(Selmer: Aarbog for Kjøbenhavns Universitet 1846: 182).

I afsnittet om den islandske skole i Aarbog for Kjøbenhavns Universitet 1846 blev det islandske sprogs status som modersmålsfag og det danske sprogs status som fremmedsprog i den lærde skole fastslået, jf.:

a. at i Islandsk gjøres samme Fordringer som her i Dansk, altsaa at Disciplene skulle bringes til at kunne præstere skriftlig Behandling af et frit valgt Æmne og bibringes Kundskab om den islandske Literatur; b. at Dansk træder i samme Forhold til Undervisningen, som her det tyske Sprog, og altsaa indøves ved Oversættelse fra Dansk paa Islandsk og dansk Stil eller skriftlig Oversættelse fra Islandsk paa Dansk; ...
(Selmer: Aarbog for Kjøbenhavns Universitet 1846: 189).

Det fremgår af den lærde skoles nye bekendtgørelse, at dansk og islandsk blev skildret som skolens hovedfag, jf.:

Dansk. Ved Underviisningen i dette Sprog ved Siden af Islandsk maa Skolens Bestræbelse gaae ud paa, at Disciplene opnaae Færdighed i at oversætte fra Dansk, kunne correct skrive Sproget og ere bekendte med det Væsentligste af den danske Literaturs Historie. - I de nederste Klasser blive saaledes Islandsk og Dansk Hovedfagene ...

(Reglement for den lærde Skole i Reykjavig 1846: 437).

En forudsætning for optagelse på skolen var, at eleverne kunne læse og forstå dansk, uden at dette nærmere defineres. Dansk spillede en stor rolle i skolens daglige arbejde. Den største del af undervisningsmaterialet var på dansk, idet det op til århundredskiftet stort set var det samme som i danske lærde skoler. Således blev der fx brugt danske lærebøger i litteraturhistorie, engelsk, tysk, religion, historie, geografi og naturlære. I skolens administrative arbejde var dansk også det officielle sprog. Således blev skolens rapporter skrevet parallelt på islandsk og dansk.

I perioden 1850-1904 varierede det samlede timetal i dansk fra 11 til 14 timer om ugen. Danskfaget var på én gang et færdigheds- og et dannelsesfag. Dets formål var at give disciplene en ideologisk baggrund og viden med henblik på deres fremtidige status som dannede embedsmænd, og desuden havde undervisningen bl.a. det formål at sætte disciplene i stand til at kunne klare sig i deres fremtidige situation som *akademiske borgere* på Københavns Universitet. Dette fremgår klart af skolens officielle formål, som var at:

... bibringe Disciplene det Forraad af Kundskaber og den aandelige Udvikling, som, forsaavidt de agte at optages som akademiske Borgere ved Kjøbenhavns Universitet, udfordres til at uddanne sig i de speciellere videnskabelige Retninger ...

(Reglement for den lærde Skole i Reykjavig 1846: 435).

De, som ønskede sig en akademisk karriere, måtte rejse til Danmark, på nær præsterne, som havde mulighed for at uddanne sig i Island, og efter oprettelsen af Lægeskolen i 1876 kunne man endvidere læse til læge i Island. I slutningen af det nittende århundrede blev der etableret flere nye skoler. I alle de nye skoler havde dansk en central funktion. I det følgende gøres der kort rede for danskfaget og det danske sprogs funktion i den første skole af hver type. Der fokuseres på det, kilderne fortæller, om skolernes første år.

I 1880 blev den første realskole oprettet på Möðruvellir i nærheden af Akureyri. Der var tale om en toårig uddannelse, hvor dansk var et af de centrale undervisningsfag. Antallet af ugentlige timer i dansk var 5 i det første år og 4 i det sidste. To timer blev brugt til at skrive stiløvelser, og af og til skulle der skrives fristile. Desuden står der, at *drengene blev trænet til at forstå og tale dansk* (Tryggvi Gíslason 1981: 52). I 1874 blev den første *kvindeskole* oprettet i Reykjavík. I de første år var der tale om en etårig uddannelse med hovedvægt på håndarbejde og huslige sysler. Den boglige del af

uddannelsen udgjorde kun 30% af timetallet. Der var én ugentlig time i dansk, og undervisningen foregik på den måde, *at pigerne blev hørt i lektien, og de skrev stile hjemme og i skolen* (Aðalsteinn Eiríksson 1974: 121).

Efter midten af det nittende århundrede var der voksende diskussion om behovet for etablering af uddannelser forbundet med landets hovederhverv. I 1880 blev landets første landbrugsskole oprettet i Ólafsdalur. Ifølge skolens rapporter læste skolens elever adskillige danske og norske fagbøger. Uddannelsen var toårig, og de elever, som ikke kunne læse dansk, fik undervisning i sproget det første år. I slutningen af 1880'erne benyttede man sig af følgende danske fagbøger i undervisningen:

Organisk Kemi af Chr. Christensen. København 1887.

Uorganisk Kemi af Chr. Christensen. København 1887.

Mindre Lærebog i Fysik af Karl Schmidt. København 1885.

Om Engvanding af E. Dalgas. København 1887.

Husdyrbruget af Harald Konow. 1871.

Kort fremstilling af de almindeligste danske Huspattedyrs Bygning og Liv af H.C.B. Bendz. København 1881.

Praktisk Anvisning til Landmaaling og Nivellering af D. Hannemann. København 1876.

Praktisk Geometri af P. Deinbolt. 1884.

(Játvarður Jökull Júlíusson 1986: 193-195).

I 1891 blev navigationsskolen etableret. Dansk var blandt skolens undervisningsfag, og desuden var en stor del af faglitteraturen på dansk. Ifølge skolens rapporter kunne læsning af fagbøgerne give eleverne vanskeligheder, da de ofte havde ringe forkundskaber i dansk (Einar Arnalds 1993: 42).

Det er svært at afgrænse, hvilken rolle kundskaber i dansk spillede i mesterlæren og andre håndværksuddannelser i det nittende århundrede. Man kan dog med sikkerhed konstatere, at disse uddannelser stort set har deres rødder i Danmark, og at kundskaber i dansk i flere sammenhænge har været nøglen til faglig viden. I Island gjaldt de samme bestemmelser for mesterlæren som i Danmark i perioden 1768-1889. Da man i 1889 ændrede loven for håndværkeruddannelsen i Danmark, fulgte ændringer af loven for den islandske uddannelse i kølvandet (Ingi Rúnar Eðvarðsson 1994: 355-356). Mange islændinge rejste til Danmark for at erhverve sig håndværksmæssig uddannelse eller supplerende faglig viden, efter at de havde stået i lære hjemme. Kilderne fortæller om mange islændinge, både mænd og kvinder, som beskæftigede sig med håndværksmæssigt arbejde i København. Blandt mændene, som repræsenterede flere håndværk, var de fleste allerede færdige med en faglig uddannelse hjemme, men rejste til Danmark for supplerende uddannelse under vejledning af danske mestre. I 1897 oprettede islandske håndværkere i København en forening: *Félag íslenzkra iðnaðarmanna í Kaupmannahöfn* (Foreningen for islandske Håndværkere i København). Til

det første møde var 30 mennesker fremmødt. Foreningens første bestyrelse repræsenterede 6 forskellige faglærte håndværkere: en skrædder, en typograf, en snedker, en bogbinder, en tømrer og en billedhugger! De fleste af medlemmerne vendte hjem til Island igen, hvor de ifølge forfatteren blev ledende personer med hensyn til ændringer og reformer inden for teknik og kultur i det tyvende århundredes første årtier (Ágúst Jósefsson 1959: 146-148).

Omkring århundredskiftet var det ikke ualmindeligt, at unge piger rejste til Danmark i uddannelsesøjemed eller for at arbejde. De beskæftigede sig især med syning, håndarbejde og husholdning. Fx rejste veninderne Elín Briem Jónsdóttir og Sigríður Jónsdóttir, som kom fra Skagafjörður, til Danmark i 1881 for at læse på Natalie Zahles kvindeskole, hvorefter Sigríður fik arbejde på en gård i Jylland, hvor hun arbejdede med mejeribrug. De skaffede sig redskaber til smør og osteproduktion, som de brugte inden for deres fag efter hjemkomsten (Aðalheiður B. Ormsdóttir 1993: 102-103).

I 1904 blev *Iðnskólinn í Reykjavík* (Reykjavíks Tekniske Skole) oprettet. Fra 1873 havde *Handiðnmannafélagið í Reykjavík* (Håndværkerforeningen i Reykjavík) af og til arrangeret søndagskurser, hvor man blandt andet underviste i dansk. Selv om undervisningen i Reykjavíks Tekniske Skole i begyndelsen fandt sted om aftenen, fik den nu en fastere form. Blandt skolens fag var dansk (Gísli Jónsson 1967: 73-75). I en rapport om *Iðnskólinn í Reykjavík*, skoleåret 1904-1905, står der følgende om danskundervisningen:

[2. afdeling:

I "Dönsk lestrarbók" af Þorleifur og Bjarni blev der læst side 31-115. Side 31-85 læst højt. Drengene øvet i at forstå og oversætte en mundtlig fortælling, historier og andet til islandsk, og selv at danne lette sætninger på dansk. Den sidste del af vinteren foregik undervisningen på dansk.

3. afdeling:

Side 66-148 læst i den samme bog og side 66-122 læst højt. Drengene øvet i mundtlig fortælling af sværere karakter og mundtligt at forstå digte; ligeledes at danne lette danske sætninger og mundtligt at oversætte lette historier til dansk; endvidere at gøre rede for de særlige ordklasser og bøjningslærens vigtigste træk, alt mundtligt. Undervisningen foregik for det meste på dansk og diskussioner på dansk fandt sted i hver time.]

(Jón Þorláksson 1905).

Det fremgår af denne beskrivelse, at der blev lagt ret stor vægt på mundtligt dansk. Det er ikke usandsynligt, at det danske sprogs dominans i hovedstaden og håndværkernes kontakt med danske kolleger har påvirket undervisningens indhold, dvs. den kendsgerning, at man brugte dansk til kommunikation med danskere. Det gælder for alle de nye uddannelser, at man krævede, at eleverne mere eller mindre kunne læse fagbøger på dansk. I begyndelsen fandtes der et meget begrænset udvalg af fagbøger på islandsk. Til

trods for at der efterhånden blev skrevet noget faglitteratur på islandsk, har den holdning været udbredt helt op til vore dage, at islændinge må og skal være i stand til at læse faglitteratur på fremmede sprog, for på den måde at skaffe sig adgang til en større fagkreds. Da forbilledet for uddannelserne var dansk, og initiativtagerne til de nye skoler havde fået deres uddannelse i Danmark, var det nærliggende at vælge danske undervisningsmaterialer. Dette blev yderligere styrket af sprogenes slægtskab. Den enorme betydning, som læsefærdighed i dansk havde i samfundet og skolerne, skabte en stærk læse-tradition inden for danskfaget.

2.1. Danskfaget i de første børneskoler

I det nittende århundrede fandtes der ingen almen skoleundervisning for børn. Hjemmene skulle sørge for børnenes undervisning, og præsterne havde tilsyn med, at hjemmene overholdt deres undervisningspligt. Den fore-skrevne forberedelse til konfirmationen bestod indtil 1880 alene i indføring i kristendomskundskab og i at lære at læse, derefter, såfremt børnenes evner tillod det, tillige i at lære at skrive og regne (Guðni Jónsson 1932: 12-13).

Landets første børneskole blev oprettet på Vestmannaeyjar i 1745. På grund af økonomiske problemer var det mere en skole af navn end gavn, og den havde kun en kort historie (Loftur Guttormsson 1983: 65-66). I 1791 blev skolen på Hausastaðir i nærheden af Bessastaðir etableret, og her gik ca. 10-16 børn, indtil den blev nedlagt i 1812 (Gunnar M. Magnúss 1939: 50-51). De to institutioner havde dog mere tilfælles med vajsenhuse end de typer skoler, der blev oprettet hen imod slutningen af det nittende århundrede (Loftur Guttormsson 1983: 204). I byerne fik regelmæssig almen skoleud-dannelse efterhånden sine talsmænd. Det varede dog længe, inden deres visioner blev realiseret. Af og til blev der oprettet skoler, men de havde af flere grunde svært ved at klare sig. På initiativ af danske købmænd og islandske embedsmænd blev den første børneskole oprettet i Reykjavík i 1830 (Jón Hilmar Jónsson & Þórdís Úlfarsdóttir 1991: xii). Skolen, som var en privat skole, blev drevet efter dansk forbillede og var beregnet for børn af velstillede borgere og håndværkere. Skolens virksomhed indstilledes i 1847, da man ikke længere kunne sikre dens økonomiske grundlag (Loftur Guttormsson 1983: 204). Handelsmand Hans Simon Hansen var skolens lærer det første år og beskrives som *en i Undervisningsfaget övet Mand*. Det efterfølgende år blev en islandsk student skolens leder og eneste lærer. Han varetog undervisningen til 1837/1838, da Pétur Guðjohnsen overtog hans post. Han varetog undervisningen indtil skolen blev lukket. For at illustrere tilknytningen til Danmark, kan det nævnes, at Pétur Guðjohnsen på indbyg-gernes opfordring rejste til Jonstrup Seminarium på Sjælland for at erhverve sig læreruddannelse. Lærebøgerne tyder på, at det meste af undervisningen

foregik på dansk. Sandsynligvis har undervisning i læsning dog fundet sted både på islandsk og dansk bortset fra undervisningen for de fattigste børn, som antagelig har fundet sted alene på islandsk (Klemens Jónsson 1944: 252). I en samtidig kilde udtales følgende om de sproglige forhold på skolen:

[... undervisningen i børneskolen har, ud over alle dens øvrige mangler, i de senere år for det meste foregået på dansk, skønt de fleste børn helt og holdent er islandske ...]

(Jón Guðmundsson 1849: 82).

Herefter eksisterede der ingen almen skole i Reykjavík indtil 1862, og i 1874 fandtes der seks børneskoler i landet. Skolerne lå i småbyer ved kysten og blev drevet af forældre og kommuner i fællesskab. Hver skole havde eget reglement, og på baggrund af dette blev der indført regler om skolens virksomhed, bl.a. om undervisningsfagene.

Af reglerne for Barnaskólinn í Reykjavík fra 1862 fremgår det, at dansk er et af undervisningsfagene i skolens mellemste og øverste klasse, og at danskundervisningen skal stile imod:

[... at børnene ikke kun bliver i stand til at læse danske bøger til gavn for dem selv, men at de også kan tale med danskere. Der passes på, at eleverne ved oversættelser fra dansk omhyggeligt vælger islandske ord. Ligeledes bør de enkelte gange øves i dansk retskrivning ...]

(Reglur fyrir Barnaskólann í Reykjavík af 21. februar 1866, par. 6, pkt 8).

I de år, der følger, blev der oprettet stadig flere børneskoler. I skoleåret 1887-1888 fandtes der 30 børneskoler i landet. Ifølge en rapport om virksomheden i 20 af disse skoler i skoleåret 1887-1888 var dansk blandt undervisningsfagene i 16 af de 20 skoler (Jón Þórarinnsson 1888: 95-97). I samme kilde nævnes der, at to elever i Seyðisfjörður (en af Østfjordene) modtog undervisning i engelsk. Forfatteren efterlyser systematisering i børneuddannelsen og påpeger, at mange børneskoler har alt for mange undervisningsfag på programmet, og at undervisning i fremmedsprog slet ikke hører hjemme i børneundervisningen (Jón Þórarinnsson 1888: 98). Dette synspunkt falder i tråd med et lovforslag om almueundervisning, som fremkom i 1887, men ikke blev vedtaget. Motivet for ikke at undervise børn i fremmedsprog har antagelig været at give modersmålet en større prioritet. I lovforslagets 2. afsnit fastsættes målsætninger for en obligatorisk børneundervisning til 14-årsalderen. Ifølge lovforslagets 4. afsnit skulle der oprettes egnsskoler, som burde fortsætte børneundervisningen. Her blev dansk anført som et af undervisningsfagene (Alþingistiðindi 1887 C: 107-116). En rapport om skolernes virksomhed for skoleåret 1890-1891 giver et lignende billede af danskundervisningen, som den førnævnte fra 1887-1888. Den omfatter 13

skolers virksomhed, hvoraf 10 har dansk som et af undervisningsfagene (Skýrsla um barnaskóla 1890-1891, 1892: 91).

2.2. Gryende selvstændighed

Fra omkring midten af det nittende århundrede opnåede islændingene stadig øget selvstændighed, hvilket fik betydning for den sproglige situation. Således udstedte Christian den Ottende i marts 1843 en forordning om genoprettelse af Altinget, der skulle være en rådgivende forsamling. Til altingsmøderne skulle tingmændene tale islandsk, og tingets protokoller og betænkninger skrives på dette sprog. Det blev dog tilladt kongens kommissarius at tale dansk på den betingelse, at han havde en oversætter (Björn Thorsteinsson 1985: 207). I 1859 gik den danske regering med til, at kongen stadfæstede lovtekster på islandsk. Fra 1859-1891 blev lovene udstedt i to side-stillede tekster på islandsk og dansk (Björn Thorsteinsson 1985: 221). Statstidende blev dog ved med at udkomme på dansk og islandsk til og med året 1912. Fra 1913 udkom Statstidende udelukkende på islandsk.

En vigtig afgørelse angående kontakten med Danmark blev truffet i 1855, da en lov om fri handel trådte i kraft. Loven betød ikke radikale ændringer i de første årtier, men efterhånden var der tale om voksende handel med andre købmænd end danske, især engelske og norske (Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson 1991: 293).

Efter afskaffelsen af enevælden i 1848 blev islændingenes krav om indenlandsk styre med de samme rettigheder som den danske Rigsdag stadig mere højrøstede. Islændingene opnåede efterhånden rettigheder angående deres interne sager. Det største skridt blev taget i 1874, da Kong Christian den Niende kom til Island og overdrog folket en forfatning, som indeholdt bestemmelser om en lovgivende forsamling, Alþingi (Altinget), og selvstyre i mange islandske særanliggender. Landets ansvarlige ministerium var dog stadigvæk dansk og bestod af danske mænd. Da Venstre i 1901 kom til magten efter Højre-regeringen, opnåede man i 1904 hjemmestyre (Björn Þórðarson 1951: 90-124), hvorved Island fik en islandsk minister, der skulle være bosat i Reykjavík og måtte kunne tale og skrive islandsk. Ministeren skulle:

... så ofte det er nødvendigt, begive sig til Kjøbenhavn for i Statsraadet at forelægge Kongen Love og vigtige Regeringsforanstaltninger.
(Forfatningslov nr. 16 af 3. oktober 1903).

Foruden øget selvstændighed var der tale om stadig voksende tekniske fremskridt, som skabte nye produktionsforhold. Byerne ekspanderede og indbyggertallet i Reykjavík voksede kolossalt, jf. følgende oversigt:

året 1880.....	2.567	indbyggere
- 1901.....	6.682	-
- 1910.....	11.593	-
- 1926.....	23.224	-

(Klemens Jónsson 1929: 252).

Til trods for radikale ændringer angående tilhørsforholdet, var Island en del af den danske stat til 1918, da landet blev erklæret en suveræn stat i personalunion med Danmark under den danske konge. På grund af det langvarige tilhørsforhold blev islændingene ved med at være nært knyttet til Danmark. Danmark havde fungeret som islændingenes vindue til omverdenen, og gennem Danmark havde de trukket tidens strømninger til sig, bl.a. ideerne om sprogets stilling og den nationale vækkelse, som var afgørende for selvstændighedskampen. Endvidere var der en lang tradition for at hente akademisk, håndværksmæssig og praktisk uddannelse fra Danmark. Dansk kultur satte derfor i mange henseender fortsat sit præg på islændingenes livsstil og holdninger. Tekniske fremskridt og nye institutioner kaldte på hidtil ukendte kvalifikationer, som man traditionen tro direkte og indirekte blev ved med at hente fra Danmark. Som før havde kundskaber i dansk en nøglefunktion, selv om det danske sprog efterhånden ebbede ud i dagligdagen.

Sammenfatning om danskfagets historiske baggrund

Udviklingen af fagtraditionen i dansk må bl.a. ses i lyset af det danske sprogs tidligere status og funktion i Island. Under enevælden var dansk embedsmændenes kommunikationssprog over for myndighederne i København. Desuden havde det danske sprog en vigtig funktion på handelsstederne og i forbindelse med erhvervelse af uddannelse. Eftersom kundskaber i dansk gav en vis prestige i samfundet, var der en stor motivation for at lære sproget. I det attende århundrede var det dog især embedsmændene og de islændinge, som var tilknyttet handelen, som beherskede dansk. Almuen var på den tid mere eller mindre upåvirket af det fremmede sprog og kultur. I 1800-tallet - især i løbet af århundredets sidste halvdel - var der tale om store holdningsmæssige og funktionelle ændringer i forbindelse med anvendelsen af dansk. Stort set var der tale om to hovedtendenser, som delvis gik i modsat retning. På den ene side satte selvstændighedskampen modersmålets stilling over for dansk på spidsen, hvilket i det lange løb påvirkede holdningen til dansk. På den anden side var der samtidig tale om samfunds- og erhvervs-mæssige ændringer, som fik konsekvenser for folks livsstil og krævede hidtil ukendte kvalifikationer. I den sammenhæng var det relevant og i andre situationer nødvendigt at have kundskaber i dansk.

I takt med voksende industrialisering og ændrede samfundsforhold opstod der et stadig større behov for nye håndværksmæssige, tekniske og boglige

kvalifikationer. Traditionen tro rejste mange til Danmark for at få en uddannelse. Med forøget selvstændighed blev den direkte kontakt med myndighederne i København mindre, og islændingene overtog stadig flere områder. Et af dem var skolesystemet. I slutningen af det nittende århundrede blev der oprettet mange nye typer af skoler. I de nye uddannelser var dansk et af hovedfagene. Endvidere spillede læsefærdighed i dansk en væsentlig rolle i mange undervisningsfag, hvilket bl.a. kan forklares ved mangel på islandske undervisningsbøger.

Produktion af læsematerialer til almen oplysning og tidsfordriv havde en afgørende betydning for dansk i Island. Voksende interesse for læsning under og i kølvandet på oplysningstiden førte til oprettelse af læseselskaber og senere biblioteker, hvilket stimulerede til læsning og gav læselystne folk adgang til bøger og anden litteratur på dansk. I det nittende århundrede blev det meget almindeligt i ret brede kredse at læse danske tekster, både af lyst og for at skaffe sig viden af en eller anden art. Romaner, tidsskrifter og anden fritidslæsning på dansk blev populært. Eftersom udbuddet af litteratur på dansk var langt større end på islandsk, blev læsning på dansk efterhånden almindeligt i ret brede kredse. Motivationen for at læse var stor, og sprogenes slægtskab gjorde det muligt for læselystne folk på egen hånd at lære sig at læse dansk. Motivationen for at læse dansk blev yderligere styrket af den prestige, der var forbundet med dansk sprog og kultur.

Til sidst bør det nævnes, at ligesom i andre lande var grammatik- og oversættelsesmetoden (jf. afsnit I.A.2.) den mest anvendte undervisningsmetode i fremmedsprogsundervisningen på den tid. Anvendelsen af metoden i danskundervisningen styrkede læsetraditionen yderligere. Når islændinge lærte sig at tale dansk, skete det hovedsagelig igennem kommunikation med danskere enten i Island eller i Danmark. Dette betød, at beherskelse af talesproget som regel var forbundet med en vis social status eller et længerevarigt ophold i Danmark, mens traditionen for at læse dansk ser ud til at have været ret udbredt i flere af samfundets lag og kredse.

I. TEORETISK DEL

UNDERVISNINGSMETODER OG ANALYSE AF KLASSEVÆRELSESPRAKSIS

A. Undervisningsmetoder

1. Indledning

I den faglige debat bruges begrebet *undervisningsmetode* ofte både om undervisningsmetode som teori og om *den enkelte lærers undervisningsmetode* eller praksis. Disse to måder at omtale undervisningsmetode på har en del med hinanden at gøre, men der er også tale om væsentlige forskelle. I min undersøgelse er det et centralt spørgsmål, hvilke undervisningsmetoder der gør sig gældende i danskundervisningen i Island såvel generelt som i de udvalgte læreres undervisning. For at kunne afgrænse, sammenligne og diskutere, hvordan de forskellige undervisningsmetoder indgår i den gængse undervisningspraksis, og hvilken rolle de forskellige undervisningsmetoder spiller i de udvalgte læreres undervisningspraksis, er det afgørende at præcisere, hvad der forstås ved undervisningsmetode i de to kontekster. Indledningsvis gøres der rede for tre teoretiske begreber. For det første præciseres, hvad man i fremmedsprogsundervisningen forstår ved de teoretiske begreber *undervisningsmetode* og *den enkelte lærers undervisningsmetode*. For det andet diskuteres begrebet *fagtradition* (se indledningen) i forhold til undervisningsmetoder. De tre teoretiske begreber bruges i den efterfølgende analyse af dels de historiske kilder, dels de empiriske data.

1.1. Richards og Rodgers' analysemodel

For at kunne arbejde med det komplekse begreb *undervisningsmetode* har Richards & Rodgers udarbejdet en analysemodel (Richards & Rodgers 1986: 16-29). Analysemodellen kombinerer to tilgange og gør det muligt at analysere fremmedsprogsundervisningen på tre niveauer. Dels kan analysemodellen bruges som et redskab til at afgrænse enkelte undervisningsmetoder, dvs. som en deskriptiv ramme for systematisk beskrivelse, analyse og sammenligning af forskellige undervisningsmetoder. Dels kan den bruges til at indfange og analysere de bagvedliggende mønstre eller den teori, som ligger til grund for undervisningens design eller praksis. Modellen omfatter tre niveauer:

1) *Approach*-niveauet: Approach-niveauet beskriver den enkelte undervisningsmetodes bagvedliggende teorier om sprog (theory of language) og sprogindlæring/sprogtilegnelse¹⁾ (theory of learning), dvs. metodens sprog- og indlæringssyn. Der er hovedsagelig tale om tre forskellige teoretiske syn på sprog, som explicit eller implicit karakteriserer de forskellige undervisningsmetoder, nemlig: 1) det strukturelt orienterede syn, 2) det funktionelle syn og 3) det interaktionelle syn. En metode kan præges af et eller flere af disse teoretiske sprogsyn og af læringssynet i bredere forstand, fx arv vs. miljø. Indlæringssynet drejer sig til gengæld om, hvilke kognitive processer der er involverede i sprogindlæringen, og under hvilke betingelser disse processer aktiveres. En metodes indlæringssyn kan enten hvile på et eller flere af disse aspekter. Procesorienterede teorier tager udgangspunkt i indlæringsprocesser såsom vanedannelse, inferencing, hypoteseafprøvning og generalisering (Richards & Rodgers 1986: 17-18).

2) *Design*-niveauet: omhandler de bagvedliggende principper for undervisningens *mål* (objectives), dvs. metodens generelle og specifikke indlæringsmål, *undervisningsplan*²⁾ (syllabus), principper om undervisningsaktiviteter, typer af materialer og deres funktion i undervisningen samt lærers og elevernes roller i indlæringen.

3) *Procedure*-niveauet: angår fremgangsmåderne i klasseværelset, dvs. de konkrete klasseværelsesteknikker, der tages i brug ved metodens anvendelse, og de fremgangsmåder, der følger af praktiseringen af de øvrige niveauer, fx observerbare organisations- og interaktionsformer. Kort sagt angår procedure-niveauet, hvad der rent faktisk foregår i undervisningen i den konkrete lektion.

Det traditionelle syn på undervisningsmetode er, at den har sit teoretiske grundlag i et bagvedliggende sprog- og indlæringssyn. At den fastsættes organisationsmæssigt af undervisningens design, og at den implementeres til praksis i dens procedure, dvs. i fremgangsmåderne i klasseværelset. Richards & Rodgers (1986) gør op med, at topstyring er den eneste udviklingsmulighed. Ifølge dem går udvikling af metode ikke kun i én retning, dvs. fra teoretisk viden om sprog og sprogindlæring til design og procedure. Deres metodebegreb tager udgangspunkt i det, der faktisk foregår i klasseværelset,

1) I teksten bruges sprogtilegnelse og sprogindlæring synonymt.

2) Richards & Rodgers bruger begrebet *syllabus* om det, der rent faktisk foregår i klasseværelset, samt rationale bagved. Det gælder fx valget af undervisningsmetode, organisationsformer og indhold. Her oversættes *syllabus* med *undervisningsplan*.

og i rationalet bagved snarere end at se metode som teori omsat til praksis. Ifølge Richards & Rodgers' opfattelse kan undervisningsmetoder udvikles fra et hvilket som helst af de tre niveauer, fx også ved den modsatte proces, dvs. ved kobling mellem fremgangsmåderne i klasseværelset – fx brug af teknikker og aktiviteter (procedure) – og teorier om sprog- og indlæringssyn (Richards & Rodgers 1986: 29). M.a.o. kan en metode også vokse ud af praksis.

I det følgende anvendes Richards & Rodgers' analysemodel til teoretisk præcisering af de undervisningsmetoder, som analysen viser har gjort sig gældende inden for danskfaget i den obligatoriske almenundervisning i Island. Der opstilles m.a.o. et metodebegreb, som bruges til fortolkning og analyse af de historiske kilder og de empiriske data for at belyse, hvilke og i hvilken grad forskellige undervisningsmetoder har gjort sig gældende i danskundervisningen. Det drejer sig om grammatik- og oversættelsesmetoden, den direkte metode, den audiolingvale metode og de kommunikative metoder.

Afsnittet om undervisningsmetoderne som teori skrives på baggrund af forskellige teoretiske kilder om fremmedsprogpædagogik, ikke mindst amerikansk, engelsk og dansk faglitteratur. Teoriernes almengyldighed legitimerer, at de bruges som redskaber til analyse af fremmedsprogsundervisningen i andre lande, fx af danskundervisningen i Island.

Richards & Rodgers' analysemodel er et redskab, som kan bruges til at definere, hvad man forstår ved en bestemt undervisningsmetode, og hvordan den i sin idealiserede form tænkes at hænge sammen gennem tre niveauer. Endvidere kan analysemodellen bruges som redskab til at analysere de enkelte læreres undervisningsmetoder. I den sammenhæng må man dog gøre sig klart, at i praksis forekommer undervisningsmetoder imidlertid sjældent i den rene idealiserede form, eftersom der ikke altid er tale om overensstemmelse mellem teori og praksis. Det gælder både på individuelt og kollektivt plan, fx kan der være uoverensstemmelse mellem approach- og procedure-niveauet i den enkelte lærers opfattelse af undervisningsmetode, eller der kan være inkongruens mellem design-niveauet, fx centrale læseplaner og undervisningsmidler og fremgangsmåder i den gængse undervisningspraksis inden for et sprogfag. Analysemodellen gør det muligt at indfange evt. konflikt eller inkongruens mellem de tre niveauer på de to nævnte planer.

1.2. Den enkelte lærers undervisningsmetode

I overensstemmelse med Richards & Rodgers' metodebegreb skelner Wagner (1991) mellem *undervisningsmetoder* (Methods) i den teoretisk definerede og idealiserede forstand og den enkelte *lærers undervisningsmetode* (method). Wagner begrundet sit skel med, at læreres undervisningsmetode

ofte er deres egen kombination af elementer, der hører til forskellige undervisningsmetoder (Methods), eventuelt inkluderet nogle, hvis teoretiske fundament er uforenelige. Således kan pædagogiske aktiviteter, som stammer fra forskellige undervisningsmetoder, forekomme sideløbende, når læreren underviser. Det skyldes, at lærerne dels vælger aktiviteter, de har positive erfaringer med, dels er afhængige af de konkrete rammer og forhåndenværende undervisningsmaterialer og endelig, at deres didaktiske valg ikke alene styres af deres indlæringssyn, men også af interaktionsmulighederne i pågældende klasse. Udvikling af lærerens undervisningsmetode sker ved, at han udvikler egne elementer fra forskellige undervisningsmetoder til sin egen metode. Ny viden udvælges kun, såfremt den forekommer læreren at være brugbar med henblik på klasseværelsets organisationsform. Således er udgangspunktet for lærerens metodeudvikling selve klasseværelsessituationen i dens interaktionelle kontekst (Wagner 1991: 301-302).

1.3. Undervisningsmetode og fagtradition

Richards & Rodgers' analysemodel er ikke egnet til at belyse forskellige ydre faktors betydning for den metodiske udvikling. Det gælder fx, hvordan lokalhistoriske og samfundsmæssige forhold kan stimulere til metodiske innovationer eller medvirke til inerti inden for et sprogfag. Til forskel fra den enkelte lærers undervisning er fagtraditionen kollektiv i sin karakter og kommer til udtryk i generelle holdninger inden for et sprogfag, fx i diskussioner om fagets indhold og praksis og om hvad man generelt opfatter som meningsfyldt og væsentligt for undervisningen i faget. Fagtraditionen er historisk betinget, og den er bl.a. præget af udviklingen inden for fremmedsprogpædagogikken generelt og af fagets situation i lokalsamfundet. Hvis nye teorier eller undervisningsmetoder støder for meget an mod fagets selvforståelse, slår de ikke igennem i praksis. Til gengæld integreres de teorier eller undervisningsmetoder i fagtraditionen, som er forenelige med den. I fremmedsprogpædagogikken anses den historisk baserede fagtradition i sin institutionelle kontekst for at være en fælles faglig identitet, som betinger den metodiske udvikling og sætter præg på undervisningssituationen i et fag (se indledningen). Derfor inddrages fagtraditionen også som en vigtig analysefaktor i redegørelsen for danskfagets historiske udvikling og i analysen af de empiriske data. Afhængigt af dataenes karakter belyses fagtraditionen også på baggrund af et eller flere af Richards og Rodgers' analysemodels niveauer.

Min redegørelse for danskfagets historiske udvikling på den ene side og de aktuelle empiriske undersøgelser af konkrete dansklæreres selvforståelse og observationer i deres klasserum på den anden side forudsætter kvalitativt

forskellige data og forskellige analysebegreber og analysemåder. For det første skal de kunne bruges til at indfange generelle undervisningsmetodiske træk ved den historisk baserede fagtradition og dens udvikling. For det andet skal de kunne anvendes til at analysere empiriske data om den aktuelle danskundervisning generelt. For det tredje skal analysebegreberne kunne bruges til at analysere den enkelte lærers undervisningsmetode og selvreflektion i en konkret undervisning. I del II og III bruges de tre analysetilgange, dvs. Richards & Rodgers' (1986) metodebegreb, de enkelte læreres undervisningsmetode (Wagner 1991) og fagtraditionen (se indledningen) til at belyse danskundervisningen i den obligatoriske almenundervisning. Det er dog indlysende, at der vil være tale om beskrivelser og analyser på forskellige niveauer.

2. Grammatik- og oversættelsesmetoden

Historisk set har grammatik- og oversættelsesmetoden sine rødder i undervisningen i de klassiske sprog - især latin - jf. betegnelsen den klassiske metode (Larsen-Freeman 1986: 4, Brown 1994: 52). Fra det nittende århundrede blev metoden brugt som forbillede for fremmedsprogsundervisningen i mange lande. I USA kendes den først under betegnelsen den preussiske metode (Richards & Rodgers 1986: 3). Grammatik- og oversættelsesmetoden var dominerende i fremmedsprogsundervisningen i Europa fra omkring midten af det nittende århundrede til midten af tyvende århundrede, og den bruges endnu den dag i dag i modificeret form i mange lande (Richards & Rodgers 1986: 4). Da de moderne fremmedsprog blev indført i gymnasiet i Danmark i sidste del af det nittende århundrede, overtog sprogene metodisk og indholdsmæssigt traditionen fra de klassiske sprog (Jakobsen 1989: 240). På samme tid blev metoden brugt i danskundervisningen i Reykjavíks lærde Skole (Auður Hauksdóttir 1990). Grammatik- og oversættelsesmetoden har været særdeles levedygtig og har spillet en fremtrædende rolle i Island og Danmark helt op til vore dage. Metoden er præget af latinens stilling som grammatisk ideal for andre sprog samt af de dannelsesidealer, der var forbundet med den latinske guldalderlitteratur. Bestræbelserne for at gennemskue den latinske grammatiks kompleksitet og regelmæssighed blev betragtet som et middel til at holde eleverne i åndelig disciplin og til at skærpe deres logiske sans. Arbejdet med de udviklede grammatiske strukturer blev opfattet som en slags hjernegymnastik, som skulle fremme elevernes intellekt. Mange lærere var af den opfattelse, at det aktuelle sprog var forurenat og degenereret, hvorimod de rene sprogformer hørte fortiden til (Bell 1981: 81). Beherskelsen af latin fungerede endvidere som nøgle til den latinske litteratur; det hørte til dannelsesidealerne at kunne citere antikkens hovedværker.

Læsefærdighed og eksplicit grammatisk viden var latinundervisningens højeste mål. Læsefærdigheden blev trænet gennem direkte oversættelser fra latin. Desuden havde oversættelse fra modersmålet til latin det formål at give eleverne indsigt i grammatikken og øge deres fornemmelse for en nuanceret og præcis udtryksform. Stiløvelserne bestod ofte af løsrevne sætninger, som kunne virke kunstige, da de blev opbygget omkring indviklede grammatiske konstruktioner. Latinundervisningens tradition prægedes i høj grad af, at latin ikke mere fungerede som levende sprog, hvilket betød, at man ikke dyrkede sproget som færdighedsfag. Således var formålet ikke at sætte eleverne i stand til at bruge sproget som kommunikationsmiddel.

2.1. Grammatik- og oversættelsesmetodens sprog- og indlæringssyn

Grammatik- og oversættelsesmetoden tager udgangspunkt i latinundervisningens fokus på filologisk viden eller sprogets formregler. I deskriptive grammatikker af de moderne sprog brugte man det latinske sprogs grammatiske kategorier. Den latinske grammatik fik således en normgivende funktion, og de nyere sprogs grammatik blev struktureret med latinen som mønster. Metodens udprægede formfokus hænger sammen med den traditionelle, strukturelt orienterede opfattelse af sprog, hvor det helt centrale er lingvistisk kompetence, som omfatter viden om udtale, grammatik (syntaks og morfologi) og ordforråd (Henriksen 1990: 48). Et andet formål med grammatik- og oversættelsesmetoden er indholdslæsning, hvor der for dannelsens skyld lægges stor vægt på, at eleverne stifter bekendtskab med “de gode litterære tekster”.

Som før nævnt baseres de fleste moderne undervisningsmetoder derudover på opfattelser af, hvordan sprogindlæring finder sted. Grammatik- og oversættelsesmetoden tager ikke udgangspunkt i et lingvistisk funderet indlæringssyn. Metodens formål er i høj grad ikke-sproglige, dvs. at træne intellektet gennem en slags hjernegymnastik og at give eleverne kulturel dannelse.

2.2. Undervisningens design

Træning i læsefærdighed og indlæring af grammatisk viden er grammatik- og oversættelsesmetodens typiske aktiviteter. Oversættelser indtager en central rolle i læreplanen, både som et mål i sig selv, som et middel til træning i læsefærdighed og til indlæring af grammatik. Eksplicite forklaringer og udenadslære af morfologiske og syntaktiske regler samt undtagelser fra disse vægtes tungt. I træning i skriftlig sprogfærdighed sigtes der mod grammatisk korrekthed og præcis udtryksform. Udtale trænes gennem højtlesning. I øvrigt tildeles tale- og lyttefærdighed ingen vægt. Undervisningen foregår på modersmålet, og fri brug af målsproget forekommer kun undtagelsesvis.

Modersmålet fungerer som et referencesystem, som målsprogets strukturer sammenlignes med.

På grund af dannelsesidealet består undervisningsmaterialerne gerne af litterære tekster. Ofte stilles der spørgsmål til teksternes indhold på modersmålet. Da formålet er at kontrollere tekstforståelse, forventes spørgsmålene ligeledes besvaret på modersmålet. Nyt ordforråd præsenteres gerne i ordlister, som delvis skal læres udenad. Ordbøger er vigtige redskaber i forbindelse med oversættelser og ordforrådsindlæring. Sammen med oversættelse af lærebogens tekster er arbejdet med grammatiske stiløvelser, som skal oversættes til målsproget, den helt dominerende aktivitet. Da stiløvelsernes primære formål er ordforrådsindlæring og indøvelse af grammatiske regler, består stiløvelserne ofte af isolerede sætninger, som optræder løsrevet uden indholdsmæssig sammenhæng.

Når det gælder grammatik- og oversættelsesmetoden, er lærerens rolle alt-dominerende både med hensyn til undervisningens tilrettelæggelse, forløbet af lektionen og administrationen af de sproglige aktiviteter. I forhold til læreren er elevens rolle passiv. Eleven tager ikke initiativer, og hans rolle begrænses til reaktioner på lærerens udspil. Undervisningen er i høj grad produktcentreret, og i vurdering af sproglige spørgsmål spiller læreren en central rolle, fx i gennemgang af stiløvelser og ved forklaringer eller oversættelser af enkelte ord eller sætninger.

2.3. Fremgangsmåder i klasseværelset

Når grammatik- og oversættelsesmetoden praktiseres, vil frontal, lærerstyret klasseundervisning være den typiske organisationsform. Modersmålet er det helt dominerende undervisningssprog. Læreren bruger fx modersmålet til at stille spørgsmål, give sproglige forklaringer eller instruktioner. Den karakteristiske undervisningsteknik er oversættelse til og fra modersmålet. Man vil altså typisk kunne observere følgende praksis i klasseværelset:

- højtlesning af (litterære) tekster
- direkte oversættelser til modersmålet
- læreren stiller spørgsmål til teksten ang. ordforråd og grammatik. Hvis svaret accepteres, stilles der et nyt spørgsmål, men i tilfælde af et forkert svar gives ordet videre til næste elev, eller læreren giver det rigtige svar
- indholdsspørgsmål, som besvares skriftligt på modersmålet for at afprøve forståelsen af indholdet
- nye ord oversættes til modersmålet og læres udenad
- sproglige spørgsmål forklares ved sammenligning med modersmålet
- eksplicitte forklaringer af grammatiske regler
- eksplicit formulering af regler

- grammatiske regler og undtagelser fra dem læres udenad
- grammatiske træk indøves og kontrolleres gennem lærerens spørgsmål
- oversættelser af stiløvelser, som oftest sætninger, som er opbygget omkring grammatiske regler (ofte undtagelser). Eleverne læser enkelte sætninger højt eller skriver dem på tavlen (jf. fx Larsen-Freeman 1986: 5-11).

Det bør fremhæves, at lektier – ofte med stor vægt på udenadslære – er karakteristiske for grammatik- og oversættelsesmetoden. Gennemgang af den læste lektie er derfor en typisk aktivitet i klasseværelset.

2.4. Overvejelser om metoden

Som allerede nævnt har grammatik- og oversættelsesmetoden været dominerende i fremmedsprogsundervisningen i flere lande helt op til vore dage, og den kan stadig findes bl.a. i Island. Det er tankevækkende den forskellige elevsammensætning i latinundervisningen og nutidens skoleundervisning taget i betragtning. Metodens vægtning af oversættelser samt opprioritering af tekster, som stilistisk er hævet over hverdagssproget, står i modsætning til nyere opfattelser af fremmedsprogenes funktion som brugssprog. Metodens levedygtighed kan bl.a. forklares ved de krav, den stiller til læreren. For at kunne give eksplicitte forklaringer på grammatiske regler, må læreren have solid viden om sprogets formregler. På den anden side stiller grammatik- og oversættelsesmetoden hverken store krav til læreren med hensyn til undervisningens tilrettelæggelse eller hans spontane sprogfærdighed på målsproget. Dette hænger sammen med, at elevernes sproglige produktion er forudsigelig eller på forhånd fastlagt af lærematerialernes karakter og de opgaver, læreren stiller. Endvidere er det ofte blevet fremhævet, at organisationsformen og lærerens styrende rolle virker med til at minimere disciplinære problemer. Metoden har vist sig at fungere bedst, når undervisningens formål er læsning af litterære tekster, og når undervisningen ikke skal tilgodese behov for beherskelse af talesproget (Richards & Rodgers 1986: 4).

3. Den direkte metode

Metoden opstod i det nittende århundrede som en reaktion imod grammatik- og oversættelsesmetoden. Metoden blev skabt af tidens førende sprogfolk, bl.a. Viëtor i Tyskland, Jespersen i Skandinavien, Passy i Frankrig og Sweet i England (Wagner 1994: 17). Disse reformatorer havde den intention til fælles at ville lave om på tidens fremmedsprogsundervisning:

... Dæri ligger at vi ikke har med teoretisk princippryteri at gøre; det er ikke een mands ind fald, men vor tids bedste lingvistiske og pædagogiske tanker, der – udgåede fra mange forskellige – efterhånden har fundet hinanden for i skøn endrægtighed at omstyrte gammel rutine.

(Jespersen 1901: 4).

Metoden fik flere betegnelser, bl.a.: reformmetoden, den naturlige metode, den direkte metode, den rationelle metode, lydskriftmetoden og den anti-grammatiske metode (Jespersen 1901: 3). I USA blev metoden bl.a. kendt i private sprogskoler, fx Berlitz sprogskolerne (Richards & Rodgers 1986: 9). Metoden lagde op til et paradigmeskift i synet på undervisningen i moderne sprog, som fx Otto Jespersens hovedværk *Sprogundervisningen* fra 1901 vidner om. Gennem sin pragmatiske holdning til sprogundervisningen førte metoden til fornyelser på procedureniveau mange steder. Hvad angår sprogsynet, trækkes der systematisk på videnskabelige forskningsresultater, fx inden for fonetik, lingvistik og psykologi. Den direkte metode blev udbredt i fremmedsprogsundervisningen i mange europæiske lande i den første halvdel af det tyvende århundrede.

3.1. Den direkte metodes sprog- og indlæringssyn

Sammenlignet med grammatik- og oversættelsesmetoden og dens prioritering af det filologiske paradigme drejer det sig her om et sprogsyn, som i højere grad opfatter sproget som et praktisk kommunikationsmiddel, jf.:

Sproget er ikke formål i sig selv, såldt som jernbaneskiner er det; det er en forbindelsesvej mellem sjælene, et kommunikationsmiddel. Ikke engang det eneste: ansigtsudtryk, gestus osv., ja selv f.x. et kraftigt ørefigen kan fortælle mig, hvad der foregår inden i en af mine medskabninger. Men sproget er det fyldigste, righoldigste, bedste kommunikationsmiddel, det slår bro mellem mennesker på mangfoldige områder, hvor de ellers vilde vanke om afsondrede og udelukkede fra forståelse.

(Jespersen 1901: 5).

Det betyder dels et fokus på talesproget (sprogsyn) og dels på tilegnelse gennem brug (tilegnelsessyn). Ifølge den direkte metode foregår tilegnelse ved intensiv kontakt med målsproget, og forbilledet for undervisningen hentes fra børns tilegnelse af modersmålet (naturlig tilegnelse). Gouin var den første af reformatorerne, som forsøgte at udvikle en metode på baggrund af observationer af børns tilegnelse af sprog. Hans konklusion var, at sprogindlæring primært går ud på at omdanne sanseoplevelser til begreber (Brown 1994: 54). På samme måde som modersmålet læres fremmedsproget bedst ved, at det bliver brugt aktivt. Omvejen gennem oversættelser falder ikke i tråd med metodens krav om *direkte association*, jf. betegnelsen *den direkte metode*.

3.2. Undervisningens design

Den direkte metodes hovedformål er opøvelse af tale- og lyttefærdighed, og disse indlæringsmål præger i høj grad undervisningsplanen. Når børn tilegner sig modersmålet, kommunikerer de først mundtligt, og en lignende prioritering bør finde sted i undervisningsplanen for fremmedsprogssfagene. Metoden er ikke-kontrastiv i sit udgangspunkt, dvs. reference til modersmålet finder hverken sted eksplicit eller implicit. Læreren skal ved anvendelse af målsproget stimulere til direkte og spontane oplevelser med sproget. Hverdagssprog prioriteres højt. Undervisning i fonetik er af stor betydning, ikke mindst i begynderundervisningen, og korrekt udtale vægtes højt. For at modvirke skriftsprogets indvirkning på udtalen anvendes lydskrift. Træning i læse- og skrivefærdighed hører til senere trin i indlæringsprocessen. Læsefærdighed trænes efter samme principper som det talte sprog, og forståelsen sker ved direkte associationer inden for fremmedsproget. Ofte tilpasses læsematerialet elevernes niveau ved sproglig graduering, fx ved letlæste bøger med begrænset ordforråd. Ordforrådet udvælges ofte ved hyppighedsundersøgelser, og man sørger for, at sætningerne så vidt muligt er selvforklarende (Andersen et al. 1978: 105). For at give eleverne mest muligt input skal undervisningen konsekvent foregå på målsproget. Dette sætter lærerens sproglige kompetence i centrum, idet han fungerer som elevernes sproglige forbillede og som kilde til målsproget. Helt fra begyndelsen bør eleverne høre sproget og præsenteres for så mange naturlige situationer som overhovedet muligt. Den mundtlige sprogfærdighed opbygges gradvis med samtaler mellem læreren og eleverne. Nyt ordforråd introduceres mundtligt ved hjælp af kendte gloser, eller gennem demonstrationer, fremvisning af genstande eller billeder. Abstrakt ordforråd forklares ved at associere det til kendte ideer. Først læres de ting, der findes i klasseværelset og nærmiljøet, senere inddrages en videre begrebsverden.

Den direkte metode adskiller sig desuden fra grammatik- og oversættelsesmetoden ved en induktiv tilgang til grammatikken (Richards & Rodgers 1986: 10). Grammatikken skal læres implicit ved færdighedstræning, og den inddrages efterhånden, som situationen kræver det. For at oparbejde en mekanisk og flydende sprogbrug benytter man sig af forskellige øvelsestyper, hvor man kommer uden om brug af modersmålet, fx forskellige omsætningsøvelser (fra ental til flertal, datid til nutid), indsætningsøvelser, diktater, genfortællinger og fristile (Stern 1983: 459).

I den direkte metode står lærerens rolle helt centralt, jf. de store krav som Berlitz sprogskolerne stiller til lærerens beherskelse og brug af målsproget (Richards & Rodgers 1986: 10). Foruden at lede interaktionen i klasseværelset spiller læreren en væsentlig rolle som producent af sprogligt input. Det gælder især i begynderundervisningen, hvor lærerens tale nærmest erstat-

ter lærebogen. På de højere niveauer lægges der bl.a. vægt på, at lærebøgerne formidler et meningsfyldt indhold, er interessante, indeholder det nødvendige sprogstof (først det daglige omgangssprog), og at teksterne gradvis går fra det lettere til det sværere, dog ikke udelukkende det grammatisk lette eller svære (Jespersen 1901: 22). Typisk forsynes lærebøgerne med lydskrift (Wagner 1994: 17). Der lægges vægt på brug af etsprogede ordbøger.

Eleverne er sjældent initiativtagere i interaktionen, idet deres rolle primært er at reagere på lærerens instruktioner. Sammenlignet med grammatik- og oversættelsesmetoden er elevernes rolle inden for den direkte metode dog mindre passiv, idet deres sproglige reaktioner ikke i samme grad er fastlagte på forhånd.

3.3. Fremgangsmåder i klasseværelset

Frontal lærerstyret klasseundervisning er den direkte metodes typiske organisationsform. Målproget bruges så vidt muligt, fx til gennemgang af undervisningsstoffet og til at give instruktioner. Hvis det kniber med forståelsen hos eleverne, benytter læreren sig af forskellige strategier for at undgå brug af modersmålet, fx at bruge illustrationer eller tegne på tavlen. I andre tilfælde bruger læreren synonymer eller forklarer svære ord mundtligt. Lærerens sprog fungerer som et forbillede for elevernes brug af målproget. I andre tilfælde benytter læreren sig af båndmaterialer og sproglaboratorier. Lærerens brug af målproget tager ofte udgangspunkt i undervisningsstoffet, som regel i form af indholdsspørgsmål, genfortællinger eller højtlesning. Hyppigt anvendte aktiviteter er mundtlige eller skriftlige besvarelser af lærerens spørgsmål, enten indholdsspørgsmål til pensum eller spørgsmål, som angår elevernes dagligdag. Andre typiske aktiviteter er referater, fristile og diktater. Højtlesning bruges ofte for at træne korrekt udtale. Grammatikken indlæres og øves implicit, fx ved hjælp af indsætnings- og omsætningsøvelser.

3.4. Overvejelser om den direkte metode

Som før nævnt fik den direkte metode stor betydning i mange lande i Europa samt i USA omkring århundredskiftet 1900. I Danmark var Otto Jespersen metodens vigtigste talsmand, jf. hans epokegørende værk *Sprogundervisningen* fra 1901 (Jespersen 1901). Metoden slog dog først igennem i engelskundervisningen i 40'erne (Gabrielsen 1986: 5). Den direkte metode spillede en central rolle i forbindelse med reorganiseringen af danskundervisningen i Island i begyndelsen af 70'erne (se nærmere afsnit II.5.). I forhold til traditionen præget af grammatik- og oversættelsesmetoden førte den direkte metode til innovationer med hensyn til fremgangsmåder i klasseværelset, dvs. i undervisningsproceduren. Det er dog blevet fremhævet, at

dens undervisningsteknikker og fremgangsmåde i klasseværelset primært baseres på en intensiv kontakt med målsproget, og at den manglede et teoretisk fundament (Brown 1994: 56). De alvorligste indvendinger imod metoden drejede sig dog om legitimeringen af dens udgangspunkt, dvs. paralleliseringen af småbørns modersmålstilegnelse og fremmedsprogsindlæring i klasseværelset. Mange mente, at det var urealistisk at regne med, at de betingelser, som karakteriserer modersmålstilegnelsen, kunne genskabes i klasseværelset, dvs. at man ikke tog vilkårene i klasseværelset tilstrækkeligt i betragtning. I USA viste den direkte metode sig velegnet til undervisning i private skoler, hvor elevernes motivation for at lære målsproget var stor, og hvor lærerne enten var *native speakers*, eller hvor deres sproglige kompetence var på et tilsvarende niveau (Richards & Rodgers 1986: 10). I den almene skoleundervisning var elevernes motivation ofte mindre. Endvidere kunne det være svært at skaffe lærere, som havde tilstrækkelig sproglig kompetence til at udføre den lærerrolle, som metoden forudsatte.

Den totale udelukkelse af modersmålet blev kritiseret. Brug af modersmålet blev i visse sammenhænge anset for at være mere nærliggende end tidskrævende forklaringer på målsproget, fx når eleverne manglede en glose, eller ønskede grammatiske forklaringer. Metodens krav om anskuelsesundervisning viste sig at fungere godt i begynderundervisningen, men metoden var svagere på de højere niveauer, hvor abstrakt ordforråd skulle introduceres (Andersen et al. 1978: 106).

I USA blev metodens opprioritering af talefærdighed kritiseret, idet man fandt læsefærdighed i fremmedsproget mere brugbart som indlæringsmål i den almene skoleundervisning, jf. Coleman-rapporten fra 1929 (Brown 1994: 56). Træning i talefærdighed på den måde, som den direkte metode foreskriver, viste sig at være problematisk. Den fungerede godt i begynderundervisningen, men man efterlyste effektive metoder, som egnede sig til systematisk talesprogstræning på de højere trin, hvor undervisningen i øvrigt karakteriseredes ved ret ensidig vægtning af læsefærdighed.

Til sidst bør det nævnes, at mange var kritiske over for den ringe status, som grammatikken havde inden for metoden (Meinertz 1977: 21).

4. Den audiolingvale metode

Metoden blev udviklet under og i kølvandet på anden verdenskrig, da det amerikanske militær havde et stort behov for sprogtrænet personel. Universiteternes videnskabelige kapaciteter på området fik som opgave at udvikle intensive sprogkurser, hvis hovedformål var konversationsfærdighed. Ligesom den direkte metode baseredes disse kurser på intensiv kontakt med målsproget. Drivkraften bag de metodiske innovationer var ikke mindst det

engelske sprogs nye stilling som internationalt fremmedsprog, hvilket betød, at lingvister i voksende grad begyndte at beskæftige sig med engelsk som fremmedsprog. Bloomfield og Fries brugte den strukturelle grammatik til teoretisk at udarbejde en fremmedsprogsdidaktik, jf. Bloomfields værk *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* og Fries' bog *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945). Ifølge Fries' *Aural-Oral Approach* er grammatikken eller *strukturen* fremmedsprogsundervisningens udgangspunkt. Sprogets struktur skildres som identisk med sprogets sætningsmønstre og grammatiske strukturer. Sprogindlæringen består i et systematisk arbejde med udtale og i rutinemæssig mundtlig indøvelse (drilløvelser) af grundlæggende sætningsmønstre. Indøvelse af sætningsmønstrene betragtes som klasseværelsets grundlæggende undervisningsteknik:

It is these basic patterns that constitute the learner's task. They require drill, drill, and more drill, and only enough vocabulary to make such drills possible.

(Hockett (1959) efter Richards & Rodgers 1986: 46).

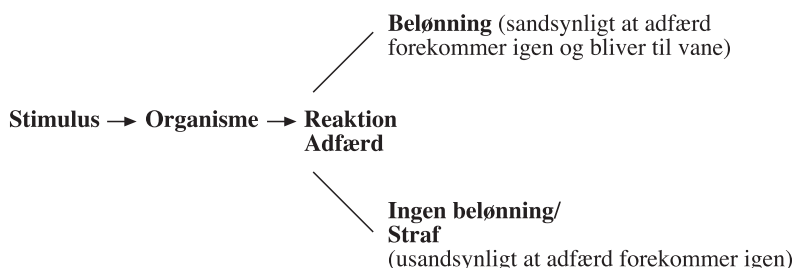
I sprogforskningen lagde strukturalisterne vægt på videnskabelige synkrone analyser af sprog. Hvert sprog har sit særpræg, hvilket kræver, at man for hvert sprog foretager en strukturel analyse. På grund af sprogenes forskellighed, er den latinske grammatik og dens kategorier ikke brugbare som forbillede, når andre sprog skal beskrives. Kontrastive analyser foretages derimod for at identificere forskelle mellem målsprogets og modersmålets grammatiske og fonologiske mønstre og for at afgøre, hvilke af målsprogets strukturer, der kræver størst træning. På den måde forsøger man at forudse potentielle indlæringsproblemer og tage højde for dem i indlæringen.

4.1. Den audiolingvale metodes sprog- og indlæringssyn

Den audiolingvale metodes sprogsyn knytter sig til den amerikanske strukturalisme. Ifølge strukturalisterne betragtes sprog som et system, hvor mening indkodes ved hjælp af strukturelt forbundne enheder, dvs. fonemer, morfemer, ord, fraser og forskellige typer sætninger. I sprogindlæringen drejer det sig om at lære at beherske sprogets byggeklodser og forstå de regler, som forbinder sprogets elementer fra fonem til morfem til ord til sætningsdele og hele sætninger (Richards & Rodgers 1986: 49). I sprogbeskrivelsen flyttes vægten fra skriftsproget til talesproget, og i sprogindlæringen sættes der på mundtlig sprogfærdighed, sådan som den kommer til udtryk hos indfødte talende.

Behaviorismen er en indlæringspsykologisk retning, som kun beskæftiger sig med det observerbare. Ifølge behavioristerne er mennesket i stand til at

udføre forskellig adfærd. Sprogbrug betragtes som en form for adfærd. Kernen i behavioristernes teori er den såkaldte **S→R** -teori, som beskriver, hvordan adfærd opstår som vaner, jf. følgende illustration:



Figur 2. Det behavioristiske indlæringssyn (Richards & Rodgers 1986: 50).

Stimulus fremkalder en vis adfærd eller handling; dvs. *respons*, reaktion som udløses af stimulus; og *forstærkning* (reinforcement), dvs. belønning eller straf, som er afgørende for, om reaktionen opfattes som passende eller upassende, og som fremmer eller forhindrer gentagelsen af reaktionen. Ifølge behavioristerne kan indlæring af fremmedsprog sammenlignes med en hvilken som helst anden læring og kan forklares ved hjælp af de samme lovmæssigheder (Ellis 1990: 21). Når behaviorismens **S→R**-teori anvendes til at belyse sprogindlæringen, betragtes elevens sprog som verbal adfærd; stimulus genkendes som det sprog, der undervises i, eller som præsenteres i undervisningen; responsen er elevens reaktion på stimulus; reinforcement svarer til lærerens eller klassekammeraternes positive eller negative reaktion eller den indre selvtilfredsstillelse eller mangel på samme, som brug af målsproget indebærer (Richards & Rodgers 1986: 50).

Da de sprogfolk, som baserede deres indlæringssyn på behavioristisk grundlag, kun accepterer de sproglige fænomener, som kan iagttages, falder semantik og leksikalisk indhold uden for deres område. Talt sprog ses som primært i forhold til skriftsproget, jf. rækkefølgen i børns naturlige tilegnelse af modersmålet: lytte, tale, læse, skrive. Ifølge den audiolingvale metode går fremmedsprogundervisningen først og fremmest ud på at danne gode vaner (Ellis 1990 27-28). Her spiller den førnævnte **S→R**-teori en væsentlig rolle, men ifølge Skinners teorier – jf. et af hans hovedværker, *Verbal Behavior* (1957) – kan sproglig adfærd påvirkes. Den mest effektive læreproces får man ved umiddelbart efter en handling at belønne en ønsket adfærd og straffe en uønsket. Gode vaner indøves og styrkes ved, at eleverne gentager korrekte sætningsmønstre så ofte, at mønstrene bliver overindlærte og kommer under automatisk kontrol. På den måde dannes der nye vaner på målsproget, som ikke forstyrres af de vaner, der hører til modersmålet. Der er tale om en lang-

som progression, idet *læreren under alle omstændigheder forsøger at undgå fejl, så uønsket adfærd ikke bliver til vane* (Ellis 1990: 24-25).

4.2. Undervisningens design

4.2.1. Undervisningens formål

Hovedformålet med undervisningen er beherskelse af mundtlig sprogfærdighed. Alt stof skal introduceres mundtligt, og undervisningen bør helt fra begyndelsen satse på træning i mundtlig sprogfærdighed, mens træning i skriftlig sprogfærdighed hører til senere trin i indlæringsprocessen. I undervisningen satses der på elevernes beherskelse af fonologiske og grammatiske strukturer frem for ordforrådsindlæring. Da hovedvægten lægges på at lære sprogets strukturer, begrænses ordforrådet til det minimale. Træning af talesproget består i udenadslære af helheder og øvelse gennem drills, der er m.a.o. ikke tale om kreativ brug af sproget, men om en reproduktion af forenklet sprog. Praktiseringen af den audiolingvale metode er opbygget omkring en langsom syntetisk progression i tilegnelsen af sprogets strukturer. Der skelnes imellem langsigtede og kortsigtede formål. De kortsigtede formål indeholder træning i lytteforståelse, indøvelse af korrekt udtale, træning i læsning, dvs. at genkende talt sprog, når det forekommer i skriftsprog, og træning i skriftlig reproduktion. De langsigtede formål skildres som beherskelse af målsproget, sådan som det bruges af en indfødt sprogbruger (Richards & Rodgers 1986: 52). Begynderundervisningen tager udgangspunkt i træning i mundtlig sprogfærdighed, som efterhånden knyttes til andre sprogfærdigheder. Træning i lyttefærdighed, udtale, grammatik og ordforråd betragtes som led i at opnå mundtlig sprogfærdighed. Træning i talesproget knytter sig til forskellige, kendte dagligdags situationer, og der lægges vægt på spontane og præcise sproglige reaktioner. Såfremt læsning og skriftlig sprogfærdighed indgår i undervisningen, er de underordnede i forhold til talesprogstræningen.

4.2.2. Den audiolingvale undervisningsplan

Undervisningen baseres på et strukturelt sprogsyn. Den bygges gradvist op omkring en syntetisk undervisningsplan. Ved en kontrastiv analyse afgrænses de fonologiske, morfologiske og syntaktiske strukturer, der adskiller sig fra modersmålet, og som evt. kan volde problemer i indlæringen. Strukturerne fremhæves ved at begrænse ordforrådet til det minimale.

Færdighedsindlæringen finder sted i det, der betragtes som en naturlig rækkefølge, dvs. lytte, tale, læse og skrive. Træning i lyttefærdighed har til formål at gøre eleven fortrolig med målsprogets lydsystem. På begynderniveau finder præsentation af målsproget udelukkende sted i talt sprog. For at

undgå fejl præsenteres strukturerne i mindre enheder. Grammatikken indgår i disse enheder og læres implicit ved brug af sproget. For at mindske skriftsprogets indflydelse begrænser træning i læsning og skrift sig i begyndelsen til højfrekvente strukturer og hverdagsudtryk, som eleverne allerede har trænet mundtligt. Efterhånden bliver opgaver i læsning og skrift mere komplicerede. Der insisteres på, at alt undervisningsmateriale giver et ægte og moderne billede af det land, hvor sproget tales (Andersen et al. 1978: 111).

4.2.3. Undervisningens indhold og aktiviteter

Dialogen er undervisningens udgangspunkt, men modeløvelser (drilløvelser), hvis hovedformål er automatisering af strukturer, er den audiolingvale metodes mest anvendte sproglige aktivitet. Nyt ordforråd og nye strukturer præsenteres gennem dialoger. Dialogerne afspejler forskellige talesituationer og viser sprogets struktur og ordforråd i den rigtige kulturelle kontekst. Dialogerne læres gennem imitation og repetition. I dette arbejde tildeles korrekt udtale, rigtig placering af tryk, sprogets rytme og intonation en særlig vægt. Ud fra dialogerne laves der forskellige drilløvelser, hvor dialogens strukturer trænes med mange eksempler på samme struktur (se forskellige typer drilløvelser i Larsen-Freeman 1986: 45-47 og Richards & Rodgers 1986: 54-55). Drilløvelserne er bygget op efter S→R-princippet. Sætningskonstruktionerne og modellerne bliver mere og mere indviklede, jo længere man er henne i læreprocessen. Enhver ny konstruktion bygger i princippet på en allerede automatiseret model (McDonough 1981: 13-14).

4.2.4. Elevernes rolle

Elevrollen bestemmes af den behavioristiske indlæringsteori, hvor bestræbelserne går ud på at danne vaner ved at fremkalde rigtige reaktioner på stimuli, jf. lærerstimulus – elevrespons – lærerkorrektion. Sproglige initiativer kan derimod føre til at ikke indlærte strukturer tages i brug, hvilket kan forårsage sproglige fejl. Eleverne skal derfor rette sig efter lærerens instruktioner og holde sig inden for den sproglige ramme, som læreren lægger op til i sin interaktion med klassen som helhed eller med enkelte elever. Elevernes rolle er primært at reagere præcist på lærerens stimuli, fx på forskellige drilløvelser. I undervisningens sidste fase er der dog tale om en mere selvstændig brug af sprogets strukturer. Undtagelsesvis er der tale om elev-elev-interaktion. Det gælder især, når eleverne deler dialogens roller mellem sig. I så fald er der i første omgang tale om på forhånd fastlagte roller (Larsen-Freeman 1986: 43). Senere kan dialogen evt. varieres.

4.2.5. Lærerens rolle

Den audiolingvale metode er i sin karakter lærerstyret. Her er lærerens rolle som sprogligt forbillede af stor betydning, jf.:

The teacher is like an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students. She also is responsible for providing her students with a good model for imitation.

(Larsen-Freeman 1986: 43).

Foruden at styre undervisningens forløb følger læreren med i elevernes sproglige udvikling og reagerer på deres sprog bl.a. for at forhindre, at fejl bliver vane. Læreren sørger for, at drilløvelser og andre sproglige aktiviteter indgår i undervisningen, så eleverne enten individuelt eller kollektivt får tilstrækkelige muligheder for at møde og automatisere sprogets strukturer.

4.2.6. Læremidler

Som oftest følger læreren en fast lære- eller undervisningsplan, hvor der led for led gøres rede for, hvilke strukturer der skal arbejdes med, og hvordan dialoger og drilløvelser skal indgå i undervisningen. Da begynderundervisningen tager udgangspunkt i talt sprog, er det ikke ualmindeligt, at læreren fungerer som elevernes eneste kilde til målsproget. I andre tilfælde administrerer læreren det sproglige input, fx ved brug af lyd- eller videobånd. Sproglaboratorium bruges for yderligere øvelse og automatisering af sprogets strukturer. Når lærebøger kommer ind i billedet, indeholder de typisk dialoger fra dagligdagen og stikord, som bruges i forbindelse med drilløvelser.

4.3. Fremgangsmåder i klasseværelset

Målsproget bruges så vidt muligt i undervisningen både til at give sproglige forklaringer og til instruktioner angående undervisningens gang. Læreren undgår lange eksplicite grammatiske forklaringer. I praktiseringen af den audiolingvale metode vil følgende fremgangsmåde typisk forekomme:

1. Eleverne hører en modeldialog (enten sagt af læreren eller afspillet på bånd), som indeholder de strukturer, der fokuseres på i lektionen. Eleverne gentager dialogen individuelt og i kor. Læreren følger med i elevernes sprog med hensyn til udtale, intonation og flydende brug af sproget. Udtalemæssige og grammatiske fejl rettes med det samme. Dialogen læres udenad. Om nødvendigt deles teksten op i mindre afsnit. Klassen deles i to hold, og hvert hold fremsiger dialogen uden at benytte sig af lærebogen.
2. Dialogen kan tilpasses elevernes interesse eller situation, ved at de skifter bestemte nøgleord eller sætninger ud.
3. Bestemte nøglestrukturer fra dialogen udvælges og bruges som udgangspunkt for forskellige drilløvelser, hvorefter de øves i kor og siden individuelt. Grammatiske forklaringer er helt minimale.

4. Eleverne arbejder med læsning, skrift eller ordforråd i tilknytning til dialogen. I begynderundervisningen består de skriftlige aktiviteter næsten udelukkende i kopiering af allerede forekomne sætninger. I takt med forøget sprogfærdighed bliver det skriftlige arbejde mere kompliceret, fx at gengive forskellige strukturer eller skrive opgaver om afgrænsede emner.

5. Dialoger og drilløvelser øves yderligere i sproglaboratorium. (Forkortet og frit oversat efter Richards & Rodgers 1986: 58-59).

4.4. Overvejelser om den audiolingvale metode

Den audiolingvale metode er blevet kritiseret fra flere sider. Man fandt ikke undervisningens fremgangsmåde og det ensidige fokus på sprogets strukturer tilstrækkeligt motiverende for eleverne. De gentagne mekaniske drilløvelser, hvor ordforrådet var begrænset til det helt minimale, berøvede eleverne oplevelsen af at arbejde med meningsfulde tekster, hvilket betød, at det var svært for læreren at skabe og fastholde elevernes motivation. Drilløvelserne manglede semantisk indhold, og det blev hævdet, at de var så mekaniske, at eleverne ofte kunne løse dem uden at forstå sætningernes indhold. En anden indvending var den ringe overførselsværdi. Man konstaterede, at selv om eleverne var i stand til at udtrykke sig korrekt og flydende inden for det træned stof, kunne de have svært ved at anvende sproget i nye, uforberedte situationer, dvs. at den nødvendige overgang fra træned situationer til fri anvendelse af sproget ikke fandt sted.

Den totale afvisning af teoretisk grammatik blev kritiseret, idet man argumenterede for, at eksplicit viden om grammatiske regler kunne lette tilegnelsen af fremmedsproget i hvert fald hos voksne elever (Andersen et al. 1978: 112). Endvidere kan det nævnes, at den separate træning af de fire færdigheder ikke falder i tråd med senere forestillinger om fremmedsprogsindlæring.

Sidst, men ikke mindst, bør Chomskys kritik af behavioristernes opfattelse af sprog og sprogindlæring fremhæves, jf. følgende:

Language is not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy.
(Chomsky efter Richards & Rodgers 1986: 59).

Chomsky er ikke specielt interesseret i sprogindlæring. Hans interesser er især forbundet med neurologi/biologi og sprog. Hans kritik af det behavioristiske indlærings syn betyder et omsving til mentalisme. I modsætning til empiristerne forklarer mentalisterne sprogtilegnelsen ved hjælp af mentale

processer, som bygger på universelle medfødte principper. Ifølge Chomsky har barnet medfødte egenskaber til at behandle sproglige data, og i modsætning til andre organismer er det udstyret med en hjernestruktur, som gør det egnet til at opfatte og bruge sprog. Tilegnelse af modersmålet betragtes således som en del af den kognitive udvikling (Glahn et al. 1988). Selv om Chomsky først og fremmest beskæftigede sig med sprogteori – herunder med barnets udvikling af L1 – har hans teori om en *transformationel-generativ grammatik* haft stor betydning for fremmedsprogspædagogikken. Chomsky afviser behaviorismens indlæringssyn, hvor sprogbeherskelse ligesom enhver anden indlæring betragtes som indlæring af vaner. Sprogtilegnelse kan ikke forklares ved imitation eller efterligning af sproglig adfærd. Barnet bliver tidligt i sin tilegnelse af modersmålet i stand til at producere ytringer, som det ikke har hørt før, hvilket skyldes en medfødt kreativ komponent, som gør det muligt for barnet med en begrænset mængde elementer og strukturer at formulere et uendeligt antal sætninger (Glahn et al. 1988: 133). Ifølge Chomsky er det karakteristiske ved sproget dets skabende eller kreative evne, de generative træk. For at gøre rede for den normale sprogdudøvelse er man nødt til at tillægge sprogbrugeren et udviklet system af regler (Andersen & Risager 1981: 1). Her er der tale om en medfødt sprogtilegnelsesmekanisme, *language faculty* eller *universal grammar*, dvs. en evne til at udnytte de logiske muligheder og begrænsninger i det menneskelige sprog. Ifølge Chomsky har omverdenen og miljøet betydning som udløsende faktor (katalysator) for en på forhånd determineret udvikling, dvs. at der er tale om en medfødt sprogtilegnelsesevne (Glahn et al. 1988: 133-134).

Chomsky opererer med begrebet *lingvistisk kompetence*, som er identisk med det, der er unikt for den menneskelige sprogevn. Gennem sine sproglige erfaringer tilegner mennesket sig viden om modersmålet, og i kraft af denne viden - som bygger på en begrænset mængde ytringer, ofte ugrammatiske og mangelfulde - bliver det i stand til at producere og forstå et ubegrænset antal grammatisk korrekte sætninger på dette sprog. Begrebet *lingvistisk kompetence* omfatter ikke kun grammatiske regler i snæver forstand, men det som man kunne kalde sprogets formregler, dvs. fonologiske, morfologiske, syntaktiske og semantiske regler. Disse regler må en sprogbruger overholde, hvis det, der udtrykkes, skal anerkendes som acceptable sætninger på det pågældende sprog (Glahn, Jakobsen, Larsen 1977: 75-76).

5. Kommunikative metoder

Betegnelsen *kommunikative metoder* samler en række forskellige pædagogiske/metodiske tilgange til sprogundervisning. Fælles for dem er det syn, at fremmedsprogsundervisningen bør sigte mod kommunikativ kompetence, at sprog og kommunikation nøje hænger sammen, og at sprog læres ved at blive brugt til kommunikation¹⁾. De kommunikative metoder bygger på et bredt funktionelt sprogsyn og et procesorienteret indlæringssyn. Til forskel fra de tidligere strukturbaserede metoder er det kendetegnende for den kommunikative undervisning, at kommunikativ brug af sproget vægtes højere end eksplicit viden om sprogets formregler. I nogle af de nyere retninger inden for det kommunikative paradigme anses elevernes sproglige bevidsthed dog for at spille en væsentlig rolle i sprogindlæringen. Bevidstgørelse af sprogets formregler er dog ikke et mål i sig selv, men snarere et middel til målet. Et af kendetegnene ved den kommunikative sprogindlæring er, at opbygning af kommunikativ kompetence finder sted gennem fri kreativ brug af målsproget, hvor indlæringen betragtes som en individuel proces. Til trods for væsentlige forskelle mellem de kommunikative retninger har de visse kernelementer til fælles, som adskiller dem fra de strukturbaserede metoder, bl.a. den audiolingvale metode, som de kommunikative metoders talsmænd gjorde op med i slutningen af tresserne og i begyndelsen af halvfjerdserne (Richards & Rodgers 1986: 64).

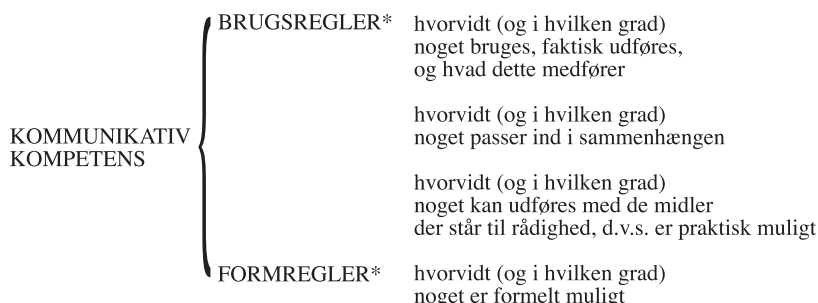
I diskussionen om det kommunikative aspekt har der været en tendens til at bruge udtrykket *kommunikative metoder* som en fællesbetegnelse for alle mulige alternativer til de strukturbaserede undervisningsmetoder. Udtrykket *kommunikative metoder* er således kommet til at rumme for meget, og har af den grund mistet en del af sin distinktive kerne. I det følgende vil jeg først præsentere emnet bredt og derefter sammenfatte, hvad jeg forstår ved begrebet kommunikative metoder, og dette vil blive brugt som teoretisk reference-ramme i den efterfølgende analyse.

5.1. De kommunikative metoders baggrund

De kommunikative metoder har deres udspring i udviklingen inden for lingvistikken, sprogfilosofien og sociolingvistikken, som betød et paradigmeskift fra den formfokuserede strukturalistiske lingvistik - jf. Chomskys *Syntactic Structures* (Chomsky 1957) til funktionelle og kommunikative teorier om sprog (Richards & Rodgers 1986: 64). Inden for lingvistikken gjaldt det ikke

¹⁾ Ofte bruges det udvidede functional-notional begreb og kommunikativ kompetence synonymt. Her bruges begrebet kommunikativ kompetence som et fællesbegreb (jf. McDonough & Shaw 1993: 19).

mindst Hallidays teorier (Halliday 1970) om de 7 sprogfunktioner (Melrose 1995: 5) og inden for sprogfilosofien Austins og Searles teori om tale-handlinger. Ifølge Austins hovedværk *How to do Things with Words* (Austin 1962) bruges sproget til at handle med socialt, og dets systematik afspejler denne brug. Inddragelse af etnografiske aspekter ved sprogets funktion (fx Hymes 1964) førte til en udvidelse af Chomskys kompetencebegreb fra det rent lingvistiske til også at inkludere sprogets funktionelle eller kommunikative potentiale (Brumfit 1984: 25). Kompetencebegrebet blev videreudviklet med Hymes' definition af *kommunikativ kompetence* (1972). Hymes kritiserer Chomskys kompetenceteori, som han anser for at være for snæver i sit perspektiv og for abstrakt og idealiseret. Ifølge Hymes er sproget først og fremmest et middel til i interaktion at overføre betydning mellem mennesker, og han argumenterer for, at de sociokulturelle omgivelser ikke alene påvirker performansen, men også kompetencen. I sin begrebsafklaring af kommunikativ kompetence opstiller Hymes fire vurderingskriterier, som en sprogbruger må beherske for at kunne kommunikere kompetent i et givet sprogsamfund. Hymes' definition af kommunikativ kompetence omfatter såvel sprogbrugerens viden om sproget som evnen til at bruge det under hensyntagen til dets form- og brugsregler, jf. følgende opstilling:



Figur 3. Hymes' definition af kommunikativ kompetence (efter Haastrup 1977: 194).

Halliday fremhæver, at brug af sproget er budskabs-fokuseret, dvs. at der er tale om et system, som er blevet udviklet til og eksisterer for at overføre budskaber mellem mennesker. Da overføring af budskaber er det centrale mål for al kommunikation, tager de kommunikative metoder udgangspunkt i denne funktion (Johnson 1996: 174). Paradigmeskiftet mod et mere funktionelt sprogsyn fik konsekvenser inden for fremmedsprogspædagogikken. Det fremgår bl.a. af Europarådets arbejde med det såkaldte *tærskelniveau*. Projektet blev igangsat i 1971 som følge af de fremmedsproglige behov, som opstod i kølvandet på forøget international kontakt og indvandreres tilflytning

til de europæiske industrilande, jf. *arbejdskraftens frie mobilitet*. Hensigten med projektet var at udarbejde en fælles undervisningsplan, som kunne anvendes som model for begynderundervisning i fremmedsprog for voksne. Ved tærskelniveau forstår man *det laveste niveau for almene fremmedsproglige færdigheder i et unit-credit system* (Et tærskelniveau for dansk 1981: 7). Indlæringssystemet er i princippet baseret på den enkelte sproglærers individuelle behov (eleveorienteret), fx hans/hendes interesser, alder, køn samt til hvilke formål sproget skal bruges. Tilsvarende behovsspecifikation finder man i Mundbys model fra 1978 (Melrose 1995: 6-8). De individuelle behov forsøges imødekommet ved at inddele den samlede sum af indlæringsstof i små bestanddele, units. Tærskelniveauet adskiller sig fra tidligere læseplaner ved ikke at tage udgangspunkt i grammatiske kategorier - fx udtrykt i sætningsmønstre - jf. den audiolingvale metode, men i de situationer, som sprogbruger i fremtiden forventes at kunne klare sig i, jf. Wilkins' *situational syllabuses* (Wilkins 1976: 15-18). Foruden de sproglige situationer, som sproget skal bruges i, indgår følgende komponenter i modellen:

- de sproglige aktiviteter, eleven skal deltage i
- de sprogfunktioner, som eleven skal udføre
- hvad eleven skal kunne gøre med hensyn til de enkelte emner
- de almene og specielle (emneafhængige) begreber, som eleven skal kunne bruge
- de sprogformer, eleven skal kunne bruge
- den dygtighedsgrad, eleven skal nå

(Et tærskelniveau for dansk 1981: 5).

Sammenlignet med den traditionelle formfokuserede sprogundervisning finder man i tærskelniveauideen et nyt syn på sprogets formregler i forhold til betydning og funktion, jf. Austins og Searles teorier om sproget som redskab til at udføre handlinger. Da sprogets kommunikative funktion står helt centralt, vurderes betydningen og funktionen som overordnet formen, jf. Wilkins' *functional-notional approach*:

The notional syllabus is in contrast with the other two because it takes the desired communicative capacity as the starting-point. In drawing up a notional syllabus, instead of asking how speakers of the language express themselves or when and where they use the language, we ask what it is they communicate through language. We are then able to organize language teaching in terms of the content rather than the form of the language. For this reason the resulting syllabus is called a *notional syllabus*. (Wilkins 1976: 18).

Den tidlige funktionel-notionelle undervisning blev ligesom den strukturbaserede sprogundervisning kritiseret for at vægte den syntetiske tilgang i sprogundervisningen højest, hvilket betyder at hovedvægten bliver lagt på

automatisering af sprogets elementer i små bidder eller brudstykker (Nunan 1988, Long & Crookes 1993). Widdowson (1979) påpegede, at opstilling af funktioner og notioner ikke nødvendigvis reflekterer den måde, sprogindlæring finder sted på, og at opdeling af sproget i adskilte enheder giver falske forestillinger om sprogets natur som kommunikationsmiddel (Nunan 1988: 37). I stedet for den syntetiske læseplans atomistiske sprogsyn argumenterede man for en analytisk læseplan, som baseres på et mere holistisk sprog- og indlæringssyn, hvor sproget præsenteres i sin kommunikative og diskursive kontekst, og hvor sprogindlæringen i højere grad bliver betragtet som en proces. Endvidere blev det tidlige funktionel-notionelle aspekt anset for at være for snævert, da man ikke medtænkte det etnografiske perspektiv. I det udvidede begreb *kommunikativ kompetence* medtænkes også pragmatisk kompetence, fx regler om *adækvathed* (*appropriateness*) og strategisk kompetence. Inden for det kommunikative paradigme er der tale om flere retninger afhængigt af bl.a., hvilken vægt man lægger på forskellige vidensformers betydning i opbygningen af kommunikativ kompetence; dvs. hvilken rolle viden og bevidsthed om sprog, sprogbrug og sprogtilegnelse spiller i sprogindlæringen og i brug af sproget. De kommunikative metoder adskiller sig radikalt fra de traditionelle strukturbaserede metoder, både med hensyn til det teoretiske fundament og med hensyn til undervisningens design og fremgangsmåde, jf. følgende oversigt som illustrerer Finocchiaros og Brumfits (1983) forsøg på at indkredse nogle vigtige distinktive træk mellem de to paradigmer¹⁾ her illustreret ved henholdsvis den audiolingvale metode og funktionel-notionelle metoder:

[Den audiolingvale metode	Funktionel-notionelle metoder
1. Beskæftiger sig mere med strukturer og form end mening (indhold).	Mening er det primære.
2. Forlanger udenadslære af strukturerede dialoger.	Hvis dialoger anvendes, optræder de som regel i forbindelse med kommunikative funktioner og læres som regel ikke udenad.
3. Der er ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem sætningerne.	Sammenhæng (meningsfuld kontekst) er en forudsætning.
4. Sprogindlæring er det samme som at lære strukturer, lyd eller ord.	Sprogindlæring er ensbetydende med at kommunikere.

1) Min oversættelse.

5. Man stræber efter fuld beherskelse eller overindlæring.	Man stræber efter effektiv kommunikation.
6. Drilløvelser er den primære teknik.	Drilløvelser kan forekomme, men spiller altid en uvæsentlig rolle.
7. Man stræber efter at opnå udtale som native speaker.	Man stræber efter at opnå forståelig udtale.
8. Man undgår grammatiske forklaringer.	Enhver fremgangsmåde, der kan hjælpe eleverne, accepteres; den kan variere alt efter deres alder, interesser og så videre.
9. Kommunikative aktiviteter forekommer først efter en lang fase af drilløvelser og andre øvelser.	Forsøg på at kommunikere anbefales fra begyndelsen af.
10. Det er forbudt at bruge elevernes modersmål.	Fornuftig brug af modersmålet accepteres.
11. Oversættelse er forbudt på begynderstadiet.	Oversættelse kan bruges, hvor eleverne trænger til det, og hvor den gavner elevernes indlæring.
12. Man venter med at læse og skrive indtil man behersker talefærdigheden.	Hvis det ønskes, kan træning af læse- og skrivefærdighed finde sted fra den første dag.
13. Det lingvistiske system indlæres gennem direkte træning af systemets strukturer (patterns).	Det lingvistiske system indlæres bedst ved at bakse (struggle) med at kommunikere.
14. Lingvistisk kompetence er det ønskede mål.	Kommunikativ kompetence er det ønskede mål (dvs. evnen til at bruge det lingvistiske system effektivt og passende).
15. Man anerkender sprogets variationer, men lægger ikke vægt på dem.	Lingvistisk variation er et centralt begreb i forbindelse med materiale og metode.
16. Afsnittenes rækkefølge (units) afgøres udelukkende ud fra principper om lingvistisk kompleksitet.	Indhold, funktioner eller interesser afgør helt afsnittenes rækkefølge.

17. Læreren kontrollerer elevernes indlæring og forhindrer, at de laver noget, der strider mod teorien.	Læreren hjælper eleverne på enhver måde, der motiverer dem til at arbejde med sproget.
18. Sprog er vane, så fejl må absolut forhindres.	Sprog skabes af individer, som ofte må igennem en proces med fejl og forsøg.
19. Nøjagtighed (accuracy), formel korrekthed (correctness) er det mål, der tilstræbes.	Flydende og passende sprog er det primære mål, korrekthed vurderes ud fra konteksten, men ikke abstrakt.
20. Elevernes sproglige interaktion foregår gennem maskine eller forudbestemt materiale.	Elevernes sproglige interaktion foregår over for mennesker, enten over for person i par eller gruppearbejde, eller gennem skriftlig produktion.
21. Man forventer, at læreren specificerer det sprog, som eleverne skal bruge.	Læreren kan ikke vide nøjagtigt, hvilket sprog eleverne vil få brug for.
22. Den indre motivation vil opstå af interesse for sprogets strukturer.	Den indre motivation vil opstå af interesse for det, som sproget meddeler gennem kommunikation.] (Finocchiaro, Brumfit 1983: 91-93).

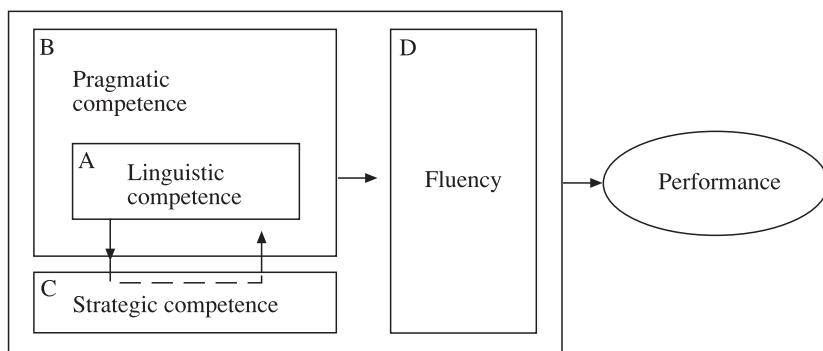
5.2. De kommunikative metoders sprogsyn

I forhold til tidligere tiders sprogundervisning har de kommunikative metoders sprogsyn deres baggrund i teorier om sprogets funktion som kommunikationsredskab, dvs. der er tale om en drejning mod et mere funktionelt, sociolingvistisk orienteret sprogsyn. Canale & Swains (1980) teori om kommunikativ kompetence vidner om en udvidelse af kompetencebegrebet, som nu kommer til at omfatte følgende tre komponenter:

1. Grammatisk kompetence; jf. Chomskys lingvistiske kompetence og Hymes' formregler, dvs. viden om sprogsystemet.
2. Sociolingvistisk kompetence, dvs. regler om sociokulturelle forhold og diskursregler.
3. Strategisk kompetence (Canale & Swain 1980: 29-31).

I Canale & Swains definition af kommunikativ kompetence slås den pragmatiske dimension sammen med diskursaspektet i en bred sociolingvistisk kom-

petence. Det samme gælder Færch, Haastrup og Phillipsons model (1984), hvor der opereres med en pragmatisk komponent, som både omfatter sproghandlingsviden og samtaleviden, jf. følgende model:



Figur 4. Model over komponenter i kommunikativ kompetence (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 169).

Som det fremgår af modellen indgår *fluency* som en komponent i kompetencebegrebet, jf. distinktionen mellem *accuracy* (kontrol) og *fluency* (færdighed) (Brumfit 1984: 50-57). I de seneste år har man i voksende grad fremhævet vigtigheden af sociokulturel viden for beherskelsen af kommunikativ kompetence (Kramsch 1998, Risager 1999). I sin begrebsafklaring af de sproglige mål, som indgår i kommunikativ kompetence, opererer Lund (1999: 12) med tre hovedkomponenter: 1) Sprogbygningskompetence, som omfatter lingvistisk kompetence og tekstkompetence, 2) Pragmatisk kompetence, som omfatter sproghandlingskompetence, sociokulturel sprogbrugskompetence og prosodisk kompetence, 3) Sociokulturel indsigt, som angår viden om sociokulturelle forholds indflydelse på sprogbrugen, og som sætter sine særlige aftryk i sproget. Denne komponent er ikke som de øvrige komponenter en del af sproget, men dog en komponent i de sproglige mål.

I det følgende gøres der nærmere rede for de komponenter, der indgår i min definition af kommunikativ kompetence. Der tages stort set udgangspunkt i Canale og Swain (1980) og Færch, Haastrup og Phillipson (1980). Endvidere vil jeg følge Lunds (1996, 1999) eksempel og lade begreberne samtale- og tekstkompetence indgå i min begrebsafklaring af kommunikativ kompetence. Det drejer sig derfor om følgende komponenter: 1) Lingvistisk kompetence, 2) Samtale- og tekstkompetence, 3) Pragmatisk kompetence, 4) Strategisk kompetence, 5) Fluency og 6) Sociokulturel kompetence. Kommunikativ kompetence omfatter desuden beherskelse af alle fire færdigheder, dvs. lytte-, læse, tale- og skrivefærdighed.

5.2.1. Lingvistisk kompetence

Lingvistisk kompetence indebærer, at man er i besiddelse af tilstrækkelig viden til at kunne holde styr på sprogets grundbestanddele eller byggeklodser, dvs. have tilstrækkelig fonologisk, ortografisk, morfologisk, syntaktisk og leksikalsk viden til at kunne indkode og afkode budskaber. Da de kommunikative metoder baseres på et funktionelt sprogsyn, se fx Lunds funktionelle sprogsynsmodel (Lund 1995: 325), må den kompetente sprogbruger beherske de systemer, som er afgørende for sprogets funktion. Sprogsynet påvirker sprogbeskrivelsen, bl.a. opfattelsen af grammatikken og dens rolle. Således adskiller fx den funktionelle grammatik sig fra den traditionelle strukturlingvistik ved at betragte sprogets kommunikative funktion som primær i forståelsen af sprogets opbygning og det syntaktiske (inkl. morfologiske) niveau som underlagt det semantiske, hvilket igen er underlagt det pragmatiske (Holmen 1990: 39). Ifølge det funktionelle sprogsyn betragtes grammatik som noget, der er bestemt af sprogets betydningsmæssige og sociale aspekter, jf. følgende:

Som sprogbrugere anvender vi først og fremmest sproget til at sige noget om verden og forholde os til andre. Det gør vi bl.a. ved at deltage i samtaler og her udveksle betydning og vægte denne i forhold til helheden. Vi markerer fx, hvad der er nyt, og hvad der allerede er kendt i det sagte. De betydningsbærende størrelser prioriteres og "pakkes sammen" i sætningerne, og dette sker på bestemte måder inden for et sprogsamfund (ellers kunne vi ikke forstå hinanden). Det sker bl.a. ved brug af forskellige sætnings typer, ved ledstilling og ved bøjning, altså ved grammatikken.

Inden for den funktionelle grammatik går man ud fra, at de størrelser og distinktioner, der gøres i sproget, allesammen bruges til noget. De har med andre ord en funktion - ellers ville de falde bort.

(Holmen 1990: 7).

Flere forskere har i de senere år fremhævet vigtigheden af leksikalsk kompetence, idet de anser denne for at være en af de vigtigste dimensioner for brug af sproget, jf.:

Since the publication of Canale and Swain's paper, the communicative paradigm has come to dominate the way we think about L2 competence in general, and this has generally had a bad effect on the systematic study of lexical competence. The issues that were foregrounded in that paper have been heavily researched, while less central issues, like lexical competence, have been sidelined. This is rather unfortunate: whichever way you look at it, lexical competence is at the heart of communicative competence.

(Meara 1996: 35).

Med ordforråd forstår man ikke kun enkelte ord, men også fasttømrede, leksikaliserede udtryk, fx kollokationer (faste ordsammenstillinger), idiomer og

ordsprogsagtige talemåder (se Henriksen 1999: 96-97). Den store vægtning af ordforråd og dens betydning for beherskelsen af kommunikativ kompetence (se fx Lewis 1993, Meara 1996, Coady & Huckin 1997 og Henriksen 1999) kan bl.a. ses i lyset af en satsning på sprogets indholdsside og den viden, forskningen har indhøstet på dette felt.

5.2.2. Samtale- og tekstkompetence

Samtale- og tekstkompetence drejer sig om sprogbrugerens kompetence til at bruge målsproget i interaktion. Den omfatter såvel forskellige samtaler (talt sprog) som skrevne tekster¹⁾. Samtale- og tekstkompetence angår fx tekstens logiske sammenhæng og de genre- og teksttypekrav, som samtaler (talt sprog af enhver art) og skrevne tekster er underlagt (Lund 1999: 26). For at kunne medvirke i enhver form for interaktion (som modtager eller afsender og uanset om der er tale om skrift eller tale) er det ikke nok at kunne vælge eller afkode et passende ordmateriale og danne eller afkode sætninger, som er grammatisk korrekte. Sprogbrugeren må også være i stand til at vurdere, hvorvidt sætninger hænger rigtigt sammen, er relevante i sammenhængen og adækvate i henhold til kommunikationssituationen (se nærmere om sproghandlingsviden i 1.5.2.3.). Endvidere må tekstens form, indhold og stilistiske niveau stemme overens med de regler eller normer, som de forskellige teksttyper er underlagt.

Widdowson (1978) opererer med begreberne *kohæsion* og *kohærens* i forbindelse med den tekstlige sammenhæng (Brumfit & Johnson 1979: 47). Han skelner mellem sproglige udtryk som grammatiske sætninger og som ytringer. På det lokutionære plan skabes der sammenhæng mellem grammatiske sætninger ved hjælp af formelle lingvistiske midler, fx konjunktioner, pronominer og substantivernes bestemthedsendelse. Kohæsionmarkering finder sted ved brug af disse lingvistiske forbindere. På det illokutionære plan bevirker kohærens, at ytringer opfattes som logisk sammenhængende, fx at spørgsmål-svar betegnes som funktionelt sammenhørende. Kohæsionsmarkeringer kan være forskellige afhængig af, hvilken type tekst der er tale om. Fx kan der i den fortællende genre (narrative teksttyper) være færre krav om kohæsionsmarkeringer i form af eksplicite sproglige forbindere end fx i argumenterende eller vurderende tekster (Lund 1999: 27).

Med udgangspunkt i hverdagssamtaler belyser Glahn og Holmen nogle centrale begreber, som bruges til analyse af diskurser. Det fundamentale i forbindelse med samtalen er samarbejdet mellem de involverede personer, som ved at interagere meningsfuldt opbygger en fælles sammenhængende

¹⁾ Se nærmere om forskellen på tale og skrift i Møller (1991: 181-203) og om kendetegnene ved det talte sprog i Jacobsen & Skyum-Nielsen (1996: 141-169) og Henriksen (1999a).

tale. Samarbejdet påvirkes af en række ikke-sproglige træk i situationen, såsom tid, sted, antal deltagere og deres sociale relationer. Samtaleparterne forudsætter, at de involverede overholder visse basale samtaleregler; jf. Grices (1975) krav til deltagere i samtaler, som går på: kvantitet, kvalitet, relevans og fremstillingsmåde (Glahn og Holmen 1989: 63). En interaktion består som regel af tre faser: en *åbningsfase*, en *kernefase* og en *afslutningsfase*. I kernefasen realiseres det formål eller den intention, man har med samtalen, ved at samtaleparterne udfører deres sproghandlinger. I åbnings- og afslutningsfasen etableres og afsluttes kontakten ved brug af ritualiserede sproghandlingstyper. Endvidere finder fatisk kommunikation ofte sted i åbnings- og afslutningsfaser (Henriksen 1990: 28).

Et karakteristisk træk ved samtaler mellem to eller flere personer er, at de skiftes til at have ordet. Dette kaldes *replikskifte*. I uformelle samtaler reguleres replikskiftet ved de såkaldte *gambitter*. Der er tale om diskursregulerende verbale og nonverbale signaler (øh, altså, hør nu her, ikke, ikke også osv.), som samtaleparterne bruger for at regulere et replikskifte, fx ved at tilkendegive at de ønsker at få, beholde eller afgive ordet. Dette sker som regel uden gnidninger, hvis de involverede parter er enige om fordeling af taleretten, fx hvis taleretten fordeles af en ordstyrer. Der kan til gengæld opstå en ubehagelig eller forvirrende situation, hvis taleretten tildeles én, som ikke ønsker at komme til orde, eller hvis flere kæmper om ordet på en gang. Forskellige sprogbrugssituationer har forskellige regler for replikskifte (Glahn og Holmen 1989: 66-67).

5.2.3. Pragmatisk kompetence

Pragma stammer fra græsk og betyder handling. Pragmatikken sætter fokus på sproget i brug, dvs. på hvordan det bruges til at udføre handlinger. Sprogbrugen kan dreje sig om lytning, læsning, skrift eller tale afhængigt af, om vi befinder os i rollen som modtager eller afsender, og om vi bruger sproget receptivt eller produktivt. Når det gælder overførsel af budskaber mellem mennesker, er det afgørende for valg eller tolkning af sproghandlingstyper, hvilken kommunikationssituation der er tale om, hvordan forholdet er mellem afsender og modtager (fx med hensyn til alder, køn, status og hvor godt afsender og modtager kender hinanden), og hvilken hensigt der er med kommunikationen. I nogle sammenhænge kan den primære hensigt med sprogbrugen være at skabe social kontakt, dvs. der er tale om relationskommunikation, og i andre tilfælde kan hensigten være at indholdskommunikere (Møller 1996: 124). Sproghandlingsviden angår realiseringsstrategier, dvs. hvilke sproglige udtryksformer, der er mulige og hensigtsmæssige til at udtrykke en ønsket sproghandling i en given kontekst. Da der ikke eksisterer en klar sammenhæng mellem ytringernes overfladeform og deres illoku-

tionære værdi, kan det være svært at tolke ytringernes funktionelle værdi ud fra deres sproglige form alene. Således kan spørgsmål bruges til at udtrykke anmodninger eller en skjult ordre, og udsagnsord i datid (ville, kunne) kan bruges til at markere høflighed (se nærmere om nedtoningsteknikker i Andersen 1991: 85-89).

Goffmans begreb om *face* angår en ikke-sproglig faktor, som går på samtaleparternes ønske om at opretholde identiteten i den valgte samtalerolle, dvs. parternes ønske om ikke at tabe ansigt (face-saving) (Glahn & Holmen 1989: 63). Face-begrebet er aktuelt, når det gælder valg af sproglige udtryk for at udføre sproghandling. Goffman fokuserer på interaktionens sociale karakter og samtaleparternes opfattelse af andres og eget selvværd. Samtaleparterne definerer sig selv, deres forhold til hinanden og forholdet til det, de omtaler. Talehandlingerne vælges således, at de imødekommer samtaleparternes behov for accept i deres sociale omverden. I interaktioner skal parterne bestræbe sig på at undgå trusler mod face og sigte på at støtte face. Hvis den sproglige adfærd er i overensstemmelse med face-behov, betegnes den som *høflig*, hvorimod adfærd, som ikke er i overensstemmelse hermed, defineres som *uhøflig*. For at opretholde positive relationer mellem samtalepartnere opstår der et behov for høflighedsmarkeringer. Ifølge Brown og Levinson (1978) kan en række sproghandlingstyper være mere *face-truende* end andre (Henriksen 1990: 19-21). Leech (1983) skelner mellem forskellige sproghandlingstyper med hensyn til deres indbyggede høflighedsværdi, dvs. deres potentielle trussel mod de interagerendes selvværd, jf. følgende skema:

Type	Forhold til sociale mål	Eksempel	Høfligheds-aspektet
selskabelige	styrker det sociale aspekt	tilbyde/takke /invitere	iboende høflige
informative	det sociale aspekt sekundært	forklare/beskrive	mindre relevant
truende	konkurrerer med det sociale mål	beordre/udtrykke uenighed	potentielt uhøflige
konflikt-skabende	modarbejder det sociale mål	true/anklage	iboende uhøflige

Figur 5. Sproghandlingstyper (Henriksen 1990: 21).

Henriksen påpeger, at i den strukturbaserede fremmedsprogsundervisning har arbejdet især været koncentreret omkring den informative (referentielle) type af sproghandling, hvor høflighedsaspektet er mindre relevant. Indlæring af sociopragmatisk viden, fx opøvelsen af høflighedsstrategier og passende høflighedsmarkeringer gennem udførelse af fx selskabelige

sproghandlingstyper, forekommer meget sjældent i den traditionelle klasse-værelsesinteraktion, og de andre typer af sproghandlinger optræder næsten aldrig. Ved ikke at tilgodese høflighedsaspektet ser man bort fra den betydning, som forskellige sociopragmatiske parametre, såsom samtalepartnernes kendskab til hinanden, alders- og kønsforskel, samtalsituationer og diskurstyper, kan have for det sproglige valg.

5.2.4. Strategisk kompetence

Ved strategisk kompetence forstås sproglige og ikke-sproglige kommunikationsstrategier, som sprogbrugeren trækker på i tilfælde af manglende sproglig viden eller kompetence. Dvs., at der er tale om evnen til at komme over den kløft, der kan opstå, når sprogbrugers sproglige ressourcer ikke slår til i henhold til sprogbrugers kommunikative behov eller intentioner. Således benytter sprogbrugeren sig af strategisk kompetence, for at budskabet eller den sproglige intention når igennem. Canale & Swain skelner imellem to typer kommunikationsstrategier. Det drejer det sig om strategier, som på den ene side knytter sig til manglende grammatisk kompetence og på den anden side til manglende sociolingvistisk kompetence (Canale & Swain 1980: 30-31). Kommunikationsstrategierne kan eksempelvis bestå i omskrivninger, direkte oversættelser fra modersmålet til målsproget, gestus, mimik osv. Færch, Haastrup & Phillipson (1984: 154-165) skelner mellem kommunikationsstrategier, der anvendes til henholdsvis sproglig produktion og sproglig reception.

5.2.5. Fluency

Fluency angår sprogbrugers evner til at udtrykke sig flydende og uden besvær, dvs. hans/hendes evner til at trække på sin sproglige viden. Færch, Haastrup & Phillipson (1984:143) skelner mellem semantisk fluency, leksikalsk-syntaktisk fluency og artikulatorisk fluency. Når det gælder tale-sproget, refererer fluency til den proces at producere tale. I forbindelse med skriftlige produktioner går fluency snarere på produktet end processen, dvs. om teksterne er godt konstruerede og af den grund lette at læse (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 147-148). I talt sprog er pauser, hakken og stammen, fx på grund af mangel på ord eller begrænset grammatisk viden, samt gentagelser og reformuleringer symptomer på non-fluent sprogbeherskelse. Inden for det kommunikative paradigme spiller fluency en stor rolle, da mangel på fluency hæmmer kommunikationen. Det bør fremhæves, at fluency ikke er ensbetydende med stor talehastighed, selv om en stor talehastighed i sig selv kan være tegn på fluency (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 147). Ifølge Færch og Kasper (1985) er fluency i højere grad afhængig af *procedural viden* – dvs. viden, om hvordan noget skal udføres – end *deklarativ viden*,

dvs. viden om, hvordan noget forholder sig (se nærmere herom i afsnit I.A.5.3.2.).

For at opnå fluency på målsproget er det nødvendigt, at dele af sproget automatiseres. På grund af sprogets kompleksitet og sprogbrugerens begrænsede bearbejdningsskapacitet kan der ikke være tale om fluency uden automatisering (Lund 1996: 8). En automatiseret proces kræver ringe bearbejdningsenergi og dermed ikke lang tid, hvilket betyder, at sproget produceres flydende (Lund 1995: 126). Schmidt skelner imellem procedural viden og *proces-færdighed* (procedural skill). Ifølge Schmidt kan fluency snarere identificeres som en automatisk færdighed end som viden, eftersom det drejer sig om at udføre noget på et givet tidspunkt frem for viden om, hvordan noget skal udføres (Schmidt 1992: 358-359).

5.2.6. Sociokulturel kompetence

Flere forskere har fremhævet sociokulturel kompetence som en nødvendig komponent for beherskelsen af kommunikativ kompetence (Simensen 1994: 25, Risager 1999). Ved sociokulturel kompetence forstås evnen til at bruge sproget i den sociale og kulturelle ramme, som sproget er en del af for den indfødte sprogbruger. I Europarådets tærskelniveau af 1990 defineres sociokulturel kompetence som:

the aspect of communicative ability which involves those specific features of society and its culture which are manifest in the communicative behaviour of the members of this society.

(Efter Simensen 1994: 26).

Sociokulturel kompetence drejer sig om sprogbrugerens kompetence til afdække de sociale og kulturelle behov og normer i en given kontekst, der er afgørende for brug af målsproget. Der er således tale om forskellige kulturspecifikke sociale normer, der direkte og indirekte binder sig til sproget. Denne type viden er social og drejer sig om evnen til at forstå og bruge forskellige sproglige registre i overensstemmelse med den sociale kontekst. Det gælder bl.a. forståelsen af billedlige udtryk og forskellige kulturspecifikke konnotationer. Spørgsmål om sociokulturel viden kan dreje sig om, hvordan normer i samfundet tager afsæt i brug af sproget, fx hvordan man tiltaler folk, man kender eller ikke kender, hvilke normer der findes angående brug af fornavn og/eller efternavn i tale og skrift (et klassisk problem for islændinge i forbindelse med fremmedsprog, da de pga. patronymikon på islandsk er tilbøjelige til at bruge fornavn) eller ritualer, som knytter sig til almen skik og brug, fx ritualer i forbindelse med invitationer eller højtidere. Sociale konventioner og ritualer kan både være ikke-sproglige og sproglige. De ikke-sproglige omfatter bl.a. forskelle med hensyn til berøring, øjenkon-

takt, fysisk nærhed og besøgsritualer, fx mødepræcision. Ved sproglige konventioner og ritualer forstås at gøre eleven opmærksom på de sociokulturelle konventioner, som styrer brugen af forskellige funktioner, og de høflighedskonventioner, som gælder i det pågældende sprogsamfund (Simensen 1994: 27).

Risager beskriver erhvervelsen af sociokulturel kompetence som en psykologisk og social proces, hvor individet udvider og omstrukturerer sit kulturelle repertoire (Risager 1999: 207). I Risagers (1989) definition af kulturbegrebet i fremmedsprogsundervisningen skelnes der mellem tre kulturer typer, som afspejler en kronologisk fremadskriden:

1. *Det traditionelle*, dvs. litterære værker og andre kunstprodukter; litteratur- og kunsthistorie. Traditionel historie og geografi. Institutioner o.l.: politik, administration, ret, religion, undervisning, kultur, videnskab og teknologi. Idehistorie og ideologiske strømninger.

2. *Det antropologiske*, dvs. hverdagsliv, vaner, gestus, fysiske omgivelser. Værdier, ideer, tro og erfaringer.

3. *Det samfundsvidenskabelige*, dvs. brede samfundsmæssige forhold: geografiske, økonomiske, kulturelle osv., inkl. familie, massemedier, sport. Samfundsemner på tværs af institutioner: sociale grupper (unge, kvinder osv.) og samfundsmæssige problemer (miljø, arbejdsløshed, urbanisering osv.). (Risager 1989: 255-256).

Sammenfattende om det kommunikative sprogsyn

I det foregående er der blevet gjort rede for det kommunikative sprogsyn. Der er tale om et bredt sprogsyn, som omfatter de komponenter, som en sprogbruger må beherske for at opnå kommunikativ kompetence på et fremmedsprog. Det drejer sig om lingvistisk kompetence, herunder leksikalsk kompetence, samtale- og tekstkompetence, pragmatisk kompetence, strategisk kompetence, fluency og sociokulturel kompetence. Desuden indgår beherskelsen af de fire færdigheder i det kommunikative sprogsyn.

5.3. De kommunikative metoders indlæringssyn

De kommunikative tilgange bygger på et indlæringssyn, hvor elevernes sprogudvikling betragtes som en *kognitiv* (intellektuel) og både kreativ og social proces (Holmen 1988: 87). Teorier om den kommunikative sprogindlæring tager udgangspunkt i, at sprog læres i brug. Da sprogets centrale funktion er at overføre budskaber mellem mennesker, står kommunikativ brug af målsproget helt centralt, jf. følgende citat, som viser en af de tidlige afklaringer af det kommunikative indlæringsbegreb:

A communicative approach opens up a wider perspective on language learning. In particular, it makes us more strongly aware that it is not enough to teach learners how to manipulate the structures of the foreign language. They must also develop strategies for relating these structures to their communicative functions in real situations and real time.

We must therefore provide learners with ample opportunities to use the language themselves for communicative purposes. We must also remember that we are ultimately concerned with developing the learners' ability to take part in the *process of communicating* through language, rather than with their perfect mastery of individual structures (though this may still be a useful step towards the broader goal).

(Littlewood 1981: x-xi).

Gennem inddragelse af strategisk kompetence og procedural viden betoner de kommunikative metoder en procesorienteret tilgang i undervisningen. Mens produktorienteret undervisning fokuserer på den viden og de færdigheder, som eleven skal opnå som resultat af undervisningen, fokuserer den procesorienterede undervisning på hensigtsmæssigheden af de erfaringer, eleverne gør under selve indlæringen (Nunan 1988: 27). Således udgør kommunikativ undervisning i sig selv midlet mod målet, nemlig at bruge sproget til kommunikation. Eftersom hensigten er at udvikle elevernes sproglige kompetence gennem kommunikation, er det vigtigt, at klasseværelsesinteraktionen lægger op til, at eleverne får afprøvet deres sprog ved at bruge det til kommunikation (Nunan 1988: 40). Hatch mener, at eleven ved at bruge samtalen til at interagere med andre efterhånden tilegner sig den kompetence, som ligger til grund for evnen til at bruge sproget (Richards 1990: 77).

Færch, Haastrup & Phillipson (1984) anser sproglig bevidstgørelse eller metabevidsthed om sprog og sprogbrug for at være en forudsætning for opbygning af kommunikativ kompetence, jf. følgende citat:

Communicative competence sometimes refers to the ability to communicate, to be proficient in communication, without the speaker having much understanding of the principles which underlie this proficiency. But communicative competence can also be regarded as referring both to knowledge in the sense of being able to communicate and to knowledge about communication. We believe that communicative competence, when it is an objective in foreign language teaching within general education, should incorporate more than just foreign language proficiency. Learners should also develop what we shall refer to as **METACOMMUNICATIVE AWARENESS**, conscious knowledge about the components of communicative competence, their interdependence and social function.

In the same way as communicative competence encompasses linguistic competence, the notion of metacommunicative awareness has as one of its components metalinguistic knowledge, knowledge about grammar, phonology and lexis.

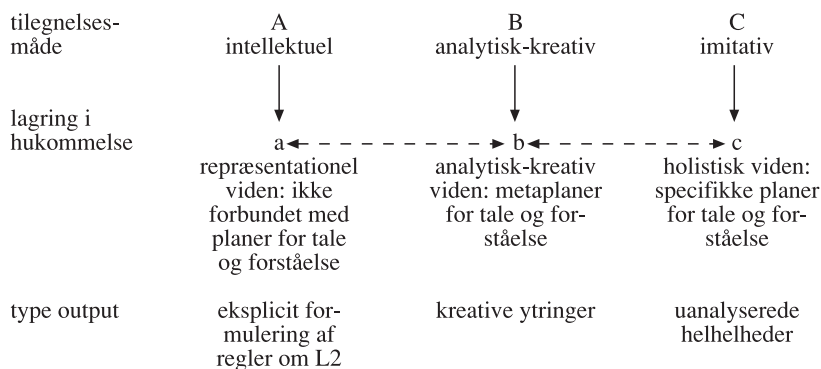
(Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 178).

I slutningen af firserne og i halvfemserne har sproglig bevidstgørelse eller metabevisthed om sprog og sprogbrug og disse vidensformers rolle i sprogindlæringen været blandt de mest diskuterede emner, jf. fx Schmidt (1990) og Risager et al. (1993). Med metabevisthed om sprog menes ikke nødvendigvis traditionel deskriptiv grammatik, men også pædagogisk grammatik eller tommelfingerregler (Færch 1989: 183-184).

5.3.1. Et kognitivt baseret indlæringssyn

I modsætning til det lingvistisk funderede indlæringssyn, hvor produktet og det snævert grammatiske er udgangspunktet, har man i forbindelse med de kommunikative metoder betonet et procesorienteret indlæringssyn. I den forbindelse har man fremhævet forskellige psykologiske processer og deres betydning for sprogindlæringen og brugen af sproget.

Ifølge Færch og Kasper (1983) finder sprogtilegnelse sted på forskellige måder: 1) Intellektuelt – ved at lære sig metalingvistiske regler. 2) Imitativ – ved tilegnelse af uanalyserede helheder. 3) Analytisk – ved hypotese-dannelser og hypoteseafprøvninger (efter Lund 1995: 112).



Figur 6. Forskellige psykologiske former for viden og deres betydning i sprogindlæringen (Glahn, Anker Jensen & Jensen 1988: 145).

Modellen viser, at sprogtilegnelse foregår både langs de lodrette (forskellige måder at optage og lagre viden på) og vandrette pile (ændringer i måden, eleven kan anvende sin eksisterende viden på). Det fremgår af modellen, at det, som eleven har lært og lagret i sin hukommelse som én slags viden, senere kan ændres til en anden slags viden.

Den måde, eleven forarbejder og lagrer sin viden på, er afgørende for, hvorledes denne viden senere er tilgængelig, når der skal trækkes på den i kommunikationssituationer. De forskellige tilegnelsesmåder resulterer i mindst tre kvalitativt forskellige former for viden: metalingvistisk viden, kreativ viden og uanalyserede helheder, som er funktionelt forskellige. De

tre videnstyper adskiller sig fra hinanden i måden, hvorpå de aktiveres, og i hvilke krav de stiller til kognitive ressourcer.

Modellen viser, at der ikke er én indlæringsproces, og at sproglig kompetence omfatter psykologisk forskellige former for viden (Glahn, Anker Jensen & Jensen 1988: 145-146). Den samme sproglige viden kan være repræsenteret på alle tre måder for den samme person.

5.3.1.1. A-, B- og C-tilegnelse

Intellektuel tilegnelse, dvs. A-tilegnelse, svarer nogenlunde til *indlæring* (learning), mens analytisk kreativ tilegnelse, dvs. B-tilegnelse, svarer til *tilegnelse* (acquisition). I C-tilegnelse lærer eleven sproglige helheder, dvs. at det sproglige udtryk og dets indhold opfattes som en helhed. Imitation giver mulighed for at lagre ny viden uden at have analyseret den først (Glahn, Anker Jensen & Jensen 1988: 147).

Den traditionelle formfokuserede fremmedsprogsundervisning fokuserer primært på A-a-tilegnelse, mens B-b-tilegnelse finder sted gennem deduktion. Den direkte metode vægter C-c, mens B-b-tilegnelse finder sted gennem induktion. Den kommunikative undervisning sigter mod B-b- og C-c-tilegnelse, og i nogle kommunikative metoder har man fået A-a placeret ind ved siden af B-b tilegnelse, som anses for at være den vigtigste. Det er dog forskelligt, hvilken rolle A-a-tilegnelsen spiller i de forskellige kommunikative tilgange.

5.3.1.2. A-, b- og c-viden

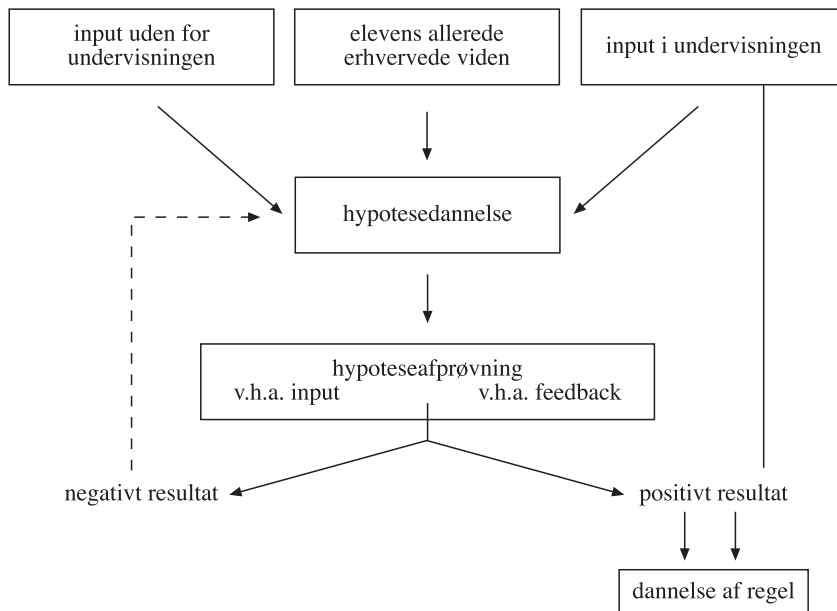
Ytringer eller fraser, der er lagret og produceres som uanalyserede helheder, dvs. som c-viden, kaldes som regel *chunks* eller *prefabricated patterns*. Nogle forskere mener, at c-viden kan analyseres og blive optaget som b-viden, dvs. blive optaget i elevens kreative regelsystem (Glahn, Anker Jensen & Jensen 1988: 149-150).

5.3.1.3. Den analytisk-kreative sprogbeherskelse

Ved opprioritering af B-b-tilegnelse fremhæves de analytisk-kreative aspekter af den sproglige kommunikation. Analytisk-kreativ sprogbeherskelse hviler på to processer, nemlig hypotesedannelse og hypoteseafprøvning.

Ligesom i teorien om den naturlige indlæringsproces bygger det kommunikative indlæringssyn på, at det er eleven selv, der gennem interaktion opbygger sit sprog. Indlæringen betragtes som en dynamisk individuel proces, hvor elevens brug af målsproget er drivkraften i sprogtilægnelsen. Forskning viser, at sprogindlæringen finder sted i forskelligt tempo og af forskellige grunde (Holmen 1990: 8). Samtidig med at sproget læres, tilegnes sprogets funktioner, eller omvendt; sproget læres, fordi sprogbrugeren har brug for at udtrykke noget bestemt (Holmen 1990: 7).

Corder var den første til at formulere fremmedsprogsindlæring som en proces, hvor hypoteser dannes og afprøves. Modellen blev yderligere udarbejdet af Færch & Kasper (1980) og Færch, Haastrup & Philipson (1984), jf. vedlagte illustration, som her gengives i Holmens oversættelse:



Figur 7. Hypotesedannelsesmodellen (efter Holmen 1988: 83).

Til hypotesedannelsen udnytter eleven flere informationskilder:

- hans/hendes eksisterende viden om modersmålet og/eller andre fremmedsprog
- hans/hendes intersproglige viden
- UG (såfremt man akcepterer denne konstruktion)
- anden ikke-sproglig viden (viden om verden)
- fremmedsprogligt input
- konteksten

(Kasper & Wagner 1989: 18).

I hypotesedannelsen generaliserer eleven og overfører kendt viden til nye sammenhænge, dvs. eleven søger at udstrække en hypotese eller en regel til også at gælde i nye situationer. Elevens generaliseringer kan af og til resultere i fejl. I modsætning til i den audiolingvale metode anser man generaliseringer, også dem der fører til fejl, for at være en væsentlig, dynamisk proces i sprogtilegnelsen.

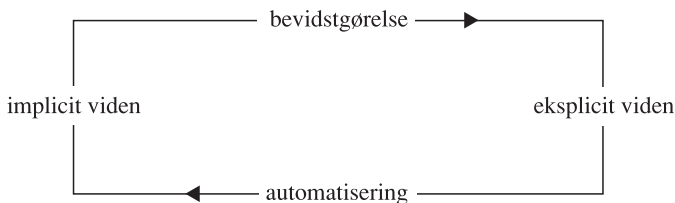
Hypoteser, som kan afprøves såvel receptivt som produktivt, finder sted ved brug af sproget og er kernen i sprogtilegnelsen, jf. b-viden. Når hypoteser afprøves receptivt, sammenholder eleven sin hypotese med nyt input, men i tilfælde af produktiv afprøvning anvender eleven hypotesen i sin egen sprogproduktion og justerer bagefter sine hypoteser på baggrund af den feedback, han/hun får på sin sprogbrug. Hypoteseafprøvning kan være metalingvistisk, fx når eleven afprøver en hypotese ved at spørge læreren eller ved at slå op i grammatikbogen, eller den kan være interaktionel, dvs. at eleven søger hjælp hos fx en samtalepartner (Lund 1995: 117). I tilfælde af positiv feedback integreres den bekræftede hypotese i elevens intersproglige viden. Hvis resultatet er negativt, afvises hypotesen, og processen starter forfra. Afkodning af feedback og input er hypoteseafprøvnings vigtigste grundlag (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, Holmen 1988, Kasper & Wagner 1989).

Ved elevens erhvervede viden forstås et sprogligt beredskab i meget bred forstand, dvs. at der ikke alene er tale om viden om lingvistiske former, men også om omverdensforståelse, situationsindsigt og viden om kommunikative rammer (Holmen 1988: 83-84).

Inden for det kommunikative indlæringssyn lægges der vægt på udbygning af implicit viden samtidig med, at en bevidstgørelse om sprogets regler - såvel de pragmatiske som de strukturelle - betragtes som en integreret del af indlæringsprocessen.

Bialystock (1978 og 1981) skelner mellem *eksplicit* viden (a-viden, formulerbar viden fx om sproglige regler) og *implicit* viden (b-viden, ikke formulerbar viden). En elevs viden på et fremmedsprog kan være eksplicit og/eller implicit. Hvis eleven har eksplicit viden, fx om grammatiske regler, kan han/hun formulere reglerne uden nødvendigvis at kunne anvende dem i praksis. Hvis han/hun besidder implicit viden, kan reglerne bruges i praksis, men de kan ikke formuleres. Bialystock (1978) mener, at a-viden kan blive til b-viden gennem øvelse. Den modsatrettede proces - dvs. når implicit viden bliver verbaliserbar - kalder Bialystock *consciousness raising* (Glahn, Anker Jensen & Jensen 1988: 149).

Indenfor det kommunikative indlæringssyn anses både eksplicit viden om sprog og sprogbrug og implicit viden for at være vigtig for opbygning af kommunikativ kompetence. Dette indlæringssyn adskiller sig dog radikalt fra det traditionelle strukturbaserede indlæringssyn, idet bevidstgørelsen om sprogets regler (eksplicit viden) ikke anses for at være et mål i sig selv. Bevidstgørelsen er en integreret del af indlæringsprocessen, og den anses kun at være til gavn for eleven, hvis den automatiseres gennem brug af sproget. Modellen på næste side illustrerer, hvordan eksplicitte regler kan automatiseres til rygmarvsviden gennem brug af sproget:



Figur 8. Automatisering af eksplicitte regler (Holmen 1988: 86).

Automatisering flytter fokus fra de nederste niveauer i sproget til de øverste (fra form til indhold) og frigør dermed kommunikativ energi; dvs. at kommunikationen går nemmere, hvilket giver overskud til også at klare særligt vanskelige dele af sproget. Automatiseringen kan således give indlæreren lejlighed til at koncentrere sig om bestemte regler, som volder vanskeligheder.

5.3.2. Deklarativ viden og procedural viden

Flere forskere, bl.a. Widdowson (1979) og Færch og Kasper (1985), har opereret med begreberne *deklarativ viden* og *procedural viden*. Den deklaratative viden angår viden om lingvistiske regler og elementer - heri inkluderet pragmatisk og diskursiv viden - inden for et eller flere sprog. Denne type viden (knowledge that) er statisk, idet den er uafhængig af sin anvendelse til kommunikative formål på et givet tidspunkt. Den deklaratative viden kan ikke anvendes umiddelbart, idet den kræver, at procedurer aktiverer relevante dele af den deklaratative viden såvel i receptiv som produktiv brug af sproget samt i sprogindlæringen. Kendskab til disse procedurer kaldes procedural viden (knowing how) (Haastrup 1991: 30). M.a.o. er procedural viden den viden, som sprogbrugeren trækker på i aktuelle sprogbrugs- og sprogindlæringssituationer. Bialystok (1982) argumenterer for, at de to videnstypers vigtighed varierer efter, hvilke sproglige opgaver der skal løses. Således er fx procedural viden yderst vigtig i talesituationer, hvor sprogbrugeren spontant og hurtigt må kunne trække på sin viden, mens den deklaratative viden spiller en mindre væsentlig rolle. Det stik modsatte gælder for skriftsproget, hvor sprogbrugers besiddelse af deklarativ viden om sprogets regler er mere afgørende, jf. Johnsons fortolkning af Bialystok:

Hence, for tasks such as spontaneous conversation where immediate access to knowledge is required, procedural knowledge is important. But it will be less so in tasks like writing, where speed of production (and hence rapid access to knowledge) is often not required. While declarative knowledge, on the other hand, may have little part to play in spontaneous conversation, it will be crucial in many writing tasks, for example, where having a declarative knowledge data- base of rules to refer to and manipulate will be an advantage.

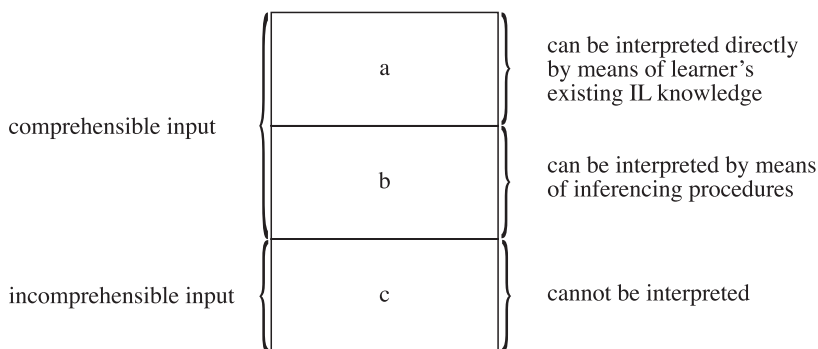
(Johnson 1996: 85).

En side af udviklingen af procedural viden er anvendelse af kommunikationsstrategier. I forbindelse med læsning er det fx ikke nok at tilegne sig en række ord eller en viden om grammatiske regler (deklarativ viden). Det er lige så vigtigt at beherske procedurer, som sætter sprogbrugeren i stand til at gætte ords betydning i kontekst (Haastrup 1991: 30-32). Begrebet kommunikativ kompetence omfatter både procedural og deklarativ viden. Den procedurale viden er en forudsætning for, at eleven kan bruge målsproget flydende i alle kommunikationssituationer, også når forholdene kræver sproglig kreativitet, og når det kniber med tiden til kognitiv forarbejdning af det sproglige budskab (Henriksen 1989: 169).

5.3.3. Inputtets betydning i sprogtilegnelsen

Input er samtlige anvendelser af målsproget, som eleverne udsættes for; m.a.o. er der tale om elevernes erfaringer med målsproget i dets forskellige manifestationer (Sharwood Smith 1994: 8). Dermed er input materiale for hypotesedannelse, afprøvning og feedback (jf. hypotesedannelsesmodellen, afsnit I.A.5.3.1.3.). Det er forskelligt, hvor meget og hvilket input eleverne har mulighed for at opleve uden for klasseværelset; bl.a. afhænger det af, om det drejer sig om andetsprogs- eller fremmedsprogsundervisning, og af målsprogets status og funktion i lokalsamfundet i øvrigt. Således er der fx stor forskel på omfanget af det input, som eleverne potentielt kan møde uden for klasseværelset, når det gælder engelsk i Danmark og Island på den ene side og fransk i Danmark og dansk i Island på den anden side.

Corder har foreslået, at man bruger begrebet *intake* for at betegne den del af inputtet, som eleven tager til sig i en eller anden forstand, jf. følgende illustration:



Figur 9. Forskellige typer input (Haastrup 1991: 25).

a og *b* dækker forståeligt input, dvs. input som eleven henholdsvis umiddelbart kan forstå ved hjælp af sin eksisterende viden, eller som eleven kan

forstå ved at tilpasse sin aktuelle viden fra intersproget, fx ved at drage slutninger ved hjælp af gættestrategier, jf. procedural viden (se nærmere herom i afsnit I.A.5.3.2.); *c* omfatter uforståeligt input, som eleven ikke kan komme til at forstå og ej heller lære noget af. Corder definerer intake som den del af inputtet, som påvirker indlærerens eksisterende viden om målsproget, dvs. det, som i modellen betegnes som *b*. Forudsætningen for, at nye regler, ord osv. læres, er, at inputtet er forståeligt, og at det tilpasses indlærerens intersprogsviden (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 187). Ifølge Schmidt er Corders definition mangelfuld, og han fremsætter den hypotese, at *opmærksomhed* (taking notice) er en forudsætning for, at input kan omdannes til intake, jf. følgende citat:

...intake is that part of the input that the learner notices.
(Schmidt 1990: 139).

Schmidt påstår, at ubevidst sprogindlæring ikke kan finde sted, og at intake er den del af sprogligt input, som fanger elevernes bevidsthed. Ifølge Schmidt går kravet om sproglig opmærksomhed på alle sider af sproget:

I have claimed that subliminal language learning is impossible, and that intake is what learners consciously notice. This requirement of noticing is meant to apply equally to all aspects of language (lexicon, phonology, grammatical form, pragmatics), and can be incorporated into many different theories of second language acquisition.
(Schmidt 1990: 149).

Ifølge Schmidt og Frota er der en forbindelse mellem noteret input (den del af inputtet, som når opmærksomhedens fokus), dvs. intake og dets forekomst i sproglig produktion (Schmidt 1990: 141).

VanPatten argumenterer for, at eleven i begyndelsen af sin sprogindlæring har hovedfokus på de dele af sproget, der er uundværlige for en egentlig kommunikationsførsel. Som sprogbruger rettes opmærksomheden især mod afkodning af de dele af sproget, der er vigtige for det kommunikative budskab, dvs. den del af inputtet, som har stor kommunikativ værdi. De elever, der ikke har automatiseret store dele af målsproget, har kun kognitive ressourcer til rådighed til at beskæftige sig med de dele af input, som indeholder vigtig kommunikativ information, mens resten overses. Ved en forøget bearbejdningskapacitet vil der gradvis frigøres energi til at beskæftige sig med andre dele af sproget (Lund 1995: 280-281). Ifølge Lund spiller kompleks strukturering af input en ubetydelig rolle for sprogtilægnelsen, hvis der er tale om en struktur med klar semantisk, pragmatisk funktion. Til gengæld har eleverne svært ved at tilegne sig den komplekse struktur, hvis den forekommer i en svært gennemskuelig funktionstekst. Ifølge Lund er input-

tets funktionalitet således afgørende for tilegnelsesprocessen, idet det er de kommunikative behov, der driver tilegnelsen frem (Lund 1995: 275).

5.3.4. Outputtets betydning i sprogtilægnelsen

Swain betoner outputtets betydning i sprogtilægnelsen. Ifølge Swain (1995) giver det sproglige output eleven mulighed for aktivt at bruge målsproget. Swain lægger vægt på, at eleverne *presses i den sproglige produktion* (pushed language output), idet oplevelsen af, at målsproget ikke slår til i kommunikation, stimulerer eleverne til videreudvikling af den sproglige kompetence (Henriksen 1990: 64). Swain fremhæver især tre funktioner, som outputtet har i sprogindlæringen:

1. the 'noticing/triggering' function, or what might be referred to as its consciousness-raising role
2. the hypothesis-testing function
3. the metalinguistic function, or what might be referred to as its 'reflective' role

(Swain 1995: 128).

Ifølge Swain fremmer outputtet den sproglige opmærksomhed (noticing). Ved den sproglige produktion kan eleverne opdage en kløft mellem det, de ønsker at udtrykke, og det, de er i stand til at udtrykke. Swains outputhypotese går m.a.o. ud på, at lingvistiske problemer bringes i opmærksomhedens fokus ved den sproglige produktion, hvilket kan *udløse* kognitive processer og føre til ny lingvistisk viden. Outputtets metalingvistiske funktion opstår, når eleverne reflekterer over deres egen brug af målsproget, hvilket sætter dem i stand til at kontrollere og internalisere lingvistisk viden (Swain 1995: 125-126).

5.3.5. Interaktion i smågrupper og opbygning af scripts

De fleste indlæringsteorier fremhæver vigtigheden af forståeligt input i indlæringsprocessen, dvs. at det input, som rettes mod indlæreren, bliver forstået således, at det kan indpasses i intersprogssystemet. Når det gælder forståelse af input, spiller elevernes muligheder for *betydningsafklaringer* (negotiation of input) en afgørende rolle. I den forbindelse har man påpeget det potentiale, der ligger i interaktion i smågrupper. Denne form for kommunikation forudsætter, at de betydningsafklaringer ytres, som er nødvendige for at kunne forstå inputtet og komme igennem med budskabet i outputtet (Chaudron 1988: 106-109).

Ifølge Hatches *erfaringsmodel* er mundtlig interaktion den kontekst, hvori L2-tilegnelse finder sted. Erfaringer og tilfredsstillelse af sociale behov anses for at være drivkraften bag menneskets kommunikationssystem. Erfaringsmodellen går ud fra, at der er tale om et samspil mellem indre mentale syste-

mer, det sociale og det sproglige system. Således kan opbygning af en del af ét af systemerne udgøre et skelet, som dele af de andre systemer kan hægtes på. Individet opbygger en vidensstruktur, hvor dets erfaringer organiseres og gøres forståelige. Denne vidensstruktur er ifølge Schank & Abelson opbygget ved hjælp af planer, mål og scripts (Glahn & Holmen 1989: 74-75). Glahn & Holmen skildrer scripts på følgende måde:

Scripts er strukturer, der beskriver den sandsynlige rækkefølge og art af begivenheder i en særlig situation. Man har bestemte forventninger og ved, at man skal gennem bestemte procedurer. F.eks. ved man, at når man går i supermarkedet, skal man tage en vogn eller kurv, gå rundt og tage sine varer og så stille sig op i køen ved kassen for at betale. Scripts begynder som planer eller handlinger, der skal til, for at man kan nå et mål (første gang man overhovedet køber ind i et supermarked). Efterhånden som man får gjort sine erfaringer, klares situationerne rutinemæssigt, og man har opbygget sit script. Det sprog, der hører til i situationen, er bygget op sammen med scriptet og er en væsentlig del af det.

(Glahn & Holmen 1989: 75).

Et af problemerne ved at klare sig i kommunikative situationer på et fremmedsprog opstår, når ens scripts ikke er anvendelige. Dette betyder, at man må etablere nye scripts eller udbygge dem, man har i forvejen, så de bliver brugbare. I fremmedsprogsindlæringen må eleverne inkorporere ny viden i deres vidensstruktur eller generalisere det nye til scripts (Glahn & Holmen 1989: 75). Som eksempel på scripts kan nævnes *klasseværelsets script*, som indbefatter de interaktions- og indlæringsmåder, der har med skolens fagtraditioner og den enkelte lærer-elev relation at gøre. Læreres og elevers deltagelse i skolerelaterede scripts hviler bl.a. på deres tidligere erfaringer i klasseværelset (Hatch 1992: 92-93).

5.3.6. Taskbaseret sprogindlæring

I det kommunikative indlæringssyn lægges der vægt på analytiske undervisningsplaner, hvor sproget præsenteres som et hele (se afsnit I.A.5.1). Udgangspunktet er, at sproget læres ved at blive brugt til kommunikation i meningsfulde sammenhænge. Indholdet er overordnet i forhold til formen, men som før nævnt indgår der også fokus på eksplicit viden i nogle versioner af det kommunikative indlæringssyn, forudsat at denne viden automatiseres gennem brug af sproget. Ved hjælp af kommunikative opgaver (tasks) skabes der meningsfulde kommunikative behov eller handlerum, hvor eleverne ofte parvis eller i mindre grupper interagerer for at løse opgaver. Her er der tale om anderledes tilgange, end når udgangspunktet er de syntetiske undervisningsplaner, hvor de enkelte sproglige strukturer eller bestanddele som oftest præsenteres hver for sig (Pedersen 1996).

Ved løsning af de kommunikative opgaver (tasks) er elevernes brug af

sproget ikke et mål i sig selv, men et middel til udveksling af ideer og holdninger eller et middel til i samarbejde med andre at nå et mål (Pica, Kanagy & Falodun 1993: 10). Løsning af kommunikative opgaver kan integrere brug af to eller flere færdigheder og angår såvel receptiv som produktiv brug af målsproget (Willis 1996). Paulston & Britanik fremhæver tre grunde til at beskæftige sig med kommunikative opgaver eller tasks: 1) de sørger for forståeligt input, 2) de forøger muligheden for betydningsafklaringer og 3) de er vigtige i forbindelse med forståeligt output (Paulston & Britanik 1995: 80).

Ved hjælp af kommunikative opgaver skabes der behov for en *målorienteret* eller formålsbestemt kommunikation, hvor de kommunikative kompetencekomponenter - såvel strukturer som funktioner og enheder (ord, udtryk) - tages i brug i interaktion. Og som før nævnt er formen underordnet i forhold til indholdet, jf. Nunans beskrivelse af kommunikative opgaver:

In general I will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.

(Nunan (1989) efter Melrose 1995: 161).

Ifølge Nunan kan kommunikative opgaver have følgende komponenter:

- 1) Mål. Der kan være tale om kommunikative mål, sociokulturelle mål, eller *læring om læring* (learning-how-to learn) eller mål, som fremmer sproglig og kulturel viden.
- 2) Input. Der kan være tale om alle mulige typer input, men der lægges stor vægt på autenticitet¹⁾.
- 3) Elevaktiviteter. Nunan skelner mellem tre måder at karakterisere sproglige aktiviteter på: øvelser, der efterligner virkeligheden (rehearsal for the real world), brug af færdigheder og fluency/korrektthed. Han refererer til de tre aktivitetstyper, der blev brugt i Bangalore-projektet (se nedenfor), nemlig øvelser, som tog udgangspunkt i informationskløft, begrundelseskløft og

¹⁾ *Autenticitet* (adj. autentisk) i valg af undervisningsmidler drejer sig om, at ved valg af tekster (talte, skrevne, levende billeder osv) inddrages forskellige tekster, der ikke er udarbejdede til undervisningsbrug. Eksempelvis kan nævnes tekster fra aviser (reklamer, ledere, læserbreve), tidsskrifter (artikler, tegneserier), radio (nyheder, sprogminut), fjernsyn (tv-avisen, reklamer, interviews). Ofte bruges begrebet *autenticitet* om sprogbrug (omfatter alle de fire færdigheder), der ligner kommunikationen uden for klasseværelset.

holdningskløft. Desuden fremhæver Nunan brede kommunikative aktiviteter, fx problemløsning gennem social interaktion, etablering og opretholdelse af forbindelser, søgen efter information til bestemte formål og indhentning af information ved at lytte eller læse, bearbejde og bruge.

4) Elevens rolle, som varierer efter indlæringssynet.

5) Lærers rolle, som bl.a. afhænger af, hvilke funktioner læreren forventes at skulle udføre (Nunan (1989) efter Melrose 1995: 163-164).

Ifølge Schmidt kan tasks være vigtige, fordi de sætter fokus på relevante træk ved input, hvilket betyder, at de bliver bemærket af eleverne, og af den grund kan de være indlæringsfremmende, jf. følgende citat:

What learners notice is constrained by a number of factors, but incidental learning is certainly possible when task demands focus attention on relevant features of the input. This suggests a fruitful area of research for those who are interested in task-based language teaching, to supplement research that has been carried out to determine the degree to which task characteristics affect message comprehension.

(Schmidt 1990: 149).

Long & Crookes (1993) gør rede for tre måder at gribe taskbaseret sprogundervisning an på. De tre tilgange har flere grundliggende principper til fælles, men adskiller sig bl.a. ved, hvilken betydning de tildeler de kognitive processer i indlæringen, deres grad af metafokus og autenticitet. Begrundelsen er følgende:

a) Tasks i den procedurale undervisningsplan, fx Prabhus Bangalore-projekt. Ifølge Long og Crookes drejede det sig om en præ-taskbaseret sprogundervisning af analytisk karakter. Sprogindlæringen fandt sted gennem kommunikation, hvor det grundlæggende princip var løsning af et problem eller task. Prabhu fremhævede vigtigheden af, at eleverne fik rige muligheder for at udvikle deres evner til forståelse, jf. følgende citat:

An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a 'task'.

(Prabhu (1987) efter Long & Crookes 1993: 29).

Bangalore-projektet omfattede flere kommunikative opgavetyper, fx holdningskløft, informationskløft og begrundelseskøft, men var i øvrigt forholdsvis traditionelt, fx med hensyn til undervisningens organisationsform. Ifølge Long & Crookes fungerede de kommunikative opgaver i den

procedurale undervisningsplan især som et pædagogisk redskab, uden at der blev gjort forsøg på at udvælge dem på baggrund af elevernes fremtidige kommunikative behov. Der var fokus på selve tasktyperne, der skulle løses, men ikke på elevernes indbyrdes interaktion og deres brug af sproget under indlæringsprocessen (Long & Crookes 1993: 29-31).

b) Procesorienteret undervisningsplan (fx Breen & Candlin (1980), Candlin (1987), Dam (1995a)). Ifølge Long & Crookes (1993) tager de kommunikative opgavetyper i den procesorienterede undervisningsplan udgangspunkt i pædagogiske og filosofiske kriterier. Der fokuseres på den enkelte elev og undervisningsprocesserne, men ikke på sproget og sprogindlæringsprocesserne, jf. Candlins definition af kommunikative opgaver:

... one of a set of differentiated, sequencable, problem-posing activities involving learner and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen or emergent goals within a social milieu.

(Candlin (1987) efter Long & Crookes 1993: 33).

Ifølge Breen & Candlin er undervisningsplanen bestandigt til forhandling og genfortolkning hos læreren og eleverne, dvs. der lægges op til et *procesorienteret* forløb, hvor undervisningen ikke fastlægges på forhånd, men udvikles løbende i samspil med elevernes varierende indlæringsbehov. Forhandlingsprocessen betragtes som drivkraften i den sproglige læring, der finder sted (Long & Crookes 1993: 33). Oparbejdelse af elevens kapacitet til deltagelse i kommunikation er undervisningens udgangspunkt, og der lægges vægt på procedural viden frem for deklarativ viden.

I den procesorienterede undervisningsplan sættes fokus på *læring* i stedet for undervisning. Her er formålet at involvere eleverne i, hvad der skal læres, og hvordan det læres. Der lægges vægt på at udvikle elevernes indsigt i egne muligheder for at lære, individuelt og i samarbejde med andre. Læring opfattes som en kreativ, konstruktiv proces, og sprogindlæring anses for at være lig med brug af sproget. Vigtige principper er bevidstgørelse og autenticitet. Elevautonomi, dvs. elevernes ansvar for egen læring, er et nøgleord. Formålet med autonomi er at øge elevernes forudsætninger for selvstændig opstilling af mål og udformning af indlæringsforløb med efterfølgende evaluering som udgangspunkt for ny planlægning. Ved autonomi forstås dels ansvaret for udvikling af kommunikativ kompetence - dvs. evnen til at opfatte og forstå - samt evnen til at udtrykke sig/påvirke andre gennem sproget og dels indsigt i kommunikationsprocessen, dvs. udvikling af elevernes evner til selv at træffe beslutninger frem for at blive styret af andre (Dam & Thomsen 1995, Dam 1995a).

c) Taskbaseret undervisning. Den taskbaserede undervisning karakteriseres ved en analytisk tilgang og hviler på aktuel viden om a) tilegnelsesprocesser, b) resultater fra klasseværelsesundersøgelser og c) de principper, der har været fremme i forbindelse med EFL¹⁾, især sprogundervisning med *særlige formål* (teaching for specific purposes) (Long & Crookes 1993: 37).

Long definerer pædagogiske tasks som de kommunikative opgaver, som eleverne i fremtiden forventes at måtte klare (target tasks). Således fokuseres der snarere på den handling, der skal udføres, end det, der skal udtrykkes:

a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation ... In other words, by 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you to do if you ask them and they are not applied linguists. (Long & Crookes 1993: 39).

Kommunikative opgaver danner grundlaget for den taskbaserede undervisning. Deres sværhedsgrad gradueres i henhold til det sproglige niveau, elevernes befinder sig på, og de vil gradvist stille større krav fx med hensyn til kommunikativ succes, herunder semantisk korrekthed, pragmatisk hensigtsmæssighed og grammatisk korrekthed (Long og Crookes 1993: 40).

5.3.6.1. Kommunikative opgaver og de fire færdigheder

Kommunikative opgaver kan dreje sig om elevernes læring af alle de delkomponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, og de kan lægge op til, at eleverne bruger sproget produktivt som receptivt. Da de kommunikative opgaver ligner brugen af sproget uden for klasseværelset, kan opgaveløsningen ofte kræve, at to eller flere færdigheder involveres integreret i hinanden, og at der trækkes på brugen af forskellige regler om sprog og sprogbrug. M.a.o. afspejler de kommunikative opgaver vægtningen af autenticitet og en holistisk tilgang i sprogindlæringen. I den forbindelse går sprogsynet og indlæringssynet hånd i hånd, idet de fire færdigheder anses for at støtte hinanden indlæringsmæssigt. Gennem kommunikativ brug af målsproget udvikler eleverne efterhånden deres intersprog, bl.a. deres færdighed i at lytte, læse, tale og skrive samt deres beherskelse af de øvrige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence. I hvilken grad de fire færdigheder vægtes i undervisningen afhænger af de kommunikative formål og dog især af de enkelte elevers og elevgruppens indlæringsmæssige behov. Det samme gælder bevidstgørelse og automatisering fx af sproglige regler, hvor der sættes på at fremme elevernes fluency.

1) EFL er en forkortelse for ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.

Når det gælder færdighed på et fremmedsprog, spiller beherskelsen af de kommunikative strategier en afgørende rolle. I forbindelse med lytning og læsning trækker sprogbrugeren på forskellige strategier, afhængigt af hvilken type lytning eller læsning der er tale om. I nogle tilfælde kan formålet med lytningen være at lytte efter bestemte oplysninger, dvs. der trækkes på strategien *selektiv lytning* (se Haastrup 1989: 31). I andre sammenhænge angår lytningen detaljeret forståelse af indholdet, dvs. *intensiv lytning*. Formålet med lytningen kan også være at danne sig et indtryk af, hvad en verbal tekst drejer sig om, dvs. der er tale om *ekstensiv lytning* (se Haastrup 1989: 33). Ved inddragelse af kommunikative opgaver lægges der vægt på, at eleven udvikler forskellige lyttestrategier. På samme måde kan de kommunikative opgaver lægge op til udvikling af elevens beherskelse af forskellige læsestrategier. Således kan løsningen af en bestemt kommunikativ opgave kræve, at eleven *skimmer* en tekst, dvs. at han/hun danner sig et indtryk af en teksts generelle indhold, og i andre sammenhænge kan formålet med læsningen være at *skanne* en teksts indhold, fx for at lede efter bestemte oplysninger. Ved *ekstensiv læsning* drejer læsningen sig om at fange den røde tråd i en tekst, hvorimod en detaljeret indholdsforståelse forudsætter *intensiv læsning*.

Som før nævnt indgår beherskelsen af talefærdighed og samtaleviden i det kommunikative sprogsyn, og også derfor spiller interaktionen en væsentlig rolle i det kommunikative indlæringssyn. For at kunne opbygge talefærdighed og for at kunne holde styr på de komponenter, der i øvrigt angår beherskelse af talesproget (fx samtaleviden, pragmatisk kompetence og fluency), er det afgørende, at eleverne så ofte som muligt får lejlighed til at udtrykke sig mundtligt i forskellige sociale situationer med forskellige kommunikative hensigter for øje. I den sammenhæng står forskellige kommunikative opgavetyper helt centralt.

I det seneste årti har der været en forøget vægt på skrivepædagogik og beherskelsen af tekstviden. Som før nævnt (se afsnit I.A.5.3.4.) betoner Swain outputtets betydning i sprogtilegnelsen. I skrivesituationen presses eleverne i den sproglige produktion, og når deres intersprog ikke strækker til, kommer det sproglige træk, der mangler (det være sig ordforråd, en sproglig form eller genremæssig viden) i opmærksomhedens fokus. Dvs. at eleverne bliver bevidste om de sproglige elementer, og om hvor deres sproglige viden ikke strækker til. Albrechtsen påpeger, at når eleverne bruger sproget til at udtrykke sig skriftligt, vil de i høj grad være tvunget til en bearbejdning af formen, fx ved at foretage valg inden for sprogets morfologi og syntaks. Dvs., at de tvinges til at lægge mærke til og danne hypoteser om, hvordan sproget er skruet sammen (Albrechtsen 2000). Ifølge Schmidt er der en sammenhæng mellem bemærket input, dvs. intake og dets forekomst i sproglig produktion (se afsnit I.A.5.3.3.). Det er i høj grad det bemærkede input, der

forekommer i sproglig produktion. På den måde kan det skriftlige arbejde være indlæringsfremmende, idet det kan drive elevernes sprogudvikling frem.

I forbindelse med skriftlighed i fremmedsprogsundervisningen har arbejdet med processkrivning haft stor betydning, jf. fx Flaten & Korsvold (1989), Korsvold (1994), Zinn Ohrt (2000) og Frederiksen (2000). Og i de allersensete år har der været en voksende interesse for de indlæringspotentialer, der knytter sig til interaktion vha. elektroniske midler (Caudery 2000).

I forbindelse med indlæring af de fire færdigheder har der desuden været en forøget interesse for ordforråd og sprogets indholdsside og dens betydning for elevernes sprogtilegnelse. Her står forskning i tilegnelse af ordforråd helt centralt, se fx Lewis (1993), Meara (1996), Coady & Huckin (1997) og Henriksen (1995 og 1995a). Der lægges i høj grad vægt på forskellige mentale processers betydning i forbindelse med ordforrådstilegnelsen, fx opbygning af det mentale leksikon og hvad der ligger i individers receptive og produktive brug af ordforråd (Henriksen 1999). Ordassociationsundersøgelser har bl.a. kastet lys over, hvordan elevernes opbygning af et semantisk netværk finder sted, hvilket igen har ført til argumenter for, at ordforrådsarbejdet indlejres i emnearbejde. I forbindelse med opbygning af leksikalsk kompetence sættes der fokus på såvel fokus-aktiviteter som fluency-aktiviteter, hvor formålet fx kan være bevidstgørelse om ordforråd eller automatisering af eksplicit viden (Henriksen 1999).

Sammenfattende om de kommunikative opgaver

Kommunikative opgaver er en fællesbetegnelse for forskellige typer af arbejdsformer, der lægger op til fri, kreativ brug af sproget, samt til sproglig bearbejdning. Opgaverne kan være forskellige med hensyn til organisationsform, men ofte prioriteres alternative interaktionsformer til den traditionelle frontalundervisning. Vigtige principper ved de kommunikative opgaver er, at samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, medtænkes – hertil bevidstgørelse og autenticitet. Løsning af opgaverne nødvendiggør ofte sproglig interaktion og forhandling, og form er underordnet i forhold til indhold. Den kommunikation, der finder sted, i og med at opgaven løses, kan lede elevernes opmærksomhed mod spørgsmål om sproglig form eller andre kommunikative træk. Ved den sproglige bearbejdning fokuseres der på den enkeltes behov, idet opmærksomheden rettes mod de sproglige spørgsmål, der er opstået hos den enkelte i forbindelse med opgaveløsningen, og som af den grund er i opmærksomhedens fokus. Den sproglige bearbejdning knytter sig således til de enkelte elevers konkrete indlæringsituation.

Sammenfattende om det kommunikative indlæringssyn

Det kommunikative indlæringssyn udmønter det kommunikative sprogsyn (jf. afsnit I.A.5.2.). Sprogtilægnelsen tager forskellig form, fordi den finder sted på forskellige måder: 1) intellektuelt – ved at indlæreren lærer sig meta-lingvistiske regler, 2) analytisk – ved hypotesedannelser og hypoteseafprøvninger og 3) imitativt – ved at indlæreren tilegner sig uanalyserede helheder. Den analytiske kreative sprogtilægnelse prioriteres højt, men der bør også være tale om imitativ og intellektuel sprogtilægnelse. En bevidsthed om sprog og sprogbrug ses ofte som en vigtig funktion i sprogtilægnelsen, såfremt eksplicit viden automatiseres, så der bliver tale om flydende sprogbeherskelse. Bevidsthed om sproglige regler er m.a.o. ikke et mål i sig selv, men et middel til opbygning af kommunikativ kompetence. Analytisk tilegnelse vægtes højt og fri, kreativ kommunikation fremhæves, idet den sætter interaktionen i fokus. Input og output spiller en vigtig rolle i indlæringen, især den del af input, som fanges af elevernes opmærksomhed. Såvel procedural som deklarativ viden er en del af det kommunikative indlæringssyn. Sprogtilægnelsen betragtes som en individuel kognitiv og kreativ proces, og hensigtsmæssig kommunikativ brug af målsproget skønnes at drive mellemsprogets udvikling frem. I den sammenhæng har kommunikative opgaver en væsentlig betydning. Der skal være tale om såvel produktiv som receptiv brug af målsproget, og der trækkes på samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence. Ved hjælp af kommunikative opgaver skabes der kommunikative handlerum, hvor eleverne er nødt til at interagere og forhandle for at kunne løse opgaven. Ofte foregår interaktionen mellem eleverne i par eller i mindre grupper. I de kommunikative opgaver tilstræbes autenticitet, og indholdet betragtes som primært i forhold til formen. Bevidstgørelse og bearbejdning af sproglige problemer står dog helt centralt. Den sproglige bearbejdning finder sted på baggrund af de sproglige problemer, der kan opstå i forbindelse med opgaveløsningen, dvs. der, hvor form og indhold naturligt forekommer i kontekst, og hvor elevens sproglige viden ikke strækker til. Der ligger et stort tilegnelsespotentiale i netop den del af inputtet, som fanges af elevernes opmærksomhed, da det kan omdannes til intake. Inden for visse dele af det kommunikative indlæringssyn spiller bevidsthed om sprog og sprogbrug en vigtig rolle. Ofte tilstræbes automatisering af de brugs- og formregler, der volder eleverne problemer, idet bevidstgørelsen ikke er et mål i sig selv, men fungerer som et skridt på vejen i opbygningen af flydende sprogbeherskelse.

5.4. Den kommunikative undervisnings design

5.4.1. Undervisningens formål

Undervisningens hovedformål er, at de enkelte elever opnår en bred kommunikativ kompetence på målsproget. Den kommunikative sprogundervisning

er elevcentreret, og derfor bør undervisningens formål både tilgodesee elevgruppens og den enkelte elevs behov. Undervisningsformålene tager udgangspunkt i de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn (se afsnit I.A.5.2. og I.A.5.3.), hvilket indebærer, at der i undervisningen sigtes mod den enkelte elevs opbygning af kommunikativ kompetence.

5.4.2. Kommunikative undervisningsplaner

Kommunikative undervisningsplaner medtænker de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, og søger at tilgodesee de forskellige kommunikative indlæringsmål. Kernen i de kommunikative undervisningsplaner er hensigtsmæssig kommunikation. Da der imidlertid findes forskellige versioner af det kommunikative paradigme, kan man ikke tale om én typisk undervisningsplan. I stedet findes flere typer kommunikative undervisningsplaner, bl.a. afhængigt af hvilket indlæringssyn, der er tale om, samt hvilket uddannelsesmål elevgruppen har. Til trods for disse forskelle har kommunikative undervisningsplaner visse karakteristika til fælles, som adskiller dem fra de traditionelle formfokuserede undervisningsplaner baseret på den syntetiske tilgang til sprog. Nøgleord er kommunikativ brug af målsproget, integration af de fire færdigheder, autenticitet, indholdsfokusering, automatisering og procestanke. I nogle versioner af de kommunikative metoder står metabevidsthed om sprog og sprogbrug og elevautonomi helt centralt.

I diskussionen om kommunikative undervisningsplaner har flere forskere fremhævet det hensigtsmæssige i at bruge kommunikative opgaver (tasks) som udgangspunkt for undervisningsplanlægningen (se afsnit I.A.5.3.6). I den valgte opgavetype indgår de overordnede og mere specifikke indlæringsmål, som udvælges på baggrund af de konkrete elevers aktuelle indlæringsmæssige og fremtidige behov. De kommunikative opgaver kan udforme sig forskelligt, bl.a. afhængigt af den indlæringsmæssige kontekst og elevernes indlæringsmæssige behov. De kan fx dreje sig om udveksling af informationer, betydningsafklaring og interaktion (Richards & Rodgers 1986: 76).

Yalden (1983) opstiller følgende eksempler på kommunikative undervisningsplaner:

Type	Reference
1. structures plus functions	Wilkins (1976)
2. functional spiral around a structural core	Brumfit (1980)
3. structural, functional, instrumental	Allen (1980)
4. functional	Jupp og Hodlin (1975)
5. notional	Wilkins (1976)
6. interactional	Widdowson (1979)
7. task-based	Prabhu (1983)
8. learner generated	Candlin (1976), Henner-Stanchina and Riley (1978).
	(Richards & Rodgers 1986: 74).

I de seneste år har der især været fokus på undervisningsplaner af type 6, 7 og 8. Den aktuelle debat drejer sig om nye former for taskbaserede undervisningsplaner, som lægger vægt på forskellige kognitive processers betydning i sprogindlæringen (jf. afsnit I.A.5.3.6.). De elevstyrede undervisningsplaner (se afsnit I.A.5.3.6.), jf. type 8, har elevautonomi som udgangspunkt. Denne type undervisningsplaner betyder i sin yderste konsekvens, at det faktisk ikke alene er uhensigtsmæssigt, men også umuligt på forhånd at fastlægge undervisningsplanens udformning. I stedet går man ud fra, at undervisningens indhold og form løbende struktureres som led i en dynamisk proces, der kan tilpasses elevernes skiftende indlæringsbehov. I radikale versioner af elevautonomi argumenteres der endvidere for, at på forhånd fastlagte undervisningsplaner ikke er brugbare, eftersom det er umuligt at forudsige, hvilken viden og hvilke færdigheder eleverne i fremtiden har brug for. Derfor må undervisningen have til formål at forberede eleverne til at klare fremtidige kommunikationsproblemer. I den forbindelse er udvikling af elevernes metakommunikative bevidsthed af central betydning, ikke mindst skal de besidde procedural viden angående indlæring og kommunikationsstrategier (Haastrup 1991: 31).

Dette betyder, at en fælles formulering af de kommunikative undervisningsplaner nødvendigvis bliver ret abstrakt og almenpædagogisk.

5.4.3. Undervisningens indhold og aktiviteter

Kommunikative opgaver kan udformes vidt forskelligt. Deres kendetegn er, at de engagerer eleverne i aktivt at bruge sproget til kommunikation. Da autenticitet prioriteres højt, og da indholdet er overordnet i forhold til form, lægges der vægt på, at de kommunikative opgaver, der skal løses, ligner den brug af sproget, der forekommer uden for klasseværelset. Kommunikative opgaver vil ofte kræve, at eleverne bruger sproget såvel produktivt som receptivt. Således kan løsningen af en konkret kommunikativ opgave medføre, at eleverne bruger målsproget til en eller flere af følgende kommunikative aktiviteter: læse en besked, lytte efter bestemte oplysninger i et nyhedsprogram, præsentere sig, anmode om oplysninger i skreven tekst eller tale, stille spørgsmål – mundligt eller skriftligt – med forskellige formål for øje, mestre svarteknikker, udarbejde klassens avis på papir eller på nettet, udarbejde en hjemmeside på nettet eller et nyhedsprogram på lyd-/eller videobånd, skrive huskeseddel, søge oplysninger i trykte eller elektroniske tekster, interagere per e-mail, orientere om en telefonsamtale osv. Når eleverne er nået længere hen i indlæringsprocessen, er de taskbaserede opgaver ofte mere komplicerede, og de trækker på flere implicitte og eksplicitte vidensformer om de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence. Således kan de bl.a. forekomme i form af et mangesidigt projektarbejde, hvor eleverne

samarbejder. Den taskbaserede tilgang inkorporerer i en helhed de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, mens løsning af kommunikative opgaver forudsætter, at eleverne bruger sproget hensigtsmæssigt.

Littlewood (1981) skelner mellem to typer kommunikative opgaver: 1) problemløsningsopgaver og 2) sociale interaktionsaktiviteter (rollespil, simulationer). Det karakteristiske ved problemløsningsopgaver er, at de indeholder informationskløfter, som eleverne må overvinde. Således er der et formål med det sproglige arbejde, fx når eleverne forhandler sig frem til løsningen af en kommunikativ opgave ved hjælp af sproget. Den kommunikative værdi ligger i, at sproget bruges meningsfyldt, fx når der stilles spørgsmål, ikke for deres egen skyld, men for at udveksle informationer og bringe nødvendige oplysninger på bane. Hovedformålet med disse opgavetyper er, at eleverne når det fastsatte mål ved hjælp af deres sproglige ressourcer. Resultatet vurderes ud fra elevernes succes med at løse opgaven ved hjælp af deres sproglige ressourcer.

Opgaver med fokus på social interaktion, såsom rollespil og simulationer, bruges til at træne elevernes sprogbrug i forskellige sociale situationer. Da elevernes behov for at bruge sproget i fremtiden er uforudsigelige, gælder det om at præsentere dem for så mange situationer og roller som overhovedet muligt, så de får lejlighed til at afprøve deres sprog og dermed de forskellige kompetencekomponenter ud fra en række forskellige situationsbestemte krav. Det gælder ikke mindst forskellige pragmatiske regler såsom høflighedsgrad og adækvathed. Uanset om eleverne taler som sig selv eller simulerer en anden person er det afgørende, at deres rolle spilles i overensstemmelse med det, som situationen kræver (Littlewood 1981: 49).

Det er blevet påpeget, at den traditionelle frontalundervisning mangler mange af de træk, som er karakteristisk for kommunikationen uden for klasseværelset, hvilket betyder, at eleverne ikke får tilstrækkelige muligheder for at udvikle de komponenter, som indgår i det kommunikative kompetencebegreb. Det gælder især visse pragmatiske og diskursmæssige sider af deres intersprog. Formålet med inddragelse af elevcentrerede kommunikative opgaver er således også at udvikle en mere varieret sprogbrug.

Wagner (1990) understreger, at inddragelse af elevcentrerede kommunikative spil skaber mulighed for en anden form for undervisningskommunikation end den spørgsmålsbaserede samtale (jf. afsnit I.B.3.2.1.). Interaktionen styres af spillets regler og af emnet, og evalueringen indgår implicit i spillets regler, dvs. opgavens ramme. Spillene fører til en aktiv og kreativ brug af målsproget, samtidig med at kravene om bevidstgørelse og automatisering bliver tilgodeset (Wagner 1990: 12-17).

Kommunikative metoder betoner vigtigheden af inddragelse af elevcentrerede arbejdsformer - fx elev-elev-samarbejde i par eller grupper – for her-

ved at øge kvaliteten og kvantiteten af elevernes sproglige produktion. Et af formålene er reduktion af lærerens verbale dominans og forøgelse af elevernes sproglige produktion. I elevcentrerede arbejdsformer bruges der oftest indirekte styring, dvs. læreren planlægger et undervisningsforløb med forskellige sproglige aktiviteter, som derefter gennemføres af eleverne. Disse opgaveformer lægger op til andre samtalemønstre end den direkte lærerstyrede undervisning. Endvidere er formålet at inddrage aktivitetstyper, som inkorporerer et større repertoire af talehandlingstyper (Henriksen 1989: 168). Et af hovedargumenterne for inddragelse af kommunikative arbejdsformer er, at oparbejdelse af receptiv og produktiv kommunikationsfærdighed og udvikling af procedural viden forudsætter sproglig aktivering (Henriksen 1989: 169).

5.4.4. Elevernes rolle

Den kommunikative undervisning er principielt elevcentreret. Dvs. at den tager udgangspunkt i, at det er elevernes indlæringsmæssige og kommunikative behov, der betinger deres rolle i undervisningen. Foruden et forøget elevengagement lægger den kommunikative undervisning vægt på et mere jævnbyrdigt magtforhold i interaktionen mellem lærer og elev. Således inddrages så vidt muligt en diskursstruktur, hvor elev og lærer er mere ligestillede end i den traditionelle klasseværelsessamtale.

Et argument for elevstyring er, at man hermed forsøger at tilgodese pragmatiske og funktionelle indlæringsmål, som kræver inddragelse af alternative elevcentrerede diskursformer til den traditionelle lærerstyrede undervisning. Endvidere bruges elevcentrerede diskursformer – fx elev-elev-samtaler – for at forøge elevernes taletid og at skabe en større variation i klasseværelsets diskursformer.

I de kommunikative aktiviteter er elevernes rolle ofte at være initiativtagere. Interaktion og sproglig kreativitet er kendetegnende for de kommunikative aktiviteter, og i visse dele af de kommunikative metoder lægges der stor vægt på samarbejde såvel mellem eleverne indbyrdes som mellem lærer og elever. Et vigtigt element i den kooperative tilgang er, at eleverne erfarer, at en vellykket eller mislykket kommunikation opfattes som en interpersonel handling, hvor resultatet beror på deltagernes medvirken. Denne medvirken forudsætter såvel receptiv som produktiv brug af målsproget afhængigt af de kommunikative formål.

En mere progressiv opfattelse af magtfordelingen mellem lærer og elever findes bl.a. hos Breen, Candlin og Dam (jf. afsnit I.A.5.3.6.), hvor elevautonomi, differentiering og individuelle indlæringsstrategier prioriteres højt. Vigtigheden af, at eleverne lærer at styre og tilrettelægge deres indlæring, understreges, og de er ansvarlige for såvel udviklingen af indlæringsstrate-

gier som udbyttet af egen læring. Ifølge Dam og Thomsen består elevrollen i et differentieret forløb i at være villig til og i stand til at:

- * fastlægge egne mål – i samarbejde med læreren
- * være medbestemmende og medansvarlig for fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg
- * være medansvarlig for egen læring

(Dam & Thomsen 1995: 10).

5.4.5. Lærerens rolle

I den kommunikative undervisningspraksis, hvor elevstyring og elevcentrede diskursformer betones, er lærerens rolle generelt mindre styrende i klasseværelsessamtalen end i den strukturbaserede undervisning. Som før nævnt varierer lærerens og elevernes roller efter de forskellige kommunikative tilgange, og efter hvilken funktion diskursformerne har i undervisningen. Ifølge Candlin og Breen (1980) har læreren i den kommunikative undervisning to overordnede roller: For det første gennem planlægning af undervisningen at iværksætte og fremme kommunikationsprocessen mellem samtlige deltagere i klasseværelset og mellem deltagerne og forskellige aktiviteter og tekster. Det kan både angå arbejdet i klassen og fx lektier. For det andet må læreren indgå som en selvstændig deltager i klasseværelsessamtalen. Dette indebærer igen tre sekundære lærerroller:

1. At være organisator af ressourcer og selv at være en ressource.
2. At være vejleder i forbindelse med aktiviteter og det der i øvrigt foregår i klasseværelset (procedures).
3. At være undersøger (researcher) og medlærer (learner) (refereret efter Richards & Rodgers 1986: 77).

Til lærerrollen i de kommunikative metoder hører også at være gruppeleder, organisator og *behovsanalytiker*; dvs. læreren må være i stand til at analysere elevernes indlæringsmæssige og sproglige behov (Richards & Rodgers 1986: 78).

I de procesorienterede undervisningsplaner (jf. afsnit I.A.5.3.6.) består lærerrollen i at variere undervisningen, så den svarer til den enkelte elevs behov og formåen, dvs.:

- * fastlægge mål for den enkelte elev- i samarbejde med eleven
- * samarbejde med eleven/eleverne om fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg
- * "offentliggøre" officielle krav og rammer (fx fagmål/prøvekrav)
- * være igangsætter og katalysator

(Dam & Thomsen 1995: 10).

Hvad angår stofvalg, er lærerens rolle dels at finde egnede tekster til brug i undervisningen og dels at udarbejde forskellige sproglige aktiviteter, som kan bidrage til at igangsætte elevernes indlæringsproces og opbygge deres kommunikative kompetence på målsproget.

De kommunikative teoris indlæringsyn medfører, at fejl betragtes som en naturlig del af en dynamisk proces. Således drejer det sig om en helt anden opfattelse af fejl, end hvad der fx er tilfældet inden for det audio-lingvale paradigme (se I.A.4.1.). Dette har indflydelse på lærerens rolle. I kommunikativ undervisning er lærerens rolle at organisere aktiviteter/forløb, hvor eleverne får mulighed for at bruge deres sprog til kommunikation såvel receptivt som produktivt. Her lægges der ofte større vægt på flydende sprogbrug end på korrekthed, og indholdet tildeles større vægt end formen. Lærerens rolle er at organisere de sproglige aktiviteter, således at der skabes formål med at bruge sproget, fx at udveksle oplysninger for at overkomme en informationskløft, eller at løse andre kommunikative opgaver. Ofte kan der være tale om aktivitetstyper, som inddrager stor sproglig kompleksitet af såvel grammatisk som pragmatisk eller sociokulturel art. Denne rolle stiller meget store krav til lærerens sproglige kompetence. I elevernes arbejde med de sproglige aktiviteter fungerer læreren som iagttagere for bagefter at kunne give eleverne feedback og for at kunne samle op på de sproglige problemer, som hindrede eleverne i at opnå de tilsigtede kommunikative formål. Da elevernes sproglige produktion er fri og trækker på alle kompetencekomponenter, kan læreren kun udføre denne rolle, såfremt han behersker målsproget flydende og har en solid eksplicit viden om de regler, som er afgørende for beherskelse af kommunikativ kompetence. Canale & Swain argumenterer for, at en sikker beherskelse af målsproget er en forudsætning for at kunne udføre lærerrollen i den kommunikative fremmedsprogsundervisning:

... in view of the greater emphasis placed on the teacher's role as an instigator of and participant in meaningful communication, the teacher must have a fairly high level of communicative competence in the second language in order to carry out this role effectively.

(Canale & Swain 1980: 33).

5.4.6. Undervisningsmaterialernes funktion

Undervisningsmaterialerne spiller også en central rolle i den kommunikative sprogundervisning. Materialerne præsenterer det indhold og stof, som eleverne arbejder med, og de fungerer som redskaber til at sætte sprogindlæringsaktiviteter i gang. Derfor anvendes der materialer, som afspejler mangesidig brug af sproget som kommunikationsmiddel, og som egner sig til at fremme elevernes receptive og produktive brug af målsproget. Valg af materialer hænger nøje sammen med sprogundervisningens formål og elevernes

forskellige behov både med hensyn til deres interesser og evt. indlæringsmæssige behov.

I Richards & Rodgers (1985) beskrivelse af materialernes funktion i den kommunikative undervisning, fokuseres der på centrale begreber i den kommunikative tilgang:

1. The materials will facilitate the communicative abilities of interpretation, expression, and negotiation.
2. Materials will focus on understandable and relevant communication rather than on grammatical form
3. Materials will command the learners' interests and involve their intelligence and creativity.
4. Materials will involve different types of texts, and different media, which the participants can use to develop their competence through a variety of different activities and tasks.

(Citeret efter Henriksen 1990: 55).

Desuden sættes der på indholds fokuseret arbejde med sproget, hvilket bl.a. sætter fokus på det sociokulturelle aspekt af sprogbrugen og dets betydning for beherskelse af kommunikativ kompetence og på ordforråd. For at skabe sammenhæng i det sproglige arbejde og for at gøre det sproglige arbejde mere målrettet, fx hvad angår tilegnelse af ordforråd, knyttes materialerne ofte til bestemte temaer. Med den tematiske tilgang sættes der ofte fokus på et bestemt semantisk felt, hvor en del af det samme eller beslægtede ordforråd forekommer ofte, hvilket anses for at være indlæringsfremmende i forbindelse med opbygning af ordforråd. De kommunikative indlæringsmål forudsætter en stor fleksibilitet med hensyn til valg og brug af materialer. Der må være mulighed for at inddrage forskelligartede tekster, såvel forskellige typer skrevne tekster som auditive og visuelle materialer. Materialerne kan forekomme såvel i forskellige medier - fx film, lyttematerialer, elektroniske tekster og multimedia – som i trykt form fx, sagprosa, fiktionstekster eller forskellige aktuelle tekster såsom tekster fra aviser eller tidsskrifter. Teksterne kan være autentiske eller tillempede pædagogisk (Henriksen 1990: 54). Da materialernes funktion er at bidrage til elevernes udvikling af kommunikativ kompetence, anbefales der på den ene side en bred vifte af indholdsmaterialer (både visuelle og auditive), som lægger op til alsidig receptiv og produktiv brug af målsproget, og på den anden side forskellige typer af øvelsesmaterialer, som har sproglig aktivering til formål.

Brug af autentiske tekster hænger sammen med de analytiske undervisningsplaners holistiske tilgang til sprogtilegnelse. De autentiske teksters kommunikative værdi ligger i, at de præsenterer sproget i dets kommunikative kontekst. Eksempelvis kan nævnes litterære tekster, nyheder i aviser, radio, tv eller på internettet, film, et interview i et tidsskrift, i avisen eller i

fjernsynet, popsange og læserbreve. I tilknytning til undervisningsmateriale planlægges kommunikative aktiviteter, som forudsætter hensigtsmæssig brug af målsproget. Denne fremgangsmåde stiller meget store sproglige og didaktiske krav til læreren.

I den procesorienterede undervisning lægges der vægt på elevernes medvirken i forbindelse med valg af materialer. Dam og Thomsen opstiller følgende typer materialer som led i et differentieret undervisningsforløb:

- * visuelt/auditivt materiale, der bl.a. kan bruges af eleverne på egen hånd i overensstemmelse med deres interesser og behov
- * referencebøger (ordbøger, opslagsbøger, grammatikbøger)
- * elevproducerede materialer
- * "fælles materialer", fx sangbøger

(Dam & Thomsen 1995: 10)

5.5. Fremgangsmåder i klasseværelset

Den store variation i kommunikative klasseværelsesaktiviteter tillader ikke én typisk beskrivelse af den kommunikative fremgangsmåde i klasseværelset. Fremgangsmåden kan udforme sig forskelligt afhængigt af indlæringsmålene og elevgruppens og enkelte elevers interesser, elevens satsningsområder og evt. indlæringsproblemer. Der er dog visse fællestræk: Det er således kendetegnende for kommunikativ undervisning, at de fire færdigheder søges integreret i hinanden. Således kan formålet med tekstlæsning knyttes til et indhold, der skal udtrykkes mundtligt, og lytning knyttes til ordforrådsarbejde eller omvendt, fx ved hjælp af forskellige kommunikative opgaver. Så vidt muligt sættes der fokus på indhold. Ofte er der tale om tematisk tilgang i valg af materiale, dvs. eleverne beskæftiger sig med et bestemt tema på forskellig vis over lidt længere tid. Således kan eleverne arbejde med temaet *skole* i forskellige sammenhænge, fx se film, skanne hjemmesider, skrive hjemmeside om deres egen skole, præsentere deres klasse på et videobånd, udarbejde klassens nyhedsbrev, lytte til nyhedsprogram og skrive en ansøgning om optagelse på en skole. Afhængigt af aktiviteterens karakter kan der dels være tale om individuelt arbejde, dels fælles projekter.

Typisk bruges målsproget som kommunikationssprog i klasseværelset. Her vil der altid være behov for kommunikationsoverførsel, hvorigennem der kan skabes mulighed for såvel sproglig bearbejdning og bevidstgørelse af sproglig form som automatisering af sproglige rutiner.

5.5.1. Kommunikative formål - indlæringsmæssige behov

Kommunikativ undervisning kendetegnes ved, at der skabes situationer, hvor eleverne interagerer for at udføre kommunikative formål, eller at de produk-

tivt eller receptivt bruger sproget til at løse kommunikative opgaver. Således kræver forskellige sproglige aktiviteter, at eleverne trækker på forskellige lytte- eller læsestrategier, afhængigt af formålet med lytningen/læsningen. I en given situation kræves der skimming af en tekst for hurtigt at finde ud af dens indhold, en anden situation kræver skanning af tekster, det være sig skanning af aviser eller leksika for at lede efter bestemte oplysninger eller informationssøgning på internettet. I en tredje situation kan formålet med læsningen kræve intensiv læsning, fx af en madopskrift eller et digt, og i endnu andre sammenhænge læses en roman for fornøjelsens skyld.

I kommunikativ undervisning kan stort set alle aktivitetstyper inddrages, såfremt de hænger sammen med det kommunikative sprog- og indlærings-syn. Ved valg af aktivitetstyper tages der hensyn til indlæringssituationen samt elevgruppens og elevernes individuelle behov. Ved valg af aktiviteter og ved planlægning af undervisningen i øvrigt sikres der, at undervisningen udgør et sammenhængende forløb, hvor der sættes fokus på de enkelte elevers indlæringsproces. Det er en kompliceret og forskelligartet proces at opbygge elevernes kommunikative kompetence på et fremmedsprog. Alfa og omega i den forbindelse anses for at være, at der skabes situationer, hvor eleverne bruger sproget til kommunikation. Gennem den type kommunikation erhverver eleverne sig analytisk-kreativ viden (b-viden) og imitativ viden (c-viden) (se figur 6). Når sproglige spørgsmål, fx om grammatiske regler, kommer i opmærksomhedens fokus, kan eksplicit viden om sprogets formregler (a-viden) være indlæringsfremmende, såfremt denne form for viden senere kan automatiseres til implicit viden. M.a.o. er fokus på form ikke et mål i sig selv, men et middel til, at eleverne opnår kommunikativ kompetence.

I kommunikativ undervisning vil der typisk forekomme forskellige kommunikative opgaver, som afhængigt af deres karakter inddrager produktiv og/eller receptiv brug af målsproget. I kommunikative opgaver kan der også i større eller mindre grad satses på bevidstgørelse og/eller automatisering. Som eksempel på kommunikative opgaver kan nævnes interaktionsaktiviteter, fx rollespil og simulationsøvelser, sprogagttagelsesaktiviteter, fx med fokus på form eller ordforråd, og fluency-aktiviteter, hvor der lægges vægt på automatisering af eksplicit viden, fx om grammatiske regler eller pragmatiske normer. Endvidere kan der være tale om forskellige former for skriftlig kommunikation, hvor der trækkes på forskellige former for tekstviden afhængigt af skrivesituationen og kommunikationens formål. Således kan det skriftlige arbejde forudsætte, at eleverne overvejer forskellige tekstlige og genremæssige krav, afhængigt af om de fx skal skrive et læserbrev, et digt, et privatbrev, en besked, et nyhedsblad, en litteraturanmeldelse eller en annonce. På baggrund af de sproglige erfaringer arbejdes der videre med de

sider af sproget, som eleverne har problemer med. Således kan der fx være behov og/eller interesse for at udføre, forklare og/eller automatisere bestemte grammatiske strukturer, træne udtalen af bestemte vokaler, eksplicit arbejde med kulturelle forhold eller pragmatiske normer, såsom høflighedsmarkeringer, eller rette opmærksomheden imod et bestemt sprogligt træk, fx af bøjningsmæssig, pragmatisk eller semantisk art. Hvis en elev eller en elevgruppe har brug for automatisering af bestemte strukturer, eller læreren eller eleverne mener, at eksplicitte forklaringer af sprogets lingvistiske eller pragmatiske regler vil hjælpe dem til hurtigere at kunne kommunikere, er der intet til hinder for, at disse arbejdsformer også kan finde sted i en kommunikativ sprogundervisning.

Kommunikativ undervisning benytter sig af alle midler til, at eleverne gennem sproglig beskæftigelse udvikler kommunikativ kompetence. Det afgørende, og det som adskiller de kommunikative metoder fra de traditionelle strukturbaserede metoder, er den undervisningssammenhæng, hvori de sproglige aktiviteter optræder. Dvs. at de optræder som et led i et undervisningsforløb, som har kommunikativ kompetence som mål. Således kan traditionelle aktiviteter, fx stiløvelse eller automatiseringsøvelser inddrages i visse sammenhænge. Udgangspunktet for evt. inddragelse af øvelsestyper af denne art er elevernes individuelle behov fx med hensyn til, hvilke strukturer der er behov for at forklare eller automatisere, eller hvilke grammatiske egenskaber, der er grund til at arbejde videre med. M.a.o. ses bevidstgørelse om sprogets formregler ikke som et mål i sig selv, men som et led i den enkelte elevs sprogtilegnelse. I udformning af sådanne aktiviteter stræber man efter at overholde kommunikative kriterier og sørge for, at de sproglige aktiviteter afspejler sprogets funktion og dets kommunikative værdi i en kontekst. Således kan en stiløvelse optræde som et privat brev (fx med fokus på brug af personlige pronomener) eller som en ansøgning (fx med fokus på formelle formuleringer), og arbejdet med adjektivernes semantik og bøjning knyttes til sproglige iagttagelser og produktion af teksttyper, hvor adjektiver er fremtrædende og deres semantik og funktionen af deres bøjningsformer åbenlys. Eksempelvis kan nævnes reklamer eller positive og negative personbeskrivelser i en roman eller et digt. Det kommunikative aspekt vil sætte præg på fremgangsmåden i klasseværelset ved bl.a. i højere grad at fokusere på formidling af indhold end form, ved at såvel receptiv som produktiv brug af sproget har klare kommunikative eller indlæringsmæssige formål og ved at tage udgangspunkt i autentisk brug af sproget, hvor det centrale er at bruge sproget til at udtrykke og forstå budskaber mellem mennesker.

I kommunikativ undervisning lægges der vægt på elevcentrerede og alternative organisationsformer til den traditionelle lærerstyrede frontalundervisning, fx elev-elevsamtaler. Valg af organisationsform styres af, hvad der er

hensigtsmæssigt med hensyn til de kommunikative opgavers formål, de overordnede indlæringsmål og elevernes behov. Således kan pararbejde vælges, hvis formålet er at lave et mundtligt eller skriftligt interview, gruppearbejde hvis der er tale om en pusleaktivitet eller projektarbejde, og individuelt arbejde er nærliggende, hvis formålet er at holde en lejlighedstale, at læse et digt højt eller at præsentere sin livret. Ofte foretrækkes differentiering m.h.t. undervisningens indhold og organisationsform, især hvis der er tale om sam-læste klasser.

5.6. Overvejelser om de kommunikative metoder

Til trods for at kommunikativ kompetence for længst er blevet et etableret begreb i lingvistikken, og selv om de kommunikative metoder har haft betragtelig indflydelse på fremmedsprogsundervisningen i mange lande i de sidste årtier, er der stadigvæk en vis uklarhed forbundet med de kommunikative metoder. Dette kan bl.a. forklares ved, at der ikke er tale om én bestemt defineret metode, men om forskellige retninger, som kan udformes forskelligt. I det foregående er hovedtrækkene i de kommunikative metoder blevet opridsede. Denne version af de kommunikative metoder hviler på et bredt sprogsyn, som lader grammatiske, semantiske og pragmatiske funktioner interagere, jf. Lund (1995). Endvidere anses sociokulturel kompetence for at spille en central rolle for beherskelse af kommunikativ kompetence. Dette sprogsyn adskiller sig radikalt fra den traditionelle formfokuserede undervisning, som tager sit udgangspunkt i en deskriptiv grammatik (fx Færch 1989: 183). Det er vigtigt at understrege, at det kommunikative syn på sprogundervisning er ungt og stadig under udvikling. Kommunikation og sprogindlæring er komplicerede felter, som forudsætter et bredt og dynamisk kompetencebegreb. At dette er komplicerede felter, vidner den nyere teoretiske udvikling om. Således har det kommunikative sprog- og indlæringssyn allerede ændret sig en del fra sin fremkomst, og i disse år udvikles kommunikative indlæringsteorier støt.

Kommunikative metoder er bl.a. blevet kritiseret for ikke at medtænke forskellige vidensformers betydning i sprogindlæringen. Lund (1995) påpeger således, at man i definitionen af kommunikativ kompetence har været tilbøjelig til at blande sprog- og tilegnelsessyn sammen. I den forbindelse argumenterer hun for, at der har været en tendens til at sætte et lighedstegn mellem det kommunikative sprogsyn og Krashens indlæringssyn, dvs. det synspunkt, at formel undervisning og sproglig viden og bevidsthed ikke kan gavne sprogtilegnelsen. Som det fremgår af afsnittene om det kommunikative indlæringssyn, medtænkes sproglig bevidsthed i nogle versioner af kommunikativ kompetence. Der er dog ikke tale om en tilbagevenden til den traditionelle strukturbaserede undervisning, hvor ensidig vægtning af spro-

gets formregler og terping af grammatiske regler anses for at være et mål i sig selv, idet bevidstgørelse om sprogets formregler inddrages, hvor det tjener elevernes behov på det indlæringsniveau, de befinder sig i. Selektivt arbejdes der videre med de sproglige spørgsmål, som eleverne har problemer med, og som af den grund kommer i opmærksomhedens fokus. Herefter følger automatisering af den eksplicite viden, så der kan blive tale om flydende sprogbeherskelse. Der er m.a.o. ikke tale om erhvervelse af eksplicit viden som et mål i sig selv.

Lund fremhæver vigtigheden af at fastholde et bredt kommunikativt sprogsyn i rammerne af en funktionel, kognitiv tilegnelsesteori (Lund 1995: 372-375). Ifølge Lund har udviklingen af den kommunikative undervisning ikke alene sin begrundelse i sprogsynet, jf. Richards & Rodgers (1986), men også i tilegnelsessynet. Ved at opdage sammenhængen mellem sprogets form og funktion og ved at anvende og automatisere en sprogform i forskellige funktionelle, kommunikative kontekster, finder tilegnelsen og automatiseringen sted. Ifølge Lund ligger den kommunikative undervisnings styrke netop i, at det er den selv, der udgør midlet mod målet (Lund 1996: 19). I den forbindelse står kommunikative opgaver helt centralt, idet de giver mulighed for tilegnelse af de forskellige former for sproglig viden, som indgår i det kommunikative indlæringsyn.

Sammenfattende om de kommunikative metoder

Afslutningsvis vil jeg kort sammenfatte hovedtrækkene i min version af de kommunikative metoder, som vil blive brugt som teoretisk referenceramme i den efterfølgende analyse.

Sprogsyn

- at sproget primært opfattes som et kommunikativt redskab
- at samtlige komponenter, som indgår i kommunikativ kompetence, tilgodeses i undervisningen, dvs.: 1) Lingvistisk kompetence, herunder leksikalsk kompetence, 2) Samtale- og tekstkompetence, 3) Pragmatisk kompetence, 4) Strategisk kompetence, 5) Fluency, 6) Sociokulturel kompetence
- at alle fire færdigheder indgår i undervisningen.

Indlæringsyn

- at eleverne lærer sproget ved at bruge det som kommunikativt redskab (til at handle med) såvel produktivt som receptivt
- at der lægges vægt på en holistisk tilgang til sproget
- at brug af sproget som kommunikationsmiddel er overordnet i forhold til sprogets formregler

- at undervisningen er elevcentreret, og at den lægger op til fri kreativ brug af målsproget
- at sprogindlæring ses som en individuel, kognitiv, kreativ proces
- at sproget kan læres på tre forskellige måder: a) intellektuelt, b) analytisk-kreativt, c) imitativt, og at alle lærer på alle de tre måder, og at der kan være tale om forbindelse mellem dem
- at eleverne har mulighed for at opbygge deres kompetence på målsproget gennem hypotesedannelse og hypoteseafprøvning
- at der lægges op til elevernes beherskelse af såvel procedural som deklarativ viden
- at forståeligt input spiller en vigtig rolle i sprogtilægnelsen
- at sproglig opmærksomhed (taking notice) er en forudsætning for, at input kan omdannes til intake
- at outputtet spiller en vigtig rolle for elevernes sprogtilægnelse
- at arbejdet med sprogets formregler (bevidstgørelse om regler om sprog og sprogbrug samt automatisering af disse) tilpasses elevernes indlæringsniveau og deres behov for at trække på disse, når de bruger målsproget til kommunikation
- at eleverne opbygger deres kompetence på målsproget ved at bruge det til kommunikation fx ved løsning af kommunikative opgaver (tasks).

Undervisningspraksis

- at eleverne bruger målsproget til kommunikative formål
- at der arbejdes med samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence
- at der bruges autentiske undervisningsmaterialer, som så vidt muligt afspejler brugen af sproget uden for klasseværelset
- at de fire færdigheder integreres i hinanden
- at målsproget så vidt muligt bruges til interaktion i klasseværelset mellem lærer og elever og eleverne indbyrdes
- at elevautonomi medtænkes i undervisningsplanlægningen
- at der sættes fokus på den enkelte elevs indlæringsproces
- at der tages alternative organisationsformer til den traditionelle lærerstyret undervisning i brug bl.a. med henblik på at forøge elevernes taletid og deres brug af målsproget i øvrigt
- at kommunikative opgaver indgår som et vigtigt led i undervisningen
- at de sproglige aktiviteter er varierede, så de kan tilpasses elevernes individuelle behov
- at aktiviteterne i udpræget grad karakteriseres ved fri sproglig beskæftigelse

- at de sproglige aktiviteter lægger op til bevidstgørelse og automatisering af de sproglige bestanddele, som sættes i fokus. Det være sig ordforråd, udtale, grammatiske regler eller sproglige ritualer
- at de sproglige aktiviteter indgår som et led i et længere indlæringsmæssigt forløb

B. Analysebegreber om undervisningspraksis, klasseværelsesinteraktion og lærerstrategier

I dette afsnit fokuseres der på nogle centrale analysebegreber, der bruges i den efterfølgende analyse af danskundervisningen i Island. Det drejer sig om teoretiske begreber, der angår analyse af undervisningspraksis i fremmedsprogsundervisningen, klasseværelsesinteraktion og lærerstrategier, dvs. den måde, læreren administrerer sin undervisning på, og hvordan forskellige valg af strategier kan påvirke undervisningspraksis og elevernes opbygning af kommunikativ kompetence. Her står elevernes kvalitative og kvantitative brug af målsproget helt centralt. Endvidere gøres der rede for fremmedsprogsundervisningens institutionelle kontekst og dens betydning for lærerens undervisningspraksis. På grund af undersøgelsens sigte fokuseres der på lærerens observerbare undervisningspraksis, og på hvad der karakteriserer klasseværelsesinteraktionen og det sproglige arbejde i klassen i øvrigt. Til gengæld ser jeg fx bort fra lærerens langsigtede planlægning, evaluering og samarbejde med kolleger. Formålet med denne del af det teoretiske afsnit er at inddrage begreber, som sammen med den øvrige teori om fagtradition og undervisningsmetoder kan bruges til at perspektivere og analysere den del af mine empiriske data, som har med de institutionelle rammer, undervisningspraksis og interaktion i klasseværelset at gøre. På nær ganske få afgrænsede data fra spørgeskemaundersøgelsen drejer det sig primært om data, som blev indhentet gennem den kvalitative delundersøgelse; dvs. observationer af de udvalgte læreres undervisning. Det styrende ved valget af teorier har været, at de perspektiverer undervisningens institutionelle rammer og organisationsformer og at de kan belyse både en traditionel og en mere innovativ undervisningspraksis.

1. Undervisningsprocessen og interaktion i klasseværelset

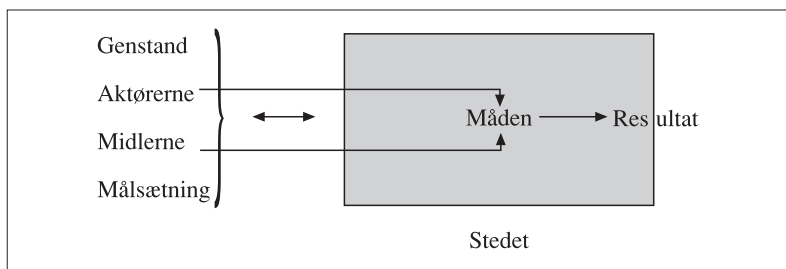
Interaktion bruges normalt om to eller flere personer, som deltager i kommunikation med hinanden. Mange sprogforskere har fokuseret på det

indlæringsmæssige potentiale, som ligger i den mundtlige kommunikation, som finder sted i klasseværelset, dvs. i klasseværelsesinteraktionen. Således har Ellis udtrykt den antagelse, at indlæringens resultater beror på kvaliteten af klasseværelsesinteraktioner og lærerens sprog (Ellis 1985: 143). Allwright (1984) betragter interaktionen som det fundamentale i klasseværelsespædagogikken, eftersom der er tale om en proces, hvor levende personer interagerer (Ellis 1994: 565). Ifølge Ellis (1990) er elevernes behov og lyst til at kommunikere den helt afgørende forudsætning for, at sprogindlæringen finder sted (Johnson 1995: 85).

Når det gælder klasseværelsesinteraktionen, er sproglærerens undervisningspraksis og hans tilrettelæggelse af de sproglige aktiviteter helt afgørende; for det beror i høj grad på hans strategier, hvorvidt det lykkes at skabe en undervisningsramme, hvor eleverne har behov for at bruge målsproget. I dette afsnit fokuseres der på den interpersonelle mundtlige interaktion i klasseværelset. Således ligger skriftlig interaktion, fx mellem personer uden for og inden for klassen uden for rammen af det, der her belyses. Det samme gælder evt. interaktioner over internettet samt andre interaktive sproglige aktiviteter, de være sig produktive eller receptive (interaktive dataprogrammer, interaktive lytteøvelser osv.).

Det kommunikative syn på sprog og sprogindlæring har forøget den forskningsmæssige interesse for selve undervisningsprocessen og de indlæringsmæssige potentialer, som knytter sig til den bl.a. med hensyn til, hvordan forskellig undervisningspraksis påvirker lærerens og elevernes brug af målsproget. Udvikling i pragmatikken og innovationer i forbindelse med diskursanalytiske undersøgelser har haft afgørende betydning for forskning i undervisningssamtalen, hvor formålet er at beskrive interaktioner i klasseværelset (Wagner & Kasper 1989: 141). Således har pragmatiske og diskursmæssige analyser bidraget til forståelse af klasseværelsessamtalens karakter ved bl.a. at indfange træk, som præger elevernes og lærerens tale. Samtidig er man blevet opmærksom på, hvordan forskellig undervisningspraksis påvirker interaktionen i klasseværelset.

Mens diskursanalyser fokuserer på, hvad der karakteriserer klasseværelsesdiskursen, har pædagogiske undersøgelser - fx aktionsforskning - det formål at analysere de intentioner, der ligger bag klasseværelsets pædagogiske aktiviteter, fx lærerens handlinger (Wagner 1991: 293-294). Procesanalyser har m.a.o. været forskningens fokus, hvor bestræbelserne er gået ud på at beskrive den *måde*, sprogindlæringen foregår på, dvs. hvad lærer og elever foretager sig i undervisningen og med hvilket formål. Denne del af forskningen sætter måden eller processen i centrum, jf. følgende procesmodel for fremmedsprogsundervisningen:



Figur 10. En procesmodel for fremmedsprogsundervisningen (Wagner & Kasper 1989: 138).

Nærmere betegnet definerer Wagner og Kasper elementerne i undervisningen på følgende måde:

Aktørerne omfatter læreren og eleverne. Det er relevant, hvilke klasse-mæssige, uddannelsesmæssige, regionale, etniske, sproglige osv. forudsætninger aktørerne har, hvor mange der er til stede o.a.

Genstanden går på det sprog-fag, der undervises i. Hertil hører sprogets status i samfundet, fagets historie og de sociale, politiske og kulturelle værdier, der er knyttet til et bestemt sprog.

Stedet henviser til den institution, undervisningen foregår i, til de ydre forhold, til institutionens historie og placering i samfundet m.m.

Måden refererer såvel til selve undervisningsprocessen, metoderne og opgaveformerne som til testning og eksamensformer.

Midlerne omfatter undervisningsmaterialer, grammatikker, medier, såvel som lærerens brug af fremmedsproget m.m.¹⁾

Målsætningen betegner fagets officielle formål, som de fremgår af bekendtgørelser, læseplaner m.m. Hertil hører også det, man betegner som den skjulte læreplan, dvs. de socialiserende funktioner, som skolen varetager, og som ikke eksplicit står i formålsparagrafferne.

(Wagner & Kasper 1989: 136-137).

I det følgende gøres der rede for, hvordan forskningen har bidraget til afklaring af undervisningsprocessen, ikke mindst den del af forskningen som omhandler forskellige interaktionelle aspekter i fremmedsprogsundervisningen i skolen. På grund af feltets kompleksitet vælges den fremgangsmåde selektivt at udvælge den teoretiske viden, som anses for at være mest relevant i forbindelse med analyse af de empiriske data. Indledningsvis fokuseres på klasseværelsessamtalens institutionelle rammer, og herefter perspektiveres forskellige diskursformer i fremmedsprogsundervisningen. På den ene side omhandles klasseværelsessamtalen i den traditionelle frontale, lærerstyrede fremmedsprogsundervisning, som har sine rødder i den strukturbaserede, tekst-

¹⁾ Ved midler forstår jeg også lokalets fysiske indretning.

bundne sprogundervisning og har opbygning af lingvistisk kompetence som formål (Wagner 1986). Der gøres rede for den traditionelle klasseværelsessamtalestruktur og for den karakteristiske ved klasseværelsesinteraktionen i den frontale undervisning. På den anden side omhandles interaktionen i de elevcentrerede arbejdsformer, som især knyttes til de kommunikative metoder (se afsnit I.A.5). Til sidst diskuteres brug af målsproget som en strategi i den kommunikative klasseværelsesinteraktion.

2. Klasseværelsessamtalen og den institutionelle kontekst

Forudsætningen for at forstå klasseværelsessamtalen er, at man gør sig dens institutionelle rammer bevidst. Klasseværelsessamtalen finder sted i institutionen *skole*, hvilket i flere henseender sætter præg på den. Klasseværelsessamtalen er fx præget af institutionens fysiske og organisatoriske rammer. Typisk finder den sted i undervisningslokaler, hvor visse gennemgående arkitektoniske træk og fysiske rammer er genkendelige. Den arkitektoniske indretning og visse genstandes tilhørsforhold afspejler som regel undervisningspraksis og den fastlagte rollefordeling mellem lærer og elever. Typisk hører fx katedret, tavlen, overheadprojektoren og andre hjælpemidler til læreren, mens stole, skoleborde, lærebøger, papirer og evt. computere hører til eleverne (Hatch 1992: 93). De institutionelle rammer viser sig også i forskellige organisatoriske faktorer såsom fagopsplitning, skoledagens inddeling i undervisningstimer og klasseinddeling. *Undervisningstimen* eller *lektionen* er skoleundervisningens traditionelle organisatoriske form og en del af et større undervisningsforløb, fx et semester eller et skoleår. Dens længde kan variere lidt, fx generelt 40 minutter i Island og 45 minutter i Danmark. Foruden de nævnte faktorer kontrolleres undervisningssamtaler indirekte gennem love, bekendtgørelser, undervisningsvejledninger og prøver. I undervisningssituationen er lærerens og elevernes talepositioner vidt forskellige, idet læreren typisk taler for institutionen *skole*, mens eleverne som regel kun repræsenterer sig selv. I en samtale spiller deltagernes taleposition en vigtig rolle for:

- at de overhovedet deltager i samtalen,
- de sprog handlinger eller sprogfunktioner de udfører,
- den måde de taler på og indholdet i det de siger.

(Heltoft & Paaby 1978: 26).

Alle disse faktorer indvirker på undervisningsprocessen og har i tidens løb været med til at danne en institutionel klasseværelsessamtale, som af flere grunde er præget af inert i (Wagner 1991 og 1994). Det bør dog fremhæves, at klasseværelsessamtalen kan ændres. I den forbindelse er lærerens strategier, bl.a. undervisningspraksis og metodevalg, af afgørende betydning.

2.1. Den institutionelle rollefordeling

Læreren er repræsentant for institutionen *skole*. Foruden at være ansvarlig for tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den daglige undervisning skal han bedømme elevernes faglige niveau på baggrund af institutionens krav om undervisning på bestemte områder. Således har læreren institutionelle beføjelser og pligten til at styre undervisningen på flere planer, hvoraf de vigtigste er følgende:

- retten til at bestemme timernes indhold og forløb,
- retten til at stille opgaver,
- fordeling af taleretten,
- sanktioner over for eleverne, samt et af de stærkeste styringsmidler i undervisningen: feedback, som er lærerens vurderende reaktion på elevernes ytringer.

(Madsen & Petersen 1986: 112).

I fremmedsprogsundervisningen går lærerens feedback både på ytringernes indhold og deres sproglige form. I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er læreren i kraft af sin rolle som oftest den initiativtagende part, dvs. at rollefordelingen mellem lærer og elever på forhånd er fastlagt som asymmetrisk.

2.2. Klasseværelsets organisationsformer

Læreren kan vælge at organisere sproglige aktiviteter på flere måder. Valg af organisations- eller diskursform får konsekvenser for den sociale struktur i klassen og den rumlige organisation i klasseværelset. I den almene skoleundervisning er følgende organisationsformer de mest gængse:

1) Læreren interagerer med eleverne som klasse; ved enten at henvende sig til hele klassen på en gang¹⁾ eller til enkelte individer. Eleverne responderer individuelt (frivilligt eller på lærerens opfordring) eller hele klassen svarer i kor.

2) Læreren interagerer med en lille gruppe elever (som fx læser eller skriver). I denne sammenhæng responderer eleverne som regel individuelt, idet lærerens hensigt ofte kan være at evaluere en individuel præstation.

3) Eleverne arbejder individuelt ved deres borde og lærerens hjælp stilles til rådighed. Ønske om assistance kommer fra eleverne og interaktionen foregår kun mellem lærer og elev.

4) Gruppearbejde, hvor eleverne selv mere eller mindre styrer arbejdet.²⁾
(Hatch 1992: 93).

1) Når læreren henvender sig til hele klassen, fungerer klassen som et kollektivt individ.

2) Hatch nævner ikke pararbejde som en selvstændig organisationsform, hvilket formentlig betyder, at pararbejde betragtes som en form for gruppearbejde (jf. fx Richards og Lochart 1994: 146-154).

I analyser af klasseværelsets organisationsform skelnes der mellem lærerstyrede og elevcentrerede arbejdsformer (fx Henriksen 1989). I sin undervisningspraksis kan læreren vælge enten at bruge den ene af de to organisationsformer eller bruge begge to i samme forløb. Under den første kategori falder typisk den traditionelle lærerstyrede frontale fremmedsprogsundervisning, mens gruppe- og pararbejde og ofte individuelt arbejde hører under den sidstnævnte kategori. Valg af organisationsform hænger som oftest sammen med den rumlige organisering i klasseværelset. Typisk hører den traditionelle klasseværelsesindretning til den første kategori. Hestekoformen anvendes på tværs af organisationsformer, fx i frontal undervisning, individuel undervisning og i pararbejde. Valg af organisationsform er betinget af flere faktorer, fx fagtraditionen, lærerens sprog og indlæringssyn og den anvendte undervisningsmetode samt indholdet i lektionen. Endvidere har elevgruppen, fx dens alder og erfaringer med sprogundervisning, betydning for valg af organisationsform. Lærerens valg af organisationsform er en af de strategier, som han trækker på i forbindelse med tilrettelæggelsen af det sproglige arbejde i klassen. Således kan læreren benytte sig af forskellige organisationsformer afhængigt af, hvilke intentioner der ligger bag de sproglige aktiviteter. Uanset hvilken organisationsform læreren vælger, kan han imidlertid altid gribe ind i undervisningen i kraft af sin rolle.

3. Interaktion og fremmedsprogsundervisning

Interaktionen i den traditionelle fremmedsprogsundervisning karakteriseres ved lærerstyret frontalundervisning, hvor spørgsmål ofte er samtalsens udgangspunkt. Wagner argumenterer for, at der er tale om en bestemt metodik for *traditionel fremmedsprogsundervisning*, som sætter præg på undervisningssamtalens grundstruktur (Wagner 1990: 12). Forskning i kommunikationen i klasseværelset i danske skoler har vist, at traditionel fremmedsprogsundervisning snarere er reglen end undtagelsen (Wagner 1986 og 1990), og klasseværelsesundersøgelser i fremmedsprogsundervisningen i Tyskland og Holland viser, at innovationer har svært ved at slå igennem (Wagner 1991: 291). Her bør man dog være opmærksom på, at undersøgelserne er blevet 10-15 år gamle, og at situationen kan have ændret sig. Traditionens levedygtighed kan bl.a. forklares ved, at den passer som hånd i handske til skolens institutionelle rammer. Den offentlige undervisningssamtale administreres og foregår via læreren, som i kraft af sin rolle styrer samtalsens forløb. Den magtbeføjelse, som læreren har, fungerer som et vigtigt redskab til at takle evt. disciplinære problemer fx i store klasser. Den legitime kommunikation er den offentlige samtale mellem læreren og klassen, hvorimod samtaler mellem eleverne indbyrdes ikke er tilladt. Elevernes ind-

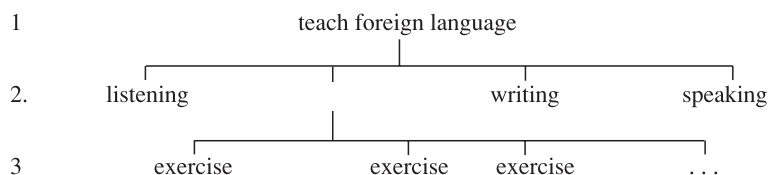
byrdes samtaler betragtes som private (der hviskes) eller som en provokation mod disciplinen i klassen.

Rollefordelingen i den frontale lærerstyrede undervisning afspejles i lærerens og elevernes særlige placering i lokalet. Den traditionelle opstilling, med katedret placeret foran tavlen i midten og elevernes borde ordnet enkelt- eller parvis i rækker foran tavlen, understreger på den ene side lærerens kommunikative magt og kontrolfunktion og på den anden side elevernes passive, underordnede rolle. Organisationsformen i den traditionelle fremmedsprogsundervisning påvirker interaktionen i klassen bl.a. med hensyn til fordeling af taletid mellem lærer og elever og med hensyn til, hvilke elever der kommer til orde. Undersøgelser viser, at læreren til trods for sine intentioner om at interagere med samtlige elever er tilbøjelig til oftere at henvende sig til de elever, der er placeret i lærerens *aktionsradius*. Lærerens aktionsradius kan til dels beskrives ved klasseværelsets indretning og den rumlige organisation. Læreren er tilbøjelig til at henvende sig til de elever, som han har let ved at få øjenkontakt med, dvs. de elever, som sidder ved borde, der er placeret foran i klassen eller i de mellemste rækker. Når hesteskoformen anvendes, har alle elever mulighed for en direkte øjenkontakt med læreren og hinanden. Læreren kan desuden have sin personlige aktionsradius, som fx kan styres af hans tendens til hellere at henvende sig til drenge end piger eller til dygtige frem for mindre dygtige elever (Richards & Lockhart 1994: 139).

3.1. Undervisningstimens struktur

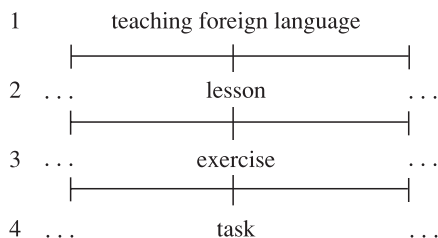
I den traditionelle klasseundervisning har undervisningstimen som regel en fastlagt struktur bestående af ret afgrænsede enheder eller undervisningssekvenser. I analyser af undervisningstimens struktur taler man ofte om dens inddeling i tre sekvenser, nemlig begyndelse-kerne-afslutning. Van Lier påpeger, at det ikke er lykkedes at identificere en struktur, som ligger til grund for alle undervisningstimer. Den brede inddeling i begyndelse-kerne-afslutning er ifølge van Lier utilstrækkelig, idet denne struktur stort set gælder for alle samtaler overhovedet (van Lier 1988: 162). Således er strukturen ikke distinktiv for undervisningssamtaler. Undervisningstimens centrale kerne kan bestå af flere enheder eller sekvenser. Disse enheder forekommer ofte som afgrænsede indlæringsaktiviteter. De sproglige aktiviteter hænger som regel nøje sammen med dagens lektie, og således er lærebogen ofte undervisningstimens udgangspunkt og med til at bestemme dens indhold. Undervisningstimen kan også struktureres ud fra enhedernes funktion i timen eller deres didaktiske motivation. I Wagners undersøgelse af fremmedsprogsundervisningen i Danmark (Wagner 1986) defineres undervisningens strukturelementer på følgende måde: Et *undervisningsforløb* består af et kompleks af handlinger, der foregår på flere planer. Undervisningsforløbet strækker sig over

længere tid, fx et semester eller et skoleår, og dets største strukturelement er *undervisningstimen*. Undervisningstimen inddeles i stadigt mindre fagdidaktisk motiverede faser, dvs. i de forskellige aktiviteter, der finder sted. Disse aktiviteter administreres af læreren og er i høj grad betinget af lærerens metode og undervisningens formål, jf. følgende illustration:



Figur 11. En funktionel model for fremmedsprogsundervisningen (Wagner 1991: 294).

Niveau 1 viser fremmedsprogsundervisningens formål. Niveau 2 viser undervisningstimens *lektioner*, hvor formålet er at arbejde med de fire færdigheder. Niveau 3 indeholder *faserne*, som har til formål at realisere lektionernes formål. Faserne er handlingsmæssige enheder – fx at besvare spørgsmål, præsentere en tekst osv. Faserne består stort set af forskellige former for *opgaveløsningsmønstre* (se også afsnit I.B.3.2.2.), som er sammensat af enkelte *skridt* (Wagner 1986: 16-18), jf. også følgende illustration:



Figur 12. Faser i fremmedsprogsundervisningen (Wagner 1991: 296).

3.2. Interaktionsmønstret i den frontale lærerstyrede undervisning

Undersøgelser af klasseværelsessamtaler i den traditionelle fremmedsprogsundervisning viser, at disse samtaler adskiller sig fra hverdagssamtaler på flere måder. Der er tale om formelle asymmetriske samtaler, som finder sted i bestemte situationer. Stil og interaktionsmønstre og de sociale relationer i situationen hænger sammen på to måder: situationen bestemmer og begrænser, hvilke stilarter og interaktionsmønstre der kan bruges, og stilen og sproghandlingerne definerer og fastlægger situationen (Togeby 1977: 110-111).

Undersøgelser viser fx forskellig struktur på samtalefaserne (åbningsfase, en kernefase og en afslutningsfase) i en traditionel undervisningssammenhæng sammenlignet med situationer uden for klasseværelset. Således har åbningsfasen en enklere struktur i undervisningssituationer, og afslutningsfasens struktur adskiller sig radikalt fra hverdagssamtaler. Dette kan forklares ved elevernes passive rolle (Lörscher 1986: 13-14). Institutionaliserede samtaler, som fx traditionelle undervisningssamtaler, styres direkte eller indirekte gennem den magt, som den ene part besidder pga. sin rolle. I undervisningssituationer er læreren på en gang ordstyrer og ansvarlig for undervisningens indhold og forløb (Glahn & Holmen 1989: 66-67). På dette punkt adskiller replikskiftet i traditionelle undervisningssituationer sig fra hverdagssamtaler. I det følgende bliver klasseværelsessamtalen i den traditionelle fremmedsprogsundervisning gået nærmere efter i sømmene.

3.2.1. Spørgsmål og klasseværelsessamtalens struktur

I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er lærerens spørgsmål klasseværelsessamtalens hjørnesteen. Undersøgelser viser, at spørgsmål er karakteristiske for den undervisningsspecifikke diskurs, jf. Sinclair & Coulthards (1975) undersøgelse af modersmålsundervisningen, hvoraf det fremgår, at spørgsmål er den type ytringer, som hyppigst forekommer i klasseværelset. Andre undersøgelser - fx Gall (1984) - viser, at i nogle klasser bruges over halvdelen af undervisningstimen til udveksling af spørgsmål-svar (Richards & Lochhart 1994: 185). Spørgsmål har forskellige hensigter i fremmedsprogsundervisningen, fx at socialisere, kontrollere ordforråd, kontrollere indholdsforståelse og at lokke elevernes meninger frem (Wajnryb: 1992: 46). Richards & Lochart fremhæver følgende argumenter til fordel for anvendelse af spørgsmål i fremmedsprogsundervisningen:

- They stimulate and maintain students' interest.
- They encourage students to think and focus on the content of the lesson.
- They enable a teacher to clarify what a student has said.
- They enable a teacher to elicit particular structures or vocabulary items.
- They enable teachers to check students' understanding.
- They encourage student participation in a lesson.

(Richards & Lochart 1994: 185).

Flere forskere, fx Mehan (1979), Sinclair & Brazil (1983), White & Lightbown (1984) (se Richards & Lochart 1994: 185), har forsøgt at klassificere spørgsmål, bl.a. med hensyn til hvilken rolle de spiller i klasseværelset. Der skelnes mellem tre spørgsmålstyper: *procedurale*, *konvergente* og *divergente* spørgsmål. Procedurale spørgsmål angår rutiner, procedurer og administra-

tion (management) i klasseværelset, hvorimod konvergente og divergente spørgsmål drejer sig om det indhold, der arbejdes med i undervisningen. Konvergente spørgsmål rettes mod et centralt punkt eller emne i teksten og vil fremkalde et lignende eller ensartet svar hos samtlige elever. Ofte vil svaret forekomme i form af korte konstateringer om indholdet eller i et *ja-* eller *nej-*svar. Divergente spørgsmål adskiller sig fra konvergente spørgsmål ved at kræve længere og mere komplicerede svar, som forudsætter en højere grad af tankevirkksomhed og inddragelse af andre ræsonnementer end blot gengivelse af teksternes indhold (Richards & Lochart 1994: 186-187).

En anden klassificering af spørgsmål i undervisningen går på distinktionen mellem *display spørgsmål*¹⁾ og *referentielle spørgsmål* (Richard & Lochart 1994: 187). Referentielle spørgsmål svarer til det, der i daglig tale kaldes almindelige spørgsmål. Heltoft og Paaby bruger begrebet *ærlige spørgsmål* om denne spørgsmålstype (Heltoft og Paaby 1978: 154-155). I det følgende kaldes referentielle eller ærlige spørgsmål *ægte spørgsmål* til adskillelse fra display spørgsmål. I den uformelle symmetriske samtale karakteriseres sprogbehandlingen *at spørge* som en anmodning om ny viden eller information, som man ikke allerede besidder. Et andet træk ved symmetriske samtaler er, at de involverede parter er ligestillede med hensyn til retten til at stille spørgsmål. I den formelle asymmetriske klasseværelsessamtale er læreren den spørgende i kraft af sin rolle. Det påfaldende ved lærerens spørgsmål er, at han ofte udspørger eleverne om noget, han i forvejen ved, hvilket betyder, at han er i stand til at bedømme svarets rigtighed. Spørgsmål af denne art kaldes *display spørgsmål* eller *uægte spørgsmål*. Undersøgelser viser, fx Long & Pica (1986), at display spørgsmål er de dominerende i klasseværelset (Chaudron 1988: 127). Af Long & Sato (1983) undersøgelse af undervisningen hos seks fremmedsproglærere fremgår, at display spørgsmål udgør 79% af lærerens spørgsmål, hvilket står i klar kontrast til brug af denne type spørgsmål uden for klasseværelset, hvor ægte spørgsmål er de mest almindelige. Ensidig brug af spørgsmål i fremmedsprogsundervisningen begrænser elevernes sproglige produktion og den store vægtning af display spørgsmål sætter meget snævre rammer for den kommunikation, der finder sted i klasseværelset. Der opretholdes en bestemt struktur i samtalen, da bolden altid spilles tilbage til læreren (Wagner 1990: 12). Flere undersøgelser viser en yderst skæv fordeling af taletiden i undervisningen, og at lærerens tale er den helt dominerende (Chaudron 1988: 50). Wagner fremhæver lærerens verbale og aktionsmæssige dominans og henviser til, at kvantitative undersøgelser viser, at læreren gennemsnitligt taler 2/3 af undervisningstiden (Wagner

1) Heltoft og Paaby (1978: 131) taler om *eksamensspørgsmål*.

1986: 24). Undersøgelser taler for, at det *træk* (move), som eleverne hyppigst udfører i undervisningen, er at reagere på lærerens spørgsmål. Politzer, Ramirez og Lewis (1981) gør rede for, at 90% af deres elevdata er besvarelser af spørgsmål, som kalder på korte svar, og Brocks (1986) undersøgelse viser, at elevernes besvarelser af åbne ægte spørgsmål både er længere og syntaktisk mere komplicerede end deres besvarelser af display spørgsmål (Ellis 1990: 82).

3.2.2. Opgaveløsningsmønstret og klasseværelsessamtalen

Ifølge Glahn og Holmen (1989) kan samtaler ikke alene beskrives som en strøm af sammenkædede ytringer med lige stor betydning. Mellem illokutionære nabopar, fx spørgsmål-svar, klage-undskyldning, hilsen-hilsen, findes der stærkere bindinger end mellem andre ytringer. Ytringsparret spørgsmål-svar hører funktionelt sammen, dvs. spørgsmålet forudsætter svaret og omvendt. Førstedelen i spørgsmål-svar er fremadpegende og bestemmende for andendelen, som er bagudpegende. Den første ytring er som regel mere uafhængig af det, der tidligere er fremkommet, og kan derfor give mulighed for at skifte emne, hvorimod den anden er bundet med hensyn til emne og ordvalg. Således er der et vist initiativ forbundet med at producere den første ytring i replikskifter (Glahn og Holmen 1989: 68-69). I den traditionelle klasseundervisning forekommer ytringsparret spørgsmål-svar hyppigt, og initiativet er traditionelt forbeholdt læreren. Man er tilbøjelig til at se bort fra andre typer af ytringspar, og på grund af lærerens initiativ får eleverne kun lejlighed til at bruge de responderende sproghandlingstyper.

Når tre eller flere ytringer hører sammen, tales der om *udvekslinger*, som består af flere træk. Det fremgår af **Bellacks** forskning, at udvekslinger i undervisningen følger en fast struktur. Udvekslingen består af *strukturerende træk*, *starttræk*, *svartræk* og *reagerende træk* (Glahn og Holmen 1989: 70). En samtalesekvens starter med et starttræk, som er fremadpegende. Det efterfølgende svartræk er bagudpegende og allerede fastlagt, hvad angår emne og funktion af det foregående træk. Ligesom med ytringsparret spørgsmål-svar er der forbundet et initiativ med at starte en udveksling. I senere undersøgelser har man slået Bellacks første to træk sammen til ét, og udvekslingen opfattes som en struktur med tre elementer: **lærerinitiativ – elevreaktion – lærerfeedback**¹⁾.

I sin analyse af fremmedsprogsundervisningen fokuserer Wagner (1986) på lærerinitiativet i undervisningssamtalen, som han betragter som en inte-

¹⁾ På engelsk *an initiation act (teacher), a response act (student) and an evaluation act (teacher)*. Som oftest forkortet til IRE (Johnson 1995: 9).

greret del af udvekslingen. Når læreren tager initiativ og starter en udveksling, er der sprogligt og diskursivt set tale om et *spørgsmål*, men funktionelt set oftest om en *opgave*. Elevernes reaktioner på lærerens initiativ er svartræk, der fungerer som løsningsforsøg. Lærerens feedback afgør, om elevernes løsningsforsøg accepteres eller tilbagevises. Den undervisningsspecifikke udveksling bestående af en læreropgave, en elevløsning og en lærervurdering betegner Wagner efter Ehlich/Rehbein (1977) som et *opgaveløsningsmønster* (Wagner 1986: 16), jf. også følgende illustration:

Syntaktisk plan spørgende sætning udsigende sætning udsigende sætning	Funktion i diskurs spørgsmål svar opfølgning	Pædagogisk funktion opgave løsningsforslag evaluering
--	---	--

Figur 13. Form og funktion i undervisningssamtalen
(Kasper & Wagner 1989: 144).

Opgaveløsningsmønsteret tjener flere formål i skolen og udfolder sig på forskellig vis. Det kan have til formål at kontrollere elevernes viden eller afprøve, hvorvidt eleven tilegner sig viden, får styr på spredt viden eller øver sig (Wagner 1986: 17). I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er opgaveløsningsmønsteret det centrale indlæringsmiddel i skolen, hvor den mentale aktivitet er en fortløbende problemløsningsaktivitet (Wagner 1990: 15). Wagner argumenterer for, at enhver interaktion inden for institutionens rammer på et vist abstraktionsplan kan beskrives som en form for opgaveløsningsmønster. Det gælder især i fremmedsprogsundervisningen, hvor det at samtale på fremmedsproget kan være en kunstig situation, altså en opgave der skal løses (Jensen 1986: 91). Opgaven er af dobbelt karakter, idet den både går på indholdet og på den sproglige formulering. I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er hensigten med opgaverne som regel at få elevernes viden frem, dvs. bestræbelserne går på at øge elevernes sproglige bevidsthed, hvorimod færdighedsaspektet og den flydende brug af sproget vægtes mindre.

3.3. Elevstyrede arbejdsformer og interaktion

Som det fremgår af det foregående afsnit, præges interaktionen i den traditionelle fremmedsprogsundervisning ofte af lærerens initiativ forbundet med hans styrende rolle, hvilket begrænser aktørernes brug af sproget. Inddragelsen af elevstyrede arbejdsformer begrundes ud fra sproglige, indlæringssteoretiske og pædagogiske standpunkter, nemlig:

1. Betydningen af at ændre undervisningssamtalen.
2. Understregning af sproglig aktivering af eleverne.
3. Påpegnings af overordnede og sprogksterne pædagogiske mål.
(Henriksen 1989: 168).

Michael Long m.fl. (1976) var blandt de første til at undersøge forskellen på kvaliteten og kvantiteten i elevernes sprog, når der var tale om gruppearbejde versus lærerstyret undervisning. Deres resultater viste ikke alene, at eleverne fik sagt mere, men at der også var tale om en større variation i deres tale (Lightbown & Spada 1993: 85). Long og Porter (1985) fremhæver de pædagogiske fordele, som er forbundet med elevcentrerede arbejdsformer. Således forventes de at forøge elevernes mulighed for at anvende målsproget, forøge kvaliteten af elevernes tale, bidrage til individualistisk undervisning, forbedre det positive affektive klima og motivere eleverne til at lære. Som psykologvistiske begrundelser nævnes, at gruppearbejde giver input og skaber forudsætninger for sprogligt output, hvilket anses for at fremme sprogtilægnelsen (Ellis 1994: 598). Udgangspunktet er, at eleverne bedst lærer gennem selvstændigt arbejde, hvor de selv har mulighed for at påvirke indhold og proces. Derfor inddrages forskellige arbejdsformer, som egner sig til at fremme elevaktiviteten (Wagner 1990: 13). Elevcentrering betoner vigtigheden af, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elevs muligheder og behov for konstruktivt at kunne udvikle sit sprog og sin sprogindlæring på baggrund af elevens erfaringer og eksisterende viden. Således lægges der særlig vægt på, hvordan ny viden bedst kan inkorporeres i den enkelte elevs eksisterende viden. Elevcentrering betyder endvidere, at man ikke betragter elevgruppen som ét kollektivt individ, men som en gruppe individer med forskellige indlæringsmæssige muligheder og behov.

Elevcentrerede arbejdsformer, fx gruppe- eller pararbejde, hænger ikke nødvendigvis sammen med en bestemt undervisningsmetode. Deres potentialer er dog først og fremmest blevet fremhævet i forbindelse med implementering af kommunikative indlæringsmål ved hjælp af forskellige typer kommunikative opgaver (jf. afsnit I.A.5.3.6.). Det er ikke muligt at give en entydig beskrivelse af elevcentrerede arbejdsformer. Grad af elevstyring og valg af samarbejdsform afhænger af aktiviteternes karakter og formål. Således kan der i princippet være tale om et uendeligt antal forskellige typer af elevcentrerede arbejdsformer såvel med hensyn til gruppens sammensætning og den enkeltes rolle, som hvilke kommunikative opgaver (tasks) der skal løses, eller hvilke rollespil der skal udføres. Inddragelse af elevcentrerede arbejdsformer er en af de strategier, som læreren trækker på for at opnå sine indlæringsmål.

De kommunikative teorier forudsætter udvikling af samtlige kommunikative kompetencekomponenter, bl.a. lingvistisk, pragmatisk, sociokulturel og

strategisk kompetence (afsnit I.A.5.2.). Dette indebærer, at fremmedsprogsundervisningen ikke alene må inkorporere de pragmatiske vidensområder, men også udvikle arbejdsformer som egner sig til at tilgodese træningen af de sociolingvistiske sider af sprogbrugen. Det samme gælder elevernes udvikling af procedural viden. Her står sprogaktivering og elevcentrerede arbejdsformer helt centralt (Henriksen 1989: 169).

4. Målsprogets rolle og funktion i klasseværelset

Fremmedsprogsundervisning adskiller sig fra anden undervisning ved at integrere to sprog, nemlig målsproget og modersmålet. Målsproget er på én gang undervisningens mål og middel til at udføre de sproglige handlinger og funktioner, der indgår i undervisningen. Det afhænger af lærerens strategier og undervisningsmetodiske syn, hvordan de to sprog indgår i undervisningen.

Udgangspunktet for de kommunikative teorier er, at målsproget bør bruges til kommunikation (hvilket begrundes med det kommunikative paradigmes sprog- og indlæringssyn). Uanset hvilken organisationsform eller undervisningsmetodisk tilgang der er tale om, finder interaktion sted mellem klasseværelsets aktører, idet der altid vil være behov for kommunikationsoverførsel. De kommunikative metoders udgangspunkt er, at denne interaktion så vidt muligt bør foregå på målsproget. Ellis skelner mellem tre typer af sproglige formål i undervisningen:

(1) core goals, where the focus is on the language itself (medium), on some other content (message), or embedded in some ongoing activity such as model-making (activity); (2) framework goals associated with the organization and management of classroom events; and (3) social goals. (Ellis 1994: 577-578).

Ifølge Ellis har lærerens valg af formålstyper indflydelse på diskursen. Som det fremgår af Ellis' definition omfatter de primære formål (core goals) det sproglige indhold og indholdssiden i undervisningen, dvs. fx temaer til diskussion, tekstlæsning og kulturformidling. De organisatoriske formål (framework goals) angår organiseringen og administration af det, der foregår i klasseværelset, hvorimod de sociale formål¹⁾ ikke i samme grad angår selve undervisningen i traditionel forstand. Ifølge Ellis er det sandsynligt, at interaktion, som tager udgangspunkt i de primære formål, vil binde eleverne til

1) Ved sociale formål forstår jeg sproglige formål, som ikke vedrører gennemgang af sproglige emner eller management i klasseværelset fx alt det, der angår elevernes personlige situation, erfaringer, deltagelse i fester, oplevelser uden for og inden for klasseværelset, samt daglige ritualer (at hilse, tage afsked osv.).

den responderende rolle, hvorimod de formål, som har med klasseværelsets organisering at gøre, samt sociale formål, i højere grad kan give eleverne muligheder for at initiere diskurs og for at medvirke i en bredere vifte af sproglige funktioner (Ellis 1994: 578).

Kanekos (1990) undersøgelser af brug af modersmålet (japansk) i fremmedsprogsundervisningen (engelsk) viser en større tendens til brug af modersmålet, når lærer og elever har det samme modersmål. Af Kanekos undersøgelser fremgår endvidere, at aktiviteternes karakter har indflydelse på, hvilket sprog der foretrækkes. Således var en japansksproget lærer tilbøjelig til at bruge målsproget i interaktion, som havde med eksplicite pædagogiske formål (dvs. core goals) at gøre, hvorimod modersmålet blev brugt, når interaktionen gjaldt organisatoriske og sociale formål. I modsætning hertil brugte en amerikansk lærer, som beherskede japansk flydende, målsproget til såvel primære, som organisatoriske og sociale formål (Ellis 1992: 46-47). Mitchells undersøgelse (1988) af kommunikativt orienteret begynderundervisning i fransk som fremmedsprog i Skotland fokuserede bl.a. på brug af målsproget til *administration* (management) af det, der foregår i klasseværelset. Mitchell skelner mellem fire kategorier af administrativ diskurs, nemlig: 1) organisationelle instruktioner, 2) aktivitetsinstruktioner, 3) korrektioner og evaluering af elevernes sprogfærdighed og 4) disciplinære forhold (Mitchell 1988: 155). Undersøgelsen viser, at målsproget bruges til organisatoriske formål bortset fra, når formålet er instruktionsgivning i forbindelse med udførelsen af pædagogiske aktiviteter. På baggrund af sin undersøgelse understreger Mitchell lærerens brug af målsproget som en af de vigtigste kriterier for klasseværelsets kvalitet som en ramme for sprogindlæring, jf.:

The project thus also re-emphasises the critical importance of the teacher as the central classroom resource, in any communicative teaching strategy. While up-to-date textbooks and certain 'authentic' materials (audiorecordings, pen pal letters, etc) were in use in the CI project classrooms, teacher-pupil interaction (mostly teacher-led) created the bulk of the FL linguistic environment for these learners, for very natural reasons. No functional syllabus, 'authentic' materials, or microcomputer programme can replace the capacity of the live, fluent speaker to hit upon the follow-up topics of interest to particular individuals, continually adjust his/her speech to an appropriate level of difficulty and solve unpredictable communication difficulties from moment to moment, or to 'scaffold' the learner's attempts at FL speech. In all this, the teacher and his/her interactive skills are decisive.

(Mitchell 1988: 166).

Der anses for at ligge et vist indlæringsmæssigt potentiale i at bruge målsproget som undervisningssprog i klasseværelset, eftersom der er tale om et sprog, der er forankret i situationen, dvs. i en ægte kommunikationssituation.

Ved undervisningssprog forstås ikke kun selve det sproglige arbejde (primære formål), idet der lægges vægt på, at målsproget også bruges til at udføre organisatoriske og sociale formål. Der lægges m.a.o. vægt på, at en bredere del af kontakten mellem lærer og elever samt elever og elever indbyrdes gøres til genstand for sproglig aktivering. Hvis målsproget bruges som undervisningssprog, kan man forvente, at eleverne får lært og automatiseret et basalt klasseværelsessprog, som de antagelig vil kunne bruge i andre situationer end undervisning. (Jakobsen & Pedersen 1993: 136). Endvidere kan brug af målsproget til organisatoriske og sociale formål fungere som en strategi til at inddrage det pragmatiske aspekt såsom adækvathed, høflighedsgrad og gambitter. Eksempelvis kan nævnes det at undskylde, hvis man kommer for sent, at anmode om noget (vil du være så venlig at åbne vinduet), opfordre til noget, lykønske, at tage afsked med hinanden, at udtrykke holdninger til sprogindlæringen osv.

Det er før blevet nævnt (se afsnit I.A.5.3.5.), at et af problemerne ved at klare sig i kommunikative situationer på et fremmedsprog opstår ved, at ens scripts ikke er anvendelige, hvilket betyder, at man må etablere nye scripts eller udbygge dem, man har i forvejen. Det er nærliggende, at opbygningen af elevernes scripts på målsproget tager udgangspunkt i klasseværelsets script. Dels er de fortrolige med klasseværelsets script på deres modersmål og evt. på andre fremmedsprog, hvilket gør det lettere at anvende gættestrategier i tilegnelsen af det sproglige system, fx ordforråd, høflighedsgrad, adækvathed og grammatiske bøjningsformer. Dels drejer det sig om en social situation, hvor der er brug for sproglige handlinger til at opnå genuine kommunikative mål. Gentagelsen vil føre til, at situationen hurtigt vil kunne klares rutinemæssigt, hvilket gør udbygningen af nye scripts lettere.

II. HISTORISK DEL

DANSKFAGET I DEN OBLIGATORISKE UNDERVISNING

Danskfaget i den obligatoriske almenuddannelse

1. Indledning

I dette afsnit gøres der rede for, hvordan fagtraditionen i dansk i den obligatoriske almenuddannelse¹⁾ har udviklet sig fra den første undervisningslov trådte i kraft i 1907. I gennemgangen fremhæves de faktorer, som anses for at være afgørende for fagtraditionens udvikling. Som nævnt i indledningen bruges begrebet *fagtradition* om de faglige konturer, der tegner sig inden for et fag. Der er tale om en historisk hævdevunden identitet, som afspejler hvilke mål, man sætter sig for undervisningen, og med hvilke undervisningsmetoder man vil opnå disse mål. Fremmedsprogene har dels visse fællestræk på tværs af landegrænser, dels bærer det enkelte sprogfag på en tradition, som har sine rødder i fagets lokalhistorie. Fagtraditionen er kollektiv i sin karakter, dvs. den afspejler generelle holdninger og opfattelser af faget. Et tilbageblik på fagets historie er relevant, eftersom det kaster lys over de rødder, fagets identitet har, og giver forudsætninger for at analysere og tage stilling til forskellige elementer i fagets identitet (Kristiansen & Risager & Jakobsen 1984: 14-15). Når det gælder forståelsen for fagtraditionen i dansk i Island, er det tyvende århundredes historie af særlig interesse. Ændringer i tilhørsforholdet til Danmark fik stor betydning for det danske sprogs status og funktion i Island og islændingenes holdninger til dansk og danskundervisningen. I 1907 trådte den første almene undervisningslov i kraft, og efterhånden blev almenuddannelsen mere og mere institutionaliseret og centralt styret, hvilket bl.a. betød en afgrænsning af undervisningsfagernes rammer. Foruden offentlige politiske og pædagogiske rammer spiller lærerne en væsentlig rolle som aktører, der opretholder og videreudvikler fagtraditionen. I den forbindelse er lærernes uddannelse og baggrund af stor betydning, jf. indledningen. I redegørelsen skitseres de forhold, som kan kaste lys over dansklærernes profession og deres uddannelsesmæssige baggrund.

¹⁾ Her bruges begrebet almenuddannelse til både at dække skoleinstitutionerne og den tidligere *hjemmeundervisning*.

Som allerede nævnt findes der begrænset forskningsbaseret viden om danskundervisningens tidligere indhold og praksis. Foruden de beskudte forskningsbaserede kilder bygger redegørelsen derfor hovedsageligt på danskfagets offentlige rammer, sådan som de blev fastsat i lovtekster og målsætninger samt i offentlige rapporter om danskundervisningen. Efter 1960 tages der fortrinsvis udgangspunkt i undervisningsministeriets centrale læseplaner i dansk. Der er god grund til at understrege de begrænsninger, der ligger i ensidig brug af kilder af denne art, da de i deres idealiserede og afsluttede billede tilslører konflikter og evt. brudflader. Lovtekster vidner om politiske beslutninger, og målsætningerne fastsætter fagets formelle ramme og det, man i undervisningen bør sigte imod. Som bekendt kan der dog ofte være tale om modsætninger mellem lovtekster og målsætninger på den ene side og praksis på den anden side. Nye love er udtryk for politisk vilje og har bl.a. til formål at modvirke tendenser i samfundet eller ændre den eksisterende praksis. Selv om nye love træder i kraft, kan det tage sin tid, inden de får den tilsigtede virkning. Eksempelvis kan nævnes, at selv om den første undervisningslov om almenuddannelse ikke indeholdt bestemmelser om danskundervisning, vidner forskellige skolers rapporter og den pædagogiske debat dog om, at danskundervisning faktisk fandt sted på det pågældende niveau. På samme måde er nye målsætningers fastsættelse ikke lig med forandret praksis, og derfor bør de tages med et forbehold. Nye målsætninger fastsættes som regel af førende fagfolk, og deres syn på undervisningspraksis og -metoder harmonerer ikke altid med lærernes, mens det er lærerne, som skal nå målene i praksis. Således kan der i denne type tekster være tendenser til idealiseringer både med hensyn til metodisk syn og undervisningspraksis og det optimum, undervisningen bør sigte imod. For at modvirke en evt. slag-side af denne art inddrages andre typer af kildematerialer, der direkte eller indirekte belyser danskfagets faktiske situation.

Islændingenes løsrivelseskamp og den efterhånden forøgede selvstændighed påvirkede fagtraditionen, idet dansk efterhånden fik en helt anden kommunikationsflade i Island, end hvad der før havde været tilfældet. Holdningsmæssige ændringer til dansk på samfundsplan, og den kendsgerning at dansk efterhånden ikke mere lød i islændingenes hverdag, ændrede i det lange løb motivationen for at lære dansk. I tidernes pædagogiske og sprogpolitiske debat gøres det danske sprog og danskundervisningen ofte til genstand for diskussion. I denne sammenhæng er debatten vigtig. Dels fordi den afspejler skiftende holdninger til dansk, dels fordi den indirekte belyser danskundervisningen. Hvor det er hensigtsmæssigt, inddrages udvalgte kilder af denne art. Endvidere inddrages eksempler fra andre sider, fx individuelle erfaringer, hvor de kan tjene til uddybning af feltet.

Det ligger uden for rammerne af dette projekt at gå i detaljer med den hi-

historiske udvikling, og ej heller er der belæg for en grundig analyse af samfundsudviklingen og dens mangesidige betydning for det danske sprogs status og funktion i Island. Situationens kompleksitet og de mangfoldige direkte og indirekte årsagsrelationer mellem forskellige faktorer på samfunds- og undervisningsplan kræver en anden type undersøgelse, end der her er tale om. I redegørelsen indkredsdes blot fragmentarisk hovedtrækkene af de historiske og samfundsmæssige betingelser, der anses for at være helt afgørende for fagtraditionens udvikling. Redegørelsen hviler på fire søjler:

1. Danskfagets udvikling belyst gennem love, læseplaner, offentlige rapporter, den pædagogiske debat, individuelle erfaringer m.m.
2. Læreruddannelsen.
3. Milepæle i den historiske udvikling og det danske sprogs kommunikationsflade i Island.
4. Islændingenenes holdninger til dansk.

Mens den første søjle er den bærende i oversigten, den røde tråd, inddrages de tre andre, hvor de kan tjene til en uddybning eller perspektivering af fagtraditionen.

1.1. Fra hjemmestyre til suverænitet

Årtierne efter hjemmestyrets indførelse i 1904 prægedes af store og vidtstrakte samfundsmæssige ændringer, bl.a. med hensyn til produktionsforhold, handel, uddannelse og levevis. I århundredets begyndelse var der tale om store tekniske omvæltninger både inden for landbruget og fiskeriet. Forøget teknik inden for fiskeriet betød hidtil ukendt velstand blandt mange indbyggere i fiskebyerne, især i Reykjavík. Også inden for landbruget var der tale om ændrede produktionsforhold. Ny teknologi og forbedrede transportmuligheder på havet muliggjorde eksport af nye typer af landbrugsvarer, fx salg af smør til England. Telegrafisk forbindelse til andre lande og et voksende antal store skibe styrkede islandsk engrosforretning. Alt dette førte til forøget kontakt og handel med udlandet, og ikke kun Danmark. En forøget velstand satte præg på livsstilen i byerne – især i Reykjavík – og gav islændingene tro på fremtiden (Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson 1991: 325-334). De tekniske fremskridt kaldte på nye kvalifikationskrav. Mange unge rejste til Danmark for at skaffe sig tekniske uddannelser.

Ved oprettelsen af Háskóli Íslands (Islands Universitet)¹⁾ i 1911 blev de gamle embedsskoler, dvs. præsteskolen og lægeskolen, samt den nye *lov*-

1) I det følgende bruges den danske oversættelse, dvs. Islands Universitet, når Háskóli Íslands omtales.

skole fra 1908 samlet under ét tag. Samtidig blev der oprettet et humanistisk fakultet, hvor der blev undervist i islandsk og Islands historie. Selv om mange studenter fortsat rejste til Danmark for at erhverve sig en akademisk uddannelse, overtog Islands Universitet i det lange løb Københavns Universitets rolle som islændingenenes højeste lærdomscenter. I årtier spillede kundskaber i dansk fortsat en stor rolle på Islands Universitet, da mange fagbøger blev læst på dansk, og mange supplerede deres uddannelse med et videre-studium i Danmark. Traditionen tro blev man længe endnu ved med primært at hente ekspertise og erfaringer fra Danmark, jf. følgende udtalelse:

I årene 1926-32 studerede jeg klassisk filologi i København. Såvidt jeg erindrer var jeg aldrig i nogen tvivl om at jeg skulle vælge Københavns universitet som studiested. Den væsentligste grund har formodentlig været den gamle tradition at islandske studenter først og fremmest havde studeret der, og endnu i mit studenterår havde meget få islændere søgt til andre universiteter. Hertil kom at dansk var det fremmedsprog som vi regnede med ville byde på de færreste vanskeligheder, hvad der dog viste sig at være en noget optimistisk forestilling, i hvert fald hvad ens eget talesprog angik.

(Jakob Benediktsson 1982: 250).

Det bør fremhæves, at man ikke kun rejste til Danmark for at studere på de højere læreanstalter. Til trods for at der efterhånden fandtes flere og flere islandske skoletyper, blev islændingene ved med at rejse til Danmark i forskellige uddannelsesøjemed. I skoleåret 1906-1907 gik fx 16 islændinge på Askov Folkehøjskole (Jónas Kristjánsson 1965: 27). Om folkehøjskolernes betydning for islandsk åndsliv udtalte tidligere præsident Ásgeir Ásgeirsson følgende:

Et stort antal unge Islændinge har tilbragt en længere tid i danske folkehøjskoler, som de mindes på samme måde som jeg. Mange af dem er siden blevet førende mænd indenfor Islands skolevæsen og har i øvrigt gjort sig gældende i folkets kulturelle og sociale liv. Vi takker for denne gode og sunde indflydelse på vort folkeliv. I danske højskolekredse har vi altid mødt elskværdighed og forståelse.

(Ásgeir Ásgeirsson 1957: 5).

Urbaniseringen betød, at Reykjavík voksede støt, og bykulturen begyndte i voksende grad at sætte sit præg på hovedstadsbeboernes livsstil. Som før hentede man forbilledet fra Danmark. En biograf, der blev åbnet af en dansk grosserer i 1906, blev kaldt *Reykjavíkur Biografteather*, hvilket indbyggerne hurtigt forkortede til *bíó*, som stadig bruges om dette fænomen. Den voksende velstand betød, at dansk livsstil ikke mere var forbeholdt overklassen, men blev et ideal for en stor del af indbyggerne. Det gjaldt fx moden. Efter århundredskiftet blev det almindeligt, at piger især i byerne holdt op med at

gå i traditionelle islandske dragter og begyndte at klæde sig på *den danske måde*. Således veg nationaldragten som stadstøj for Europa-moden importeret fra eller via København. Og eftersom der ikke fandtes islandske dame- eller ugeblade, var danske modeblade, fx *Nordisk Mönstertidende*, populære blandt islandske kvinder (Guðjón Friðriksson 1991a: 451). Traditionen for at læse forskellige europæiske klassikere og kærlighedsromaner i dansk oversættelse levede videre i bedste velgående. Endvidere var månedsbladet *Det Bedste* samt forskellige tidsskrifter, fx om husholdning og landbrug, eftertragtede i Island.

I årene før og efter Islands suverænitet i 1918 kan der på samfundsplan konstateres holdningsmæssige ændringer over for dansk, hvilket dels skyldes en voksende national identitet blandt islændingene, dels sammenstød mellem islandske og danske interesser. Således afspejler tidens debat en vis konflikt mellem islændingenes holdning til det danske sprogs symbolske og kommunikative værdi. På den ene side var man i flere sammenhænge afhængig af at kunne kommunikere på dansk, og på den anden side blev brug af dansk betragtet som symbol på manglende national identitet. Kilderne vidner om en forøget bevidsthed om modersmålets betydning for bevarelsen af islandsk kultur og identitet. Indflydelsen fra dansk sprog og kultur blev opfattet som den alvorligste trussel. De nationale bølger rejste sig højt, og befolkningen delte sig i politiske fløje afhængig af, hvilken holdning man havde til danskerne og Islands tilknytning til Danmark. De skærpede politiske modsætninger viste sig bl.a. i kritik af det, der kunne fortolkes som underdanighed over for danskerne. Kritikken rettede sig ofte imod islændingenes brug af talt dansk. Det samme gjaldt danismer i islandsk. Voksende kontakt og handel med andre lande end Danmark, bl.a. med England og USA under første verdenskrig (Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson 1991: 365), kaldte på sproglig kompetence i andre fremmedsprog end dansk. Også af den grund begyndte man at sætte spørgsmålstegn ved det danske sprogs dominans. Kilderne vidner om radikale holdningsmæssige ændringer på samfundsplan, som på længere sigt påvirkede holdningen til at lære og undervise i dansk især i børneskolen. Efter alt at dømme gjaldt det især undervisning i talesproget.

1.2. Danskfaget og den første undervisningslov

I 1907 blev den første undervisningslov vedtaget. Den fastsatte undervisningspligt for børn i alderen 10-14 år. I loven anføres dansk ikke som et obligatorisk undervisningsfag. Kilderne viser dog, at man mange steder underviste i dansk både på landet og i købstæderne, hvilket må betragtes som en videreførelse af en allerede etableret praksis, jf. Guðmundur Finnboga-sons landsomfattende undersøgelse i årene 1903-1904 om undervisningen af

børn og unge (Guðmundur Finnbogason 1905). Undersøgelsen bestod dels i udsendelse af skemaer med udførlige forespørgsler, bl.a. om enkelte elever, lærernes kvalifikationer samt skole- og undervisningsforhold, herunder undervisningsfag. Papirerne blev sendt til provster og præster i alle sogne. De fleste reagerede positivt og indsendte de ønskede oplysninger, men i nogle af de tilfælde, hvor papirerne ikke blev tilbagesendt, byggede Guðmundur Finnbogason sine resultater på rapporter, som lærere på landet havde indsendt i forbindelse med ansøgninger om økonomisk støtte. Desuden bestod hans undersøgelse af kvalitativ forskning med én til to dages skolebesøg, hvor han foretog interview og observationer. Formålet med denne del af undersøgelsen var ifølge hans beskrivelse følgende:

[Den anden del af mit arbejde måtte derfor være, såvidt muligt ved selvsyn og erfaring og gennem samtaler med de mennesker som tager sig af undervisningen, at blive bekendt med den og de midler som bruges i undervisningen. Mine rejser rundt i landet har haft dette formål.]

(Guðmundur Finnbogason 1905: 38).

Ifølge Guðmundur Finnbogasons rapport var der, udover i landets fire købstæder, 814 steder i landet, hvor lærere i større eller mindre grad regelmæssigt blev sat til at undervise. De 814 undervisningssteder fordelte sig på 34 faste skoler (med i alt 1017 elever) og 780 undervisningssteder med omgangslærere¹⁾. Godt halvdelen af børnene i alderen 7-14 år modtog denne undervisning, mens det står ubesvaret, hvor stor en andel af resten der eventuelt modtog hjemmeundervisning (Guðmundur Finnbogason 1905: 39). Af rapporten fremgår, at der blev undervist i dansk i de fire købstadsbørneskoler: i Reykjavík, Ísafjörður, Akureyri og i Seyðisfjörður, hvor 348 af i alt 1320 børn i alderen 7-14 år blev undervist i dansk. Desuden fandt der danskundervisning sted i 13 stamskoler. Af hver 1000 undervisningstimer forekom der 24 dansktimer på stamskolerne, mens der var tale om 44 dansktimer på de steder, hvor undervisningen blev organiseret med omgangslærere. Dette kan forklares ved forskellig aldersfordeling, idet en større gruppe af ældre elever deltog i den sidstnævnte undervisningsform. Inden for de to undervisningsformer blev 13% af eleverne undervist i dansk (Guðmundur Finnbogason 1905: 45). Om undervisningen i dansk på stamskolerne rapporteres der følgende:

¹⁾ Omgangslærere var lærere, der i egne med spredt bebyggelse rejste rundt og stod for undervisning på forskellige steder.

[Undervisningen i dansk er også ret dårlig. Børnene læser som regel 30-50 sider i en eller anden læsebog, så de kan oversætte teksten og besvare enkelte spørgsmål angående dansk orddannelse. Udtalen er generelt ret dårlig. Der findes eksempler på at børnene skriver enkle stiløvelser på dansk. På én skole forekom det mig tilfredsstillende efter omstændighederne.]

(Guðmundur Finnbogason 1905: 56).

Guðmundur Finnbogasons undersøgelse viser, at danskundervisning fandt sted i et ret stort omfang, da den nye undervisningslov trådte i kraft. Andre kilder fra denne tid tegner et lignende billede. I skoleåret 1907-1908 underviste 100 af i alt 201 lærere på landet 338 børn i dansk. Alle børn på landet modtog en eller anden form for undervisning i modersmålet, kristendoms-kundskab og regning, men af andre fag havde dansk størst prioritet (Sveitakenslan i Skólablaðið 1908/20: 80). Denne opprioritering af dansk må bl.a. ses i lyset af samfundssituationen og de muligheder, som var forbundet med færdighed i dansk, fx når det gjaldt uddannelse, omgang med danskere i Island og læsning til gavn og lyst. Endvidere er det vigtigt at fremhæve ledende skolefolks tilknytning til Danmark og den rolle, som dansk sprog spillede i læreruddannelsen på den tid.

1.3. Læreruddannelsen

Danskundervisningens status i den obligatoriske almenuddannelse må bl.a. ses i lyset af det danske sprogs status og funktion i læreruddannelsen, og af at ledende islandske skolemænd i høj grad hentede forbilleder til skolearbejdet fra Danmark. Hertil kom det store antal islændinge, som læste i Danmark, og som direkte og indirekte havde indflydelse på skolearbejdet.

Kennaraskóli Íslands¹⁾ (Islands Lærerseminarium) blev oprettet i 1908. Inden oprettelsen havde man fra 1892 årligt afholdt et kursus for vordende lærere på Flensborgarskólinn i Hafnarfjörður. Kurset var af 6 ugers varighed indtil 1896, da det blevet lavet om til en etårig *læreruddannelse* i fortsættelse af realskolens 2. klasse (Ásgeir Guðmundsson 1983: 139-140). I udformningen af læreruddannelsen hentede man forbilleder og erfaringer fra de øvrige nordiske lande, især Danmark. I 1890 rejste 6 islandske lærere til København for sammen med knap 5500 andre nordboer at deltage i en nordisk lærerkonference. På konferencen havde man bl.a. *de nye sprogundervisningsmetoder og modersmålsundervisningen i skolen* på programmet (Jóhannes Sigfússon 1891: 22-24). Mon ikke de nye sprogundervisningsmetoder har været den

¹⁾ I det følgende bruges den danske oversættelse, dvs. Islands Lærerseminarium, når Kennaraskóli Íslands nævnes.

direkte metode? I sine overvejelser om konferencen og beslægtede emner skrev en af deltagerne, at danskerne og andre nationer havde gjort sig klart, at fremskridt i skolearbejdet var afhængigt af gode lærere, hvilket forudsatte en særskilt uddannelse, der kvalificerede dem til denne profession (Jóhannes Sigfússon 1891: 36). Under planlægningen af læreruddannelsen rejste tilrettelæggerne fra Flensborgarskólinn til Danmark for at gøre sig bekendt med forskellige uddannelsesmæssige og pædagogiske forhold.

I *læreruddannelsen* på Flensborgarskólinn blev der undervist i dansk i tre timer om ugen, og en stor del af undervisningsmaterialerne i andre fag var på dansk. Eksempelvis kan nævnes, at i skoleåret 1906-1907 havde eleverne bl.a. danske lærebøger i pædagogik, skolehistorie, geografi og geometri (Guðni Jónsson 1932: 79-80). Kilderne taler for, at nogle af de lærere, som fik deres uddannelse på Flensborgarskólinn, supplerede den med et studieophold i Danmark. Endvidere findes der eksempler på, at man tog hele læreruddannelsen i Danmark. I 1905 læste fx Jón P. Björnsson på Jonstrup Seminarium på Sjælland (Jón Þorbjörn Magnússon 1993: 31), og i vinteren 1907-1908 læste 4 islændinge på Statens Lærer Højskole i København (Guðjón Friðriksson 1991: 32).

Ifølge lov om Islands Lærerseminarium af 22. november 1907 var dansk et af undervisningsfagene i den treårige læreruddannelse. For optagelse på skolen gjaldt der særlige adgangsbetingelser, bl.a. om kundskaber i dansk, som blev defineret på følgende måde:

[Ansøgeren bør kunne læse dansk med en nogenlunde udtale og have læst 100 sider i oktav format, kende hovedtrækkene i dansk bøjningslære og kunne oversætte enkle sætninger fra daglig tale til korrekt dansk.]

(Freysteinn Gunnarsson 1958: 41).

1.4. Dansk og danskundervisningen - en trussel mod modersmålet

Under hjemmestyret var der som før nævnt tale om en voksende national bevidsthed blandt islændingene, hvilket betød en holdningsmæssig ændring over for det danske sprog og undervisningen i dansk. Dansk sprog og kultur blev anset for at være den alvorligste trussel mod modersmålet. Kritikken rettede sig især mod danismer i islændingenes sprog, jf. talemåden *auðlærð er ill danská* (det onde er snart lært, jf. Íslensk-dönsk orðabók af Sigfús Blöndal 1920-1924: 50). Følgende eksempel fra nyhedsbladet Þjóðólfur fra 1910 omhandler kritisk islændingenes blandingssprog af dansk og islandsk:

Par kaupá menn “billetti” á “komeðíur” og “conserta”, fara á “áktioner” og eru “arresteraðir”. Kaupmenn “konkurera” hvorir við aðra, halda “beholdningu”, gefa “rabat” og “þéna marga peninga”. Prestar “sakramentara” og “konfirmera”. Lögfræðingar “inkassera” og “prokurera”. Myndir eru “innrammaðar”, “möblur” smíðaðar og hús “betrekt”. Menn

fá “resept” og eru “ópereraðir”. Verkamenn “taka upp á akkorð” og “lossa skip”. Ungfrur “spassera” og skemmta sér á “bóllum”. Saumakonur sauma “líf” og “skjört” og “punta hatta”. Húsfreyjur “laga mat” og “gera visit”, og vinnukonur “vaska upp í kokkhúsinu” og “spiskamersinu” og “stufa af anretningsborðinu”.

[Dér køber man billetter til komedier og koncerter, går til aktioner (sic) og bliver arresteret. Købmænd konkurrerer med hinanden, holder beholdninger, giver rabat og tjener mange penge. Præster meddeler sakramente og konfirmerer. Jurister indkasserer og giver prokura. Billeder indrammes, møbler bliver snedkereret og husene tapetseret. Man får recept og bliver opereret. Arbejdere tager arbejde i akkord og lossere skibe. Frøkener spadserer og morer sig til dansebal. Syerskerne syr underkjoler og skørter og pynter hatte. Husmødrene laver mad og går på visit, og tjenestepigerne vasker op i køkkenet og i spisekammeret og støver anretterbordet af.]

(Guðjón Friðriksson 1991a: 457).

I flere sammenhænge blev det påpeget, at i islændingenenes sprog – det være sig tale eller skrift – vrimlede det med danismer. Situationen var værst i købstæderne, og man frygtede, at disse uheldige sprogvaner også ville nå ud på landet. Danske romaner, sagde man, blev læst mere end sagaerne. For at råde bod på den alvorlige situation blev børneskolerne opfordret til at holde op med at undervise i dansk. Til gengæld burde der fortsat undervises i dansk i ungdomsuddannelserne og realskolerne (H.J. 1909/1: 3-4).

Kritik af danskundervisningen og negative holdninger over for danskerne satte sit præg på den pædagogiske debat i årene omkring undervisningslovens ikrafttræden, jf. følgende tekst som Jónas Jónsson fra gården Hrifla i det nordlige Island – senere en indflydelsesrig person (jf. fx afsnit II.1.6.) og minister – skrev i et privat brev fra Askov Folkehøjskole i 1907:

[Jeg tænker ofte over to ord: dansk og islandsk, og jeg vil gerne fortælle dig om min konklusion, hvis det evt. kunne gavne dig på den ene eller den anden måde. Der hersker ingen tvivl om, at det islandske sprog bliver mere og mere fordærvet. Det er mest lærernes skyld. De opfostrer ved deres bryst den ulv, som de burde tilintetgøre og hade. Det har jeg også gjort uden at bebrejde mig selv. Lærerne bruger udenlandske bøger, og de underviser i dansk med større nænsomhed end i modersmålet. Det er tvivlsomt, om der findes en eneste nation i verden, som lader de unge lære på et fremmedsprog uden at blive tvunget til det ... Vi må sørge for, at der kommer lærebøger på islandsk uanset hvor meget, det vil koste. Og det er et latterligt skaberi og uvidenhed, som forårsager, at de mennesker som ved, at de blot kan modtage få ugers undervisning til trods for det, begynder med at lære det onde dansk uden en gang at være i stand til at skrive et brev på islandsk. Selvfølgelig er det først og fremmest lærerne og “de som er blevet uddannet udenlands”, som er skyld i det her. De ælter sammen forvaskede udenlandske ord i lange og indviklede sætninger og ødelægger sproget.]

(Citeret efter Guðjón Friðriksson 1991: 30).

I forbindelse med undervisningen af børn fremhævede man, at danskundervisningen dels skete på bekostning af undervisning i modersmålet, og dels pegede man på det danske sprogs dominans i købstæderne, hvor dansk blev opfattet som den alvorligste trussel mod modersmålet – for litteratur om dansk indflydelse i børns opvækst i Reykjavík i 20'erne, se fx Petra Pétursdóttir 1970. Til trods for denne dominans mente man, at såfremt der skulle undervises i dansk, burde undervisning i købstæderne foretrækkes. Begrundelsen var, at her var skolegangen længere, og at der i købstæderne fandtes lærere, som havde den nødvendige kompetence til at undervise i dansk (Dönskukensla í barnaskólum i Skólablaðið 1908/19: 74, Svafa Þórleifsdóttir 1913: 74). Der er ikke belæg for at fastslå, hvor udbredt den kritiske holdning til danskundervisningen har været i samfundet. Tidens pædagogiske debat kunne tyde på, at modstanden mod danskundervisningen på børneskoleniveau især gjorde sig gældende blandt førende, progressive skolefolk. I kilderne nævnes fx de unges lyst til at lære udenlandske sprog, men man anså det for at være diskutabelt, hvorvidt børneskolerne, der skulle virke i overensstemmelse med den nye undervisningslov, var i stand til at afsætte tid til danskundervisningen. Endvidere blev forældrenes ønsker om danskundervisning kritiseret, idet de snarere blev betragtet som tegn på forfængelighed end som en vurdering baseret på børnenes behov (Dönskukensla í barnaskólum i Skólablaðið 1908/19: 74). De negative holdninger til danskundervisningen kom til udtryk i omtalen af den som *danskundervisningsfusk*. Konflikten mellem sprogets kommunikative og symbolske værdi viser sig i en vis ambivalens over for islændingenenes holdning til beherskelse af de forskellige færdigheder i dansk. Således argumenterede man for nødvendigheden af at kunne læse dansk og anden nordisk litteratur, men brugte nedsættende udtryk om talesproget, fx brugte man udtrykket at *pludre* på dansk (Dönskukensla í barnaskólum i Skólablaðið 1908/19: 74). I en af kilderne omtaler man de islændinge, der som *kalve drøvtygger dansk* (Snæbjörn Jónsson 1923: 16). Sandsynligvis har der været tendens til at forbinde beherskelse af talesproget med de islændinge, som direkte havde kontakt med danskere i Island. Her må man have i tankerne, at der kunne være tale om sammenstød mellem islandske og danske interesser. De islændinge, som samarbejdede med danskerne, blev evt. af den grund beskyldt for at være underdanige, hvilket betød, at talt dansk fik en negativ symbolværdi. Den negative holdning over for talt dansk har sandsynligvis styrket traditionen for at læse dansk. Læsefærdigheden var som før nævnt udbredt i langt større kredse end færdigheden i at tale dansk, som i højere grad var klassebestemt og primært bundet til købstæderne. Og til trods for at danskerne efterhånden forsvandt fra islændingenenes hverdag, var behovet og traditionen for at læse dansk stadigvæk til stede. Hertil kom, at i tilegnelsen

af dansk har talefærdigheden – især udtalen – altid givet islændingene det største besvær. Det er dog svært at afgøre, hvad der er årsag og virkning her.

Kritikken af at undervise børn i dansk vandt efterhånden genklang. En rapport om børneundervisning i skoleåret 1914-15 viser en betragtelig reduktion af danskundervisningen. Ifølge rapporten fandt danskundervisning nu sted i samtlige købstadsskoler, men kun i 3 af de 20 stamskoler der omtales. I skoler, hvor omgangslærere underviste, omtales danskundervisning i 4 ud af 19 skoler (Barnafræðsla árið 1914-15, 1918: 10-11 og 22-23).

1.5. Engelskundervisning i stedet for danskundervisning

I begyndelsen drejede kritikken af danskundervisningen sig hovedsagelig om, at børn blev undervist i dansk (Dönskukensla í barnaskólum i Skólablaðið 1908/19: 74, H.J. 1909: 3 og Svafa Þórleifsdóttir 1913: 72-75), men efterhånden begyndte man at argumentere for, at danskundervisningen burde vige for undervisning i engelsk. Det sidstnævnte blev bl.a. understøttet med henvisning til en voksende handel med England, og til at manglende kompetence i engelsk begrænsede islændingenes økonomiske interesser. Endvidere fremhævede man vigtigheden af at kunne læse litteratur på engelsk (Dönskukensla í barnaskólum i Skólablaðið 1908/19: 74, J. J. 1913: 145-148 og J. J. 1913a: 164-167).

En af de førende talsmænd for ønsket om at undervise i engelsk i stedet for dansk var Jónas Jónsson fra Hrífla. Han fremførte sine synspunkter i Skólablaðið i 1913 (J. J. 1913: 145-148 og J. J. 1913a: 164-167). I artiklerne advarede Jónas Jónsson imod den ensidige kontakt med Danmark, eftersom den skadede islændinges økonomiske interesser og indskrænkede deres kulturelle univers. I modsætning hertil påpegedes det engelske sprogs brugsværddi som kommunikationssprog i Norden og i andre lande:

[De mennesker som er læselystne og kundskabstørstende, har behov for et bisprog, og det egner engelsk sig bedst til. Det kan bedst lønne sig at lære engelsk. Ved hjælp af det sprog kan man erhverve sig viden om alt, videnskaben kender til. Ved at bruge det sprog kan man rejse jorden rundt og lade sig blive forstået hvor som helst. Til det sprog oversættes alle de bøger, der udkommer på andre sprog og er noget værd. Engelsk opfylder alle de krav, der bør stilles til et bisprog for fornuftige mennesker.

Hvis man i denne sag fulgte mine forslag, ville der om kort tid blive tale om en total forandring i vores kultur. Den dansk-islandske generation ville forsvinde, og det danske æskelåg ville ikke mere være islændingenes himmel.]

(J. J. 1913: 147-148).

Jónas Jónsson kritiserede lærerseminariet for kun at undervise i dansk, hvorved børneskolerne blev forhindret i at undervise i engelsk. Eftersom han mente, at det ikke var realistisk at undervise i flere end ét fremmedsprog,

foreslog han, at dansk blev afskaffet som et obligatorisk fag. I forbindelse med forfatterens forestillinger om engelskundervisning formuleredes der et nyt metodisk syn på fremmedsprogsundervisningen, som radikalt adskilte sig fra den etablerede fagtradition i dansk:

[Alle nogenlunde fornuftige mennesker lærer sig engelsk til rimelig gavn i løbet af et semester, når de opholder sig der, hvor der udelukkende er engelsktalende folk, selv om intelligente mennesker ikke når så vidt på 3-4 år i vores skoler. Grunden er selvfølgelig den, at den, der altid hører sproget og har det rundt omkring sig i nogle måneder, lærer det så godt som af sig selv. Skarpsindige lærere, som har lagt mærke til denne kendsgerning, baserer herpå vigtige reformer i indlæringen af levende sprog. I skolen skabes der en situation, som så vidt muligt ligner opholdet i et andet land. Lærerne taler det fremmede sprog i timerne, og de underviser andre fag og har lærebøger på dette sprog. Kort sagt: de lader sproget omslutte og komme ind i elevens bevidsthed af sig selv på samme måde som modersmålet. Det samme burde og måtte vi gøre, hvis vi agtede at gøre engelsk til nationens kontaktsprog med omverdenen.]

(J. J. 1913a: 165).

I modsætning til dansk blev engelsk her betragtet som et levende sprog, og i undervisningen burde der sættes på talefærdighed. Citatet vidner om, at forfatteren har stiftet bekendtskab med den direkte metode. På den tid havde diskussionen om den direkte metode i årtier fundet sted i Norden, jf. Westerns, Lundells og Otto Jespersens deltagelse i Stockholmer-filologmødet i 1886 (Jespersen 1901: 1). Denne diskussion var især forbundet med engelskundervisning. Når det gælder gennemførelsen af undervisningsmetodiske innovationer, må man være opmærksom på det danske sprogs enestående stilling som fremmedsprog i Island, hvilket betød, at man ikke kunne hente forbilleder til undervisningens indhold og praksis fra danskundervisningen i andre lande. På grund af den politiske tilknytning var der tradition for, at dansklærerne hentede forbilleder for undervisningens indhold og praksis fra modersmålsundervisningen i Danmark. Således brugte man fx ofte undervisningsmaterialer, som var beregnet for danskere. De lærere, som fik deres læreruddannelse på danske seminarier, har antageligt modtaget undervisning i dansk som modersmål, hvilket sandsynligvis har styrket den etablerede læsetradition og opprioriteringen af litteraturlæsning. Træning i talesproget var ikke på programmet i den kontekst.

I begyndelsen af 20'erne blev et udvalg, hvis opgave var at foreslå ændringer inden for skolesystemet, kritiseret for ikke at rokke ved danskundervisningen. Forfatteren fremhævede både økonomiske, praktiske og kulturelle grunde til at erstatte danskundervisningen med engelskundervisning (Snæbjörn Jónsson 1923: 4). I 1924 begyndte man at undervise i engelsk på Islands Lærerseminarium. Ifølge bekendtgørelsen om Islands Lærerseminarium af 1934 var det tilladt at vælge imellem dansk, norsk og svensk. I

praksis var der kun meget få, som valgte svensk eller norsk (Freysteinn Gunnarsson 1958: 44). Valgfrihed mellem svensk og dansk må ses i lyset af den førnævnte debat. Den kendsgerning, at blot få seminarieelever valgte svensk, viste som så meget andet det danske sprogs centrale stilling.

1.6. Jónas Jónsson fra Hrifla og danskerne som syndebukke

Danskundervisningen og islændingenenes behov for kundskaber i dansk hang nøje sammen med tilhørsforholdet til Danmark og med Islands stilling inden for det danske rige. Med Islands suverænitet i 1918 blev danskere i Island efterhånden færre, og behovet for at bruge dansk som kommunikationsmiddel blev mindre end før. Forøget nationalisme forårsagede holdningsmæssige ændringer over for dansk sprog og kultur. Tendensen til negativ opfattelse af danskerne og dansk kultur blev efter alt at dømme styrket af Jónas Jónssons historieopfattelse, som karakteriserede sig ved ret ensidigt at give danskerne skylden for islændingenenes fattigdom og elendighed igennem århundreder. Denne historieopfattelse er en rød tråd i Jónas Jónssons Islands-historie, som udkom i to bind i henholdsvis 1915 og 1916 og blev læst af alle børn i mere end et halvt århundrede. Historiebøgerne karakteriseres ved en udpræget nationalfølelse, og de kendetegnes ved fortællinger om begivenheder, hvor kampen mellem de gode islændinge og de slemme udlændinge skildres. Som oftest optræder danskerne i skurkenes roller (Guðjón Friðriks-son 1991: 67). Islandshistoriens levende fortællemåde fangede læseren, og de sort-hvide skildringer bevægede ofte børnesindet, jf. følgende udtalelse:

[Mit første bekendtskab med de strømninger, som kom fra Jónas, fik jeg ved at læse hans Islandshistorie. Den fangede mig i den grad som barn, at førend jeg anede det, havde jeg lært flere af dens fortællinger udenad og reciterede dem siden for mig selv, mens jeg passede lammene under læmningstiden. Jeg blev sent træt af disse remser fra Jónas' Islandshistorie, så stor indflydelse og fortryllekraft havde den, og så stor pris satte jeg på den.]

(Halldór E. Sigurðsson 1985: 137).

På grund af Islandshistoriens centrale rolle i den almene børneuddannelse kan den fremhæves som en af det forrige århundredes vigtigste historiske meningsdannere.

2. Undervisningsloven af 1926 og 1936

Da undervisningsloven blev taget op til revision i 1926, blev dansk stadigvæk ikke nævnt som et obligatorisk fag i skolen. I 1936 blev loven igen taget op til revision og undervisningspligten forlænget, så den nu kom til at vare fra 7-14 årsalderen. Dansk fandtes endnu ikke blandt de obligatoriske fag, men indgik indirekte i lovens par. 5:

[I børneskolerne må kun de børn undervises i udenlandske sprog, som er gode til at læse, skriver modersmålet næsten fejlfrit og er godt hjemme i analyse af islandsk.]

(Lög um fræðslu barna af 23. juni 1936).

Ifølge par. 6 var det, såfremt undervisningsmyndighederne tillod det, hjemlet at undervise i flere end de i par. 5 nævnte fag. Til trods for eksempler på engelskundervisning hersker der ingen tvivl om, at der med *udenlandske sprog* først og fremmest menes dansk. Det er indlysende på baggrund af det danske sprogs status, og herfor taler også flere skolerapporter, hvoraf det fremgår, at dansk fandtes blandt undervisningsfagene (Guðrún Kristín Erlingsdóttir 1991: 10). At der var tale om dansk, kan også begrundes ud fra den rolle, som dansk spillede i de uddannelser, der kunne vælges efter den obligatoriske børneskole. I indledningen til Ágúst Sigurðssons lærebog *Kennslubók í dönsku fyrir byrjendur* (Lærebog i dansk for begyndere) står fx følgende:

[Denne lærebog, som udgives i to hæfter ... , er beregnet for børneskoler, ungdomsskoler, egnesskoler, realskoler, kvindeskoler og andre skoler, som har danskundervisning for begyndere ...]

(Ágúst Sigurðsson 1939: II).

Ifølge loven om realskoler af 19. maj 1930 skulle der undervises i ét nordisk sprog eller engelsk. Reglementet for Menntaskólinn í Reykjavíks (Reykjavíks Gymnasium) realafdeling af 8. februar 1937 og Gagnfræðaskóli Reykvíkinga (Reykjavíks Realskole) viser, at der var tale om danskundervisning i 1. og 2. realklasse. For at blive optaget i realafdelingen på disse to skoler skulle eleverne bestå en optagelsesprøve i dansk. Om forkundskaberne i dansk står følgende:

[Til prøven skal eleven have læst mindst 150 sider i oktav format og kunne læse teksten med temmelig god udtale og oversætte den til islandsk. Endvidere bør eleven kunne oversætte enkle sætninger fra islandsk til dansk.]

(Reglugerð fyrir Menntaskólann í Reykjavík af 8. februar 1937, afsnit 3, par. 7).

Ud over i realskolerne var dansk et obligatorisk fag i flere uddannelser, fx på Kvinnaskólinn í Reykjavík (Reykjavíks Kvindeskole), i de tekniske uddannelser og på landets to handelsskoler, dvs. på Samvinnuskólinn (Kooperationens Handelsskole) og på Verzlunarskóli Íslands (Íslands Handelsgymnasium) efter dets oprettelse i 1943 (Helgi Elíasson 1944). Behovet for at læse danske lærebøger, fx i gymnasiet og på universitetet, var stadigvæk til stede, og traditionen for at læse dansk litteratur levede fortsat i bedste velgående blandt befolkningen. Til trods for at talt dansk hørtes stadig sjældnere i

islændingenenes hverdag, satte dansk kultur stadigvæk i mange henseender sit præg på deres dagligdag.

2.1. Forlængelse af læreruddannelsen

I 1943 blev læreruddannelsen lavet om til en fireårig uddannelse, og realeksamnen blev betingelse for optagelse på seminariet. Fra 1947 blev en bestået *landsprøve* (se nærmere om landsprøven i II.4.3.) også anerkendt som en adgangsgivende eksamen. Desuden kunne studenter tage en etårig læreruddannelse. Seminariet havde til formål at varetage uddannelse af børneskolelærere (Lögmenn Kennaraskóla Íslands af 14. april 1943, par. 2). Ifølge loven om seminariet af 1943 er undervisning i et nordisk sprog obligatorisk. Traditionen tro var der tale om undervisning i dansk i seminariets 1. og 2. klasse med 4 ugentlige timer, hvorefter seminaristerne kunne vælge dansk som valgfag i 3. og 4. klasse med 3 ugentlige timer (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 62). Da dansk ikke formelt fandtes blandt børneskolens obligatoriske undervisningsfag, var der i de to første skoleår ikke tale om nogen egentlig læreruddannelse i dansk, men blot om en almen sprogundervisning på linje med gymnasieuddannelsen. I valgfaget dansk blev hovedvægten det første år lagt på dansk litteratur før 1870 og det sidste år på dansk litteratur fra 1870-1900. Seminaristerne læste enkelte noveller fra nyere tid. I undervisningen blev der lagt vægt på god udtale og diskussioner på dansk. Skriftlige opgaver skulle afleveres to gange om måneden. Der blev ikke undervist i fagets didaktik, og der var ikke tale om praktik ude på skolerne. Enkelte timer blev brugt på demonstrationsundervisning (Endurskoðun námsfærnis og kennslu í dönsku í barna- og gagnfræðaskólum af 1971: 28-29). Ifølge kilderne underviste man efter grammatik- og oversættelsesmetoden, hvilket betød en ringe talefærdighed blandt de vordende lærere (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 62). Den store opprioritering af litteraturlæsning og litteraturhistorie afspejler på én gang danskfagets dannelsesidealer og overførsel af den nationallitteraturhistoriske tradition, som havde udviklet sig i modersmålsundervisningen i Danmark i de sidste årtier af 1800-tallet. Den samme tendens gjorde sig gældende i undervisningen i moderne fremmedsprog i Danmark (Kristiansen, Risager & Jakobsen 1984: 22-23). Som før nævnt er der gode grunde til at fremhæve tendensen til overførsel af modersmålstraditionen i Danmark til danskundervisningen i Island, bl.a. på grund af de mange dansklærere, som fik deres uddannelse i Danmark. Endvidere bør det nævnes, at da man begyndte at undervise i dansk til B.A.-eksamen på Islands Universitet i 1946, varetog udsendte danske lektorer undervisningen i dansk. Antagelig har danskundervisningen på Islands Universitet ikke radikalt adskilt sig fra, hvad der har været tilfældet på andre universiteter i verden, hvor dansk fandtes som undervisningsfag, jf. følgende citat:

Dansk som fremmedsprog er et nyt fag. Selv om der findes materialer til danskundervisningen fra tidligere tider, er der en udpræget fornemmelse af, at området er opstået i 70'erne som svar på den begyndende indvandring til Danmark. Derudover findes Dansk som Fremmedsprog ved forskellige universiteter verden over, men da dette område typisk rekrutteres af cand.mag.'ere i dansk med interesse for litteratur, er der ikke opstået en egentlig undervisningstradition.

(Wagner 1994: 21).

3. Republikkens oprettelse

Den anden verdenskrig blev epokegørende for dansk i Island. Tyskernes besættelse af Danmark den 9. april 1940 førte til en de facto-afbrydelse af unionen, og Island overtog udenrigstjenesten og kongens opgaver. Den 10. maj 1940 blev Island besat af englænderne, og i 1941 påtog den amerikanske regering sig den militære beskyttelse af Island. Besættelsen førte til radikale ændringer i det islandske samfund, både økonomiske og kulturelle. Besættelsestropperne satte forskellige projekter i gang, og englænderne købte islandske varer til ret høje priser (Björn Thorsteinsson 1985: 257-259). Endvidere blev der hurtigt sluttet aftaler om handel med USA. De nye forbindelser havde indflydelse på islændingenes livsstil og forbrug. Besættelsestropperne tilstedeværelse under krigen betød, at der på flere områder var tale om direkte kontakt mellem islændinge og engelsktalende, hvilket forårsagede, at engelsk en overgang fik en hidtil ukendt rolle som kommunikationssprog i det islandske samfund. Besættelsestropperne købte forskellige varer og serviceydelser hos islændingene, bl.a. brug af svømmebassiner, elektricitet, vand og boliger (Gunnar M. Magnúss 1947: 203-204). Desuden var der tale om salg af forbrugsvarer og fx souvenirs (Gunnar M. Magnúss 1947: 235-236). Flere islændinge arbejdede for besættelsesmagten. Eksempelvis kan nævnes, at i 1940 drejede det sig om 1700 islændinge i Reykjavík og omegn (Gunnar M. Magnúss 1947: 208). På det sociale plan var der også tale om kontakt med besættelsesmagten. Således fortæller en samtidig kilde om dans og fester i byerne, hvor islændingene – ikke mindst kvinderne – festede først med englænderne og senere amerikanerne (Gunnar M. Magnúss 1947: 211-217). Endvidere kom islændingene nu i højere grad end før i kontakt med amerikansk og engelsk kultur, som blev et ideal for mange, bl.a. i form af film og musik. Flere værtshuse, caféer og restauranter, bl.a. med *Fish and Chips* på menuen, blev etableret. Nogle af dem havde engelske navne, fx Vest End (sic) og Florida (Gunnar M. Magnúss 1947: 236). Under krigen stiftede islændingene også for første gang bekendtskab med Coca-Cola (Björn Thorsteinsson 1985: 260). Bygning af flyvepladser betød en større åbning over for omverdenen og en kontakt med flere nationer end før.

I april 1943 havde et udvalg i Altingets regi udarbejdet et forslag til en

republikansk forfatning og et tingsbeslutningsforslag om forbundslovsaftens ophør. Til at begynde med så der ud til at være stor enighed om udvalgets synspunkter, indtil en sej og hårdnakket gruppe af folk fra alle partier vendte sig imod forslaget:

De kaldte sig *tilhængere af lovlig adskillelse* (lögskilnaðarmenn) og kritiserede, hvad de kaldte *hasteadskillelsen*. Akademikerne var fremtrædende i gruppen, og dens synspunkt vandt størst genklang i Socialdemokratiet. Man slog især på det nordiske broderskabs og storsindets strenge.

(Björn Thorsteinsson 1985: 264).

Gruppen gjorde sig gældende i sommeren 1942, da 61 indflydelsesrige personer sendte en opfordring til Altinget. En opinionsundersøgelse i 1943 om, hvorvidt personalunionen burde afbrydes i det indeværende år, viste at gruppens synspunkter havde medvind, idet 44,5% svarede ja, 49,8% nej, og 5,7% undlod at svare (Björn Thorsteinsson 1985: 264). I maj 1944 blev der afholdt et valg om opsigelse af forbundsloven af 1918 og om indførelse af en republikansk forfatning. I valget deltog 73.058 vælgere eller 98,4% af samtlige stemmeberettigede i landet. Valgets resultater i de to sager var som følger:

Personalunionens afbrydelse			Indførelse af en republikansk forfatning		
Ja	71.122 eller	97,4%	69.435 eller	95,0%	
Nej	377 eller	0,5%	1.051 eller	1,5%	
Blanke	805 eller	1,1%	2.054 eller	2,8%	
Ugyldige	754 eller	1,0%	518 eller	0,7%	
I alt	73.058 eller	100,0%	I alt 73.058 eller	100,0%	

(Þjóðaratkvæðagreiðsla 1945: 7).

Republikkens oprettelse fandt sted på Lögberg på Þingvellir den 17. juni 1944. I anledningen af begivenheden sendte Kong Christian den Tiende den islandske befolkning et telegram, hvori der stod følgende:

Idet jeg beklager, at Adskillelsen mellem mig og det islandske Folk er blevet gennemført under de raadende Forhold, vil jeg udtale de bedste Ønsker for den islandske Nations Fremtid og Haabet om Styrkelse af de Baand, der binder Island til de øvrige nordiske Lande.

Christian R.

(Björn Þórðarson 1951: 638).

Ifølge Björn Thorsteinsson (1985: 266) var denne konge aldrig blevet mere inderligt hyldet i Island end ved denne lejlighed på Þingvellir.

4. Dansk under skoleloven af 1946

I 1946 blev der vedtaget et lovkompleks, som omfattede skolesystemets fire trin, nemlig børneskoleniveau, realskoleniveau, gymnasie- og fagskoleniveau og universitetsniveau. Ifølge loven om skolesystem og undervisningspligt af 10. april (Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu) par. 8 var alle børn undervisningspligtige fra 7-15-årsalderen, dvs. i 8 år. Den obligatoriske undervisning omfattede ifølge loven en 6-årig børneskole (dvs. 1.-6. klasse) og en toårig *ungdomsskole*, som var en del af realskoleniveauet. Foruden ungdomsskolen bestod realskoleniveauet af en etårig mellemskole og en etårig realskole. For hvert trin gjaldt der en særskilt lov: henholdsvis Loven om undervisning af børn af 29. april (Lög um fræðslu barna) og Lov om realuddannelse af 7. maj (Lög um gagnfræðanám). På børneskoleniveauet nævnes dansk ikke blandt de obligatoriske fag, men der hjemles undervisning i ét fremmedsprog i det 6. skoleår, såfremt eleverne er dygtige til modersmålet. Selv om man som før ikke nævner dansk i loven om undervisning for børn, hersker der ingen tvivl om, at man med første fremmedsprog forstår dansk. På den tid var der tale om niveaudelte klasser, så i praksis har det på børneskoleniveau kun drejet sig om danskundervisning i én til to klasser ved de større skoler og kun i de klasser, hvis klasselærer var villig til at påtage sig danskundervisningen. I 40'erne og 50'erne læste man i de 6.-klasser, som havde dansk, en del af det pensum, som tilhørte ungdomsskolens første klasse, som så blev læst om igen det næste skoleår (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 39). Ifølge loven om realuddannelsen kunne eleverne i den obligatoriske undervisning vælge mellem to ligestillede linjer, en boglig og en praktisk. Begge linjer havde til formål at give eleverne en almen kontinuerlig uddannelse, men adskilte sig indholdsmæssigt, da de havde til formål at forberede eleverne til forskellige uddannelser. Således var undervisningen på den boglige linje en forberedelse til gymnasiet eller en anden boglig uddannelse, mens den praktiske linje havde til formål at forberede eleverne til forskellige erhvervsfaglige uddannelser (Ármann Halldórsson 1946). Ved skoleloven af 1946 blev der indført en central *landsprøve* i slutningen af mellemskolen, dvs. i realskolens 3. klasse. Bestået landsprøve var en betingelse for at komme ind i gymnasiet. Ifølge reglement om mellemskoleprøve på den boglige linje af 14. april 1947 skulle eleverne op til landsprøve (mellemskoleprøve) i islandsk, dansk eller et andet nordisk sprog, engelsk, historie, geografi, naturfag, matematik og fysik. På den praktiske linje var undervisning i fremmedsprog ikke obligatorisk, hvad der til gengæld var tilfældet på den boglige linje, hvor der blev undervist i dansk i 1. og 2. klasse, men i engelsk i 2. klasse (Drög að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla 1948: 26-27). I praksis modtog alle elever på den praktiske linje dog undervisning i fremmedsprog blot i et mindre omfang (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 39).

4.1. Et udkast til læseplan i dansk af 1948

Loven af 1946 forudsatte, at der på baggrund af den blev udarbejdet centrale læseplaner og reglementer, som indeholdt nærmere bestemmelser om undervisningen. I 1948 udsendte undervisningsdirektøren et udkast til læseplan for realskolens to første klasser til skolerne til overvejelse og vejledning. I indledningen ønskede man reaktioner og kommentarer fra lærerne. Om dansk på den boglige linje stod der følgende:

[1. klasse.

“Kennslubók í dönsku” af Kristinn Ármannsson, ca. 150 sider, eller “Kennslubók í dönsku” af Ágúst Sigurðsson, hele hæfte 1, og ca. 70 sider i hæfte 2. “Tavlestile” efter årsskiftet, og enkle grammatiske træk læres og opøves sideløbende med læsningen.

2. klasse.

“Kennslubók í dönsku” af Kristinn Ármannsson resten af bogen, og “Dönsk lestrarbók” af Kr. Ármannsson og Einar Magnússon, ca. 60 sider eller “Kennslubók í dönsku” af Ágúst Sigurðsson, hæfte 2, resten af bogen, og “Danskir leskaflar” af samme forfatter ca. 60 sider. Ugentlige stile fra “Stílasafn I”. Det grammatiske uddrag i lærebøgerne læses. Genfortællinger ifølge register.]

(Drög að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla 1948: 26-27).

Som det fremgår af ovenstående udkast, var der snarere tale om en læseliste og ramme med hensyn til pensumkrav end en egentlig læseplan i dansk. Således mangler der fx en målsætning for undervisningen. I udkastet er grammatik- og oversættelsesmetoden med sin høje prioritering af læseforståelse, eksplicit arbejde med grammatiske regler og stiløvelser ikke til at tage fejl af (jf. afsnit I.A.2.).

4.2. Læseplanen i dansk af 1960

Det var først i 1960, at undervisningsministeriet endelig bekendtgjorde en central læseplan for den obligatoriske undervisning på børneskole- og realskoleniveau – bl.a. med et udførligt afsnit om danskundervisningen i realskolens (ungdomsskolens) to obligatoriske klasser. Læseplanen i dansk, som er den første egentlige centrale læseplan i dansk som fremmedsprog på dette niveau, adskiller sig radikalt fra udkastet af 1948 både med hensyn til dens udformning og undervisningsmetodiske syn. Læseplanen indeholder følgende fire afsnit: 1) undervisningens formål, 2) undervisningens indhold, 3) vejledning til læreren, 4) apparatur og hjælpemidler.

I læseplanen formuleres en ny dimension i danskundervisningen, nemlig den nordiske dimension. Den indebærer den opfattelse, at det danske sprog skal fungere som en nøgle til de andre nordiske sprog. Således står der i læseplanen, at det anses for at være ønskværdigt, at eleverne gøres bekendt med,

hvad de nordiske frændenationer sproget har til fælles, og hvad der adskiller dem. Den første strofe af de nordiske nationalsange bør læses og læres. Endvidere bør eleverne lære at søge oplysninger i håndbøger, bl.a. nordiske leksika (Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldri af 1960: 50). Om fagets hovedformål står der følgende:

[Danskundervisningen skal give eleverne færdighed i at læse og forstå lette danske tekster fortrinsvis fra dagligdagen, at opøve dem i korrekt udtale, at træne dem i at forstå talt dansk og gøre dem i stand til mundtligt og til en vis grad skriftligt at udtrykke sig på enkelt dansk om hverdagsemner.]

(Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldri af 1960: 47).

Hvis man sammenligner læseplansudkastet fra 1948 med den nye formålsformulering for danskundervisningen, er det iøjnefaldende, at et nyt metodesyn er ved at melde sit indpas. Dette syn forfægtede en større vægtning af mundtlig færdighed og aktiv sprogbeherskelse. Her er der til en vis grad tale om et brud med grammatik- og oversættelsesmetoden. Det nye metodesyn kan sammenlignes med de tendenser, som gjorde sig gældende i nabolandenes fremmedsprogsundervisning og i engelskundervisningen i Island. Fra århundredskiftet var den direkte metode blevet diskuteret i Danmark, jf. Jespersen og den direkte metode (se nærmere herom i I.A.3.). Metoden slog markant igennem i engelskundervisningen i Danmark fra 40'erne (Gabrielsen 1986: 5), jf. fx Sallings ideer om *lillesprog* (Gabrielsen 1982: 100-101). I 20'erne og 30'erne var den såkaldte *situational language teaching* fremme i England, som i flere henseender var beslægtet med den direkte metode og dens vægtning af talefærdighed (Richards & Rodgers 1986: 31-43). Desuden kan man ikke se bort fra, at der eventuelt har været tale om indflydelse fra den audiolinguale metode, som på den tid blev diskuteret i USA (jf. afsnit I.A.4.) og havde visse fællestræk med den direkte metode, bl.a. opprioritering af talefærdighed.

Til trods for at læsefærdigheden opprioriteredes ved at nævnes først i læseplanen, vægtedes talesproget og korrekt udtale højt. Et andet træk, som bryder med grammatik- og oversættelsesmetoden, angår læseplanens sprogsyn, dvs. dens opprioritering af anvendelse af hverdagssprog og det at kunne udtrykke sig mundtligt og skriftligt om hverdagsemner. Hvis man ser på læseplanens øvrige afsnit, er der flere træk som genkendes som karakteristiske for den direkte metode. Hvis man går læseplanen nærmere efter i sømmene, finder man flere træk, som afspejler et nyt syn på danskundervisningen. Det gælder som allerede nævnt sprogsynet, men dog især læseplanens signaler om undervisningens fremgangsmåder, der uddybes lidt nærmere. Om undervisningens indhold i ungdomsskolens to klasser står der:

[I. klasse.

Let dansk læsestof, ordforråd fra daglig tale. Der lægges stor vægt på god udtale. Mundtlige og skriftlige øvelser. Taleøvelser. Eleverne får mulighed for at lytte til god dansk udtale på lydbånd. Eleverne opøves mundtligt i at danne enkle sætninger som besvarelser af lette spørgsmål, hvilket har til hensigt, at de fra læsestoffet tilegner sig de mest almindelige ord og ordforbindelser. Oversættelse fra dansk til islandsk trænes. Hovedtrækkene i dansk grammatik indlæres ved hjælp af stiløvelser, hvor eleverne både mundtligt og skriftligt trænes i at oversætte enkelt islandsk til dansk. Der læses 75 sider sammenhængende tekst.

II. klasse

Daglig tale og lette tekster om almindelige emner. Udtaleøvelser. Oversættelse fra dansk til islandsk. Træning i at lytte til dansk tale. Taleøvelser. Korte, enkle, mundtlige genfortællinger i tilknytning til læsestoffet. Hovedtrækkene i grammatikken trænes. Lette stiløvelser oversættes fra islandsk til dansk enten på tavlen, mundtligt eller med stiløvelser hjemme eller i timerne. Der læses 100 sider sammenhængende tekst.]

(Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri af 1960: 47).

Som det fremgår af citatet, er der flere aktiviteter i indholdsafsnittet, som kan henføres til den direkte metode, fx tale- og udtaleøvelser, genfortællinger og besvarelse af spørgsmål. Til trods for disse træk er grammatik- og oversættelsesmetoden alligevel ikke til at tage fejl af. Den kommer til udtryk i vægtingen af direkte oversættelser til modersmålet, stiløvelser på målsproget og opprioriteringen af eksplicit grammatisk viden, se afsnittet om grammatik- og oversættelsesmetodens fremgangsmåder (I.A.2.3.). Læseplanens tredje afsnit indeholder udførlig vejledning til læreren angående undervisningens indhold og praksis. I dette afsnit findes der endnu tydeligere tegn på den direkte metodes indvirkning. I det følgende gøres der rede for nogle centrale træk i læseplanens vejledende afsnit især med hensyn til dens undervisningsmetodiske syn.

4.2.1. Dansk som et levende brugssprog

Af vejledningen fremgår, at dansk opfattes som et levende sprog, som eleverne skal lære sig at bruge. Den direkte metodes indlæringssyn kommer indirekte til udtryk i læseplanen bl.a. i de fremgangsmåder, der anbefales i klasseværelset, og også i henvisninger til brug af dansk i øvrigt. Ved valg af materialer *foretrækkes almindeligt og interessant stof, som indeholder oplysninger fra dagligdagen og belyser socialt samkvem med gode råd om, hvad der kan gavne, når det gælder handel eller rejser.*

Undervisningen bør være praktisk, så eleverne får et indtryk af dansk som et levende sprog. Det fremhæves, at indlevelse i et fremmedsprog ikke alene kan opnås ved pensumlæsning. *Læreren må benytte sig af forskellige prak-*

tiske metoder og øvelser, hvor øjne, øren, hænder og taleorganer trænes til aktiv deltagelse i sprogindlæringens tjeneste. Læreren opfordres til at anvende landkort, flanellograf, lysbilleder og film til dette formål.

Tale- og lytteøvelser hævdes at være vigtige i sprogindlæringen, *eftersom formålet er at gøre undervisningen levende, og der lægges vægt på praktisk brug af sproget.* I læseplanen sættes elevernes udtryksfærdighed i centrum gennem brug af sproget, hvorimod grammatik- og oversættelsesmetoden i højere grad vægter eksplicit viden om sproget. I læseplanen understreges lærerens rolle som den, der stimulerer eller lokker eleverne til frit at deltage i samtaler. Det gælder om at få så mange elever som muligt til at udtrykke sig på målsproget, dvs. at forsøge at gøre sig forståelige. I forbindelse med rettelser af fejl bør læreren tage hensyn til, at konstante rettelser tager modet fra eleverne. *I stedet bør de stimuleres til at forsøge at udtrykke sig og hjælpes på vej. Efterhånden bliver eleverne mere sikre og frie i deres forsøg og interessen for indlæringen vokser, når de oplever, at det lykkes dem at tilegne sig det fremmede sprog, og de er i stand til at bruge det.*

4.2.2. Læseplanen og undervisningens fremgangsmåder

Som før nævnt kan man i læseplanen genkende flere træk fra den direkte metode, især med hensyn til de fremgangsmåder der anbefales i danskundervisningen. Læseplanen designer i flere henseender den direkte metodes sprogindlæring - jf. Richards & Rodgers analysemodel - og i dens implementering af fremgangsmåder i klasseværelset kan flere træk fra den direkte metode identificeres. Det gælder fx de sproglige aktiviteter, der anbefales til træning i god udtale, fx højtlesning i kor, individuel højtlesning eller besvarelse af indholdsspørgsmål. *De første taleøvelser kan bestå i at stille eleverne lette spørgsmål til teksten på dansk, som kan besvares med enkelte ord eller korte sætninger, som kan tages direkte fra den læste tekst. Teksten skal gennemgås grundigt inden taleøvelsen begynder.* I takt med forøget ordforråd kan øvelserne blive friere. Således kan samtalen dreje sig om forskellige klasseværelsesinventarer eller nærmiljøet, om klokken, vejret, om billeder fra lærebogen eller fx vægbilleder eller kort med billeder fra dagligdagen eller andre begivenheder. Diskussioner kan ifølge læseplanen også tage udgangspunkt i hændelser fra elevernes daglige liv. Der lægges særlig vægt på, at eleverne lærer sig at danne spørgsmål. Læseplanens opprioritering af god udtale og talefærdighed samt de fremgangsmåder, der anbefales i undervisningen, er et klart brud med grammatik- og oversættelsesmetodens ensidige vægtning af læsefærdighed og terping af grammatik.

Til forskel fra grammatik- og oversættelsesmetodens krav om korrekthed lægges der i læseplanen vægt på, at der i begyndelsen ikke stilles for strenge krav om sproglig korrekthed. Elevernes aktive brug af sproget er det centrale.

Slemme fejl bør rettes ved at gentage ordet eller sætningen, men læreren bør ikke forstyrre træningen med konstante rettelser og forklaringer. I indlæringen af grammatik anbefales bl.a. omsætnings- og udfyldningsopgaver. Vigtigheden af indholdsspørgsmål og diktater fremhæves. Angående den skriftlige færdighed nævnes breve og korte fristile om selvvalgte emner, som mulige sproglige aktiviteter for dygtige elever.

I forbindelse med læsning lægges vægt på, at eleverne så snart som muligt opfordres til at læse lette ungdomsbøger på dansk samt danske blade. Læseplanens syn på læsningen som et praktisk sprogligt redskab hænger godt sammen med traditionen for at læse dansk i Island, og samtidig vidner den om en afstandstagen fra grammatik- og oversættelsesmetodens vægtning af træning i læsning gennem oversættelser fra målsproget til modersmålet.

4.2.3. Grammatik- og oversættelsesmetoden og læseplanen

Til trods for at læseplanen indeholder adskillige komponenter, der kan henføres til den direkte metode, er grammatik- og oversættelsesmetoden ikke til at tage fejl af. Man kan dog fornemme en reaktion imod den gennem en skjult direktiv tone, hvor der forsigtigt advares imod ensidig brug af grammatik- og oversættelsesmetoden, jf. følgende eksempler. Grammatik- og oversættelsesmetoden melder sin tilstedeværelse i vægtning af oversættelser til og fra målsproget og ved grammatikkens centrale rolle i undervisningen. Således understreges det fx, *at oversættelse fra dansk til et lødigt islandsk er en god og gavnlig metode til at forklare ords betydning og træne eleverne i at oversætte fra dansk til islandsk. Der advares dog imod, at for stor en del af undervisningstimerne bruges til oversættelser, sådan at de kommer til at ligne en overhøring.* Stiløvelser og andre skriftlige øvelser fremhæves som vigtige i forbindelse med indlæring af sprogets hovedregler og senere for at træne eleverne i at udtrykke sig skriftligt. Læreren bør dog undgå, at stiløvelser anvendes for tit, som om det drejer sig om skriftlige prøver. De bør til gengæld indgå som positive øvelser og en naturlig del af undervisningen. Grammatikken bør begrænses til sprogets grundlæggende træk og trænes godt både gennem mundtlige og skriftlige øvelser.

4.2.4. Indlæringspsykologisk vinkel i læseplanen

Som noget nyt fokuserer læseplanen på psykologiske aspekter forbundet med sprogindlæringen, bl.a. elevgruppens erfaringer og dens motivation. Begynderundervisningen problematiseres. I den forbindelse antydes bl.a. det potentiale, der ligger i at trække på elevernes viden om modersmålet for at opleve sprogenes slægtskab. Motivationens betydning i sprogindlæringen indgår indirekte. Således fremhæves vigtigheden af, at undervisningen giver eleverne oplevelsen af dansk som et levende sprog, bl.a. ved at læreren bru-

ger målsproget, og ved at eleverne får lejlighed til at reagere på dette. Planlægning af danskundervisningen må satse på at fremme elevernes lyst til af sig selv at lære mere. Her er der tale om et indlæringssyn, som betoner vigtigheden af, at eleverne ikke presses i indlæringssituationen, jf. følgende citat:

[I begyndelsen bør der ikke stilles for strenge krav om korrekt sprog, snarere bør læreren forsøge at lokke eleverne til uden pres at deltage, således at de af sig selv forsøger at gøre sig forståelige. Slemme fejl bør dog rettes ved at gentage ordet eller sætningen. Man bør dog sørge for ikke at forstyrre træningen med konstante rettelser og forklaringer, som sandsynligvis tager modet fra eleverne især de mere tilbageholdende. De bør snarere opfordres og hjælpes på vej.]

(Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldri 1960: 49).

Af læseplanen fremgår den opfattelse, at elevernes forøgede beherskelse af målsproget er drivkraften i deres lyst til at lære mere:

[Efterhånden bliver deres forsøg sikrere og interessen for indlæringen vokser når de oplever, at de kan tilegne sig det fremmede sprog og er i stand til at bruge det.]

(Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldri 1960: 49).

I begge tilfælde er der tale om et indlæringssyn, som ikke ser ud til at tilhøre den direkte metode, og som hverken passer med grammatik- og oversættelsesmetoden eller den audiolingvale metodes indlæringssyn (jf. afsnit I.A.4.1.). Til gengæld er der tale om visse fællestræk med det kommunikative indlæringssyn (jf. afsnit I.A.5.3.).

Ved valg af materiale skal der ifølge læseplanen tages hensyn til elevgruppen, både med hensyn til dens alder og interesser. Således bør *læsestoffet først og fremmest være dagligt sprog og let skriftsprog om almindelige emner, som appellerer til 13-15-årige unge mennesker.*

4.3. Danskundervisningen i de obligatoriske realklasser

Læseplansudkastet af 1948, prøver og lærebøger samt udtalelser om den yngre generations manglende færdighed i talt dansk tyder på, at grammatik- og oversættelsesmetoden har været dominerende i danskundervisningen i årtierne efter anden verdenskrig. Der fandtes ganske få professionelle dansk-lærere, dvs. lærere som var uddannet til at undervise i dansk. Læseplanen til loven af 1946 blev først udstedt i 1960, og de lærere, som varetog danskundervisningen, havde ikke mulighed for at modtage nogen offentlig faglig rådgivning.

Som før nævnt skulle eleverne bestå den centrale landsprøve i slutningen af 3. klasse på realskoleniveau for at komme i gymnasiet. Prøven blev anset

for at være meget svær, og mange elever nåede ikke det krævede karaktergennemsnit (6 på en 10-skala). Ud af de 6895 elever, som gik op til landsprøven i årene 1946-1961, kom 4660 elever igennem, dvs. 67,6% (Jónas Pálsson & Hjálmar Ólafsson 1961: 202-203). De, som bestod prøven, udgjorde kun en meget lille procentdel af hver årgang, nemlig ca. 5-14% af de årgange, som blev født i årene 1930-1945. Eksempelvis kan nævnes, at kun 4,08% af årgangen født i 1930 bestod landsprøven, mens procenttallet for årgang 1937 og 1944 var henholdsvis 12,272% og 14,633% (Jónas Pálsson & Hjálmar Ólafsson 1961: 207). Ifølge reglementet for mellemskoleprøven på den boglige linje af 14. april 1947 par. 1 skulle prøven være skriftlig, men i par. 9 står, at udtale i fremmede sprog skal bedømmes af censor og den pågældende lærer. Til trods for at mundtlig sprogfærdighed indgik i eksamenskravene, spillede oversættelser og grammatik den største rolle, hvilket pensumkravene med deres 120 stiløvelser vidner om (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 41). Eksamenskravene til landsprøven har sandsynligvis påvirket undervisningen i ungdomsskolens to obligatoriske klasser, jf. teorien om den såkaldte *backwash-effekt* (Hughes 1989: 1-2).

En anden form for faglig styring fandt sted gennem læremiddelsituationen, som kan karakteriseres ved et yderst begrænset udvalg af materialer til danskundervisningen. Dette kan bl.a. forklares ved den centrale *styring* angående administration og udarbejdelse af læremidler. Ifølge loven om Ríkisútgáfa námsbóka (Statens forlag for skolebøger) af 1936 skal staten udgive alle lærebøger, som er nødvendige i den obligatoriske børneundervisning. Bøgerne distribueres gratis til alle børn i den undervisningspligtige alder, dvs. fra 7-13 år. Ved den forlængede skolepligt og inddelingen i børneskoleniveau og ungdomsskoleniveau var der indtil 1956 næsten udelukkende tale om forsyning af gratis lærebøger til børn på børneskoleniveau. Dette blev ændret med en ny lov om Ríkisútgáfa námsbóka (Statens forlag for skolebøger) af 1956, hvor det blev fastsat, at det statslige forlag også skulle forsyne børn i ungdomsskolerne med lærebøger, dvs. at børn skulle have bøger i hele den obligatoriske skolealder (Pálmi Jósefsson 1977: 9). Som et eksempel på det begrænsede udvalg af læremidler kan nævnes, at i tre årtier, 40'erne, 50'erne og 60'erne, blev lærebogen *Kennslubók í dönsku fyrir byrjendur I* af Ágúst Sigurðsson anvendt i den obligatoriske begynderundervisning i dansk i samtlige skoler. Materialet er i hovedtrækkene opbygget omkring tekstlæsning og gradvis indlæring af grammatik ud fra den traditionelle grammatiks kategorier. De grammatiske regler skal ifølge indledningen læres udenad. Nogle af afsnittene afslutter med en oversættelse til dansk, hvor ordforråd og grammatiske regler aktiveres, jf. følgende eksempel fra lærebogens første udgave:

66. kafli (afsnit 66)

Spurnarfornöfn (Spørgende pronomener)

hvem (hver) (hk.: hvad, ef.: hvis)¹⁾

hvilken (hvor, hver, hvaða) (hk.: hvilket, ft. hvilke).²⁾

hvad for (hvaða).

Hvem tramper paa min Bro? - Hvem er der? - Hvad skal vi gøre? - Hvis er Skylden? - Hvad er han? - Hvad er dette? - Hvilken Vej skal vi gaa? - Hvilket Hus er det bedste? - Hvilke Nyheder bringer Avisen? - Hvad for en Støj er dette? - Hvad for noget?

Regla: **Hvem er aðeins notað um persónur.**

[Regel: **Hvem bruges kun om personer.**]

Hvem er han? Hvem saa du? Hvem kan gøre det?

En Ulykke

Paa en mørk, taaget De'cemberaften skyndte min Fætter og jeg os over den store Bro og tog der'efter Vejen mod mit Hjem. Henne i Gaden stod i'midlertid en Masse Mennesker og spærrede Vejen for os, saa vi ikke kunde komme frem. Mens vi taal'modigt ventede paa, at Flokken skulde spredes, søgte vi 'nys'gerrigt Be'sked om, hvad der havde givet Anledning til dette Opløb. Til sidst lykkedes det os at faa oplyst, at to Smaapiger var blevet kørt ned af en Bil, og at Ambu'lancen havde hentet dem og bragt dem til Hospi'talet. Mange blandt Tilskuerne var rasende over, at Bilerne kører saa hensynsløst omkring Gadehjørnerne, at Folk næsten ikke kan tage sig i Agt for dem. Efter at vi var blevet stødt og skubbet, slap vi endelig ud af Klyngen og skyndte os op ad Trapperne til mit Hjem, hvor vi maatte for'tælle de enkelte Om'stændigheder ved den sørgelige Be'givenhed.

Snúið á dönsku: "Hvaða hávaði er þetta?" sagði ég, þegar við gengum fyrir húshornið. Lítil stúlka hafði orðið fyrir bíl, og sjúkravagninn kom til að (for at) sækja hana. Fólki spurði, hvað hefði gerzt. Ég sagði frá því, sem ég vissi. Ég vissi þó ekki um hin einstöku atvik við þennan atburð. Hvaða blóð kaupir þú? Hvernig getur þú verið án (undvære) dagblaða?

[*Oversæt til dansk:* "Hvad for en støj er dette?" sagde jeg, da vi gik omkring gadehjørnet. En lille pige var blevet kørt ned, og ambulancen kom for at hente hende. Folk spurgte, hvad der var sket. Jeg fortalte det jeg vidste. Jeg vidste dog ikke noget om de enkelte omstændigheder ved denne begivenhed. Hvilke aviser køber du? Hvordan kan du undvære aviser?]

(Ágúst Sigurðsson 1939: 92-93).

1) *Hk.* er den islandske forkortelse for intetkøn og *ef.* for genitiv.

2) *Ft.* er den islandske forkortelse for flertal.

Stiløvelsens indhold vidner om, at der lægges vægt på, at eleverne bruger det ordforråd, der forekommer i teksten, og at de skal trække på de grammatiske regler, der fokuseres på. Stiløvelsens sidste to sætninger viser, at indholdet er underordnet i forhold til formen, idet sammenhængen brydes for at træne reglerne om de spørgende pronomener. I lærebogen fokuseres der på udtale (jf. angivelse af trykplacering i ordene) og bagest i bogen står en gloseliste.

Forfatteren begynder bogen med en samtale på islandsk mellem bogen og eleven. Af samtalen fremgår bogens hensigt:

[Hej med dig!

Hej med dig! Hvad hedder du?

Kender du mig ikke. Jeg er din bog. Hvis du har lyst til at lære, skal jeg hjælpe dig.

Jeg har lyst til at lære så meget, fx har jeg lyst til at forstå, hvad der står i de udenlandske bøger og blade, som min ældste søster så tit læser, og så kunne det være sjovt at kunne forstå udlændinge.

Jeg vil gerne hjælpe dig. Men der findes så mange fremmede sprog. Jeg ved dog, at mange af din søsters bøger er på dansk og at mange udlændinge som kommer hertil, kommer fra Danmark, og jeg skal hjælpe dig at lære dansk. Dansk er også mere beslægtet med islandsk end de fleste andre sprog, så du vil hurtigt komme til at forstå noget.

Kan du også fortælle mig historier?

Ja, men ikke straks. Først må du være rigtig dygtig til at lære om udtale og ordenes bøjning, og så skal jeg fortælle dig historier og vise dig billeder ...]

(Ágúst Sigurðsson 1939: 1).

Ágúst Sigurðssons lærebog blev først udgivet af forfatteren i 1939, men senere købte Ríkisútgáfa námsbóka (Statens forlag for skolebøger) udgivelsesretten, og bogen blev udgivet i en revideret udgave i 1961. I 5. udgave (1958) blev der tilføjet indholdsspørgsmål på dansk til hvert af læsestykkerne:

1. Hvor skulle bukkene hen?
2. Hvor lang næse havde trolden?
3. Hvilken af bukkene kom først?
4. Hvad sagde trolden?
5. Hvilken af bukkene stangede trolden?

(Ágúst Sigurðsson 1961: 28).

Indholdsspørgsmålene i lærebogen og i læseplanen fra 1960 er tegn på, at et nyt metodesyn var ved at vinde indpas blandt de ledende fagfolk i danskundervisningen.

4.4. Dansk på retur i islændingenes dagligdag

Læseplanens opprioritering af tale- og lyttefærdighed må ses i lyset af udviklingen inden for fremmedsprogpædagogikken. I Island må udviklin-

gen også ses på baggrund af den historiske udvikling og dens konsekvenser for det danske sprogs stilling i det islandske samfund. Oprettelsen af republikken betød naturligvis, at stadig færre sager skulle ordnes af danskerne og islændingene i fællesskab. Efterhånden blev danskerne i Island færre, og dansk fandtes næsten ikke mere som levende sprog i landet, hvilket betød, at dansk fik en rendyrket fremmedsprogsstatus efter krigen. Båndene til Danmark var dog stærke, og der var flere praktiske og kulturelle forbindelser med Danmark end med noget andet land. Besættelsen, Islands medlemskab af NATO og en permanent amerikansk base samt den internationale udvikling betød, at det engelske sprog fik en stadig større betydning som kommunikationssprog. Direkte kontakt med danskere i Island blev efterhånden en sjældenhed, og derfor hørte menigmand sjældent dansk tale. Uanset den ændrede sprogsituation blev man ved med at lære dansk i skolen, og traditionen tro læste mange islændinge en del på dansk, men det lod sig ikke gøre i samme grad som før at aktivere det passive ordforråd i kommunikation med danskere i Island. Desuden var dansk kultur ikke i samme grad som før et forbillede for islændingenes livsstil, hvilket fik konsekvenser for motivationen for at lære dansk. Kundskaber i dansk beroede mere og mere på danskundervisningens kvalitet. Den ændrede sprogsituation fremgår klart af Martin A. Hansens rejseskildring fra 50'erne. Hans bog *Rejse paa Island* er en rig kilde til, hvordan det gik to danskere i forsøget på at bruge deres modersmål som kommunikationssprog med islændinge på den tid. De rejste vidt omkring i landet på egen hånd, og i flere sammenhænge beskriver Martin A. Hansen islændingenes møde med dansk. Af hans skildring kan man forstå, at mødet med levende dansk var blevet en sjældenhed, og at dansk havde fået en totalt ændret stilling i det islandske samfund, jf. fx:

... Jeg tænkte det var Tankpasseren, der havde været ude at fiske. Det var det ikke, det var bare en flink Mand.

Han prøvede sig frem og da han hørte jeg forstod ham, sagde han: "Det er en islandsk Vogn, men I er ikke Islændere? I er Englændere?" Det sagde han paa et ubesværet og smukt Dansk.

Maaske mit Svar var for hurtigt eller utydeligt, men højere spurgte jeg om der var nogen Tankpasser.

"Han kommer, han kommer", svarede Manden, "pump ikke, jeg skal nok hjælpe. Men er I Tyskere? Eller Svenskere?"

"Gæt en Gang til", sagde jeg.

"Fandens, maaske", sagde Manden, "I er Danskere"!

Nu kunde det maaske undre, at Manden ikke kunde kende vort Sprog, naar han selv talte det saa udmærket. Men det kan man jævnligt komme ud for, hvor der er enkelte dansktalende, men sjældent færdes Danskere. Sproget bliver da uvilkaarligt et Udlændingssprog, fælles.

Manden traadte nu op paa Cementkanten, strakte Armen ud og raabte højt og paa Dansk: "Han siger, de er Danskere. To Danskere i Byen, det maa siges"!

Derefter saa han ned paa mig og sagde: "Sjældent, meget sjældent. Her

kommer Englændere og Nordmænd og Svenskere og Tyskere, men jeg har aldrig set en Dansker i Byen før. Det var bare i gamle Dage”.

Vi gjorde andre Steder samme Erfaring. Der bor paa Island ikke faa indvandrede Danskere. Og der er gamle Slægter, som stammer herfra. Men der rejser ikke mange Landsmænd paa Island.

(Hansen 1954: 26).

Næsten kun i skolen mødte eleverne levende dansk tale, mens traditionen for at læse på dansk levede videre blandt befolkningen, foreløbig såvel blandt de voksne som de unge. Uden for klasseværelset hørtes af og til danske sange, fx i radioen. Endvidere er det vigtigt at fremhæve danske films popularitet i mange islandske biografer. I den forbindelse er der en særlig grund til at nævne Hafnarfjarðarbíó, som fra 1952 importerede film fra udlandet, bl.a. fra Nordisk Film i København. Hafnarfjarðarbíó distribuerede filmene til biografer over hele landet. Ifølge kilderne kom de fleste film fra Danmark, men en del kom også fra Sverige. Denne virksomhed var ret omfattende og varede indtil slutningen af 60'erne (Ásgeir Guðmundsson 1984: 266). I de danske film hørtes dansk tale, og de vakte interessen for dansk hos mange børn og unge. Det kan i hvert fald bekræftes af mig, som skriver dette, at oplevelsen af de mange danske film i en overfyldt Hafnarfjarðarbíó var blandt de første positive møder med dansk sprog og kultur. Det er dog svært at vurdere, hvor stor indflydelse der var tale om andre steder i landet.

I forbindelse med film er det også vigtigt at nævne, at det ikke var ualmindeligt på den tid, at udenlandske film blev vist med danske undertekster (Hörður Bergmann 1981: 6). Efterhånden blev dog flere og flere film vist med islandske undertekster.

Ifølge fagets tradition blev træning i læsefærdighed gennem oversættelser og grammatisk viden vægtet højest i danskundervisningen, hvilket gav problemer, når sproget måske mange år senere skulle bruges til mundtlig kommunikation, jf.:

Saa slog vi da Lejr paa en solet Plet nær Benzintanken, kogte Vand, spiste, fik Mælk af Tankpasseren, der tillige var Gaardmand og tilmed var ved at bygge et nyt Beboelseshus, havde nok at tænke paa. Men sammen med det meste af Dalens omdrivende Kvæg gjorde han os Selskab, gensidigt Plaseer. Vi lærte en Smule mere Islandsk, og som ofte kom vi ud for at der efterhaanden dukkede flere og flere danske Ord op i Manden, han havde lært noget engang, og desuden, det gik lettere, læste han tit danske Ugeblade, som er meget udbredt der.

(Hansen 1954: 24).

I forbindelse med kravet om læsefærdighed og skriftlig korrekthed blev der ofte henvist til traditionen for at rejse til Danmark i uddannelsesøjemed. Det bør fremhæves, at der både var tale om forskellige boglige og praktiske

uddannelser. Eksempelvis kan nævnes de mange unge kvinder, som tog til Danmark for at gå på husholdningsskole, fx gik 19 islandske kvinder på Sorø Husholdningsskole i foråret 1947 (Jóhannes Proppé 1997).

Da mange lærebøger var på dansk, spillede læsefærdighed i dansk stadigvæk en vigtig rolle i det islandske skolesystem, jf. følgende:

Fra og med første Mellemklasse er Dansk obligatorisk, ved Siden af større Sprog. Adskillige Lærebøger i den højere Skole er dansksprogede, ligesom en Del af Materiellet ved Universitetet. Bøger af denne Art maa hyppigt udgives i nye, reviderede Udgaver, og da de i smaa Oplag saa er for bekostelige for Island at udgive, holder man sig ofte til danske.
(Hansen 1954: 43).

I læseplanen fra 1960 nævnes, at de unge skal læse danske blade så hurtigt som muligt. En udbredt tradition for at læse danske ugeblade havde og har stadigvæk afgørende betydning for islændingenenes kundskaber i dansk, jf. følgende eksempel fra Martin A. Hansens rejseskildringer:

Vi havde bemærket, at der i Byerne er et meget stort Salg af danske Ugeblade, mange købte 6-8-10 Blade ad Gangen, derimellem Ugeblade som vi ikke anede Eksistensen af. Men da man nævnte det som en betænkelig Eksport, svarede Skolefolkene, at vel var det sørgeligt nok at mange Islændere nu slap deres klassiske Litteratur for Ugeblade, men eet heldigt var der dog deri, for de nordiske, især den danske Ugebladslitteratur var ved helt at slaa den angelsaksiske ud, og derved fik mange en Øvelse i at læse andre nordiske Folks Sprog, bedre end Mellemskolen var i Stand til at give, og de ansaa det for meget vigtigt at denne sproglige Forbindelse med Norden netop nu til det yderste blev udbygget.
(Hansen 1954: 43).

Når det gælder danske blade, er det også vigtigt at fremhæve læsning af tegneserier skrevet på dansk, som var enormt populære blandt børn og unge på den tid. I flere sammenhænge kan man læse om og høre islændinge udtrykke, at de har lært sig dansk ved at læse Anders And og andre tegneserier skrevet på dansk.

Hansen udtaler sig i flere sammenhænge om islændingenenes kompetence i at tale dansk. De to rejsende var afhængige af sproglig kontakt med islændingenene på forskellig vis. Det gjaldt de nødvendige situationer, der hører til enhver rejse, og de situationer der opstod på grund af deres interesse for såvel landets natur som dets historie og kultur. Således anvendte de dansk i samtaler med islændinge for at opnå vidt forskellige kommunikative formål. Det fremgår af rejseskildringen, at mange var i stand til at klare sig på dansk – måske typisk nok de ældre, jf. fx denne bonde i det nordlige Island:

Og nu sagde Ljosavatnbonden noget mærkeligt om Tomten vi stod ved, medens Hjejlen ikke blev træt af at skrigе imod os, endskønt dens Skrig lige fra Begyndelsen havde lydt ynkeligt udmattede. Bonden var en ældre Mand, han talte flydende Dansk, han vidste meget. Han havde fortalt, hvordan han som Dreng overværede, at "Kaptajnen" gravede Tomten ud. Det var Daniel Bruun. Og det var i 1896 ...

(Hansen 1954: 105).

Som før nævnt indgår den nordiske dimension i læseplanen af 1960. Det er også påfaldende, at man i kilderne ofte nævner det danske sprogs funktion som nøgle til de nordiske sprog. Den voksende interesse for Norden må bl.a. ses i lyset af den unge republiks søgen efter et kulturelt ståsted og Islands deltagelse i det nordiske samarbejde i kølvandet på oprettelsen af Nordisk Råd i 1952. At man fremhævede kontakten med Norge og Sverige, kunne evt. tyde på, at kontroverserne fra løsrivelseskampen stadigvæk påvirkede islændingenenes holdninger til danskerne, jf. følgende citat fra Hansens rejse-schildring:

I de sidste Generationer er der skabt nye kulturelle Forbindelser med Norge og Sverige. Og medens det sidste Land er højligt respekteret af næsten alle Islændere for Fremdrift og Duelighed, er det utvivlsomt Nordmændene Islændere nærer de venligste Følelser for, medens Forholdet til Danmark er overgroet med irriterende Mellemværender.

Imidlertid er der stadig flere praktiske kulturelle Forbindelser med Danmark end med noget andet Land.

(Hansen 1954: 43).

I nordisk samarbejdes regi blev der i 50'erne og 60'erne lavet aftaler om fælles rettigheder for alle nordboer på flere områder, hvilket bl.a. gjorde det lettere at bosætte sig i et andet nordisk land. I slutningen af 60'erne og i begyndelsen af 70'erne var Islands erhvervsliv hærget af en økonomisk krise. Under krisen udvandrede mange islændinge i kortere eller længere tid, hvoraf mange flyttede til Sverige, Danmark og Færøerne (Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson 1991: 462). Som før var det almindeligt, at islændingene rejste udenlands i uddannelsesøjemed, enten for at tage en højere uddannelse eller for at specialisere sig, fx inden for teknik og medicin. Mange valgte at studere i Skandinavien. Disse faktorer satte også fokus på andre nordiske sprog end dansk. Af og til tog man i medierne spørgsmålet om undervisning i et andet nordisk sprog end dansk op, uden at det førte til nogen formelle ændringer af det danske sprogs status. I takt med den historiske udvikling betragtede man i højere grad end før færdighed i dansk som islændingenenes nøgle til det nordiske sprogsamfund.

I 1966 fik islændingene deres eget fjernsyn (Gils Guðmundsson & Björn Vignir Sigurpálsson 1978: 123-124), men før den tid havde der i nogle år

været tale om fjernsynsudsendelser fra den amerikanske base i Keflavík, der kunne ses i de nærmeste områder omkring basen, bl.a. hovedstadsområdet. Med det islandske fjernsyn kom der nye vaner og nye typer sproglige stimuli. Af og til blev der vist danske og nordiske programmer med islandske undertekster, men langt den største del af programmerne var britiske eller amerikanske (se tabel 5a og 5b i afsnit II.6.4.).

5. Reorganisering af danskundervisningen

I 1969 blev der fremsat et forslag fra undervisningsministeriets skoleforskningsdirektorat om reorganisering af danskundervisningen, hvilket indebar et tidligere begyndelsestidspunkt end før. Forslaget blev fremsat i kølvandet på en forsøgsundervisning, som fandt sted i årene 1966-68 under ledelse af faginspektøren i dansk. Forsøget gik ud på danskundervisning i 4.- 6. klasse og omfattede 14 klasser i hvert af de to år. I rapporter om forsøget, som blev skrevet af lærere og skoleledere, fremhæves positive resultater og elevernes interesse. Ændringen blev begrundet med følgende argumenter:

- (1) en almen udvikling i Europa der har ført til, at fremmedsprogsundervisningen påbegyndes tidligere end før,
- 2) en almen optimisme blandt specialister og lærere om at fremmedsprogsundervisningens resultater kan forbedres ved hjælp af metoder, der egner sig til undervisning af yngre elever,
- 3) en interesse blandt skoleinspektører og lærere for øget fremmedsprogsundervisning på børneskoleniveau, som har vist sig ved at mange skoler påbegyndte danskundervisning i 6. klasse,
- 4) de slutninger man drog af resultater af forsøgsundervisningen i dansk (engelsk).]

(Um kannanir vegna málanáms og valgreina í grunnskóla 1979: 1-2).

Reorganiseringen må også ses som en del af en større helhed, nemlig den at forøge fremmedsprogsundervisningen på børneskoleniveauet. Således skulle engelskundervisningen også begynde tidligere end før. Reorganiseringens udgangspunkt var antagelsen om den naturlige indlæringsproces (jf. afsnit I.A.3.), og børns evne til hurtigere end voksne at kunne samle sprog op fra omgivelserne. Desuden blev ændrede sociale forhold fremhævet som årsag til stadig forøget kontakt tværs over landegrænser.

5.1. Betænkning om revision af danskundervisningen

I 1969 nedsatte undervisningsministeriet et udvalg bestående af 6 dansk-lærere, som underviste på forskellige skoletrin, bl.a. den daværende faginspektør i dansk. Udvalgets opgave var at udarbejde en handlingsplan for reorganisering af danskundervisningen. Planen skulle indlede en ny ordning og en etapevis udvidelse af undervisningen med et tidligere starttidspunkt, nemlig i 4. klasse. Udvalget skulle behandle følgende emner:

- planlægning af læseplansarbejdet i dansk på børne- og realskole-niveau, dvs. for børn og unge i alderen 10-17 år
- udarbejdelse og produktion af nye lærebøger, bl.a. bøger, som egnede sig til begynderundervisning i dansk
- dansklærernes kvalifikationer, herunder efteruddannelse.

Udvalgets betænkning udkom i februar 1971 og indeholdt bl.a. et udkast til en læseplan i dansk for 4., 5. og 6. klasse samt overvejelser om danskundervisningen i realskolen. Flere steder forholder udvalget sig kritisk til den eksisterende danskundervisning og foreslår, at der foretages ændringer i fagets indhold og praksis. Af betænkningen kan man forstå, at læseplansudkastet primært tog udgangspunkt i den direkte metode. Endvidere nævnes den direkte metode ved navn i betænkningen (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku í barna- og gagnfræðaskólum 1971¹⁾: 42). Træning i lytte- og talefærdighed blev sat i fokus som mål for undervisningen, jf. formålsformuleringen for begynderundervisningen:

[at eleverne kan forstå dansk og tale almindeligt hverdagssprog med god udtale. De bør dog kunne læse tekster med betydeligt større ordforråd, end hvad de kan udtrykke mundtligt. De bør lære sig at skrive ord og enkle sætninger, hvor de til en vis grad anvender det ordforråd, som de kan forstå og er i stand til at bruge mundtligt.]

(Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 6).

Den direkte metode kan genkendes på indlæringssynet, undervisningsdesign og på mange af de foreslåede fremgangsmåder (jf. afsnit I.A.3. om den direkte metode). Dette kan understøttes med nogle typiske eksempler fra udkastet. Der står, at undervisningen skal stile mod talefærdighed. Korrekt udtale skal trænes helt fra begyndelsen. Da børnene lærer udtalen ved at efterligne det, de hører, er det afgørende, at lærerens udtale er god. Endvidere skal eleverne have mulighed for at høre genuin dansk tale. Læsestoffet bør være af lettere karakter og afspejle naturlig dansk tale. Talesprogstræningen skal finde sted på baggrund af læsestoffet og primært ved hjælp af spørgsmål-svar. Undervisningen skal foregå på dansk. Direkte oversættelser bør undgås, undtagelsesvis kan oversættelser dog bruges som redskab til oversættelse af enkelte ord eller ordforbindelser. Ved valg af læsestof skal der tages hensyn til elevernes alder og interesser. Oplysninger om Danmark og danskernes liv og kultur bør indgå i undervisningsmaterialet. Indlæring af

¹⁾ Herefter forkortes rapportens titel i henvisninger til "Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971".

eksplicite grammatiske regler bør undgås, og hvis de bliver inddraget, skal det kun ske, såfremt de kan udledes fra teksten. Skriftlige øvelser indtager ingen fremtrædende plads, og kun i den grad de kan fremme den mundtlige færdighed. Hjælpemidler er vigtige, fx visuelt materiale i form af billeder og genstande, lydbånd med indspilninger med god dansk udtale og film. Hver skole bør råde over en samling danske bøger (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 6-12).

Selv om læseplanen primært hviler på den direkte metode, vidner enkelte elementer om indflydelse fra den audiolingvale metode (se afsnit I.A.4.). Det nævnes fx, at udtalefejl bør rettes med det samme for at forebygge indlæring af forkerte sprogvaner, og at nødvendige grammatiske træk bør opøves gennem systematiske øvelser og gentagne eksempler i teksten (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 9-10). Kravet om automatisering af grammatiske strukturer samt den opfattelse, at fejl øjeblikkelig skal rettes for at undgå indlæring af forkerte sprogvaner, kan henføres til den audiolingvale metode. Det samme gælder den store vægt, der lægges på sproglaboratoriernes funktion i sprogundervisningen (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 12).

Mens man i læseplanen af 1960 nøjedes med at understrege visse fælles psykologiske faktorer forbundet med aldersgruppen, gik man i læseplansudkastet et skridt videre ved at understrege de problemer, der var forbundet med individuelle forskelle i elevgruppen. Det blev påpeget, at differentiering er nødvendig, hvis man vil tilgodese både dygtige og svage elevers behov (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 16).

I læseplansudkastet blev den nordiske dimension inddraget. Således står det, at undervisningsstoffet skal belyse de nordiske nationers kultur og levevilkår, og der skal inddrages levende fortællinger om historiske emner, fx vikingetiden.

Foruden et ændret metodesyn og en forøget undervisningsmetodisk bevidsthed vidner læseplansudkastet om, at man havde intentioner om at ændre fagtraditionen eller flytte undervisningen, eftersom der var tale om en ny elevgruppe. Dels var der tale om yngre elever, og dels om samtlige elever i 4., 5. og 6. klasse i stedet for som tidligere udvalgte 6. klasser. Således så man danskundervisningen i børneskolen som begyndelsen til et alternativ til den etablerede fagtradition i realskolen. På grund af den direkte metode og den nye elevgruppe skulle indøvelsen af den mundtlige færdighed opprioriteres i de første år. Senere i undervisningsforløbet skulle de mundtlige øvelser aftage og undervisningen i højere grad blive tekstbaseret. Endvidere skulle arbejdet med den skriftlige udtryksfærdighed tiltage (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 18).

5.1.1. Opbrud i den etablerede fagtradition på realskoleniveau

I betænkningen refereres til ændrede aspekter inden for fremmedsprogundervisningen og nye forskningsmetoder inden for lingvistikken. I den forbindelse blev der henvist til nye undervisningsbøger og -metoder i engelsk. Det hævdedes, at danskfaget led under mangel på forskning, hvilket førte til, at man ret ensidigt satsede på at lære islændinge at læse på dansk. Der står, at i overensstemmelse med den ældre opfattelse af sprog og sprogvidenskab inddelte man danskundervisningen i tre faser: udtale, grammatik og oversættelser fra målsproget til modersmålet og omvendt. I stedet for at lære sproget anvendte man undervisningsmetoder, som snarere havde til hensigt at lære om sproget. Ifølge betænkningen vejede oversættelser alt for meget i danskundervisningen, og ved praktisering af direkte oversættelser havde man skabt en særegen stilgenre, som hverken var til gavn for modersmålet eller beherskelsen af dansk. Realiteten var, står der, *at kun få islændinge kan tale dansk eller er i stand til at forstå talt dansk rimelig godt* (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 14). I lyset af de nye aspekter argumenteredes der for at man nu skiftede kurs i danskundervisningen.

Betænkningen indeholder overvejelser over, hvilke konsekvenser de ændrede elevforudsætninger – dvs. tre års undervisning på børneskoleniveau – i fremtiden ville få for danskundervisningen på realskoleniveau. Ifølge betænkningen skulle metodiske innovationer også finde sted på dette niveau. Der skulle bygges videre på den danskundervisning, der fandt sted på børneskoleniveauet, og den skriftlige udtryksfærdighed burde vægtes højere end før. Den skulle oparbejdes ved hjælp af frie skriftlige produktioner, fx dik-tater, beskrivelser og breve. Direkte oversættelser skulle til gengæld ikke forekomme.

5.1.2. Danskundervisningen set i en større faglig kontekst

Læseplansudkastet for 4., 5. og 6. klasse forudsatte, at dansklærerne på børneskoleniveau skulle basere deres undervisning på den direkte metode, og lignende tanker fremgår af bekendtgørelsens forestillinger om danskundervisningen på realskoleniveauet. Samtidig fandt en refleksion over metodiske spørgsmål sted, som vidner om, at man i højere grad end før var begyndt at betragte danskundervisningen og dens problemer som en del af et større fagligt univers, nemlig som del af fremmedsprogundervisningen generelt. Det er allerede blevet nævnt, at man sammenlignede danskundervisningens situation i Island med nye aspekter, som gjorde sig gældende i lærematerialer og undervisningsmetoder i engelsk. Endvidere skrev et af udvalgets medlemmer, at lærerne ikke skulle opfatte læseplansudkastet som en ordre om at følge bestemte undervisningsmetoder. Anvendelse af forskellige undervisningsmetoder kunne give ministeriet mulighed for at undersøge sammen-

hængen mellem valg af undervisningsmetoder og elevernes resultater (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 13). Dette synspunkt falder i tråd med 60'ernes og de tidlige 70'eres internationale forskningsintentioner, som gik ud på at sammenligne undervisningsmetoder med henblik på det udbytte, det gav, jf. Pennsylvania Projektet (Allwright & Bailey 1991: xvii).

Til sidst bør det nævnes, at det fremgår både af selve betænkningens indhold og af litteraturlisten, at udvalget i sit arbejde skelede til love og bekendtgørelser om folkeskolen i Danmark, Norge og Sverige og til de kvalifikationskrav, der blev stillet til fremmedsproglærere i disse lande. Således var såvel selve grundskoletanken, dvs. tanken om en 9-årig enhedsskole, hvor børneskolen og realskolen blev tænkt sammen, som de kritiske overvejelser om fremmedsprogsundervisningens indhold og praksis fælles med de øvrige nordiske lande. Det samme gjaldt de forestillinger, udvalgets medlemmer gjorde sig om fremmedsproglærernes kvalifikationer.

5.2. Læreruddannelsen på universitetsniveau

Lærernes uddannelsesmæssige baggrund anses for at være en af de centrale faktorer, der kan påvirke fagtraditionen, se indledningen. Indtil 1971 varetog Islands Lærerseminarium uddannelsen af børneskolelærere, dvs. lærere, som underviste i 1.-6. klasse. Til gengæld skulle de lærere, som underviste på realskoleniveau, være universitetsuddannede (Þórir Ólafsson 1996). Efter reorganiseringen blev dansk for første gang obligatorisk på børneskoleniveau, hvilket betød, at Lærerseminariet nu måtte sørge for uddannelse af dansklærere. Efter den nye grundskolelovs ikrafttræden i 1974 blev skolepligten forlænget med ét år, og det tidligere børneskole- og realskoleniveau skulle tænkes sammen. Den nye enhedsskole og reorganiseringen af danskundervisningen satte dansklærernes kvalifikationer i den obligatoriske undervisning under debat. I den førnævnte betænkning (se afsnit II.5.1.) blev det understreget, at danskundervisningen på lærerseminariet var alt for ringe, og at den på ingen måde kunne tilgodese de kvalifikationskrav, der måtte stilles til dansklærere, som skulle undervise begyndere efter den direkte metode. Det blev fremhævet, at undervisningstimerne i læreruddannelsen var alt for få, og at hovedvægten blev lagt på skønlitteratur fra det nittende århundrede, hvilket betød, at den fornødne aktuelle viden om danske samfunds- og kulturforhold blev negligeret. Den største mangel var dog, at der ikke blev undervist i fagets didaktik, dvs. at der ikke var tale om en egentlig uddannelse af dansklærere. Det blev både af udvalget og fra andre sider foreslået, at studentereksamen skulle være en betingelse for optagelse på læreruddannelsen, dvs. at undervisningen fandt sted på universitetsniveau. Det fremgår af betænkningen af 1971, at man ikke forestillede sig, at Lærerseminariet

kunne varetage uddannelsen af dansklærere til grundskolens øverste klasser, jf.: *Såfremt denne institution kom til at varetage uddannelse af dansklærere for hele grundskoleniveauet, burde man overveje et samarbejde med Islands Universitet.* (Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku 1971: 36-38). For at kunne give de nødvendige kvalifikationer til praktiserende lærere, som foreløbig skulle påtage sig undervisning i dansk efter reorganiseringen, foreslog udvalget, at der blev igangsat en omfattende efteruddannelsesvirksomhed.

Ved lov af 16. april 1971 blev der foretaget store ændringer i læreruddannelsen, og den fik den form, som stadigvæk var gældende, da denne undersøgelse blev foretaget. Adgangsbetingelsen blev nu studentereksamen, og Lærerseminariet blev udvidet med lærerhøjskolefunktioner, bl.a. efter- og videreuddannelse af grundskolelærere samt forskning. Samtidig blev skolens navn ændret til Kennaraháskóli Íslands¹⁾ (Islands Lærerhøjskole). Uddannelsen blev treårig og struktureret med en fælles kerne og to linjefag. Denne ændring medførte, at dansk ikke mere var blandt de obligatoriske fag i læreruddannelsen. Kun de lærerstuderende, der vælger dansk som linjefag, bliver undervist i sproget og dets didaktik. På grund af enhedslærerprincippet er de, som afslutter læreruddannelsen fra Islands Lærerhøjskole, uanset linjefag, imidlertid berettiget til at undervise i alle grundskolens boglige fag og i alle klasser, dvs. fra 1.-9. klasse²⁾. Undervisningen i linjefaget dansk strakte sig i de første år fra 2.-6. semester med henholdsvis 6-4-4-6-6 ugentlige timer (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 63, se nærmere om linjefagets indhold efter 1971 i Ásthildur Erlingsdóttir 1988: 62-64). I 1996 varede undervisningen i linjefaget dansk fra 3.-6. semester med henholdsvis 4-6-8-7 ugentlige timer i 10 uger hvert semester. Her til kom ca. to ugers praktik i linjefaget. Linjefagsuddannelsen i dansk udgør 12 1/2 point, hvilket svarer til knap et halvt årsværk. De lærerstuderende, som har dansk på linje, skal i løbet af denne tid opnå færdighed i skriftligt og mundtligt dansk, erhverve sig viden om sprogets form- og brugsregler, få indsigt i dansk samfund og kultur og beherske fagets didaktik (Kennsluskrá fyrir almennt kennaranám - skólaárið 1996-1997). I den forbindelse er det værd yderligere at understrege, at i den gamle fordeling mellem børne- og realskole satsede man på, at lærere, som varetog fagundervisning på realskoleniveau, havde universitetsuddannelse i deres undervisningsfag. Dette var dog svært at realisere på

1) I det følgende bruges den danske oversættelse, dvs. Islands Lærerhøjskole, når Kennaraháskóli Íslands omtales.

2) I året 1994 blev børnehaveklassen obligatorisk, hvilket betød, at undervisningspligten kom til at omfatte ti år. Børnehaveklassen kaldes 1. klasse, og folkeskolens afgangsklasse, dvs. svarende til 9. klasse i Danmark, kaldes 10. klasse.

grund af mangel på lærere. I 1988 vedtog Altinget en lov om forlængelse af læreruddannelsen til 4 år. Lovforslaget indebar bl.a. en styrkelse af linjefagene. Lovens ikrafttræden er to gange blevet udsat, først i 1991 til 1994, og i 1994 vedtog Altinget en lov om udsættelse af lovens ikrafttræden til 1998 (Þórir Ólafsson 1996).

I 1942 begyndte man at undervise i fremmedsprog til B.A.-eksamen på Islands Universitet, hvilket var den første planlagte undervisning på universitetsniveau med henblik på at uddanne sprog lærere til realskolen og gymnasierne. I 1946 begyndte undervisning i dansk til B.A.-eksamen, men indtil da havde udsendte lektorer i perioden 1915-1919 og 1923-1926 undervist i dansk sprog og litteratur. De lærere, som har B.A.-eksamen samt et étårigt pædagogikum, er ligesom lærere uddannet fra Lærerskolen kvalificeret til danskundervisning i grundskolen.

5.3. Reorganiseringens gennemførelse

Som allerede nævnt kom initiativet til reorganiseringen af danskundervisningen fra undervisningsministeriet, og desuden var selve gennemførelsesprocessen i flere henseender centralt styret. Her fulgte man i store træk udvalgets handlingsplan, jf. betænkningen af 1971 (Endurskoðun námsfnis á grunnskólastigi. Skýrsla um starfsemi skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins 1967-1978: 12). Det er vigtigt at fremhæve, at den administrative struktur tillod, at ministeriet på flere måder havde hånd i hanke med fagenes pædagogiske og didaktiske situation. Det gjaldt fagenes tidsramme og den faglige ramme, der blev fastsat i de centrale læseplaner. Også undervisningsmidlerne var centralt styret. I perioden 1967-1978 blev udarbejdelsen af læremidler varetaget af undervisningsministeriets skoleforskningsdirektorat, hvor det var blandt faginspektørernes opgaver at godkende og lade udarbejde alt undervisningsmateriale til grundskolen (Rasmussen 1987: 7). Den statslige institution Námsgagnastofnun (Undervisningsmiddelcentralen) overtog i 1980 dette arbejde (Ingvar Sigurgeirsson 1987: 22). Undervisningsministeriets skoleforskningsdirektorat foretog adskillige undersøgelser af skolearbejdet bl.a. for at få oplysninger om undervisningens resultater. I 1971 blev der også ansat en faginspektør i dansk for børneskoletrinet, dvs. for 4.-6. klasse (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 65). Blandt faginspektørernes opgaver var planlægning af kurser for grundskolelærere (Endurskoðun námsfnis á grunnskólastigi. Skýrsla um starfsemi skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins 1967-1978).

Reorganiseringen betød en betragtelig udvidelse af danskundervisningen på børneskoleniveau, og desuden begyndte man også at undervise i engelsk på dette niveau. I 1972 begyndte engelskundervisningen i 1. realklasse (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi

skólaárið 1972-1973), og i skoleåret 1973 var det tilladt at begynde engelsk-undervisning i 6. klasse (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1973-1974). I 1975 fastsattes begynder-tidspunktet for engelsk til 6. klasse (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1974-1975). Dansk var som før første fremmedsprog, og antallet af undervisningstimer i den obligatoriske undervisning blev efterhånden forøget fra 8 ugentlige dansktimer til 15. I 1974 var antal ugentlige undervisningstimer 15 fordelt over 5 år fra 4. klasse på børneskoleniveauet til II. klasse på realskoleniveauet (3-2-3-3-4).

Den tidlige begynderundervisning og dens konsekvenser for undervisningen på realskoleniveau samt et ændret undervisningsmetodisk syn krævede nye undervisningsmidler, jf. en oversigt over nye produktioner til danskundervisningen i årene 1970-1977 (Endurskoðun námsefnis á grunnskólastigi. Skýrsla um starfsemi skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins 1967-1978: 67-70). I begynderundervisningen benyttede man sig af nyt undervisningsmateriale, *Jeg taler dansk*, som var baseret på den direkte metode (Doltrup 1972: 22-23). Der blev lagt vægt på, at de lærere, som brugte materialet, deltog i et forberedelseskursus. I sommeren 1971 deltog fx 100 børneskolelærere i forberedelseskurser i anvendelsen af det nye undervisningsmateriale (Doltrup 1972: 25).

Foruden begyndermaterialet, som var beregnet til de to første år, benyttede man sig af bøger, som blev brugt i modersmålsundervisningen i Danmark, bl.a. bøger for læseretardedede børn. Således udarbejdede faginspektøren fx en liste over 300 danske børnebøger, som blev anset for at være egnede til danskundervisningen i Island (Doltrup 1972: 5).

Kilderne afspejler en udpræget tro på lærematerialernes betydning for ændring af danskundervisningen. Til gengæld blev der ikke i samme grad lagt vægt på lærernes fagspecifikke kompetence og dens betydning for ændring af fagtraditionen. I skoleåret 1972-1973 blev der foretaget en feltundersøgelse af danskundervisningen i Island. På den tid fandt et samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Institut og skoleforskningsdirektoratet sted. I undersøgelsen blev en række klasser på relativt store skoler i byområder fulgt over længere perioder (Jansen 1975: 86). Ifølge Jansen forløb 81 af de 100 observerede lektioner rimelig almindeligt både med hensyn til indhold og form. De 81 lektioner fordelte sig over 5 skoler og 39 klasser på forskellige alderstrin, hvor der arbejdede 12 lærere. De analyserede data blev indsamlet fra 5.-10. klasse (Jansen 1975: 86-91). Materialeanvendelsen og dens indflydelse på danskundervisningen var en vigtig del af undersøgelsen (Jansen 1975: 95). De 81 lektioner blev bl.a. kategoriseret med hensyn til brug af tre forskellige undervisningsmaterialer nemlig: a) det førnævnte materiale af Ágúst Sigurðsson (fra 1939 og revideret i 1958 og i 1961, b)

Guðrún Halldórsdóttirs bøger og c) Gurli Doltrups nye bøger til begynderundervisningen (Jansen 1975: 97-99). I en rapport om undersøgelsen (Jansen 1975) karakteriseres materialerne meget groft og kortfattet på følgende måder:

- a-materialet: i ret stor udstrækning *grammatisk orienteret*
- b-materialet: *i overvejende grad baseret på læsning af litteratur*, men har dog også nogle oplæg til andre aktiviteter
- c- materialet: *talesprogligt præget*

Det blev understreget, at c-materialet sigtede mod aldersmæssigt lavere trin end a- og b- materialerne. A- og c-materialerne havde det til fælles, at de helt fra begyndelsen sigtede mod at give en introduktion til faget dansk til elever, der ikke tidligere havde lært dansk. B-materialet sigtede mod et senere indlæringstrin i dansk end a- og c-materialet (Jansen 1975: 103). Det indsamlede materiale blev analyseret statistisk med henblik på at søge at vise, hvilken betydning faktorerne undervisningsmaterialer, klassetrin og lærere havde for undervisningsforløbet, således som det afspejlede sig gennem:

- de registrerede undervisningsaktiviteter
 - det registrerede undervisningssprog
 - den registrerede undervisningsform (hold/enkeltundervisning).
- (Jansen 1975: 109).

Undersøgelsen viste, at der ikke så ud til at være stor forskel på den undervisning, der skete ved hjælp af a- og b-materialerne, hvorimod der var tale om markante afvigelser i undervisningen, hvor c-materialet blev brugt. Flere af de aktiviteter, der nævnes, hvor c-materialet blev brugt, er typiske for den direkte metode (jf. afsnit I.A.3.), se nærmere om aktiviteterne i Jansen (1975: 110-112). Ifølge Jansen havde undervisningsmaterialerne betydning for, hvilket undervisningssprog der blev anvendt i undervisningen. Her viste der sig også at være stor forskel på den måde, der blev undervist på i de klasser, der anvendte c-materialerne, og den måde der blev undervist på i klasser, der anvendte a- og b-materialerne. Derimod blev der ikke iagttaget udpræget forskel på undervisningen i a- og b-lektioner. Undervisningen i c-lektionerne var karakteriseret ved lange perioder med dansk og meget korte perioder med islandsk eller islandsk/dansk sprog. I modsætning hertil var perioderne med dansk væsentlig kortere i a- og b-lektioner. I a- og b-lektionerne var perioderne med dansk desuden i meget højere grad end i c-lektionerne afhængige af den enkelte lærer, hvilket ifølge Jansen kunne tyde på, at c-materialerne var mere lærerstyrende end de to andre materialer. De tidsperioder, hvor man talte islandsk eller islandsk/dansk sprog, var her noget længere end i c-lektionerne, jf. følgende oversigt over den gennemsnitlige periodelængde for de tre forskellige *sprog* og de tre forskellige undervisningsmaterialer:

Materiale	"Sprog"		
	dansk	islandsk	dansk/islandsk
a	2*	2	1,5
b	2*	1,8	1,4
c	12	1,3	0,6

Tabel 1. Den gennemsnitlige periodelængde for de tre forskellige "sprog" og de tre undervisningsmaterialer (Jansen 1975: 113).

Ved brug af a- og b-materialerne foregik en væsentlig del af tiden på dansk, når det drejede sig om følgende aktiviteter:

- lærerens oplæsning
- elevernes oplæsning enkeltvis
- spørgsmål og evt. vejledning i tilknytning til det læste, sete eller hørte.

Især var aktiviteten *lærerens oplæsning* en typisk *danskaktivitet*. Ved brug af c-materialet forekom islandsk og islandsk/dansk yderst sporadisk, idet samtlige aktiviteter på nær de *administrative* foregik på dansk (se nærmere herom i Jansen 1975: 114-117).

Undersøgelsen viste, at lærerfaktoren også spillede ind. Enkelte læreres undervisning afveg fra det alment praktiserede. Med hensyn til undervisningssproget kunne det bemærkes, at a- og b-lærerne arbejdede forskelligt, mens der ikke var tale om nogen væsentlig forskel på de lærere, der underviste efter c-materialet (Jansen 1975: 119-120). Det bør dog nævnes, at en af c-lærerne, der ikke havde deltaget i kursus vedrørende c-materialets brug, tydeligt anvendte materialet på en anden måde end de andre c-lærere.

I undersøgelsen blev materialeanvendelse sat i fokus. Endvidere gjorde man sig overvejelser om eventuelle andre faktorerers indvirkning, jf. følgende:

Er det c-materialerne, der i sig selv peger ud over det mere traditionelle undervisningsmønster? Eller er det f.eks. kurserne, der er udslagsgivende faktor? Eller er det c-materialerne og lærervejledning og lærerkursus, der samlet spiller mest ind?

Et svar er det ikke ud fra de her nævnte oplysninger muligt at give.
(Jansen 1975: 123).

På grund af kravet om anonymitet var det ikke muligt at gøre rede for lærerens kvalifikationer. Det nævnes dog, at af de 12 lærere, der var med i undersøgelsen, var dansklæreren kun sjældent klasselærer (Jansen 1975: 246). Dette kunne tyde på, at de observerede dansklærere havde visse faglige forudsætninger til at undervise i dansk, jf. også følgende udtalelse:

Derudover skal bemærkes, at talesproget hos læreren nok differentierede noget, måske også skriftsproget. Næppe retstavningen, men i højere grad sætningsopbygningen. Dette var måske netop i forhold til dansk nok så læderende som eventuelle retstavningsafvigelser?

Primært må fastslås, at der ikke i noget tilfælde er set en danskundervisning, der med hensyn til sproglig kvalitet er så vaklende, at den er betænkelig - heller ikke så usikker, at den på forhånd må antages at veje tungere ved f.eks. de anvendte materialer.

(Jansen 1975: 216-217).

Det er yderst betænkeligt - danskfagets situation og det danske sprogs stilling i Island taget i betragtning - hvor ringe vægt Jansen tildelte dansklærernes fagspecifikke uddannelse og dens betydning for den pædagogiske praksis, jf. følgende citat fra Jansens undersøgelsesrapport:

Ændrer man politisk-administrativt f.eks. en given elev alder for igangsættelse af en given sprogundervisning (det være sig modersmålsundervisning såvel som al anden sprogundervisning), har man samtidig påtaget sig ansvar for en økonomisk-, en pædagogisk- og en materialemæssig ændring af måske endog stor rækkevidde. Dette gælder også, hvis ændringen 'bare' er foreløbig. Blot en beskeden 'flytten-alder' ét eller to år nedad i barneskolen stiller fundamentalt ændrede krav til såvel materialer som lærerrutiner – og dermed til læremiddelproduktion og lærervidereuddannelse. – Naturligvis i princippet også til læreruddannelse, men denne betyder nu sjældent så meget for folkeskolens rent faktiske situation. Det så man f. eks., da man ændrede tidspunktet for igangsættelse af den elementære engelsk-undervisning i Danmark for nogle år siden.

(Jansen 1975: 190-191).

Citatet vidner om en ret snæver opfattelse af fremmedsprogsindlæringen – jf. Jansens beskrivelse af undervisningen som lærerrutiner – og en undervurdering af læreruddannelsens betydning for fremmedsproglærernes fagspecifikke kompetence. Set i lyset af reorganiseringens formål og den kendsgerning, at børneskolelærerne ikke havde nogen lærerfagspecifik uddannelse i dansk, virker forfatterens forestillinger virkelighedsfjerne. Jansens udgangspunkt er, at det ikke er realistisk at regne med, at læreren sikkert magter mål-sproget (Jansen 1975: 208-209). Den manglende sproglige kompetence skulle derfor afhjælpes ved brug af båndoptagelser:

Pædagogisk set er det væsentligt at fastholde, at læreren vil kunne komme meget langt igennem ved systematisk at anvende båndoptagelser med dansk tekst.

(Jansen 1975: 210).

Det fremgår af citatet, at Jansen mangler forståelse for de fagspecifikke krav, som danskundervisningen stiller til læreren; fx at planlægge undervisningen, kommunikere med eleverne, reagere på deres sprog og stimulere dem til at

bruge målsproget. På baggrund af at man i den gamle ordning ikke havde uddannet lærere til undervisning på børneskoleniveau, og at dansk ikke mere var et obligatorisk fag i den nye læreruddannelse, virker det besynderligt, at man anbefalede, at klasselærerne varetog danskundervisningen:

Måske som et kuriosum kan nævnes, at det er spontant påfaldende, hvor meget mere helhed der er over en undervisning, hvor det er klasselæreren eller en lærer, der kender eleven gennem flere år, der tillige har undervisningen i fremmedsproget. Især lægger man mærke til, hvor meget mindre tid der her går med at forklare, rettesætte, vejlede elever m.v. 'Tomgangen' i lektionerne er mindre.

I en faglærer-præget tid og især da inden for et faglærerdomineret fagområde som fremmedsprogsundervisningen, er sådanne iagttagelser i hvert fald en eftertanke værd. Især måske, når de sættes i forbindelse med et andet sæt iagttagelser, der heller ikke er iagttaget alene i Island.

Det synes at være væsentligt for indholdet af undervisningen, at læreren har en vis faglig kompetence. Dette er dog lige så tydeligt afgjort ikke nok; der er ofte fulgt undervisning hos sproglærere, hvor det har været mere påfaldende, at det har været en vis pædagogisk rutine (en vis metodisk træning?) i fremmedsprogsundervisningen, der har været nok så mangelfuld som den faglige. Navnlig er det påfaldende, hvorledes et detaljeret elev-kendskab næsten kan 'kompensere' for en del af den faglige kompetence - i hvert fald i de første par års undervisning.

(Jansen 1975: 213-214).

I lyset af de sproglige og didaktiske krav som den direkte metode stiller til sproglæreren, forekommer forestillingen om, at en almindelig klasselærer er i besiddelse af tilstrækkelige forudsætninger til at varetage danskundervisningen helt urealistisk. Det er svært at se, hvordan en lærer, som ikke havde den fornødne uddannelsesmæssige baggrund, skulle være i stand til at realisere læseplanens målsætninger og i det lange løb ændre fagtraditionen. Hvis det var urealistisk at regne med, at læreren magtede målsproget, hvorfor var det så realistisk, at eleverne kom til at magte det? Kilderne taler for, at de lærere, som ikke havde tilstrækkelige fagspecifikke kvalifikationer, blev slaver af lærematerialernes rutiner eller, at de – lærermaterialernes nytænkning til trods – brugte materialerne i overensstemmelse med den etablerede fagtradition.

6. Dansk under grundskoleloven af 1974

Ved grundskoleloven af 1974 blev der indført en niårig obligatorisk enhedsskole under betegnelsen *grunnskóli* (grundskole). Ifølge loven skulle undervisningsministeriet udstede en central læseplan (*aðalnámskrá*), som bl.a. omfattede undervisningen i fremmede sprog:

[h] undervisning i fremmede sprog. Forudsætningen for valg af disse skal på den ene side være at bevare forbindelsen med nationens rødder og

nordisk kultur og på den anden side at forøge islændingenes muligheder for samkvem med så mange nationer som muligt]
(Lög um grunnskóla af 21. maj 1974).

Med den nye grundskolelov og den forlængede skolepligt blev dansk også et obligatorisk fag i 9. klasse (den tidligere 3. klasse på realskoleniveau). Dansk var første fremmedsprog fra 4. klasse og undervisning i engelsk begyndte i 6. klasse. Følgende oversigt viser antal timer i dansk i skoleåret 1975-1976:

Ár	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	I alt
1975 ¹⁾	3	3	3	3	4	3 (5)	19 (21)

Tabel 2. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1975-1976.

Grundskolelovens par. 63 indeholdt bestemmelser om en faginspektør (námstjóri) i nogle af grundskolens fag. Faginspektøren skulle være rådgivende i forbindelse med undervisningen, kontrollere dens resultater og stimulere til pædagogiske innovationer. Faginspektørerne var ansat i ministeriets skoleforskningsdirektorat. Ifølge grundskolelovens par. 62 havde undervisningsministeriet bl.a. til opgave at bidrage til innovationer i skolernes arbejde, foretage forskning og forsøgsarbejde, revidere målsætninger og læseplaner og sammen med Statens forlag for skolebøger²⁾ at udarbejde nye undervisningsmaterialer til grundskolen. Endvidere skulle undervisningsministeriet udarbejde standardiserede prøver. Den centralt stillede afgangsprøve blev efter dens indførelse i 1977 og indtil 1984 udarbejdet og gennemført af et særligt udvalg nedsat af undervisningsministeriet. Efter 1984 overtog skoleforskningsdirektoratet (skólarannsóknadeild) denne post (Samræmd lokapróf í grunnskóla vorið 1991. Skýrsla um niðurstöður í íslensku og stærðfræði: 3).

I det forudgående er den centrale styring blevet fremhævet. I den forbindelse er det vigtigt at inddrage Félag dönskukennara (Foreningen for Islandske Dansklærere), som blev oprettet i året 1968 af 32 dansklærere på alle skoleniveauer. Foreningen blev et aktivt forum for faglig debat og nytænkning i danskundervisningen og spillede en vigtig rolle som et alternativ til den centrale styring. Foreningens etablering må ses i lyset af en forøget faglig bevidsthed blandt dansklærerne. Foreningen har i årenes løb værnet om fagets interesser og har i flere henseender været ledende i den faglige udvikling. Foreningen har taget initiativ til såvel efteruddannelseskurser som

1) I 9. klasse var der tale om 5 ugentlige dansktimer for de klasser, der skulle op til den såkaldte *landsprøve*, som var adgangsgivende til gymnasiet. De øvrige klasser havde 3 ugentlige timer i dansk. (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1. - 9. bekk skólaárið 1975-1976. Undervisningsministeriet den 25. april 1975).

2) Senere Námsgagnastofnun (Undervisningsmiddelcentralen).

udgivelser af undervisningsmaterialer, faglige tidsskrifter og ordbøger (Guðrún Halldórsdóttir 1994: 4-6). På flere måder har det fagligt engagerede græsrodsarbejde, som har fundet sted i foreningens regi, været en modvægt til den stærke centralisering, som før er blevet skildret.

6.1. Læseplanen i dansk af 1976

Den foreløbige læseplan af 1974, som omfattede danskundervisningen i 7., 8. og 9. klasse, blev i 1976 afløst af en fælles central læseplan for fremmedsprogene i grundskolen. I stedet for to særskilte læseplaner i henholdsvis dansk og engelsk blev der nu udgivet en fælles læseplan for undervisningen i disse fag. Hovedformålene for undervisningen i dansk og engelsk blev formuleret i læseplanen på følgende måde:

[Hovedformålene med undervisningen i dansk og engelsk på grundskoleniveau er, at eleverne kan forstå almindeligt talt og skrevet sprog, og er i stand til at benytte sig af en central del af sproget i tale og skrift. Det indebærer, at eleverne ved grundskolens afslutning skal have opnået færdigheder, som gør det muligt for dem

- at forstå, når der tales nogenlunde tydeligt og med normalt tempo
- at tale sådan, at det kan forstås
- at læse og forstå tekster med almindeligt ordforråd
- at skrive sammenhængende almindeligt sprog stort set uden fejl.

Undervisningen skal skabe forståelse blandt eleverne for sprogfærdighedens nytteværdi, og motivere dem til fortsat dygtiggørelse. Den skal også forøge deres forståelse for de nationers kultur, som taler sprogene og bidrage til en realistisk og fordomsfri holdning til fremmede nationer i det hele taget.]

(Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál – enska og danska 1976: 1).

Foruden to indledende afsnit, som indeholder hovedformålene for de to sprogfag, var der tale om følgende afsnit: a) oversigt over undervisningsbestanddele og elevernes adfærd, b) undervisningens indhold, c) vejledende afsnit om undervisningen, d) undervisningslokaler for fremmedsprogsundervisningen, e) hjælpemidler, f) evaluering. At der kun var tale om en fælles læseplan for fremmedsprogene understreger den førnævnte tendens til at betragte danskundervisningen som en del af fremmedsprogsundervisningen generelt. I læseplanens komposition blev begge sprogfagene behandlet under et, men der blev sideløbende taget eksempler fra dansk og engelsk. I læseplanen står, at der skal lægges størst vægt på den mundtlige færdighed i de første 2-3 år. Elevernes færdighed i at skrive på målsproget bør tiltage år for år og veje mest i 3. og 4. år. De skriftlige øvelser bør være en fortsættelse af mundtlige øvelser (jf. den audiolingvale metodes indlæringssyn I.A.4.1.). Herefter skal den største vægt lægges på læsefærdighed, hvilket begrundes med samfundets krav:

[Endnu den dag i dag bruger de fleste islændinge, i hvert fald deres kundskaber i dansk især til at læse sproget, selv om behovet for at kunne forstå talt sprog og beherske talesproget er voksende. Samfundet stiller til gengæld i begrænset grad krav om færdighed i at skrive dansk eller andre nordiske sprog. Derfor bør arbejdet med den skriftlige færdighed især vurderes ud fra pædagogiske forudsætninger, dvs. hvordan de skriftlige øvelser kan bruges til forklaringer og til at emnet huskes.]

(Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál - enska og danska 1976: 19)

Ifølge Rasmussen (1987: 12) var reorganiseringens vægtning af den mundtlige færdighed allerede blevet modificeret under forberedelserne af læseplanen af 1976, hvor der blev taget hensyn til, at sproget dansk havde en anden kommunikationsflade for islændingene end engelsk, som var det sprog, naturmetodikken byggede op om. Ifølge læseplanen (side 19) skulle der lægges forholdsvis større vægt på forståelse af talt sprog og talefærdighed i engelskundervisningen end i danskundervisningen, hvilket blev begrundet med selve faget og samfundet. Det blev ikke nærmere forklaret, på hvilken måde danskfagets forudsætninger adskilte sig fra engelsk.

Det er allerede blevet nævnt, at man under reorganiseringen af danskundervisningen især skelede til den direkte metode og dens opprioritering af den mundtlige sprogfærdighed. Læseplanen af 1976 vidner om, at man havde opgivet den ensidige vægt på den direkte metode:

[Sprogundervisningen i grundskolen kan ikke planlægges efter én bestemt metode. Hver lærer er på den anden side nødt til at gøre sig klart, hvordan indlæringen bedst planlægges for at opnå de fastsatte formål.]

(Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál – enska og danska 1976: 17)¹⁾.

I læseplanen står, at der lægges vægt på praktisk rådgivning frem for teoretiske forklaringer. Rådgivningen hviler på erfaringer og skrifter fra flere sider. Læseplanens grundlæggende syn på undervisningen baseres på følgende:

- sprogindlæringens fire færdigheder: lytte, tale, læse og skrive
- valg af opgaver og metoder bør tage udgangspunkt i elevernes alder, modenhed og almen færdighed
- eleverne skal være aktive
- der bør være variation i undervisningen, og den skal give eleverne visse valgmuligheder
- systematiske øvelser er forudsætning for elevernes beherskelse af emnet

¹⁾ På følgende sider citeres Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál – enska og danska af 1976 med forkortelsen Aðalnámskrá 1976.

- forklaringer og regler spiller en stor rolle i sprogindlæringen for at skabe forståelse, hvilket ofte er forudsætning for, at eleverne når den tilsigtede automatiske beherskelse af målsproget.

Selv om det blev fremhævet, at sprogundervisningen ikke kunne planlægges efter en bestemt metode, fremgår det klart af grundprincipperne og endnu klarere af læseplanen i øvrigt, at der var tale om en markant indflydelse fra den audiolingvale metode (jf. det teoretiske afsnit I.A.4.). Dette kan understøttes yderligere med nogle eksempler fra læseplanen, som er karakteristiske for den audiolingvale metode. Der tages udgangspunkt i rækkefølgen i børns naturlige tilegnelse af modersmålet, hvilket er et fællestræk for den direkte og den audiolingvale metode. I læseplanen blev der lagt stor vægt på at afgrænse undervisningens indhold i mindre elementer og at vise, hvordan disse bestanddele knyttes til elevernes adfærd, jf. behavioristernes inddeling i langsigtede og kortsigtede formål (se afsnit I.A.4.1.). I læseplanen gøres der fx i detaljer rede for, hvilke grammatiske og fonetiske elementer der skal arbejdes med i undervisningen. Udgangspunktet for lærerens udvælgelse burde dels være målsprogets grundstrukturer, dels kontrastiv sammenligning mellem målsproget og modersmålet. Læreren burde overveje kritisk, hvornår man kan regne med at eksplicite regler vil kunne fremme elevernes sprog-tilegnelse. Eksplicite forklaringer kan først være aktuelle på senere indlæringstrin, og grammatiske regler skal bekræfte det, som eleverne allerede har lært implicit (Aðalnámskrá 1976: 40). Træning i de produktive færdigheder spiller en vigtig rolle, og de stiller store krav til eleverne, eftersom det drejer sig om dannelser af nye sprogvaner (Aðalnámskrá 1976: 18). Her er det behavioristiske indlæringssyn - dvs. at indlæringens sigte er sproglig vanedannelse - ikke til at tage fejl af. Ifølge læseplanen skal elevernes brug af målsproget være i centrum, og inddragelse af modersmålet bør undgås. Som forberedelse til elevernes brug af målsproget spiller drilløvelser en vigtig rolle. Gentagne drilløvelser skal sikre automatisering af sprogets strukturer. Prøvedrilløvelser (testing drills) anbefales for at repetere og kontrollere, i hvilket omfang eleverne har tilegnet sig indlæringsmålene. Ifølge læseplanen (Aðalnámskrá 1976: 40) er formålet med fremmedsprogsindlæringen, at eleverne umiddelbart og automatisk behersker sproget. Der bliver lagt vægt på, at eleverne kun bruger målsproget, og så vidt muligt skal eleverne ikke drage sammenligninger mellem modersmålet og målsproget. Dette falder i tråd med den audiolingvale metodes satsning på at sætte målsprogets sætningsmønstre under automatisk kontrol (jf. afsnit I.A.4.1.). Ligeledes kan den audiolingvale metodes opfattelse af fejl som en uønsket adfærd genkendes. Skriftlige øvelser skal ifølge læseplanen finde sted inden for en snæver ramme, så eleverne kan klare dem så godt som fejlfrit (Aðalnámskrá

1976: 35). Desuden skal skriftlige øvelser alene finde sted på målsprogets egne præmisser. Oversættelser fra modersmålet til målsproget skal ikke forekomme. Dette blev forklaret med, at stiløvelser, som tager udgangspunkt i modersmålet, kan føre til forskellige fælder i sprogindlæringen, hvilket kan forsinke den tilsigtede automatiske beherskelse af målsproget (Aðalnámskrá 1976: 38). Metoder til at træne udtale bør baseres primært på imitation og systematiske gentagelser, fx kædeøvelser, jf. følgende eksempel:

- | | |
|----------------------------|---|
| A. Hvad vil du helst have? | rugbrød eller franskbrød, ost eller spegepølse, mælk eller juice, te eller kaffe osv. |
| B. Jeg vil gerne have ... | Hvad vil du helst have ...? osv.
(Aðalnámskrá 1976: 22). |

På grund af elevgruppens sammensætning blev brug af alternative organisationsformer såsom gruppearbejde og differentiering fremhævet. Til trods for at læseplanen i udpræget grad var produktorienteret (jf. afsnit I.A.5.1.), satte den fokus på de enkelte elevers brug af målsproget i indlæringen.

Det bør understreges, at den audiolingvale og den direkte metode har visse fællestræk, bl.a. vægtning af det mundtlige (fx dialoger) og det induktive syn i sprogtilegnelsen. For at understrege indflydelsen fra den audiolingvale metode i læseplanen er nogle centrale træk ved dette metodesyn, som klart adskiller sig fra den direkte metode, blevet fremhævet. Det drejer sig på ene side om den audiolingvale metodes sprogsyn, dvs. strukturalismens syn på sprog som et system af strukturer eller byggeklodser. På den anden side gælder det indlæringssynet, dvs. at sprogindlæring er lig med vanedannelse ved hjælp af automatisering samt opfattelse af fejl som uønsket adfærd.

Det er meget som tyder på, at den audiolingvale metode ikke har haft stor indflydelse på danskundervisningen. I faginspektørens præsentation af den nye læseplan blev en overgang fra den direkte metode til den audiolingvale metode ikke nævnt med et ord. Til gengæld fremhævede faginspektøren læseplanens funktion som praktisk redskab for lærerne, hvor der blev gjort rede for såvel fremmedsprogsundervisningens indhold som øvelsernes karakter på alle niveauer i indlæringen (Hörður Bergmann 1976b: 4-5). Lærerne var ifølge læseplanen ikke bundet af én metode, selv om den audiolingvale metode fylder meget i læseplanen. De forholdsvis nye undervisningsmaterialer i dansk var primært baseret på den direkte metode (fx begyndermaterialet *Jeg taler dansk* se afsnit II.5.3), og der var ikke tale om udarbejdelse af nye undervisningsmaterialer baseret på metodiske innovationer.

I 1976-1979 var antallet og fordelingen af undervisningstimerne i dansk følgende:

År	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	I alt
1976 ¹⁾	3	3	3	3	4	4	20
1977 ²⁾	3	3	3	3	4*	4	20
1978 ³⁾	*	3	3	3	4	4	
1979 ⁴⁾	*	*	*	3	4	4	

Tabel 3. Antal ugentlige dansktimer i 1976-1979.

Som før omtalt indeholdt grundskoleloven af 1974 bestemmelser om en faginspektør. I perioden 1971-1976 var der to faginspektører i dansk hver i en halv stilling, som tog sig af henholdsvis børne- og realskoleniveauet. I 1976 blev der ifølge grundskoleloven ansat en faginspektør for hele grundskoleniveauet. I årene 1976 til 1986 udgav faginspektøren af og til en pjece under titlen *Um dönskukennsluna* (Om danskundervisningen), som blev sendt til dansklærere og indeholdt fagligt relevante oplysninger, fx om nye undervisningsmaterialer (jf. fx anbefalinger om frilæsningsbøger i: *Um dönskukennsluna* 1978/21: 17-24), oplysninger kurser m.m. samt vejledninger om evaluering og danskundervisningens indhold og praksis.

6.2. Mangel på kvalificerede lærere

Det er indlysende, at reorganiseringen betød, at langt flere lærere kom til at beskæftige sig med danskundervisning end før. Ifølge kilderne omfattede danskundervisningen i 4.-6. klasse på den tid tre årgange på hver 4.300 elever fordelt på 250 skoler. Danskundervisningen i disse klasser blev varetaget af i

- 1) (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1. - 9. bekk grunnskóla skólaárið 1976-1977.)
- 2) (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1977-1978.) *Tilladt at reducere undervisningen i dansk med 1 time, som i så fald brugtes til hjemkundskab.
- 3) Det fastsættes ikke i bekendtgørelsen, hvor mange timer der skal undervises i dansk i 4. klasse. Dansk i 4. klasse grupperes sammen med musik og sløjd/håndarbejde, hvor det samlede timetal skal udgøre 8 timer. (Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk grunnskóla skólaárið 1978-1979.)
- 4) Timetallet i dansk i 4., 5. og 6. klasse fastsættes ikke i bekendtgørelsen. I disse klasser grupperes dansk sammen med modersmål, matematik (5 timer), samfundsfag, kristendomskundskab, naturfag, engelsk (som begynder i 6. klasse) og hjemkundskab. I 4. klasse skal det samlede timetal i disse fag være 21 timer, i 5. klasse 23 timer, og i 6. klasse er det samlede antal timer i den nævnte faggruppe 25. (Auglýsing um skiptingu kennslustunda 1979.)

alt 500 lærere (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 66). Desuden var der tale om obligatorisk danskundervisning i 7. 8. og 9. klasse. I den gamle læreruddannelse forberedte man ikke lærere til danskundervisning, og i den nye læreruddannelse af 1971 fandtes dansk ikke blandt de obligatoriske fag. Kompetencen til danskundervisningen skulle som før nævnt primært opbygges via linjefaget. Tilmelding til linjefagsuddannelsen i dansk på Islands Lærerhøjskole var meget svingende i årene 1972-1987, nemlig fra 5-18 studerende om året, hvilket svarer til ca. 10-12 studerende per år i gennemsnit (Ásthildur Erlingsdóttir 1988: 61). Denne situation betød, at man under ingen omstændigheder var i stand til at dække det store behov, der var for kvalificerede dansklærere. Som før nævnt blev der i begyndelsen af 70'erne igangsat en omfattende kursusvirksomhed for at afhjælpe den store mangel på kvalificerede lærere. I 1974 begyndte man at arrangere kurser i Danmark for dansklærere i grundskolen. Deltagerantallet var 75 på det første kursus. Kilderne taler for, at behovet for kurser blandt dansklærerne var meget stort, jf. følgende udtalelse:

Behovet for kurser blandt dansklærerne var enormt på grund af de ændringer af danskundervisningen i grundskolen der blev foretaget som følge af den nye lov. Dansklærerne følte sig uhyre usikre. De var blevet uddannet ifølge den gamle ordning, der jo byggede på grammatik-/oversættelsesmetoden. De stod nu over for at skulle mestre den direkte metode, hvor undervisningen ifølge lærervejledningen skulle foregå udelukkende på dansk. I løbet af de følgende år blev der afholdt et væld af kurser såvel i Danmark som i Island. Man fokuserede hovedsagelig på begynderundervisningen, der var den del af danskundervisningen i grundskolen der var mest præget af den direkte metode. Henimod slutningen af 70'erne kom der mere balance i tingene, dvs. man opgav den rendyrkede direkte metode.

(Ásthildur Erlingsdóttir 1988: 65).

Selv om kurserne sikkert har afhjulpet situationen, var det urealistisk at regne med, at man på korte sommerkurser kunne kvalificere lærerne til danskundervisning, som oven i købet skulle bryde med den etablerede fagtradition. Ifølge kilderne trængte lærerne både til sproglig træning i dansk og indføring i fagets didaktik. På grund af reorganiseringen var behovet for dansklærere så enormt, at det ikke var muligt at tilbyde kurser for alle de lærere, som nu skulle til at undervise i dansk. Og formodentligt har ikke alle, som underviste i dansk, ønsket at gå på kursus. Det gjaldt fx de lærere, som følte sig mest usikre i sproget. I foråret 1975 blev der foretaget en spørgeskemaundersøgelse i de ca. 180 skoler, som havde danskundervisning i 4.-6. klasse. Formålet med undersøgelsen var at få oversigt over, hvor mange lærere der underviste i dansk, og hvor mange af disse lærere der havde været på forberedelseskursus og fået indblik i, hvordan de nye undervisningsmaterialer for begyndere tænktes brugt. På de 130 skoler, som returnerede spørgeskemaet,

var der i alt 318 lærere, som underviste i dansk. Af disse havde 164 deltaget i forberedelseskursus, mens de resterende 154 ikke havde været på kursus. Undersøgelsen viste også, at på næsten alle skoler var det klasselærerne, der underviste i dansk. Samtaler med dansklærere og skoleledere viste, at kun få kursusuddannede lærere var *faglærere* i dansk. Følgende årsager blev nævnt: a) mangel på sprogundervisningslokaler, b) det var svært for en faglærer at holde disciplin i en klasse, som han kun underviste i et enkelt fag, c) en del lærere, som havde prøvet at være faglærere i dansk, havde undervist i så mange klasser hvert år, at de var blevet *overmættet* af dansk og var holdt op efter et par års forløb. Fagkonsulent Doltrup fremhævede dog dansklærernes kompetence som helt afgørende for undervisningens udformning:

Det er vel ingen hemmelighed, at lærere, som underviser i dansk uden at have været på kursus, bruger materialerne på en helt anden måde, end forfatteren har planlagt, og at eleverne ikke får den sprogræning, som er tilsigtet.

(Doltrup 1976: 7).

Mange af kilderne taler for, at man i begyndelsen forestillede sig, at dansk-undervisningen kunne klares ved, at klasselærerne lærte sig at anvende materialerne rigtigt. I lyset af Richards & Rodgers model (se afsnit I. A.1.) betyder dette, at man forestillede sig, at en ny undervisningsmetode kunne indføres ved, at dansklærerne blot havde indsigt i det niveau, som angår de praktiske fremgangsmåder i klasseværelset. Approach- og design-niveauet skulle tilgodeses af de ledende fagfolk, som havde det teoretiske overblik. På baggrund af teorierne sørgede de for udarbejdelse af nye læseplaner og undervisningsmidler, dvs. de skulle fastsætte rammerne for fremgangsmåderne i klasseværelset, hvor lærerne var aktørerne. Situationen blev ikke mindre kompliceret ved læseplanen af 1976, hvor man også tog udgangspunkt i den audio-lingvale metode, uden at man ændrede undervisningsmaterialerne eller sikrede, at lærerne havde de nødvendige faglige forudsætninger. I reorganiseringen blev der sat fokus på design-niveauet og undervisningens rammer, især havde man i begyndelsen en udpræget tro på, at nye læremidler kunne ændre undervisningspraksis og efterhånden også den etablerede fagtradition. Typisk for tiden var holdningen til undervisningen produktorienteret. Kilderne taler for, at man snart fandt mangler ved de nye undervisningsmaterialer (Hörður Bergmann 1979), og at disse alene ikke rakte til for at ændre fagtraditionen. Begynderundervisningen blev i stadig større målestok varetaget af klasselærere, som ikke havde de fornødne faglige forudsætninger. Dette blev bl.a. forklaret ved, at skoleinspektørerne ønskede, at den samme lærer varetog det meste af undervisningen op til 7. klasse. De ledende fagfolk advarede mod denne udvikling, idet man frygtede, at manglende lærerkompetence ville

reducere undervisningens resultater, jf. følgende udtalelse, hvor vigtigheden af faglig og didaktisk specialisering fremhæves:

[Faktisk burde man kunne være enig i, at man generelt må forvente bedre resultater af den undervisning, som baseres på specialiseret viden og træning. Jeg tør hævde, at få fag stiller større krav hvad dette angår end sprogundervisningen ikke mindst begynderundervisningen. Parallelt med målrettet administrering af undervisningen må sproglæreren stadig være i stand til at finde veje til at aktivere eleverne, skabe forudsætninger for at de får så omfattende og god træning som muligt. Der må stilles krav til læreren om passende tempo, gentagelse og variation. Alt dette og undervisningens gang er afhængigt af lærerens beherskelse af målsproget.]

(Hörður Bergmann 1979: 7).

Fagets institutionelle rammer - især de få timer i begynderundervisningen - ser ud til at have påvirket fagtraditionens udvikling. På en konference om danskundervisningen i Nordens Hus den 8. og 13. marts 1976 foreslog en gruppe deltagere, at man slog timerne i de første klasser og i 6. klasse sammen, og at man begyndte undervisningen i 5. klasse i stedet for 4. klasse, for på den måde at få et større antal ugentlige timer til begynderundervisningen. De få timer i begynderundervisningen betød, at hvis den skulle varetages af faglærere, havde hver enkelt lærer mange klasser og en stor elevgruppe at tage sig af. Mange lærere blev af den grund hurtigt *overmættet* af dansk, jf. resultatet af Doltrups undersøgelse i foråret 1975 (Doltrup 1976). Desuden følte mange lærere, at danskundervisningen efter den nye metode var meget krævende:

Hertil kommer, at metoden stiller store krav til læreren ud over de sproglige. Han skal helst være i "fuld vigør" hele timen. Han skulle gerne være en god tegner, mimiker, skuespiller m.m. En del lærere har opgivet at undervise i dansk i begynderundervisningen efter nogle års forløb. De har fundet undervisningsformen krævende samtidig med, at de har syntes, at den var noget ensformig.

Da metoden er yderst tidskrævende, er et forholdsvis stort antal undervisningstimer pr. uge en forudsætning for, at man kan gøre sig håb om, at eleverne oplever en reel fremgang i deres beherskelse af sproget

(Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 84-85).

6.3. Brud med fagtraditionen?

Formålet med reorganiseringen var at ændre fagtraditionen i dansk i grundskolen ved at indføre en ny undervisningsmetode, dvs. den direkte metode. Der blev lagt vægt på at styrke beherskelsen af de produktive færdigheder i dansk, især talefærdigheden jf. betænkningen fra 1971. Dette skulle ske ved et tidligere begyndelsestidspunkt og en yngre elevgruppe, nye undervisningsmaterialer og planlægning af lærerkurser. På længere sigt forventede man, at lærerkorpsset havde linjefagsuddannelse i dansk. Kilderne tyder på, at det til en vis grad lykkedes at flytte begynderundervisningen i dansk. Reformen

havde dog efter alt at dømme ikke den tilsigtede virkning, dvs. radikalt at ændre fagtraditionen i dansk i retning af en større produktiv beherskelse af målsproget, ikke mindst af talt dansk. Nogle af kilderne afspejler en vis konflikt mellem den etablerede fagtradition i dansk og reorganiseringens undervisningsmetodiske syn. På den førnævnte konference om danskundervisningen i Nordens hus i 1976 drøftede man danskundervisningens problemer. I konferencens konklusioner nævnes, at den mundtlige færdighed spillede for stor en rolle i begynderundervisningen. Endvidere blev læsefærdighedens vigtighed i grundskolen understreget (Um dönskukennsluna 1976/8: 4-5). I andre sammenhænge udtrykte dansklærerne en mangel på lettilgængelige tekster i begyndermaterialet (Hörður Bergmann 1979/24: 8).

I kølvandet på reformen foretog skoleforskningsdirektoratet en mindre undersøgelse i marts 1977 blandt dansk- og engelsklærere samt skoleinspektører. Den drejede sig om disse parter vurdering af reorganiseringens resultater. Kun 19% af skoleinspektørerne og 20-23% af fremmedsproglærerne svarede, hvilket betyder, at resultaterne må tages med et stort forbehold. Undersøgelsen gav ingen entydige svar med hensyn til vurdering af undervisningen. På næsten halvdelen af spørgeskemaerne skrev man kommentarer om undervisningen. Eksempelvis kan nævnes, at elever i 4. klasse blev anset for at være for unge til at lære et fremmedsprog, da de ikke var sikre nok i modersmålet. Derfor foreslog man, at dansk først skulle starte som et obligatorisk fag i 5. klasse. I undersøgelsesrapporten reflekterede man over, hvorvidt skolerne var i stand til at begynde danskundervisning i 4. klasse og engelskundervisning i 6. klasse. I den sammenhæng blev der henvist til udenlandske undersøgelser, der viste, at undervisningens resultater i højere grad beroede på de anvendte undervisningsmetoder end på begyndelsestidspunktet. Således blev der refereret til, at undersøgelser i USA i 40'erne havde vist dårlige undervisningsresultater, eftersom undervisningsmetoderne ikke svarede til elevernes alder og modenhed. Den islandske undersøgelses resultater tydede på, at grundskolerne ikke var forberedte til at undervise i et fremmedsprog i 4. klasse. Mange af lærerne pegede på mangel på faglokaler til fremmedsprogsundervisning, andre nævnte mangel på undervisningsmidler og lærebøger. Desuden mente lærerne selv, at deres faglige kundskaber var utilstrækkelige (Um kannanir vegna málanáms og valgreina í grunnskóla 1979: 12-14).

På initiativ af Foreningen for Islandske Dansklærere blev der i 1979 foretaget en omfattende spørgeskemaundersøgelse blandt dansklærere i grundskolen (Rasmussen 1987). Spørgeskemaundersøgelsen var todelt og omfattede på den ene side et lærerskema, hvor der blev spurgt om forskellige forhold, der relaterer til læreren, og på den anden side var der tale om et klasseskema, som gik på undervisningen for hvert klassetrin, læreren under-

viste på. Spørgeskemaerne blev sendt til 28 udvalgte skoler, som repræsenterede alle skoletyper. Også denne undersøgelses resultater må tages med forbehold, da kun 40% af de respektive lærere returnerede spørgeskemaerne. 46 ud af 115 lærere returnerede 46 lærerskemaer og 72 udfyldte klasseskemaer (Rasmussen 1987: 13). Undersøgelsens 46 lærere fordelte sig på 12 landdistrikter, 12 i byer og 22 i hovedstadsområdet. De 72 klasseskemaer fordelte sig mellem grundskolens 6 klassetrin på følgende vis: 4. klasse - 9 skemaer, 5. klasse - 10 skemaer, 6. klasse - 14 skemaer, 7. klasse - 13 skemaer, 8. klasse - 13 skemaer, 9. klasse - 13 skemaer (Rasmussen 1987: 13-14).

Undersøgelsen viste bl.a. en forskel i anvendelse af undervisningsmaterialer på begyndertrinnet og i grundskolens øverste klasser. Billedmateriale og pædagogiske spil blev anvendt i omkring halvdelen af klasserne, dog sådan at brugen indskrænkedes signifikant efter 6. klasse. De motivationsfremmende og aktiverende materialer trængtes i baggrunden fra 7. klasse og blev afløst af mere eksamensrettede materialer (Rasmussen 1987: 46-47). Undersøgelsen viste endvidere, at af oversættelser benyttedes mundtlig oversættelse til islandsk gennemsnitligt mest og derefter skriftlig oversættelse til dansk. Der er dog ifølge Rasmussen tale om store forskelle i anvendelsen af oversættelse på de forskellige klassetrin, idet dataene viser en signifikant forskel på anvendelsen af oversættelse i henholdsvis 4.- 6. klasse og realskolens 7.- 9. klasse. Rasmussen forklarer denne forskel med henholdsvis realskolens tradition og forankring i ældre metoder, hvor oversættelser vægtedes højt, og i de metoder der knyttedes til 4.-5. klasses materialer, hvor oversættelser frarådedes (Rasmussen 1987: 61- 62). Om de metodiske forhold i grundskolen mente Rasmussen at kunne konstatere to traditioner; én der gik ind for den *direkte metode*, koncentreret om de yngre klasser, og én der gik ind for oversættelse, skriftlighed og grammatik, koncentreret om de ældre klasser (Rasmussen 1987: 68). Ifølge Rasmussen anvendte lærerne i kun ca. 1/3 af klasserne fri tale nogenlunde regelmæssigt. Samlet var der ingen større udsving mellem klassetrinene, dog sådan at 6. klasse benyttede fri tale mest. Aktiviteten sammenhængende fortælling/referat blev anvendt mindst i 4. klasse og mest i 5. klasse. Elevsamtaler blev benyttet signifikant mindre end fortælling/referat (Rasmussen 1987: 59). Undersøgelsen viste, at lærerne vurderede elevernes mundtlige færdighed som nok så utilfredsstillende. Kun i 7 (11%) af klasserne hævdede den sig over svaret *nogenlunde*. I det samlede billede blev den mundtlige færdighed bedømt voksende positivt op til 6. klasse, og derefter faldende, således at den i 9. klasse blev bedømt ringest og signifikant ringere end i 6. klasse (Rasmussen 1987: 71).

Flere af kilderne berører de indlærings- og motivationsproblemer, der var forbundet med den nye ordning med samlæste klasser. Man efterlyste nye typer undervisningsmaterialer, som muliggjorde differentiering, fx sup-

plerende materialer, især bånd og billedmaterialer, samt supplerende tekstmaterialer med øvehæfter (Hörður Bergmann & Søby Kristensen 1978: 45). Ifølge Rasmussens undersøgelse så stor en spredning i klasserne ud til at være et altoverskyggende problem i danskundervisningen. Kun i knapt 20% af klasserne oplevede lærerne tilfredsstillende differentieringsmuligheder. (Rasmussen 1987: 75-76).

I en upubliceret rapport fra et studieophold i Island i oktober 1980 problematiseres danskundervisningen og dens situation. Rapporten blev skrevet på baggrund af adskillige skolebesøg, hvor rapportøren overværede danskundervisning i grundskolens 5.-8. klasse. Desuden baseres den på samtaler med forskellige fagfolk. Det bør dog fremhæves, at studieopholdet kun varede i få dage, nemlig fra 13.-19. oktober. Rapportøren oplevede det som slående, hvor ringe folk var til at tale dansk, især i betragtning af at de unge havde haft dansk som første fremmedsprog fra 4. klasse. Til trods for stor variation i undervisningens kvalitet og elevernes færdigheder blev det, at det stod slet til med islændingenenes generelle færdigheder i dansk, tilskrevet dårlig danskundervisning. Dette blev konstateret til trods for, at rapportøren fremhæver, at hun ikke havde foretaget noget, der lignede en repræsentativ undersøgelse af skoleforholdene i Island. Ifølge rapportøren var der snarere tale om eksempler på danskundervisningen, når den var bedst (Risager & Heltoft 1980: 1). Undervisningsmidlerne i dansk blev på nær få undtagelser skildret som uden relevans for en islandsk og dansk hverdag. Det gjaldt både begyndermaterialer og materialer for viderekomne. Ifølge rapporten var teksterne skrevet i kunstigt, snirklet, antikvarisk dansk fjernt fra nutidens tale- og skriftsprog. Bøgerne indeholdt ifølge rapporten ingen træk, som kunne virke motiverende for eleverne, eller som kunne antyde, hvilken nytte de kunne have af at lære dansk. *Politikernes forestillinger om vigtigheden af at bevare den nordiske tilknytning, må stå som et absurd postulat for dem*, står der i rapporten (Risager & Heltoft 1980: 4). Den dårlige undervisning blev også forklaret med dansklærernes ringe uddannelse. Således siges det, at nogle af lærerne talte et på det nærmeste uforståeligt dansk. Ifølge rapporten forekom der dog også kvalificeret danskundervisning, jf. følgende citat:

Det skal dog nævnes at jeg har overværet undervisning der adskilte sig fra dette triste billede. I en folkeskole overværede jeg undervisning hos en lærer som især var kvalificeret i anvendelsen af varierede pædagogiske teknikker. Sammenholdt med det generelle billede var hendes resultater forbløffende. Hos hende traf jeg sjette klasses elever, som talte bedre dansk end elever på gymnasieniveau (som havde haft dansk i 6 år). Hendes elever var også positive over for danskundervisningen som de syntes var spændende – faktisk var de mere positive over for dansk end over for islandsk.

(Risager & Heltoft 1980: 4).

En undersøgelse fra 1983 af elevernes færdigheder i dansk i 7. klasse gav et yderst negativt billede af danskundervisningens resultater. Undersøgelsen bestod i en centralt administreret prøve blandt samtlige elever i 7. klasse, og prøven omfattede forståelse af mundtligt og skriftligt dansk. Formålet var at undersøge, om eleverne forstod tekster, som erfarne lærere og specialister fandt naturligt, at de fleste elever i 7. klasse burde kunne klare (Skýrsla um niðurstöður úr könnunarprófi í dönsku í 7. bekk grunnskólans skólaárið 1982-1983: 4). Omtrent en tredjedel af eleverne (29,8%) blev anset for at have alvorlige problemer med indlæringen af dansk (Skýrsla um niðurstöður úr könnunarprófi í dönsku í 7. bekk grunnskólans skólaárið 1982-1983: 10). Ifølge undersøgelsesrapporten viste resultaterne, at en forholdsvis stor del af eleverne havde yderst begrænset færdighed i dansk, hvilket faldt i tråd med resultaterne ved grundskolens centrale afgangsprøve. I overvejelser om undervisningens dårlige resultater blev følgende tre faktorer fremhævet:

1. Elevernes og lærernes interesser
2. Undervisningsmaterialer
3. Undervisningsmetoder og undervisningspraksis.

Over pkt. 1 reflekteres følgende:

[Hvad pkt. 1 angår er de fleste nok enige om, at forholdene i det islandske samfund i de sidste år har forandret sig i den retning, at børn og unge sjældent erfarer noget, som vækker deres interesse for at lære dansk eller et nordisk sprog. Som bekendt gælder noget helt andet om engelsk. Man ved ikke, i hvilken grad undervisningen varetages af interesserede lærere.] (Skýrsla um niðurstöður úr könnunarprófi í dönsku í 7. bekk grunnskólans skólaárið 1982-1983: 7).

Det er reorganiseringens sigte taget i betragtning bemærkelsesværdigt, at man i ministeriet ikke forsøgte at undersøge, i hvilken grad eleverne var i stand til at udtrykke sig mundtligt på dansk. I skoleåret 1984 blev det tilladt at begynde danskundervisningen i 5. klasse, og endvidere lagde den vejledende timeplan op til en vis fleksibilitet med hensyn til antal timer til danskundervisningen, jf. følgende oversigt:

Ár	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	I alt
1984 ¹⁾	0-2	2-3	2-3	3-4	3-4	4	14-17

Tabel 4. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1984-1985.¹⁾

¹⁾ Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk grunnskóla. Undervisningsministeriet den 9. april 1984.

På den tid havde man også skåret faginspektørstillingen i dansk ned til en halv stilling (Sigurlín Sveinbjarnardóttir 1988: 42-43).

6.4. Holdninger til dansk, danskerne og danskundervisningen

Reorganiseringen vidner om store ambitioner og en politisk vilje hos myndighederne til at styrke undervisningen i et nordisk sprog og den kulturelle tilknytning til det øvrige Norden. Som det fremgår af det følgende, var der dog i flere sammenhænge tale om modsatrettede holdninger i samfundet. Efter alt at dømme har eleverne ikke i samme grad som politikerne og de ledende fagfolk oplevet vigtigheden af at kunne dansk. Dette er forståeligt danskfagets undervisningstradition og de unges kulturelle situation taget i betragtning. Ligesom i det øvrige Norden var ungdomskulturen under stærk påvirkning af den angloamerikanske verden, bl.a. hvad angik film og musik. Til trods for politikernes erklæringer om opprioritering af nordisk kultur hørte nordiske udsendelser til sjældenheder i det islandske fjernsyn, jf. følgende tabeller, som viser eksempler på fordeling i Ríkisútvarpið-Sjónvarp (Islands Radio-Fjernsyn) mellem på den ene side britisk og amerikansk stof og på den anden side udsendelser fra det øvrige Norden:

	1974 1)	1975 2)	1980 3)	1985 4)
Storbritannien	37,7%	46,7%	36,6%	35,2%
USA	24,8%	28,3%	32,6%	25,0%
I alt	62,5%	75,0%	69,2%	60,2%

Tabel 5a. Britisk og amerikansk stof i Ríkisútvarpið-Sjónvarp i årene 1974, 1975, 1980 og 1985.

	1974	1975	1980	1985
Danmark	4,0%	2,9%	2,4%	3,0%
Finland	2,7%	2,7%	1,2%	1,9%
Norge	3,5%	3,2%	3,6%	2,4%
Sverige	6,1%	7,2%	4,5%	4,4%
I alt	16,3%	16,0%	11,7%	11,7%

Tabel 5b. Nordisk stof i Ríkisútvarpið-Sjónvarp i årene 1974, 1975, 1980 og 1985.

De få danske programmer, som blev vist i fjernsynet, var med islandske undertekster, og det samme gjaldt nu alle danske film, som blev vist i bio-

1) Ársskýrsla Ríkisútvarpsins 1976: 21

2) Ársskýrsla Ríkisútvarpsins 1976: 21

3) Ársskýrsla Ríkisútvarpsins 1981: 29

4) Ársskýrsla Ríkisútvarpsins 1985: 55

graferne. I 1981 udtrykte daværende faginspektør i dansk Hörður Bergmann, at der stadigvæk var mange lærebøger på dansk i de gymnasiale uddannelser, men at de efterhånden blev erstattet med islandske lærebøger. Ifølge Hörður Bergmann var der i begyndelsen af firserne stadigvæk mange, som læste danske tekster i forlystelsesøjemed, hvilket viste sig i en forholdsvis stor import af ugeblade og Anders And. Således nævner Hörður Bergmann, at i 1981 blev der i hver uge importeret 1200-2000 eksemplarer af de mest populære danske dameblade og 3800 eksemplarer af Anders And. Importeret kiosk-litteratur i bladform var overvejende på dansk, og på Bókasafn Reykjavíkur (Reykjavík Kommunebibliotek) udgjorde bøger med romaner og noveller på skandinaviske sprog ca. to tredjedele af den udenlandske bogbestand, hvorimod der var tale om nogenlunde samme antal fagbøger på engelsk og på skandinaviske sprog (Hörður Bergmann 1981: 3-4). Som allerede nævnt var der en lang tradition blandt unge i Island for at læse tegneserier, især Anders And, på dansk. I 1983 begyndte man at oversætte Anders And til islandsk. Det er ofte blevet argumenteret af dansklærere og andre, som beskæftiger sig med eller interesserer sig for danskundervisning, at intet har skadet islændingenes tilegnelse af dansk så meget som oversættelsen af Anders And til islandsk!

Det danske sprogs ændrede status i samfundet har afgjort påvirket de unges holdninger til at lære dansk. Mange af kilderne taler for, at motivationen for at lære dansk generelt har været ringe blandt eleverne i grundskolen. Her er der tale om en kompleks situation, og det er svært at afgøre, i hvilken grad den omtalte ringe motivation skyldtes selve danskundervisningen eller en generel mangel på motivation i samfundet. Faktisk giver kilderne ikke et entydigt billede, hvad dette angår. Således findes der eksempler på negative holdninger til den traditionelle danskundervisning blandt en del af forældrene. Reorganiseringen og dens indførelse af nye undervisningsmetoder skulle råde bod herpå, jf. følgende udtalelse af den tidligere faginspektør i dansk på børneskoleniveau:

[Jeg havde ikke boet længe her i landet, da det gik op for mig, at hvis en skoleelev ville accepteres blandt sine jævnaldrende, måtte han sige: "Det er dødkedeligt at lære dansk". Dette var en indstilling, som de havde på forhånd, og som de ældre elever sørgede for at lære de yngre, længe inden de sidstnævnte begyndte at lære dansk og selv fik mulighed for at danne sig en mening om dette fag. Hvem vil lære det, som de ældre ringeagter? Negative holdninger fra ældre søskende og forældre har uhyggelig stor indflydelse på børns holdning til et fag, som er nyt for dem, og de ikke kender. Da det blev besluttet at undervise i dansk på børneskoleniveau, var det efter min bedømmelse nødvendigt, at både undervisningsmidlerne og undervisningsmetoderne ændredes radikalt, så at børn, som begyndte at lære dansk i børneskolen, kunne danne sig deres egen mening om dette fag.]

(Doltrup 1972: 22).

Den negative forældreholdning til danskundervisningen, som her skildres, står i kontrast til den yderst positive forældreholdning, der blev fremhævet i forbindelse med forsøgsundervisningen i dansk i slutningen af 60'erne, og som før er blevet nævnt. Det bør endnu en gang understreges, at de sproglige og samfundsmæssige forhold, som før i tiden skabte motivationen hos ældre generationer til at lære dansk, kun i yderst beskedent omfang var til stede. Meget tyder på, at det ofte var svært at skabe og vedligeholde motivationen for at lære dansk i skolen. I flere af kilderne udtrykkes manglende motivation blandt eleverne. Således udtrykte faginspektøren i dansk i 1979, at det ofte fremgik af lærersamtaler om begynderundervisningen, at børnene generelt godt kunne lide danskundervisningen i begyndelsen, men at de så blev trætte af materialerne i 5. klasse (Hörður Bergmann 1979/24: 3). Rasmussens undersøgelse fra samme tid viste, at i op mod halvdelen af klasserne var motivationen for at lære dansk så ringe, at det måtte skabe problemer for undervisningen. Elevmotivationen faldt straks efter 4. klasse, mellem 5. og 6. klasse signifikant, og derefter faldt den igen kraftigt i 9. klasse (Rasmussen 1987: 73).

Det er vigtigt at understrege, at der er meget, som tyder på, at de negative holdninger, som her nævnes blandt de unge, primært rettedes mod danskundervisningen, men ikke mod det danske folk eller dansk kultur. At islændingene generelt ikke nærer uvilje over for danskerne, understøttes i Börestams tredelte undersøgelse af sprogforståelse i internordisk kommunikation i Island fra 1982 (Börestam 1984). En del af undersøgelsen bestod i en feltundersøgelse, hvis sigte var at undersøge kapacitet og beredvillighed blandt unge i alderen 15-20 år til at bruge deres kundskaber i dansk. I rapporten skriver hun følgende om de unges holdninger:

Jeg hade genom mitt experiment hoppats komma åt sådana icke-språkliga faktorer som attityder etc., men jag måste "tyvärr" konstatera att jag inte en enda gång fick säkra belägg för att sådana påverkade utgången. Någon negativ attityd till danska språket eller till den dansktalande, kunde vi inte spåra. De som tilltalades på danska var lika vänliga som de övriga. (Börestam 1984: 78).

En vigtig begivenhed, som holdningsmæssigt havde enorm betydning for danskundervisningen og islændingenenes holdning til danskerne, bør nævnes. I 1966 stadfæstede Danmarks Højesteret udleveringen af de islandske håndskrifter. Udleveringen fandt sted den 21. april i 1971, da daværende danske undervisningsminister, Helge Larsen, overrakte den kostbare islandsk-nordiske kulturarv, bl.a. Flateyjarbók og Sæmundar-Edda (Flatøbogen og Codex Regius) til den daværende islandske undervisningsminister, Gylfi Þ. Gíslason. Tusindvis af islændinge, både unge og gamle, modtog de danske

gæster, da ekspeditionsskibet Vædderen sejlede ind i Reykjavíks havn. I flere sammenhænge er det siden blevet fremhævet, at der her var tale om en enestående begivenhed i nationers samarbejde (Gils Guðmundsson 1983: 30-36). Udleveringen af håndskrifterne havde en uhyre stor holdningsmæssig betydning for islændingenenes syn på danskerne og dansk kultur samt på de to landes forhold til hinanden. Tiden var ved at være moden til, at selvstændighedskampen og islændingenenes kamp for demokratiske rettigheder kunne vurderes i et større politisk og historisk perspektiv. Efterhånden var der stadig færre, især af den yngre generation, som forbandt danskundervisningen med de historiske forhold, jf. fx følgende:

Hvorfor bestemmer stadig så mange af de islændinge, der vil studere i udlandet sig for Danmark? Hvad gør dette lille land mere attraktivt for islandske studerende højt op i det tyvende århundrede end USA eller England, Frankrig eller Tyskland? Idéen om en fælles kulturel arv, man bør værne om, kommer bestemt ikke i første række. Den er rykket fjernt, næsten fyrre år efter at Island afbrød personalunionen med Danmark som man opsiger et tidsskrift, man er holdt op med at læse. For os, der var børn i tresserne, eksisterede denne arv for det meste kun som en kedsommelig danskundervisning på den ene side, og lige så kedelige officielle højtideligheder på den anden ...

(Halldór Guðmundsson 1982: 254).

Der findes mig bekendt ingen undersøgelser om elevholdninger til dansk i gymnasiet og erhvervsskolerne, men det bør nævnes, at der i 70'erne var tale om en markant forøget interesse for dansk på Islands Universitet. Siden undervisningen i dansk begyndte i 1946, havde der som oftest været 4-6 dansk-studerende på hvert trin, men i midten af 70'erne var der omkring 20 studerende på første trin. I samme periode var der også tale om et opsving i antallet af dem, som valgte dansk som linjefag på Lærerhøjskolen. Således valgte 30% af de lærerstuderende dansk som linjefag i efteråret 1977 (Ásthildur Erlingsdóttir 1978: 63).

Flere af kilderne fremhæver vigtigheden af at opretholde kontakten med Norden. Af og til argumenterer man for det synspunkt, at man hellere skulle undervise i norsk eller svensk end dansk. Af historiske grunde valgte man dansk. Desuden har man påpeget, at ved at vælge dansk, som udtalemæssigt er det sværeste, længst fra islandsk liggende sprog, vil man med i købet få at kunne forstå svensk og norsk. Den islandske variant af dansk, det man i Island kalder *skandinavisk* eller *internordisk*, dvs. dansk skriftsprog udtalt med de hårde islandske kontoider i stedet for de danske halvvokaler eller stumme konsonanter, har vist sig at være nyttigt i kommunikation med nordboere.

6.5. Reorganiseringens gennemslagskraft

Til trods for politisk vilje og gunstige strømninger var gennemførelsen af reformen i flere henseender problematisk. I lærerkredse gav man udtryk for en vis skepsis, over for den fremtrædende plads som fremmedsprogene havde fået i grundskolen. Faginspektøren fremhævede mangel på kvalificerede dansklærere, og at der ikke var tilstrækkelige midler til produktion af nye materialer, især AV-midler. Undervisningsmetodisk viste det sig at være problematisk at danne *de naturlige omgivelser* i klasseværelset (Hörður Bergmann & Søby Kristensen 1978: 45). De fleste lærere, som var uddannet under den gamle læreruddannelse, havde kun fået danskundervisning svarende til, hvad man krævede til studentereksamen. Efter den nye læreruddannelse var det kun de få lærere, som valgte dansk som linjefag, som specielt var kvalificeret til danskundervisning. Antallet af uddannede dansklærere udgjorde kun en brøkdel af det behov, der var for dansklærere efter reorganiseringen. Alle læreruddannede, selv om de ikke havde haft dansk fra de gik i gymnasiet, var og er dog berettiget til at undervise i alle grundskolens fag. På den tid var grammatik- og oversættelsesmetoden dominerende i gymnasiet (Auður Hauksdóttir 1990). Antagelig videreførte de fleste af lærerne den undervisningstradition, som de kendte fra deres egen skolegang. Islandske og danske fagfolks forestillinger om, at almindelige klasselærere kunne være i stand til flytte fagtraditionen, viste sig at være urealistiske. Efter alt at dømme undervurderede man betydningen af dansklærernes fagspecifikke kompetence og overvurderede materialernes ensidige virkning. Mangel på kvalificerede lærere og efterspørgsel efter egnede og tidssvarende undervisningsmidler og -materialer blev bekræftet af Rasmussens undersøgelse fra 1979. Den viste bl.a., at for mange af lærerne var danskundervisning først kommet ind i deres skema, efter at de havde undervist over kortere eller længere tid. Ca. 65% af lærerne var generelt positive over for at undervise i dansk, og over 90% følte sig trygge ved fagets stof og dansk sprog, mens trygheden over for undervisningsmetodikken var lavere (Rasmussen 1986 og 1987: 25). Da reformen hvilede på den direkte metode, var det en forudsætning for dens gennemslagskraft, at man kunne stille op med et lærerkorps, som beherskede dansk godt, og som desuden besad de nødvendige didaktiske forudsætninger.

Initiativet til reorganiseringen kom fra undervisningsministeriet, og efter alt at dømme troede man på den centrale styrings effekt. Det gjaldt fx udarbejdelse af læseplaner, produktion og vejledning i brug af de rigtige læremidler, typisk lærebøger og bånd. Der blev primært sat fokus på læremidlerne og deres anvendelse. Således forestillede man sig, at lærerne kunne klare deres faglige og didaktiske opgave ved at tage korte kurser, hvor de lærte at anvende de rigtige materialer. Resultatet skulle kontrolleres med centrale prøver.

Til gengæld var fokus ikke i samme grad rettet mod dansklærernes sproglige og didaktiske kompetence.

Meget tyder på, at reformen ikke har fået den gennemslagskraft, som blev forventet. Det er meget almindeligt, at danskere, som besøger Island, giver udtryk for, at islændinge, især unge, mangler kompetence til at kommunikere på dansk (fx Börestam 1984: 129-132). I den sammenhæng bliver det ofte fremhævet, at de unge ser ud til at beherske de receptive færdigheder, men at de har svært ved at udtrykke sig mundtligt på dansk. Börestams feltundersøgelse fra 1982 viser, at unge i aldersgruppen 15-20 år havde sværere ved at forstå talt dansk end svensk og norsk. Når det gjaldt udtryksfærdigheden, gav betydeligt flere op, som blev tiltalt på dansk end de, som blev tiltalt på svensk eller norsk. Det drejede sig om 45,0% for dansks vedkommende, 27,5% for norsk og 22,5% for svensk (Börestam 1984: 80). Dette kan forklares ved, hvor meget tættere norsk og svensk udtale ligger på islandsk end den danske udtale. Hvis fagtraditionen i dansk stadigvæk udmærkede sig ved en højprioritering af den receptive læsefærdighed og nedprioritering af talt dansk, forekommer dette resultat indlysende.

Det engelske sprogs dominans i de unges hverdag er allerede blevet nævnt. I flere sammenhænge støder man på udtalelser, som bekræfter de unges tendens til at reagere på engelsk:

Ingen vil formodentlig benægte, at engelsk er et langt mere levende fremmedsprog end dansk i dagens islandske samfund, der har samme præg af "anglisering" som mange andre vesteuropæiske samfund. Dansk befinder sig i højere grad i et tomrum. Dette giver sig også rent praktiske udslag i kommunikationen. Taler man - som jeg under studieopholdet - dansk "ude" i det islandske samfund, får man forbavsende ofte svar på engelsk, navnlig af yngre mennesker. De forstår dansk, men foretrækker altså at svare på engelsk. Det hænder selvfølgelig også, at man får svar på dansk, navnlig af aldersmæssigt modne mennesker ...

(Søndergaard 1987: 26).

Hvis man reflekterer over reorganiseringen på baggrund af Richards & Rodgers' analysemodel (se afsnit I.A.1.), kan der konstateres visse ændringer i det undervisningsmetodiske syn. Således vidner kilderne om et ændret sprog- og indlæringssyn blandt de ledende fagfolk, som førte til ændringer på design-niveauet, fx den direkte metodes indflydelse i nye læseplaner, lærebøger og vejledninger til lærerne. Endvidere kan en markant indflydelse fra den audiolingvale metode konstateres i læseplanen fra 1976, uden at der var tale om ændringer af lærematerialerne. Undersøgelser tyder på, at til en vis grad blev talesproget vægtet højere på begynderniveauet end i grundskolens øverste klasser, dvs. at der var tale om ændringer på procedure-niveauet. Meget tyder dog på, at til trods for metodisk nytænkning blandt de ledende

fagfolk er det ikke lykkedes at ændre undervisningstraditionen og fremgangsmåderne i undervisningen generelt. Man forestillede sig, at teoretisk viden blandt ledende fagfolk om *de rigtige* metoder i løbet af kort tid ville kunne ændre fremgangsmåderne i klasseværelset, jf. den gængse forstilling om, at teoriudvikling har en mere eller mindre direkte indflydelse på undervisningspraksis (Jakobsen 1989: 239). En utilstrækkelig fagspecifik uddannelse blandt lærerne, mangel på egnede undervisningsmaterialer samt flere institutionelle, organisatoriske og samfundsmæssige faktorer tyder på, at det ikke lykkedes radikalt at flytte selve undervisningen og dermed ændre fagtraditionen i dansk.

7. Danskfagets aktuelle situation

I dette afsluttende afsnit gøres der rede for nogle centrale forhold omkring danskfagets aktuelle situation¹⁾. Det drejer sig om den centrale læseplan i dansk for grundskolen af 1989, fagets status og tidsramme samt nogle faktaoplysninger, som kan bidrage til forståelse af det danske sprogs funktion i det moderne Island. Eftersom der er tale om samtidige kilder adskiller dette korte afsnit sig fra de tidligere historiske afsnit ved at være mere faktuel og indeholdende mindre fortolkning. De kilder, som her præsenteres, og som er den sidste del af afsnittet om den historiske udvikling, bliver sammen med de empiriske data perspektiveret og analyseret i den efterfølgende empiriske del.

7.1. Den centrale læseplan af 1989

Læseplanen i dansk af 1989 (Aðalnámskrá grunnskóla) blev udstedt af undervisningsministeren med hjemmel i grundskoleloven af 1974 (se afsnit II.6.). Eftersom denne læseplan udgjorde rammerne for danskfaget, da undersøgelsen blev foretaget, og da der ofte henvises til den i afhandlingens tredje del om de empiriske undersøgelser, gøres der her rede for dens centrale indhold.

Læseplanen består af to hovedafsnit. Dels et indledende fælles afsnit for fremmedsprogene dansk (norsk, svensk) og engelsk, hvor undervisningens formål formuleres og uddybes. Dels et særskilt afsnit om danskundervisningen, som indeholder tre underafsnit: 1) fagets hovedformål samt forklaringer på formålene, 2) fagets centrale indhold, 3) evaluering.

I læseplanen nævnes de kommunikative metoder ikke direkte, men der henvises til nye aspekter i fremmedsprogsundervisningen (Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 38). Af læseplanens indhold fremgår, at man her henviser til det tidlige kommunikative syn på fremmedsprogsundervisningen. Det

¹⁾ Her gøres der rede for fagets situation, da indhentning af de empiriske data fandt sted i 1993-1994.

gælder fx kravet om integration af færdigheder, autenticitet, fokusering på det kulturelle aspekt, vægtning af fluency frem for korrekthed, opfattelsen af fejl som en naturlig del i indlæringen og fokusering på kommunikative formål, fx ved valg af læsestrategier og inddragelse af forskellige genrer (se afsnit I.A.5.2. - I.A.5.5.). Det bør dog understreges, at læseplanens indlæringssyn i høj grad er produktorienteret. Ej heller medtænker man i læseplanen det nyere kommunikative indlæringssyns fokusering på taskbaseret undervisning, fx betydningen af forskellige interaktive kommunikationsmodeller og den rolle, som sproglig bevidsthed i dag tildeles i sprogtilegnelsen. I det følgende begrundes dette med nogle centrale eksempler fra læseplanen.

7.1.1. Læseplanens fælles bestemmelser for fremmede sprog

Ifølge læseplanen skal der undervises i dansk og engelsk, mens norsk og svensk skal præsenteres. I visse tilfælde hjemles undervisning i norsk eller svensk i stedet for dansk. I de øverste klasser kan andre fremmedsprog tilbydes som valgfag.

I læseplanen fremhæves nødvendigheden af en fremmedsproglig kompetence for en fåtallig, selvstændig nation både som en forudsætning for kontakt med andre nationer og som et redskab i uddannelsesmæssige sammenhænge. Formålet med fremmedsprogsundervisningen er at sigte mod, at:

- [- islændinge kan gøre sig forståelige og klare sig på rejser i udlandet og er i stand til at forstå udlændinge
- berige elevernes kulturelle vidsyn og gøre det muligt for dem at forstå andre nationers kultur og leveforhold og udtrykke sig om islandsk samfund, samt islandske sæder og vilkår
- forberede eleverne til en fortsættende uddannelse i fremmedsprog og gøre det lettere for dem at benytte sig af mange slags materialer på fremmede sprog både i skoler og i det daglige liv.]

(Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 35).

Undervisningsmaterialerne bør udvælges med hensyn til formålene og med henblik på træning i de fire færdigheder, og de skal give eleverne indsigt i den kultur og de traditioner, som knytter sig til målsproget.

I det fælles afsnit uddybes indlæringen af de fire færdigheder. Der foretages ikke prioriteringer af enkelte færdigheder. Ej heller perspektiverer man, hvorvidt der kunne være tale om forskellig vægtning af færdigheder i undervisningen i henholdsvis dansk og engelsk. Indlæringssynet er, at træning i færdighederne støtter hinanden, og at de derfor bør integreres i hinanden.

Ved træning i lytte- og talefærdighed skal man bestræbe sig på, at eleverne bliver i stand til at reagere i faktiske situationer. De skal have rige muligheder for at lytte, og lyttematerialet skal være så autentisk som muligt. Ved

træning i talesproget aktiveres elevernes sprog ved hjælp af gruppe- og pararbejde. Der lægges vægt på flydende sprogbrug, mens sproglig korrekthed indøves ad andre veje.

Læsningens rolle understreges, og eleverne bevidstgøres om, at læsning har forskellige formål, hvilket bør være styrende for valg af læsestrategier. Lærebøgenes tekster må give anledning til, at der læses med forskellige formål for øje. Der advares mod for stor vægtning af oversættelser fra målsproget til modersmålet, medmindre det drejer sig om enkelte svære ord eller ordforbindelser. I stedet nævnes indholdsspørgsmål eller referater for at kontrollere læseforståelse. Lytte- og samtaleøvelser knyttes til intensivt læste tekster for at aktivere det ordforråd, eleverne er ved at tilegne sig. Frilæsningens betydning fremhæves, idet frilæsning fører til forøgelse af ordforråd, styrkelse af sprogforståelse og den giver indsigt i mentaliteten. Megen læsning anses for at være det bedste redskab, hvis et begrænset ordforråd hæmmer udtryksfærdigheden. Derfor bør frilæsningen fylde meget, især i grundskolens øverste klasser.

Det sværeste i indlæringen er at skrive rigtigt, og derfor bør der ikke stilles for store krav om skriftlig udtryksfærdighed på dette niveau. Skriftlige øvelser har to formål. For det første skal de give eksplicite forklaringer og fremme beherskelsen af målsproget, dets grammatik og opbygning. Til dette formål kan der på den ene side anvendes forskellige bundne udfyldningsopgaver, strukturøvelser og oversættelser og på den anden side frie sprogbrugsøvelser og fristile. For det andet skal øvelserne opøve elevernes skriftlige sprogfærdighed gennem forskellige skriftlige produktioner, lige fra enkle beskeder til billed- eller fristile.

Til sidst nævnes de muligheder, som datamaskiner kan give med hensyn til selvstudium.

7.1.2. Danskundervisningens hovedformål

Hovedformålene med danskundervisningen er, at eleverne:

- [– bliver i stand til at udtrykke sig mundtligt på forståeligt dansk i almindelige situationer. Der lægges vægt på, at eleverne taler med normalt taletempo, ret flydende og på nogenlunde korrekt dansk. Det tilstræbes, at eleverne opnår så sikker udtale, at den ikke volder misforståelse, fx at trykket lægges rigtigt, og vokaler udtales korrekt
- kan forstå alment talt sprog, der tales lidt langsommere og klarere, end hvad der normalt er tilfældet blandt danskere, uden at det er nødvendigt med hyppige gentagelser og forklaringer. Talt norsk og svensk præsenteres, således at eleverne indser disse sprogs slægtskab med dansk og islandsk
- bliver i stand til at læse i et ret højt læsetempo og kan forstå det centrale i tekster med almindeligt ordforråd. Endvidere skal de kunne læse let tilgængelige tekster på norsk og svensk
- opnår træning i at skrive dansk tilstrækkelig godt til at kunne bruge den

- skriftlige færdighed praktisk, såsom til at skrive noter, udfylde blanketter, skrive beskeder og personlige breve. Endvidere skal det gennem færdighedstræningen tilstræbes, at eleverne automatiserer korrekt sprogbrug
- anvender deres sprogkunderskaber i andre fag, i deres hobbyer og i det daglige liv
 - får indblik i de nordiske landes kultur, samt det der opfattes som almindelige sæder og skikke]

(Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 38).

Som det fremgår af citatet, er formålene for danskundervisningen meget åbent formuleret. De defineres ikke nærmere andetsteds, og der foretages ingen forgrening af målsætninger eller kriterier med hensyn til indlæringsniveau eller vægtning af de fire færdigheder. Således er det fx uklart, om alle færdighederne skal vægtes ens gennem hele undervisningsforløbet, og om begynderundervisningen skal tage udgangspunkt i talt sprog eller skrevne tekster. Ej heller går man i dybden med, hvilke krav det kommunikative sprog- og indlæringsssyn rejser med hensyn til implementering af fremgangsmåder i klasseværelset.

Hvis man sammenligner hovedformålene for dansk med indholdet i det fælles afsnit for fremmedsprogene, viser der sig nogle misforhold, der gør læseplanens signaler tvetydige. Således skildres fx skriftlig sprogfærdighed som den sværeste i det fælles afsnit, hvorfor der ikke bør stilles for store krav om færdighed i at skrive målsproget korrekt. I hovedformålene for dansk står der til gengæld, at der sigtes mod, at eleverne kan anvende den skriftlige færdighed praktisk, og at det gennem færdighedstræning tilstræbes, at eleverne automatiserer korrekt sprogbrug!

Ud over danskundervisningens hovedformål indeholder læseplanen forklaringer og en almen pædagogisk vejledning til lærerne. Store indholdsmæssige spring og visse modsætninger giver teksten et forvirret præg. Denne del af læseplanen starter fx med at fremhæve lærerens autonomi, men paradoksalt fratages denne frihed straks i samme sætning, idet det konstateres, at læreren ikke alene er bundet af hovedformålene, men også af den vejledning der gives:

[Hver lærer må selv afgøre hvordan undervisningen bedst planlægges under hensyntagen til fagets formål, den vejledning der gives i læseplanen, undervisningsmaterialer, elevernes alder og formåen og elevgruppens vurdering af egen færdighed.]

(Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 38).

Det er en skønssag, hvor meget modersmålet skal anvendes i danskundervisningen, men man bør sigte mod, at målsprogets andel bliver så stor som muligt, og der advares mod for ensidig vægt på oversættelser til islandsk. I

lyset af et ændret indlæringssyn tilrådes lærerne at sørge for varierede organisations- og diskursformer, såsom lærerstyret undervisning, gruppe- og pararbejde og individuelt arbejde. Opgaverne kan både omfatte målrettede strukturøvelser og alsidig sproglig stimulans. Ud over de mere fagspecifikke overvejelser indeholder læseplanen også almene pædagogiske formål såsom:

[Eleverne bør være så aktive som muligt. Opgaverne bør være af passende sværhedsgrad, fornuftige og appellere til eleverne og de anvendte metoder i overensstemmelse med elevernes modenhed og interesser ... Det er vigtigt at forholdet mellem eleverne indbyrdes og til læreren er godt.]

(Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 39).

Det er en stor ulempe ved læseplanen, at den på én gang omfatter almene pædagogiske råd og vejledninger og forholdsvis åbne, almene målsætninger for danskundervisningen, hvilket betyder, at det ikke er klart, hvilke signaler den giver lærerne. Vejledningerne, som læreren ifølge læseplanen bør tage hensyn til, manifesteres med udtryk som: ønskeligt, vigtigt, bør og man burde undgå, hvad der kan virke uforpligtende over for læreren. Det fremgår m.a.o. ikke klart, hvad der skal opfattes som obligatoriske målsætninger, og hvad der blot tilrådes lærerne.

Af læseplanens indhold - fx af nogle af de foreslåede arbejdsformer og den sprogpædagogiske vejledning - fremgår der en normativ tone til fordel for visse kommunikative indlæringsmål: *Det er ønskeligt, at eleverne ofte og målrettet får muligheder for at lytte til det sprog, som de er i færd med at lære og vænner sig til at bruge det i undervisningstimerne.* Og et andet sted står der: *Kommunikation knytter sig til en bestemt kultur, og når vi lærer fremmede sprog, konfronteres vi med andre sæder, skikke og kulturer. I undervisningen er det vigtigt at bevidstgøre eleverne om, at en nations kultur har indflydelse på kommunikationen.* Hvis man går læseplanen nærmere efter i sømmene, viser det sig, at læseplanen bærer præg af indgåede kompromisser, og at det bagvedliggende sprog- og indlæringssyn ikke er helt klart. Således gøres der fx ikke meget ud af sprogindlæringen som en individuel proces, idet det primært er produktet, opøvelsen, træningen og strukturerne, som er mest fremtrædende. Desuden er sprogsynet i høj grad tekstcentreret og inddrager fx ikke, hvordan pragmatiske aspekter skal indgå i undervisningen. Der afgrænses hverken situationer eller forskellige sprogfunktioner, som er nødvendige for at kunne føre en samtale. Ej heller fokuseres der på samtaleviden eller dens betydning for kommunikationen. I afsnittet om undervisningens indhold anføres der til gengæld en oversigt over emner, som anses for at være ønskværdige at beskæftige sig med, dvs. ... *de områder, som bør indgå i undervisningsmaterialet, hvis sproget skal gavne eleverne. Oversigten danner en ramme, som kan bruges til at definere, hvad der kan*

regnes for alment ordforråd. Selv om dette afsnit starter med at fremhæve alsidige kommunikative formål med undervisningen, jf.: *De opgaver, der vælges, bør inddrage forståelse, kommunikation og sprogbrug*, fremgår det tydeligt af det videre indhold, at udgangspunktet i høj grad er tekstlæsning:

[Det er ønskeligt, at valg af tekster er varieret, og at eleverne arbejder med alle slags emner. Her menes der både skønlitterære tekster og sag-prosatekster, dvs. tekster, der ikke specielt er udarbejdet med henblik på undervisning, såsom aviser, reklamer, sange m.m. Emnet bør give eleverne oplysninger om de menneskers kultur og mentalitet, som bruger det pågældende sprog. Endvidere bør man have i tankerne, at eleverne skal opnå en færdighed på sproget, og at de skal lære tilstrækkeligt ordforråd til at udtrykke sig om deres egen situation, deres nærmiljø og emner, som angår vores kultur og liv i Island.]

(Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 39).

I oversigten afgrænses emnerne i tre kategorier: 1) eleven – det daglige liv og miljø, 2) erfaringer og planer, 3) meninger, vurdering og sammenligning (Aðalnámskrá grunnskóla 1989: 40-41). Oversigten danner en ramme for de emner, som eleverne skal kunne udtrykke sig om på målsproget, men hvilke roller de skal kunne udfylde, eller en præcisering af hvilke situationer sproget skal anvendes i, står ubesvaret. Der står intet om, hvordan man kan komme fra tekst til tale, og ej heller inddrages der kommunikative arbejdsformer, og hvordan de kan udvikle elevernes beherskelse af samtaleviden og bevidsthed om adækvat sprogbrug. Og ej heller står der noget om elevernes tilegnelsesproces, dvs. hvordan de gradvist gennem hensigtsmæssig brug af målsproget, fx ved at løse kommunikative opgaver (I. A.5.3.6.), udvikler deres intersprog (jf. de kommunikative metoders indlæringssyn I. A.5.3.).

I det korte afsnit om evaluering fremhæves vigtigheden af, at eleverne er bevidste om, hvad der forlanges af dem, og hvordan de bedst kan opfylde kravene. Evalueringen bør være i overensstemmelse med undervisningen og afspejle den, hvad der forudsætter både mundtlige og skriftlige prøver, så alle fire færdigheder kan vurderes.

De åbne formål og det uklare indlæringssyn betyder, at læreren har frie hænder i undervisningen. I princippet kan lærerne selv vælge, hvilke undervisningsmaterialer de anvender og omfanget af pensum. Det er dog indlysende, at de i praksis i høj grad er bundet af Undervisningsmiddelcentralens udgivelser. I den sammenhæng bør det understreges, at der er tale om et meget begrænset udbud af tidssvarende lærematerialer i dansk, hvilket gør det svært for lærerne at praktisere en kommunikativ undervisning. Således mangler der fx materialer til opbygning af mundtlig sprogfærdighed og materialer, som egner sig til praktisering af differentieret undervisning. Læseplanen giver lærerne en stor frihed med hensyn til tilrettelæggelsen af

undervisningen. Der findes ingen faginspektør i dansk, og der foretages stort set ingen anden evaluering af danskundervisningen end gennem de centrale kundskabsprøver (könnunarpróf), som foretages med flere års mellemrum, og den årlige centrale afgangsprøve. Den skildrede læseplanssituation og den dertil knyttede frihed betyder, at undervisningens indhold i høj grad bestemmes af læreren. Viden om, hvordan lærerne bruger denne frihed, kræver en anden type af data, nemlig en empirisk undersøgelse.

7.2. Grundskoleloven af 1991

I 1991 blev der vedtaget en ny grundskolelov, hvorved skolepligten blev forlænget med et år, så den nu kom til at vare i 10 år, dvs. fra 6 til 16-årsalderen. Herefter kom afgangsklassen til at hedde 10. klasse, hvilket aldersmæssigt svarer til 9. klasse i Danmark. I grundskolelovens par. 49 stykke i står der følgende om fremmedsprogsundervisningen:

[Fremmede sprog, at forstå og udtrykke sig på et nordisk sprog og engelsk og lære vedkommende nations kultur at kende.]

(Lög um grunnskóla af 27. marts 1991).

Da denne undersøgelse blev foretaget, var der endnu ikke blevet udstedt en ny central læseplan ifølge loven af 1991. Derfor gjaldt endnu læseplanen af 1989 med hjemmel i grundskoleloven af 1974.

7.2.1. Tidsrammer for danskfaget

I undervisningsministeriets vejledende timeplan (Auglýsing um fjölda kennslustunda í 1.-10. bekk grunnskóla og skiptingu þeirra milli námsgreina. Menntamálaráðuneytið 1992) står der følgende om tidsrammen for danskundervisningen i 1992. Man regner med, at undervisningen løber over 5 klasetrin med varieret antal ugentlige timer i hver klasse, jf. følgende fordeling:

Ár	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.	I alt
1992	2	2	3	3	4	14

Tabel 6. Antal ugentlige dansktimer i skoleåret 1992-1993.

Det samlede antal ugentlige timer i dansk skal være 14. Skolerne kan dog frit vælge, om de starter med dansk i 6. klasse med 2 timer om ugen, eller om de vælger en anden fordeling af timerne, fx at starte i 7. klasse med 4 timer om ugen (Stjórnartíðindi B, nr. 133/1992). Hvis man sammenligner det samlede antal timer, som danskfaget havde efter reorganiseringen i 1974, kan man

konstatere, at antallet af ugentlige timer er reduceret fra 20 til 14, og at dansk-undervisningen begynder et år senere, dvs. i den nuværende 6. klasse (svarende til den tidligere 5. klasse) i stedet for 5. klasse før (den tidligere 4. klasse). Engelskundervisningen begynder i 7. klasse (svarende til 6. klasse i Danmark)¹⁾.

7.3. Kontakten med Danmark og det øvrige Norden

Til trods for at det danske sprogs stilling i Island har ændret sig radikalt i det tyvende århundrede, er der stadigvæk en nær forbindelse mellem Danmark og Island. I de sidste årtier har der også været tale om en mangesidig kontakt med det øvrige Norden. I den sammenhæng fremhæves det danske sprog ofte som islændingenes nøgle til det nordiske sprogfællesskab.

Kilderne viser, at langt de fleste islændinge, som i kortere eller længere tid opholder sig i Europa, vælger at slå sig ned i Norden, hvilket fremgår af følgende to tabeller. Tabel 7 viser en kvantitativ fordeling af immigrerede islændinge i perioden 1971-1995, mens tabel 8 viser en kvantitativ fordeling af emigrerede islændinge i perioden 1971-1995.

	1971-75	1976-80	1981-85	1986-90	1991-95
I alt	4.417	5.482	7.704	10.824	9.735
Fra Norden	3.048	4.259	6.013	8.507	7.285
Europa i øvrigt	404	505	623	827	1120
Danmark	1.401	1.677	2.297	3.528	2.832
Finland	5	19	22	41	90
Færøerne	51	120	109	303	108
Grønland	14	4	25	53	22
Norge	481	822	1.161	1.927	1.259
Sverige	1.096	1.617	2.399	2.655	2.974

Tabel 7. Immigrerede islandske statsborgere i perioden 1971-1995²⁾.

1) I 1999 blev der udstedt en ny læseplan i dansk, som bl.a. medførte en omprioritering af dansk og engelsk, således at engelsk nu blev første fremmedsprog i stedet for dansk. Endvidere blev begyndertidspunktet ændret, således at danskundervisningen kom til at begynde i 7. klasse (svarende til 6. klasse i Danmark). Der er fortsat tale om det samme antal undervisningstimer. De 14 timer er blot fordelt på 4 år i stedet for 5 før.

2) Oplysninger i tabel 7 og 8 blev indhentet fra Hagstofa Íslands (Islands Statistiske Bureau).

	1971-75	1976-80	1981-85	1986-90	1991-95
I alt	5.166	9.487	7.974	10.567	12.009
Til Norden	3.556	7.560	6.332	9.585	8.925
Europa i øvrigt	662	711	535	982	1387
Danmark	1.730	2.465	2.677	3.117	4.366
Finland	15	30	30	79	115
Færøerne	80	207	187	252	75
Grønland	13	7	28	59	36
Norge	711	1.388	1.616	1.951	1.917
Sverige	1.007	3.463	1.794	4.127	2.416

Tabel 8. Emigrerede islandske statsborgere i perioden 1971-1995.

I århundreder var det en tradition, at islandske studerende rejste til Danmark i studieøjemed. Det er stadigvæk meget almindeligt, at islandske studenter rejser udenlands for at videreudanne sig, og mange af dem ønsker stadigvæk at rejse til Danmark eller det øvrige Norden. Det er dog blevet meget almindeligt, at de studerende også tager til andre europæiske lande og til USA for at studere, jf. følgende tal fra Lánasjóður íslenskra námsmanna (Islandske Studerendes Lånefond), som viser, hvordan de islandske studerende, som modtager studielån, fordeles på lande i nogle skoleår i perioden 1974-1996:

	1974-75	1980-81	1985-86	1990-91	1991-92	1992-93	1995-96
Danmark	293	369	641	464	440	321	447
Norge	138	137	189	200	180	130	126
Sverige	154	232	170	192	174	110	135
Finland	7		13	14	17	15	13
Norden ialt	592	738	1013	870	811	576	721
Storbritannien	133	137	132	253	242	191	170
Frankrig	60	41	58	94	95	79	47
Tyskland	93	82	167	218	256	223	184
USA	80	273	600	947	955	751	503
Studerende i alt	995	1367	2098	2593	2574	1996	1817

Tabel 9. Islandske studerende som modtog studielån i perioden 1974-1996 (fordelt efter lande).

Det er påfaldende, at forholdet mellem antallet af islandske studerende i Norden og i andre lande har været aftagende. Den store reduktion af islandske studerende i Danmark omkring midten af 80'erne skyldtes sandsynligvis bl.a. nye optagelseskriterier ved mange danske videregående uddannelser, hvor der for udenlandske statsborgere blev stillet krav om en særlig tilknytning til Danmark, hvilket kunne betyde, at islændinge ikke kunne komme i betragtning som ansøgere.

Løsrivelsen fra Danmark medførte, at der fandtes stadig færre fastboende danskere i Island. På grund af voksende turisme er der i de sidste årtier opstået en ny form for sproglig kontakt med nordboere i Island. Et stadigt voksende antal turister kalder således på nye kommunikative behov, bl.a. i nordiske sprog. Omtrent en tredjedel af de turister, der årligt besøger Island, er gæster fra Norden, jf. følgende oplysninger fra Útlendingaeftirlitið (Tilsynet med Udlændinge), som registrerer antal og nationalitet af de udenlandske passagerer, som kommer med fly og skibe til landet. I årene 1975, 1980, 1985, 1990 og 1995 var der tale om følgende fordeling:

	1975	1980	1985	1990	1995
Turister i alt	71.676	65.921	97.443	141.718	189.796
Danskere	6.665	6.496	9.946	15.176	22.512
Finner	1.515	1.873	2.596	4.769	4.206
Nordmænd	5.036	5.086	7.665	10.256	13.448
Svenskere	5.751	6.218	8.167	18.612	19.027
I alt fra Norden	18.967	19.673	28.374	48.813	59.193

Tabel 10. Antal turister, fordelt på nationaliteter i årene 1975, 1980, 1985, 1990 og 1995.

I flere sammenhænge er traditionen for at læse på dansk blevet fremhævet. Mig bekendt foreligger der ikke aktuelle forskningsbaserede oplysninger om menigmands læsning af bøger eller andre tekster på fremmede sprog. Givetvis har nye medier såsom fjernsyn og internet påvirket islændingenes læsevaner. Endvidere er det sandsynligt, at der i højere grad end før læses på andre fremmede sprog end dansk, ikke mindst på engelsk. Det bør dog nævnes, at ifølge aktuelle oplysninger fra Vaka Helgafell, som importerer de danske dameblade, sælges der i hver uge godt 1500 danske dameblade i Island. Salget af den danske udgave af Anders And er til gengæld faldet drastisk, nemlig fra i 1981 gennemsnitligt at tælle 3800 blade om ugen til i 1996 kun at tælle 40-50 eksemplarer (Erna Valdís Sigurðardóttir 1997). Til sidst bør det nævnes, at dansk er et obligatorisk fag i alle gymnasie- og erhvervsskoler, hvilket betyder, at næsten alle unge islændinge stifter bekendtskab med danske tekster, bl.a. moderne dansk litteratur.

Sammenfatning om fagtraditionens udvikling

I det forudgående er udviklingen af fagtraditionen i dansk i almenuddannelsen blevet skitseret. Der er blevet lagt vægt på at fremhæve de faktorer, som anses for at være styrende for fagtraditionens udvikling (jf. indledningen). Den røde tråd i skildringen har været fagets offentlige rammer, sådan som de beskrives i love, læseplaner og offentlige rapporter, samt lærernes uddannelsesmæssige baggrund. Endvidere er der blevet lagt vægt på i store træk at

belyse, hvordan den historiske udvikling og ændrede forhold i det islandske samfund har påvirket det danske sprogs status og islændernes holdning til at lære dansk.

I det tyvende århundrede har det danske sprog totalt forandret status i det islandske samfund, fra i begyndelsen af dette århundrede at være et levende sprog i mange islændinges hverdag til i dag at have en ren fremmedsproglig status. Den første undervisningslov trådte i kraft i 1907. Den indeholdt ikke bestemmelser om danskundervisning. Uanset det modtog et stort antal børn undervisning i dansk. Selvstændighedskampen og voksende national bevidsthed blandt islænderne betød en opprioritering af modersmålets betydning. Dansk blev betragtet som den alvorligste trussel mod børns beherskelse af islandsk, hvilket efterhånden førte til en reduktion af danskundervisningen i den obligatoriske børneundervisning. Islændernes krav om forøget selvstændighed påvirkede deres holdninger til at lære dansk. På den ene side var de af flere grunde afhængige af at beherske dansk - ikke mindst at kunne læse sproget - og på den anden side blev dansk betragtet som en trussel mod modersmålet. Således var der tale om en konflikt mellem det danske sprogs symbolværdi og dets kommunikative værdi. Selvstændighedskampen betød, at dansk, især talt dansk, i en overgang fik en negativ konnotation. Antagelig har de gængse sprogholdninger på makroplan påvirket danskundervisningen på mikroplan. De negative holdninger har sandsynligvis svækket motivationen for at lære dansk, især hvad angår talesproget.

Islands selvstændighed i 1918 medførte, at stadig færre sager skulle ordnes af de to nationer i fællesskab. Ved oprettelsen af republikken i 1944 afsluttedes det lange tilhørsforhold mellem Island og Danmark.

Anden verdenskrig betød, at dansk fik en totalt forandret kommunikationsflade i Island. Englændernes og senere amerikanernes besættelse af Island forårsagede, at engelsk fungerede som kommunikationsmiddel mellem mange islænderne og besættelsesmagten under krigen. Efterkrigstidens nationale og internationale udvikling førte til, at engelsk kom til at spille en hidtil ukendt rolle som kommunikationssprog over for omverdenen. Der var dog fortsat en større politisk og kulturel kontakt med Danmark end med noget andet land. Kundskaber i dansk spillede fortsat en vigtig rolle i forbindelse med uddannelse. Mange unge blev ved med at rejse til Danmark i uddannelsesøjemed, og mange lærebøger, fx i erhvervs- og gymnasieskolerne, var på dansk. Blandt befolkningen var det en udbredt tradition at læse dansksproget litteratur til gavn og lyst.

Skoleloven af 1946 indeholdt bestemmelser om undervisning i dansk i realskolens to første klasser. Danskundervisningen var på den tid præget af grammatik- og oversættelsesmetodens vægtning af oversættelser og eksplicit grammatisk viden, mens lytte- og talefærdighed blev lavt prioriteret. Vægt-

ning af læsefærdigheden blev styrket af traditionen for at læse dansk og af manglen på kvalificerede dansklærere. Fagtraditionen i dansk betød, at islændingene umiddelbart havde svært ved at bruge dansk til mundtlig kommunikation.

Efter krigen var der en generel politisk vilje i Island til at styrke forbindelsen med Norden. Nordisk samarbejde førte til, at islændingene i stigende grad havde forbindelse med andre nordiske lande end Danmark. Kundskaber i dansk spillede en vigtig rolle som nøgle til kontakt med det øvrige Norden, bl.a. i forbindelse med videreuddannelse.

I 70'erne fandt en omfattende reorganisering af danskundervisningen sted, hvilket indebar et tidligere påbegyndelsestidspunkt end før, nemlig i 4. klasse. Formålet med reorganiseringen var at påvirke fagtraditionen i dansk, således at de produktive færdigheder, og især talefærdigheden, vægtedes højere. I 1971 blev loven om Kennaraskóli Íslands (Islands Lærerseminarium) ændret. Undervisningen skulle finde sted på universitetsniveau, og institutionen skulle omfatte forskellige lærerhøjskolefunktioner, bl.a. forskning. Dansk var ikke mere et kernefag i læreruddannelsen, og en ny linjefagsuddannelse i dansk skulle forberede vordende lærere til danskundervisning i grundskolen. Uanset denne situation var og er alle læreruddannede imidlertid berettigede til at undervise i alle grundskolens fag.

Med reorganiseringen blev antallet af undervisningstimer i dansk i grundskolen forøget betragteligt med det formål at indføre metodiske innovationer, som ville styrke kompetencen i dansk, især i at tale dansk. Efter alt at dømme fik reorganiseringen ikke den tilsigtede virkning, hvilket bl.a. skyldtes manglende lærerkvalifikationer, ringe motivation og overvurdering af læremidlernes rolle i sprogindlæringen. Efterhånden blev antallet af timer i dansk reduceret og begyndelsestidspunktet flyttet til 5. klasse (den nuværende 6. klasse).

Læseplanen i dansk af 1989 tager udgangspunkt i teorier om kommunikativ kompetence. Lærerne har i princippet metode- og materialefrihed. Islændingene har betragtelig kontakt med de nordiske lande, og i den forbindelse har færdigheder i dansk en nøglefunktion. I flere sammenhænge fremhæves islændingenes manglende kompetence i dansk, ikke mindst en ringe talefærdighed blandt de unge. Det vides dog ikke, om der er sammenhæng mellem manglende kompetence i dansk, danskfagets situation og den praktiserede danskundervisning.

I indledningen til dette afsnit blev det understreget, hvilke begrænsninger der ligger i at bruge historiske kilder såsom love, bekendtgørelser og offentlige rapporter, når formålet er at beskrive undervisningsvirkeligheden. I den sammenhæng blev det fremhævet, hvor besværligt det kan være at gøre sig de faktiske undervisningsforhold klart, og hvad der karakteriserer selve

undervisningssituationen, dvs. hvilken virkelighed eller situation, der skjuler sig fx bag læseplaner, lærebøger og den faglige debat. Når det gælder redegørelse for aktuelle forhold, kan andre typer kilder inddrages, som kan bidrage til en større viden og kvalitativt anden form for viden, end de historiske kilder kan frembringe. Formålet med de empiriske undersøgelser var netop at indhente data, som såvel i dybde som bredde ville kunne bidrage til forståelse for mange af de spørgsmål, som har rejst sig i forbindelse med danskfagets situation og lærernes undervisningspraksis. I afhandlingens III. del gøres der rede for danskfagets aktuelle situation på baggrund af tre empiriske delundersøgelser.

III. EMPIRISK DEL

UNDERSØGELSER AF DANSKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLENS AFGANGSKLASSE

INDLEDNING

Som det fremgår af bogens indledning, omfatter projektets empiriske del tre delundersøgelser: A. en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvor den aktuelle danskundervisning undersøges ved at udspørge dansklærerne i grundskolens afgangsklasse om deres situation og undervisningspraksis, B. en sammenligningsundersøgelse, hvor udvalgte variable fra spørgeskemaundersøgelsen og elevernes resultater til den centrale prøve i dansk sammenlignes og C. en kvalitativ undersøgelse, hvor den gode undervisningspraksis undersøges ved at observere tre udvalgte dansklæreres undervisning.

I afhandlingens II. del blev den historiske udvikling af fagtraditionen i dansk i den obligatoriske uddannelse gået efter i sømmene. Den historiske gennemgang tyder på, at fagtraditionen i dansk har været meget levedygtig igennem tiderne, og at innovationer har haft svært ved at slå igennem. Denne antagelse hviler primært på forskning i historiske kilder såsom love, bekendtgørelser og offentlige målsætninger. Som allerede nævnt er det vigtigt at være opmærksom på, at disse kilder kan give et begrænset billede af den faktiske situation ved bl.a. at dække over en evt. uoverensstemmelse mellem målsætning og praksis og ved ikke at belyse individuelle forskelle. Formålet med de empiriske undersøgelser er at indhente data, som kan give os en kvalitativ anderledes viden om fagtraditionen og danskfagets praksis, end de historiske kilder formår at gøre. Som nævnt i bogens indledning er det min overordnede hypotese, **at de kommunikative undervisningsmetoder ikke er slået igennem i den pædagogiske praksis, og at fagtraditionen i dansk stadig præges af satsning på lingvistisk kompetence og opprioritering af læsefærdighed, især i form af oversættelser til modersmålet.** En redegørelse for danskfagets aktuelle situation kræver inddragelse af empiriske data, som relaterer sig til selve undervisningsvirkeligheden. Når et så kompliceret felt som fremmedsprogsundervisningen gøres til genstand for forskning, er det afgørende at gøre sig klart, hvor mange forskellige faktorer der kan indvirke på situationen, og hvor svært det kan være at indfange alle relevante faktorer. Eksempelvis kan det nævnes, at der kan være stor forskel på lærerens planlægning af undervisningen og den faktiske undervisning, og endvidere

kan der være forskel på, hvordan læreren og eleverne beskriver det samme undervisningsforløb. Derfor havde fx inddragelse af elevinterview formodentlig givet et mere fyldestgørende billede af fagtraditionen. Af praktiske og økonomiske grunde blev det dog besluttet alene at fokusere på dansk-lærerne og deres strategier og ikke at inddrage elevinterview.

På grund af forskningsfeltets kompleksitet og den problemstilling, der søges belyst, foretrækkes metodetriangulering, hvilket betyder, at det samme fænomen belyses ved hjælp af tre forskellige metoder. Formålet med de tre delundersøgelser og dermed med de forskellige metodiske tilgange er at afprøve min overordnede hypoteses gyldighed ved at indhente kvalitativt og kvantitativt forskellige empiriske data, som kan kaste lys over danskfagets aktuelle situation og dansklærernes praksis.

A. SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE AF DANSK- UNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLENS AFGANGSKLASSE

1. Metodevalg: spørgeskemaundersøgelsens tosidige sigte

Spørgeskemaundersøgelsens hovedformål er at indhente oplysninger fra praktiserende dansklærere, der kan danne basis for en kortlægning af dansk-fagets aktuelle situation. I overensstemmelse med forskningsintentionerne fokuseres der primært på dansklærernes strategier. En bred kortlægning af danskundervisningen forudsætter indsamling af omfattende empiriske data, som egner sig til at identificere generelle egenskaber ved dansklærernes praksis og undervisningssituation, og som i sin helhed kan give en karakteristik af feltet. På grund af undersøgelsens brede sigte og den store geografiske spredning af respondenterne blev spørgeskemametoden anset for at være mest hensigtsmæssig til indsamling af data. Spørgeskemametoden, som tilhører den kvantitative forskningstradition, defineres som systematisk udspørgen af et større antal personer, der udgør et repræsentativt udsnit af den relevante befolkning (Kruuse 1990: 180).

Foruden dette hovedformål er hensigten med spørgeskemaundersøgelsen at indhente sammenlignelige kvantificerbare data om bestemte emner. Disse data anvendes i den efterfølgende delundersøgelse til en sammenligning af nogle udvalgte undervisningsrelaterede variable, som skønnes at påvirke elevernes eksamensresultater ved den centrale prøve (se nærmere herom i afsnit III.B.). Således bruges udvalgte data fra spørgeskemaundersøgelsen i to forskellige sammenhænge. Spørgeskemametoden muliggør kvantificering af de indsamlede data, dvs. at der er tale om hårde data, hvor tællingsenhederne kan sorteres og optælles efter de emner og kriterier, der indgår i spørgeskemaet. Den kvantitative tilgang muliggør endvidere en statistisk behandling af dataene, hvad der falder i tråd med intentionerne med de to delundersøgelser:

1. Kortlægning af feltet:

At indhente omfattende kvantificerbare data blandt dansk lærerne i 10. klasse om deres strategier og undervisningspraksis til en kortlægning af danskfagets aktuelle situation.

2. Sammenligning af nogle udvalgte undervisningsrelaterede variable med elevernes eksamensresultater:

At indhente kvantificerbare data om udvalgte undervisningsrelaterede variable, som kan behandles statistisk og sammenlignes med elevernes eksamens-karakterer til den centrale afgangsprøve i dansk.

Som det fremgår af det foregående, anvendes nogle af de samme data i de to kvantitative delundersøgelser. Uanset dette vælges den fremgangsmåde at behandle de to delundersøgelser hver for sig, hvilket begrundes på følgende måde. Der er tale om to forskningsdesign med forskellige forskningsintentioner. Spørgeskemaundersøgelsen, som tildeles en meget større vægt i forskningsprojektet, har et langt bredere sigte end sammenligningsundersøgelsen, som retter sig mod forholdsvis få af spørgeskemaundersøgelsens variable. Til trods for at nogle udvalgte data fra spørgeskemaundersøgelsen også bruges i sammenligningsundersøgelsen, er de hver for sig en selvstændig undersøgelse med egne formål, som adskiller sig ved forskellig sammensætning og behandling af data. Det er en forudsætning for sammenligningsundersøgelsens gennemførelse, at hver enkelt lærer og hans elevgruppe kan identificeres. Endvidere må det kunne afgøres, hvilke klasser der kan betragtes som sammenlignelige. På grund af dette stilles der i spørgeskemaets begyndelse nogle særskilte spørgsmål, som gør det muligt at identificere den enkelte lærer og hans elevgruppe. Endvidere udspørges lærerne om de enkelte klassers sammensætning. Da en del af sammenligningsundersøgelsens data hviler på spørgeskemaundersøgelsen, kan visse overlapninger og gentagelser ikke undgås.

1.1. Spørgeskemaundersøgelsens kvaliteter og metodiske begrænsninger

Spørgeskemaundersøgelser egner sig godt, når der skal indsamles en bred vifte af på forhånd afgrænsede oplysninger fra mange informanter. I den metodiske diskussion problematiseres pålideligheden af de data, der indhentes ved spørgeskemametoden ofte. I den sammenhæng påpeges det, at der kan være en tendens til en inkongruens i forholdet mellem de udspurgtes viden om en ønskværdig praksis og deres faktiske praksis, dvs. i forholdet mellem, hvordan repondenterne beskriver deres praksis, og det de faktisk gør. M.a.o. problematiseres respondentens tendens til at give et eksemplarisk eller et idealiseret billede af de forhold der udspørges om, hvilket ikke altid stem-

mer overens med praksis. For at minimere respondenternes tendens til idealisering og af etiske grunde valgte jeg på forhånd at oplyse dem om, at jeg ville bruge besvarelsene til at kortlægge undervisningssituationen og til at sammenligne udvalgte lærervariable med elevernes resultater til den centrale prøve.

Som før nævnt kræver sammenligningsundersøgelsen, at den enkelte lærer og den enkelte elevgruppe kan identificeres, hvilket betyder, at ingen af lærerne kan være anonyme. Metodisk kan dette medføre, at respondenterne er mere omhyggelige, når de udfylder spørgeskemaet, og desuden kunne bevidstheden om, at man ikke er anonym, reducere den førnævnte tendens til idealisering af praksis. Det kan dog ikke udelukkes, at lærernes viden om, at de ikke er anonyme, gør dem mere tilbageholdende eller reserverede, og at de af den grund giver færre oplysninger i deres besvarelser. Det, at lærerne ikke er anonyme, har den store fordel, at tvivlstilfælde kan opklares undervejs og supplerende oplysninger tilføjes ved senere kontakt med de pågældende lærere. Denne fremgangsmåde har jeg i flere tilfælde benyttet mig af.

2. Afgrænsning af spørgeskemaundersøgelsen

Til trods for at der lægges stor vægt på fremmedsprogsundervisning i den islandske grundskole, findes der meget begrænset forskning i fremmedsprogsindlæring. Derfor var jeg primært henvist til udenlandsk forskningslitteratur for at få inspiration og erhverve mig viden om feltet. I overførslen af den faglige viden til islandske forhold nød jeg godt af mine erfaringer som dansklærer i gymnasiet og af min deltagelse i forskelligt fagligt foreningsarbejde, især i Foreningen for Islandske Dansklæreres regi, hvilket bl.a. har givet mig personlig kontakt med mange dansklærere i grundskolen. For at danne mig et overblik over danskfagets aktuelle situation har jeg brugt mine kontakter til systematisk at skaffe mig yderligere oplysninger om undervisningsforholdene. Disse oplysninger var vigtige i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaet. Den valgte fremgangsmåde hænger sammen med den opfattelse, at et tæt samarbejde med informanterne, som er fortrolige med genstandsfeltet, ikke alene ville gøre spørgeskemaet mere udføreligt, men også kvalitativt bedre og mere meningsfuldt i deres øjne.

Som allerede nævnt valgte jeg primært at fokusere på den enkelte dansklærers strategier. Endvidere valgte jeg at inddrage nogle forhold, som skønnes at være afgørende for danskfagets situation, fx lærernes holdninger til dansk og deres undervisningssituation, herunder lærermobilitet, antal undervisningstimer og fagets rammer. Metodisk er spørgeskemaundersøgelser stort set fastlagte på forhånd og dermed er rammen for de data, der kan indhentes ved denne indsamlingsmetode, også fastlagt. Det er derfor

afgørende, at spørgeskemaet så vidt muligt dækker de variable ind, som er relevante for skildringen af genstandsfeltet, og at en for snæver synsvinkel ikke indskrænker undersøgelsens potentielle resultater. M.a.o. er det vigtigt for undersøgelsens validitet, at spørgeskemaet indeholder de variable, der er karakteristiske for danskfagets aktuelle situation og relevante for beskrivelsen af lærernes praksis. For at sikre spørgeskemaets relevans og at variablene rimeligt dækkede området, henvendte jeg mig flere gange til dansklærere i grundskolen og andre fagkyndige. Dels for at skaffe mig oplysninger om undervisningen, dels for at få reaktioner på de skridt, der blev taget angående spørgeskemaets indhold. Således tog jeg allerede under forberedelsesfasen personlig kontakt med mange dansklærere i grundskolen og diskuterede danskfagets situation med dem. Af samme grund kontaktede jeg også undervisningsministeriets grundskoleafdeling og bestyrelsen for Foreningen for Islandske Dansklærere. Under denne forberedelsesfase noterede jeg mig de variable, som de involverede parter fandt relevante at dække ind i spørgeskemaet.

2.1. Forskningsspørgsmål - valg af variable

Spørgeskemaundersøgelsen tager udgangspunkt i tre generelle forskningsspørgsmål om dansklærernes strategier og undervisningspraksis. I hovedtrækkene drejer det sig om dansklærernes fagspecifikke kompetence, den historisk baserede undervisningstraditions levedygtighed og forekomsten af forskellig undervisningspraksis, fx med hensyn til undervisningsmetoder, undervisningsstil, pensumkrav og hvordan læreren tilrettelægger undervisningen for at give eleverne mulighed for at opbygge deres kompetence på dansk. Jeg havde på forhånd formuleret følgende spørgsmål om de tre emner:

1. Er dansklærernes fagspecifikke kompetence tilstrækkelig?
2. Hvad karakteriserer fagtraditionen undervisningsmetodisk?
3. På hvilke punkter er der tale om variation i dansklærernes praksis?

Islandske dansklærere har i princippet både materiale- og metodefrihed i deres arbejde. Til trods for at læseplanen i dansk fra 1989 (se afsnit II.7.1.) stort set hviler på de kommunikative metoders sprog- og indlærings-syn, er lærerne ikke forpligtet til at følge en metode, der falder herindenfor. Ud over den centrale afgangsprøve foretages der ingen regelmæssig ekstern vejledning, kontrol eller evaluering af danskundervisningen, hvilket i praksis giver lærerne stor frihed. Der er derfor intet, som pålægger dansklærerne konsekvent at følge en bestemt undervisningsmetode. At det heller ikke er en generel praksis, blev understøttet af de dansklærere, som jeg rådførte mig med. På grund af dette og på grund af kildernes oplysninger om, at den inter-

ationale forskning, som har haft til hensigt at sammenligne og påvise enkelte undervisningsmetoders overlegenhed, ikke har givet de tilsigtede resultater (fx Allwright & Bailey 1991, Ellis 1990), valgte jeg at ordne de variable, der angår lærernes undervisningspraksis efter emner på tværs af undervisningsmetoder. Når der fx spørges om, hvilke sproglige aktiviteter der foretrækkes til træning i læsefærdighed, gives der som svarmuligheder aktiviteter, som knytter sig til forskellige undervisningsmetoder. De generelle tendenser i danskfagets tradition forventes at komme til udtryk i det billede af lærernes undervisningspraksis, som den kvantitative fordeling af deres besvarelser afspejler. Sammenfattende blev spørgeskemaet altså udformet såvel på baggrund af faglitteraturen som ud fra min og mine kontaktpersoners viden om feltet. Det drejer sig om følgende hovedemner (se også bogens indledning):

1. Alment om klasserne
2. Dansklærernes kvalifikationer
3. Lærernes arbejdsituation og anciennitet
4. Lærernes holdninger til danskundervisningen
5. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til dansk og årsager til gode og dårlige resultater i danskundervisningen
6. Lærernes vurdering af danskfagets funktion
7. De fire færdigheder og grammatikken i danskundervisningen
8. Lærernes strategier i forbindelse med lektier
9. Lærernes valg af undervisningsmetoder
10. Lærernes strategier i forbindelse med læremidler
11. Kontakt med danske og andre nordiske klasser
12. Lærernes vurdering af læremidlerne i dansk
13. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer
14. Lærernes vurdering af behov for efteruddannelse
15. Innovationer i danskundervisningen.

2.2. Udarbejdelse af spørgeskemaet

Den røde tråd i udviklingen af spørgeskemaet var, at det så vidt muligt omfattede de mest relevante variable, som kortlægning af danskfagets situation forudsætter. Udarbejdelsen af spørgeskemaet, som foregik i tre faser, fandt sted i begyndelsen af 1993.

Fase 1: Konstruktion af spørgeskemaet

På baggrund af de opstillede hypoteser og i fortsættelse af det førnævnte forberedelsesarbejde blev der foretaget en afgrænsning af spørgeskemaets indhold. Derefter blev der konstrueret et foreløbigt spørgeskema.

Fase 2: Forundersøgelse

I februar 1993 blev der foretaget en forundersøgelse. Det foreløbige spørgeskema blev sendt til fagkyndige folk til gennemlæsning og kommentering. Denne gruppe bestod af én grundskolelærer, to gymnasielærere, en specialist i undervisningsministeriets grundskoleafdeling og en specialist i fremmedsprogsdidaktik ved Islands Universitet. Desuden blev udkastet sendt til kommentering i Foreningen for islandske dansklæreres bestyrelse og grundskolelærernes skolepolitiske udvalg. Spørgeskemaet blev siden revideret på baggrund af de involverede personers kommentarer.

Fase 3: Pilotundersøgelse

Pilotundersøgelsen fandt sted i marts 1993. Det foreløbige spørgeskema blev sendt til 15 dansklærere. Sammen med skemaet blev der vedlagt et brev, hvor lærerne blev informeret om den påtænkte undersøgelse og anmodet om at besvare og returnere spørgeskemaet. Endvidere blev de bedt om at give oplysninger om:

1. Hvor lang tid det tog at besvare spørgeskemaet.
2. Hvorvidt nogle af spørgsmålene var uklare eller skulle omformuleres.
3. Hvorvidt de fandt skemaet dækkende under hensyntagen til undersøgelsens formål, eller om der skulle tilføjes yderligere spørgsmål.

Spørgeskemaet blev revideret igen på baggrund af lærernes besvarelser.

2.2.1. Det endelige spørgeskema

Det færdigudviklede spørgeskema består af 13 A4-sider med 52 spørgsmål, hvoraf nogle består af flere underordnede led (jf. appendiks nr. ét som viser spørgeskemaet i sin helhed). Spørgsmålenes rækkefølge er ordnet efter emner. Langt de fleste af spørgsmålene er lukkede og besvares ved afkrydsning i på forhånd fastlagte kategorier. Ud over direkte spørgsmål, der kun besvares med et ord - fx: [*1. På hvilken skole underviser du?*] - indeholder spørgeskemaet tre typer lukkede spørgsmål. For det første skalaspørgsmål, der besvares ved en graduering af svarene, fx:

[21. Hvad mener du om vigtigheden af, at de unge i Island lærer dansk? Sæt ét kryds.

- | | | | | |
|---|---|--|---|--|
| ☐ Meget
vigtigt | ☐ Ret
vigtigt | ☐ Hverken
vigtigt eller
uvæsentligt | ☐ Ret uvæ-
sentligt | ☐ Meget uvæ-
sentligt] |
|---|---|--|---|--|

Den anden type lukkede spørgsmål er svarlistespørgsmål, dvs. spørgsmål, der kombineres med en række svarkategorier, fx:

[12. Har du deltaget i efteruddannelseskurser for dansklærere inden for de sidste 4 år? Sæt ét kryds.

☐ Ingen deltagelse.

☐ 1 kursus.

☐ 2 kurser.

☐ 3 kurser.

☐ 4 kurser eller flere.]

Den sidste type lukkede spørgsmål er de såkaldte dichotomi-spørgsmål, der som regel kun giver mulighed for to svarmuligheder, fx ja/nej eller andre to-værdi svar. I nogle tilfælde kan der være tale om den tredje svarstype, nemlig: *Ved ikke*. Som et eksempel på dichotomi-spørgsmål kan nævnes:

[51. Læser du jævnligt tidsskrifter/fagbøger om undervisning i fremmedsprog?

☐ Ja

☐ Nej]

I fire svarlistespørgsmål bedes lærerne om at foretage gradvise prioriteringer af bestemte forhold, fx:

[28. Hvordan tror du, at det går med elevernes tilegnelse af følgende komponenter i danskundervisningen? Skriv dem i prioriteringsrækkefølge. Skriv © 1 ved den, du vurderer som den sværeste © 2 ved den næst sværeste osv.

© ____ At anvende grammatiske regler.

© ____ At udtrykke sig mundtligt og lære dansk udtale.

© ____ At tilegne sig læsefærdighed.

© ____ At forstå dansk talesprog.

© ____ At skrive på dansk.]

Langt de fleste spørgsmål er skalaspørgsmål med et parameter med enten fire eller fem gradueringskategorier afhængigt af spørgsmålenes karakter. Således bruges en lidt tættere skala for at undgå for grov kategorisering ved vurdering af visse subjektive forhold. Adskillige spørgsmål er en kombination af svarlistespørgsmål og skalaspørgsmål (se eksempel senere i dette afsnit). Da det kan være svært at sikre, at svarlisten dækker alle de relevante variable, afslutter mange lister med et uddybende spørgsmål, hvor respondenter har muligheder for at tilføje andre svarmuligheder, fx:

[7. Har klassen/klasserne ofte skiftet dansklærer i de sidste 3 år? Sæt kryds, evt. flere.

☐ Nej.

☐ Ja, på grund af hyppige skift af lærere på skolen.

☐ Ja, på grund af undervisningens struktur i 8., 9. og 10. klasse.

☐ Ja, af andre grunde, hvilke? _____]

Den samme fremgangsmåde vælges også ved nogle af skalaspørgsmålene. Ved at stille åbne uddybningsspørgsmål, som kan træde til i tilfælde af ikke-

dækkende svarmuligheder, forsøges spørgeskemametodens begrænsninger minimeret i håb om herved at opnå et mere fyldestgørende billede af dansk-fagets situation samt af lærernes strategier. M.a.o. har informanterne mulighed for at tilføje alternative oplysninger om deres undervisningspraksis, hvor svarmulighederne er for begrænsede.

En rød tråd i udarbejdelsen af spørgeskemaet var så vidt muligt ikke at stille respondenterne over for at måtte svare på et *enten-eller*, idet det antages, at der ofte kan være tale om et *både-og*. Det gælder både svarlistespørgsmålene og skalaspørgsmålene. Når der fx spørges om, hvordan indlæring af læsefærdighed finder sted, opstilles der en svarliste med forskellige indlæringsaktiviteter og en gradueringsskala, hvor der ønskes anført, i hvilken grad den enkelte aktivitet indgår i danskundervisningen. En høj prioritering af en sproglig aktivitet udelukker ikke, at andre også forekommer hyppigt. Og eftersom der tages højde for, at der kan være tale om flere aktiviteter end dem, der indgår i svarlisten, slutter den med et åbent uddybningsspørgsmål, fx:

[31. Hvordan træner du læsefærdighed generelt. Sæt ét kryds i hver vandret linje.

	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig
Med intensiv læsning, vægt på forståelse af hver sætning.	☐	☐	☐	☐	☐
Med oversættelse fra dansk til islandsk.	☐	☐	☐	☐	☐
Med ekstensiv læsning, vægt på global forståelse af teksten.	☐	☐	☐	☐	☐
Med indholdssp. der besvares på islandsk.	☐	☐	☐	☐	☐
Med indholdssp. der besvares på dansk.	☐	☐	☐	☐	☐
Med udfyldningsopgaver.	☐	☐	☐	☐	☐
Med skimming af tekster.	☐	☐	☐	☐	☐
Med skanning af tekster, lede efter best. oplysninger.	☐	☐	☐	☐	☐
Med andre arbejdsmetoder.	☐	☐	☐	☐	☐

Hvis den sidstnævnte, hvilke? _____]

Der integreres en vis form for kontrol af gyldigheden af nogle af svarene, fx i forbindelse med forholdet mellem lærerens valg af undervisningsmetode og den praktiserede undervisning. Således stilles der på den ene side overordnede spørgsmål angående enkelte undervisningsmetoder:

[36. Hvilke undervisningsmetoder er de mest styrende i din undervisning? Sæt kryds, evt. flere.

- ☐ De kommunikative metoder.
- ☐ Grammatik- og oversættelsesmetoden.
- ☐ Den direkte metode.
- ☐ Følger ikke bestemte metoder.
- ☐ Andre metoder, hvilke?]

På den anden side stilles der spørgsmål, som nærmere går efter i sømmene, hvad læreren lægger vægt på i undervisningen: fx hvilke typer sproglige aktiviteter der arbejdes med. En generel kongruens mellem valg af metode og de aktiviteter, der typisk vil knytte sig til den, antages at være et tegn på en større gyldighed, end hvis lærernes besvarelser tyder på en inkongruens imellem svarene.

2.3. Spørgeskemaundersøgelsens repræsentativitet

På grund af det fåtallige islandske samfund og de forholdsvis overskuelige forhold i grundskolen valgte jeg, at undersøgelsen omfattede hele den respektive lærerpopulation for på den måde at forsøge at sikre en maksimal repræsentativitet. Lærerpopulationen omfatter således samtlige lærere, som varetog danskundervisningen i 10. klasse i foråret 1993. Det drejer sig om 143 dansklærere, som underviste 3548 elever i 203 klasser.

2.4. Dataindsamling

Den 15. april 1993 - efter at undervisningsministeriet og Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) havde godkendt undersøgelsen - blev spørgeskemaet sendt til samtlige grundskoler, som har 10. klasse. Sammen med spørgeskemaet blev der sendt et brev, adresseret til skoleledere og dansklærere. I brevet gøres der rede for projektets hensigt, nemlig at lave en undersøgelse af danskundervisningen i den islandske grundskole. Endvidere nævnes det, at de indhentede oplysninger skal bruges til at skildre danskfagets situation og til at belyse de faktorer, der skønnes at påvirke elevernes eksamensresultater. Dette blev nævnt eksplicit af etiske grunde, for at lærerne på forhånd skulle vide, hvad deres oplysninger skulle bruges til, således at det ikke på et senere tidspunkt ville komme bag på dem, at nogle af deres oplysninger var blevet sammenholdt med elevernes eksamensresultater.

I brevet udtrykkes der håb om, at undersøgelsens resultater på længere sigt vil gavne danskundervisningen. Af brevet og spørgeskemaet fremgår,

hvem der laver undersøgelsen, hvem der deltager i den, og at den primært finansieres af Nordisk Ministerråd.

Den centrale prøve i dansk fandt sted den 27. april 1993, og i brevet blev lærerne anmodet om at returnere spørgeskemaet sammen med elevernes eksamensopgaver til Rannsóknastofnun uppeldis og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning). Hurtigt viste der sig at være positive reaktioner på spørgeskemaundersøgelsen. Ca. 75% af lærerne indsendte deres skemaer sammen med eksamensopgaverne. Efterfølgende telefoniske rykninger gav yderligere 15% svar. I alt udgør svarprocenten 90,21% af lærerpopulationen eller 129 af de 143 dansklærere, som varetog undervisningen i 10. klasse i foråret 1993. Én lærer gav ikke de ønskede oplysninger vedrørende elevgruppen, så der foreligger ikke oplysninger om antallet af denne lærers elever. De øvrige 128 dansklærere underviste i alt 92,39% af hele elevpopulationen. De 92,39% udgjorde 3278 elever af hele elevpopulationen, som talte 3548 elever. De 3278 elever fordeltes på 185 af i alt 203 klasser. De 185 klasser udgjorde 91,13% af samtlige 10. klasser i foråret 1993.

Under forberedelsen af spørgeskemaet og i mine telefonsamtaler for at rykke for afleveringen af skemaerne var lærerne yderst positive og viste en stor interesse for projektet. Ingen lærer har været negativ, og til trods for det lange og tidskrævende spørgeskema kommer en positiv holdning til udtryk i enkelte af lærernes indsendte kommentarer. Skemaet afsluttes med: [*Mange tak for din deltagelse*]. I fortsættelse heraf skriver tre lærere kommentarer, som lyder som følger:

1. [*Det var nu så lidt, og undskyld at jeg sender det her så sent.*]
2. [*De bedste sommerhilsner.*]
3. [*Det var et godt og spændende skema. Held og lykke med det videre arbejde.*]

Og til sidst vil jeg citere en lærer, som er betænkelig over den metodiske tilgang:

[*Jeg håber, at du vil bære over med alle mine ekstra forklaringer. Jeg forstår godt nødvendigheden af standardiserede undersøgelser, metodisk set, selvom jeg må indrømme, at en del af dem (jf. prioriteringsrække) altid går mig lidt på nerverne, og at jeg derfor tvivler på reliabiliteten af resultaterne af sådanne undersøgelser. Held og lykke med det videre arbejde - med håb om en god og glædelig sommer. Hilsen ...*]

3. Spørgeskemaundersøgelsens resultater

Efter at Datatilsynet (Tölvunefnd) havde godkendt undersøgelsen, kunne registrering af dataene finde sted. Datatilsynets tilsagn om datamæssig registrering og statistisk behandling af de indsamlede data og elevernes karakte-

rer var betinget af, at der sikredes fuld anonymitet, sådan at oplysninger ikke kunne spores til enkelte personer.

For at umuliggøre identificering af enkeltpersoner blev personlige oplysninger anonymiseret ved hjælp af kodning. Indkodningen, den datamæssige registrering og den statistiske behandling af dataene fandt sted ved hjælp af SPSS-datapakken. For at få et overblik over de indsamlede data blev der opstillet en frekvensfordeling af lærernes besvarelser af de enkelte spørgsmål. I enkelte tilfælde blev der foretaget krydstabuleringer ved hjælp af SPSS-datapakken i det øjemed at få en dybere indsigt i datamaterialet. I det følgende gøres der rede for spørgeskemaundersøgelsens resultater ved at vise hovedtrækkene i den kvantitative fordeling af lærernes besvarelser. For at opnå overskuelighed i talmaterialet benyttes tabeller til fremvisning af frekvensberegningerne, og ved hjælp af Delta Graph-programmet gives der ved grafisk fremstilling et visuelt overblik over spørgeskemaundersøgelsens kvantitative resultater. Redegørelsen for undersøgelsens resultater ordnes på baggrund af spørgeskemaets overordnede emner, men ikke som en slavisk gennemgang af spørgsmålene, sådan som de ordnes i spørgeskemaet. Således inddeles den efterfølgende redegørelse for undersøgelsens resultater i overordnede afsnit efter emner (se liste over emner i afsnit III.A.2.1.), som igen inddeles i underafsnit. I redegørelsen for de indhentede oplysninger inden for hvert emne refereres der sideløbende til, hvilket nummer de respektive spørgsmål har i spørgeskemaet. Hvert afsnit afslutter med en analyse, hvor undersøgelsens resultater perspektiveres i lyset af de lingvistiske teorier (jf. afhandlingens I. del) og den historisk baserede fagtradition (jf. indledningen og afhandlingens II. del). Kapitlet om spørgeskemaundersøgelsen afslutter med et konkluderende afsnit, hvor hovedtrækkene i undersøgelsens resultater sammenfattes og perspektiveres på baggrund af den opstillede hypotese og mine tre forskningsspørgsmål (se afsnit III.A.2.1.).

Eftersom spørgeskemaundersøgelsen omfatter stort set hele lærerpopulationen, vælges den fremgangsmåde i redegørelsen for frekvensberegningerne at tage udgangspunkt i den faktiske fordeling af de 129 respondenters besvarelser og ikke det valide procenttal. Der gøres rede for procentfordelingen af respondenternes faktiske svar på hvert enkelt spørgsmåls kategorier, og hvor det er aktuelt, angives under *svarer ikke* procenttallet for henholdsvis dem, der undlader at svare, og dem, der giver ufuldstændige svar.

3.1. Alment om klasserne

I det følgende gøres der rede for lærernes besvarelser af de spørgsmål, der vedrører de afgangsklasser, de havde i dansk i april 1993. Det drejer sig om klassernes sammensætning, antal elever, antal ugentlige dansktimer, skift af lærere, og hvor længe klasserne har haft dansk.

3.1.1. Klassernes sammensætning (spørgsmål 3, 4 og 5)

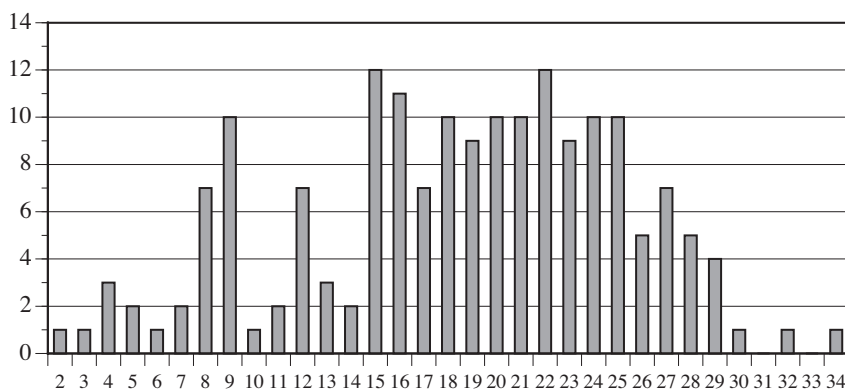
På langt de fleste skoler er der tale om samlæste klasser. Af de udspurgte lærere svarer 70,5%, at der udelukkende er tale om samlæste klasser på deres skoler. 19,4% af lærerne svarer, at der er tale om en niveaudeling, hvor inddeling i klasser finder sted på baggrund af tre klassekategorier med hurtig, normal og langsom progression. 10,9% af de udspurgte lærere svarer, at der er tale om en anden form for niveaudeling på deres skoler. Én lærer eller 0,8% undlader at svare. De 185 klasser, som er med i undersøgelsen, fordeles efter klassekategorier på følgende vis: 129 samlæste klasser, 13 niveaudelte klasser af kategorien hurtig progression, 16 niveaudelte klasser af kategorien normal progression, 12 niveaudelte klasser af kategorien langsom progression, og 11 klasser, hvor der er tale om niveaudeling af en anden art. Der mangler oplysninger om 4 klasser.

På de skoler, hvor antallet af elever i hver årgang er meget lille, er det ikke ualmindeligt, at to eller i enkelte tilfælde flere årgange undervises sammen. 8,7% af lærerne svarer, at der er tale om en fælles undervisning af flere årgange på deres skoler, mens 90,7% af lærerne svarer, at dette ikke er tilfældet. Én lærer, 0,8%, undlader at svare. Det er vigtigt at fremhæve, at her går procentangivelsen på lærerne og ikke på klasserne eller eleverne. Da de 8,7% lærere repræsenterer de mindste skoler, udgør de 8,7% kun en lille del af det samlede antal elever.

3.1.2. Antal elever i hver klasse (sp. 2)

Klassernes elevantal varierer meget, jf. følgende oversigt, som viser fordelingen af samtlige klasser efter antal elever.

Antal klasser



Antal elever i hver klasse

Figur 14. Fordeling af elevantallet i afgangsklasserne.

I 9 klasser blev elevantallet ikke oplyst. I 44 klasser er antallet af elever 24 eller mere. De forholdsvis mange klasser med et lille elevantal kan dels forklares ved de mange småskoler i de tyndtbefolkede egne og dels ved niveaudelingen på de større skoler, hvor klasser med langsom progression ofte har få elever i forhold til andre klasser.

3.1.3. Antal ugentlige timer (sp. 2)

Ifølge lærernes besvarelser har 152 klasser (82,2%) 4 ugentlige timer i dansk. 4 klasser (2,2%) har 3 timer om ugen, og 19 klasser (10,3%) har 5 ugentlige dansktimer. Blandt de 19 klasser med 5 ugentlige timer er der tale om 4 niveaudelte klasser af kategorien *langsom progression* og 5 hold, hvor flere årgange undervises sammen. Af de 152 klasser som har 4 ugentlige timer i dansk, forekommer ingen klasse af *typen langsom progression*, mens der i 5 tilfælde er tale om, at flere årgange undervises sammen. Af de 4 klasser, som har 3 ugentlige timer i dansk, er der i ét tilfælde tale om fælles undervisning af flere årgange. Der mangler oplysninger om 10 klasser (5,4%).

3.1.4. Skift af dansklærere (sp. 2 og 7)

To spørgsmål vedrører klassernes skift af dansklærere. I spørgsmål 2 udspørges læreren om, hvor længe han har undervist hver enkelt klasse i dansk. Deres besvarelser fordeles på følgende vis:

Antal år	Antal klasser	%
1 år	83	44,9
2 år	35	18,9
3 år	39	21,1
4 år	10	5,4
5 år	11	5,9
Svarer ikke	7	3,7
I alt	185	100%

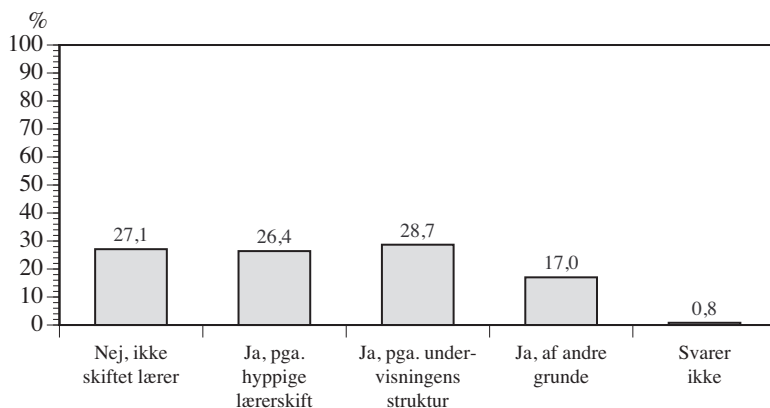
Tabel 11: Antal år som dansklærerne har haft de enkelte klasser i dansk.

44,9% af lærerne har undervist den samme klasse i 1 år. Under forberedelsesfasen blev jeg klar over, at et lærerskift både kan være forårsaget af lærermangel og hænge sammen med skolernes organisationsstruktur, bl.a. niveaudelingen og faglærerordningen i grundskolens øverste klasser. Endvidere har nogle skoler kun grundskolens øverste klasser, hvilket betyder, at eleverne skifter skole og dermed lærer efter ca. 7. klasse.

I spørgsmål 7 udspørges lærerne om, klassen/klasserne inden for de tre sidste år har skiftet dansklærer. Der er tale om et svarlistespørgsmål med fire svarkategorier: 1) Nej, 2) Ja, på grund af hyppige skift af lærere på skolen,

3) Ja, på grund af undervisningens struktur i grundskolens øverste klasser og
 4) Ja, af andre grunde, hvilke? Med svarkategori nr. 2, 3, og 4 forsøges indhentet oplysninger om potentielle grunde til skift af dansklærere.

Lærernes besvarelser af spørgsmålet fordeles på følgende måde:



Figur 15. Skift/ikke-skift af dansklærere.

Det er vigtigt at fremhæve forskellen på kategorierne *hyppige skift af lærere på skolen* og *skift af lærere på grund af undervisningsstrukturen i 8., 9. og 10. klasse*. Den første kategori skyldes formodentlig hyppige lærerskift forårsaget af lærermangel, mens den anden kategori kan forklares ved, at man især på de større skoler har den ordning, at klasselærerne varetager danskundervisningen i begynderklasserne, mens faglærere varetager danskundervisningen i de øverste klasser. I tilfælde af at lærerne svarer bekræftende på *lærerskift forårsaget af andre grunde*, blev de bedt om at angive, hvilke årsager der kunne være tale om. 6 lærere nævner uddannelsesorlov som årsag til et foreløbigt skift af lærer. 3 lærere begrundet lærerskift med, at eleverne skifter skole på grundskolens øverste klassetrin. 4 lærere nævner, at en ny dansklærer er blevet ansat på skolen, uden at der ellers har været tale om hyppige lærerskift på skolen. Desuden forklares skift af lærere ved sygdom, et ønske fra enkelte lærere, lærerens fravær i ét semester, og 5 lærere nævner *lærerskift*, uden at det uddybes nærmere.

3.1.5. Begyndelsestidspunktet for dansk (sp. 8)

Formålet med spørgsmålet var at indhente oplysninger om begyndelsestidspunktet i dansk, dvs. Hvornår i deres skolegang eleverne begyndte at lære dansk, jf. formuleringen: [*Hvornår begynder eleverne at lære dansk på din skole? Sæt kryds ved det rigtige svar*]. Min formulering af spørgsmålet viste sig at være tvetydig, da nogle skoler kun har grundskolens øverste klassetrin, dvs. at

eleverne allerede har haft dansk i 1-2 år, når de begynder på denne type skoler. Meget tyder på, at lærerne opfatter spørgsmålet forskelligt, hvilket viser sig i, at lærerne i nogle tilfælde sætter kryds ved fx 8. klasse og ude i marginen noterer, at deres skole kun har grundskolens øverste klasser, og at eleverne har haft dansk på den skole, de gik på før. På grund af dette giver besvarelserne ikke umiddelbart et rigtigt billede af begyndelsestidspunktet for dansk. Meget tyder dog på, at de allerfleste skoler begynder danskundervisningen i 6. klasse, hvilket kan begrundes med, at 100 lærere (77,5%) svarer bekræftende på 6. klasse som begyndelsestidspunktet for dansk på deres skole. Et yderligere belæg for, at danskundervisningen starter i 6. klasse, og at dette også kan være tilfældet, hvor lærerne sætter kryds ved 7. eller 8. klasse, fik jeg ved telefonisk at kontakte 3 af de største skoler (7 spørgeskemaer). Her blev det bekræftet, at skolen kun havde grundskolens øverste klasser, og at eleverne havde haft dansk i et til to år, inden de begyndte på skolen.

Analyse

Ifølge undersøgelsen forekommer niveaudeling på ret mange skoler. Således svarer 30,3% af respondenterne, at der er tale om niveaudeling i danskundervisningen på deres skoler (jf. afsnit III.A.3.1.1.). Det er indlysende, at niveaudelingen kun er mulig på de større skoler, hvor elevantallet er tilstrækkeligt stort. Det er dog ikke alle de større skoler, som vælger at ordne undervisningen med niveaudeling. Grunden til, at man på nogle skoler vælger niveaudeling, kan være, at man herved forsøger at danne en mere homogen elevgruppe, hvilket mange mener giver større muligheder for at tilgodese elevernes individuelle behov. Parallelt med niveaudelingen ser det ud til, at man justerer time- og elevantallet. Således er elevantallet mindre i nogle klasser af kategorien *langsom progression* (jf. afsnit III.A.3.1.3.), og i nogle tilfælde har denne type klasser 5 timer om ugen i dansk i stedet for 4, som er det gængse antal ugentlige timer i dansk i 10. klasse. Formålet med niveaudelingen er således antagelig også at give de svagere elever ekstra støtte i sprogindlæringen og at give de dygtigere elever større muligheder for at arbejde i overensstemmelse med deres formåen. Mange mener, at de niveaudelte klasser og de mere homogene grupper skaber et mere stimulerende indlæringsmiljø især for de dygtige elever. Det er ikke utænkeligt, at niveaudelingen og justeringen af time- og elevantallet direkte eller indirekte styres af skolernes prestige i forbindelse med elevernes resultater til den centrale prøve. Dvs. at et af motiverne for niveaudelingen er at forsøge at forhøje skolens gennemsnit til den centrale prøve ved en anden elevsammensætning, idet niveaudelingen giver mulighed for forskellige undervisningsforløb med forskelligt indhold og pensum i de niveaudelte klasser. Den kendsger-

ning, at niveaudelingen næsten udelukkende forekommer i grundskolens øverste klasser, kunne pege i den retning.

Det store antal klasser med et elevantal på 18-25 (jf. figur 14) må være problematisk for lærerne. Det gælder især, hvis lærerne underviser flere store klasser. Ifølge læseplanen i dansk skal elevernes individuelle indlæringsmæssige behov tilgodeses, og inden for de kommunikative metoder lægges der vægt på elevcentrering, hvilket betyder, at læreren må have mulighed for at følge med i de enkelte elevers og i klassens sprogindlæring over længere tid. Dette kan være svært, hvis elevantallet er meget stort. Et andet problem kan dreje sig om, hvorvidt det lykkes læreren i store klasser at skabe en vellykket indlæringssituation for de enkelte elever og klassen i sin helhed. Opbygning af elevernes mellemsprog forudsætter, at de har rige muligheder for at afprøve målsproget, jf. det kommunikative indlæringssyn, hvor sprogtilægnelsen anses for at være en individuel, kreativ proces, hvor elevernes brug af målsproget er drivkraften i sprogtilægnelsen (jf. afsnit I.A.5.3.1.3.). Hvis samtlige elever skal kunne bruge målsproget til kommunikative formål, kræver det deltagelse i sproglige aktiviteter af såvel receptiv som produktiv art. Hvis det skal kunne lade sig gøre i de store klasser, kræver det, at alternative diskursformer til den traditionelle frontale klasseværelsesundervisning (jf. afsnit I.B.3.) tages i brug.

26,4% af lærerne svarer, at deres elever har skiftet dansklærer inden for de tre sidste år på grund af hyppige lærerskift på skolen, sandsynligvis forårsaget af lærermangel. For hyppige, tilfældige lærerskift kan forringe undervisningens kvalitet og elevernes udbytte af den, bl.a. på grund af manglende kontinuitet i elevernes tilegnelsesproces, og fordi lærerne ikke kender eleverne tilstrækkeligt godt til at kunne imødekomme klassens og elevernes individuelle behov (se også analyseafsnit til III.A.3.3.).

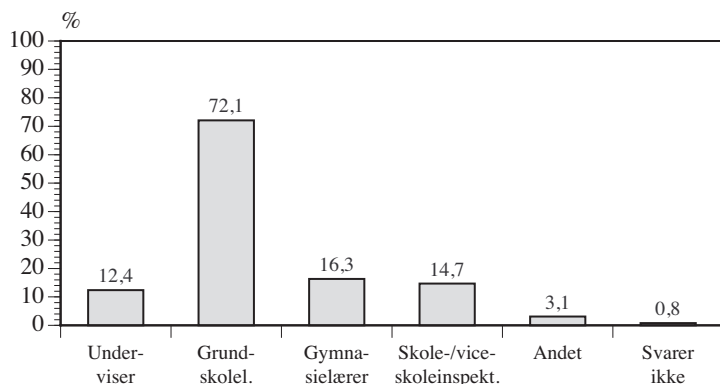
3.2. Dansklærernes kvalifikationer

I det følgende gøres der rede for lærernes besvarelser af de spørgsmål, der vedrører dansklærernes kvalifikationer. Det drejer sig om lærernes almene og pædagogiske uddannelse, deres fagspecifikke uddannelse i dansk og deltagelse i efteruddannelseskurser. Endvidere gøres der rede for respondenternes besvarelse af spørgsmålet om en evt. bosættelse i Danmark.

3.2.1. Dansklærernes titler (sp. 9)

I spørgsmål 9 udspørges lærerne om deres titler. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 5 svarkategorier nemlig: 1) Underviser (dvs. uden fuldstændig læreruddannelse), 2) Grundskolelærer, 3) Lærer på gymnasialt niveau, 4) Viceskoleinspektør/skoleinspektør, 5) Anden titel, hvilken? Lærerne bedes sætte kryds ved én eller flere svarkategorier, hvilket betyder, at procenttallet

udgør mere end 100. Følgende søjlediagram viser fordelingen af respondenternes besvarelser.



Figur 16. Dansklærernes titler.

12 lærere har både titlen *grundskolelærer* og *lærer på gymnasialt niveau*. Den sidstnævnte titel betyder, at læreren er berettiget til at undervise i et eller flere fag på gymnasialt niveau. Som før nævnt er de formelle rettigheder til at undervise på grundskoleniveau ikke bundet til et bestemt fag eller til lærerens fagspecifikke uddannelse. Således kan en lærer med titlen *grundskole-* eller *gymnasielærer*, som er ansat på grundskoleniveauet, blive sat til at undervise i dansk, selv om han har en fagspecifik uddannelse i et helt andet fag. Som det fremgår af søjlediagrammet svarer 3,1% af lærerne alene på svarkategorien *Anden titel, hvilken?* Desuden noterer nogle af respondenterne (uden at sætte kryds ved svarkategorien *anden titel*), at de ud over den afkrydsede titel også har en anden titel. De titler, der anføres, er sognepræst (2), idrætslærer (1), praktiklærer (1), studievejleder (1), skolebibliotekar (2), arkitekt (1) og dyrlæge (1).

3.2.2. Dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund (sp. 10)

Spørgsmål 10 drejer sig om dansklærernes almene uddannelse. Der opstilles en svarliste med 7 svarkategorier, og lærerne bedes om at krydse én eller flere af de opstillede svarkategorier af: 1) Studentereksamen, 2) B.Ed.-eksamen fra Islands Lærerhøjskole¹⁾, 3) En lærereksamen fra Islands Lærerseminarium, 4) B.A./B.S.-eksamen fra Islands Universitet eller andre universiteter²⁾, 5) Pædagogikum³⁾ fra Islands Universitet eller tilsvarende uddan-

1) B.Ed.-eksamen (Bachelor of Education) er den treårige læreruddannelse efter ordningen fra 1971 med studentereksamen som adgangsbetingelse (jf. afsnit II.6.2.).

2) B.A. (Bachelor of Art)/B.S. (Bachelor of Science)-uddannelse er tre årsværk - i alt 90 point.

3) Pædagogikum er ét årsværk (30 point) og består af et teoretisk studium i almen pædagogik, fagdidaktik og praktik.

nelse på universitetsniveau, 6) Ét eller flere årskurser ved Danmarks Lærerhøjskole og 7) Andet. I den sidste svarkategori bedes de lærere, som svarer bekræftende på spørgsmålet, om at gøre rede for, hvilken uddannelse det drejer sig om. Mange af lærerne krydsede flere svarkategorier af, og flere af dem svarede også på det åbne spørgsmål, dvs. i mange tilfælde er der tale om flere kombinationer af forskellige uddannelser. På baggrund af lærernes besvarelser blev der foretaget en sortering af svarene med det formål at få et helhedsbillede af dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund. Dataene viser følgende fordeling af lærernes almene uddannelse:

Dansklærernes almene uddannelse	Antal	%
1. Lærereksamen	23	17,8
2. Lærereksamen og ét eller flere årskurser på DLH	16	12,4
3. Lærereksamen og en uafsluttet udd. på Islands Universitet	4	3,1
4. Lærereksamen og en B.A.-udd. fra Islands Universitet	1	0,8
5. B.Ed.-eksamen fra Islands Lærerhøjskole	32	24,8
6. B.Ed.-eksamen og B.A./B.S. fra Islands Universitet	1	0,8
7. B.Ed. og en udd. på DLH eller en anden videregående udd. i DK	5	3,9
8. B.A./B.S.-eksamen	9	7,0
9. B.A./B.S.-eksamen + pædagogikum	7	5,4
10. Seminarieuddannelse i DK	2	1,6
11. Formlærer/Idrætslærer	3	2,3
12. En kandidat- eller en anden videregående uddannelse	6	4,7
13. En videregående uddannelse og pædagogikum	4	3,1
14. Studentereksamen	7	5,4
15. Studentereksamen og supplerende kurser ¹⁾	3	2,3
16. Studentereksamen og to årskurser på DLH	1	0,8
17. Handelseksamen	3	2,3
18. En dansk folkeskoleeksamen	1	0,8
19. Undlader at svare	1	0,8
I alt	129	100 %

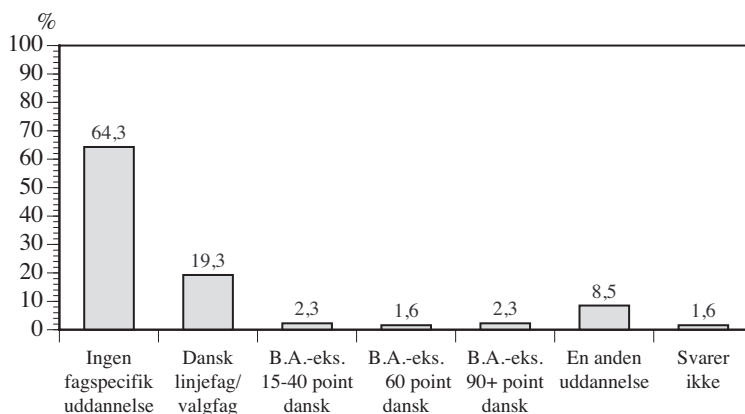
Tabel 12. Dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund.

Tre respondenter nævner, at de er danskere. Det er påfaldende, hvor heterogen dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund er, og hvor mange dansklærere, der ikke har en uddannelse, der sigter på danskundervisning. Der er tilmed forholdsvis mange, som ikke har en uddannelse, som sigter på lærerprofessionen.

¹⁾ 1 lærer = 30 point i dansk + 65 point i islandsk + 30 point i kunsthistorie fra Sverige, 1 lærer = ét år på et universitet i Østrig, 1 lærer = ét år på et dansk universitet.

3.2.3. Lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk (sp. 11)

I spørgsmål 11 udspørges lærerne om, hvorvidt de har en fagspecifik uddannelse i dansk. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 6 følgende svarkategorier: 1) Ingen fagspecifik uddannelse i dansk, 2) Ja, linjefagsuddannelse i dansk, 3) Ja, B.A.-eksamen med 30 point i dansk, 4) Ja, B.A.-eksamen med 60 point i dansk, 5) Ja, B.A.-eksamen med 90 point i dansk, 6) En anden uddannelse, hvilken? Respondenterne bedes om at sætte kryds ved en eller flere svarkategorier. I gennemgangen af lærernes besvarelser viste det sig, at nogle ganske få af lærerne satte kryds ved svarkategorien *En anden uddannelse*, uden at der var tale om en fagspecifik uddannelse i dansk. Eksempelvis kan nævnes en sproglig studentereksamen. I frekvensberegningerne blev disse tilfælde sorteret fra og sat under svarkategorien *Ingen fagspecifik uddannelse i dansk*. Figur 17 viser fordelingen af lærernes fagspecifikke uddannelse. I søjlediagrammet medtages også de lærere, som har 15 point i dansk til B.A.-eksamen.



Figur 17. Lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk.

Det er påfaldende, hvor mange af lærerne der ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk. 6 af de lærere, som svarer på svarkategorien *en anden uddannelse*, har deltaget i ét eller flere årskurser på DLH, og i andre tilfælde er der tale om kortere universitetsstudier (se nærmere om dansklærernes uddannelse i afsnit III.A.3.2.5.).

3.2.4. Bosættelse i Danmark (sp. 18)

I spørgsmål 18 udspørges dansklærerne om, hvorvidt de har været bosat i Danmark. 70 (54,3%) besvarer spørgsmålet benægtende, mens 58 (44,9%) svarer, at de har opholdt sig i Danmark i 6 måneder eller længere. 3 af de 58 respondenter er danskere. 1 (0,8%) undlader at svare. Hvis spørgsmålet om

bosættelse i Danmark besvares bekræftende, bedes respondenterne gøre rede for opholdets varighed. Fordelingen af opholdets varighed for de 58 lærere er som følger:

Opholdets varighed	Antal lærere	%
6-12 måneder	7	12,1
1 år	11	19,0
2 år	16	27,6
3-5 år	10	17,2
6-10 år	7	12,1
11-15 år	1	1,7
16-20 år	3	5,2
21 år eller mere	3	5,2
I alt	58	100%

Tabel 13. Opholdslængde i Danmark.

3.2.5. Lærernes uddannelse sammenholdt med bosættelse i DK (sp. 10, 11 og 18)

Der viste sig at være visse uoverensstemmelser i lærernes besvarelser af spørgsmål 10 og 11. Eksempelvis kan nævnes, at nogle af de lærere, som satte kryds ved svarkategorien *Ét eller flere årskurser på DLH* i spørgsmål 10, også satte kryds ved svarkategorien *En anden uddannelse i spørgsmål 11*, og igen anførte et årskursus på DLH. I andre tilfælde nævnte lærerne kun denne uddannelse i deres besvarelse af spørgsmål 10. For at få så fyldestgørende et billede af dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund som muligt blev hver enkelt lærers besvarelse af spørgsmål 10 og 11 (om lærernes almene og fagspecifikke uddannelse i dansk) undersøgt og taget under ét for på den måde at undgå overlapninger og for at se, hvordan de enkelte læreres uddannelse er sammensat. Endvidere blev hver enkelt lærers besvarelse af spørgsmål 10 og 11 sammenholdt med besvarelserne af spørgsmål 18 (om bosættelse i DK). Sammenligningen viser, at mange af de lærere, som ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk, har været bosat i Danmark. I tabel 14 gives der en oversigt over fordelingen af lærernes almene og fagspecifikke uddannelse og antallet af de lærere, som svarer, at de har været bosat i Danmark.

Dansklærernes almene og fagspecifikke uddannelse og en evt. bosættelse i Danmark	Antal	Boet i DK
1. Lærereksamen	17	3
2. Lærereksamen og forsk. suppl. udd. ikke i dansk ¹⁾	3	1
3. Lærereksamen og supplerende kurser i dansk ²⁾	3	
4. Lærereksamen og ét el. flere årsk. DLH ³⁾	12	12
5. Lærereksamen med dansk som valgfag	4	1
6. Lærereksamen med dansk som valgf. og ét år på DLH	2	2
7. Lærereksamen ⁴⁾ og B.A. (30-40 point) i dansk og ét år på DLH	2	2
8. Lærereksamen og B.A. i dansk og ved at afsl. cand. mag.	1	1
9. B.Ed.-eksamen, dansk ikke linjefag	15	3
10. B.Ed.-eksamen, dansk ikke linjef. og suppl. udd. i DK	5	5
11. B.Ed.-eksamen, dansk ikke linjefag og B.A./B.S. ikke i dansk	1	
12. B.Ed.-eksamen, dansk som linjefag	17	4
13. B.A./B.S.-eksamen i andre fag end dansk	5	2
14. B.A./B.S.-eksamen i andre fag end dansk og pædagogikum	4	1
15. B.A./B.S. og M.A. i engelsk og pædagogikum	1	
16. B.A.-eksamen (90 point) i dansk	2	2
17. B.A.-eksamen i dansk ⁵⁾ og pædagogikum	4	2
18. B.A./B.S. og dansk seminarieudd. og ét år på DLH	1	1
19. Dansk seminarieuddannelse, dansk som linjefag	1	1
20. Formlærer/ idrætslærer	3	1
21. Cand. theol.	2	1
22. Cand. mag. og fil. cand. fra Norge eller Sverige	2	
23. Forskellige universitetsudd. fra DK - ikke i dansk	6	6
24. Studentereksamen	7	3
25. Studentereksamen og ét år på et udenl. univ. ikke i Norden	1	
26. Studentereksamen og forsk. udd. bl.a. 30 p. i dansk	1	1
27. Studentereksamen og ét år på et dansk universitet	1	1
28. Studentereksamen og to år på DLH	1	1
29. Handelseksamen	3	
30. Dansk folkeskoleeksamen, dansker	1	1
31. Undlader at svare	1	
I alt	129	58

Tabel 14. Lærernes almene og fagspecifikke uddannelse i dansk sammenholdt med lærernes bosættelse i Danmark.

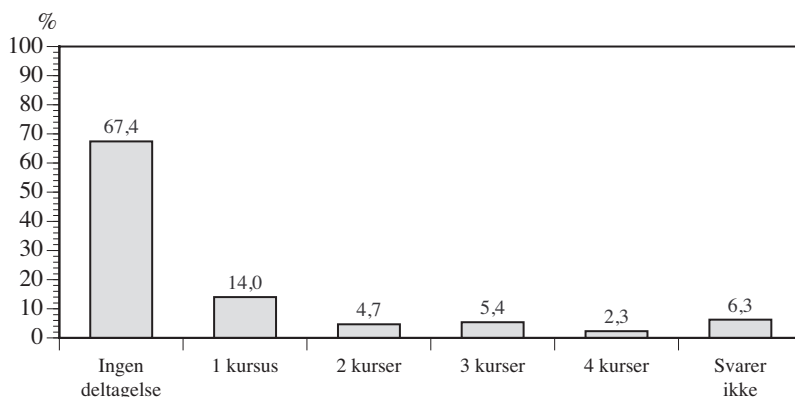
- 1) B.A.-eksamen i bibliotekskundsk. og litteratur fra Isl. Univ. = 1 lærer, ét års studium på Islands Universitet og ikke definerede fjernkurser i dansk på DLH = 1 lærer, 70 point i teologi på Isl. Univ. = 1 lærer.
- 2) 2 måneder på en dansk folkehøjskole (+ 2 1/2 års studier i psykologi + Isl. Univ.) = 1 lærer, ikke definerede kurser i dansk på Isl. Univ. = 1 lærer, ét semester på Isl. Univ.+ et sem. på Odense Univ. = 1 lærer.
- 3) Ét årskursus = 6 lærere =, 2 årskurser = 5 lærere, 3 årskurser = 1 lærer.
- 4) Dansk valgfag = 1 lærer.
- 5) 15 point i dansk = 1 lærer, 30 p. i dansk = 1 lærer, = 60 p. i dansk = 2 lærere.

Kategori 1-8 omfatter de lærere, der har deres seminarieuddannelse ifølge loven af 1943, da der ikke var tale om nogen egentlig læreruddannelse i dansk, men blot en almen sprogundervisning på linje med gymnasieuddannelsen. I valgfaget dansk blev der på den tid lagt vægt på dansk litteratur fra før 1900 (jf. afsnit II.2.1.). Det er påfaldende, hvor mange dansklærere med den gamle seminarieuddannelse der har taget årskurser på DLH, jf. kategori 4. Det hænger antagelig sammen med, at grundskolelærerne én gang i deres tjenestetid har mulighed for at få en lønnet efteruddannelsesorlov. Det er ikke ualmindeligt blandt grundskolelærere at tage til Danmark i uddannelsesøjemed under orlovsåret. Det gælder ikke mindst dansklærere. Det er dog ikke utænkeligt, at nogle lærere er kommet til at undervise i dansk netop på grund af en uddannelse på DLH. Som det fremgår af oversigten over kategorierne, har adskillige lærere suppleret deres seminarieuddannelse med en kortere eller længere faglig uddannelse i dansk. Det er dog påfaldende, hvor mange lærere der ikke har en anden faglig baggrund i dansk, end den der normalt indgår i gymnasieuddannelsen (jf. fx kategori 1, 9, 13, 14, 20 og 24).

Spørgeskemaet indeholder ingen spørgsmål om anledningen til eventuelle Danmarksophold. Således er der ikke belæg for at afgøre, om dansklærerne rejste til Danmark for at blive bedre til dansk og til at undervise i sproget, eller om loddet faldt på dem, fordi de havde opholdt sig i Danmark og derfor blev anset for at kunne undervise i dansk. Det kan dog konstateres, at mange, som har været bosat i Danmark, er kommet til at undervise i dansk, selv om deres uddannelse ikke sigtede på danskundervisning (jf. kategori 10 og 23).

3.2.6. Dansklærernes deltagelse i efteruddannelse (sp. 12)

I spørgsmål 12 udspørges lærerne om, hvorvidt de inden for de sidste 4 år har deltaget i et efteruddannelseskursus i forbindelse med danskundervisning. Der opstilles en svarliste med 5 svarkategorier: 1) Ingen deltagelse, 2) 1 kursus, 3) 2 kurser, 4) 3 kurser og 5) 4 kurser. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:



Figur 18. Lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk inden for de sidste fire år.

Som det fremgår af søjlediagrammet, har den største del af dansklærerne ikke deltaget i efteruddannelseskurser i forbindelse med danskundervisningen inden for de sidste 4 år.

Analyse

Selv om langt den største del af dansklærerne har titlen grundskolelærer (jf. figur 16), er det bemærkelsesværdigt, hvor mange andre titler der nævnes i lærernes besvarelser. Den store spredning i lærergruppens kvalifikationer hænger formodentlig sammen med mangel på kvalificerede dansklærere.

Det er iøjnefaldende, hvor stor en del af dansklærerne i 10. klasse der ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk (64,3%). Endvidere er antallet af lærere, som har haft dansk som linjefag (17 lærere) eller valgfag (8 lærere) i læreruddannelsen, påfaldende lavt (19,3%). Her må det bemærkes, at lærere med B.Ed.-uddannelse, som ikke har dansk på linje, ikke har haft dansk som et obligatorisk fag i læreruddannelsen (jf. afsnit II.5.2.). Den lave procentdel af lærere med linjefagsuddannelse i dansk hænger sandsynligvis sammen med det lille antal lærerstuderende, der i årenes løb har valgt dansk (jf. afsnit II.6.2.). Situationen kan formodentlig også forklares ved de pædagogiske holdninger, som har været fremme i de seneste årtier, hvor man i høj grad har lagt vægt på lærernes almenpædagogiske kompetence og kun i mindre grad har prioriteret deres fagspecifikke kompetence. Dette viser sig bl.a. i læreruddannelsens opbygning, ikke mindst i den korte linjefagsuddannelse og i ansættelsesforholdene, dvs. at lærernes ansættelse på skolerne ikke nødvendigvis er bundet til deres linjefagsuddannelse eller en anden fagspecifik uddannelse i undervisningsfaget. Det er ofte tilfældet i danskundervisningen, selv om der er tale om undervisning i grundskolens øverste klasser, hvor eleverne har haft dansk i 3-4 år.

I bogens indledning fremhævedes sproglærernes kvalifikationer som en af de faktorer, som anses for at være af betydning for fagtraditionens udvikling, og i det historiske afsnit er der blevet argumenteret for, at en af grundene til, at reorganiseringen i 1970'erne ikke havde den tilsigtede virkning, var mangel på kvalificerede dansklærere (se afsnit II.5.3.). I den aktuelle faglige debat i lærerorganisationernes regi om lærerprofessionens status og udviklingspotentialer anses bl.a. følgende komponenter for at være af central betydning: lærerens teoretiske viden, professionel selvregulering og autonomi samt professionel identitet og udviklingen af et fælles sprog, som bruges i udøvelsen af professionen (efter Due og Madsen i *Lærerprofessionalisme* udgivet af Nordiska Lärerrådet 1992). Ovennævnte faktorer taget i betragtning er det tankevækkende, hvor heterogen dansklærernes uddannelse er, og hvor stor en del af lærerne der ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk. Desuden er det vigtigt at påpege, hvor beskedent omfanget af linjefagsuddannelsen er, den svarer kun til knap et halvt årsværk (jf. afsnit II.5.2.). Det er næppe realistisk at regne med, at man i løbet af en så kort studietid kan opnå den fornødne lærerkompetence i dansk. Det gælder ikke mindst for dansk i Island, hvor sprogindlæringen primært foregår i skolen, og hvor motivationen for at lære sproget kan være begrænset.

Inden for de kommunikative metoder understreges vigtigheden af lærerens sproglige og fagdidaktiske kompetence. De begrænsede faglige kvalifikationer blandt dansklærerne kan medvirke til at vedligeholde den etablerede fagtradition, da lærerne i mangel af noget bedre kan være tilbøjelige til at hente forbilleder til deres undervisningspraksis fra den type danskundervisning, de selv i sin tid modtog.

Knap halvdelen af lærerne har over længere tid opholdt sig i Danmark (jf. tabel 13). Selv om et Danmarksophold ikke i sig selv kan betragtes som en uddannelse i traditionel forstand, viser erfaringen, at islændinge, som over længere tid opholder sig i Danmark, som oftest udvikler en ret sikker sproglig kompetence i dansk. Der er dog ikke belæg for at konkludere således her, da spørgeskemaet ikke indeholder spørgsmål, hvor lærerne udspørges om deres kompetence på dansk. Realisering af læseplanen i dansk stiller store krav til dansklærernes sproglige og didaktiske kompetence, og inden for de kommunikative metoder betones vigtigheden af sproglærernes sproglige og fagdidaktiske kompetence. Selv om det kunne konstateres, at lærerne beherskede dansk, er det vigtigt at understrege den forskel, der er på kravene til menigmands sprogfærdighed, og den sproglige kompetence som lærerprofessionen i den moderne fremmedsprogsundervisning forudsætter. Det skal derfor endnu en gang fremhæves, at praktisering af de kommunikative metoder kræver, at sproglæreren både er kommunikativt kompetent og bevidst om de komponenter, der indgår i begrebet om kommunikativ kompe-

tence. Endvidere stiller de kommunikative metoder store didaktiske krav til sproglæreren (jf. afsnit I A.5.4.5.).

Formodentlig betyder den skildrede heterogenitet i dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund en svagere fælles faglig identitet blandt dansklærerne i grundskolen, end hvis lærergruppen havde mere homogene fagspecifikke kvalifikationer i dansk. Disse forhold kan også være med til at vedligeholde en vis inerti i undervisningstraditionen, eftersom der blot i et begrænset omfang er basis for en sproglig og fagdidaktisk diskussion blandt dansklærerne om evt. nye faglige satsningsområder.

Langt den største del af dansklærerne har ikke inden for de sidste fire år deltaget i efteruddannelseskurser i dansk. Dette er betænkeligt, da deltagelse i efteruddannelseskurser kunne stimulere til faglig nytænkning og ændringer i fagtraditionen. Det er dog klart, at det kan være svært at opretholde en kvalificeret efteruddannelse for dansklærere, hvis deres fagspecifikke grunduddannelse er utilstrækkelig. Lærergruppens uddannelsesmæssige heterogenitet taget i betragtning er det nærliggende at forestille sig, at den beskedne deltagelse i efteruddannelse kan skyldes mangel på professionel identitet blandt dansklærerne, og at mange af de lærere, der underviser i dansk, ikke betragter sig selv som faglærere, og at de af den grund ikke søger efteruddannelseskurser i dansk. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog, at der slet ikke er tale om en direkte sammenhæng mellem fagspecifik uddannelse i dansk og en deltagelse i efteruddannelseskurser. Hvis man sammenholder dansklærernes deltagelse i efteruddannelseskurser med deres uddannelsesmæssige baggrund, viser det sig, at de lærere, som deltager i efteruddannelseskurser, har forskellig uddannelsesmæssig baggrund. Dette kunne tyde på, at nogle af de lærere, som er kommet til at undervise i dansk uden at have en fagspecifik uddannelse i faget, søger efteruddannelse for at dygtiggøre sig til dansk-undervisningen.

På de mindre skoler, især i de tyndt befolkede egne, er faglig isolation mange dansklæreres lod (se figur 19). I de sidste årtier har man fra skolemyndighedernes og lærerorganisationernes side lagt forøget vægt på efteruddannelse af lærere. På grund af begrænsede midler har de respektive institutioner dog ikke kunnet imødekomme samtlige ønsker om deltagelse i efteruddannelseskurser. Store geografiske afstande, dyre rejser og begrænsede efteruddannelsesmuligheder betyder, at mange lærere sjældent har mulighed for faglig fornyelse i samarbejde med kolleger. Endvidere er der en god grund til at tro, at mange lærere, som beskæftiger sig med dansk-undervisning, ikke ønsker at deltage i efteruddannelseskurser i dansk, hvilket understøttes af det store antal lærere, som ikke har deltaget i efteruddannelse inden for de sidste fire år (jf. figur 18). Indtil nu har man kun i beskedent omfang anvendt de muligheder, som de elektroniske midler giver, til faglig fornyelse. Antage-

lig virker lærernes faglige isolation med til at fastlåse fagtraditionen. Brug af elektroniske midler kunne give nye innovationsmuligheder.

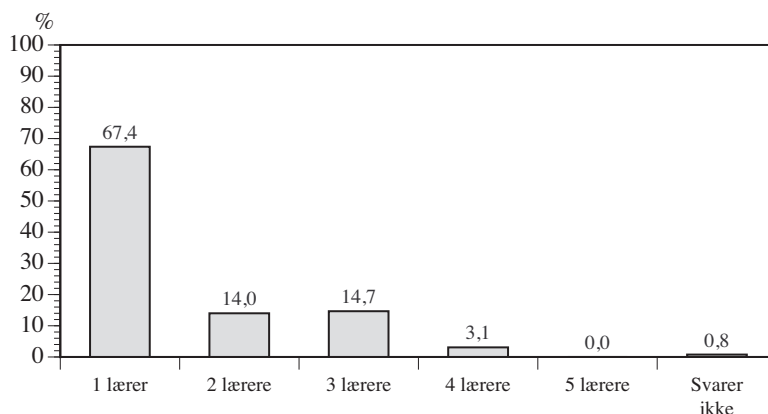
Ifølge læseplanen i dansk har dansklærerne metode- og materialefrihed, dvs. at det kun er læseplanens formål, som i princippet binder lærerne. I læseplanens formål fastsættes der, hvilken sproglig kompetence eleverne skal opnå, og i hvilke sammenhænge de skal kunne bruge målsproget, og i læseplanens vejledende afsnit signaleres et kommunikativt sprog- og indlærings-syn. Læseplanen vidner om den forestilling, at ændringer kan komme nedefra, dvs. at nytænkning kan spire i undervisningsvirkeligheden. Det er dog diskutabelt, hvor realistisk det kan være at regne med radikale fornyelser i fagtraditionen, når så mange lærere, som det her er tilfældet, hverken har en fagspecifik uddannelse i dansk eller går til efteruddannelseskurser i forbindelse med danskfaget.

3.3. Dansklærernes arbejdssituation og anciennitet

I det følgende gøres der rede for den del af spørgeskemaundersøgelsen, der har at gøre med lærerens arbejdssituation og undervisningserfaring. Her udspørges lærerne om følgende: 1) Antal lærere, som varetager danskundervisningen i 10. klasse, 2) Lærernes anciennitet, 3) Lærernes undervisningserfaring i dansk, 4) Lærermobilitet, dvs. hvor længe dansklærerne har undervist på deres nuværende skole, 5) Antal undervisningstimer, dvs. dels lærernes samlede antal undervisningstimer, dels antal undervisningstimer i dansk.

3.3.1. Antal dansklærere på skolerne (sp. 6)

I spørgsmål 6, som er et svarlistespørgsmål, spørges lærerne om, hvor mange dansklærere der varetager danskundervisningen i 10. klasse på deres respektive skole. Der gives 5 svarkategorier, dvs. tallene 1-5. Langt de fleste respondenter oplyser, at der kun er én dansklærer, som varetager danskundervisningen i 10. klasse på deres skoler, jf. følgende fordeling:



Figur 19. Antal lærere som varetager danskundervisningen i 10. klasse.

Her må man være opmærksom på, at der i Island findes mange små skoler med forholdsvis få elever i hver årgang, hvilket betyder, at der ofte kun er én lærer, som varetager danskundervisningen på skolen. På de større skoler er det ofte den samme lærer eller de samme lærere, som varetager danskundervisningen i de øverste klasser, mens klasselærerne varetager danskundervisningen i de første år, eleverne har dansk.

3.3.2. Lærernes anciennitet (sp. 13)

Spørgsmål 13 går på lærerens anciennitet. Respondenternes besvarelser viser følgende fordeling af antal lærere, som har 10 års anciennitet og lavere. Oversigtens tre første spalter viser antal lærere efter anciennitet, og de tre sidste spalter viser akkumuleret åremål, antal lærere og procenttal:

Lærernes anciennitet	Antal lærere	Procent	A k k u m u l e r e t		
			Åremål	Antal lærere	Procent
1 år	6	4,7	1 år	6	4,7
2 år	3	2,3	1-2 år	9	7,0
3 år	4	3,1	1-3 år	13	10,1
4 år	5	3,9	1-4 år	18	14,0
5 år	6	4,7	1-5 år	24	18,6
6 år	6	4,7	1-6 år	30	23,3
7 år	3	2,3	1-7 år	33	25,6
8 år	3	2,3	1-8 år	36	27,9
10 år	8	6,2	1-10 år	44	34,1

Tabel 15. Antal dansklærere som har 1-10 års læreranciennitet.

Den næste tabel viser akkumulerede tal om respondenternes samlede anciennitet som lærere med fem års intervaller

Anciennitet	A k k u m u l e r e t	
	Antal lærere	Procent
1-5 år	24	18,6
1-10 år	44	34,1
1- 15 år	66	51,2
1-20 år	84	65,1
1-25 år	104	80,6
1-30 år	115	89,1
1-35 år	123	95,3
1-40 år	126	97,7
1-42 år	128	99,2
Svarer ikke	1	0,8
I alt	129	100

Tabel 16. Lærernes anciennitet med fem års intervaller.

3.3.3. Lærernes erfaringer med danskundervisning (sp. 14)

Spørgsmål 14 går på, hvor længe læreren har undervist i dansk. Det fremgår af lærernes besvarelser, at mange af dem har en betragtelig kortere anciennitet som dansklærere end deres samlede anciennitet som lærere, jf. følgende oversigt, som viser fordelingen af antal lærere, som har undervist i dansk i 1-10 år:

Antal år med danskundervisning	Antal lærere	Procent	A k k u m u l e r e t		
			Åremål	Antal lærere	Procent
1 år	11	8,5	1 år	11	8,5
2 år	6	4,7	1-2 år	17	13,2
3 år	4	3,1	1-3 år	21	16,3
4 år	8	6,2	1-4 år	29	22,5
5 år	9	7,0	1-5 år	38	29,5
6 år	5	3,9	1-6 år	43	33,3
7 år	13	10,1	1-7 år	56	43,4
8 år	5	3,9	1-8 år	61	47,3
9 år	4	3,1	1-9 år	65	50,4
10 år	6	4,7	1-10 år	71	55,0

Tabel 17. Antal lærere som har undervist i dansk i 1-10 år.

I følgende tabel opstilles fordelingen af lærernes erfaringer med danskundervisning med fem års intervaller:

Antal år med danskundervisning	A k k u m u l e r e t	
	Antal lærere	Procent
1-5 år	38	29,5
1-10 år	71	55,0
1-15 år	86	66,7
1-20 år	106	82,2
1-25 år	120	93,0
1-30 år	124	96,1
1-35 år	126	97,7
1-40 år	128	99,2
Svarer ikke	1	0,8
I alt	129	100,0

Tabel 18. Lærernes anciennitet som dansklærere med fem års intervaller.

Hvis man sammenholder spørgsmål 14, dvs. spørgsmålet om lærernes erfaring med danskundervisning, med spørgsmål 10 og 11, dvs. de spørgsmål som går på lærernes uddannelsesmæssige baggrund, viser det sig, at forholdsvis mange af de lærere, som har få års erfaring med danskundervisning, har en ringe uddannelsesmæssig baggrund til at varetage danskundervisning. Hvis man undersøger, hvilken uddannelse de lærere har, som har undervist i dansk i ét eller to år, viser der sig følgende fordeling af de involverede kategorier (se tabel 14). Tre lærere har B.Ed.-eksamen og et andet linjefag end dansk (jf. kategori 9), én har B.A./B.S.-eksamen i andre fag end dansk (jf. kategori 13), én er idrætslærer (jf. kategori 20), to har blot studentereksamen (jf. kategori 24), tre har studentereksamen og forskellige supplerende uddannelser (ikke i dansk) (jf. kategori 25 og 28) og én har handelseksamen (jf. kategori 29). Kun to af de lærere, der har ét eller to års anciennitet som dansklærere, har B.Ed.-eksamen og dansk på linje.

Som det fremgår af tabel 15, 16, 17 og 18, har lærerne gennemsnitlig betydeligt kortere erfaring med danskundervisning, end de har anciennitet som lærere. Dette kan for det første forklares ved, at mange dansklærere kun har ét til to års undervisningserfaring, og for det andet ved at mange lærere først er kommet til at beskæftige sig med danskundervisning efter flere års undervisning i andre fag.

Af besvarelserne kan der konstateres en vis sammenhæng mellem lærerens uddannelsesmæssige baggrund og forholdet mellem anciennitet og undervisningserfaring i dansk. Tabel 19 viser forholdet mellem lærernes uddannelsesmæssige baggrund og deres erfaringer med danskundervisning. Den første spalte viser de uddannelseskategorier, der forekommer blandt respondenterne, og den anden spalte viser antal lærere inden for hver uddannelseskategori. Den sidste spalte viser antal dansklærere, hvis erfaring med danskundervisning er lig med deres anciennitet som lærere, dvs. antallet af

lærere der har undervist i dansk i alle de år, de har beskæftiget sig med undervisning.

Dansklærernes almene og fagspecifikke uddannelse	Antal lærere	Anciennitet lig med danskunderv.
1. Lærereksamen	17	1
2. Lærereksamen og forsk. suppl. udd. ikke i dansk*1 ¹⁾	2	1
3. Lærereksamen og suppl. kurser i dansk*2	4	2
4. Lærereksamen og ét el. flere årsk. DLH*3	13	1
5. Lærereksamen med dansk som valgfag	4	4
6. Lærereksamen med dansk som valgf. + et år på DLH	1	1
7. Lærereks. og B.A. (30-40 p.) i dansk og ét år på DLH	2	
8. Lærereks. og B.A. i dansk og ved at afsl. cand. mag.	1	
9. B.Ed.-eksamen, dansk ikke linjefag	15	5
10. B. Ed.-eks., dansk ikke linjef. og suppl. udd. i DK	5	1
11. B.Ed.-eks., dansk ikke linjef., B.A./B.S. ikke i dansk	1	
12. B.Ed.-eks., dansk som linjefag	17	12
13. B.A./B.S.-eks. i andre fag end dansk	5	1
14. B.A./B.S.-eks. i andre fag end dansk og pædagogikum	4	2
15. B.A./B.S. og M.A. i engelsk og pædagogikum	1	
16. B.A.-eksamen (90 point) i dansk	2	2
17. B.A.-eksamen i dansk*4 og pædagogikum	4	3
18. B.A./B.S. og dansk seminarieudd. og ét år på DLH	1	1
19. Dansk seminarieuddannelse	1	
20. Formlærer/idrætslærer	3	1
21. Cand. theol.	2	1
22. Cand. Mag. og fil. cand. fra Norge eller Sverige	2	
23. Forskellige universitetsudd. fra DK - ikke i dansk	6	3
24. Studentereksamen	7	3
25. Studentereks. og et år på et udenl. univ. ikke i Norden	1	1
26. Studentereks. og forsk. udd. bl.a. 30 p. i dansk	1	
27. Studentereksamen og et år på et dansk universitet	1	1
28. Studentereksamen og to år på DLH	1	
29. Handelseksamen	3	
30. Dansk folkeskoleeksamen, dansker	1	1
31. Undlader at svare	1	
I alt	129	48

Tabel 19. Lærernes uddannelsesmæssige baggrund og antal lærere hvis anciennitet er lig med danskundervisning.

1) Der henvises til tabel 14 angående forklaringer af *1, *2, *3 og *4.

Som det fremgår af oversigten, har kun 48 ud af de 129 dansklærere undervist i dansk i hele deres ansættelsestid som lærere. Af de 48 har 6 lærere ét års anciennitet, dvs. at der er tale om deres første år som lærere. To af disse 6 lærere har B.Ed.-eksamen og dansk på linje, de øvrige 4 har ikke en læreruddannelse og tilhører kategori 24, 25, 26 og 28. Forholdsvis mange lærere, hvis anciennitet er lig med danskundervisning, har en uddannelsesmæssig baggrund, som satser på danskundervisning, jf. kategori 5, 12, 16 og 17. I nogle tilfælde kan det skønnes, at lærerne på grund af en uddannelse i Danmark er kommet til at undervise i dansk, jf. kategori 23 og 27.

3.3.4. Dansklærernes mobilitet (sp. 15)

Spørgsmål 15 går på, hvor længe dansklærerne i 10. klasse har været ansat på den skole, de arbejdede på, da spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget. Lærernes besvarelser udviser en stor mobilitet blandt dansklærerne, idet godt halvdelen af lærerne har været ansat på den pågældende skole i 5 år eller mindre:

Ansættelseslængde på nuværende skole	Antal Lærere	A k k u m u l e r e t			
		Procent	Åremål	Antal lærere	Procent
1 år	23	17,8	1 år	23	17,8
2 år	15	11,6	1-2 år	38	29,4
3 år	8	6,2	1-3 år	46	35,7
4 år	9	7,0	1-4 år	55	42,6
5 år	12	9,3	1-5 år	67	51,9
6 år	6	4,7	1-6 år	73	56,6
7 år	5	3,9	1-7 år	78	60,5
8 år	5	3,9	1-8 år	83	64,3
9 år	5	3,9	1-9 år	88	68,2
10 år	1	0,8	1-10 år	89	69,0

Tabel 20. Lærernes ansættelseslængde på deres nuværende skole.

3.3.5. Antal undervisningstimer (sp. 16 og 17)

Spørgeskemaet indeholder to spørgsmål, der går på lærerens antal af undervisningstimer. Det drejer sig om den enkelte lærers samlede antal undervisningstimer (sp. 16) og antallet af den enkelte lærers undervisningstimer i dansk (sp. 17). Lærernes besvarelser af spørgsmål 16 viser, at mange lærere har et meget stort antal undervisningstimer, jf.:

Antal ugentlige undervisningstimer	Antal lærere	Procent	A k k u m u l e r e t		
			Timer	Antal lærere	Procent
1-10	10	7,8	1-10	10	7,8
11-15	7	5,4	1-15	17	13,2
16-20	16	12,4	1-20	33	25,6
21-25	20	15,5	1-25	53	41,1
26-29	16	12,4	1-29	69	53,5
30-35	41	31,8	1-35	110	85,3
36	3	2,3	1-36	113	87,6
37	4	3,1	1-37	117	90,7
38	4	3,1	1-38	121	93,8
39	1	0,8	1-39	122	94,6
40	3	2,3	1-40	125	96,9
45	1	0,8	1-45	126	97,7
Svarer ikke	3	2,3		129	100,0
I alt	129	100			

Tabel 21. Dansklærernes samlede antal undervisningstimer.

I foråret 1993 udgjorde grundskolelærernes undervisningspligt 29 timer om ugen. Det fremgår af oversigten, at omtrent 46% af lærerne har overarbejde. Størstedelen af de lærere, som har overarbejde, underviser mellem 30-35 timer om ugen. 14,7% af lærerne har over 35 timers ugentlig undervisning. I spørgsmål 17 spørges der om, hvor mange timer lærerne underviser i dansk. Tabel 22 viser lærernes besvarelser:

Antal ugentlige dansktimer	Antal lærere	Procent	A k k u m u l e r e t		
			Dansktimer	Antal lærere	Procent
1-5	11	8,5	1-5	11	8,5
6-10	33	25,6	1-10	44	34,1
11-15	38	29,5	1-15	82	63,6
16-20	23	17,8	1-20	105	81,4
21-25	9	7,0	1-25	114	88,4
26-30	6	4,7	1-30	120	93,0
31	1	0,8	1-31	121	93,8
32	2	1,6	1-32	123	95,3
33	1	0,8	1-33	124	96,1
34	1	0,8	1-34	125	96,9
Svarer ikke	4	3,1		129	100,0
I alt	129	100			

Tabel 22. Lærernes ugentlige timer i dansk.

Det fremgår af tabel 22, at mange af lærerne har få dansktimer om ugen, fx svarer 34,1% af lærerne, at de kun underviser 1-10 ugentlige timer i dansk, og 63,6% af lærerne udtrykker, at de har 1-15 dansktimer om ugen.

Analyse

På langt de fleste skoler er der kun én lærer, som varetager danskundervisningen i 10. klasse (67,4%), hvilket dels kan forklares ved de forholdsvis mange små skoler - dvs. at der kun er timer til én dansklærer - dels ved at man på nogle skoler tilsyneladende stiller op med en slags *faglærer* i dansk i grundskolens øverste klasser. Mange af dansklærerne underviser forholdsvis få ugentlige timer i dansk, jf. at 34,1% svarer, at de underviser op til 10 timer, og 63,6% svarer, at de har 1-15 undervisningstimer i dansk om ugen. Her må man være opmærksom på, at på den tid, undersøgelsen blev foretaget, udgjorde undervisningspligten hos en fuldtidsansat lærer 29 timer om ugen. At hver lærer har forholdsvis få undervisningstimer i dansk, kan bl.a. hænge sammen med, at man ikke har faglærere, som varetager danskundervisningen i alle de år, man underviser i dansk, og at begynderundervisningen i et vist omfang varetages af almindelige klasselærere. Desuden kan årsagen være, at lærerne påtager sig de timer, der tilfældigt er tilovers, for på den måde at opfylde deres undervisningspligt (jf. figur 20) eller skaffe sig overarbejde.

Det fremgår af respondenternes besvarelser af spørgsmål 13, 14 og 15, at der er tale om en stor udskiftning eller mobilitet blandt dansklærerne i 10. klasse, hvilket formodentlig skyldes mangel på kvalificerede dansklærere. De forholdsvis mange dansklærere med kort anciennitet kunne tyde på, at nye lærere bliver sat til at undervise i dansk. Det fremgår også af de indhente- de oplysninger, at blandt de lærere, som har kortest anciennitet, er der tale om forholdsvis mange lærere med ringe uddannelse i dansk (jf. afsnit III.A.3.3.). En del af lærerne er først begyndt at undervise i dansk efter mange års undervisning i andre fag, dvs. at deres erfaring med danskundervisning er betydelig kortere end deres samlede anciennitet som lærere, jf. tabel 15, 16, 17 og 18. En del af lærerne opfylder deres undervisningspligt eller skaffer sig overarbejde ved at tage nogle dansktimer (se også afsnit III.A.3.4.1.). Det er bemærkelsesværdigt, at der ikke er tale om den samme mobilitet blandt de lærere, som i deres uddannelse har kvalificeret sig til danskundervisning (jf. tabel 19, kategori 5, 12, 16 og 17). En forholdsvis stor del af disse lærere har undervist i dansk så længe, de har været ansat som lærere. Således ser der ud til at være en større stabilitet i danskundervisningen, hvor lærerne har visse faglige forudsætninger til at undervise i faget, end på de skoler, hvor danskundervisningen varetages af lærere, som ikke har kvalificeret sig til danskundervisning.

I nogle tilfælde ser det ud til at være ret tilfældigt, hvem der kommer til at undervise i dansk. En stor del af lærerne har kun 1 (8,5%) eller 2 (13,2%) års erfaring med danskundervisning, og hvis man undersøger, hvor længe lærerne har undervist i dansk på deres nuværende skole, viser der sig at være en meget stor mobilitet blandt dansklærerne. Eksempelvis kan det nævnes, at

17,8% har undervist i 1 år, og 29,4% har undervist i 1- 2 år på deres nuværende skole (se i øvrigt tabel 20). Inden for de kommunikative metoder betragtes indlæring af fremmedsprog som en længerevarig kontinuerlig proces, hvor lærer og elever samarbejder om elevernes udvikling af mellemsproget (jf. afsnit I.A.5.4.4 og I.A.5.4.5.). Den store mobilitet med hyppige lærerskift til følge (jf. afsnit III.A.3.1.4) kan forårsage, at undervisningsforløbet ikke planlægges tilstrækkelig godt og derfor kan forekomme usammenhængende for eleverne. Det er påfaldende, at langt de fleste, som har ét eller to års anciennitet som dansklærere, ikke har haft dansk på linje eller besidder andre faglige kvalifikationer, som satser på danskundervisning. De mange lærere, som underviser i dansk uden en fagspecifik uddannelse i faget, sammenholdt med en stor mobilitet blandt de lærere, som varetager danskundervisningen, kunne tyde på, at de embedsmænd, som har til opgave at ansætte lærere, mangler forståelse for hvad professionel fremmedsprogsundervisning indebærer, og hvilke faglige krav det stiller til fremmedsproglæreren.

Det ligger uden for rammerne af dette projekt at vurdere, hvilken betydning det store arbejdspress, som formodentlig hænger sammen med en lav lærerløn i Island, har på dansklærernes undervisningspraksis og fagtraditionens udvikling. Det bør dog endnu en gang fremhæves, at i den kommunikative undervisning betragtes sprogindlæringen som en individuel, kontinuerlig og kreativ proces, hvor elevens brug af målsproget er drivkraften i sprogtilægnelsen. Her står lærerens rolle som tilrettelægger af undervisningen, behovsanalytiker og sproglig vejleder helt centralt (jf. afsnit I.A.5.4.5.). De mange undervisningstimer og det store antal elever i hver klasse (jf. tabel 21 og figur 14) må gøre det besværligt for lærerne at lære de enkelte elever at kende og sætte sig ind i deres indlæringssituation i øvrigt. Endvidere må det være svært for lærerne at vejlede eleverne i det sproglige arbejde og i øvrigt at tilgodese deres individuelle behov under indlæringsprocessen. Det er også indlysende, at de mange skematimer begrænser lærernes tid til forberedelse, bl.a. til planlægningen af forskellige sproglige aktiviteter, som er nødvendige, hvis eleverne skal have muligheder for at opbygge deres sproglige kompetence gennem brug af målsproget. Det er ikke usandsynligt, at lærerne på grund af det store arbejdspress tyr til de traditionelle fremgangsmåder, som de er mest fortrolige med. De aktiviteter, som er karakteristiske for grammatik- og oversættelsesmetoden, kræver ikke i samme grad forberedelsesarbejde fra lærerens side som fx de kommunikative opgaver, og den frontale lærerstyret undervisning, som typisk hører til praktisering af grammatik- og oversættelsesmetoden, fungerer som regel godt, når der skal holdes disciplin i de store klasser (jf. afsnit I.A.2.4.). Endvidere tager de aktiviteter, som er typiske for grammatik- og oversættelsesmetoden - fx direkte oversættelser -

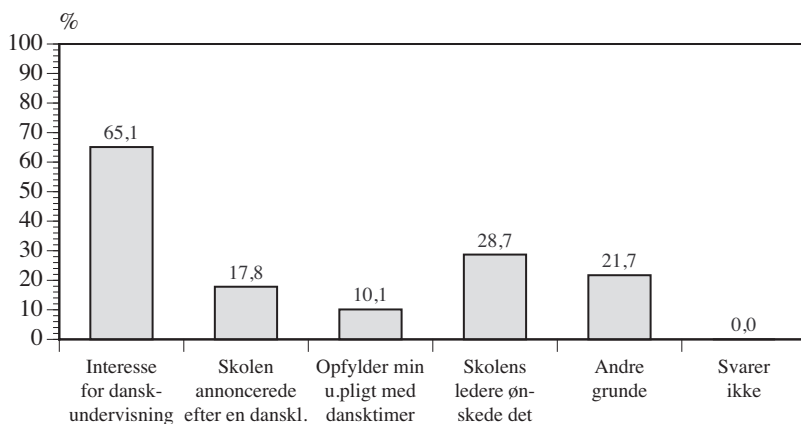
ikke i samme grad som de kommunikative opgaver udgangspunkt i individuel, kreativ brug af sproget. Dvs. at direkte oversættelser eller løsningen af bundne grammatiske øvelser stort set er ens for alle, hvilket betyder, at opgaver kan gennemgås kollektivt i klassen, fx fra tavlen. Denne type opgaver kan derfor være tidsbesparende for læreren, og desuden stiller de mindre sproglige krav til ham, da han en gang for alle kan forberede sig til gennemgangen i en eller flere klasser med *én rigtig* løsning. I lyset af lærernes uddannelsesmæssige baggrund og de store klasser taget i betragtning, er det ikke usandsynligt, at lærerne foretrækker denne type forudbestemte aktiviteter frem for kommunikative opgaver, hvor der satses på individuel - ofte spontan - sprogbrug. Det er m.a.o. ikke usandsynligt, at lærernes arbejds-situation virker med til at fastholde den traditionelle tilgang i danskundervisningen.

3.4. Lærernes holdninger til danskundervisningen

Spørgeskemaet indeholder to spørgsmål, som fokuserer på lærerens holdninger til at undervise i dansk. Det første drejer sig om årsagerne til, at lærerne er kommet til at undervise i faget, og det sidste om deres holdninger til at undervise i dansk. Desuden går ét spørgsmål på deres vurdering af vigtigheden af, at unge i Island skal lære dansk.

3.4.1. Hvorfor lærerne er kommet til at undervise i dansk (sp. 20)

I spørgsmål 20 udspørges læreren om, hvorfor han er kommet til at undervise i dansk. Der opstilles en svarliste med 5 svarkategorier, nemlig: 1) Fordi jeg interesserer mig for danskundervisning, 2) Fordi jeg så en annonce fra skolen, hvor man søgte en dansklærer, 3) Jeg underviser hovedsageligt i et andet fag, men har nogle dansktimer for at opfylde min undervisningspligt, 4) Skolens ledere bad mig om at påtage mig undervisning i dansk, uden at jeg havde ønsket det, 5) Andre grunde, hvilke? Lærerne bliver bedt om at sætte ét eller flere krydser afhængigt af, hvad de finder relevant i deres situation. Af den grund udgør det samlede procenttal mere end 100, jf. følgende søjle-diagram:

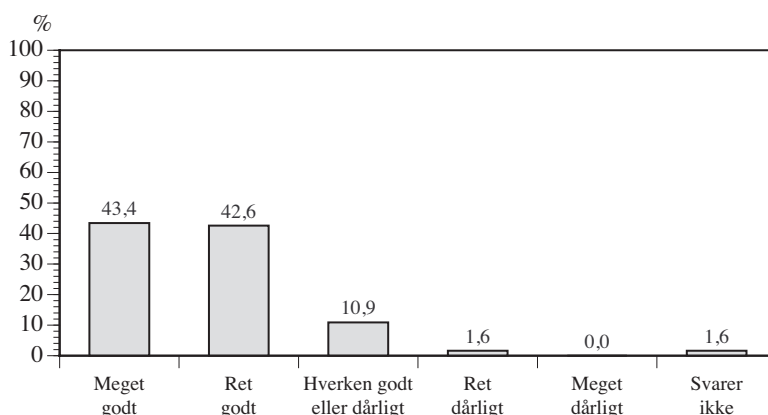


Figur 20. Lærernes begrundelse for at beskæftige sig med danskundervisning.

Det fremgår af lærernes besvarelser, at den største del af respondenterne, dvs. 65,1%, er kommet til at undervise i dansk af interesse. 35,7% af respondenterne sætter alene kryds ved svarmuligheden *Interesse for danskundervisning*, mens 29,4% også sætter kryds ved én eller flere andre svarkategorier. Således svarer 9,3% af respondenterne, at de interesserer sig for danskundervisning, og at skolen annoncerede efter en dansklærer, 6,2% svarer, at de interesserer sig for danskundervisning, og at skolens ledere ønskede, at de påtog sig danskundervisning, og 8,5% svarer, at de interesserer sig for danskundervisning og sætter desuden et kryds ved svarkategorien *Andre grunde*. 13,2% sætter alene kryds ved svarkategorien *Skolens ledere ønskede det*. Som det fremgår af søjlediagrammet afkrydser 21,7% af respondenterne ved svarkategorien *Andre grunde*. Af dem krydser 8,5% alene svarkategorien *Andre grunde* af, mens der i de øvrige tilfælde er tale om supplerende begrundelser for lærernes afkrydsning af andre svarkategorier. Eftersom der er tale om åbne svar, er formuleringerne ikke entydige eller enslydende. Stort set falder lærernes forklaringer dog i to hovedgrupper afhængigt af, om de selv ønsker at undervise i dansk, eller om de underviser i dansk, fordi der ikke er andre til det. I den første gruppe (16 lærere) begrundet 9 lærere deres danskundervisning med deres positive holdning til faget, 6 lærere nævner deres sprogfærdighed i dansk og én lærer siger, at han er god til norsk. I den sidste gruppe (9 lærere) udtrykker alle lærere, at de er kommet til at undervise i dansk pga. lærermangel. Desuden nævner fire lærere andre grunde. To begrundet deres danskundervisning med, at de vikarierer, én nævner, at han sideløbende underviser i dansk og et andet bogligt fag, og én lærer nævner, at på hans skole underviser lærerne i 10. klasse i de fleste boglige fag.

3.4.2. Lærernes holdninger til at undervise i dansk (sp. 19)

I spørgsmål 19, som er et skalaspørgsmål, udspørges lærerne om, hvad de synes om at undervise i dansk. Der opstilles 5 gradueringsmuligheder: 1) Meget godt, 2) Ret godt, 3) Hverken godt eller dårligt, 4) Ret dårligt og 5) Meget dårligt. Langt den største del af lærerne svarer, at de er positivt indstillet over for at undervise i dansk, jf. følgende fordeling af lærernes besvarelser:

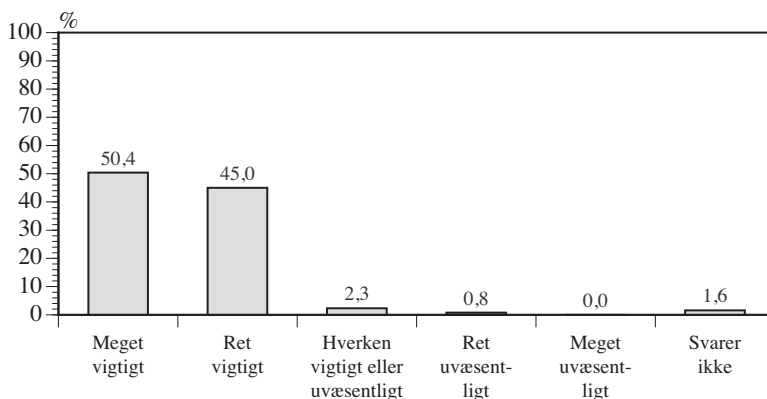


Figur 21. Lærernes holdninger til at undervise i dansk.

Kun 1,6% af respondenterne svarer, at de synes ret dårligt om at undervise i dansk, og ingen bruger den sidste svarmulighed, dvs. at de synes *Meget dårligt* om at undervise i faget. To lærerbesvarelser kan ikke medregnes.

3.4.3. Lærernes holdninger til at unge islændinge lærer dansk (sp. 21)

Spørgsmål 21 går på lærerens vurdering af vigtigheden af, at unge i Island lærer dansk. Der er tale om et skalaspørgsmål med 5 gradueringsmuligheder (jf. figur 22). Det fremgår af lærernes besvarelser, at langt den største del finder det enten meget vigtigt eller ret vigtigt, at de unge lærer dansk, jf. følgende oversigt:



Figur 22. Lærernes holdninger til at unge islændinge lærer dansk.

To lærere noterer i marginen, at de synes, det er vigtigt, at de unge lærer et nordisk sprog, men at de ikke finder det afgørende, om der undervises i dansk, norsk eller svensk.

Analyse

Kilderne afspejler, at lærerne har modsatrettede holdninger til at varetage danskundervisningen. Dels udtrykker mange lærere deres interesse for at undervise i dansk, dels svarer forholdsvis mange lærere, at de underviser i dansk, fordi de mere eller mindre er tvunget til det eller er kommet til at undervise i dansk uden selv at have ønsket det (jf. figur 20). Det er dog vigtigt at fremhæve, at de fleste af lærerne svarer, at de affinder sig godt med deres nuværende situation som dansklærere (jf. figur 21), selv om de i begyndelsen ikke satsede på danskundervisning. Respondenternes ret så enstemmige positive holdninger til danskundervisningen står delvis i kontrast til lærernes afkrydsning af de øvrige svarkategorier og deres negative begrundelser for, hvorfor de er kommet til at undervise i dansk (se figur 20). Dette modsætningsforhold kunne hænge sammen med, at de fleste af lærerne i sig selv ikke har noget imod at undervise i dansk, men at de måske ikke føler sig godt nok fagligt udrustede eller kompetente til at varetage danskundervisningen. En anden grund til den positive indstilling kunne være lærernes tendenser til idealisering af den situation, de befinder sig i.

Det er værd at overveje, hvilke konsekvenser det har for danskundervisningen, at en del af lærerne ikke ønsker at undervise i faget eller af andre grunde har en negativ holdning til danskundervisningen. Flere forskere (bl.a. Corder og Gardner) har fremhævet elevernes motivation som en af drivfjedrene i sprogtilegnelsen (Skehan 1989: 49-50). Når det gælder et fremmedsprog som dansk, som de fleste af eleverne sjældent har mulighed for at bruge

uden for klasseværelset, og hvis vigtighed ikke generelt betones i de unges hverdag, er lærerens signaler til dansk af stor betydning for elevernes holdninger til målsproget. M.a.o. er det sandsynligt, at sprogholdninger på makroniveau indvirker på elevernes holdninger på mikroniveau; dvs. at elevernes integrative og instrumentale motivation (se Ellis 1994: 509-515) til at lære dansk generelt ikke bliver stimuleret uden for skolen. De holdninger, eleverne møder hos dansklærerne, samt undervisningens tilrettelæggelse og kvalitet i øvrigt, kan spille en stor rolle i forbindelse med elevernes holdninger og motivation til at lære dansk. Det er svært at forestille sig, at de lærere, som mere eller mindre er tvunget til at undervise i dansk, eller som signalerer negative holdninger til danskundervisningen, formår at vække elevernes motivation for at lære sproget. I modsætning hertil er det sandsynligt, at de lærere, som ønsker at undervise i dansk og er yderst positive over for danskundervisningen, fx på grund af et Danmarksophold og/eller en fagspecifik uddannelse i dansk, har flere ressourcer og strategier til rådighed, som kan bidrage til at vække elevernes motivation til at lære dansk. Til sidst bør nævnes, at det kan være mindre sandsynligt, at de lærere, som underviser i dansk uden selv at ønske det, tager initiativ til faglige fornyelser. På den måde kan fagligt umotiverede lærere virke med til at vedligeholde status quo i fagtraditionen.

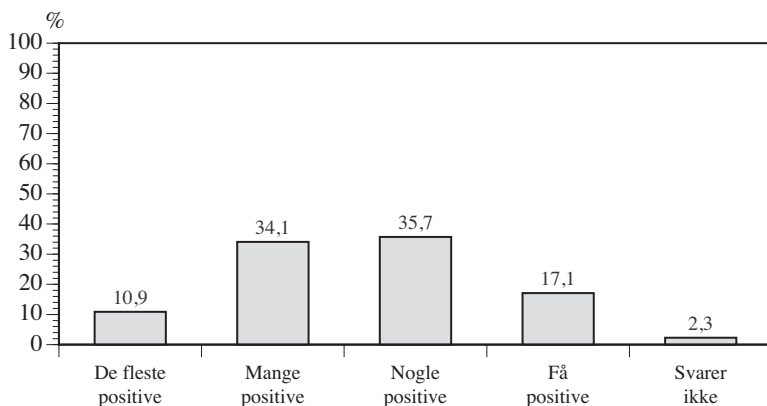
Næsten alle lærerne giver udtryk for, at de finder det meget vigtigt eller vigtigt, at unge i Island lærer dansk (jf. figur 22). Lærernes besvarelser signalerer således en klar positiv holdning til danskundervisningen. Dette understøtter det førnævnte forhold, at selv om mange lærere er kommet til at undervise i dansk uden selv at ønske det og oprindeligt ikke satsede på danskundervisning, er de fleste alligevel positivt indstillet over for danskundervisningen.

3.5. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til dansk og af årsager til gode og dårlige resultater i danskundervisningen

I spørgeskemaet udspørger lærerne om, hvordan de vurderer elevernes holdninger til at lære dansk. Endvidere stilles der to spørgsmål, som går på lærernes vurdering af de årsager, der kan ligge til grund for elevernes gode eller dårlige resultater i dansk.

3.5.1. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk (sp. 22)

Spørgsmål 22 drejer sig om, hvordan lærerne vurderer deres elevers holdninger til at lære dansk. Der er tale om et skalaspørgsmål med 4 svarmuligheder: 1) De fleste positive, 2) Mange positive, 3) Nogle positive og 4) Få positive. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:



Figur 23. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk.

3.5.2. Lærernes vurdering af årsager til elevernes gode resultater i dansk (sp. 23)

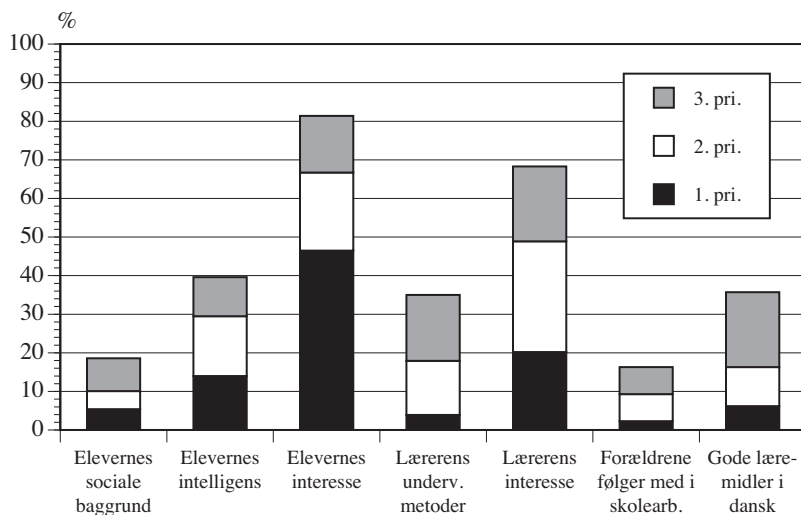
I spørgsmål 23 udspørger lærerne om, hvilke årsager de mener, der ligger bag gode resultater i dansk hos eleverne. Der gives 7 svarkategorier: 1) Elevernes sociale baggrund, 2) Elevernes intelligens, 3) Elevernes interesser, 4) Lærers undervisningsmetoder, 5) Lærers interesse, 6) Forældrene følger med i børnenes lektier og det, de får ud af skolearbejdet og 7) Gode læremidler i dansk. Lærerne bedes om at ordne hver svarkategori i prioriteringsrækkefølge. Lærernes besvarelser fremgår af følgende tabel:

Svarkategorier	Prioriteringer (%)							Svarer ikke
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Årsager til gode resultater								
Elevernes sociale baggrund	5,4	4,7	8,5	8,5	8,5	20,9	35,7	7,8
Elevernes intelligens	14,0	15,5	10,1	13,2	20,9	13,2	7,0	6,2
Elevernes interesse	46,5	20,2	14,7	7,8	3,1	2,3	0,8	4,7
Lærers undervisningsmetoder	3,9	14,0	17,1	31,0	19,4	7,8	3,1	3,9
Lærers interesse	20,2	28,7	19,4	10,1	12,4	3,9	0,8	4,7
Forældrene følger med i skolearbejdet	2,3	7,0	7,0	9,3	14,0	27,1	27,1	6,3
Gode læremidler i dansk	6,2	10,1	19,4	15,5	14,0	14,7	15,5	4,7

Tabel 23. Lærernes vurdering af årsager til elevernes gode resultater i dansk.

Det fremgår af tabel 23, at de fleste af lærerne giver svarkategorien *Elevernes interesse* første prioritet som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne. Den svarkategori, som kommer næst som første prioritet, er svarkategorien *Lærers interesse*, mens svarkategorien *Elevernes intelligens* kommer i tredje række. Svarkategorierne *Forældrene følger med i skolearbejdet*, *Elevernes sociale baggrund*, *Lærers undervisningsmetoder* og *Gode lære-*

midler i dansk prioriteres meget lavt som årsag til succes i danskundervisningen. Figur 24 illustrerer lærernes prioriteringer:



Figur 24. Lærernes højeste prioriteringer af årsager til elevernes gode resultater i dansk.

På nær to undtagelser er de 23 respondenter, som giver svarkategorien *Lærernes undervisningsmetoder* første eller anden prioritet, læreruddannede, og 14 af de 23 respondenter anfører, at de har erhvervet sig en eller anden form for fagspecifik uddannelse i dansk. Her er der tale om en forholdsvis stor del af de lærere, som har en fagspecifik uddannelse i dansk (jf. afsnit III.A.3.2.3.). Således ser der ud til at være en vis sammenhæng mellem høj prioritering af undervisningsmetodernes betydning og lærernes uddannelsesmæssige baggrund, dvs. de almene lærer kvalifikationer og den fagspecifikke uddannelse i dansk. En sammenligning af lærernes prioriteringer viser en vis sammenhæng mellem respondenternes første eller anden prioritering af undervisningsmetoder og første eller anden prioritering af lærerens interesse. Af de 23 respondenter, der giver lærernes undervisningsmetoder første eller anden prioritet, giver 14 lærerens interesse første eller anden prioritet.

3.5.3. Lærernes vurdering af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk (sp. 24)

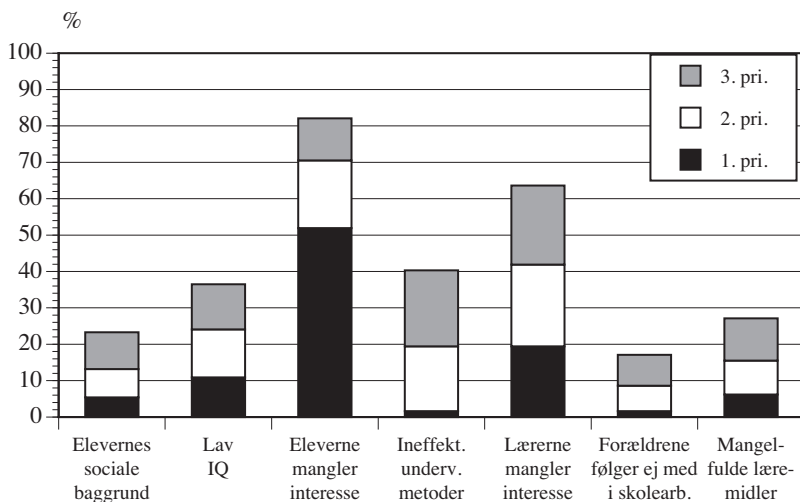
I spørgsmål 24 udspørges lærerne om, hvilke årsager de tror, der ligger bag dårlige resultater i dansk hos eleverne. Der opstilles 7 svarkategorier, som lærerne bliver bedt om at ordne i prioriteringsrækkefølge, nemlig: 1) Elevernes sociale baggrund, 2) Lav intelligenskvotient, 3) Manglende interesse

blandt eleverne, 4) Ineffektive undervisningsmetoder, 5) Lærernes manglende interesse for faget, 6) Forældrene følger ikke med i børnenes lektier og det, de får ud af skolearbejdet og 7) Mangelfulde læremidler i dansk. Lærernes besvarelser fremgår af følgende oversigt:

Svarkategorier	Prioriteringer (%)							Svarer ikke
Årsager til dårlige resultater	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Elevernes sociale baggrund	5,4	7,8	10,1	8,5	6,2	22,5	30,2	9,3
Lav intelligenskvotient	10,9	13,2	12,4	7,0	17,8	16,3	13,2	9,3
Eleverne mangler interesse	51,9	18,6	11,6	6,2	6,2	0,8	0,8	3,9
Ineffektive undervisningsmetoder	1,6	17,8	20,9	28,7	13,2	7,0	3,1	7,8
Læreren mangler interesse for faget	19,4	22,5	21,7	9,3	14,0	3,9	3,9	5,4
Forældrene følger ikke med i skolearbejdet	1,6	7,0	8,5	15,5	17,8	23,3	19,4	7,0
Mangelfulde læremidler i dansk	6,2	9,3	11,6	17,1	14,7	15,5	17,8	7,8

Tabel 24. Lærernes vurdering af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk.

Det fremgår af besvarelserne, at respondenterne fremhæver stort set de samme faktorer som årsager til dårlige resultater, som dem de nedprioriterer som årsag til succes i danskundervisningen i spørgsmål 23 (se figur 23). Figur 25 viser lærernes tre højeste prioriteringer af de faktorer, som de anser for at være af størst betydning, når det gælder dårlige resultater i dansk hos eleverne:



Figur 25. Lærernes højeste prioriteringer af årsager til elevernes dårlige resultater i dansk.

Analyse

Over halvdelen af lærerne svarer, at kun et mindretal af eleverne er positivt indstillede over for at lære dansk. Her er det vigtigt at gøre sig klart, at da undersøgelsen kun inddrager lærernes opfattelser, har vi kun deres vurdering af elevernes interesse at forholde os til. Det er m.a.o. ikke utænkeligt, at eleverne er motiverede, selv om lærerne ikke opfatter det sådan, og omvendt. Det er ikke muligt at give én entydig fortolkning af, hvad den ringe motivation, som lærerne beskriver blandt eleverne, skyldes. Dels kan der være tale om indflydelse fra holdninger til dansk på makroplan, dvs. at man generelt ikke finder beherskelse af dansk vigtigt. Dels kan den skønnede ringe motivation hænge sammen med den type danskundervisning, eleverne modtager, dvs. at den danskundervisning, der praktiseres, ikke virker motiverende på eleverne (se nærmere om den gængse undervisningspraksis i dansk i afsnit III.A.3.7.). I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve den store forskel, der er på lærernes opfattelse af elevernes motivation til at lære dansk (jf. figur 23). Således fremgår det af lærernes svar, at 10,9% af lærerne udtrykker, at de fleste af eleverne er positivt indstillet over for at lære dansk, og 34,1% giver udtryk for, at mange af eleverne har positive holdninger til danskundervisningen, hvorimod 35,7% svarer, at nogle er positive, og 17,1% at kun få er positive.

Som før nævnt fremhæver faglitteraturen elevernes motivation til at lære målsproget som en af de helt centrale faktorer i sprogindlæringen (Ellis 1994: 509-516). Lærernes signaler om manglende motivation til at lære dansk blandt en stor del af eleverne giver derfor anledning til bekymring. I lærernes prioriteringer af de faktorer, som de anser for at spille den største rolle for henholdsvis gode og dårlige resultater i dansk, tildeler de netop elevernes interesse den største vægt. Det er klart, at elevernes interesse styres af mange og forskellige faktorer. En af dem er utvivlsomt den undervisning, de modtager, og i den forbindelse står lærerens undervisningsstrategier - bl.a. valg af undervisningsmetoder - helt centralt. I lyset af det motivationspotentiale, der anses at ligge i selve indlæringssituationen og i elevernes brug af målsproget (jf. Ellis 1994: 516), er det bemærkelsesværdigt, hvor ringe vægt lærerne tildeler fagspecifikke faktorerers betydning for succes i danskundervisningen, dvs. lærerens undervisningsmetoder og læremidlernes betydning. Lærerens undervisningsmetoder er netop en af de faktorer, som læreren i kraft af sin uddannelse og erhvervede strategier har mulighed for at gribe ind med, hvilket igen kan påvirke elevernes indlæring og deres holdninger til at lære dansk. Lærernes besvarelser giver bud på en vis korrelation mellem høj prioritering af undervisningsmetodernes betydning og lærernes uddannelsesmæssige baggrund (jf. afsnit III.A.3.5.2.). Af de 23 respondenter, som giver svarkategorien *Lærernes undervisningsmetoder* første eller anden prioritet, er

21 læreruddannede, og 14 har en eller anden form for fagspecifik uddannelse i dansk. Dette kunne tyde på, at den professionelle uddannelse påvirker lærernes bevidsthed. Dvs. at uddannede dansklærere i højere grad end lærere, som ikke er kvalificeret til danskundervisning, har en bevidsthed om, at de i kraft af professionelle strategier og faglige ressourcer er i stand til at påvirke elevernes sprogindlæring, m.a.o. at undervisningens resultater ikke alene afgøres af ydre faktorer. Den beskedne prioritering af undervisningsmetodernes og materialernes betydning kunne vidne om en svag faglig identitet blandt mange af dansklærerne, hvilket sandsynligvis hænger sammen med en utilstrækkelig uddannelsesmæssig baggrund, især når det gælder den fagspecifikke del af uddannelsen (se afsnit III.A.3.2.3.).

3.6. Lærernes vurdering af danskfagets funktion

I spørgeskemaet udspørger lærerne om, hvordan de vægter nogle argumenter, der ligger til grund for, at unge islændinge skal lære sig dansk. Endvidere går ét spørgsmål på lærernes vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk.

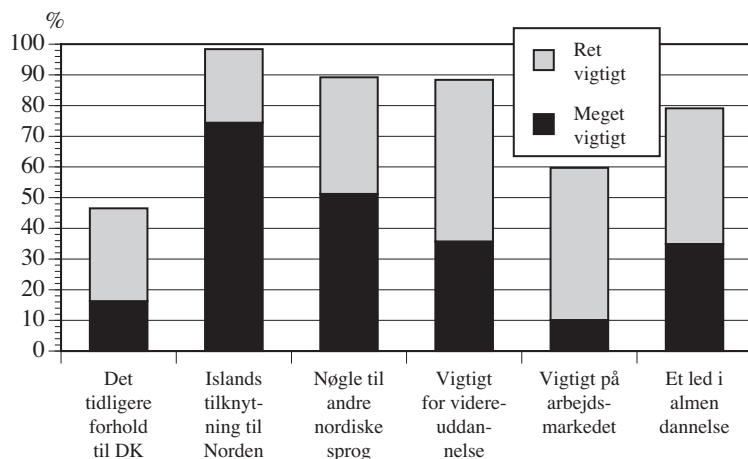
3.6.1. Lærernes vurdering af argumenter for, at unge i Island skal lære dansk (sp. 25)

I spørgsmål 25 udspørger lærerne om, hvordan de vægter forskellige argumenter for, at unge islændinge skal lære dansk. Der opstilles en svarliste med 6 svarkategorier. Der er tale om argumenter som ofte fremhæves i offentligheden som begrundelser for, at islændingene skal lære dansk: 1) Islands tidligere forhold til Danmark, 2) Islands tilknytning til Norden, 3) Dansk er islændingenes nøgle til de øvrige nordiske sprog, 4) Danskkundskaber er vigtige i forbindelse med videreuddannelse, 5) Danskkundskaber er vigtige på arbejdsmarkedet og 6) Dansk er et led i almen dannelse. Der opstilles en gradueringskala med 5 svarmuligheder: a) Meget vigtigt, b) Ret vigtigt, c) Hverken vigtigt eller uvæsentligt, d) Ret uvæsentligt og e) Meget uvæsentligt. Følgende tabel viser fordelingen af lærernes vægtning af de opstillede svarkategorier:

Svarkategorier	Gradueringskala					Svarer ikke
	Meget vigtigt	Ret vigtigt	Hv. vigt. eller uvæsentl.	Ret uvæsentligt	Meget uvæsentligt	
Argumenter for, at unge i Island bør lære dansk						
Det tidligere forhold til Danmark	16,3	30,2	34,1	11,6	5,4	2,3
Islands tilknytning til Norden	74,4	24,0	0,8	0,0	0,0	0,8
Nøgle til andre nordiske sprog	51,2	38,0	7,0	0,8	0,0	3,1
Dansk vigtigt for videreuddannelse	35,7	52,7	6,2	4,7	0,0	0,8
Dansk vigtigt på arbejdsmarkedet	10,1	49,6	13,2	23,3	3,1	0,8
Dansk et led i almen dannelse	34,9	44,2	15,5	2,3	3,1	0,0

Tabel 25. Lærernes vægtning af argumenter for, at islændinge bør lære dansk.

Følgende søjlediagram viser, hvilke argumenter lærerne tildeler størst vægt, dvs. fordelingen af antallet af lærere, som anser de opstillede argumenter for at være meget vigtige eller ret vigtige som begrundelser for, at unge islændinge skal lære sig dansk.



Figur 26. Lærernes vægtning af argumenter for, at islændinge bør lære dansk.

De fleste af lærerne svarer, at de synes, at dansk spiller en meget vigtig rolle som et led i at opretholde Islands forbindelse med Norden og som islændingenes nøgle til de øvrige nordiske sprog. Endvidere vægtes argumenterne om det danske sprogs vigtighed i forbindelse med videreuddannelse og som et led i almen dannelse højt. Kun 10,1% af lærerne synes, at det er meget vigtigt, at unge islændinge bør lære dansk på grund af dets vigtighed på arbejdsmarkedet. 16,3% af lærerne synes, at argumentet Islands tidligere tilknytning til Danmark er meget vigtigt, og 30,2% finder det ret vigtigt.

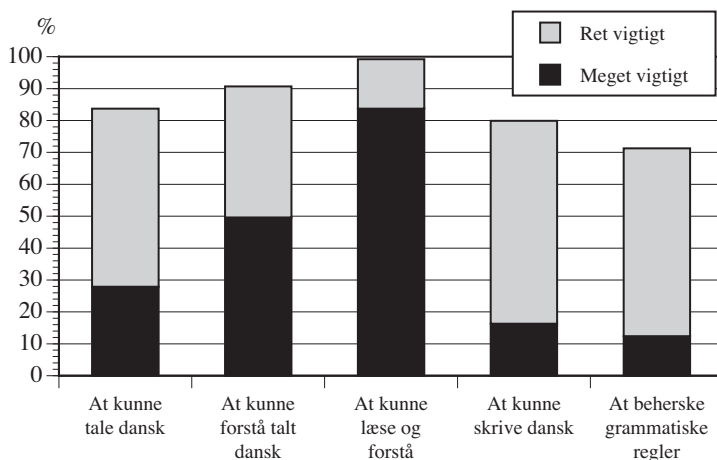
3.6.2. Lærernes vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk (sp. 26)

I spørgsmål 26 bedes respondenterne om at tage stilling til, hvordan de vægter islændingenes behov for kundskaber i dansk. Der opstilles en svarliste med 5 svarkategorier og en gradueringsskala med 5 svarmuligheder (jf. tabel 26). Lærerne bedes vurdere, hvordan de vægter islændingenes behov for de fire færdigheder og for beherskelse af grammatiske regler, jf.: 1) At kunne tale dansk, 2) At kunne forstå talt dansk, 3) At kunne læse og forstå dansk, 4) At kunne skrive dansk, 5) At beherske de mest centrale grammatiske regler. Følgende tabel viser fordelingen af respondenternes besvarelser.

Svarkategorier	Gradueringsskala					Svarer ikke
Islændingenes behov for kundskaber i dansk	Meget vigtigt	Ret vigtigt	Hv. vigt. eller uvæsentl.	Ret uvæsentligt	Meget uvæsentligt	
At kunne tale dansk	27,9	55,8	7,8	5,4	0,8	2,3
At kunne forstå talt dansk	49,6	41,1	3,9	3,1	0,8	1,6
At kunne læse og forstå dansk	83,7	15,5	0,0	0	0	0,8
At kunne skrive på dansk	16,3	63,6	13,2	5,4	0	1,6
At beherske grammatiske regler	12,4	58,9	14	11,6	0,8	2,3

Tabel 26. Lærernes vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk.

Følgende søjlediagram viser fordelingen af de lærere, som anser de opstillede svarkategorier for at være meget vigtige eller vigtige, når det gælder islændingenes behov for kompetence i dansk.



Figur 27. Læreres vurdering af islændingenes behov for kundskaber i dansk.

Det er forskelligt, hvordan lærerne vægter færdighedernes vigtighed for islændingene. Læsefærdigheden har en særstilling som den færdighed, som de fleste af respondenterne svarer, at de synes, er meget vigtig for islændingene. Omtrent halvdelen af respondenterne svarer, at de synes, lyttefærdigheden spiller en meget vigtig rolle. De produktive færdigheder tildeles en ringe vægt sammenlignet med de receptive færdigheder, især læsefærdigheden.

Analyse

Langt den største del af lærerne betragter danskundervisningen som et led i at opretholde Islands tilknytning til Norden, jf. figur 26 og tabel 25, dvs. deres vigtigste begrundelser for danskundervisningen er Islands tilknytning til Norden, og at dansk skal fungere som islændingenes nøgle til andre

nordiske sprog. Denne holdning falder i tråd med læseplanen i dansk og er i overensstemmelse med den politiske vilje at opretholde kontakten til Norden. 35,9% af lærerne finder dansk meget vigtigt i forbindelse med videreuddannelse, og 34,9% af lærerne synes, at dansk er meget vigtigt som led i almen dannelse. Til gengæld tildeler lærerne det danske sprogs funktion på arbejdsmarkedet en mindre væsentlig rolle. Således svarer kun 10,1% af lærerne, at danskkundskaber er meget vigtige på arbejdsmarkedet, mens 49,6% svarer, at de er ret vigtige. 23,3% af respondenterne svarer, at dansk spiller en ret uvæsentlig rolle på arbejdsmarkedet. Det er nærliggende at overveje, hvilke konsekvenser lærernes rationale for at lære dansk har på deres undervisning i faget. I forbindelse med danskundervisningen hævdes det ofte, at den islandske variant af dansk fungerer godt som kommunikativt redskab i nordiske sammenhænge. Tilmed bliver der nogle gange argumenteret for, at det ikke er så vigtigt at lære genuin dansk udtale, da andre nordboere end danskere bedre forstår islændingenes hårde udtale af dansk (det man i Island kalder *prentsmiðjudanska* (trykkeridansk) end genuint dansk). I den forbindelse fremhæver man som regel læsefærdighedens betydning, hvorimod talefærdigheden anses for at spille en underordnet rolle. Eftersom der er tale om en ret udbredt holdning, indvirker den antagelig på lærernes måde at undervise på og på deres vægtning af færdighederne. Den ringe vægt, respondenterne tildeler talesprogets betydning for islændingene, kunne pege i den retning (jf. figur 27). I andre sammenhænge diskuteres det ofte i offentligheden, at det netop er denne ensidige vægtning af læsefærdigheden i danskundervisningen, som forårsager, at mange islændinge har svært ved at udtrykke sig mundtligt på dansk og på de øvrige nordiske sprog. Dvs. i den kontekst ser man ingen modsætning mellem at vægte de produktive færdigheder højt, og det at kunne bruge dansk til kontakt med nordmænd og svenskere.

Selv om der generelt ikke mere findes modvilje mod danskerne i Island (jf. fx Börestams undersøgelse, se afsnit II.6.4), er det ikke udelukket, at den manglende interesse for talesproget kunne afspejle, at der stadigvæk findes rester af den historisk skildrede negativitet over for dansk talesprog (se fx afsnit II.1.4.).

Ifølge respondenternes besvarelser anses læsefærdigheden for at spille den største rolle, når det gælder islændingenes behov for kundskaber i dansk, hvilket bl.a. må ses i lyset af den historisk baserede fagtradition (jf. indledningen og afsnit II). Hertil kommer, at der stadigvæk findes et genuint kommunikativt formål med at læse dansk i Island. Der kan nævnes islændingenes tradition for at læse danske bøger, ugeblade og tidsskrifter i forlystelsesøjemed (jf. lærernes opfattelse af dansk som et led i almen dannelse, se figur 26). Desuden spiller læsefærdighed på dansk en stor rolle i forbindelse med

videreuddannelse såvel i Island som i det øvrige Norden, jf. også lærernes vægtning af det danske sprogs betydning i forbindelse med uddannelse (se figur 26) og oversigten over antallet af islandske studenter, som modtager studielån pga. studier i Danmark og i det øvrige Norden (se tabel 9 i II.7.3.). Det er dog vigtigt at gøre sig klart, at andre færdigheder også er afgørende i forbindelse med videreuddannelse. Det gælder selvfølgelig først og fremmest de islandske studerende, som vælger at uddanne sig i Danmark eller det øvrige Norden, men også til en vis grad de studerende, som vælger at studere i Island. Nye studieordninger og multinationalt samarbejde har ført til, at det ikke er ualmindeligt blandt nordiske studerende at tage en del af deres universitetsstudium i udlandet. Således er der fx mange islændinge, som tager en del af deres studium ved andre nordiske universiteter som Nordplus-studerende. Deltagelse i sådanne ordninger i Danmark og det øvrige Norden forudsætter en alsidig sproglig kompetence på et højt niveau.

I betragtning af den voksende turisme (se tabel 10) og fx de mange erhvervs- og handelsforbindelser, der stadigvæk findes mellem Island og Danmark samt det øvrige Norden, er det bemærkelsesværdigt, hvor mange lærere der tillægger behovet for danskkundskaber på arbejdsmarkedet en mindre væsentlig rolle (jf. figur 26). Her er der en god grund til at overveje, hvilke konsekvenser lærernes forestillinger om sprogets brugsværdi får i deres undervisning. Hvis lærernes forestillinger fx går ud på, at dansk primært skal fungere som et dannelsesfag, er det naturligt, at læsefærdigheden prioriteres højst. I erhvervsmæssig sammenhæng spiller de produktive færdigheder, især talefærdigheden, ofte en stor rolle. Hvis de fleste af lærerne er af den overbevisning, at kundskaber i dansk ikke er af nogen større betydning i erhvervslivet, er det forståeligt, at de ikke vægter skrive- og talefærdigheden særlig højt.

I læseplanen i dansk og inden for de kommunikative metoder betones vigtigheden af, at der i sprogindlæringen lægges vægt på indlæringen af de fire færdigheder i integration med hinanden (se nærmere om læseplanen i II.7.1. og om de kommunikative undervisningsplaner i I.A.5.4.2.). Hvis lærerne er af den opfattelse, at læsefærdigheden spiller en langt større rolle for islændingene end de andre færdigheder - især talefærdigheden - er det ikke usandsynligt, at de vægter denne færdighed tungt i deres undervisning, hvorimod de andre vægtes lettere. Dette kan forringe elevernes mulighed for at udvikle en alsidig kompetence på dansk. Se nærmere herom i følgende afsnit, hvor der gøres rede for dansklærernes undervisningspraksis.

3.7. De fire færdigheder og grammatikken i danskundervisningen

Ni spørgsmål fokuserer på lærerens vægtning af og tilrettelæggelse af det sproglige arbejde i klasseværelset. To spørgsmål drejer sig om, hvordan lærerne vægter de fire færdigheder og grammatikken i deres undervisning generelt, og ét spørgsmål fokuserer på lærernes vægtning af de fire færdigheder i niveaudelte klasser. Fem spørgsmål har til hensigt at belyse, på hvilke måder lærerne arbejder med hver af de fire færdigheder og grammatikken i deres undervisning, dvs. hvilke strategier der tages i brug, og hvor stor vægt de spiller i den praktiserede danskundervisning. Ét spørgsmål har til hensigt at belyse, hvad læreren opfatter som elevernes største problemer i deres tilegnelse af dansk.

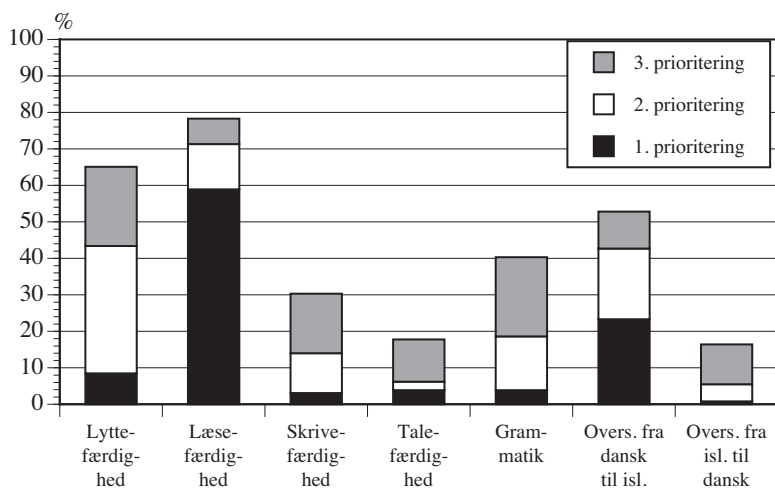
3.7.1. Lærernes vægtning af færdigheder, grammatik og oversættelse (sp. 27 og 35)

Spørgsmål 27 går på, hvordan de fire færdigheder, grammatikken og oversættelser til henholdsvis målsproget og modersmålet prioriteres i lærernes danskundervisning. Lærerne spørges om, hvor vigtig en rolle de syv komponenter spiller i deres undervisning, og de bedes ordne dem i prioriteringsrækkefølge i overensstemmelse med deres gængse undervisningspraksis. Besvarelserne viser følgende fordeling:

Svarkategorier	Prioriteringer (%)							Svarer ikke
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Komponenter								
Lyttefærdighed	8,5	34,9	21,7	13,2	7,0	9,3	2,3	3,1
Læsefærdighed	58,9	12,4	7,0	3,9	7,0	3,1	3,1	4,7
Skrivefærdighed	3,1	10,9	16,3	23,3	20,2	17,1	3,9	5,5
Talefærdighed	3,9	2,3	11,6	16,3	14,0	12,4	34,9	4,7
Grammatik	3,9	14,7	21,7	21,7	20,2	7,8	5,4	4,7
Oversættelse til islandsk	23,3	19,4	10,1	7,8	10,1	19,4	4,7	5,5
Oversættelse til dansk	0,8	4,7	10,9	10,1	14,0	20,9	33,3	5,5

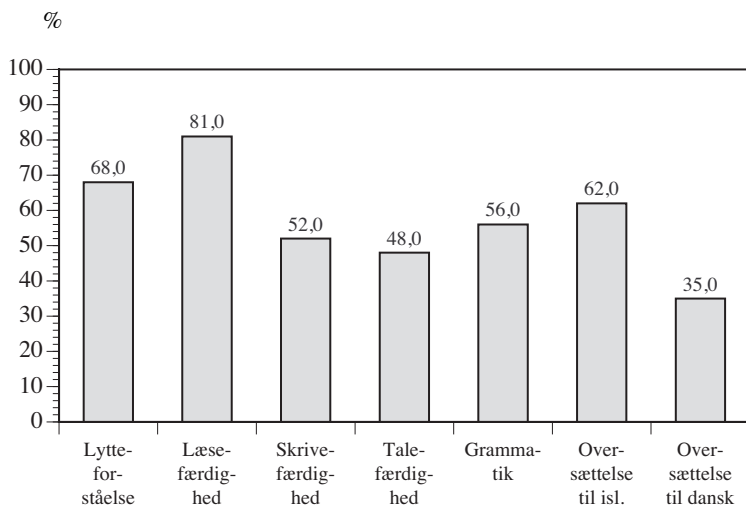
Tabel 27. Lærernes prioriteringer af komponenter i danskundervisningen.

Tallene viser, at læsefærdigheden er den komponent, der prioriteres højest af lærerne. Læsningens fremtrædende rolle bliver yderligere understreget af lærerne ved en høj prioritering af oversættelse til islandsk. Således udgør lærernes første prioritering af oversættelse til modersmålet 23,3% og læsning 58,9%. De produktive færdigheder tildeles en yderst beskedne vægt sammenlignet med de receptive færdigheder. Det gælder især talefærdigheden, jf. følgende søjlediagram som illustrerer fordelingen af lærernes tre højeste prioriteringer:



Figur 28. Lærernes højeste prioriteringer af komponenter i undervisningen.

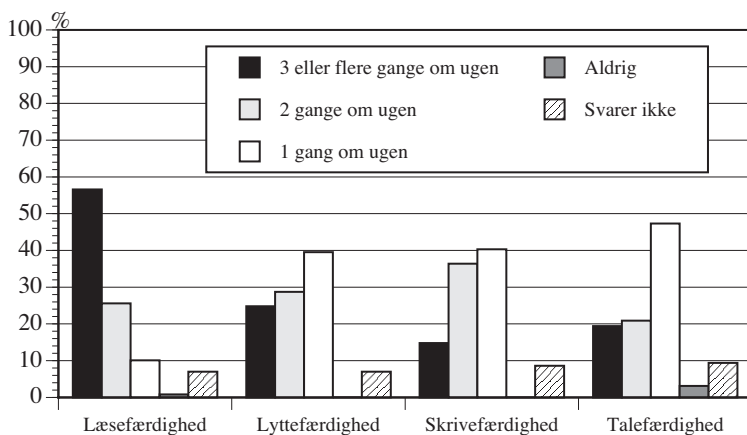
Oversættelse til modersmålet prioriteres langt højere end oversættelse til dansk, hvilket falder i tråd med lærernes nedprioriteringer af de produktive færdigheder. Nu er det indlysende, at lærernes højeste prioriteringer af de komponenter, der spiller den største rolle i undervisningen, ikke siger alt om, hvordan samtlige færdigheder vægtes indbyrdes i lærernes undervisning i øvrigt. For at kunne give et helhedsbillede af vægtningen af de 7 komponenter, gives hver prioritering en bestemt faktor i henhold til dens vægtning i lærernes besvarelser. Således får 1. prioritering talværdien 7, 2. prioritering talværdien 6, 3. prioritering talværdien 5, 4. prioritering talværdien 4, 5. prioritering talværdien 3, 6. prioritering talværdien 2 og 7. prioritering talværdien 1. Efter at have ganget prioriteringerne med de respektive faktorer tegner der sig følgende billede:



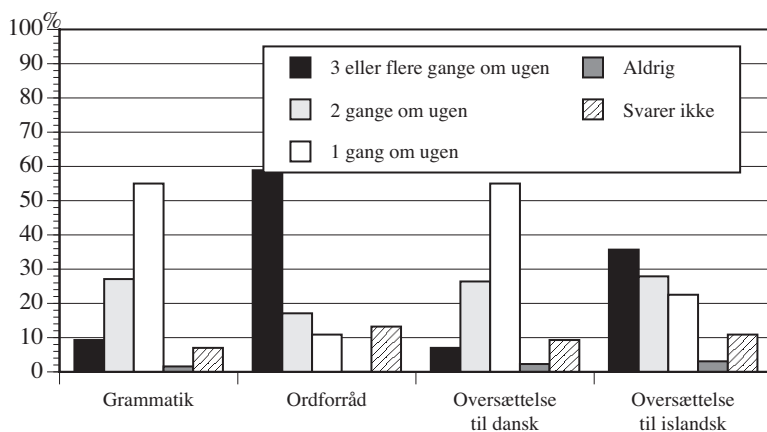
Figur 29. Et helhedsbillede af lærernes vægtning af færdigheder.

Det fremgår af figur 29, at lærerne vægter de receptive færdigheder tungt, især læsefærdigheden. Til gengæld vægtes de produktive færdigheder let. Det gælder især talefærdigheden. Oversættelse til islandsk vægtes en del højere end oversættelse til dansk.

I spørgsmål 35 udspørges lærerne om, hvor ofte de plejer at beskæftige sig med forskelligt sprogligt arbejde. Der opstilles en svarliste med 8 svarkategorier: 1) Læsefærdighed, 2) Lyttefærdighed, 3) Skrivefærdighed, 4) Talefærdighed, 5) Grammatik, 6) Ordforråd, 7) Oversættelser til dansk, 8) Oversættelser til islandsk. Der gives en gradueringsskala med følgende svarmuligheder: a) I hver time, b) 3-4 gange om ugen, c) 2 gange om ugen, d) Én gang om ugen og e) Aldrig. Da det fremgår af de indhentede oplysninger, at de fleste klasser har 4 ugentlige timer i dansk (jf. afsnit III.A.3.1.3.), og da lærerne bedes om at sætte ét kryds ved hver svarkategori, tages lærernes besvarelser af svarkategorierne *I hver time* og *3-4 gange om ugen* under ét, dvs. som kategorien *3 eller flere gange om ugen*. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:



Figur 30a. Forekomsten af forskellige komponenter i danskundervisningen.



Figur 30b. Forekomsten af forskellige komponenter i danskundervisningen.

Ligesom i lærernes besvarelser af spørgsmål 27 viser besvarelsen af spørgsmål 35, at læsefærdigheden har den største dominans i undervisningen. Desuden lægger lærerne stor vægt på ordforrådsarbejde og oversættelse til islandsk. Som før fremgår det af lærernes besvarelser, at de produktive færdigheder spiller en langt mindre rolle end de receptive færdigheder. 3,1% af lærerne svarer, at de aldrig arbejder med talefærdighed, og knap halvdelen svarer, at de arbejder med talefærdighed én gang om ugen. Forholdsvis mange af lærerne undlader at svare på enkelte svarkategorier fx ordforrådet 13,2% og talefærdighed 9,3%, hvilket kunne tyde på, at disse lærere ikke

arbejder med ordforråd særskilt, og at de lægger vægt på at arbejde med indlæring af talefærdighed på dansk.

3.7.2. Niveaudeling og lærernes vægtning af færdigheder (sp. 29)

I spørgsmål 29 bliver de lærere, som underviser i niveaudelte klasser med hurtig, normal og langsom progression, bedt om at oplyse, hvordan de vægter de fire færdigheder i de tre typer klasser. Formålet med spørgsmålet var at undersøge, hvordan de fire færdigheder vægtes i de forskellige typer af niveaudelte klasser. I alt svarede 27 respondenter på dette spørgsmål, dvs. to flere end antallet af de lærere, som svarer, at der var tale om niveaudeling af denne art i danskundervisningen på deres skoler (jf. afsnit A.3.1.1.). Lærerne bedes om at sætte kryds i overensstemmelse med deres vægtning af de fire færdigheder inden for hver type niveaudelte klasser. Der opstilles en gradueringsskala med 4 svarmuligheder: a) Meget stor, b) Ret stor, c) Ret lille og d) Meget lille. 23 lærere svarer, at de underviser i klasser af kategorien hurtig progression, 16 lærere underviser i klasser af kategorien normal progression, og 19 lærere underviser i klasser af kategorien langsom progression. I det følgende gøres der rede for lærernes vægtning af de fire færdigheder i de tre typer niveaudelte klasser.

Lyttefærdighed

Tabel 28 viser fordelingen af lærernes besvarelser angående deres vægtning af lyttefærdighed i de tre typer niveaudelte klasser:

Svarkategorier	Gradueringsskala			
	Meget stor vægt	Ret stor vægt	Ret lille vægt	Meget lille vægt
Hurtig progression	9	14		
Normal progression	4	11	1	
Langsom progression	3	10	6	

Tabel 28. Lærernes vægtning af lyttefærdighed i niveaudelte klasser.

Det fremgår af lærernes besvarelser, at lyttefærdigheden prioriteres højest i klasser af kategorien hurtig progression og lavest i klasser af kategorien langsom progression. Af de lærere, som underviser klasser af alle tre kategorier, vægter 4 lærere lyttefærdigheden ens, dvs. de lægger ret stor vægt på lyttefærdigheden i de tre klassekategorier. 4 lærere lægger mindre vægt på lyttefærdigheden i klasser af kategorien normal progression end i klasser af kategorien hurtig progression, og 6 respondenter lægger mindst vægt på lyttefærdigheden i klasser af kategorien langsom progression.

Læsefærdighed

Tabel 29 viser en oversigt over lærernes besvarelser af, hvordan de vægter læsefærdigheden i de tre typer niveaudelte klasser.

Svarkategorier	Gradueringskala			
	Meget stor vægt	Ret stor vægt	Ret lille vægt	Meget lille vægt
Hurtig progression	20	3		
Normal progression	15	1		
Langsom progression	16	3		

Tabel 29. Lærernes vægtning af læsefærdighed i niveaudelte klasser.

Læsefærdigheden ser ud til at være den færdighed, som lærerne tildeler størst og mest ensartet vægt i alle tre typer niveaudelte klasser. Således svarer 8 af de 10 lærere, som underviser én eller flere klasser af alle tre typer niveaudelte klasser, at de lægger meget stor vægt på læsefærdigheden.

Skrivefærdighed

Tabel 30 viser en oversigt over fordelingen af lærernes besvarelser af spørgsmålet om, hvordan skrivefærdighed på dansk vægtes i de tre typer niveaudelte klasser.

Svarkategorier	Gradueringskala			
	Meget stor vægt	Ret stor vægt	Ret lille vægt	Meget lille vægt
Hurtig progression	9	13		1
Normal progression	1	10	5	
Langsom progress.	1	7	9	2

Tabel 30. Lærernes vægtning af skriftlig færdighed i niveaudelte klasser.

Som det fremgår af tabel 30, vægtes den skriftlige færdighed ikke tungt i forhold til de receptive færdigheder, og desuden er det meget forskelligt, hvor tungt den vægtes afhængigt af, hvilken klassekategori det drejer sig om. Således lægges der større vægt på den skriftlige færdighed i klasser af kategorien hurtig progression end i klasser af kategorierne normal og langsom progression.

Talefærdighed

Tabel 31 viser en oversigt over, hvordan lærerne vægter talefærdigheden i de tre typer niveaudelte klasser.

Svarkategorier	G r a d u e r i n g s s k a l a			
Typer niveaudelte klasser	Meget stor vægt	Ret stor vægt	Ret lille vægt	Meget lille vægt
Hurtig progression	2	7	13	1
Normal progression		1	11	4
Langsom progression	1	1	6	11

Tabel 31. Lærernes vægtning af talefærdighed i niveaudelte klasser.

Talefærdigheden er den færdighed, som lærerne lægger mindst vægt på inden for alle tre typer af niveaudelte klasser. Den vægtes højest i klasser af kategorien hurtig progression og lavest i klasser af kategorien langsom progression.

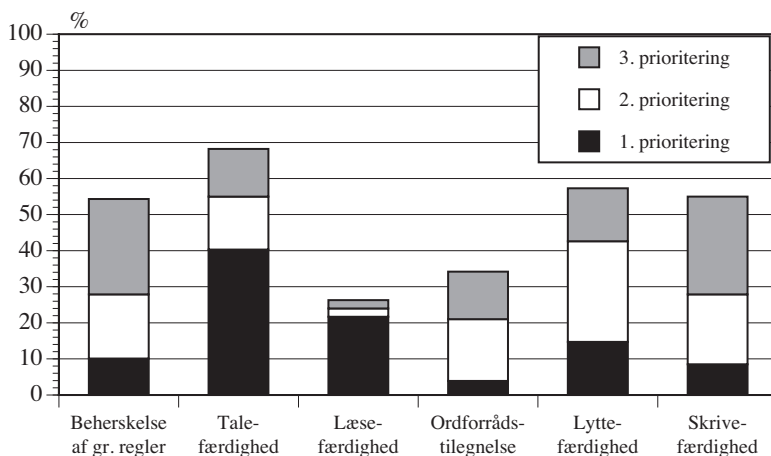
3.7.3. Lærernes vurdering af elevernes indlæringsproblemer (sp. 28)

I spørgsmål 28 bedes lærerne vurdere, hvilke komponenter deres elever har sværest ved i deres tilegnelse af dansk. Der opstilles 6 svarkategorier, som lærerne bliver bedt om at ordne i prioriteringsrækkefølge: 1) At anvende grammatiske regler, 2) At beherske talesproget og dansk udtale, 3) At opnå læsefærdighed, 4) At tilegne sig ordforråd, 5) At opnå forståelse af talt dansk, 6) At opnå færdighed i at skrive på dansk. Lærernes besvarelser fremgår af følgende oversigt:

Svarkategorier	Prioriteringer (%)						Svarer
Komponenter	1.	2.	3.	4.	5.	6.	ikke
At anvende grammatiske regler	10,1	17,8	26,4	17,1	14,7	10,1	3,9
At beherske talesprog og dansk udtale	40,3	14,7	13,2	10,1	10,1	9,3	2,3
At opnå læsefærdighed	21,7	2,3	2,3	7,8	11,6	50,4	3,9
At tilegne sig ordforråd	3,9	17,1	13,2	18,6	33,3	10,1	3,9
At opnå forståelse af talt dansk	14,7	27,9	14,7	19,4	14,7	5,4	3,1
At opnå færdighed i at skrive på dansk	8,5	19,4	27,1	24,8	10,1	7,0	3,1

Tabel 32. Lærernes vurdering af elevernes indlæringsproblemer.

Hvis første, anden og tredje prioritering af de komponenter, som lærerne udtrykker, at eleverne har sværest ved at tilegne sig, samles under ét, tegner der sig følgende billede:



Figur 31. Lærernes prioriteringer af de komponenter, der skønnes at volde eleverne de største problemer i deres tilegnelse af dansk.

Langt den største del af lærerne prioriterer svarkategorien *Beherskelse af talesproget og dansk udtale* som den komponent, eleverne har sværest ved at tilegne sig. Den færdighed, som bliver prioriteret næsthøjest som den sværeste komponent, er svarkategorien *At opnå læsefærdighed*. Det virker paradoksalt, eftersom læsefærdigheden samtidig er den komponent, som de fleste af lærerne giver lavest prioritet, når det gælder elevernes tilegnelsesproblemer.

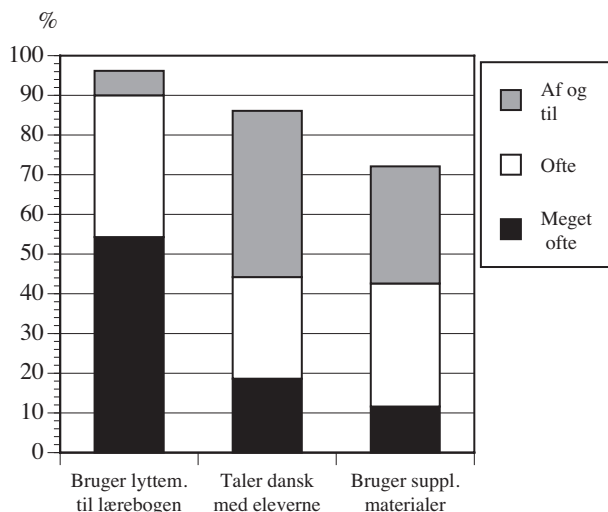
3.7.4. Lærernes arbejde med indlæring af lyttefærdighed (sp. 30)

I spørgsmål 30 bedes lærerne om at oplyse, hvordan de generelt arbejder med lyttefærdighed. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 3 svarkategorier og en gradueringsskala med 5 svarmuligheder. Det drejer sig om følgende svarkategorier: 1) Anvender lyttemateriale i tilknytning til lærebogen, 2) Taler dansk med eleverne, 3) Bruger supplerende materialer. Efter den tredje svarmulighed følger der et åbent spørgsmål, nemlig: Hvis det sidstnævnte, hvilket? Tabel 33 viser fordelingen af lærernes besvarelser.

Svarkategorier	Gradueringsskala (%)					
	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Anvender lyttematerialer til lærebogen	54,3	35,7	6,2	1,6	0,0	2,3
Taler dansk med eleverne	18,6	25,6	41,9	10,1	0,0	3,9
Bruger supplerende materialer	11,6	31,0	29,5	7,0	2,3	18,6

Tabel 33. Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af lyttefærdighed.

I figur 32 illustreres fordelingen af de lærere, som svarer at de meget ofte, ofte samt af og til anvender de opstillede strategier:



Figur 32. De mest brugte strategier i arbejdet med lyttefærdighed.

Anvendelse af lyttematerialer i tilknytning til lærebogen er den strategi, som tildeles størst vægt i forbindelse med opøvelse af lyttefærdighed. 18,6% af lærerne svarer, at de meget ofte taler dansk med eleverne, og 25,6% svarer, at de ofte benytter sig af denne strategi. Ganske få lærere (11,6%) svarer, at de meget ofte gør brug af supplerende lyttematerialer, og 2,3% af lærerne svarer, at de aldrig bruger supplerende materialer. 18,6% undlader at svare på denne svarkategori, hvilket kunne tyde på, at lærerne ikke bruger supplerende materialer. Dette understøttes af, at 41 af de 129 lærere ikke svarer på det åbne spørgsmål, hvor de bedes gøre rede for deres anvendelse af supplerende materialer.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

I lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål anføres dels udarbejdede lærematerialer og dels forskellige andre typer lyttematerialer. I det følgende gøres der rede for de materialer, der nævnes i lærernes besvarelser.

A. Udarbejdede lyttematerialer:

Har du hørt magen? nævnes af 16 lærere, *Tag fat* af 4 lærere, *I talehjørnet* af 3 lærere, *Hej med dig* af 2 og *En fisketur* af 2 lærere. 4 lærere nævner lyttematerialer fra andre undervisningsmaterialer, uden at de defineres nærmere. Desuden nævner én lærer lyttematerialet *Lyt på kryds og tværs*, som er beregnet for gymnasieniveau.

B. Andre materialer:

Mange lærere (35) nævner, at de bruger lyttematerialer fra tidligere centrale prøver i dansk. 33 lærere nævner musik eller sange, heraf nævner 3 lærere sange med Kim Larsen. 15 lærere nævner oplæsning af litteratur, heraf nævner 3 frilæsningsbøger og 2 eventyr. 24 lærere nævner videomaterialer, hvoraf 10 nævner film. 3 lærere fortæller, at de selv producerer lytteøvelser, og 1 lærer nævner anvendelse af radioprogrammer. 1 lærer nævner et dataprogram. Antagelig har 4 lærere misforstået spørgsmålet og troet, at der blev bedt om oplysninger om supplerende materialer generelt, idet 4 lærere nævner aviser og ugeblade, og 2 nævner andre bøger, uden at der gøres nærmere rede for dem.

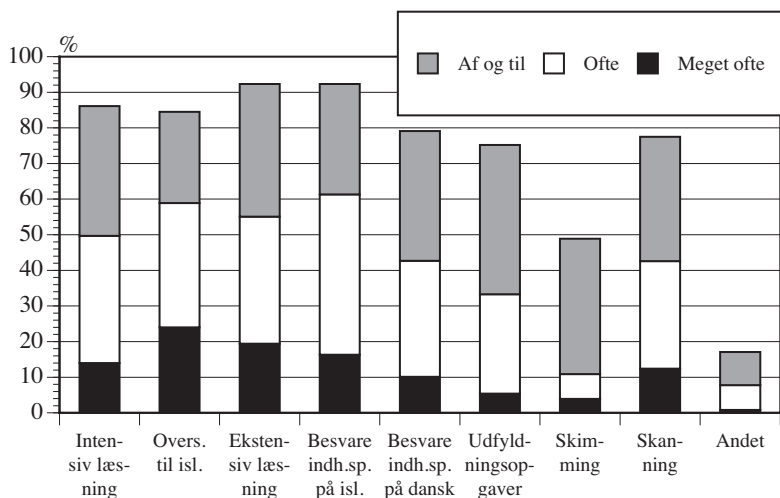
3.7.5. Lærernes arbejde med indlæring af læsefærdighed (sp. 31)

I spørgsmål 31 udspørges lærerne om deres gængse måde at arbejde med læsefærdighed på. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 9 svarkategorier og en graduerings skala med 5 svarmuligheder (jf. tabel 34). Følgende svarkategorier opstilles: 1) Med intensiv læsning, der lægger vægt på forståelse af hver sætning, 2) Med oversættelse fra dansk til islandsk, 3) Med ekstensiv læsning, der lægger vægt på global forståelse af teksten, 4) Med indholdsspørgsmål der besvares på islandsk, 5) Med indholdsspørgsmål der besvares på dansk, 6) Med udfyldningsopgaver, 7) Med skimming af tekster, 8) Med skanning af tekster, hvor eleverne leder efter bestemte oplysninger, 9) Med andre arbejdsmåder, hvilke? Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:

Svarkategorier	Graduerings skala (%)					
Lærerstrategier	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Intensiv læsning	14,0	35,7	36,4	8,5	0,8	4,7
Oversættelse til islandsk	24,0	34,9	25,6	12,4	0,0	3,1
Ekstensiv læsning	19,4	35,7	37,2	4,7	0,8	2,3
Indholdsspørgsmål der besvares på islandsk	16,3	45,0	31,0	4,7	0,0	3,1
Indholdsspørgsmål der besvares på dansk	10,1	32,6	36,4	18,6	0,8	1,6
Udfyldningsopgaver	5,4	27,9	41,9	20,2	2,3	2,4
Skimming	3,9	7,0	38,0	38,8	5,4	7,0
Skanning	12,4	30,2	34,9	16,3	4,7	1,6
Andet	0,8	7,0	9,3	2,3	6,2	74,4

Tabel 34. Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af læsefærdighed.

Følgende søjlediagram viser, hvilke strategier der ifølge lærernes besvarelser mest bruges i undervisningen til opøvelse af læsefærdighed. De strategier, som lærerne oplyser, at de meget ofte, ofte samt af og til benytter sig af, fremhæves:



Figur 33. De mest brugte strategier i arbejdet med læsefærdighed.

Respondenternes besvarelser viser, at en stor del af lærerne lægger vægt på oversættelser fra dansk til islandsk i undervisningen, jf. lærernes store vægtning af aktiviteterne oversættelser til islandsk og indholdsspørgsmål der besvares på islandsk. Hertil kommer de forholdsvis mange lærere, som oplyser, at de meget ofte eller ofte arbejder med intensiv læsning, hvor der lægges vægt på detaljeret forståelse af hver sætning. Det fremgår af lærernes besvarelser, at ekstensiv læsning, hvor formålet er global forståelse af teksten, også spiller en betragtelig rolle i danskundervisningen. Desuden udtrykker 42,6% af lærerne, at de meget ofte eller ofte lader eleverne bruge skanning som læsestrategi. Til gengæld er der kun få af lærerne, der svarer, at de meget ofte eller ofte inddrager læsestrategien skimming af tekster. Knap halvdelen af lærerne (42,7%) svarer, at de meget ofte eller ofte inddrager indholdsspørgsmål, der skal besvares på dansk. 25,6% af lærerne svarer, at de træner læsefærdighed ved hjælp af andre strategier end dem, der anføres i svarlisten. 74,4% af lærerne undlader at besvare det sidste spørgsmål, hvilket antages for at være et tegn på, at de stort set ikke bruger andre strategier end dem, der står på svarlisten.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

I lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål gøres der rede for forskellige typer aktiviteter, som lærerne benytter sig af i forbindelse med indlæring af læsefærdighed, jf. følgende:

A. Frilæsning

12 af lærerne nævner frilæsning af bøger eller tidsskrifter. 5 lærere nævner, at der skrives referater i tilknytning til læsningen, heraf nævner 2 referater på islandsk og 2 på dansk. I forbindelse med frilæsningen nævner 3 af lærerne, at eleverne selv skal vælge teksterne, og to nævner, at ved frilæsningen kan eleverne frit vælge bøger af forskellig sværhedsgrad. 4 af lærerne nævner frilæsning af danske blade eller tidsskrifter. Én af lærerne nævner tidsskriftet *Vi unge* og danske aviser skrevet af unge. Én af lærerne nævner læsning af avisartikler og forskelligt sprogligt arbejde i tilknytning til dem.

B. Andet

I lærernes besvarelser nævnes endvidere følgende aktiviteter:

- ordbogsarbejde (1)
- samtaler uden at dette defineres nærmere (1)
- eleverne forklarer teksten for hinanden (1)
- højtlesning med sproglige forklaringer samtidigt med at der læses (1)
- ordforrådsarbejde, brug af danske bøger beregnet for udlændinge (1)
- emnelæsning om historie parallelt med elevernes øvrige historielæsning (1)
- læsning i leksikon (1).

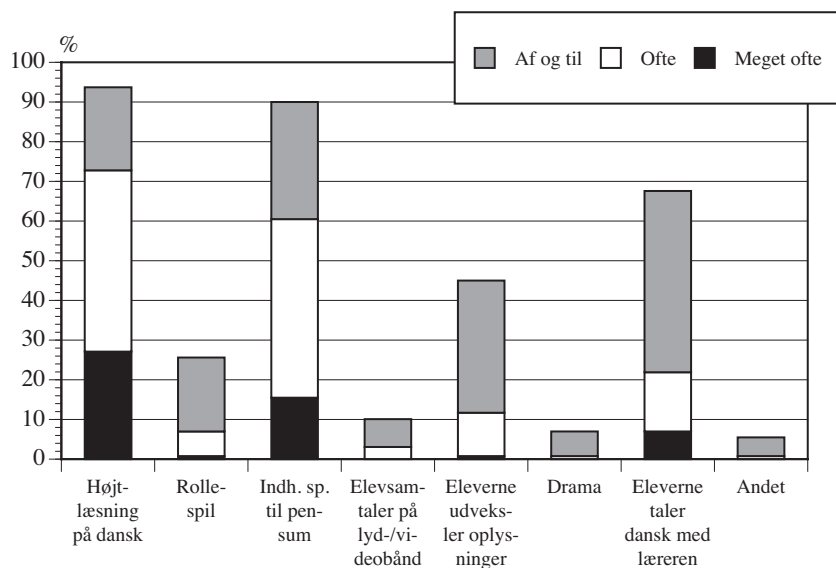
3.7.6. Lærernes arbejde med indlæring af talefærdighed (sp. 32)

Formålet med spørgsmål 32 er at indhente oplysninger om, hvilke strategier lærerne benytter sig af i forbindelse med indlæring af talefærdighed. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 8 svarkategorier og en gradueringsskala med 5 svarmuligheder. Svarlisten indeholder følgende svarkategorier: 1) Ved højtlesning på dansk, 2) Med rollespil, 3) Ved at udspørge eleverne om indholdet af pensum, 4) Ved at lade eleverne lave samtaler på lydbånd/videobånd, 5) Ved at lade eleverne udveksle oplysninger, 6) Ved at spille drama, 7) Eleverne taler dansk med læreren, 8) Med andre arbejds måder. Hvis sidstnævnte, hvilke? Lærernes besvarelser fremgår af tabel 35.

Svarkategorier	Gradueringsskala (%)					
	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Højtlesning på dansk	27,1	45,7	20,9	3,9	1,6	0,8
Rollespil	0,8	6,2	18,6	42,6	27,1	4,7
Indholdsspørgsmål til pensum	15,5	45,0	29,5	7,8	1,6	0,8
Elevsamtaler på lyd-/videobånd	0,0	3,1	7,0	20,9	65,1	3,9
Eleverne udveksler oplysninger	0,8	10,9	33,3	38,0	13,2	3,9
Drama	0,0	0,8	6,2	27,9	60,5	4,7
Eleverne taler dansk med læreren	7,0	14,7	45,7	22,5	7,8	2,3
Andet	0,0	0,8	4,7	0,0	7,8	86,8

Tabel 35. Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af talefærdighed.

Figur 34 viser, hvilke strategier der ifølge lærernes besvarelser gør sig mest gældende i danskundervisningen i forbindelse med træning af talefærdighed. Det drejer sig om fordelingen af de lærere, der svarer, at de meget ofte, ofte samt af og til anvender de opstillede strategier:



Figur 34. De mest brugte strategier i arbejdet med talefærdighed.

Respondenternes besvarelser viser to aktiviteters dominans, når der satses på elevernes talefærdighed på dansk. Det gælder anvendelsen af aktiviteterne højt-læsning på dansk (meget ofte 27,1%, ofte 45,7%) og indholdsspørgsmål til pensum (meget ofte 15,5%, ofte 45,0%). Kun 21,7% af respondenterne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren. Aktiviteterne rollespil, informationsudveksling, drama og elevproduktioner på lyd- eller videobånd inddrages kun i yderst beskedent omfang i undervisningen. Således svarer 11,7% af lærerne, at de meget ofte eller ofte lader eleverne udveksle informationer med hinanden, 10,1% svarer, at de meget ofte eller ofte lader eleverne samtale på lyd- eller videobånd, og 7,0% af lærerne afkrydser, at de meget ofte eller ofte anvender drama eller rollespil i dansk-undervisningen.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

Ifølge lærernes besvarelser anvender 13,2% af lærerne andre sproglige aktiviteter end dem, der nævnes på svarlisten. Det bør dog nævnes, at kun 8 af lærerne giver alternative svar til de aktiviteter, der anføres på svarlisten. To af respondenterne nævner, at de bruger sang til træning i talefærdighed. Én

lærer nævner integration af talesprog og skriftsprog. Én nævner, at eleverne taler sammen (jf. svarmulighed nr. 4), og én lærer nævner, at eleverne opfører et skuespil på dansk i 9. klasse. Én lærer nævner imitation af lærerens sætninger eller sætninger på lydbånd. Én lærer nævner, at han fortæller eleverne nyheder fra aviserne og radioen, hvilke han bagefter diskuterer med dem. Til sidst kommenterer én af lærerne, at han lægger ringe vægt på træning af dansk talesprog i sin undervisning.

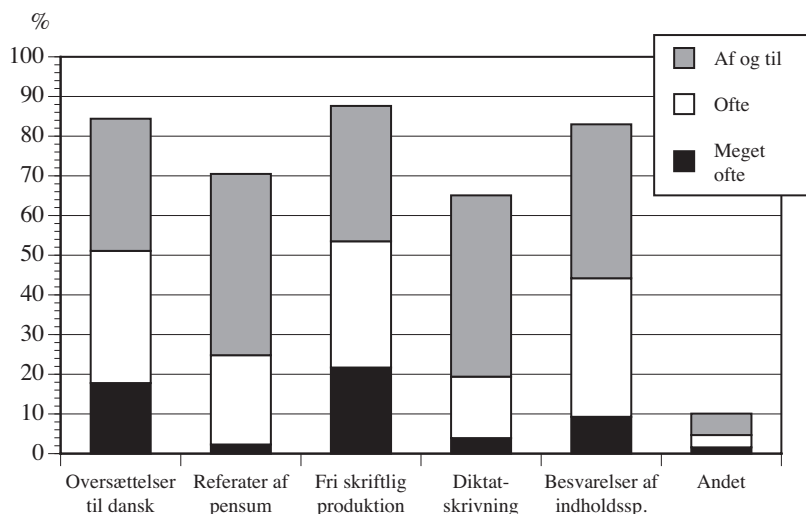
3.7.7. Lærernes arbejde med indlæring af skrivefærdighed (sp. 33)

I spørgsmål 33 spørges lærerne om, hvordan de generelt arbejder med skrivefærdighed på dansk. Der opstilles en svarliste med 6 svarkategorier: 1) Gennem skriftlig oversættelse fra islandsk til dansk, 2) Med skriftlige referater af pensum, 3) Med fri skriftlig produktion (læserbreve, rapporter m.m.), 4) Ved at lade eleverne skrive diktater, 5) Ved at lade eleverne besvare indholdsspørgsmål skriftligt, 6) Med andre arbejdsmåder. I tilknytning til den sidste valgmulighed hører der et åbent spørgsmål: Hvis det sidstnævnte, hvilke? Lærernes besvarelser af spørgsmål 33 fordeler sig som følger:

Svarkategorier	Gr ad u e r i n g s s k a l a (%)					
	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Oversættelser til dansk	17,8	33,3	33,3	11,6	1,6	2,3
Referater af pensum	2,3	22,5	45,7	20,2	6,2	3,1
Fri skriftlig produkt. (læserbr., noveller m.m.)	21,7	31,8	34,1	8,5	1,6	2,3
Diktatskrivning	3,9	15,5	45,7	26,4	7,0	1,6
Besvarelser af indholdsspørgsmål	9,3	34,9	38,8	10,9	2,3	3,9
Andet	1,6	3,1	5,4	0,8	7,0	82,2

Tabel 36. Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af skrivefærdighed.

Figur 35 illustrerer fordelingen af de lærere, som svarer, at de meget ofte, ofte eller af og til anvender de opstillede svarkategorier, når der satses på indlæringen af skrivefærdighed på dansk:



Figur 35. De mest brugte strategier i arbejdet med skrivefærdighed.

I forbindelse med indlæringen af elevernes skrivefærdighed på dansk viser lærernes besvarelser tre aktivitetstypers særstilling. De dominerende aktivitetstyper er fri skriftlig produktion, oversættelser fra islandsk til dansk og besvarelser af indholdsspørgsmål. Således udtrykker 53,5% af lærerne, at de meget ofte eller ofte lader eleverne skrive fristile på dansk, og 51,1%, at de meget ofte eller ofte lader eleverne skrive oversættelser fra islandsk til dansk. Endvidere svarer 44,2% af respondenterne, at de meget ofte eller ofte lader eleverne besvare indholdsspørgsmål på dansk.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

En ganske lille del af lærerne (4,7%) svarer, at de meget ofte eller ofte anvender andre strategier end dem, der står på svarlisten. I lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål forekommer følgende aktiviteter.

4 lærere nævner traditionelle grammatiske stiløvelser fra grammatik-hæftet. Én lærer nævner, at han træner grammatikken ved at lade eleverne skrive enkelte sætninger. Én anden understreger, *at traditionelle stiløvelser på tavlen gavner mest.*

4 respondenter nævner udfyldningsopgaver. To af de 4 nævner udfyldningsopgaver i tilknytning til de tekster, eleverne har læst, og én lærer nævner fordelene ved at lade eleverne skrive sætninger om.

Én lærer nævner, at han lader eleverne læse en frilæsningsbog og skrive en stiløvelse på baggrund af den. Én lærer nævner at lade eleverne kopiere tekster, dvs. at reproducere en tekst ordret.

5 lærere nævner mere frie aktivitetstyper. Således udtrykker én lærer, at han lader eleverne skrive fristile i tilknytning til selvvalgte bøger. To lærere nævner brevveksling med danske elever (heraf nævner én, at brevvekslingen fandt sted i 7. klasse), og én nævner brevveksling med norske elever. Én af respondenterne nævner elevernes egen produktion af blade og digte. Én lærer nævner, at eleverne læser noveller og derefter selv producerer noveller. Og én lærer nævner, at klassen udarbejder plancher eller plakater, der hænges op på væggen i klasselokalet.

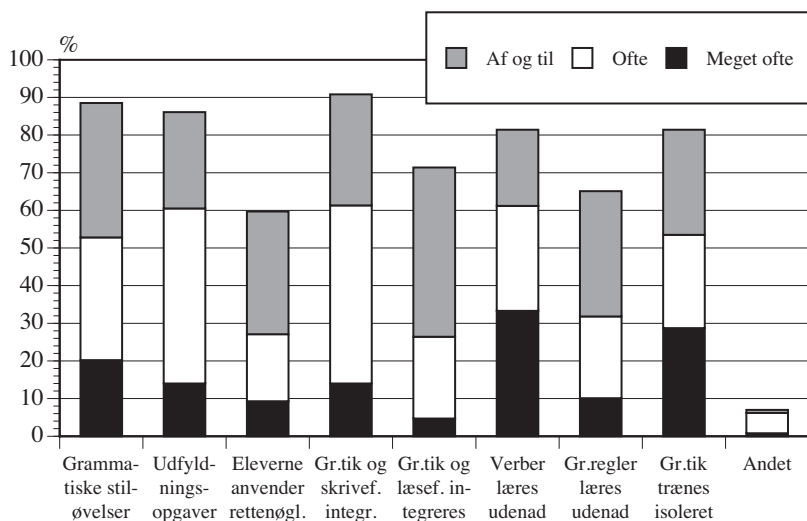
3.7.8. Lærernes måde at undervise i grammatik på (sp. 34)

I spørgsmål 34 spørges lærerne om, hvordan de generelt underviser i grammatik. Der opstilles en svarliste med 9 svarkategorier: 1) Med grammatiske stiløvelser, 2) Med udfyldningsopgaver, 3) Ved at lade eleverne arbejde med rettenøgler, 4) Ved at integrere træning i grammatik og skrivefærdighed, 5) Ved at integrere træning i grammatik og læsefærdighed, 6) Ved at lade eleverne lære verber udenad, 7) Ved at lade eleverne lære grammatiske regler udenad, 8) Ved at undervise isoleret i grammatikken, 9) Med andre arbejdsmåder. I tilknytning til den sidste svarkategori følger der et åbent spørgsmål: Hvis den sidstnævnte, hvilke? Fordelingen af lærernes besvarelser fremgår af følgende oversigt:

Svarkategorier	Graderingsskala (%)					
	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Grammatiske stiløvelser	20,2	32,6	35,7	8,5	1,6	1,6
Udfyldningsopgaver	14,0	46,5	25,6	8,5	0,8	4,7
Eleverne anvender rettenøgler	9,3	17,8	32,6	19,4	17,1	3,9
Grammatik og skriveaktiviteter integreres	14,0	47,3	29,5	5,4	0,8	3,1
Grammatik og læsning integreres	4,7	21,7	45,0	18,6	6,2	3,9
Verber læres udenad	33,3	27,9	20,2	14,0	0,8	3,9
Grammatiske regler læres udenad	10,1	21,7	33,3	24,0	7,0	3,9
Grammatik trænes isoleret	28,7	24,8	27,9	10,1	2,3	6,2
Andet	0,8	5,4	0,0	0,8	7,8	85,3

Tabel 37. Lærernes anvendelse af strategier til indlæring af grammatik.

Følgende søjlediagram viser fordelingen af de lærere, som svarer, at de meget ofte, ofte eller af og til trækker på de opstillede svarkategorier.



Figur 36. De mest brugte strategier i arbejdet med grammatik.

Ifølge respondenternes besvarelser trækker de fleste af lærerne meget ofte på strategien *udenadslære af verber* i forbindelse med indlæring af grammatik. Den aktivitetstype, som de næstfleste lærere trækker meget ofte på, er *grammatiske stiløvelser*. Hvis man ser på de strategier, som de fleste respondenter udtrykker, at de meget ofte eller ofte anvender, kommer *integration af træning i grammatik og skrivefærdighed* som nummer ét, *udenadslære af verber* som nummer to og *udfyldningsopgaver* som nummer tre. 9,3% af lærerne svarer, at de meget ofte lader eleverne selv rette deres fejl ved hjælp af rettenøgler, og 17,8% svarer, at de ofte bruger denne strategi i deres undervisning. 53,5% af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte træner grammatikken isoleret.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

7,0% af respondenterne svarer, at de anvender andre strategier end dem, der anføres på svarlisten. I lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål registreres følgende måder at arbejde med grammatik på.

A. Sammenligning mellem dansk og modersmålet.

5 lærere nævner, at de lægger vægt på sammenligning af det danske sprog med elevernes modersmål, dvs. at fremhæve ligheder og forskelle mellem sprogene ved hjælp af eksempler. Dette gælder uanset, om lærerne også har klassen i islandsk eller ej. Foruden at trække forbindelser mellem de to sprog nævner én lærer et kontrastivt syn på dansk, modersmålet og engelsk.

B. Arbejde med verbernes bøjning

Tre respondenter nævner aktiviteter i forbindelse med verbernes bøjning. Én lærer nævner, at eleverne skriver sætninger i forbindelse med verbernes bøjning. Én lærer nævner ugentlige prøver i verbernes bøjning, hvor eleverne i en given tekst skal indsætte verberne i den rigtige bøjningsform. Derefter gennemgår læreren teksten og giver karakterer. Én lærer nævner omsætning af sætninger fra nutid til datid og omvendt.

C. Grammatiske regler

Tre lærere kommenterer deres praksis i forbindelse med indlæring af de grammatiske regler. Én nævner, at han lærer eleverne grammatikken gennem tekster, som skrives med det formål at fremhæve bestemte grammatiske regler. Én nævner grammatiske øvelser og grammatiske forklaringer. Én lærer nævner, at han altid har grammatikken som et fast punkt på programmet én gang om ugen.

D. Rettelser

To respondenter nævner, at de lader eleverne rette deres fejl ved hjælp af transparenter, hvor de rigtige løsninger står, og én lærer nævner, at han gennemgår på forhånd rettede fristile med eleverne.

Analyse

Lærernes besvarelser af de spørgsmål, som drejer sig om deres strategier i forbindelse med inddragelsen af de fire færdigheder og grammatikken, gør det muligt at opridse hovedtrækkene i deres undervisningspraksis. Som det er fremgået af bogens indledning bruges begrebet lærerstrategier om lærerens didaktik og de undervisningsmetodiske aktiviteter og teknikker, som karakteriserer den enkelte dansklærers praksis i klasseværelset. Begrebet lærerstrategier bruges således om lærerens handlinger i forbindelse med organisering af undervisningen, fx brug af målsproget, tilrettelæggelse af undervisningen m.h.t. vægtning og indlæring af færdigheder samt valg af sproglige aktiviteter og øvelsestyper.

Når hovedtrækkene ridses op, fylder den gængse praksis mest, og derfor skal man være klar over, at evt. alternativer til de generelle tendenser samt andre individuelle forskelle bliver mindre fremtrædende. Det gælder fx dansklærere, hvis undervisningspraksis adskiller sig radikalt fra den almindelige praksis.

Tre af spørgsmålene i spørgeskemaet går på lærernes vægtning af overordnede komponenter i danskundervisningen, dvs. de fire færdigheder, grammatik og ordforråd (jf. sp. 27, 29 og 35). Ét spørgsmål (sp. 28) drejer sig om lærernes vurdering af elevernes indlæringsproblemer. Andre spørgsmål

har til hensigt at belyse, hvilke konkrete sproglige aktiviteter eller strategier lærerne trækker på i arbejdet med de overordnede komponenter. Som allerede nævnt anses de opstillede sproglige aktiviteter eller strategier for at være typiske for bestemte undervisningsmetoder. I udarbejdelsen af spørgeskemaet blev de aktiviteter taget med, som mine kontaktpersoner og jeg anså for at være relevante for at beskrive danskundervisningen i Island. Da det imidlertid ikke er muligt i et på forhånd fastlagt spørgeskema at dække alle de sproglige aktiviteter, som lærerne potentielt kan anvende, har de åbne spørgsmål til hensigt at indfange evt. alternativer til de på forhånd opstillede aktiviteter, da disse alternativer selvfølgelig også er en del af fagtraditionen. Fordelingen af lærernes valg af aktiviteter vidner om, hvad der karakteriserer fagtraditionen i dansk på det tidspunkt, undersøgelsen blev foretaget.

Vægtning af færdigheder

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at lærerne prioriterer de receptive færdigheder, især læsefærdigheden, højt, og at de prioriterer de produktive færdigheder, især talefærdigheden, lavt. Dette er og har længe været kendetegnende for fagtraditionen i dansk, jf. også lærernes vurdering af danskfagets funktion (se afsnit III.A.3.6.).

Læsefærdigheden prioriteres højest af de fleste af lærerne som den komponent, der spiller den største rolle i danskundervisningen, og læsefærdighedens dominans understreges yderligere af lærernes store vægtning af oversættelse fra dansk til islandsk, som indtager andenpladsen i rækkefølgen af lærernes prioritering af komponenter i undervisningen. Nummer tre i prioriteringen er lyttefærdigheden. Hvis man ser på, hvordan færdighederne vægtes indbyrdes, kommer læsefærdigheden stadigvæk som nummer ét, lyttefærdigheden følger som nummer to og oversættelser til islandsk som nummer tre (jf. figur 29). Det samme mønster tegner sig i lærernes besvarelser af spørgsmålet om, hvor ofte komponenterne forekommer i deres undervisning (jf. figur 30a og figur 30b).

Læsefærdigheden prioriteres højest i samtlige typer niveaudelte klasser (jf. tabel 29), hvilket yderligere understreger læsefærdighedens dominans. Endvidere viser lærernes besvarelser, at de produktive færdigheder prioriteres lavest i alle de tre typer niveaudelte klasser (se tabel 30 og 31). Af lærernes besvarelser fremgår, at der dels er tale om en klar tendens til højere prioritering af lytte-, tale- og skrivefærdighed i klasser af kategorien hurtig progression, dels en tendens til lavere prioritering af disse færdigheder i klasser af kategorien langsom progression (jf. tabel 28, 30 og 31). Endvidere er der tale om en markant mindre vægtning af de produktive færdigheder end af de receptive færdigheder i alle typer niveaudelte klasser, hvilket falder i tråd med lærernes vægtning af færdigheder i øvrigt (jf. afsnit III.A.3.7.1.).

Formodentlig hænger den ringe vægtning af de produktive færdigheder i klasser af kategorien langsom progression bl.a. sammen med den holdning blandt lærerne, at de produktive færdigheder er sværere for eleverne at tilegne sig end de receptive færdigheder (jf. afsnit III.A.3.7.3.).

Lærernes besvarelser tyder på, at fokus i danskundervisningen i højere grad rettes mod modersmålet end målsproget, jf. hvor få af lærerne der meget ofte taler dansk med eleverne (se tabel 35), og den ringe vægt lærerne lægger på oversættelser til dansk i forhold til oversættelser til islandsk (se figur 29 og 30b). Lærernes besvarelser af, hvor ofte om ugen de arbejder med de 7 førnævnte komponenter, dvs. de fire færdigheder, grammatik, ordforråd, oversættelse til dansk oversættelse til islandsk (se figur 30a og 30b), peger i samme retning. Det bør dog nævnes, at spørgsmål 35 (jf. afsnit III.A.3.7.1.) også omfatter arbejde med ordforråd, som prioriteres højt, hvilket yderligere kan understrege den vægt, der lægges på læsning.

Respondenternes vægtning af grammatikken er ret stor (jf. figur 29 og 30b). Over halvdelen af lærerne svarer, at de arbejder med grammatik og oversættelse fra islandsk til dansk én gang om ugen. Dette, sammen med at 53% af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte arbejder med grammatikken isoleret (se tabel 37), kunne tyde på, at der planlægges særskilte ugentlige grammatiktimer, hvor der delvis eller udelukkende arbejdedes med grammatik. Den store vægtning af læsefærdigheden, oversættelse til modersmålet og grammatikken passer som hånd i handske til grammatik- og oversættelsesmetodens sprog- og indlæringssyn (jf. I.A.2.1.). Endvidere er denne vægtfordeling typisk for den etablerede fagtradition i dansk (jf. indledningens afsnit B og del II). Inden for det kommunikative paradigme indgår beherskelse af grammatik også som en uundværlig komponent i kommunikativ kompetence. Isoleret arbejde med grammatikken som objekt strider dog mod det kommunikative sprog- og indlæringssyn (se afsnit I.A.5.2. og I.A.5.3.). Det er nærliggende at konkludere, at den ensidige vægtning af de receptive færdigheder, især læsefærdigheden, signalerer, at de andre færdigheder ikke er vigtige, hvilket må gå ud over elevernes kompetence til at bruge målsproget produktivt, jf. den store betydning som outputtet tildeles i sprogindlæringen (se I.A.5.3.4.).

Det er ofte blevet påpeget, at der nu som før findes et genuint kommunikativt formål med at læse på dansk blandt mange islændinge, hvilket bl.a. må ses i lyset af deres mangesidige kommunikative behov. Der hersker ingen tvivl om, at traditionen for at læse på dansk afgjort er et af danskfagets største styrkeområder, da mange islændinge har brug for at kunne læse på dansk, og da læsningen kan støtte elevernes indlæring af andre færdigheder. Der er derfor ingen modsætning mellem at ville vedligeholde traditionen for at læse på dansk og at dyrke sprogundervisning, hvor alle færdigheder praktiseres.

Det fremgår af respondenternes besvarelser, at de anser talefærdigheden for at være den komponent i danskundervisningen, som eleverne har sværest ved at tilegne sig (jf. figur 31). Dette virker paradoksalt, når man tager i betragtning, hvor ringe vægt lærerne ifølge deres besvarelser tildeler talefærdigheden i undervisningen. Det er ikke let at afgøre, om respondenterne finder talefærdigheden svær at arbejde med, fordi den nedprioriteres i danskundervisningen, eller om de nedprioriterer den, fordi den er svær for eleverne. I al fald er det en del af fagtraditionen og holdningerne til dansk i Island, at man synes, at talesproget er svært at beherske produktivt (jf. den historiske del).

I fremmedsprogsundervisningen er lærerens sproglige og didaktiske kvalifikationer helt afgørende for undervisningens kvalitet. Dette er blevet fremhævet i forbindelse med praktiseringen af den direkte metode, og i forbindelse med praktiseringen af de kommunikative metoder lægges der stor vægt på lærerens kvalifikationer. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange af dansklærerne ikke har erhvervet sig de fornødne didaktiske og sproglige kvalifikationer. Det er ikke usandsynligt, at lærerne på grund af deres begrænsede fagspecifikke uddannelse i dansk (jf. afsnit III.A.3.2.3.) ikke råder over den sproglige og didaktiske kompetence, som er nødvendig for at kunne arbejde med indlæring af talefærdighed, og at de af den grund tyr til den undervisningstradition, som de er bedst kendt med, og som ikke stiller så store sproglige krav til dem selv, herunder også til beherskelsen af spontan talefærdighed på dansk.

Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af de receptive færdigheder

Ifølge lærernes besvarelser anvendes mange forskellige aktivitetstyper i arbejdet med udvikling af elevernes receptive færdigheder på dansk. Aktiviteterne, som er typiske for flere undervisningsmetoder, vægtes meget forskelligt af lærerne, hvilket afspejler undervisningsmetodernes mere eller mindre fremtrædende rolle i danskundervisningen.

Den store del af lærerne, som udtrykker, at de først og fremmest anvender lyttematerialer, som hører til lærebogen, og de forholdsvis få, som svarer, at de meget ofte eller ofte bruger supplerende lyttematerialer, vidner om, at lærerne foretrækker at bruge færdigudarbejdede lærematerialer. Det er svært at sige, hvad der er årsag til denne ret ensidige brug af færdigudarbejdede lærematerialer. Om den fx hænger sammen med lærernes arbejdspress, mangel på økonomiske midler, mangel på alternative islandske materialer, mangel på overblik over danske materialer eller en utilstrækkelig fagspecifik kompetence i dansk til selv at udvælge udarbejdede eller autentiske lyttematerialer. Det er indlysende, at lærernes afhængighed af udarbejdede islandske lærematerialer begrænser deres muligheder for at træde egne veje og for at bryde

med den etablerede fagtradition. M.a.o. spiller læseplanens signaler om materialefrihed ingen større rolle i praksis.

Det er allerede blevet nævnt, at over halvdelen af lærerne svarer, at de sjældent eller aldrig bruger supplerende lyttematerialer i deres undervisning. Af de lærere, som udtrykker, at de bruger supplerende materialer, er det iøjnefaldende, hvor mange (35) der svarer, at de anvender lyttematerialer fra ældre centrale prøver i dansk. Sandsynligvis er der her tale om den såkaldte backwash-effekt, dvs. at den centrale prøve styrer undervisningens indhold og lærerens måde at undervise på. Ud over udarbejdede lyttematerialer (32) og højtlesning af litteratur (15) nævner en del af lærerne, at de inddrager forskellige autentiske materialer, fx videomaterialer (24, heraf nævner 10 film) og musik (33) (se afsnit III.A.3.7.4.). Inden for de kommunikative metoder står begrebet autenticitet helt centralt (se afsnit I.A.5.3.6.). Autentiske materialer af denne art anses for at være af stor vigtighed i sprogundervisningen, idet der er tale om materialer, der afspejler kommunikativ brug af sproget uden for klasseværelset.

Mindre end halvdelen af lærerne svarer, at de meget ofte (18,6%) eller ofte (25,6%) taler dansk med eleverne (se tabel 33), hvilket antagelig dels skyldes manglende sproglig og didaktisk kompetence blandt lærerne, dels er udtryk for fagtraditionens levedygtighed. Der er stor forskel på indlærings-situationen afhængigt af, om klasseværelsesinteraktionen finder sted på mål-sproget eller på modersmålet. Jo mere målsproget bruges i klasseværelset, jo oftere har eleverne mulighed for at afprøve deres mellemsprog. Inden for den direkte metode lægges der stor vægt på, at læreren bruger målsproget i klasseværelset (se afsnit I.A.3.), og udgangspunktet for de kommunikative metoder er, at målsproget bruges til at udføre kommunikative formål i interaktion (se afsnit I.A.5.). I den forbindelse spiller klasseværelsesinteraktionen en central rolle, eftersom der her er tale om et genuint kommunikativt formål med at bruge målsproget. Ved at bruge målsproget til kommunikation i klasseværelset kan meningsfuldt input og output på målsproget forøges, og desuden vil interaktionens funktionalitet, bl.a. den nødvendige kommunikationsoverførsel, sandsynligvis drive elevernes tilegnelse af målsproget frem. Således lægger klasseværelsesinteraktionen op til kommunikation mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes, hvor flere sociale og pragmatiske komponenter indgår i en kommunikativ kontekst. Desuden ligger der et vigtigt holdningsmæssigt potentiale i at bruge målsproget til kommunikation i klasseværelset (jf. afsnit I.B.4).

Lærernes besvarelser viser stor variation i deres valg af aktiviteter i forbindelse med indlæringen af læsefærdighed. Således fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at 58,9% af lærerne svarer, at de meget ofte eller

ofte trækker på aktiviteten oversættelse til islandsk, og 61,3% af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte anvender aktiviteten at besvare indholdsspørgsmål på islandsk (se tabel 34). Den stor vægtning af oversættelser til modersmålet - enten gennem direkte oversættelser eller besvarelser af indholdsspørgsmål på islandsk - vidner om stor vægtning af grammatik- og oversættelsesmetodens fremgangsmåder (jf. afsnit I.A.2.3.). Det er vigtigt at påpege den holdnings- og indlæringsmæssige slagside, som en stor dominans af direkte oversættelser til modersmålet med konstante sammenligninger mellem målsproget og modersmålet til følge kan have på elevernes tilegnelse af målsproget (Korsvold 1994a). Dels er direkte oversættelser en sproglig aktivitet, som sjældent bruges kommunikativt af menigmand uden for klasseværelset, dels er direkte oversættelser en langsommelig proces, hvilket i høj grad begrænser kvantiteten af input på målsproget og den tid, der er til rådighed, til brug af målsproget.

En stor del af lærerne lægger vægt på intensiv læsning, dvs. på en detaljeret forståelse af en læst tekst. Således svarer 49,7% af lærerne, at de meget ofte eller ofte bruger denne aktivitet i deres undervisning (se tabel 34). Afhængigt af hensigten med den intensive læsning kan denne aktivitet knyttes til flere undervisningsmetodiske paradigmer, men typisk vil den dog knyttes til grammatik- og oversættelsesmetoden.

Flere forskere har fremhævet vigtigheden af, at eleverne udvikler procedural viden på målsproget, som de kan trække på i aktuelle sprogbrugssituationer. Når det gælder læsning, er det fx vigtigt at udvikle elevernes evner til at gætte kvalificeret, så de bliver i stand til at gætte ords betydning i en kontekst, når deres ordforråd på målsproget ikke slår til (jf. afsnit I.A.5.3.2). Ensidig brug af direkte oversættelser og intensiv læsning, hvor der lægges stor vægt på detaljeret forståelse af hvert ord, ofte med lærerens eller ordbogens hjælp, anses ikke for at være velegnede aktiviteter til opbygning af procedural viden, idet der sættes fokus på produktet, men ikke processen. Endvidere forekommer oversættelser af denne art sjældent i autentiske kommunikative situationer. M.a.o. er der tale om en typisk traditionel øvelsesaktivitet, men ikke om kommunikativ brug af målsproget.

En del af lærerne oplyser, at de lader eleverne besvare indholdsspørgsmål på dansk (jf. tabel 34). Her er der tale om en aktivitet, som typisk knytter sig til den direkte metodes fremgangsmåder (jf. afsnit I.A.3.3.). Indholdsspørgsmål integrerer læsning, tale- og/eller skrivefærdighed, og ofte præges de mere af en vis kontrol - fx af indforståethed eller gengivelse af andres tanker - end af kreativ brug af målsproget (se I.B.3.2.1.). Til forskel fra direkte oversættelser til modersmålet og indholdsspørgsmål, der skal besvares på modersmålet, sætter denne type indholdsspørgsmål fokus på målsproget.

33% af lærerne trækker meget ofte eller ofte på strategien udfyldningsop-

gaver i forbindelse med læsning. Også denne aktivitet vil være typisk for fremgangsmåderne inden for den direkte metode.

Over halvdelen af lærerne (55,1%) lader eleverne arbejde meget ofte eller ofte med ekstensiv læsning (jf. tabel 34), og desuden anfører mange lærere frilæsning af bøger eller tidsskrifter som eksempler på sproglige aktiviteter i deres besvarelse af det åbne spørgsmål. Som før nævnt (se indledningen, afsnit B) er der en lang tradition i Island for at læse på dansk til gavn og lyst, hvilket hænger sammen med det danske sprogs tidligere status og funktion. Den udbredte tradition for at læse på dansk for indholdets skyld har efter alt at dømme sat sine spor i danskundervisningen. Undervisningsmetodisk er ekstensiv læsning kendetegnende for såvel den direkte metode som de kommunikative metoder. Flere forskere har fremhævet inputtets betydning i sprogtiltagelsen (jf. I.A.5.3.3.). Hafiz og Ian Tudor (1989) argumenterer for, at eleverne ved ekstensiv læsning ofte stifter bekendtskab med en stor kvantitet af meningsfulde og interessante materialer på målsproget, hvilket i det lange løb vil bidrage til en stor receptiv og produktiv beherskelse af målsproget. Endvidere anses ekstensiv læsning, hvor forståelse af indholdet er det primære, for at være velegnet til opbygning af procedural viden. Det bør understreges, at når det gælder frilæsning eller ekstensiv læsning, dvs. når der læses for indholdets skyld, er der et genuint kommunikativt formål med læsningen, idet der sættes fokus på indholdet og den umiddelbare oplevelse af teksten, og ikke blot på en sprogtræning, hvor produktet sættes i fokus. Til sidst bør det nævnes, at forskningen på feltet tyder på, at ekstensiv læsning er en effektiv strategi i forbindelse med ordforrådstilegnelse (se fx Coady 1997).

Ifølge lærernes besvarelser bruges skanning meget ofte eller ofte af 42,6% af respondenterne, mens skimming forekommer blandt 10,9% af lærerne (se tabel 34). Inden for de kommunikative metoder forfægtes vigtigheden af, at målsproget bruges hensigtsmæssigt i henhold til de kommunikative formål. Således bør der anvendes forskellige læsestrategier afhængigt af læsningens formål (jf. afsnit I.A.5.5.1.). Anvendelse af skimming og skanning tyder på, at nye læsestrategier også er ved at vinde indpas, bl.a. knyttet til det kommunikative paradigme. Inddragelse af disse strategier falder også i tråd med signalerne i læseplanen i dansk fra 1989 (se afsnit II.7.1.).

Lærernes strategier i forbindelse med indlæring af de produktive færdigheder
Som allerede nævnt tildeler lærerne de produktive færdigheder - især talefærdigheden - en særdeles ringe vægt. Ligesom i lærernes arbejde i forbindelse med de receptive færdigheder viser deres besvarelser vedrørende indlæringen af de produktive færdigheder, at der anvendes forskellige aktiviteter, som kan knyttes til forskellige undervisningsmetodiske paradigmer.

I forbindelse med indlæringen af talefærdighed viser respondenternes besvarelser en stor dominans af højtlesning på dansk og indholdsspørgsmål til pensum. Således svarer 73,3% af lærerne, at de meget ofte anvender aktiviteten højtlesning på dansk (se tabel 35). Ved højtlesning sættes der fokus på udtale. Aktiviteten knyttes især til den direkte metode og adskiller sig fra fx kommunikative opgaver ved, at den ikke kræver sproglig kreativitet fra elevens side og ej heller personlig involvering eller stort engagement, eftersom teksten er fastlagt på forhånd. Her er det udtalen og de fonetiske aspekter, der primært fokuseres på, hvilket ofte sker ved imitation af lærerens tale eller af en båndtekst.

60,5% af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte bruger aktiviteten indholdsspørgsmål til pensum i forbindelse med opbygning af talefærdighed (jf. tabel 35). Indholdsspørgsmål tilhører typisk de direkte metoder, og ligesom ved højtlesning forekommer der ikke individuel kreativ brug af målsproget, eftersom der traditionelt er tale om gengivelse af indholdet. Hertil kommer, at det som regel drejer sig om den informative type af sproghandlinger, dvs. de mere referentielle sproghandlinger, hvor det pragmatiske aspekt er nedtonet. I den traditionelle fremmedsprogsundervisning er lærerens spørgsmål som regel klasseværelsessamtalens udgangspunkt (jf. afsnit I.B.3.2.1.). Når det gælder besvarelser af indholdsspørgsmål i klasseværelset, er det vigtigt at gøre sig klart, at der er tale om institutionaliserede samtaler, som direkte eller indirekte styres gennem den magt, som den ene part besidder i kraft af sin rolle (jf. den institutionelle rollefordeling, se afsnit I.B.2.1.). Derfor adskiller traditionelle klasseværelsessamtaler sig radikalt fra hverdagssamtaler, bl.a. med henblik på replikskifte (jf. I.A.5.2.2.). Dvs. at der ikke er tale om den brug af sproget, der forekommer uden for klasseværelset.

Selv om spørgeskemaet ikke indeholder spørgsmål, som går på lærernes valg af organisationsformer, tyder lærernes besvarelser angående deres valg af aktivitetstyper på, at frontal lærerstyret undervisning er den mest udprægede organisationsform, jf. fx den store del af lærerne, som svarer, at de meget ofte eller ofte bruger strategierne *højtlesning på dansk* og *at udspørge eleverne om indholdet af pensum*. Denne antagelse understøttes af den lille del af lærerne, som svarer, at de meget ofte eller ofte bruger de mere kommunikative aktivitetstyper. Således svarer 7% af lærerne, at de meget ofte eller ofte inddrager rollespil i undervisningen, og 11,3% af lærerne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte optager deres samtaler på lyd- eller videobånd (se tabel 35). Ved brug af denne type opgaver lægges der vægt på kreativ brug af målsproget og inddragelse af forskellige pragmatiske komponenter (se nærmere herom i afsnit I.A.5.3.6.).

I spørgeskemaundersøgelsen bliver lærerne ikke direkte udspurgt om, i hvilken grad henholdsvis målsproget og modersmålet indgår i klasseværelsesinteraktionen. Hvordan de to involverede sprog indgår i klasseværelset, fremgår dog indirekte af lærernes besvarelser af spørgsmålene om henholdsvis arbejdet med lyttefærdighed (sp. 30) og talefærdighed (sp. 32). Mindre end halvdelen af lærerne (44,2%) svarer, at de meget ofte eller ofte taler dansk med eleverne, og 21,7% af lærerne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med dem. Kun 11,7% af lærerne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte udveksler oplysninger med hinanden på dansk (se tabel 35). M.a.o. tyder lærernes besvarelser på, at danskundervisningen hos de fleste af lærerne i høj grad foregår på modersmålet, jf. også dominansen af oversættelserne. Den beskedne brug af elevcentrerede opgaver, fx rollespil, drama og elevsamtaler på lyd-/videobånd, peger i samme retning. Her er det vigtigt at understrege, at ved at vælge modersmålet som kommunikationsprog i klasseværelset fravælger lærerne at udnytte det kommunikative og holdningsmæssige potentiale, der ligger i brug af målsproget som kommunikationssprog i undervisningen (jf. afsnit I.B.4.).

Lærernes ringe vægtning af talefærdighed samt målsprogets underordnede rolle i klasseværelset vidner både om fagtraditionens og om grammatik- og oversættelsesmetodens levedygtighed. Lærernes besvarelser om deres brug af aktiviteter til indlæring af talefærdighed viser desuden en forholdsvis stor dominans af aktivitetstyper, som er typiske for den direkte metode (jf. afsnit I.A.3.3.). Den beskedne vægt, som lærerne tildeler de kommunikative, sociale interaktions- og problemstillingsopgaver, samt hvor få af lærerne der bruger målsproget til interaktion i klasseværelset, tyder på, at det pragmatiske og funktionelle aspekt generelt nedprioriteres i danskundervisningen. Lærernes besvarelser tyder dog på, at kommunikative aktiviteter i mindre grad er begyndt at blive integreret i fagtraditionen.

Respondenterne tildeler skrivefærdigheden beskedne vægt (jf. figur 29 og 30), og der er ikke tale om tung vægtning af enkelte skriftlige aktiviteter, hvilket viser sig i, at forholdsvis få lærere krydser svarkategorien *Meget ofte* af. Aktiviteterne *fri skriftlig produktion* og *oversættelser til dansk* er de aktiviteter, der ifølge respondenternes besvarelser anvendes mest i forbindelse med udvikling af elevernes skrivefærdighed. De to aktiviteter stammer fra to forskellige undervisningsmetodiske paradigmer. Den frie skriftlige produktion karakteriseres typisk som en kommunikativ aktivitet, mens oversættelsesmetodes fremgangsmåder (jf. afsnit I.A.2.3.). Det er dog ikke udelukket, at nogle af lærerne opfatter aktiviteten fri skriftlig produktion som en eller anden form for fristil. I så fald knytter aktiviteten sig snarere til den

direkte metode end til de kommunikative metoder. Denne aktivitet adskiller sig fra de øvrige aktiviteter på svarlisten ved ikke at være bunden, dvs. at den medtænker kreativitet, idet eleverne har mulighed for selv at danne deres egne sætninger og frit at udtrykke sig om et emne. Antageligt kan det emne, der skrives om, hænge tematisk sammen med det, eleverne har beskæftiget sig med i andre sammenhænge. Den direkte metodes fremgangsmåder gør sig også gældende i lærernes brug af besvarelser af indholdsspørgsmål på dansk, referater af pensum og diktatskrivning (jf. afsnit I.A.3.3.).

Respondenternes besvarelser viser en stor vægtning af bundne øvelsестyper, hvor den sproglige produktion mere eller mindre er forudbestemt. Ligesom de bundne mundtlige aktiviteter begrænser de bundne skriftlige aktiviteter elevernes sproglige kreativitet og deres muligheder for at skabe deres egen tekst eller sætte præg på den givne tekst. Således er diktaten en helt bunden aktivitet, idet teksten blot skal reproducere direkte i skreven form. Oversættelser til dansk er ligeledes en helt bunden aktivitet, hvor genre, indhold, ordforråd og sætningsopbygning på forhånd er fastlagt. I aktiviteter af denne art sættes ordforråd og strukturer i fokus. Eleverne kan dog sætte deres præg på teksten ved at vælge mellem synonyme udtryk. Individuelle forskelle medtænkes ikke, fx de enkelte elevers indlæringsniveau eller interesser. På grund af aktiviteternes karakter har eleverne næsten ingen mulighed for at sætte deres personlige præg på teksten, og det skriftlige arbejde kræver hverken engagement eller sproglig kreativitet fra deres side, hvilket til gengæld er karakteristisk for brug af sproget i kommunikative situationer. Referater er ikke helt så bunden en øvelsestype som den traditionelle stiløvelse. Eleverne har mulighed for at bruge deres eget ordforråd og konstruere egne sætninger, men indholdet er forudbestemt.

Indholdsspørgsmål har som regel en helt anden funktion i undervisningen end uden for klasseværelset. I hverdagssituationer, dvs. i uformelle symmetriske samtaler, karakteriseres sproghandlingen *at spørge* som en anmodning om ny viden eller information, som en anden besidder. Der er m.a.o. tale om ægte spørgsmål. I undervisningssammenhæng har spørgsmålene ofte primært den funktion at kontrollere viden eller indholdsforståelse. I undervisningen stiller læreren ofte spørgsmål om noget han i forvejen ved; det der kaldes display-spørgsmål. Der skelnes mellem to typer af indholdsspørgsmål - nemlig konvergente og divergente spørgsmål - afhængig af, hvilke typer svar de forudsætter (jf. afsnit I.B.3.2.1.). Det vides ikke hvilke typer indholdsspørgsmål, der indgår i de undersøgte læreres undervisning. Det bør dog understreges, at selv om der er tale om kvalitativ forskel på de to spørgsmålstyper, har de det til fælles i større eller mindre grad at lægge op til reproduktion. Generelt kan det konstateres, at de bundne øvelsestyper, som her er blevet skildret, i vigtige henseender adskiller sig fra kommunikative

aktivitetstyper - fx tasks - ved ikke at inddrage pragmatiske og diskursmæssige aspekter og ej heller lægge op til hensigtsmæssig kreativ brug af sproget til overførelse af kommunikative budskaber.

Blandt de aktiviteter, der nævnes af de ganske få lærere (4,7%), der besvarer det åbne spørgsmål, forekommer aktivitetstyper af friere karakter, fx produktion af blade, digte, noveller samt brevveksling med danske og norske elever. De skriftlige aktiviteter, som her nævnes, er af en helt anden karakter og tilhører et helt andet paradigme end de førnævnte bundne øvelsestyper. Eleverne stilles over for forskellige kommunikative formål med at skrive på målsproget, og udførelsen af de sproglige opgaver kræver, at eleverne medtænker såvel genremæssige, pragmatiske og diskursmæssige krav, som at de implicit behersker grammatiske og syntaktiske regler. Endvidere lægger kommunikativt arbejde af denne art op til et personligt engagement, dvs. at eleverne udtrykker sig om noget, der knytter sig til deres interesser eller erfaringer.

Når det gælder lærernes arbejde med de produktive færdigheder, viser der sig visse generelle tendenser i deres valg af sproglige aktiviteter. Således er de aktiviteter, som knyttes til grammatik- og oversættelsesmetoden og den direkte metode, de mest fremtrædende, mens kommunikative aktiviteter i mindre omfang gør sig gældende. Således karakteriseres fagtraditionen på den ene side ved generel dominans af traditionelle aktivitetstyper, og på den anden side findes undervisning, som radikalt adskiller sig fra den gængse praksis ved bl.a. at dyrke kommunikative arbejdsformer.

Lærernes arbejde med grammatik

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mindre end halvdelen af lærerne nævner grammatikken som en af de komponenter, de prioriterer højest i deres dansk-undervisning. Således nævner kun 3,9% af lærerne grammatikken som den komponent, der prioriteres højest, og 36,4% giver den 2. og 3. prioritet (se tabel 27 og figur 28). Selv om grammatikken ikke er en af de komponenter, der prioriteres højest af de fleste af lærerne, viser spørgeskemaundersøgelsen, at arbejdet med grammatikken er på dagsordenen hos så godt som alle de udspurgte lærere. Således svarer 9,3% af lærerne, at de generelt arbejder med grammatik 3-4 gange om ugen, 27,1% svarer, at de arbejder med den to gange om ugen og 55,0% af lærerne én gang om ugen (se figur 30b.).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at i arbejdet med grammatikken benytter lærerne sig i høj grad af traditionelle strategier, og det billede, der tegner sig i lærernes besvarelser i øvrigt, tyder på et yderst traditionelt syn på grammatikken og dens rolle i fremmedsprogsundervisningen, jf. grammatik- og oversættelsesmetoden. Således svarer 52,8% af lærerne, at de meget ofte eller ofte bruger grammatiske stiløvelser i forbindelse med indlæring af gram-

matikken, 53,5% svarer, at de meget ofte eller ofte træner grammatikken isoleret, 61,2% at de meget ofte eller ofte forventer, at eleverne lærer verbernes bøjning udenad, og 31,8% svarer, at de meget ofte eller ofte lader eleverne lære grammatiske regler udenad. 60,5% af lærerne inddrager meget ofte eller ofte udfyldningsopgaver i arbejdet med grammatikken (se tabel 37). Den sidstnævnte aktivitet vil typisk identificeres med den direkte metodes fremgangsmåder.

EksPLICIT viden om grammatikken og dens regler har længe spillet en stor rolle i danskundervisningen i Island (jf. afsnit II) og ser stadigvæk ud til at sætte sit præg på fagtraditionen. I den aktuelle diskussion om danskundervisningen og islændingenens beherskelse af dansk, bliver det ofte hævdet, at mange islændinge, som har lært dansk i skolen, har et godt kendskab til dansk grammatik. Endvidere nævnes det ofte, at arbejdet med grammatikken ikke tilstrækkelig godt knyttes til indlæringen af de fire færdigheder og til elevernes brug af dansk i konkrete situationer. Dette kan betyde, at selv om eleverne har erhvervet sig eksPLICIT viden om de grammatiske regler og har automatiseret grammatiske strukturer, kan de have svært ved at bruge deres grammatiske viden spontant, når de skal kommunikere i konkrete situationer på dansk. Inden for de kommunikative metoder er beherskelse af lingvistisk, herunder grammatisk kompetence, en af forudsætningerne for kommunikativ kompetence. Men grammatisk kompetence er ikke tilstrækkelig alene, idet man godt kan være grammatisk kompetent, men kommunikativt inkompetent. I den forbindelse kan nævnes, at inden for det kommunikative paradigme betones vigtigheden af, at viden om grammatiske regler holdes i tråd med de grammatiske størrelses funktion. Eksempelvis kan nævnes brug af modalverber og anvendelse af verbernes datidsform for høflighedsmarkering. Endvidere fremhæves det, at sproget bruges til at handle med socialt, og at dets systematik afspejler denne brug (jf. afsnit I.A.5.).

I læseplanen i dansk og inden for de kommunikative metoder lægges der vægt på, at arbejdet med grammatikken integreres i det øvrige arbejde, bl.a. i arbejdet med de fire færdigheder. 61,3% af lærerne udtrykker, at de meget ofte eller ofte integrerer grammatikken i det skriftlige arbejde, og 26,4% af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte integrerer arbejdet med grammatikken i indlæringen af læsefærdighed (jf. tabel 37). Det vides ikke, hvilke typer sproglige aktiviteter der er tale om, når arbejdet med grammatikken integreres i de to færdigheder. Uanset det, viser spørgeskemaundersøgelsen, at en del af lærerne forsøger at integrere arbejdet med grammatikken i arbejdet med skrive- og læsefærdigheden.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at en fjerdedel (26,4%) af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte lader eleverne arbejde med rettenøgler i forbindelse med sproglige aktiviteter (se tabel 37). Her er der tale om en

elevcentreret aktivitet, idet der rettes fokus mod de enkelte elevers indlæringsmæssige behov. Endvidere satses der på sproglig bevidstgørelse. Ved hjælp af rettenøglerne rettes elevernes opmærksomhed hen mod de steder, hvor der har været tale om forkerte hypotesedannelser om sproglig form. Denne fremgangsmåde falder i tråd med det kommunikative indlærings syn, hvor det betones, at arbejdet med sprogets formregler tilpasses elevens indlæringsniveau og kan inddrages, når viden om sprogets formregler er afgørende for elevernes brug af sproget. Dvs. eleverne reflekterer over de af sprogets regler, som er i opmærksomhedens fokus.

Det fremgår også af lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål, at en del af respondenterne lægger vægt på at gøre eleverne opmærksomme på ligheder og forskelle mellem modersmålet og målsproget. Også her er der tale om en aktivitet, hvis formål er sproglig bevidstgørelse.

Organisationsformer

Spørgeskemaundersøgelsen indeholder ingen spørgsmål, der går på lærernes valg af organisationsform. Til gengæld fremgår organisationsformen til en vis grad indirekte af lærernes valg af sproglige aktiviteter. Kun en lille del af lærerne udtrykker, at de anvender sproglige aktivitetstyper, hvor der fokuseres på elevcentrerede arbejdsformer, fx elev-elev samarbejde i par eller grupper, for herved at øge kvantiteten og kvaliteten af elevernes sproglige produktion. Dette er forståeligt den enorme vægtning af de receptive færdigheder - især læsefærdigheden - taget i betragtning. Således er der meget, der tyder på, at frontal lærerstyret undervisning er den mest almindelige organisationsform. Inddragelse af elevcentrerede arbejdsformer, hvor der ofte bruges indirekte styring, har til hensigt at lægge op til andre samtalemønstre, end der traditionelt forekommer i den direkte lærerstyrede undervisning. Ensidig vægtning af traditionel frontal lærerstyret undervisning kan betyde, at de pragmatiske og funktionelle indlæringsmål nedprioriteres.

Sammenfattende kan det siges, at fagtraditionen i dansk stadigvæk domineres af en udpræget vægtning af læsefærdighed, og at de produktive færdigheder, især talesproget, nedprioriteres. I denne sammenhæng er det vigtigt at understrege, at i den centrale prøve indgår der kun tre færdigheder, nemlig læsefærdighed som prioriteres højest (50%), lyttefærdighed som kommer i anden række (30%), og skrivefærdighed som vægtes mindst (20%). Det er ikke usandsynligt, at den såkaldte backwash-effekt (Hughes 1989: 1-2) influerer på lærernes vægtning af færdigheder og deres undervisningspraksis i øvrigt.

Lærernes strategier og vægtning af sproglige aktiviteter viser, at til trods for at flere undervisningsmetodiske paradigmer præger fagtraditionen, er den i høj grad præget af grammatik- og oversættelsesmetoden og dens frem-