

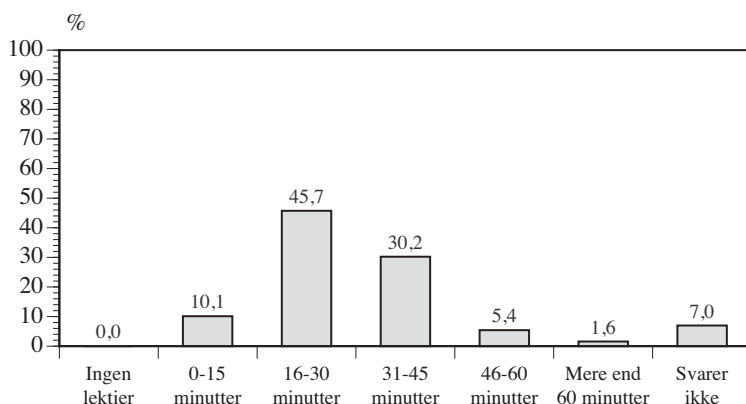
gangsmåder. Nogle af de aktiviteter, som typisk knyttes til den direkte metodes fremgangsmåder, anvendes også af en forholdsvis stor del af lærerne. Det bør dog nævnes, at til trods for forskelligt indlærings syn kan den direkte metodes og den audiolingvale metodes fremgangsmåder på nogle punkter ligne hinanden (se I.A.3.3. og I.A.4.3.), og at det derfor ikke er udelukket, at nogle af aktiviteterne også kan identificeres med den audiolingvale metode. Tilsyneladende spiller dog aktiviteter, som typisk knyttes til den audiolingvale metode (fx drills), en underordnet rolle i lærernes undervisningspraksis. Det er dog ikke udelukket, at sådanne øvelser forekommer i lærermaterialerne i dansk. Det kommunikative paradigme melder sin tilstedeværelse i lærernes brug af kommunikative aktiviteter. Det drejer sig dog kun om en lille del af lærerne.

3.8. Lærernes strategier i forbindelse med lektier

Spørgeskemaet indeholder to spørgsmål, som har til hensigt at belyse lærernes strategier i forbindelse med lektier. Det første spørgsmål går på, hvor megen tid lærerne forventer, at eleverne bruger på deres lektier. Det sidste går på, hvad der karakteriserer hjemmearbejdet, dvs. hvilke typer sproglige aktiviteter, eleverne får for.

3.8.1. Hjemmearbejdets varighed (sp. 38)

I spørgsmål 38 udspørges lærerne om, hvor megen tid de forventer, at eleverne generelt bruger på deres hjemmearbejde. Der opstilles 6 svarkategorier, nemlig: 1) Ingen lektier, 2) 0-15 minutter, 3) 16-30 minutter, 4) 31-45 minutter, 5) 46-60 minutter, 6) Mere end 60 minutter. Lærernes besvarelser illustreres i følgende søjlediagram:



Figur 37. Hjemmearbejdets varighed.

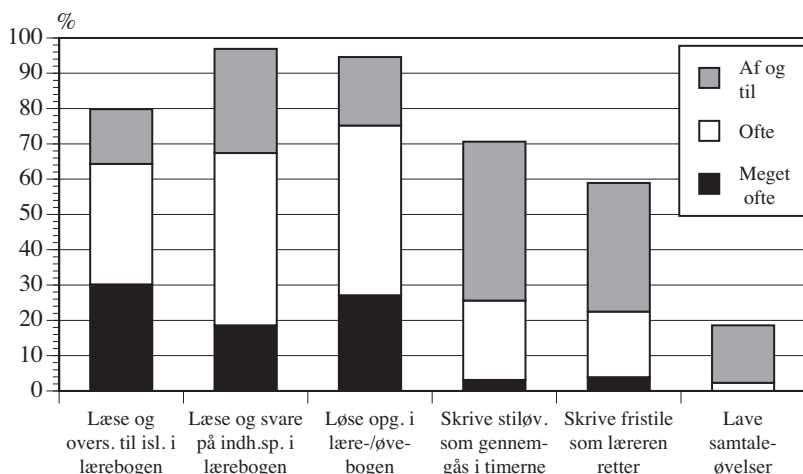
3.8.2. Hjemmearbejdets karakter (sp. 39)

Spørgsmål 39 drejer sig om hjemmearbejdets karakter, dvs. hvilke typer hjemmearbejde lærerne giver klasserne for. Ved en fejltagelse mangler der et spørgsmål, der angår lytning, og desuden er der ingen åbne spørgsmål. Der opstilles en svarliste med 6 forskellige typer sprogligt arbejde og en gradueringskala med 5 svarmuligheder. Lærerne bedes om at besvare, hvordan de vægter hver af følgende svarkategorier: 1) Læse og oversætte tekster fra lærebogen til islandsk, 2) Læse tekster i lærebogen og svare på indholdsspørgsmål, 3) Løse opgaver i opgavehæfter eller lærebogen, 4) Skrive stiløvelser der gennemgås i timerne, 5) Fri skriftlig produktion som læreren tager med hjem og retter, 6) Lave samtaleøvelser. Respondenternes besvarelser fordeles på følgende vis.

Svarkategorier	Gradueringskala (%)					
	Meget ofte	Ofte	Af og til	Sjældent	Aldrig	Svarer ikke
Hjemmearbejdets karakter						
Læse og oversætte fra lærebogen til islandsk	30,2	34,1	15,5	10,9	4,7	4,7
Læse i lærebogen og svare på indholdsspørgsmål	18,6	48,8	29,5	2,3	0,0	0,8
Løse opgaver i opgavehæfter eller lærebogen	27,1	48,1	19,4	2,3	0,0	3,1
Skrive stiløvelser der gennemgås i timerne	3,1	22,5	45,0	20,2	7,0	2,3
Fri skriftlig produktion som læreren tager og retter	3,9	18,6	36,4	31,0	4,7	5,4
Lave samtaleøvelser	0,0	2,3	16,3	33,3	41,9	6,2

Tabel 38. Lærernes strategier i forbindelse med elevernes lektier.

Af følgende søjlediagram fremgår fordelingen af de typer hjemmearbejde, der ifølge lærernes besvarelser vægtes mest i danskundervisningen.



Figur 38. Typen lektier som lærerne oftest giver klasserne for.

Lærernes besvarelser viser en stor dominans af de strategier, der knytter sig til læsning og arbejde med lærebogen, hvorimod de produktive færdigheder, især talefærdigheden, ser ud til at spille en underordnet rolle (jf. figur 38). Her blev den fremgangsmåde valgt ikke at stille lærerne et åbent afsluttende spørgsmål. Derfor vides det ikke, om lærerne evt. giver andre typer aktiviteter for end dem, der opstilles på svarlisten.

Analyse

Lærernes besvarelser viser, at samtlige lærere giver eleverne lektier for hjemme. Til gengæld er det meget forskelligt, hvor lang tid lærerne forventer, at eleverne bruger på deres hjemmearbejde i dansk (se figur 37). Dette kan være udtryk for forskellige holdninger til danskfaget blandt lærerne, bl.a. dets vigtighed i forhold til andre fag. Da eleverne sjældent møder dansk uden for skolen i hverdagssituationer, har den yderligere sproglige beskæftigelse, der er forbundet med lektierne, stor betydning.

Det er påfaldende, hvor stor en rolle lærebogen spiller i elevernes hjemmearbejde, og hvor højt lærerne vægter aktiviteter, som satser på læsefærdighed, jf. lærernes afkrydsning ved svarkategorierne: *Læse og oversætte tekster fra lærebogen til islandsk* og *Læse tekster i lærebogen og svare på indholdsspørgsmål* (se figur 38). Den store vægtning af læsefærdighed og den ringe vægtning af de aktiviteter, som satser på opbygning af de produktive færdigheder, især talefærdigheden, falder i tråd med lærernes beskrivelse af deres undervisningspraksis i øvrigt (se III.A.3.7.). Desuden ser det sproglige hjemmearbejde især ud til at dreje sig om gengivelse af et bestemt indhold, dvs. at elevernes kreative brug af sproget nedprioriteres, jf. hvor få af lærerne som meget ofte eller ofte lader eleverne skrive fristile. Det bør dog understreges, at der kan være visse praktiske problemer forbundet med, at eleverne arbejder med dansk i interaktion uden for skolen, fx ved at lave samtaler på lyd- eller videobånd, idet det forudsætter, at eleverne kan komme til det nødvendige udstyr, og at de kan træffes før eller efter skoletid.

Til trods for visse fordele som brug af indholdsspørgsmål kan have i fremmedsprogsundervisningen, bl.a. i forbindelse med ordforrådstilegnelse og indholdsforståelse, er det vigtigt at påpege, at ensidig brug af spørgsmål kan give et forvrænget billede af spørgsmålenes kommunikative funktion (jf. afsnit I.B.3.2.1. og I.B.3.2.2.). De kommunikative metoder lægger vægt på autenticitet i undervisningen, dvs. at det sproglige arbejde i klassen ligner brugen af sproget i dagligdags situationer. Ensidigt arbejde med læsning og gengivelse af et allerede kendt indhold er en typisk traditionel øvelsesaktivitet, som ligger fjernt fra brug af sproget i autentiske situationer. Hvis eleverne kun stifter bekendtskab med dansk som en eller anden form for øvelsessprog, hvor produktet er det primære og fri kreativ brug af sproget

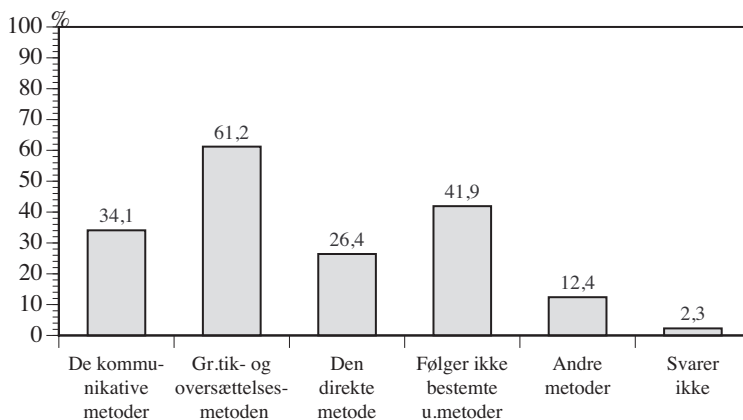
ikke medtænkes, er der fare for, at eleverne ikke oplever dansk som et funktionelt brugssprog, hvilket kan forringe deres motivation til at lære dansk og deres udbytte af undervisningen. I den forbindelse kan interaktionens og det sproglige outputs betydning for elevernes sprogtilegnelse nævnes (jf. afsnit I.A.5.3.4.). Nedprioritering af de produktive færdigheder, beskeden kreativ brug af målsproget i klasseværelset og ringe muligheder for at bruge dansk uden for skolen kan betyde, at en kobling mellem nyt indhold og ordforråd og elevernes receptive og produktive brug af målsproget ikke finder sted. Da spørgsmålet er mangelfuldt og ikke indholder et åbent spørgsmål, er det dog ikke udelukket, at der kan være tale om andre typer af aktiviteter.

3.9. Lærernes undervisningsmetoder

To spørgsmål drejer sig om, hvilke undervisningsmetoder der gør sig gældende i lærernes danskundervisning. Det første spørgsmål går på, i hvilken grad lærerne vælger at bruge forskellige undervisningsmetoder i deres undervisning, og det sidste drejer sig om, i hvilken grad lærerne benytter sig af undervisningsmetoder, der blev praktiseret, da de selv gik i skole.

3.9.1. Lærernes valg af undervisningsmetoder (sp. 36)

I spørgsmål 36 spørges lærerne om, hvilke undervisningsmetoder der er de mest styrende i deres undervisning. Der opstilles fem svarkategorier: 1) De kommunikative metoder, 2) Grammatik- og oversættelsesmetoden, 3) Den direkte metode, 4) Følger ikke bestemte metoder, 5) Andre metoder, hvilke? Ved afkrydsning af den sidste svarkategori bedes lærerne gøre rede for, hvilke metoder det drejer sig om. Da lærerne bedes om at sætte kryds ved alle de svarmuligheder, der stemmer overens med deres undervisning, overstiger den samlede svarprocent 100. Fordelingen af lærernes besvarelser fremgår af følgende søjlediagram:



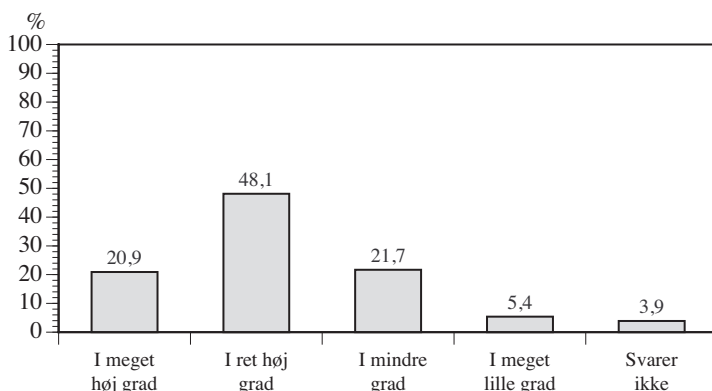
Figur 39. Lærernes valg af undervisningsmetoder.

Langt den største del af lærerne svarer, at de benytter sig af grammatik- og oversættelsesmetoden. Omtrent en tredjedel af lærerne sætter kryds ved de kommunikative metoder og godt en fjerdedel ved den direkte metode. Som det fremgår af søjlediagrammet, sætter 12,4% eller 16 af respondenterne kryds ved svarkategorien *Andre metoder, hvilke?* Desuden skriver 6 andre respondenter kommentarer ved denne svarkategori, dvs. uden at de sætter kryds ved den. Lærernes besvarelser falder i tre klart adskilte grupper. I den første gruppe er der tale om 13 respondenter, som svarer, at de i deres undervisning blander forskellige undervisningsmetoder. I den anden gruppe er der tale om 5 respondenter, som svarer på et forkert niveau, idet de i stedet for undervisningsmetoden gør rede for deres brug af undervisningsaktiviteter eller fremgangsmåder i danskundervisningen: 1) *Forsøger at fremme elevernes kreative evner ved at bruge billeder i forbindelse med indlæringen af tale- og skrivefærdighed*, 2) *Lægger vægt på at præsentere dansk hverdag i undervisningen*, 3) *Gruppearbejde*, 4) *Bruger blandede teknikker (bør lægge større vægt på skriftlig færdighed)*, 5) *Eleverne skriver en del på dansk, forskellige fortællinger og fristile*.

I den tredje gruppe er der tale om tre lærere, som svarer, at de ikke følger bestemte metoder: 1) *Jeg vælger det, der passer til alle eleverne*, 2) *Jeg forsøger at finde ud af, hvad der er det vigtigste at satse på og tilrettelægger min undervisning på baggrund af det*, 3) *Jeg forsøger at gøre mit bedste, har ikke den mindste anelse om, hvilke metoder der er tale om*.

3.9.2. Lærernes valg af de undervisningsmetoder som de fandt mest effektive i deres egen skolegang (sp. 37)

I spørgsmål 37 som er et skalaspørgsmål, udspørges lærerne om, i hvor høj grad de anvender de undervisningsmetoder, som de fandt mest effektive i deres egen fremmedsprogsindlæring. Der opstilles et parameter med fire svarmuligheder: a) I meget høj grad, b) I ret høj grad, c) I mindre grad, d) I meget lille grad. Lærernes besvarelser fordeles som følger:



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

Analyse

Som tidligere påvist er det iøjnefaldende, hvor mange af lærerne der nævner, at de anvender grammatik- og oversættelsesmetoden i forhold til dem, der svarer, at de anvender andre undervisningsmetoder. I en anden sammenhæng er aktiviteter, som er typiske for forskellige undervisningsmetoder, indeholdt i de spørgsmål, som går på lærernes vægtning og valg af strategier (jf. afsnit III.A.3.7). Lærernes besvarelser af disse spørgsmål viser dels en dominans af fremgangsmåder, som er typiske for grammatik- og oversættelsesmetoden, dels en anvendelse af aktiviteter, der kan identificeres med de kommunikative metoder og den direkte metode. Den store vægtning af grammatik- og oversættelsesmetoden er et klart udtryk for fagtraditionens levedygtighed. Her bør det også bemærkes, at lærernes oplysninger om deres anvendelser af undervisningsmetoder stort set er i overensstemmelse med lærernes beskrivelse af deres undervisningspraksis (jf. afsnit III.A.3.7.). I lyset af hvor længe læseplanerne i dansk har signaleret inddragelse af den direkte metode, og læseplanens (fra 1989) signaler om kommunikativ tilgang i danskundervisningen (jf. afsnit II.7.1.), er det trods alt bemærkelsesværdigt, hvor beskeden en rolle disse metoder spiller i lærernes beskrivelse af deres undervisning.

En stor del af lærerne (41,9%) svarer, at de ikke følger bestemte metoder i deres undervisning. De seneste årtiers forskning har indhøstet lingvistisk og psykologisk viden, som bl.a. har ført til radikale ændringer i opfattelsen af sprog- og sprogtilegnelse (jf. afsnit I.A.5.2 og I.A.5.3. om de kommunikative metoders sprog- og indlæringsssyn). Til trods for metodefrihed signalerer læseplanen i dansk en kommunikativ tilgang i danskundervisningen. I lyset heraf er det bemærkelsesværdigt, at 69,8% af lærerne svarer, at de i meget høj eller ret høj grad anvender de metoder, som de fandt mest effektive i deres

egen fremmedsprogsindlæring. Dette, sammen med det store antal lærere, som svarer, at de ikke følger nogle bestemte undervisningsmetoder, tyder på en vis inert i fagtraditionen. Her er der selvfølgelig tale om komplekse forhold, hvor mange faktorer spiller ind. Meget tyder dog på, at fagtraditionens levedygtighed til en vis grad kan forklares ved en manglende fagspecifik uddannelse i dansk blandt lærerne (jf. afsnit III.A.3.2.3.) og forskellige organisatoriske forhold i lærernes arbejde.

3.10. Lærernes strategier i forbindelse med læremidler

Spørgeskemaet indeholder 5 spørgsmål, som har til hensigt at belyse lærernes strategier i forbindelse med brug af læremidler. Under udarbejdelsen af spørgeskemaet blev jeg gjort opmærksom på, at det mest almindelige er, at klasserne har fælles obligatorisk pensum, og at evt. differentiering først og fremmest finder sted ved brug af forskellige supplerende materialer. Derfor indeholder spørgeskemaet ét spørgsmål, som går på lærernes valg af de undervisningsmaterialer, som er obligatoriske og udgør grundpensum i klasserne. Her kan der være tale om konkrete lærematerialer udarbejdet til undervisningsbrug eller om forskellige autentiske materialer, som læreren selv finder frem til. Endvidere udspringes respondenterne om omfanget af det obligatoriske pensum i klasserne. To spørgsmål går på lærernes anvendelse af forskellige typer supplerende materialer. Desuden drejer ét spørgsmål sig om, hvorvidt lærerne lader eleverne bruge ordbøger, og i så fald hvilke typer ordbøger der anvendes. Det sidste spørgsmål angår lærernes anvendelse af forskellige typer undervisnings- og hjælpemidler i danskundervisningen.

3.10.1. Lærernes brug af grundpensum (sp. 40)

Spørgsmål 40 har et dobbelt sigte: dels at indhente viden om hvilke materialer der anvendes som grundpensum i danskundervisningen, dels at få overblik over omfanget af grundpensum i de involverede klasser. I nærværende afsnit gøres der rede for den del af spørgsmål 40, der angår lærernes brug af forskellige typer obligatoriske lærematerialer i klasserne, mens den del af spørgsmålet, der angår omfanget af pensum, behandles særskilt i afsnit III.A.3.10.3.

I spørgsmål 40 bedes lærerne anføre, hvilke materialer der udgør klassernes grundpensum i vinteren 1992-1993. Titlerne på de konkrete undervisningsmaterialer, der er blevet brugt, bedes anført, og endvidere bedes lærerne redegøre for, om der er tale om evt. autentiske tekster. For at få et overblik over omfanget af pensum bedes lærerne oplyse antallet af læste sider og antallet af sproglige opgaver i hver enkelt klasse. Med henblik på den efterfølgende sammenligningsundersøgelse bedes lærerne identificere hver klasse, og endvidere bedes de notere de tilfælde, hvor der er tale om niveaudelte klasser.

Spørgsmål 40 er et svarlistespørgsmål. Svarlisten indeholder titler på de lærematerialer, som af mine kontaktpersoner blev anset for at være de mest anvendte i 10. klasse. For at kunne inkorporere oplysninger om lærernes evt. brug af andre materialer slutter svarlisten med svarkategorien: *Andet, hvad?*, hvor lærerne bliver bedt om at registrere de tilfælde, hvor der er tale om brug af andre materialer. I tabel 40 og 41 gives der oversigter over de indhentede oplysninger om de lærematerialer, som bruges som grundpensum i klasserne. Tabel 40 viser en oversigt over de titler, som lærerne anfører, mens tabel 41 giver et overblik over de typer autentiske tekster, som lærerne nævner i deres besvarelse af svarkategorien *Andet, hvad?* I tabel 40 ordnes lærematerialerne i alfabetisk rækkefølge efter titel. I de tilfælde, hvor der er tale om et sæt materialer, fx en bog og et lydbånd, står de under det samme nummer. Ved den første titel under hvert nummer registreres materialernes forfatter/forfattere. De materialer, der opstilles på svarlisten som en på forhånd fastlagt svarkategori, kendetegnes ved **fremhævelse** af det nummer, de står under. De øvrige materialer, der nævnes i tabel 39, har lærerne tilføjet under svarmuligheden *Andet, hvad?*

Undervisningsmaterialer	Antal lærere
Lærebøger/Lærebogssystemer	
1. <i>Dansk for hele verden</i> : Holm, Lars & Per Pinholt	1
2. <i>Dansk for udlændinge</i> : Erik Broe	1
3. <i>Dansk i dag</i> : Hörður Bergmann	2
4. <i>Dansk som fremmedsprog + lydbånd</i> (forfatter ukendt)	1
5. <i>Den sorte folkevogn</i> : Hare, Kirsten & Jytte Jordal	1
6. <i>Dönsk lesbók A</i> : Guðrún Halldórsdóttir	21
<i>Dönsk lesbók A, opgavehæfte</i> : Guðrún Halldórsdóttir	8
7. <i>Dönsk lesbók B</i> : Guðrún Halldórsdóttir	28
8. <i>En tur til Skagen</i> : Bergþóra S. Kristjánsdóttir & Klaus Slavensky	41
<i>En tur til Skagen. Opgavebog.</i>	37
<i>En tur til Skagen. Lydbånd</i>	36
9. <i>Go'dag Danmark</i> : Bergþóra S. Kristjánsdóttir & Klaus Slavensky	11
<i>Go'dag Danmark. Opgavebog.</i>	12
<i>Go'dag Danmark. Lydbånd</i>	11
10. <i>Hjernehornet</i> (forfatter ukendt)	2
11. <i>Huset i Mellemgade</i> : Biörn, Merete	1
12. <i>Lidt om Odense</i> : Bergþóra S. Kristjánsdóttir & Klaus Slavensky	24
<i>Lidt om Odense. Opgavebog</i>	24
<i>Lidt om Odense. Lydbånd</i>	23
13. <i>Læs og forstå</i> : Enevoldsen, Lavra & Anton Nielsen	1
14. <i>Læsebog for 3. skoleår</i> (forfatter ukendt)	1
15. <i>På besøg i Roskilde</i> : Bergþóra S. Kristjánsdóttir	15
<i>På besøg i Roskilde. Opgavebog</i>	16
<i>På besøg i Roskilde. Lydbånd</i>	16
16. <i>Tag fat</i> : Brynhildur Ragnarsdóttir, Jóna Björg Sætran & Þórhildur Oddsdóttir	95
<i>Tag fat. Lydbånd</i>	85
17. <i>Vi taler og skriver 3</i> : Brinth, Johan	1
Grammatik/øvebøger	
18. <i>Danskar æfingar</i> : Guðrún Halldórsdóttir	97
19. <i>Dönsk málfræði og stíla verkefni</i> : Haraldur Magnússon & Erik Sönderholm	23
20. <i>Grammatik gør godt</i> : Hafðís Ingvarsdóttir & Kirsten Friðriksdóttir	2
21. <i>Genvej. Dönsk málfræði handa Íslendingum</i> : Gall Jörgensen, Keld	1
22. <i>Hej med dig. Kennslubók í dönsku</i> : Brynhildur Ragnarsdóttir & Þórhildur Oddsdóttir	14
<i>Hej med dig. Lydbånd</i>	8
23. <i>Dönsk málfræði og stílar</i> : Agúst Sigurðsson	1
24. <i>Tæt på grammatikken</i> : Jóna Björg Sætran	7
25. <i>Verkefnabók í dönsku</i> : Hafðís Ingvarsdóttir & Kirsten Friðriksdóttir	1
Lyttematerialer	
26. <i>Har du hørt magen?</i> : Rasmussen, Peter & Sigurlín Sveinbjarnardóttir	40
27. <i>I talehornet. Danske taleøvelser (+ lydbånd)</i> : Guðrún Halldórsdóttir	21
28. <i>Lyt på kryds og tværs</i> : Hafðís Ingvarsdóttir & Kirsten Friðriksdóttir	3
Novellesamlinger/Antologier	
29. <i>En fisketur</i> : (red.) Guðmundur Ingi Sigurbjörnsson	29
30. <i>Kort og godt</i> : (red.) Doltrup, Gurli & Anne Lise Kárason	57
31. <i>Kontakt</i> : Hörður Bergmann.	8
Romaner	
32. <i>Mord efter middag</i> : Nørsgaard, Erik	4
33. <i>Mord i mørke</i> : Turéll, Dan	1
34. <i>Mordet på stranden</i> : Nørsgaard, Erik	1

Tabel 39. Lærematerialer der bruges som grundmaterialer i klasserne.

De lærematerialer, som de fleste af lærerne nævner, er islandske lærebøger og lærebogssystemer. De allerfleste af materialerne, og de som bruges af de fleste lærere, er udgivet af det statslige forlag “Námsgagnastofnun” (Under-

visningsmiddelcentralen), jf. tabel 39 nr. 6, 7, 8, 9, 12, 15 og 18. En særstilling har dog lærebogen *Tag fat* (nr. 16) med tilhørende lydbånd, som bruges af de fleste lærere, og bogen *Hej med dig* (nr. 22) med tilhørende lydbånd, som udgives af det private forlag "Mål og menning". Nogle af lærerne nævner titler på danske lærebøger i dansk for udlændinge - jf. kategori nr. 1, 2, 5 og 11 - og ganske få lærere nævner danske lærebøger udarbejdet for modersmålsundervisningen i Danmark - jf. kategori nr. 13, 14 og 31. 6 lærere nævner titler på danske romaner og af disse udgives til undervisningsbrug af forlaget "Mål og menning" (jf. kategori nr. 32 og 34), og én lærer nævner en dansk roman udgivet i Danmark (jf. kategori 33).

Ud over de publicerede lærematerialer nævner 21 lærere, at de bruger forskellige kopierede øvelsesmaterialer eller sproglige opgaver, som de selv har udarbejdet. Dels er der tale om opgaver, som har til hensigt at træne grammatikken, dels er der tale om opgaver, som knytter sig til arbejde med forskellige autentiske tekster. Følgende tabel viser en oversigt over de forskellige typer autentiske materialer, som lærerne anfører under svarkategorien *Andet hvad?* i spørgsmål 40.

Typer autentiske tekster	Antal lærere
Avistekster	8
Billeder/billedstile	2
Digte	1
Film	2
Gamle centrale prøver	8
Kryds og tværs	3
Også en avis	2
Noveller	12
Romaner + frilæsningsbøger	67
Sange/musik	2
Tegneserier (Anders And)	4
Tidsskrifter	4
Ugeblade	7
Videofilm/videoprogrammer	7

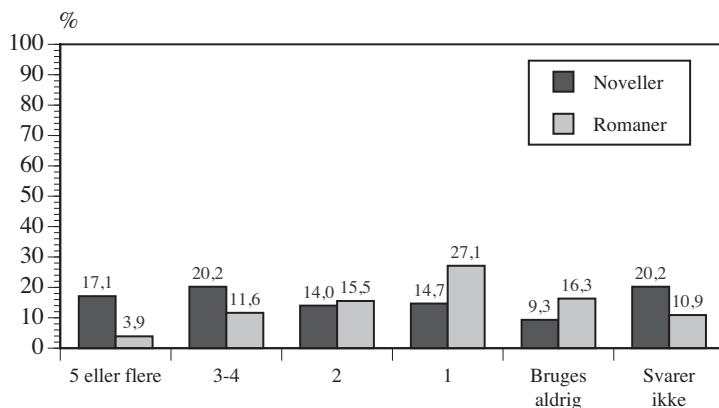
Tabel 40. Typer af autentiske materialer som bruges som grundpensum.

Som det fremgår af tabel 40, anvender ret mange af lærerne forskellige typer af autentiske tekster som en del af grundpensum. Brugen af litterære prosatekster er iøjnefaldende stor i forhold til andre typer autentiske tekster.

Stort set kan de lærematerialer, der bruges som grundpensum i klasserne, inddeles i 5 grupper: 1) lærebøger og lærebogssystemer, 2) grammatik og øvelsesmateriale, 3) noveller og romaner, 4) lyttematerialer, 5) forskellige autentiske sagprosattekster (se tabel 40). Ingen af lærerne nævner, at de anvender samtaleøvelser eller andre typer materialer, som har til hensigt at opbygge elevernes talefærdighed på dansk.

3.10.2. Lærernes brug af supplerende tekster (sp. 41)

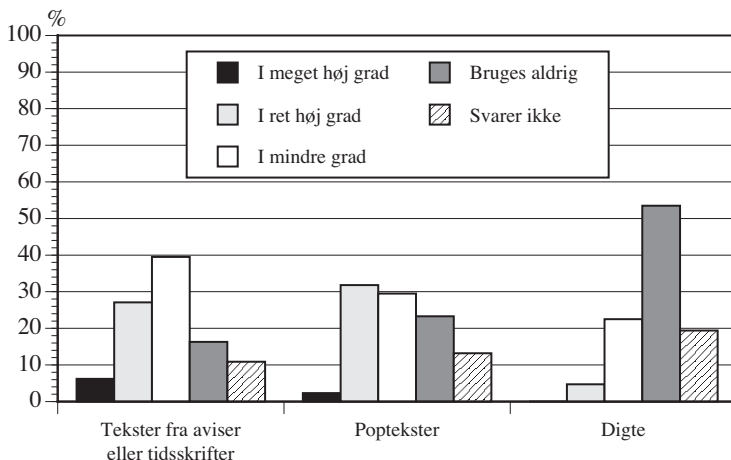
I spørgsmål 41 udspørges lærerne, om de har anvendt supplerende materialer i deres klasser. Der er tale om et svarlistespørgsmål i to dele. Den første del drejer sig om, hvorvidt og i så fald i hvilket omfang eleverne har læst henholdsvis noveller og frilæsningsbøger. Ved hver af de to svarmuligheder opstilles der et parameter med 5 graderingsmuligheder: a) 5 eller flere, b) 3-4, c) 2, d) 1, e) Bruges aldrig. Følgende diagram viser fordelingen af lærernes brug af supplerende materialer.



Figur 41. Lærernes brug af supplerende noveller/romaner i klasserne.

Som det fremgår af figur 41, viser lærernes besvarelser en stor forskel, hvad angår deres brug af supplerende materialer. Således svarer 3,9% af lærerne, at deres elever har læst 5 romaner eller flere, og 11,6%, at eleverne har læst 3-4 romaner. 16,3% af lærerne svarer, at deres elever aldrig har læst en roman. Desuden er det meget forskelligt, hvor mange noveller klasserne har læst. Forholdsvis mange af de lærere, som svarer, at de lader klasserne læse enten én eller flere noveller, svarer også, at de lader klasserne læse én eller flere romaner. Dette betyder, at der er tale om en stor spredningen i antal læste sider fra den ene klasse til den anden.

I den sidste del af spørgsmål 41 bedes lærerne give oplysninger om, hvorvidt deres elever har læst andre typer supplerende materialer og i så fald i hvilket omfang. Svarlisten indeholder tre svarkategorier: 1) Tekster fra aviser eller tidsskrifter, 2) Poptekster, 3) Digte. For hver svarkategori er der tale om et parameter med fire graderingsmuligheder: a) Bruges i meget høj grad, b) Bruges i ret høj grad, c) Bruges i mindre grad, d) Bruges aldrig. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:



Figur 42. Lærernes brug af forskellige typer supplerende læsematerialer.

Som det fremgår af figur 42, bruger lærerne supplerende autentiske sagprosa-tekster i beskedent omfang, jf. at mindre end en tredjedel af lærerne svarer, at de i meget høj grad eller i ret høj grad bruger tekster fra aviser eller tidsskrifter. Her må man være opmærksom på, at der kan være tale om visse overlapninger med lærernes besvarelse af spørgsmål 40 (jf. afsnit III.A.3.10.1.).

3.10.3. Omfanget af pensum (sp. 40 og 41)

I spørgsmål 40 bedes lærerne give oplysninger om, hvilke typer lærematerialer der bruges, samt om omfanget af grundpensum i hver enkelt klasse, dvs. klassens samlede grundpensum. I spørgsmål 41 bedes lærerne oplyse, i hvilken grad deres klasser læser supplerende tekster i undervisningen (jf. figur 41 og 42). I behandlingen af dataene blev jeg klar over, at nogle af lærerne i besvarelserne af spørgsmål 40 nævnte romaner som en del af grundpensum i klasserne, og desuden satte de et kryds ved én eller flere frilæsningsbøger i spørgsmål 41. For at undgå overlapninger kontaktede jeg de lærere telefonisk, hvor jeg havde anledning til at tro, at der kunne være tale om gentagelse af de samme bøger i besvarelserne af de to spørgsmål, og udbad mig nærmere oplysninger om omfanget af pensum i deres klasser - både antal læste romaner og noveller - og deres længde i antal sider. I alt blev ca. 70 respondenter kontaktet per telefon, og de gav alle de ønskede oplysninger. På baggrund af lærernes besvarelser af spørgsmål 40 og 41 og de oplysninger, som de gav per telefon om omfanget af pensum i klasserne, blev materialerne inddelt i 5 følgende kategorier:

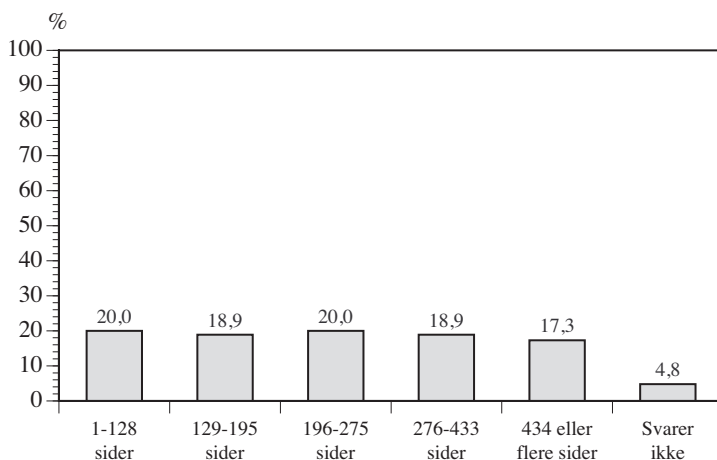
1. Grundbøger, lærebøger
2. Forskellige opgaver i tilknytning til læste tekster (fx ordforråd, indholdsforståelse)
3. Grammatik og grammatiske øvelser
4. Lytttematerialer
5. Frilæsningsmaterialer:
 - a) noveller
 - b) romaner

Herefter blev lærernes oplysninger om omfang af anvendte materialer og pensum i øvrigt inddelt i 4 grupper efter typen af sproglig aktivitet: 1) læsning (jf. kategori 1 og 5), 2) sproglige opgaver i tilknytning til læsning, 3) lytteøvelser, 4) grammatik og grammatiske øvelser. Derefter blev der lavet en oversigt over det kvantitative omfang af pensum i hver enkelt klasse, dvs. antallet af læste sider i klasserne, antal sider med sproglige aktiviteter i tilknytning til læsning, antal sider med grammatik og grammatiske øvelser og antallet af lytteøvelser. Det bør understreges, at her blev lærernes oplysninger om antal frilæsningsbøger taget med. Det fremgår af lærernes besvarelser og af mine telefonsamtaler med lærerne, at mens klassernes grundpensum som regel er fælles for hele klassen, kunne der i enkelte klasser være tale om valg mellem flere frilæsningsbøger, hvorimod dette kun undtagelsesvis viste sig at være tilfældet med novellerne. I de tilfælde, hvor eleverne kunne vælge mellem flere frilæsningsbøger, var det kun muligt at finde frem til et skønsmæssigt gennemsnitstal på antal læste sider i klasserne. Det bør derfor fremhæves, at der er tale om en vis usikkerhed i forbindelse med udregningen af det samlede antal læste sider. Desuden er det klart, at teksterne og øvelserne kan være af forskellig længde og sværhedsgrad, og af den grund svære at sammenligne, selv om antal læste sider er det samme. I den forbindelse kan den store forskel på lixen i romanerne *Mordet på stranden* og *Mord i mørke* fx nævnes (se tabel 39). Til trods for, at der kan være en vis usikkerhed forbundet med det helt præcise antal læste sider i klasserne, og til trods for, at der må tages visse forbehold med hensyn til forskellig sværhedsgrad, giver de kvantitative oplysninger et billede af hovedlinjerne vedrørende omfanget af pensum i klasserne. I det følgende gøres der nærmere rede for de indhentede oplysninger.

Antallet af læste sider (sp. 40 og 41)

Lærernes besvarelser viser en stor variation i omfanget af pensum i de forskellige klasser. For at gøre oplysningerne mere overskuelige inddeles antallet af læste sider (tekster i grundbog + noveller + romaner) i fem grupper: 1) 10-128 sider, 2) 129-195 sider, 3) 196-275 sider, 4) 276-433 sider, 5)

434 sider eller flere. Eftersom der er tale om særskilte oplysninger om pensum i hver klasse, er det indlysende, at her går de kvantitative oplysninger om antallet af læste sider på antal klasser, men ikke på antal lærere. I alt blev der indhentet oplysninger om pensum i 176 af de i alt 185 klasser, som er med i undersøgelsen. Figur 43 viser lærernes oplysninger om procentfordelingen af antal læste sider i de 176 klasser.

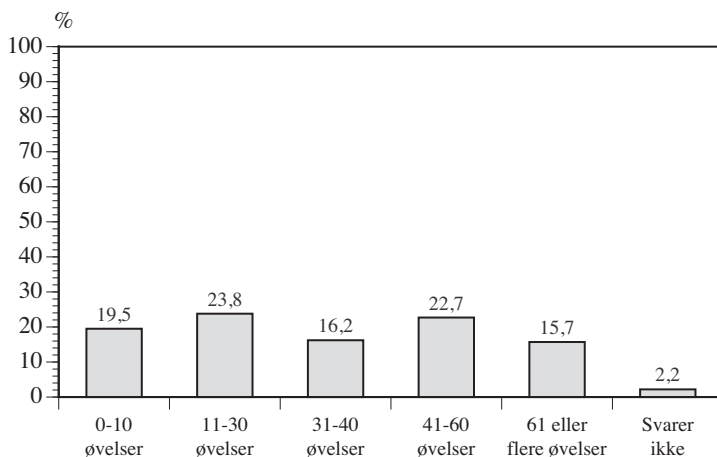


Figur 43. Antallet af læste sider i klasserne.

Søjlediagrammet viser, at der er tale om en stor spredning i antallet af læste sider i klasserne. Således fremgår det af lærernes besvarelser, at antallet af læste sider kan variere fra ca. 60 læste sider til omkring 550 sider. Tilsvarende spredning viser sig også, hvis man kun ser på samlæste klasser.

Antallet af grammatiske øvelser (sp. 40)

Ligesom i figur 43 indeles de talmæssige oplysninger om antallet af grammatiske øvelser i klasserne i grupper: 1) 0-10 øvelser, 2) 11-30 øvelser, 3) 31-40 øvelser, 4) 41-60 øvelser og 5) 61 eller flere øvelser. Her blev der indhentet oplysninger om 181 af de i alt 185 klasser, som er med i undersøgelsen. Det er indlysende, at de grammatiske øvelser kan være af forskellig længde og sværhedsgrad og derfor svære at sammenligne. Til trods for det giver de kvantitative oplysninger dog et vist overblik over situationen. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling af antallet af grammatiske øvelser i klasserne.

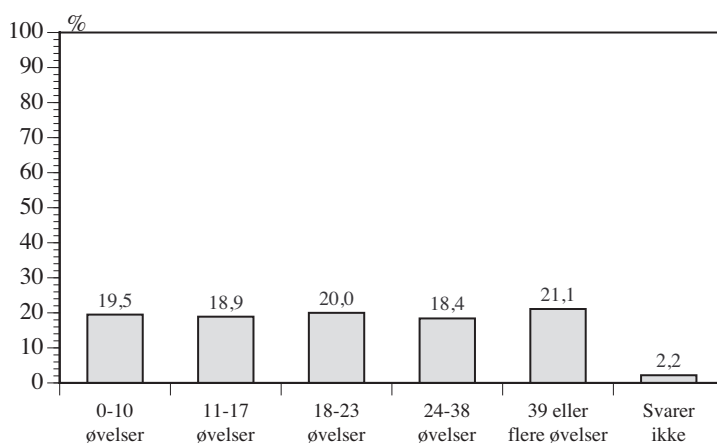


Figur 44. Antal sider med grammatiske øvelser.

Lærernes besvarelser viser en meget stor spredning i antallet af sider med grammatik og grammatiske øvelser i klasserne.

Antallet af lytteøvelser (sp. 40)

Ligesom i figur 43 og 44 inddeles lærernes oplysninger om antallet af lytteøvelser i klasserne i fem grupper: 1) 0-10 øvelser, 2) 11-17 øvelser, 3) 18-23 øvelser, 4) 24-38 øvelser, 5) 39 øvelser eller flere. I alt blev der indhentet oplysninger om antallet af lytteøvelser i 181 klasser af de i alt 185 involverede klasser. Lærernes besvarelser viser følgende fordeling:

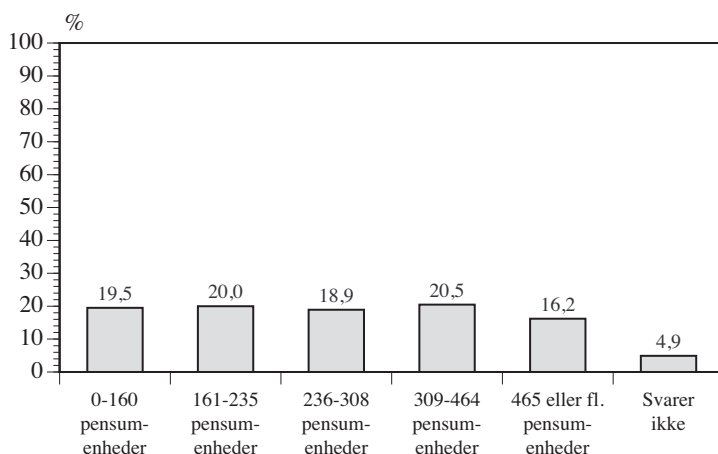


Figur 45. Antal lytteøvelser i klasserne.

Lærernes besvarelser viser dels en meget stor spredning i antallet af lytteøvelser i klasserne, dels et påfaldende beskedent omfang af antal lytteøvelser i forhold til antallet af grammatiske øvelser (jf. figur 44).

Samlet antal pensumenheder (sp. 40 og 41)

For at kunne give et billede af omfanget af de forskellige typer pensum i klasserne i sin helhed samles lærernes talmæssige oplysninger om antal læste sider, antal sider med sproglige opgaver og grammatiske øvelser under ét, dvs. at antal læste sider, antal sider med sproglige opgaver og grammatiske øvelser lægges sammen. Følgende oplysninger om summen af pensumenheder omfatter ikke tekster på video- og lydbånd. I den grafiske fremstilling af pensumenheder inddeles de talmæssige oplysninger om det samlede antal enheder i fem grupper: 1) 0-160 enheder, 2) 161-235 enheder, 3) 236-308 enheder, 4) 309-464 enheder, 5) 465 enheder eller flere. Følgende søjlediagram viser fordelingen af omfanget af samtlige typer pensum i de klasser, hvor samtlige oplysninger om pensum foreligger, dvs. i 176 klasser.



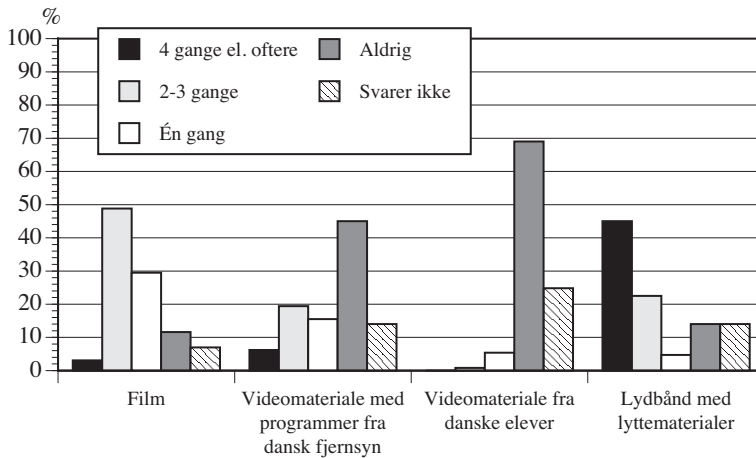
Figur 46. Det samlede antal pensumenheder i klasserne.

Figur 46 viser en stor spredning af pensumenheder i klasserne.

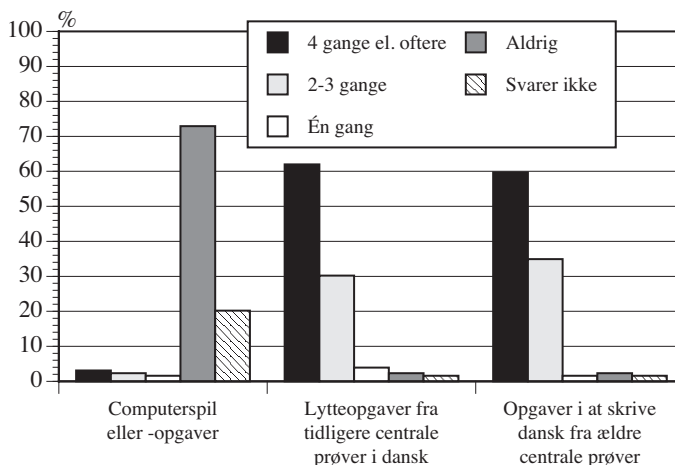
3.10.4. Lærernes brug af supplerende materialer (av-materialer m.m.) (sp. 42)

I spørgsmål 42, som er et svarlistespørgsmål, bedes lærerne om at gøre rede for deres anvendelse af andre typer supplerende materialer end dem, der anføres i spørgsmål 41, og om at beskrive, hvor ofte i skoleåret de anvendes. Formålet med dette spørgsmål er at indhente endnu mere fyldestgørende oplysninger om lærernes samlede brug af materialer, især deres brug af auditive og visuelle tekster. Endvidere havde mine kontaktpersoner under udarbejdelsen af spørgeskemaet gjort mig opmærksom på, at mange dansk-

lærere anvender gamle centrale prøver i dansk som undervisningsmaterialer - især prøven i lytning - hvilket også fremgår af lærernes besvarelser af spørgsmål 40 (se afsnit III.A. 3.10.1). Der opstilles følgende 7 svarkategorier: 1) Film, 2) Videobånd med danske fjernsynsprogrammer, 3) Videobånd fra danske elever, 4) Lydbånd med lyttematerialer, 5) Computerspil eller -opgaver, 6) Lyttematerialer fra tidligere centrale prøver i dansk, 7) Den skriftlige del fra tidligere centrale prøver i dansk. For at kunne præcisere, hvor ofte disse materialer bruges om året, opstilles der et parameter med 4 gradueringsmuligheder: a) 4 gange eller oftere, b) 2-3 gange, c) 1 gang, d) Aldrig. Fordelingen af lærernes besvarelser fremgår af figur 48a og 48b.



Figur 47a. Lærernes brug af supplerende materialer.

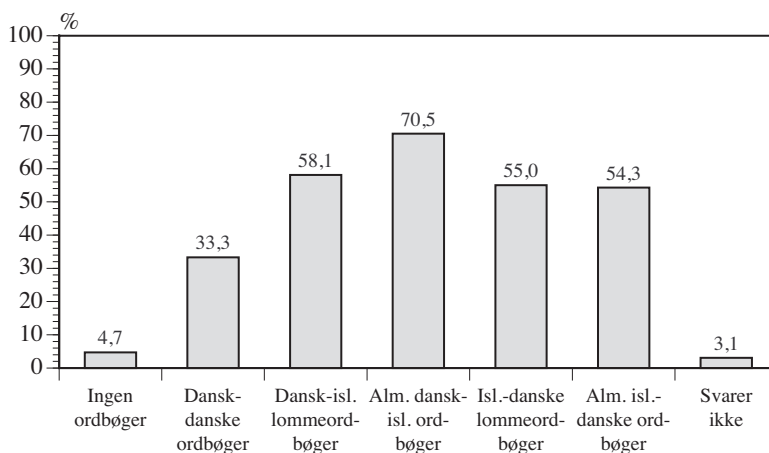


Figur 47b. Lærernes brug af supplerende materialer.

Som det fremgår af søjlediagrammet, indgår gamle centrale prøver i undervisningen hos næsten alle de udspurgte lærere. Edb-materialer og autentiske audiovisuelle tekster bruges så godt som ikke. Det gælder dog ikke spillefilm, som inddrages to-tre gange om året af omtrent halvdelen af lærerne.

3.10.5. Brug af ordbøger (sp. 43)

Spørgsmål 43 drejer sig om, hvorvidt lærerne forventer, at eleverne bruger ordbøger i deres arbejde med dansk, og i så fald hvilke typer ordbøger. Der er tale om et svarlistespørgsmål, hvor der opstilles 6 svarkategorier: 1) Ingen ordbøger, 2) dansk-danske ordbøger, 3) dansk-islandske lommeordbøger, 4) almindelige dansk-islandske ordbøger, 5) islandsk-danske lommeordbøger, 6) almindelige islandsk-danske ordbøger. Da lærerne bedes sætte kryds ved alle de svarkategorier, der passer overens med deres undervisning, overstiger procenttallet 100. Lærernes besvarelser fordeles på følgende vis:



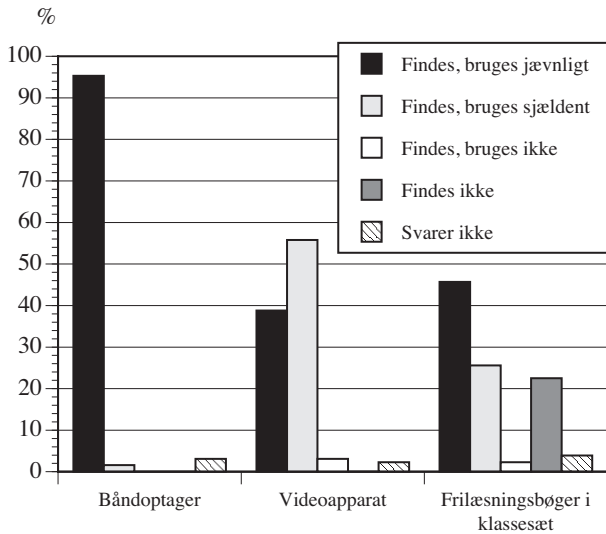
Figur 48. Lærernes brug af ordbøger i klasserne.

Det fremgår af lærernes besvarelser, at over 90% af lærerne forventer, at deres elever anvender ordbøger i deres arbejde med dansk. Der er tale om større brug af ordbøger fra dansk til islandsk end fra islandsk til dansk. En tredjedel af lærerne svarer, at der anvendes dansk-danske ordbøger i klasserne (jf. figur 48).

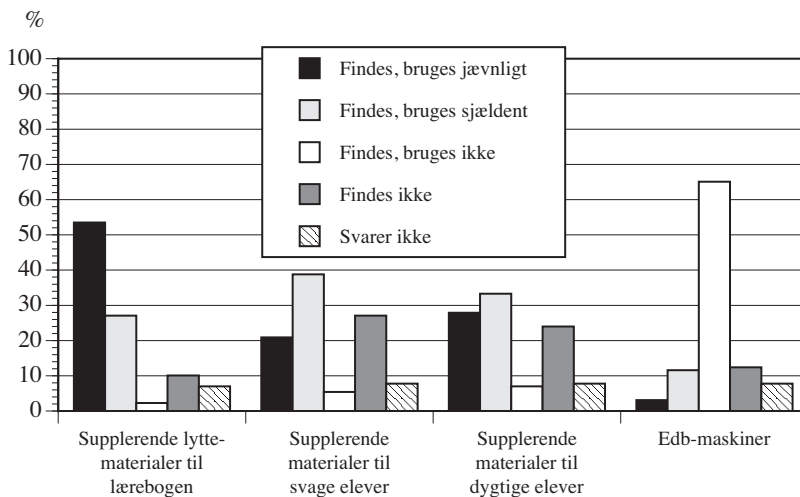
3.10.6. Brug af undervisningsmidler (sp. 44)

I spørgsmål 44 udspørges lærerne om, hvilke typer undervisningsmidler der findes på skolen, fx supplerende undervisningsstof og av-udstyr. Endvidere spørges lærerne om, i hvilket omfang disse midler anvendes i danskunder-

visningen. Der er opstillet et svarlistespørgsmål med 7 svarkategorier, og lærerne bedes om at tage stilling til hver af følgende svarkategorier: 1) Kassetiebåndoptager, 2) Videoapparat, 3) Bøger i klassesæt, 4) Supplerende lyttematerialer, 5) Supplerende materialer til svage elever, 6) Supplerende materialer til dygtige elever, 7) Edb-maskiner. Der er tale om følgende svarmuligheder: a) Findes ikke på skolen, b) Findes og bruges jævnligt, c) Findes og bruges sjældent, d) Findes på skolen, men bruges ikke. Lærernes besvarelser fordeles som følger:



Figur 49a. Lærernes brug af undervisningsmidler.



Figur 49b. Lærernes brug af undervisningsmidler.

Analyse

De indhentede oplysninger viser, at udarbejdede lærebøger er den type lærematerialer, der har den største dominans i danskundervisningen (jf. tabel 39), og at aktuelle autentiske materialer - fx sagprosattekster - kun bruges i mindre omfang (jf. tabel 40). Det ligger uden for rammerne af dette projekt at vurdere de nævnte lærematerialers kvalitet. Det bør dog nævnes, at mange af lærebøgerne er blevet ret gamle, og at de ældste bøger indeholder ret ensartede typer tekster, som ikke alle er lige tidssvarende. Desuden egner materialerne sig ikke alle lige godt til differentieret undervisning. Hertil kommer, at mange af skolerne ikke råder over supplerende materialer i dansk, som kan egne sig til differentierede undervisningsforløb (se figur 49a og 49b), som er en af hjørnestenene i elevcentreret sprogundervisning. I den centrale læseplan lægges der vægt på, at undervisningen planlægges ud fra elevgruppens og de enkelte elevers individuelle behov, hvilket også falder i tråd med det kommunikative indlærings syn (se afsnit I.5.3.). På de fleste skoler er der tale om samlæste klasser, hvilket betyder, at elevernes forudsætninger ofte er meget varierende, og derfor kan en vis form for differentiering ikke undgås. Læremiddelsituationen taget i betragtning, er det svært at se, hvordan mange af lærerne skal kunne imødekomme læseplanens krav om at tilgodese elevernes individuelle behov (se afsnit II.7.1.). At dette også lader til at være problematisk, fremgår af, at kun en lille del af lærerne svarer, at de jævnligt bruger supplerende materialer for henholdsvis svage og dygtige elever.

Ud over de aktiviteter, der indgår i lærematerialerne, findes der ikke islandske producerede samtaleøvelser. Det kommunikative paradigme betoner vigtigheden af, at undervisningsmaterialerne afspejler mangesidig brug af sproget som kommunikationsmiddel, bl.a. ved inddragelse af autentiske materialer, og desuden lægges der vægt på, at undervisningsmaterialerne egner sig til at fremme elevernes kommunikative brug af målsproget (jf. afsnit I.5.4.6.). Dette taget i betragtning er det betænkeligt, hvor få af lærerne der svarer, at de ofte anvender aktuelle autentiske materialer i undervisningen, fx stof fra tidsskrifter eller aviser (se figur 42). Således svarer kun 6% af lærerne, at de i høj grad anvender autentisk stof af denne art, og 27,1% svarer, at de i nogen grad bruger det. Ingen af lærerne nævner, at de inddrager supplerende samtaleøvelser af en eller anden art. Dette falder i tråd med lærernes nedprioritering af talefærdigheden (jf. afsnit III.A.3.7.1) og med deres ringe vægtning af aktiviteter, som har til hensigt at opbygge elevernes talefærdighed på dansk (se III.A.3.7.6.). Foruden de materialer, der specielt produceres til undervisningsbrug, er litterære tekster, især romaner, den genre, der mest bruges i danskundervisningen (jf. tabel 39, figur 41 og figur 49a), hvilket er typisk for fagtraditionen i dansk (jf. indledningen og afsnit II).

Lærernes besvarelser viser stor brug af grammatik- og øvelsesbøger (jf.

tabel 39). Det fremgår af lærernes oplysninger, at eleverne laver et forholdsvist stort antal grammatiske øvelser (jf. figur 44), fx sammenlignet med antallet af lytteøvelser (jf. figur 45). Dette virker modsætningsfyldt, når man tager i betragtning, at i en anden sammenhæng svarer lærerne, at de vægter lyttefærdigheden højere end grammatikken i deres undervisning (jf. tabel 27 og figur 28 og 29). Dette kunne tyde på, at grammatikken er en større del af fagtraditionen, end lærerne selv vil være ved eller er bevidste om.

Lærernes besvarelser viser en meget stor forskel på omfanget af pensum såvel med hensyn til antallet af læste sider som antallet af forskellige typer sproglige opgaver (jf. figur 43, 44, 45 og 46). Således ser der ud til at være en meget stor forskel på, hvor stort input eleverne får på dansk. Inden for de kommunikative metoder fremhæves inputtets betydning i fremmedsprogslæringen (jf. afsnit I.5.3.3.), bl.a. i forbindelse med hypotesedannelse (jf. afsnit I.5.3.1.3.). Det er ikke usandsynligt, at elevernes læsning af frilæsningsbøger - fx romaner eller andre typer sprogligt input der har et indhold, som interesserer eleverne - egner sig til at fremme deres eksisterende kunnen på målsproget.

Den store forskel, der er på antallet af læste sider på dansk, kan afspejle lærerens inddragelse af forskellige læsestrategier, hvilket falder i tråd med lærernes oplysninger om deres måde at træne læsefærdighed på (jf. tabel 34). Således kunne det store antal læste sider i nogle af klasserne (jf. søjle 4 og 5 i figur 43) tyde på inddragelse af ekstensiv læsning eller skanning, hvorimod det lille antal læste sider (jf. især søjle 1 i figur 43) i andre klasser antagelig afspejler større vægning af intensiv læsning eller oversættelse til islandsk. Her er der tale om meget tidskrævende læsemåder.

Det er før blevet nævnt, at lærernes besvarelser tyder på, at der i højere grad fokuseres på modersmålet end på målsproget i danskundervisningen, jf. hvor få lærere der svarer, at de taler dansk med eleverne (se tabel 33), og den ringe vægt lærerne tildeler oversættelser til dansk i forhold til oversættelser til islandsk (jf. figur 29 og 30). En lignende tendens viser sig i lærernes besvarelser af de spørgsmål, der angår deres brug af ordbøger. Således svarer flere lærere, at de lader eleverne anvende dansk-islandske ordbøger end islandsk-danske ordbøger (se figur 48). En tredjedel af lærerne svarer, at de forventer, at eleverne bruger dansk-danske ordbøger.

Lærernes besvarelser af samtlige spørgsmål, der vedrører deres brug af undervisningsstof, tyder på, at hovedvægten lægges på anvendelse af trykte tekster i danskundervisningen, enten i lærebøger eller ved supplerende prosatekster. Auditive tekster bruges dog i nogen grad (jf. brug af supplerende materialer på lydband, se figur 47a og 51b), og båndoptager bruges jævnligt (jf. figur 49a). Autentiske visuelle tekster såsom aktuelle fjernsynsprogrammer bruges i mindre grad af ca. fjerdedel af lærerne og omtrent halvdelen af

lærerne svarer, at de inddrager film 2-3 gange i vinterens løb. Brug af computere eller edb-materialer forekommer så godt som ikke i dansk-undervisningen (se figur 47b og 49b). Inden for de kommunikative metoder understreges vigtigheden af anvendelse af autentiske materialer, som afspejler sprogets brug, og som egner sig til inddragelse af sociokulturelle perspektiver. I lyset af dette er det betænkeligt, hvor ringe vægt mange af lærerne lægger på anvendelse af av-materialer af denne art fx fjernsynsprogrammer. Det samme gælder, i hvor begrænset grad lærerne inddrager aktuelle autentiske tekster - især sagprosattekster (se tabel 40) såsom tekster fra aviser, tidsskrifter eller poptekster - i undervisningen (se figur 42). Lærernes brug af materialer tyder på, at dansk primært forekommer i form af trykte prosatekster og øvelser, og at det i mindre grad indgår som levende brugssprog i undervisningen fx i form af aktuelle auditive og audiovisuelle tekster.

I flere sammenhænge er de centrale prøvers styrende funktion blevet nævnt jf. backwash-effekten. Omkring 60% af lærerne svarer, at de 4 gange eller oftere i skoleåret anvender lytteopgaver og skriftlige opgaver fra ældre centrale prøver i dansk, og 30% af lærerne svarer, at de 2-3 gange om året inddrager de centrale prøver i undervisningen (se også afsnit III.A.3.10.4.), hvilket yderligere vidner om prøvens styrende funktion.

3.11. Kontakt med danske og andre nordiske klasser

To spørgsmål drejer sig om, hvorvidt eleverne i de involverede klasser har haft kontakt med unge i Norden. Det ene spørgsmål går på klassernes kontakt med unge i Danmark, det andet drejer sig om en evt. kontakt med unge i det øvrige Norden.

3.11.1. Kontakt med unge i Danmark (sp. 45)

I spørgsmål 45 bedes lærerne om at oplyse, hvorvidt deres elever/klasser har haft en eller anden form for direkte kontakt med unge i Danmark i vinteren 1992-1993 eller i årene før. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 5 svarkategorier. Endvidere bedes lærerne i tilfælde af et positivt svar anføre, hvilke klasser det drejer sig om, jf. følgende: 1) Ingen kontakt, 2) Ja, brevveksling. Klassens navn/navne:, 3) Ja, kontakt via e-mail. Klassens navn/navne:, 4) Ja, elevbesøg fra DK. Klassens navn/navne:, 5) Ja, elevrejse til DK. Klassens navn/navne:.

Da jeg gik lærernes besvarelser efter i sømmene, viste det sig, at mange af lærerne gav oplysninger om andre klasser end deres afgangsklasser. Da undersøgelsen kun rettes mod danskundervisningen i 10. klasse, blev lærernes oplysninger om andre årgange sorteret fra. I alt svarede 26 af de 129 lærere, at 29 af de 185 involverede klasser havde haft en eller anden form for direkte kontakt med danskere. Der er tale om følgende former for kontakt:

Kontaktformer	Antal klasser
Brevveksling	5
Elevbesøg fra Danmark	4
Elevrejse til Danmark	6
Brevveksling + elevbesøg	3
Brevveksling + elevbesøg + elevrejse	9
E-mail + elevbesøg	1
Brevveksling + e-mail + elevbesøg + elevrejse	1

Tabel 41. Klassernes kontakt med unge i Danmark.

3.11.2. Kontakt med unge i det øvrige Norden (sp. 46)

I spørgsmål 46 spørges lærerne om, hvorvidt deres elever/klasser har haft kontakt med andre nordboere end danskere. Der er tale om et tilsvarende svarlistespørgsmål og med de samme svarmuligheder som i spørgsmål 45. Og ligesom i spørgsmål 45 bedes lærerne identificere de involverede klasser. Lærernes besvarelser af spørgsmål 46 viser samme misforståelser som besvarelserne af spørgsmål 45. Derfor blev oplysninger om andre årgange end 10. klasse sorteret fra. I alt oplyser 14 af de 129 lærere, at 17 af de involverede klasser har haft en eller anden form for kontakt med andre nordboere end danskere. Tabel 42 viser fordelingen af de 17 klasser efter kontaktformer.

Kontaktformer	Antal klasser
Brevveksling	9
Elevbesøg fra det øvrige Norden	3
Elevrejse til det øvrige Norden	2
Brevveksling + elevbesøg + elevrejse	2
E-mail	1

Tabel 42. Klassernes kontakt med andre nordboere end danskere.

Analyse

I alt har 46 af de 185 klasser haft en eller anden kontakt med unge, enten i Danmark eller i det øvrige Norden. I nogle tilfælde drejer det sig om klasserejser eller besøg af hele klasser, i andre tilfælde kun af enkelte elever. Hertil kommer brevveksling, som i nogle tilfælde ser ud til at hænge sammen med elevrejser eller -besøg. Personlig kontakt med danskere eller andre nordboere må af flere grunde anses for at være af stor betydning i danskundervisningen. Gennem direkte personlig kontakt - det være sig brevveksling (e-mail), elevrejser eller elevbesøg - opstår der varierede kommunikative behov for brug af målsproget. Inden for de kommunikative metoder lægges der vægt på, at samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence (jf. det kommunikative sprogsyn i afsnit I.A.5.2.), medtænkes i sprogundervisning-

gen, og at målsproget bruges til kommunikation (jf. det kommunikative indlærings syn i afsnit I.A.5.3.). I forbindelse med direkte kontakt med nordboere finder forskellige former for kommunikation sted, hvilket forudsætter en naturlig inddragelse af såvel lingvistiske, pragmatiske som sociokulturelle komponenter. Desuden kan en umiddelbar kontakt af denne art have en vigtig betydning i forbindelse med elevernes holdning til at lære dansk. Ifølge Ellis er elevernes behov og lyst til at kommunikere den helt afgørende forudsætning for, at sprogindlæring finder sted (jf. afsnit I.B.1). Antagelig ligger der et motivationspotentiale i brev- og elevudveksling, idet der - når der er tale om kontakt af denne art - opstår kommunikative behov, som forudsætter, at eleverne bruger målsproget i interaktion. Desuden har det formodentlig en holdningsmæssig betydning, at eleverne oplever dansk som et sprog, hvorpå levende personer interagerer, og ikke blot som undervisningssprog primært begrænset til skreven litteratur og sproglige øvelser.

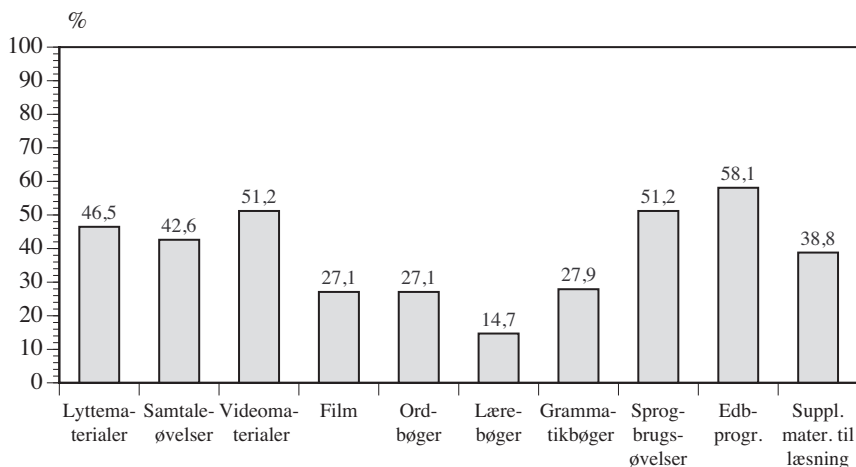
Det fremgår af lærernes besvarelser, at der både er tale om kontakt med danskere og andre nordboere. Kontakten med fx unge i Sverige, Norge eller Færøerne giver eleverne oplevelsen af, hvordan de kan bruge deres kundskaber i dansk som nøgle til de andre nordiske sprog, hvilket passer som hånd i handske med læseplanens hovedformål (se afsnit II.7.1.2.).

3.12. Lærernes vurdering af læremidlerne i dansk (sp. 47)

Spørgsmål 47 går på lærernes vurdering af læremiddelsituationen til undervisningen i dansk. Spørgsmålet har et dobbelt sigte: dels at bede lærerne om at vurdere, om der helt mangler visse typer af læremidler, dels at bede dem om at vurdere kvaliteten af de læremidler, der findes på markedet i Island. Der er tale om et svarlistespørgsmål, hvor der opstilles 10 svarkategorier: 1) Lyttematerialer, 2) Samtaleøvelser, 3) Videomaterialer, 4) Film, 5) Ordbøger, 6) Lærebøger, 7) Grammatikbøger, 8) Opgavehæfter til træning af sprogbrug, 9) Edb-programmer til danskundervisningen, 10) Supplerende materialer til træning i læsefærdighed. Endvidere er der tale om et åbent spørgsmål, hvor lærerne bliver spurgt, om de evt. har andre bemærkninger om læremiddelsituationen. For hver af de fastlagte svarkategorier opstilles der to særskilte svartyper i overensstemmelse med spørgsmålets tosidige sigte.

3.12.1. Mangel på læremidler (sp. 47)

I spørgsmål 47 bedes lærerne om at tage stilling til, hvilke typer materialer der mangler i danskundervisningen. Der opstilles svarmuligheden Der mangler materialer ved hver af de 10 opstillede svarkategorier (se III.A.3.12.). Følgende søjlediagram viser fordelingen af lærernes besvarelser, dvs. fordelingen af de materialetyper, der mangler ifølge lærerne.

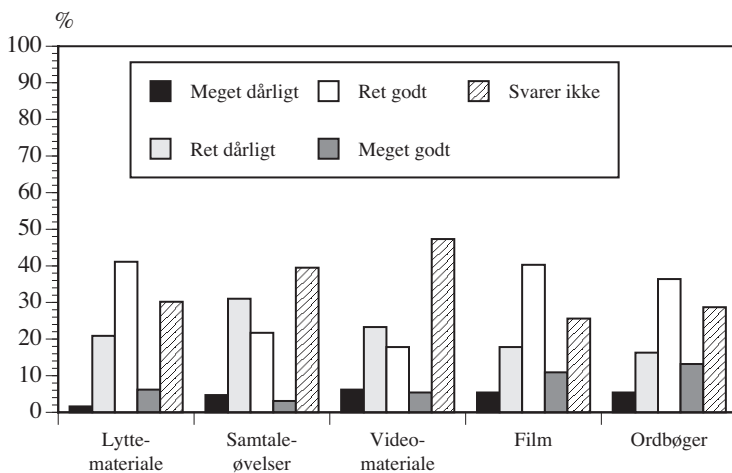


Figur 50. Typer af materialer som lærerne efterlyser.

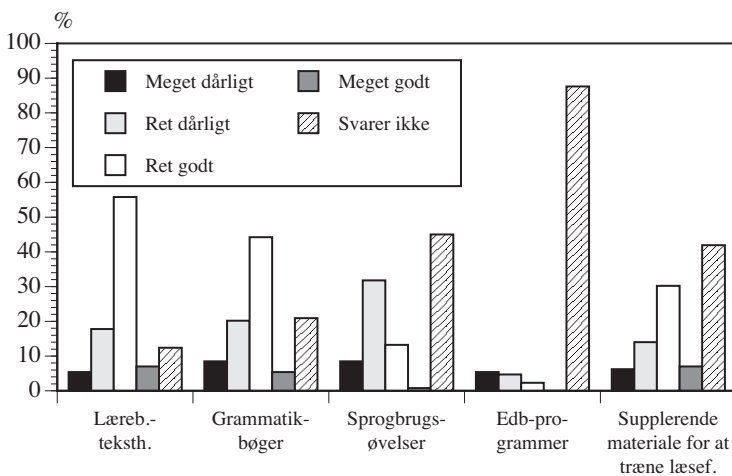
De fleste af lærerne (58,1%) svarer, at der mangler edb-programmer, og omkring halvdelen af lærerne efterlyser videomaterialer (51,2%) og sprogbrugsøvelser (51,2%) til danskundervisningen. Selv om der ikke findes udarbejdede samtaleøvelser til danskundervisningen i Island, svarer kun 42,6% af lærerne, at der mangler læremidler af denne art. 38,8% af lærerne svarer, at der mangler supplerende materialer i forbindelse med læsning. Til trods for et forholdsvis stort udbud af traditionelle grammatikbøger, svarer 27,9% af lærerne, at der mangler grammatikbøger.

3.12.2. Lærernes vurdering af eksisterende læremidler (sp. 47)

I spørgsmål 47 bedes lærerne endvidere om at give deres vurdering af de materialer, som skolerne kan vælge imellem. For hver af de 10 faste svarkategorier opstilles der en skala med 4 graderingsmuligheder: a) Meget godt, b) Ret godt, c) Ret dårligt, d) Meget dårligt. Lærernes besvarelser fordeler sig som følger:



Figur 51a. Lærernes vurdering af de eksisterende læremidler.



Figur 51b. Lærernes vurdering af de eksisterende læremidler.

Lærernes besvarelser viser, at forholdsvis få af lærerne vurderer de eksisterende læremidler som meget dårlige. Den type læremidler, som de fleste lærere vurderer som meget dårlige er grammatikbøger og sprogbrugsøvelser. Der er dog kun tale om 8,5% af lærerne. Desuden sætter ret mange lærere kryds ved, at de anser de eksisterende grammatikbøger og sprogbrugsøvelser for at være ret dårlige. Det er påfaldende, hvor mange lærere der undlader at tage stilling til mange af svarkategorierne. Det gælder især svarkategorierne: edb-programmer, videomaterialer, sprogbrugsøvelser og samtaleøvelser, dvs.

de materialetyper, som de fleste af lærerne giver udtryk for, at der mangler (jf. figur 50).

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

35 lærere skriver kommentarer om læremiddelsituationen. I det følgende gøres der rede for lærernes kommentarer efter deres indhold.

1. Ikke i stand til at vurdere læremiddelsituationen

10 lærere udtrykker, at de ikke er i stand til at vurdere læremiddelsituationen eller enkelte typer materialer (fx nævner to edb-materialer), idet de ikke kender situationen tilstrækkelig godt.

2. Materialer der mangler:

a) Grammatik og sprogbrug

Én lærer nævner, at der mangler et større udbud af varieret, centralt udarbejdet materiale med *massive* opgaver, som træner indholdsforståelse, forståelse af enkelte ord og sprogbrug. To lærere efterlyser grammatikbøger. Den ene savner grammatikbøger med grammatiske regler, stiløvelser og udfyldningsopgaver, jf. grammatikbøger i dansk for gymnasiet. Den anden udtrykker, at der mangler et øvehæfte i grammatik.

b) Visuelle materialer

Tre lærere nævner mangel på visuelt materiale. Én lærer nævner materialer om unge i Danmark, og to lærere efterlyser film med undertekster på dansk.

c) Ordbøger

6 lærere kommenterer ordbøger. Tre lærere noterer, at de synes ordbøgerne er så dyre, at eleverne ikke har råd til at købe dem, og én lærer nævner, at skolerne ikke er i stand til at købe dem. Én lærer nævner, at han synes, at den nye dansk-islandske ordbog også burde udgives som skoleordbog. Én lærer nævner, at den nye dansk-islandske ordbog er mangelfuld, selv om den afgjort anses for at være bedre end den gamle. Én lærer nævner, at han synes, de ordbøger, der hører til lærebøger, er dårlige.

d) Andet

Én lærer nævner, at der mangler danske klassikere udarbejdet til dansk-undervisningen, og én lærer noterer, at der burde udgives et billigt hæfte med aktuelt dansk stof, som årligt kan ajourføres.

3. Kritik af eksisterende materialer

Én lærer nævner, at novelleantologien *Kort og godt* kun indeholder få gode noveller. Én lærer nævner, at der er mange fejl i materialerne, især anser han lyttematerialerne og lærebøgerne for at være dårlige.

4. Positive udtalelser om eksisterende materialer

Én lærer nævner, at han synes ret godt om de danske materialer: *Danske rollesimulationer*¹⁾ og *33 opgaver til pararbejde*²⁾. Én lærer nævner, at han synes meget godt om Guðrún Halldórsdóttirs lære- og grammatikbøger. To lærere noterer, at de godt kan lide lærebogen *Tag fat*. Den ene af de to nævner, at det ville være en fordel med hensyn til prisen på *Tag fat*, hvis tekster og opgaver blev udgivet separat.

5. Alment om læremiddelsituationen

6 lærere kommenterer læremiddelsituationen generelt. Én lærer nævner, at der er tale om et meget begrænset udbud af lærebøger hos Undervisningsmiddelcentralen, og at skolerne i praksis ikke kan bruge andre materialer. To lærere nævner, at der findes egnede lærematerialer, som ikke kan bruges på skolerne på grund af gældende regler om Undervisningsmiddelcentralen og skolernes køb af lærermidler. Én lærer nævner, at han gerne ville bruge lærematerialer, som danskerne udgiver med henblik på danskundervisning for udlændinge, idet han synes godt om disse materialer. Én lærer nævner, at det kom bag på ham, hvor begrænsede danskmaterialer der findes. Og til sidst nævner én lærer, at der generelt mangler materialer i dansk, og at læremiddelsituationen i dansk er elendig sammenlignet med den i engelsk

6. Andet

Én lærer nævner, at der mangler lærebøger i begynderundervisningen i dansk. Endelig nævner én lærer, at han ikke har brugt eller ledt efter edb-programmer til undervisningen i dansk.

Analyse

Lærernes besvarelser angående læremiddelsituationen viser stor variation og forskellighed, dvs. en del af lærerne udtrykker sig positivt om materialerne og en del negativt. Endvidere er det påfaldende, hvor mange af lærerne der undlader at besvare nogle af kategorierne (jf. figur 51a og 51b), hvilket især gælder for spørgsmålene om de materialetyper, som lærerne giver udtryk for,

1) *Danske rollesimulationer* af Mortensen & Mortensen (1990), udgivet af Kaleidoscope.

2) *33 opgaver til pararbejde* af Høirup et al (1984), udgivet af Kaleidoscope.

at der mangler (jf. figur 50). Ifølge lærernes besvarelser af spørgsmål 47 vurderer en stor del af lærerne dog læremiddelsituationen i dansk som mangelfuld, hvilket også fremgår af lærernes besvarelse af spørgsmål 48 (jf. afsnit III.A.3.13., se figur 52b). Mange af lærerne svarer, at der mangler materialer af kommunikativ art, fx edb-programmer, videomaterialer, samtaleøvelser og lyttematerialer (jf. figur 50). En del af lærerne udtrykker, at de synes, de eksisterende materialer er meget dårlige eller ret dårlige, og kun en lille del af lærerne anser de eksisterende materialer for at være meget gode. De materialer, som de fleste lærere affinder sig bedst med og vurderer som gode eller meget gode, er følgende: lærebøger (62,8%), film (51,2%), ord-bøger og grammatik (49,6%) og lyttematerialer (47,3%).

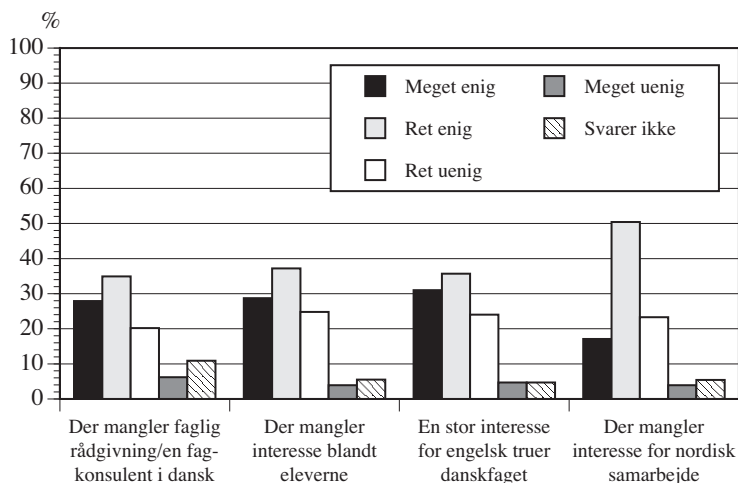
Som før nævnt udtrykker mange af lærerne, at der mangler materialer af kommunikativ art, fx videomaterialer, sprogbrugsøvelser, edb-programmer, samtaleøvelser og lyttematerialer. Endvidere nævner 38,8% af lærerne, at der mangler supplerende materialer i forbindelse med læsning, dvs. materialer som egner sig til differentieret undervisning, som har til formål at tilgodese elevernes individuelle behov. Til gengæld udtrykker kun 14,7% af lærerne, at der mangler lærebøger i dansk (jf. figur 50). Inden for de kommunikative metoder anses undervisningsmaterialerne for at være af central betydning i undervisningen, bl.a. for at opnå undervisningens formål, for at fremme elevernes brug af målsproget og for at imødekomme deres behov såvel m.h.t. til deres interesser som deres indlæringsmæssige behov. Således betones bl.a. vigtigheden af, at lærematerialerne egner sig til sproglig stimulering og til kommunikativ brug af målsproget. Endvidere fremhæves princippet om autenticitet (jf. afsnit I.A.5.4.6.). Hvis nye paradigmer skal have mulighed for at trænge igennem i danskundervisningen, kan en revidering af undervisningsmaterialerne ikke undgås. Praktisering af de kommunikative metoder forudsætter, at andre typer af tekster og sproglige aktiviteter end de, som knytter sig til den traditionelle formfokuserede fremmedsprogsundervisning, tages i brug. Eksempelvis kan nævnes, at kravet om autenticitet forudsætter, at undervisningsmaterialer løbende ajourføres, og at integration af færdigheder kræver en helt anden type materialer end de traditionelle lærebøger. Det er m.a.o. ikke tilstrækkeligt alene at basere undervisningen på én lærebog eller ét lærebogssystem. Hertil kommer, at hvis elevernes interesser og deres individuelle personlige eller indlæringsmæssige behov skal imødekommes, kræver det, at eleverne har mange og forskelligartede materialer at vælge imellem. Det gælder såvel udarbejdede lærematerialer som forskelligt autentisk stof. Udvælgelse og udarbejdelse af sproglige aktiviteter - fx i tilknytning til autentiske materialer - stiller store sproglige og didaktiske krav til læreren. Praktisering af de kommunikative metoder forudsætter m.a.o. en stor fleksibilitet fra lærerens side m.h.t. valg af materialer, idet de behov, der

opstår i indlæringsituationen, løbende må imødekommes. Dette kræver, at læreren både må have overblik over læremiddelsituationen i Island og endvidere have indsigt i danske forhold, hvad angår publikationer af stof, der kan egne sig til brug i danskundervisningen. Eksempelvis kan nævnes ungdomsbøger, danske tidsskrifter for unge, aviser, film, digte, sange osv. Her til kommer internettet med dets varierede typer af tekster. Det bør dog understreges, at det ikke er tilstrækkelig, at lærerne besidder de fornødne kvalifikationer og har det fornævnte overblik, hvis de på grund af regler om skolernes køb af læremidler er forhindret i at købe de materialer, de ønsker at anvende i deres undervisning (jf. kommentarerne i lærernes besvarelse af det åbne spørgsmål).

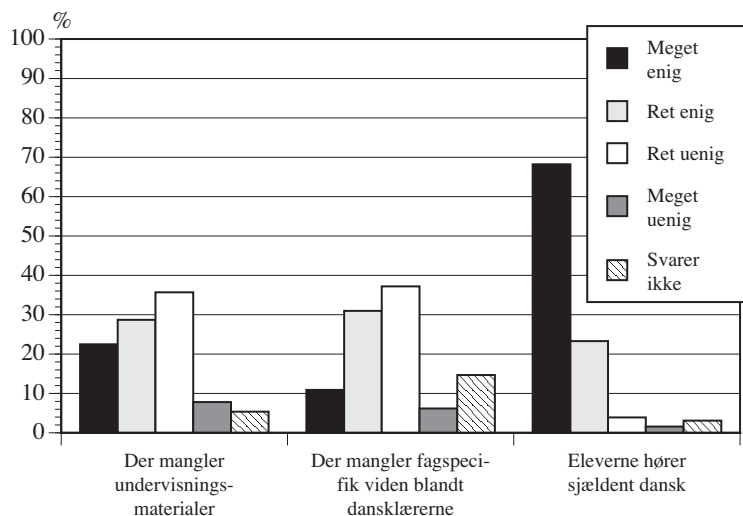
Det er påfaldende, at 10 dansklærere udtrykker, at de ikke føler sig i stand til at vurdere kvaliteten af de islandske materialer, der findes til brug i danskundervisningen på dette niveau. Det giver anledning til bekymring, at de lærere, som varetager danskundervisningen, ikke kender til læremiddelsituationen eller føler sig i stand til at vurdere materialernes kvalitet. I den sammenhæng er det værd at overveje, hvilke konsekvenser disse forhold har for fagtraditionens levedygtighed, dvs. om det betyder, at lærerne ukritisk og af gammel vane fortsætter undervisningen i samme bane.

3.13. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer (sp. 48)

I spørgsmål 48 bedes lærerne vurdere danskfagets aktuelle problemer. Dels ved at tage stilling til 7 på forhånd fastlagte svarkategorier og dels ved med egne ord at formulere deres vurderinger. De opstillede svarkategorier er som følger: 1) Der mangler faglig rådgivning/fagkonsulent i dansk, 2) Der mangler interesse blandt eleverne, 3) En stor interesse for engelsk truer danskfaget, 4) Der mangler interesse for nordisk samarbejde, 5) Der mangler undervisningsmaterialer, 6) Lærerne mangler fagspecifik viden i dansk, 7) Eleverne hører sjældent dansk. For hver svarkategori opstilles der et parameter med fire svarmuligheder, nemlig: a) Meget enig, b) Ret enig, c) Ret uenig, d) Meget uenig. Efter svarlisten følger der et åbent spørgsmål, hvor lærerne bedes formulere, hvis de har noget andet at tilføje om det, der volder problemer i danskundervisningen. Lærernes besvarelser af de opstillede svarkategorier har følgende fordeling:



Figur 52a. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer.



Figur 52b. Lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer.

Som det fremgår af figur 52a og b, har svarkategorien *Eleverne hører sjældent dansk* en særstilling, når det gælder lærernes vurdering af danskfagets aktuelle problemer, idet knap 68,2% af lærerne svarer, at de er meget enige i, at denne svarkategori volder problemer i danskundervisningen. Desuden udtrykker mange af lærerne, at de er meget enige i, at følgende kategorier volder problemer: *Mangel på faglig rådgivning i dansk* (27,9%), *En stor*

interesse for engelsk truer danskfaget (31,0%) og Der mangler interesse blandt eleverne (28,7%). Det er bemærkelsesværdigt, at 41,9% af lærerne svarer, at de er meget enige eller enige i svarkategorien Der mangler fag-specifik viden blandt dansklærerne.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

I alt besvarer 24 af respondenterne det åbne spørgsmål, og i nogle tilfælde nævner lærerne flere begrundelser for danskfagets problemer. I det følgende gøres der ikke rede for de enkelte læreres besvarelser i deres helhed, idet besvarelserne analyseres og ordnes efter indhold.

1. Negative holdninger til dansk

4 lærere svarer, at danskundervisningens problemer ligger i negative holdninger til at lære dansk. Således nævner én lærer, at voksne islændinge er negativt indstillet over for dansk bortset fra dem, som har opholdt sig eller været bosat i Danmark. Én lærer skriver, at eleverne hader dansk, og at de slet ikke lærer dansk uden for skolen. Den tredje lærer nævner det problematiske i, at eleverne ikke finder det hensigtsmæssigt at lære dansk, idet de har svært ved at indse hensigten, behovet, og at de ikke kan se fremtidsbilledet for sig. Således ser det ikke ud til at være tilstrækkeligt motivationsgrundlag, at de får brug for at kunne dansk i forbindelse med videreuddannelse m.m. Til sidst nævner én lærer danskfagets lave status på mange skoler.

2. Det danske sprogs status i Island

Tre lærere kommer ind på det danske sprogs status i omgivelserne. Én lærer noterer, at da dansk overhovedet ikke høres, og da behovet for at kunne læse på dansk bliver stadig mindre (Anders And, lærebøger i andre fag m.m.), er det nødvendigt at øge antallet af ugentlige undervisningstimer, idet det ikke er tilstrækkeligt kun at træffe eleverne to gange om ugen. Én lærer nævner de unges kærlighed til engelsk stof (amerikanske spændingsfilm). Ifølge den samme lærer kan det gå så vidt, at eleverne først overfører ord fra dansk til engelsk og derefter til islandsk. Den tredje udtrykker, at der mangler nyheder fra det danske rigsfællesskab i medierne.

3. Dansklærernes kvalifikationer og interesse

8 lærere kommer ind på lærernes kvalifikationer og interesse i forbindelse med deres vurdering af danskfagets problemer. Én lærer nævner, at danskundervisningen udelukkende burde varetages af personer, der besidder de fornødne kvalifikationer, og som interesser sig for dansk, idet han frygter, at der sættes lærere til at undervise i dansk, som hverken har interesse for det eller er kvalificerede til det. Desuden nævner han, at danskfaget burde præ-

senteres bedre i lærernes grunduddannelse. Én lærer nævner, at mange steder ude på landet må lærerne undervise i dansk, selv om dansk ikke er deres fag. Én lærer udtrykker, at der mangler fagspecifik viden blandt de lærere, som underviser begyndere i dansk, hvilket han anser for at være et alvorligt problem. Ifølge den samme lærers vurdering ville man vinde ved at begynde danskundervisningen senere, fx i 8. klasse med fire timer om ugen og med faglærere i stedet for som ved den nuværende ordning med enhedslærere.

Én lærer udtrykker, at han ikke har viden nok til at tage stilling til spørgsmålet, om lærerne mangler fagspecifik uddannelse i dansk.

Tre lærere kommer ind på vigtigheden af, at lærerne interesserer sig for danskundervisningen. Én lærer udtrykker, at der findes for mange uinteresserede dansklærere. En anden nævner, at elevernes interesse eller mangel på samme afspejler lærernes professionelle ambitioner, og den tredje lærer udtrykker, at interessen for nordisk samarbejde afhænger af lærernes interesse og dygtighed.

4. Mangel på læremidler

5 lærere kommer ind på læremiddelsituationen. Én lærer ser en stor mangel på brugbare læremidler i dansk som et alvorligt problem - især i 9. klasse. Ifølge den samme lærer er materialerne i 10. klasse bedre, men de rækker ikke så langt. En anden nævner, at der mangler et kontinuerligt sæt af undervisningsmaterialer. En tredje efterlyser videomaterialer, der kan sidestilles med alt det stof, eleverne ser på engelsk. Læreren fremhæver, at han først og fremmest savner underholdende snarere end orienterende materialer. Den fjerde nævner det problematiske i, at uanset hvornår skolerne begynder med danskundervisning, så bruges undervisningsmaterialer, der er beregnet for 10-årige børn. Den sidste anser læremidlerne i dansk for at være mangelfulde og for ikke at appellere til de unge.

5. Målsætninger

5 lærere anser målsætningerne i dansk for at være mangelfulde. Én lærer udtrykker, at der mangler flere målsætninger. Tre lærere efterlyser mere præcise og bedre målsætninger end dem, der står i den centrale læseplan, og en af disse to lærere går så vidt som til at hævde, at læseplanen overhovedet ingen støtte giver. Én lærer udtrykker, at der mangler koordinering af undervisningsmaterialer og målsætninger i dansk ved grundskolens afslutning.

6. Andet

5 lærere kommer med forskellige vurderinger af anden art end de ovennævnte. Én lærer skriver, at det ville være en fordel, hvis eleverne kunne vælge mellem svensk og dansk, idet han anser den danske udtale for at være

svær. I den forbindelse fremhæver han, at eleverne bliver skuffede, når de ikke forstår det talte sprog til trods for, at de har gjort sig umage med at læse i bøgerne. Af den grund er de tilbøjelige til at give op og skubbe dansk fra sig. Én lærer udtrykker, at omprioritering af dansk og engelsk burde overvejes, således at engelsk blev første fremmedsprog, og danskundervisningen startede i 8. klasse, og at dansk herefter blev tildelt en stor vægt som undervisningsfag. Hans vurdering er, at engelsk ville støtte indlæringen af dansk, idet det er lettere at lære et nyt sprog, når man allerede har opnået færdighed i et andet sprog. Én lærer nævner praktiske problemer i forbindelse med faglig rådgivning eller konsultation ude på landet, idet afstanden fra Reykjavík har sit at sige, og at oplysninger fx om faglige møder ofte kommer sent. Én lærer nævner de problemer, der er forbundet med nedskæringer i skolesystemet. Han mener, nedskæringerne skyldes manglende ambitioner blandt politikere og ledende personer inden for det islandske skolesystem. Ifølge den samme lærer burde uddannelse prioriteres højere i samfundet.

Én lærer nævner, at der mangler debat om Islands stilling blandt andre nationer.

Analyse

Der er en stor spredning i lærernes besvarelser af spørgsmålet om danskfagets aktuelle problemer. Det er dog påfaldende, at det for samtlige svarkategorier gælder, at meget få lærere krydser svarmuligheden *Meget uenig* af, hvilket kan tyde på, at de fleste af lærerne opfatter de opstillede svarkategorier som væsentlige, når det drejer sig om forklaringer på danskfagets problemer. På nær lærernes tunge vægtning af svarkategorien *Eleverne hører sjældent dansk* er der ikke én svarkategori, som adskiller sig fra de andre ved tung vægtning. Alt dette vidner om situationens kompleksitet, og om hvor mange medvirkende faktorer der spiller ind.

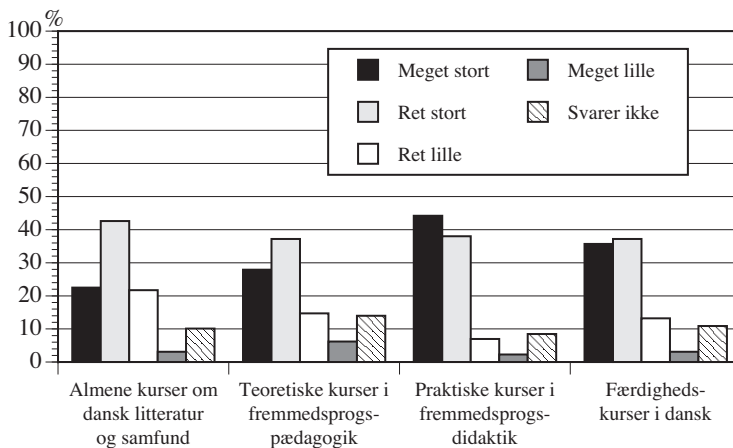
Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål indeholder mange bemærkelsesværdige overvejelser om danskfagets problemer. Stort set er der dels tale om kommentarer til de opstillede svarkategorier og dels forskellige andre faktorer, som lærerne anser for at være problematiske. 5 af lærerne nævner fx mangelfulde målsætninger for danskfaget som et alvorligt problem (se afsnit II.7.1.2.). 8 lærere kommer ind på de problemer, der er forbundet med, at nogle af lærerne ikke besidder de fornødne kvalifikationer til at undervise i dansk, og at de ikke har det nødvendige engagement eller interesse for at undervise i faget. Som før nævnt udtrykker knap 70% af lærerne, at de er meget enige i, at et af danskfagets problemer er, hvor sjældent eleverne hører dansk. Desuden svarer godt 20% af lærerne, at de er ret enige i, at denne svarkategori er en af årsagerne til danskfagets problemer. Lærernes tunge vægtning af denne svarkategori er interessant af to grunde. For det

første understøtter besvarelsen det, der før er blevet skrevet i afhandlingen om det danske sprogs ændrede status i Island (jf. afsnit II). For det andet understreger lærernes ret entydige vurdering vigtigheden af, at eleverne kan opleve dansk som et levende sprog i danskundervisningen. Hvis eleverne ikke hører dansk uden for skolen, er det helt afgørende for deres tilegnelse af dansk, at man i danskundervisningen formår at skabe et stimulerende indlæringsmiljø, hvor eleverne oplever dansk som et levende sprog, som de selv bruger til kommunikation i interaktion med hinanden og læreren.

Som før nævnt er det bemærkelsesværdigt, at 10,9% af lærerne svarer, at de er meget enige, og 31,0%, at de er ret enige i, at lærernes mangel på fagspecifik viden volder problemer i danskundervisningen. Her er det værd at gøre opmærksom på, at det er skolemyndighederne og ikke lærerne, som er ansvarlige for den ordning, at lærere, som ikke er specielt kvalificerede til danskundervisning, bliver ansat til at undervise i faget. Endvidere er det skolemyndighedernes ansvar, at den fagspecifikke linjefagsuddannelse i dansk kun svarer til knap et halvt årsværk, selv om lærerne skal fungere som faglærere i grundskolens øverste klasser. Det vides ikke, om lærerne med deres besvarelse udtrykker deres egen mangel på fagspecifik kompetence eller deres kollegers. Uanset om de henviser til deres egen manglende viden eller deres kollegers, er det dog indlysende, at dette indtryk af manglende professionalisme i danskundervisningen svækker faget og dansklærernes professionelle identitet. Der er m.a.o. tale om en vigtig faktor, der afgjort svækker danskfaget såvel internt som eksternt.

3.14. Lærernes vurdering af behov for efteruddannelse (sp. 49)

I spørgsmål 49 bedes lærerne tage stilling til, hvordan de vurderer dansklærernes behov for efteruddannelseskurser. Der opstilles en svarliste med 4 svarkategorier: 1) Almene kurser om dansk litteratur og samfund, 2) Teoretiske kurser i fremmedsprogspædagogik, 3) Praktiske kurser i fremmedsprogdidaktik, 4) Færdighedskurser i dansk. For hver svarkategori opstilles der et parameter med fire svarmuligheder: a) Meget stort, b) Ret stort, c) Ret lille, d) Meget lille. Desuden stilles der et åbent spørgsmål, hvor lærerne bliver spurgt, om de har noget andet at tilføje i forbindelse med behovet for efteruddannelse. Lærernes besvarelse af de fastlagte svarkategorier illustreres i følgende søjlediagram:



Figur 53. Lærernes vurdering af behov for efteruddannelse.

Den kursustype, som de fleste lærere svarer, at der er størst behov for, er praktiske kurser i fremmedsprogsdidaktik (44,2%), mens færdighedskurser i dansk (35,7%) følger som nummer to.

Lærernes besvarelser af det åbne spørgsmål

I alt svarer 19 lærere på det åbne spørgsmål. 14 lærere anfører forskellige behov for efteruddannelseskurser. 7 lærere udtrykker behov for forskellige typer kurser, der afholdes i Island, og 7 lærere udtrykker behov for, at dansk-lærerne har mulighed for efteruddannelse i Danmark.

1. Kurser i Island

Én lærer udtrykker, at der mangler praktiske kurser i fremmedsprogsdidaktik, dvs. den samme type kurser, som opstilles på svarlisten. Én lærer nævner, at der må tages hensyn til lærere, som arbejder på landet, idet mange af de lærere ikke har mulighed for at rejse til Danmark for at gå på kursus. Én lærer fremhæver vigtigheden af, at lærerne regelmæssigt har mulighed for at deltage i efteruddannelseskurser, og tilføjer, at de traditionelle kursers indhold burde revideres. Én lærer nævner, at man bør satse på, at de kurser, der hvert andet år afholdes henholdsvis i Lærerhøjskolens og i Foreningen for Islandske Dansk-læreres regi, fortsat kan tilbydes lærere.

Tre lærere efterlyser, at der afholdes nye alternative kurser i Island. I denne forbindelse foreslår én lærer igangsættelse af en slags udviklingsprojekt, hvor islandske og danske lærere kan samarbejde, fx ved at danske lærere kommer til Island og samarbejder med de islandske kolleger på skolerne. Én lærer nævner etablering af et fagligt forum eller møder, hvor dansk-lærere kan

træffes og udveksle erfaringer. Én lærer nævner, at da mange lærere ikke har mulighed for at være på kurser i Reykjavík eller i København i ugevis, burde man overveje alternative former for efteruddannelse, fx at bringe det faglige budskab ud over internettet eller ved at sende fagkonsulenter ud på skolerne.

2. Efteruddannelse i Danmark

Én lærer nævner, at han savner et kursus i landeskunde, dvs. dansk natur, dyreliv, vegetation, miljøværn, klima og erhvervsliv (landbrug, industri, fiskeri). 6 lærere nævner vigtigheden af, at dansklærere kan tage til Danmark og opholde sig der i en periode, enten for at deltage i efteruddannelse eller blot for at opleve det danske samfund på nært hold (fx danskernes hverdag og skolerne).

3. Andet

4 lærere nævner, at de ikke har tilstrækkelig viden til at vurdere behovet for efteruddannelse, bl.a. på grund af mangel på sproglig indsigt og kendskab til skolesystemet. Én lærer kommenterer, at han ofte har søgt efteruddannelseskurser i dansk, men at hans ansøgninger om deltagelse ikke er blevet imødekommet.

Analyse

Som allerede nævnt er de kursustyper, som de fleste lærere efterlyser, didaktiske kurser og færdighedskurser i dansk, hvilket må anses for at være udtryk for, at mange lærere føler, at deres fagdidaktiske og sproglige kompetence ikke er tilstrækkelig stor. Opprioritering af disse kursustyper, men ikke fx af kurser om dansk litteratur og samfund, kunne evt. signalere et ønske fra lærernes side om at ændre den gængse undervisningspraksis.

I besvarelsene af det åbne spørgsmål gør 14 lærere rede for deres overvejelser om behovet for andre typer efteruddannelseskurser end dem, der opstilles på svarlisten. Det er bemærkelsesværdigt, at af de 14 lærere, som foreslår, at der afholdes nye typer efteruddannelseskurser, har 7 lærere deltaget i efteruddannelseskurser inden for de sidste fire år, mens 7 ikke har søgt efteruddannelse. Som før nævnt svarer kun én lærer, at hans ønske om efteruddannelse ikke er blevet imødekommet. Når man tager i betragtning, at 67,4% af dansklærerne ikke har deltaget i efteruddannelseskurser i dansk inden for de sidste fire år, kunne man forestille sig, at den beskedne deltagelse skyldtes ringe muligheder for at komme med på kurserne. Den kendsgerning, at der kun er én lærer, som nævner, at hans ansøgninger om deltagelse i efteruddannelseskurser ikke er blevet imødekommet, kunne tyde på, at de lærere, som ikke har været på kurser, heller ikke har anstrengt sig for at komme med på kurserne. Det er dog ikke udelukket, at lærernes viden om be-

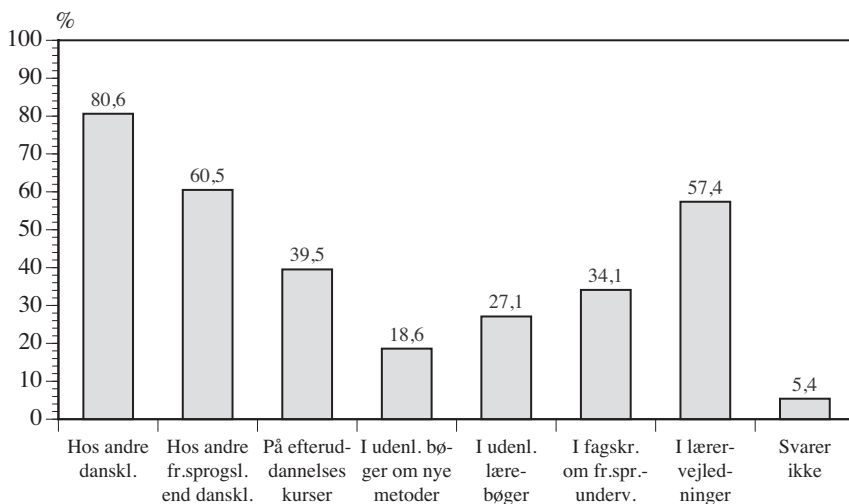
grænsede efteruddannelsesmuligheder forhindrer dem i at ansøge om deltagelse i kurserne.

3.15. Innovationer i danskundervisningen

Tre spørgsmål har til hensigt at belyse, hvorfra lærerne henter inspiration til faglige fornyelser. I ét spørgsmål udspørges lærerne bredt om forskellige inspirationskilder, mens to spørgsmål rettes mod deres læsning af fagtidskrifter om henholdsvis fremmedsprogsundervisning og almen pædagogik.

3.15.1. Kilder til faglig fornyelse (sp. 50)

I spørgsmål 50 bedes lærerne svare på, hvorfra de henter ideer til innovationer i danskundervisningen. Der opstilles en svarliste med 7 svarkategorier: 1) Hos andre dansklærere, 2) Hos andre fremmedsproglærere end dansklærere, 3) På efteruddannelseskurser, 4) I udenlandske bøger om nye metoder i fremmedsprogsundervisningen, 5) I udenlandske lærebøger, 6) I fagtidskrifter om fremmedsprogsundervisning, 7) I lærervejledninger. Da lærerne bedes sætte kryds ved alle de svarkategorier, der kan være tale om, overstiger svarprocenten 100. Lærernes besvarelser fordeles på følgende vis mellem de opstillede svarkategorier:

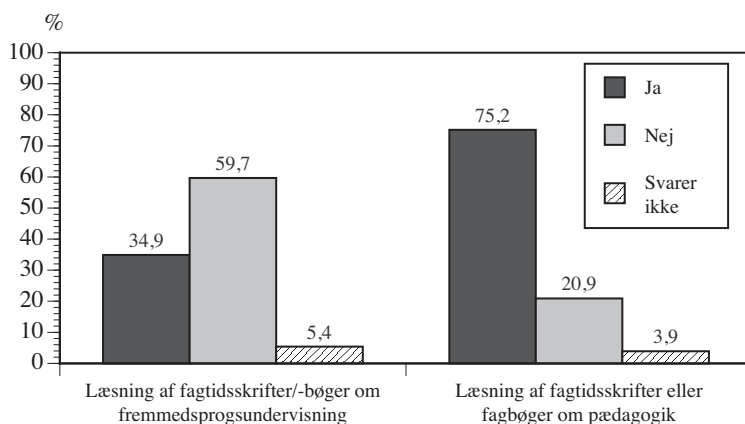


Figur 54. Lærernes kilder til faglig fornyelse.

Langt de fleste (80,6%) af lærerne svarer, at de får ideer til pædagogiske innovationer hos andre dansklærere. 60,5% svarer, at de henter ideer til innovationer fra andre fremmedsproglærere, og knap 60% markerer, at de henter idéer fra lærervejledninger.

3.15.2. Dansklærernes læsning af fagtidsskrifter (sp. 51 og 52)

I spørgsmål 51 og 52 udspørges lærerne om deres læsning af fagtidsskrifter. Formålet med disse spørgsmål er dels at kaste lys over, i hvilken grad respondenterne læser fagtidsskrifter generelt, dels om der kan konstateres forskel i deres læsning af fagtidsskrifter om henholdsvis almenpædagogik og fremmedsprogsundervisning. Fordelingen af lærernes besvarelser af spørgsmål 51 og 52 fremgår af figur 55:



Figur 55. Lærernes læsning af fagtidsskrifter om fremmedsprogsundervisning og almen pædagogik.

Som det fremgår af figur 55, er forskellen mellem lærernes læsning af de to typer faglitteratur meget stor. Således svarer kun 34,9% af respondenterne, at de jævnligt læser faglitteratur om fremmedsprogsundervisning, mens 75,2% svarer, at de jævnligt læser faglitteratur om pædagogiske spørgsmål.

Analyse

Som det fremgår af figur 54, svarer de fleste af lærerne, at de henter inspiration til faglig fornyelse fra kolleger. De fleste af respondenterne svarer, at de lader sig inspirere af andre dansklærere, og en stor del af lærerne svarer, at de henter ideer til innovationer fra andre fremmedsproglærere. Desuden nævner en stor del af lærerne lærervejledninger som en inspirationskilde til faglig nytænkning. Det fremgår m.a.o. af respondenternes besvarelser, at de fleste af lærerne anser udveksling af erfaringer mellem kolleger og vejledninger på praktisk plan (fx i lærervejledninger) for at være af langt større betydning, når det gælder faglig fornyelse, end fx læsning af faglitteratur eller teoretisk stof om fremmedsprogsundervisning. Antagelig hænger den ringe betydning, som lærerne tildeler læsning af fagspecifik litteratur, sammen med deres uddannelsesmæssige baggrund, jf. hvor få af lærerne, der har en fagspecifik uddan-

nelse i dansk (se afsnit III.A.3.2.3.). Således kan man skønne, at kun få af lærerne i deres uddannelse har stiftet bekendtskab med teorier om fremmedsprogindlæring og andre vidensområder, som er relevante, når det gælder undervisning i dansk som fremmedsprog i Island, hvilket antagelig påvirker deres professionelle identitet.

Det er allerede blevet nævnt, at mange dansklærere i 10. klasse er alene om at varetage danskundervisningen i afgangsklasserne på deres skoler (jf. afsnit III.A.3.3.1.). De mange lærere, som nævner samarbejde med kolleger som inspiration til innovationer, giver anledning til overvejelser om, hvilken betydning den faglige isolation, som er mange dansklæreres lod, har for lærernes muligheder for faglig fornyelse. Det gælder især dansklærere på de mindre skoler ude på landet, hvor der ofte kun er én lærer, som varetager danskundervisningen på skolen.

Som før nævnt er det påfaldende, hvor ubetydelig en rolle lærerne tildeler læsning af fagtidsskrifter om fremmedsprogsundervisning som led i deres faglige fornyelse (jf. figur 54). Den beskedne læsning af disse skrifter understreges yderligere, når man sammenligner lærernes læsning af fagtidsskrifter om fremmedsprogsundervisning på den ene side og deres læsning af fagtidsskrifter om almene pædagogiske emner på den anden side (jf. figur 55). Dette - sammen med den kendsgerning at 67,4% af lærerne svarer, at de ikke har deltaget i efteruddannelseskursus i dansk inden for de sidste fire år (jf. afsnit III.A.3.2.6., figur 18), og at kun 39,5% (jf. figur 54) svarer, at de henter inspiration til faglig fornyelse på efteruddannelseskurser - kunne tyde på, at respondenterne ikke opfatter sig selv som faglærere i dansk, og at de af den grund er mindre tilbøjelige til selv at tage initiativ til ajourføring af deres viden, som kunne føre til innovationer.

Konklusion

Min overordnede hypotese var, 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 fra modersmålet.

På grund af den store svarprocent og lærernes omhyggelige besvarelser af spørgeskemaet er det lykkedes at indhente omfattende empiriske oplysninger om, hvordan dansklærerne beskriver danskfagets situation og deres egen undervisningspraksis i 1990'erne. Den empiriske undersøgelse har bidraget til en mere aktuell og kvalitativt anden form for viden om fagtraditionen i dansk, som adskiller sig fra den viden, som de historiske kilder formår at frembringe. De empiriske data kaster såvel i dybde som bredde lys over danskfagets situation og over, hvad der for tiden karakteriserer fagtraditionen

i dansk i grundskolen, bl.a. undervisningsmetodisk. I det følgende sammenfattes hovedtrækkene i spørgeskemaundersøgelsens resultater. Endvidere perspektiveres de resultater, der anses for at være de vigtigste i lyset af min overordnede hypotese og mine forskningsspørgsmål om danskfagets situation, fagtraditionens historiske udvikling og den opstillede teori. Desuden fokuseres der på undersøgelsens resultater og de komplikationer, der kan opstå, når der satses på innovationer, fx drejning mod en mere kommunikativ fremmedsprogsundervisning, jf. den opstillede teori og de bud på kommunikative tilgange, der signaleres i den centrale læseplan i dansk (se afsnit II.7.1.).

Et af mine forskningsspørgsmål var: *Er dansklærernes fagspecifikke kompetence tilstrækkelig?* Undersøgelsen viser, at overraskende mange af de lærere, der varetager danskundervisning, ikke besidder kvalifikationer, som retter sig mod danskundervisning. Dette fremgår af, at knap to tredjedele af lærerne svarer, at de ikke har nogen fagspecifik uddannelse i dansk (jf. afsnit III.A.3.2.3.). Dette må anses for at være et af fagets alvorligste problemer. En del af de lærere, som ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk, har været bosat i Danmark, heraf har enkelte lærere uddannelse i andre fag end dansk (se tabel 14). Fremmedsprogsundervisning, ikke mindst praktisering af de kommunikative metoder, stiller meget store sproglige og didaktiske krav til lærerne. Den professionelle dansklærer må være kommunikativt kompetent på dansk og have en metabevindsthed om samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence. Foruden viden om sprogindlæring behøver læreren at have kontrastiv viden om det islandske og det danske sprogsystem for bl.a. at kunne forstå elevernes indlæringsproblemer. Kun 17 af respondenterne svarer, at de har linjefagsuddannelse i dansk, og 8 svarer, at de har haft dansk som valgfag i den gamle seminarieuddannelse. Ganske få af lærerne har B.A.-eksamen og fagpædagogisk uddannelse i dansk. Her bør det understreges, at linjefagsuddannelsen kun svarer til knap et halvt årsværk, hvilket må anses for at være et alt for spinkelt kvalifikationsgrundlag for at kunne opbygge den sproglige og didaktiske kompetence, som læseplanens målsætninger forudsætter. Antagelig volder mangel på fagspecifik kompetence i dansk mange lærere problemer, når det gælder implementering af de kommunikative teorier til praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at mangel på kvalificerede lærere er en af de faktorer, der medvirker til at skabe inert i fagtraditionen. Dette underbygges af, at 20,9% af lærerne svarer, at de i høj grad anvender, og 48,1%, at de i ret høj grad anvender, de undervisningsmetoder, som de fandt mest effektive i deres egen fremmedsprogsindlæring (jf. afsnit III.A.3.9.2.). I anden sammenhæng svarer 61,2% af lærerne, at de bruger grammatik- og

oversættelsesmetoden i deres undervisning, og 26,4% af lærerne svarer, at de benytter sig af den direkte metode. 34,1% af lærerne svarer, at de anvender de kommunikative metoder (se afsnit III.A.3.9.1.).

Dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund præges af heterogenitet, og mange af lærerne svarer, at de er kommet til at undervise i dansk, uden at de i deres uddannelse satsede på danskundervisning, hvilket bl.a. viser sig i deres korte undervisningserfaring i dansk sammenlignet med deres anciennitet som lærere. Flere faktorer tyder på, at lærerne som helhed ikke opfatter sig selv som faglærere i dansk. Således svarer omtrent to tredjedele af lærerne, at de ikke har søgt efteruddannelse i dansk i de sidste fire år (jf. afsnit III.A.3.2.6.), og kun omtrent en tredjedel af lærerne svarer, at de jævnligt læser fagtidsskrifter om fremmedsprogsundervisning (jf. afsnit III.A.3.15.2.). Mangel på faglig identitet blandt mange af dansklærerne i grundskolen betyder, at de ikke udgør en synlig fælles professionel lærergruppe, som i deres eget regi og i offentligheden tager spørgsmål om danskundervisnings indhold og praksis op til debat. Formodentlig er lærergruppens heterogenitet, en ringe fagspecifik uddannelse i dansk blandt mange af lærerne og deres mangel på professionel identitet med til at fastlåse fagtraditionen i dansk. Antagelig er styrkelse af lærernes fagspecifikke kompetence i dansk en af forudsætningerne for, at en radikal ændring af fagtraditionen kan finde sted.

Foruden de førnævnte faktorer er lærernes arbejdsituation og faglige isolation formodentlig også med til at fastlåse fagtraditionen i dansk, jf. det store antal dansklærere, som har mange timers overarbejde, og det store antal lærere, som er alene om at varetage danskundervisningen i 10. klasse på deres skoler (jf. afsnit III.A.3.3.1.).

Til trods for visse modsætninger i lærernes begrundelser for, hvorfor de er kommet til at undervise i dansk (jf. afsnit III.3.4.1.), svarer de fleste af lærerne, at de befinder sig meget godt eller ret godt med at undervise i faget (jf. afsnit III.A.3.4.2.). I flere sammenhænge beskriver en del af lærerne, at der findes en ringe motivation blandt eleverne for at lære dansk (jf. fx afsnit III.3.5.1. og III.A.3.13), hvilket bl.a. må ses i lyset af det danske sprogs ændrede status i det islandske samfund. I den sammenhæng kan nævnes, at 68,2% af respondenterne svarer, at de er meget enige i og 23,3%, at de er ret enige i, at det er et problem i danskundervisningen, at eleverne sjældent hører dansk (jf. afsnit III.A.3.13.). De begrænsede muligheder, som eleverne har for at møde dansk uden for klasseværelset, betyder, at deres tilegnelse af dansk som oftest beror på kvaliteten af den danskundervisning, de får i skolen. Her står lærernes strategier helt centralt, idet det netop er kendetegnende for den professionelle fremmedsproglærer at råde over forskellige strategier, som han kan trække på i sin stræben efter at skabe et stimulerende indlæringsmiljø og dermed rammen for elevernes sprogtilegnelse. Dette taget

i betragtning er lærernes generelle nedprioritering af undervisningsmetoder- nes betydning som årsag til gode resultater i danskundervisningen (jf. afsnit III.A.3.5.2.) bemærkelsesværdig. Utvivlsomt har holdninger til dansk på makroplan betydning for elevernes holdninger til dansk på mikroplan, jf. også lærernes holdninger til, hvorfor det er vigtigt, at unge i Island lærer dansk (se figur 26). Det må dog anses for at være tegn på en svag professionel identitet blandt lærerne ikke at tildele effekten af deres professionelle strategier større vægt, eftersom det ikke mindst er her, elevernes indlærings- og motivationspotentiale ligger. Det bør dog understreges, at positive holdninger til dansk i samfundet altid vil styrke undervisningen i faget. På samme måde vil manglende motivation eller ringe interesse for sproget i samfundet gøre lærerens arbejde sværere.

Til sidst bør det nævnes, at til trods for, at de fleste af lærerne udtrykker deres tilfredshed med at undervise i dansk, viser besvarelsene, at en stor del af lærerne er kommet til at undervise i dansk uden i begyndelsen selv at ønske det (fx på opfordring af skolens ledere). Man kan ikke se bort fra den mulighed, at manglende interesse for at undervise i dansk og usikkerhed forårsaget af bl.a. ringe fagspecifik kompetence i dansk blandt mange af lærerne kan påvirke elevernes holdninger til dansk og evt. forringe deres motivation til at lære sproget. I al fald er det usandsynligt, at de lærere, som ikke finder det vigtigt at undervise i sproget, og som ikke besidder den fornødne sproglige og didaktiske kompetence, formår at bryde med den etablerede fagtradition og gennemføre innovationer.

Mit andet spørgsmål var: *Hvad karakteriserer fagtraditionen undervisnings- metodisk?* Spørgeskemaundersøgelsen viser, at grammatik- og oversættelses- metoden og dens opprioritering af læsefærdighed især gennem direkte over- sættelser og vægning af eksplicit grammatisk viden stadigvæk spiller en væsentlig rolle i danskundervisningen. Grammatik- og oversættelses- metodens dominans understøttes af, at 61,2% af lærerne svarer, at de anvender denne metode i deres undervisning (se afsnit III.A.3.9.1.). Desuden fremgår grammatik- og oversættelsesmetodens dominans indirekte af de sproglige aktiviteter, der ifølge lærernes besvarelser spiller den mest fremtræ- dende rolle i deres arbejde med indlæringen af de fire færdigheder og gram- matikken. Mange af disse aktiviteter (se III.A.3.7.) kan identificeres med grammatik- og oversættelsesmetodens fremgangsmåder (se I.A.2.3.). De spørgsmål, der angår lærernes prioritering af grammatik i forhold til andre komponenter, viser, at arbejdet med grammatikken spiller en væsentlig rolle hos mange af lærerne (jf. afsnit III.A.3.7.1.). Endvidere viser undersøgelsen, at mange af lærerne arbejder isoleret med grammatikken, og at mange læg- ger vægt på udenadslære af verber og grammatiske regler samt på eksplicit

arbejde med grammatiske regler (jf. afsnit III.A.3.7.8.). M.a.o. er det selve grammatikken og arbejdet med dens strukturer, som er undervisningens udgangspunkt. Eksplicit og implicit viden om sprogets form- og brugsregler er fundamentale komponenter i beherskelsen af kommunikativ kompetence. Ifølge det kommunikative paradigme er det dog vigtigt, at bevidstgørelsen og automatiseringen af disse komponenter indgår i et længere undervisningsforløb og holdes i tråd med elevernes indlæringsniveau og deres individuelle behov.

Til trods for grammatik- og oversættelsesmetodens dominans viser lærernes besvarelser, at fagtraditionen kendetegnes ved en vis kompleksitet, hvor andre paradigmer - bl.a. den direkte metode og de kommunikative metoder - i nogen grad gør sig gældende. 26,4% af lærerne svarer, at den direkte metode er styrende i deres undervisning (jf. III.A.3.9.1.), og 34,1% af lærerne svarer, at de kommunikative metoder er styrende i deres undervisning (se afsnit III.A.3.9.1.). Lærernes besvarelser af andre spørgsmål viser, at aktiviteter der er typiske for den direkte metodes fremgangsmåde, forekommer hos ret mange af lærerne. I den forbindelse kan nævnes aktiviteter, såsom indholdsspørgsmål, genfortællinger og ekstensiv læsning. Lærernes besvarelser af andre spørgsmål viser endvidere, at de kommunikative metoders fremgangsmåder kun i mindre grad indgår i deres undervisning (jf. afsnit III.A.3.7.). Der er intet, der tyder på forekomst af aktiviteter, som er helt typiske for den audiolingvale metode, fx drilløvelser.

Grammatik- og oversættelsesmetoden passer som hånd i handske med lærernes generelle opfattelse af det danske sprogs funktion i Island, samt hvilke kundskaber i dansk der spiller den største rolle for islændingene. De fleste af lærerne tildeler opretholdelse af kontakten til Norden den største vægt, og som før nævnt er det mange islændinges opfattelse, at genuin dansk udtale ikke spiller nogen større rolle i den sammenhæng. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange lærere nedprioriterer talesproget. Hertil kommer, at en del af lærerne i høj grad opfatter dansk som et dannelsesfag (se figur 26), hvilket bl.a. viser sig i en ret stor vægtning af skønlitterære tekster. I overensstemmelse hermed finder de fleste af lærerne det meget vigtigt for islændingene at kunne læse dansk, og mange finder det vigtigt at kunne forstå talt dansk, hvorimod de produktive færdigheder anses for at spille en mindre væsentlig rolle. Vægtning af de receptive færdigheder - især læsefærdigheden - spiller den mest dominerende rolle i lærernes undervisning, mens de produktive færdigheder - især talefærdigheden - tildeles en yderst ringe vægt. Denne vægtfordeling, som er og længe har været kendetegnende for fagtraditionen i dansk (jf. indledningen og afsnit II), bliver antagelig styrket af de signaler, der gives ved, at talefærdigheden ikke indgår som en del af den centrale prøve i dansk. Antagelig virker den såkaldte backwash-effekt med til at

vedligeholde den levedygtige fagtradition, hvilket er positivt for islændingenes beherskelse af læsefærdighed på dansk, men nødvendigvis må gå ud over deres beherskelse af andre færdigheder. I læseplanen betones vigtigheden af, at indlæringen af samtlige færdigheder opbygges i integration med hinanden, svarende til sprogets brug uden for klasseværelset. Hvis fagets målsætninger skal have den tilsigtede virkning på skolerne, er det vigtigt, at alle de fire færdigheder indgår i den centrale prøve. Lærernes store vægtning af læsefærdigheden er på én gang tegn på grammatik- og oversættelsesmetodens dominans og på fagtraditionens levedygtighed. Den store vægt, der lægges på oversættelser - især til modersmålet - og intensiv læsning på ordniveau, kan identificeres med grammatik- og oversættelsesmetodens fremgangsmåder. Men samtidig adskiller fagtraditionen sig fra grammatik- og oversættelsesmetoden ved i langt højere grad at vægte ekstensiv læsning (jf. afsnit III.3.7.5. og III.A.3.10.3.), hvilket dels kan forklares ved fagtraditionens rødder og den lange historiske tradition for at læse på dansk i Island (jf. indledningen og afsnit II), dels ved indflydelse fra den direkte metode.

Mange af lærerne fremhæver det danske sprogs vigtige funktion i forbindelse med videreuddannelse, hvorimod blot en ganske lille del af lærerne udtrykker, at de finder danskundskaber meget vigtige i erhvervslivet (se afsnit III.A.3.6.1.). Det er bemærkelsesværdigt, at lærerne ikke tillægger danskundskaber større betydning i erhvervslivet, når man tager i betragtning, hvor mange forbindelser der findes mellem Island og Danmark samt det øvrige Norden (bl.a. voksende turisme, mangeartede handels- og kulturforbindelser, studieophold, midlertidig bosættelse og tradition for at rejse til Norden, se afsnit II.7.3.). Her er der tale om kommunikationsflader, som netop forudsætter, at man produktivt og spontant behersker dansk. Lærernes opfattelse af det danske sprogs brugsværdi for islændingene afspejles i deres holdninger til, hvilke kundskaber i dansk der er vigtige for islændingene. Der er her tale om en stor vægtning af de receptive færdigheder. Det bør dog fremhæves, at spørgeskemaundersøgelsen viser, at der også - blot i mindre grad - er tale om alternative opfattelser af det danske sprogs funktion og en anden vægtning af færdighederne blandt dansklærerne. Her er der tale om tendenser, som bryder med den etablerede fagtradition i dansk.

Mit tredje og sidste forskningsspørgsmål var: *På hvilke punkter er der tale om variation i dansklærernes praksis?* Som allerede nævnt viser spørgeskemaundersøgelsen en stor dominans i brug af sproglige aktiviteter, der knytter sig til grammatik- og oversættelsesmetodens fremgangsmåder. Faktisk viser undersøgelsen, at grammatik- og oversættelsesmetoden - især oversættelser til islandsk - er mere dominerende, end jeg havde ventet. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også forekomsten af sproglige aktiviteter, der er genkendelige fra andre undervisningsmetodiske paradigmer,

især den direkte metode og i mindre grad de kommunikative metoder. Således tegner der sig et billede, som dels præges af visse fælles træk i lærernes undervisningspraksis, dels af en ret stor variation fx m.h.t. inddragelse af sproglige aktiviteter.

Der er dog imidlertid flere tegn på, at det kommunikative paradigme generelt ikke er slået igennem i danskundervisningen, og det kan begrundes med følgende eksempler. Inden for de kommunikative metoder fremhæves outputtets betydning i sprogindlæringen (Swain 1995) og vigtigheden af, at målsproget bruges til kommunikation, bl.a. til interaktion i klasseværelset (Ellis 1992: 37-50, Ellis 1997: 173-195). Spørgeskemaundersøgelsen viser en generel fokus på modersmålet frem for på målsproget i lærernes undervisning, jf. hvor få af lærerne der taler dansk med eleverne (se tabel 33), og hvor få lærere der lægger op til, at eleverne taler dansk med dem (se tabel 35). Således er der meget, som tyder på, at interaktionen i de fleste klasser hovedsagelig foregår på islandsk, og at dansk fungerer som et øvelsessprog, dvs. til udførelse af de primære mål i undervisningen (se III.B.4). Hertil kommer den store vægtning af oversættelser til modersmålet. Set i lyset af det danske sprogs funktion og status i Island er det vigtigt at udnytte det holdnings- og indlæringsmæssige potentiale, der ligger i brug af målsproget som kommunikationssprog i klasseværelset. Hvis eleverne skal have mulighed for at opbygge deres kompetence på dansk, er det afgørende, at de har mulighed for at bruge målsproget kreativt til kommunikation (jf. de kommunikative metoder indlæringsyn I.A.5.3.). Holdningsmæssigt er det også vigtigt, at eleverne oplever dansk som et kommunikativt redskab. Der ligger store indlærings- og holdningsmæssige potentialer i klasseværelsesinteraktionen, idet der her er et genuint kommunikativt behov for at bruge målsproget i interaktion.

Inden for de kommunikative metoder betragtes fremmedsprogstilegnelsen som en individuel kreativ proces, som drives frem, når eleverne bruger deres mellemsprog i interaktion (jf. afsnit I.A.5.3.1.3). Det er påfaldende, hvor få af de aktiviteter, der bruges i forbindelse med opbygning af tale- og skrivefærdighed, der forudsætter, at eleverne bruger sproget kreativt. Mange af de mest anvendte aktivitetstyper karakteriseres ved reproduktion af et allerede kendt indhold (fx mundtlig eller skriftlig besvarelse af indholdsspørgsmål til pensum), mens andre består i udførelse af bundne øvelser (fx højtlesning, diktater, referater eller direkte oversættelser). Ensidig brug af aktivitetstyper af denne art giver ikke eleverne tilstrækkelige muligheder for at udvikle deres mellemsprog ved kreativ brug af sproget, jf. de alternative potentialer, der ligger i brug af forskellige typer kommunikative opgaver (se afsnit I.A.5.3.6.). Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også, at sproglige aktiviteter, som helt eller delvis knytter sig til de kommunikative metoder, forekommer i dansklærernes undervisningspraksis, om end i mindre grad.

Det gælder fx inddragelse af forskellige læsestrategier, såsom skimming og skanning, som anses for at være vigtige for udvikling af procedural viden. I arbejdet med talefærdigheden er der enkelte eksempler på inddragelse af forskellige elevcentrerede, sociale interaktionsaktiviteter, og i forbindelse med skrivefærdigheden kan nævnes, at en ret stor del af lærerne lader eleverne skrive frie skriftlige produktioner.

I den kommunikative fremmedsprogsundervisningen står autenticitet helt centralt. Dels i forbindelse med lærernes valg af undervisningsmaterialer, dels som grundlag for de opgaver, som eleverne stilles overfor. I danskundervisningen ser det ud til, at der ret ensidigt lægges vægt på brug af lærebogen og forskellige litterære tekster, mens forskellige sagprosattekster og autentiske materialer - fx tekster fra aviser, fjernsyn eller radio - kun i beskedent omfang inddrages i undervisningen (jf. afsnit III.A.3.10.1. og III.A.3.10.2.). Den beskedne brug af autentiske, aktuelle materialer betyder, at eleverne stifter bekendtskab med et meget begrænset billede af dansk sprog og kultur, som forringer undervisningens kvalitet (jf. de kommunikative teoris krav om beherskelse af sociokulturel kompetence, se I.A.5.2.6.).

Når det drejer sig om undervisning i et sprog, som eleverne sjældent møder uden for klassen (jf. dansk i Island), er omfanget af input i undervisningen af allerstørste vigtighed. Lærernes besvarelser viser, at der er tale om en overraskende stor forskel på, hvor meget skriftligt og mundtligt input eleverne får på dansk såvel med hensyn til antallet af læste sider som antallet af lytteøvelser og grammatiske øvelser (jf. afsnit III.A.3.10.3.). Den enorme forskel, som viser sig i omfanget af klassernes pensum, afspejler antagelig bl.a. lærernes valg af læsestrategier. Således er der tale om et større omfang af input i de klasser, hvor lærerne vægter ekstensiv læsning højt (jf. figur 33, 41 og 43), end i de klasser, hvor der ensidigt lægges vægt på oversættelser til islandsk eller intensiv læsning (jf. afsnit III.A.3.7.5.). Til sidst bør det understreges, at ved ekstensiv læsning, fx af romaner, får eleverne ikke alene et stort input, men de har også en kommunikativ hensigt med læsningen, nemlig at læse for fornøjelsens eller oplevelsens skyld. Læsning af denne art anses for at egne sig godt til bl.a. udvikling af procedural viden. Traditionen for at læse på dansk for fornøjelsens eller oplevelsens skyld kan føres tilbage til det danske sprogs tidligere status og funktion i Island, og den er afgjort fagtraditionens største styrke, som der bør bygges videre på. Arbejdet med den receptive læsefærdighed kunne med fordel integreres i arbejdet med de øvrige færdigheder, ikke mindst opbygningen af de produktive færdigheder. Eksempelvis kan nævnes, at brug af sproget kan knyttes til arbejdet med teksternes indhold og det ordforråd, eleverne er ved at tilegne sig. Det kan dog kun ske, såfremt dansklærerne besidder den fornødne didaktiske og sproglige kompetence i dansk. Endvidere ville fagtraditionen også vinde ved, at man

også - ligesom før i tiden - læste andre typer tekster end litterære tekster på dansk fx aktuelle og orienterende sagprosattekster. I den forbindelse giver nye midler, fx cd-rom og internettet, hidtil ukendte muligheder for at bruge målsproget til informationssøgning og til at integrere receptiv og produktiv brug af sproget.

Spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at til trods for visse innovationstendenser præger den traditionelle formfokuserede fremmedsprogsundervisning og en stor vægtning af læsefærdigheden stadigvæk fagtraditionen i dansk. Fagtraditionen har sine rødder i et helt andet samfund end det eksisterende og i en helt anden undervisningsmetodisk tradition. Hvis læseplanens formål om kommunikativ beherskelse af dansk skal føres ud i praksis, er det vigtigt at gøre brug af de landvindinger, forskningen har gjort på det lingvistiske og undervisningsmetodiske felt, ved bl.a. at satse på et nyt sprog- og indlærings syn og en undervisningspraksis, der i højere grad sigter mod beherskelse af kommunikativ kompetence på dansk. Endvidere er det væsentligt med et lærerkorps, som er fagligt udrustet til at skabe et indlæringsmiljø, som giver eleverne mulighed for at lære dansk ved at bruge det hensigtsmæssigt. Brugen af sproget, tilegnelsen af sproget og motivationen for at lære sproget hænger nøje sammen.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater tyder på, at min overordnede hypotese om, 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, stort set holder stik.

B. SAMMENLIGNING AF UDVALGTE LÆRER-VARIABLE MED ELEVERNES EKSAMENS-RESULTATER I DANSK

1. Undersøgelsens sigte

I flere sammenhænge er det blevet hævdet, at danskundervisningen i grundskolen ikke giver det tilsigtede udbytte, nemlig at sætte islændingene i stand til at læse, lytte, tale og skrive på dansk. Ofte kommer man med postulater om danskundervisningen og dens effektivitet, som om der var tale om en ensartet fastlåst størrelse. Til trods for at danskundervisningen generelt karakteriseres ved visse fællestræk, viser spørgeskemaundersøgelsen, at der også er tale om forskellig undervisningspraksis, som bryder med det, der er mest kendetegnende for fagtraditionen. I indledningen og i den historiske del er der blevet gjort rede for det danske sprogs tidligere centrale status og funktion i Island, hvilket motiverede mange islændinge til på eget initiativ at lære dansk. Kilderne taler for, at mange islændinge før i tiden lærte dansk uden for skolen og uden deltagelse i anden form for tilrettelagt undervisning. Som tidligere omtalt er det danske sprogs stilling i samfundet blevet totalt forandret, hvilket betyder, at de fleste islændinge nu lærer dansk i skolen. Derfor afhænger de fleste islændinges beherskelse af dansk af kvaliteten eller effektiviteten af den danskundervisning, de modtager. Sammenligningsundersøgelsens udgangspunkt er min generelle hypotese om, **at forskellige undervisningsrelaterede variable, især lærerens strategier, påvirker elevernes kundskaber i dansk, hvilket bl.a. afspejles i deres præstationer i dansk til den centrale prøve.** Denne overordnede hypotese forsøges afprøvet ved at undersøge, om der kan konstateres en sammenhæng mellem forskellig undervisningspraksis og elevernes beherskelse af dansk. Denne type undersøgelse forudsætter empiriske data vedrørende fagets situation - især dansklærernes praksis og elevernes kundskaber i dansk. De empiriske data indhentes på den ene side ved hjælp af spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige dansklærere i grundskolens afgangsklasse (jf. afsnit III.A.), og på

den anden side anvendes elevernes resultater ved den centrale afgangsprøve i dansk. De centrale prøver er blevet en etableret del af skolearbejdet (se nærmere om den centrale prøve i dansk i III.B.4.1. og III.B.4.2.), og de er genstand for stor opmærksomhed både i medierne og i skolepolitisk sammenhæng. Især er der stor interesse forbundet med offentliggørelsen af eksamensresultaterne. Som regel rettes opmærksomheden mod prøvens sværhedsgrad og enkelte skolers gennemsnitskarakterer, især de skoler som adskiller sig fra normen ved enten at score meget højt eller lavt. Til gengæld har man ikke i samme grad interesseret sig for selve undervisningen, fx danskfagets situation, dansklærernes strategier og kvaliteten af den undervisning, eleverne får. Således har man mig bekendt ikke forsket i, om der kan findes forklaringer på den store forskel, der er på skolernes eksamensresultater, og dermed antagelig på elevernes kundskaber i dansk.

Alle landets skoler er underlagt grundskoleloven og de målsætninger, der fastsættes i den centrale læseplan (se afsnit II.7.1.). Den centrale prøve skal bl.a. kontrollere, i hvilken grad de offentlige målsætninger om dansk i grundskolen bliver opnået. Eksamensresultaterne i dansk viser en stor spredning over karakterskalaen både i prøven i sin helhed og i enkelte dele af den, hvilket giver anledning til at formode, at det er forskelligt, i hvilken grad det lykkes at realisere læseplanens målsætninger, og dermed hvor stor kompetence eleverne opnår på dansk. Sammenligningsundersøgelsens sigte er at undersøge, om der kan konstateres statistisk effekt af nogle udvalgte undervisningsrelaterede variable på elevernes eksamensresultater i dansk.

2. Opstilling af hypoteser

Som allerede nævnt er sammenligningsundersøgelsens udgangspunkt min generelle hypotese om, at forskellige undervisningsrelaterede variable, især lærerens strategier, påvirker elevernes kundskaber i dansk, hvilket bl.a. afspejles i deres præstationer i dansk til den centrale prøve. Mine forskningshypoteser baseres på den ene side på mit kendskab til danskundervisningen i Island, mine egne erfaringer med at lære dansk og mine mange års erfaringer med at undervise i dansk som fremmedsprog. På den anden side tager mine forskningshypoteser udgangspunkt i nogle af spørgeskemaundersøgelsens resultater. Her bør det nævnes, at i denne bog ikke er taget alle de forskningshypoteser med, som indgår i min ph.d.-afhandling. Således valgte jeg at se bort fra nogle hypoteser, som viste sig at være problematiske (se nærmere herom i Auður Hauksdóttir 1998).

I sprogindlæringen spiller fagets rammer og lærerens langsigtede og kort-sigtede planlægning af undervisningsforløbet en central rolle, for det er ikke mindst her, potentialet for elevernes sprogindlæring fastsættes. Spørgeske-

maundersøgelsen viser, at en forholdsvis stor del af klasserne bliver udsat for lærerskift på grund af hyppige lærerskift på skolerne. Én af mine hypoteser drejer sig om effekten af skift af dansklærere på eksamensresultatet.

Inden for fremmedsprogsundervisningen understreges vigtigheden af fremmedsproglærernes fagspecifikke kompetence. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en stor del af dansklærerne ikke har erhvervet sig den fornødne sproglige og didaktiske uddannelse i dansk, og desuden er det kun er en lille del af lærerne, som søger efteruddannelseskurser. To af mine forskningshypoteser går på antagelsen om en statistisk effekt af lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk og lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser, og én af mine forskningshypoteser går på antagelsen om en statistisk effekt af lærernes erfaring med danskundervisning på elevernes resultater.

Én af mine forskningshypoteser drejer sig om forekomsten af en sammenhæng mellem lærernes holdninger til danskundervisningen og elevernes resultater, og en anden på antagelsen om sammenhæng mellem lærernes konstatering af positive elevholdninger og elevernes eksamensresultater.

I spørgeskemaundersøgelsen bliver lærerne bedt om at skrive i prioriteringsrækkefølge, hvilke årsager de mener, der ligger bag gode resultater i dansk hos eleverne (jf. afsnit III.A.3.5.2.). To af svarkategorierne angår lærerens egen indsats, nemlig lærerens interesse og lærerens brug af undervisningsmetoder, mens de andre svarkategorier snarere vedrører eksterne faktorer, som lærerne ikke i samme grad kan påvirke direkte. Tre af mine forskningshypoteser går på antagelse om en statistisk effekt af lærernes højprioritering af *lærerens undervisningsmetoder* og *lærerens interesse* på elevernes eksamensresultater. Én hypotese går på effekten af, at lærerne ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen og de historiske afsnit, at fagtraditionen i dansk i høj grad er præget af den traditionelle formfokuserede fremmedsprogsundervisning, af ensidig vægtning af læsefærdighed og nedprioritering af de produktive færdigheder. I forbindelse med indlæring af læsefærdigheden lægges der dels stor vægt på oversættelser til modersmålet, jf. grammatik- og oversættelsesmetoden, dels på ekstensiv læsning for indholdets skyld. Det sidstnævnte kan forklares ved traditionen for at læse på dansk og ved indflydelse fra den direkte metode. Men spørgeskemaundersøgelsen viser også, at det kommunikative paradigme er begyndt at sætte sit præg på danskundervisningen. Således er der eksempler på dansklærere, som lægger vægt på kommunikative fremgangsmåder i deres undervisning, og på at eleverne bruger målsproget produktivt til kommunikation. Sammenhængen mellem disse læreres undervisningspraksis og elevernes resultater er af stor interesse. Det bør dog understreges, at hypotesernes afprøvning forudsætter, at de uafhængige variable, hvis effekt undersøges, forekommer hos et

vist antal af respondenter. I nogle tilfælde kunne jeg ikke gå videre med mine hypoteser om sammenhæng mellem kommunikative aktiviteter og elevernes eksamensresultater, fordi aktiviteterne kun bruges af ganske få lærere. Ni af mine forskningshypoteser drejer sig om effekten af forskellige arbejdsformer, som spørgeskemaundersøgelsen viser, at en del af lærerne trækker på i deres undervisning. I syv tilfælde drejer det sig om retningsbestemte forskningshypoteser, hvor effekten af hyppig brug af en bestemt sproglig aktivitet formodes at føre til gode resultater. I to tilfælde formodes effekten af hyppig brug af en sproglig aktivitet at føre til dårligere eksamensresultater.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, hvor store krav lærere stiller til eleverne, bl.a. med hensyn til hjemmearbejde og omfanget af pensum i klasserne. To af mine forskningshypoteser drejer sig om forekomsten af en relation mellem et stort omfang af pensum og elevernes resultater.

Formålet med sammenligningsundersøgelsen er at teste nedenstående forskningshypoteser, dvs. at undersøge, om de udvalgte undervisningsrelaterede variable har en statistisk signifikant retningsbestemt effekt på elevernes eksamensresultater.

Forskningshypoteser

I. Hyppige lærerskift

1. Klasser, som har skiftet lærer på grund af hyppige skift af lærere på skolen, opnår ringere resultater end klasser, som ikke har skiftet lærer, eller som har skiftet lærer på grund danskundervisningens struktur i grundskolens øverste klasser.

II. Dansklærernes fagspecifikke uddannelse, deltagelse i efteruddannelse og erfaring med danskundervisning

2. Klasser, som har lærere, der mangler fagspecifik uddannelse i dansk, opnår dårligere eksamensresultater end klasser, hvis lærere har fagspecifik uddannelse i dansk.

3. Klasser, som har lærere, der har søgt efteruddannelse i dansk inden for de sidste fire år, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke har søgt efteruddannelse.

4. Klasser, som har lærere med kort undervisningserfaring i dansk, opnår dårligere resultater end klasser, som har lærere med længere undervisningserfaring i dansk.

III. Lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk

5. Klasser, hvis lærere konstaterer positive holdninger til at lære dansk blandt de fleste eller mange af eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere konstaterer, at kun nogle eller få af eleverne er positive.

IV. Undervisningsmetoder og lærernes holdninger til danskundervisningen

6. Klasser, som har lærere, der prioriterer *lærerens undervisningsmetoder* højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af lærerens undervisningsmetoder højt.

7. Klasser, som har lærere, der prioriterer lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af lærerens interesse højt.

8. Klasser, som bliver undervist af lærere, der både prioriterer lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af disse faktorer højt.

9. Klasser, som har lærere, der ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder, opnår ringere resultater end klasser, hvis lærere baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder.

10. Klasser, som har lærere, der er positive over for at undervise i dansk, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke er positive.

V. Brug af sproglige aktiviteter til opbygning af sprogfærdighed på dansk

A. Lyttefærdighed

11. Klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med supplerende lyttematerialer, opnår bedre resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med supplerende lyttematerialer.

B. Læsefærdighed

12. Klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med oversættelser til islandsk, opnår dårligere resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne aktivitet.

13. Klasser, hvor der meget ofte eller ofte bruges læsestrategien *intensiv læsning*, opnår ringere resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne læsestrategi.

14. Klasser, hvor der meget ofte eller ofte bruges læsestrategien *ekstensiv læsning*, opnår bedre resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne læsestrategi.
15. Klasser, som læser et større antal sider, opnår bedre resultater end klasser, som læser et mindre antal sider.
- C. Talefærdighed
16. Klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte udveksler oplysninger med hinanden på målsproget, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet.
17. Klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte producerer samtaler på målsproget på lyd-/videobånd, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet.
18. Klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren.
- D. Skrivefærdighed
19. Klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte skriver frie produktioner på dansk, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig anvender denne aktivitet.
- VI. Lærernes krav med hensyn til lektier og omfang af pensum
20. Klasser, hvor lærerne forventer, at eleverne bruger længere tid på at lave lektier, opnår bedre resultater end klasser, hvor lærerne forventer, at der bruges kortere tid på lektier.
21. Klasser, som har stort omfang af pensum, opnår bedre resultater end klasser, som har mindre omfang af pensum.

3. Metode

Sammenligningsundersøgelsen skal vise, om der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af de udvalgte undervisningsrelaterede variable (de uafhængige variable) på elevernes beherskelse af dansk defineret ved eksamenskarakteren ved den centrale prøve (den afhængige variabel). Spørgeskemaet indeholder flere forskellige typer spørgsmål. Således er nogle af spørgsmålene dichotome, mens der i andre tilfælde fx er tale om svarlistespørgsmål, skalaspørgsmål eller prioriteringsspørgsmål med flere svarkategorier (se af snit III.A.2.2.1.). I min behandling af dataene bliver svarkategorierne gjort dichotome ved at de slås sammen i to grupper. Eksempelvis kan nævnes spørgsmål 22, hvor lærerne bliver bedt om at sætte de opstillede svarmuligheder i prioriteringsrækkefølge fra 1-7. Her inddeles 7-trinsvariablen til

totrinsvariable, nemlig høj prioritering svarende til svarmulighederne 1. og 2. prioritering og lav prioritering svarende til svarmulighederne 3.-7. prioritering samt intet svar. Grænsen mellem de to kategorier i sammenligningen fremgår af tabellerne for hver parvis sammenligning (se appendiks 3). Da den statistiske analyse baseres på parvise sammenligninger mellem elevgrupperes eksamensresultater, og da det antages, at de observerede karakterer er trukket fra tilnærmelsesvis normalfordelte populationer, anvendes en t-test (se nærmere om hovedprincipperne i t-testen i Petersen 1994: 53). Det skal understreges, at da opmærksomheden rettes mod en enkelt uafhængig variabel ad gangen, kan gruppernes sammensætning variere afhængig af, om den uafhængige variabel, der undersøges, er til stede eller ej.

En korrelativ forskningsmetode af denne art tilhører det kvantitative forskningsparadigme. Metodens hensigt er som før nævnt at undersøge, om der kan konstateres statistisk sammenhæng eller samvariation mellem de uafhængige og afhængige variable. Forsøgsindividerne eller forsøgsomstændighederne vælges, så man derved kan få variation i de uafhængige variable. Da forskningsfeltet er danskundervisningen i 10. klasse, er de relevante variable dels forskellige undervisningsrelaterede variable - især lærernes strategier (de uafhængige variable) - dels elevernes eksamensresultater (de afhængige variable). Det bør dog bemærkes, at det ikke er umuligt, at andre intervererende variable kan påvirke den afhængige variabel. Selv om det, så vidt som det overhovedet er muligt, er forsøgt at holde alt andet end den undersøgte uafhængige variabel konstant i de enkelte sammenligninger, kan en uforudset intervererende variabel påvirke resultatet af signifikans-testen. Den intervererende variabel kan afhængigt af effektens retning enten give anledning til en signifikant forskel (som altså ikke skyldes den undersøgte variabel), eller den kan tilsløre (eventuelt ophæve) en faktisk effekt af den undersøgte variabel. Det bør således understreges, **at selv om der kan konstateres en statistisk effekt af en bestemt undervisningsrelateret variabel på eksamensresultatet, er det ikke ensbetydende med, at det drejer sig om kausalitet. Det kan kun konstateres, at to fænomener optræder sammen.** En tolkning af resultatet af en signifikantest med henblik på om der er tale om et kausalt forhold mellem den uafhængige og den afhængige variabel, må derfor altid ske på et fagligt teoretisk grundlag.

4. De empiriske data

Sammenligningsundersøgelsen forudsætter empiriske kvantificerbare oplysninger om henholdsvis lærernes undervisningspraksis og elevernes eksamensresultater. For at indhente så pålidelige og repræsentative oplysninger som muligt valgte jeg at inddrage hele lærerpopulationen i spørge-

skemaundersøgelsen, dvs. samtlige dansklærere i 10. klasse i skoleåret 1992-1993. Som allerede nævnt udgjorde lærernes svarprocent 90,21% af hele lærerpopulationen (se nærmere her om i afsnit III.A.2.4.). Det islandske undervisningsministerium og Rannsóknastofnun uppeldis og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) gav tilladelse til anvendelse af samtlige talmæssige oplysninger om elevernes karakterer ved den centrale prøve i dansk i foråret 1993. I alt svarede 129 lærere på spørgeskemaundersøgelsen. Én af respondenterne gav ikke de ønskede oplysninger om klasserne, bl.a. om elevantallet. De resterende 128 respondenter underviste 92,39% af hele elevpopulationen. Undervisningen af disse elever fandt sted i 185 klasser, som udgjorde 91,13% af samtlige afgangsklasser. Det er disse data, som indgår i sammenligningsundersøgelsen. I afsnit III.A.1. og III.A.2. gøres der rede for udarbejdelsen af spørgeskemaet og indsamling af data ved hjælp af spørgeskemametoden. Til gengæld er der ikke blevet gjort rede for den centrale prøve, og for hvad der ligger bag de talmæssige oplysninger om elevernes eksamensresultater. I det følgende beskrives det altså, hvordan man har fundet frem til denne del af de empiriske data, og hvad der legitimerer brug af prøvens resultater i denne sammenhæng.

4.1. Rammerne for den centrale prøve i dansk

Afgangsprøven i dansk bliver helt og holdent udarbejdet centralt. Da undersøgelsen blev foretaget, blev den centrale prøve i dansk forelagt alle elever på samme tid efter centralt udarbejdede instrukser. Desuden bedømmes prøven udelukkende centralt, hvilket betyder, at lærerne intet har med bedømmelsen af deres elevers præstationer at gøre. I foråret 1993 blev den faglige udarbejdelse og praktiske administration af den centrale prøve i dansk varetaget af Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning). Ved prøvens udformning og gennemførelse foretages der en vis standardisering. Uvedkommende variables indflydelse forsøges minimeret, og der lægges vægt på at tilgodese kravet om reliabilitet og validitet. Eksempelvis kan det nævnes, at man ved pilotafprøvning forsøger at sikre, at opgaveformuleringer er klare, og at hver opgave tester det, den skal teste. Desuden udarbejdes der centralt instrukser om prøvens gennemførelse ude på skolerne.

Ifølge mundtlige oplysninger fra lederen for arbejdsgruppen i dansk (Erna Jessen: 1993) blev beslutninger om prøvens indhold taget under hensyntagen til den centrale læseplan i dansk. Desuden blev der taget hensyn til de anvendte undervisningsmaterialer, således at prøvens sværhedsgrad svarede til materialernes sproglige niveau, uden at dens indhold dog blev styret af bestemte materialer. Inden den endelige udformning af prøven fandt en pilotafprøvning sted, hvorefter prøven blev reguleret ud fra de fremkomne be-

mærkninger. Prøven blev forelagt eleverne i 10. klasse tirsdag den 27. april 1993 mellem kl. 9.00-12.00. Herefter blev samtlige eksamensopgaver sendt til Statens Institut for Pædagogisk Forskning, hvor en gruppe censorer bestående af 9 dansklærere (3 lærere på gymnasialt niveau og 6 grundskolelærere) foretog en bedømmelse af hele elevpopulationens præstationer. Ved bedømmelsen fulgte man på forhånd vedtagne evalueringskriterier.

4.2. Den centrale prøve i dansk i foråret 1993

Eksamensopgaven består af 12 sider og omfatter 3 dele):

- I. Lytteforståelse (30 point)
 - Opgave A (16 point)
 - Opgave B (14 point)
- II. Læseforståelse (50 point)
 - Opgave A (10 point)
 - Opgave B (12 point)
 - Opgave C (17 point)
 - Opgave D (11 point)
- III. Skriftlig færdighed (20 point)

Alle prøvens tre dele udgør således 100 point. Alle direktiver og instruktioner til eleverne samt opgaveformuleringer og spørgsmål til tekster står skrevet på islandsk. I øvrigt henvises der til appendiks (se appendiks nr. 2), hvor den trykte del af prøven og udskriften af lytteteksten findes i sin helhed.

4.3. De talmæssige oplysninger om elevernes resultater

Som før nævnt består den centrale prøve af tre dele: I. Lytteforståelse, II. Læseforståelse og III. Skriftlig færdighed. Der gives en særskilt karakter for hver af de tre dele, og desuden gives der en gennemsnitskarakter for prøven i sin helhed. I alt udgør prøvens tre dele 100 point, dvs. lytteforståelse kan højst give 30 point, læseforståelse 50 point og skriftlig færdighed 20 point. Da karakteren gives efter 10-skalaen, svarer 100 point til et 10-tal. Eleverne får deres endelige karakterer i hele tal fra 1 til 10. Karakteren fastsættes på baggrund af det pointtal, eleverne opnår (1-100). I sammenligningsundersøgelsen bruges elevernes middelværdier på baggrund af pointtallet med 4 decimaler. Ifølge oplysninger fra Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) er der tale om følgende fordeling af gennemsnitskaraktererne på landsbasis ved den centrale prøve i dansk i foråret 1993: I. Lytteforståelse: 20.1215 (højst mulige karakter 30.0000), II. Læseforståelse: 34.6068 (højst mulige karakter 50.0000), III. Skriftlig færdighed 8.0198 (højst mulige karakter 20.0000) og prøven i helhed: 62.7482. Ifølge oplysninger fra samme institution er prøvens reliabilitetskoefficienter som følger:

- I. Lytteforståelse (2 dele) 0,815
 - A-del 0,685 (16 point)
 - B-del 0,828 (14 point)
- II. Læseforståelse (4 dele) 0,919
 - A-del 0,820 (10 point)
 - B-del 0,850 (12 point)
 - C-del 0,920 (17 point)
 - D-del 0,891 (11 point)
- III. Skriftlig færdighed (2 dele) 0,894

Reliabilitetskoefficienten for prøvens tre dele er 0,868.

4.4. Behandling af de empiriske data

Da det kunne forudses, at ikke alle lærere og klasser kunne beskrives ved det samme sæt af undervisningsrelaterede variable, er det en forudsætning for undersøgelsen af disse variables effekt, at den enkelte lærer og hans elevgruppe kan identificeres. Derfor indeholder spørgeskemaet ét særskilt spørgsmål, hvor lærerne bliver bedt om at oplyse, på hvilken skole de underviser, og hvilken klasse/hvilke klasser de har. Lærernes besvarelser viser, at tre lærere på én skole skiftes til at undervise i tre klasser. Desuden undlader én lærer, som underviser én klasse, at give oplysninger om, på hvilken skole han underviser. Disse fire lærere og deres klasser udelades af undersøgelsen, som herefter omfatter 124 lærere og 181 klasser.

I sammenligningsundersøgelsen tages der udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsens resultater (jf. afsnit III.A.3.). Når effekten af enkelte uafhængige variable undersøges, baseres sammenligningen på respondenternes besvarelser vedrørende den uafhængige variabel, hvis effekt undersøges. I spørgeskemaundersøgelsen gøres der konsekvent rede for, hvor mange lærere der undlader at svare. Når effekten af en bestemt uafhængig variabel undersøges, tages der for hver sammenligning - afhængigt af hypotesens karakter - stilling til, om *ikke svar* skal medregnes eller ej. Denne fremgangsmåde hænger sammen med den antagelse, at *ikke-svar* i visse sammenhænge betragtes som identisk med et *nej*, dvs. at den variable, der udspørges om, ikke forekommer. Eksempelvis kan nævnes, at i spørgeskemaundersøgelsen udspørges lærerne om deres deltagelse i efteruddannelseskurser, og 6,3% af lærerne undlader at svare (se afsnit III.A.3.2.6.). I denne sammenhæng anses *svarer ikke* for at være udtryk for, at lærerne ikke har deltaget i efteruddannelseskurser. Når effekten af lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser på eksamensresultatet undersøges, sammenlignes parvis den elevgruppes resultater, hvis lærere har besvaret spørgsmålet om deltagelse i efteruddannelse bekræftende, med den elevgruppes resultater, hvis lærere enten svarer

benægtende på spørgsmålet om deltagelse i efteruddannelse eller undlader at svare. I andre tilfælde medregnes det ikke, når lærerne undlader at svare. Eksempelvis kan nævnes, at lærerne i spørgeskemaundersøgelsen bliver bedt om at tage stilling til, hvorvidt de er positivt eller negativt indstillet over for at undervise i dansk. Når effekten af positive lærerholdninger på elevernes resultater undersøges, medregnes kun de besvarelser, hvor læreren tager stilling til spørgsmålet, dvs. at i den parvise sammenligning indgår dels de lærere, der svarer, at de er positive over for at undervise i dansk og dels de lærere, som svarer, at de ikke er positive.

I redegørelsen for sammenligningerne gøres der konsekvent rede for, hvor mange observationer der er tale om for hver sammenligning. I de tilfælde, hvor lærernes *ikke svar* medregnes, fremgår det af tabellerne i appendiks 3, som indeholder de relevante statistiske oplysninger for hver enkelt sammenligning. Det er før blevet nævnt, at undersøgelsen omfatter 181 klasser. I de tilfælde hvor enkelte sammenligninger ikke omfatter 181 klasser, vidner det om, at der mangler oplysninger fra én eller flere respondenter om den pågældende uafhængige variabel, eller om at hypotesens karakter ikke tillader, at de tilfælde, hvor lærerne undlader at svare, medregnes i sammenligningen.

Spørgeskemaets oplysninger viser, at ikke alle de involverede klasser er umiddelbart sammenlignelige på grund af deres sammensætning. Således er der tale om niveaudeling i en del af klasserne (se afsnit III.A.3.1.1.), og endvidere er der ofte tale om meget få elever i niveaudelte klasser af kategorien *langsom progression* og forholdsvis mange elever i klasser af kategorien *hurtig progression*. I andre tilfælde hvor der er tale om klasser med få elever, blev klassernes gennemsnit set efter for at undersøge, om der kunne konstateres markante afvigelser i disse klassers gennemsnit i forhold til andre (meget høje eller meget lave gennemsnit), dvs. for at sikre, at evt. store individuelle forskelle ikke påvirker resultaterne. Hvis der var store afvigelser, ville disse klasser blive udeladt af den videre analyse. Da dette ikke viste sig at være tilfældet, og da der ikke viste sig at være forskel på middelværdien¹⁾ i samlæste klasser med henholdsvis et elevantal på 2-16 og 17-20, bliver de små klasser taget med (se nærmere om elevantallet i klasserne i figur 14). Af dataene fremgår også, at det er forskelligt, hvilke typer niveaudelte klasser hver lærer underviser, og hvor mange klasser af hver type læreren har. For at gøre elevernes resultater mere sammenlignelige, og dermed undersøgelsens resultater mere pålidelige, foretages sammenligningen på baggrund af tre

1) Jeg bruger begreberne middelværdi og gennemsnit synonymt.

forskellige slags gennemsnit. De tre gennemsnit laves på baggrund af de elevers eksamensresultater, som indgår i undersøgelsen. De to af gennemsnittene har klassen som udgangspunkt, det tredje har lærerens samlede elevgruppe. Det første gennemsnit (gennemsnit I) omfatter alle de involverede klasser. Dette gennemsnit tager ikke hensyn til en eventuel indflydelse fra niveaudeling af klasser eller andre intervenserende variable. De to andre gennemsnit (gennemsnit II og III) bygger i højere grad på sammenlignelige grupper. Gennemsnit II er baseret på de samlæste klasser alene. Dette gennemsnit udelader således en relativt stor del af de indsamlede data. Derfor blev der også beregnet et gennemsnit (gennemsnit III), som bygger på de enkelte læreres elevgrupper (som kan omfatte én eller flere klasser). Herved var det muligt, til trods for niveaudelingen, at tage flere klasser med, fx de læreres klasser, hvor én lærer varetager danskundervisningen på en skole, dvs. når læreren underviser hele årgangen. I sammenligningsundersøgelsen foretages der tre signifikanstest med udgangspunkt i tre typer af gennemsnit:

- I. Gennemsnit for alle de 181 involverede klasser, som undervises af 124 lærere.
- II. Gennemsnit for 129 samlæste klasser, som bliver undervist af 95 lærere.
- III. Gennemsnit for 102 læreres elever som bliver undervist i sammenlignelige klasser. Det drejer sig for det første om de lærere, som er alene om at varetage danskundervisningen på en skole. For det andet drejer det sig om de lærere, som underviser på skoler, hvor der er tale om niveaudeling, og hvor læreren underviser én klasse af kategorien langsom og hurtig progression og én eller to klasser af kategorien normal progression. Og for det tredje drejer det sig om lærere, som underviser i samlæste klasser. I alt drejer det sig om 102 gennemsnit for de dansklærere, som underviser sammenlignelige elevgrupper. Lærergennemsnittet fås ved at gange hver classes gennemsnit med antal elever i hver klasse, lægge klassernes gennemsnit sammen og dividere med det samlede antal elever.

Når t-testene omtales i det følgende, tales der om t-test med udgangspunkt i gennemsnit af type I, II eller III afhængigt af, hvilket af ovenstående gennemsnit der bruges.

I den statistiske analyse foretages der for hver undersøgt uafhængig variabel tre t-test, en for hver af de tre ovennævnte typer af gennemsnit. Effekten af en variabel antages kun for at være signifikant, hvis der i alle tre test kan opnås et enhalet signifikansniveau på 0.05 eller bedre (svarende til et tohalet

på 0.10 eller bedre). I de tilfælde, hvor gennemsnit af type III ikke kan bruges, fx på grund af forskelligheder i den enkelte lærers klasser, antages effekten af en variabel at være signifikant, hvis der i de to test opnås et enhaltet signifikansniveau på 0.05 eller bedre. Når det enhalede niveau anvendes, skyldes det, at de testede forskningshypoteser i alle tilfælde er retningsbestemte. Når en F-test ikke kunne vise, at varianserne i de to grupper var signifikant forskellige på 0.05-niveauet, anvendtes den t-test, der antager, at populationsvarianserne er ens, og ellers anvendtes den t-test, der ikke stiller krav om ens populationsvarianser.

5. Sammenligningsundersøgelsens resultater

I det følgende gøres der rede for sammenligningsundersøgelsens resultater. Der fokuseres især på de *forskningshypoteser, der bliver bekræftet*, dvs. hvor t-testen viser en statistisk signifikant effekt af den uafhængige variabel på den afhængige variabel for hver af de tre typer af gennemsnit. Der gøres konsekvent rede for, hvorvidt t-testen viser en statistisk signifikant effekt af den undersøgte uafhængige variable på den afhængige variabel eller ej, mens nærmere detaljer vedrørende t-værdier og signifikansniveauer er angivet i appendiks 3.

Redegørelsen ordnes i afsnit efter forskningshypotesernes emner, jf. inddelingen af hypoteserne i opstillingen af forskningshypoteserne (se afsnit III.B.2.). Endnu en gang vil jeg understrege, at selv om der kan konstateres en statistisk effekt af bestemte variable på eksamensresultatet, er det ikke ensbetydende med, at der er tale om kausalitet. Derfor må diskussionen om en evt. årsagssammenhæng ske på et fagligt teoretisk grundlag. Efter hvert afsnit følger derfor overvejelser om resultaterne af sammenligningerne med henblik på, hvorvidt teorien kan give bud på evt. forklaringer.

5.1. Lærerskift

5.1.1. Skift af dansklærere på grund af hyppige lærerskift på skolen (forskningshypotese 1)

En af mine hypoteser går ud på, *at klasser, som har skiftet lærer på grund af hyppige lærerskift på skolen, opnår ringere resultater end klasser, som ikke har skiftet lærer, eller som har skiftet lærer på grund af danskundervisningens struktur i grundskolens øverste klasser*. I spørgeskemaet (jf. afsnit III.A.3.1.4.) bliver lærerne bedt om at oplyse, om eleverne har skiftet lærer eller ikke skiftet lærer inden for de tre sidste år. Der er tale om 4 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, 4) Ja, af andre grunde, hvilke? En sammenligning af de klassers middelværdier, hvis lærere svarer *Nej* - dvs. de klasser som ikke har skiftet dansklærer - og de klassers middelværdier, hvis lærere ikke svarer bekræftende på lærerskift viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassen har skiftet dansklærer	60.4306	131	60.3358	85	60.5526	67
Klassen har ikke skiftet dansk.	64.3006	50	65.0768	44	64.2585	35

Tabel 43. Effekten af lærerskift.

Sammenligningen inden for de tre typer af gennemsnit viser, at de klasser, som har skiftet lærer inden for de tre sidste år, opnår en markant lavere middelværdi end de klasser, som ikke har skiftet lærer. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt af lærerskift på klassernes middelværdi.

Det forholder sig således på nogle skoler, at klasserne skifter dansklærer på grund af en faglærerordning i grundskolens øverste klasser (jf. svarkategori 3). En sammenligning af de middelværdien i de klasser, som har skiftet dansklærer på grund af hyppige lærerskift på skolen, med middelværdien i de klasser, som ikke har skiftet, eller som har skiftet dansklærer af andre grunde end hyppige lærerskift på skolen, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassen har skiftet lærer pga. hyppige lærerskift på skolen	57.3561	52	57.2107	36	58.2502	34
Klassen har ikke skiftet lærer/har skiftet lærer af andre grunde end hyppige lærerskift på skolen	63.1700	129	63.7886	93	63.6112	68

Tabel 44. Effekten af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen - a).

Sammenligningen inden for de tre typer af gennemsnit viser, at der er tale om en lavere middelværdi hos de klasser, som har skiftet dansklærer pga. hyppige lærerskift på skolen, end hos de klasser som ikke har skiftet dansklærer eller skiftet dansklærer af andre grunde end hyppige lærerskift. De tre t-test viser, at effekten af hyppige lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen på klassernes middelværdi er statistisk signifikant.

Til sidst fokuseres der på den del af elevgruppen, hvis lærere svarer, at der har været tale om lærerskift inden for de tre sidste år, enten pga. hyppige lærerskift på skolen eller pga. undervisningens struktur i grundskolens øverste

klasser. Der foretages en sammenligning af middelværdien i de klasser, som har skiftet dansklærer på grund af hyppige lærerskift på skolen, og de klasser, som har skiftet dansklærer på grund af undervisningens struktur i grundskolens øverste klasser. Tabel 45 viser fordelingen af de to elevgrupper og deres middelværdier:

Grupper	Gennemsnit I N=107		Gennemsnit II N=58		Gennemsnit III N=48	
	Skiftet lærer pga. hyppige lærerskift.	57.1817	48 ¹⁾	56.6091	28	57.9239
Skiftet lærer pga. undervisningens struktur.	63.2358	59	62.8543	30	64.4029	19

Tabel 45. Effekten af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen - b).

Det fremgår af tabel 45, at der er tale om en lavere middelværdi af type I, II og III hos de klasser, som har skiftet lærer pga. hyppige lærerskift på skolen, sammenlignet med de klasser, som har skiftet dansklærer pga. undervisningens struktur i grundskolens øverste klasser. De tre t-test viser, at der er tale om en statistisk signifikant effekt af skift af dansklærere forårsaget af hyppige lærerskift på klassernes middelværdi af type I, II og III. Forskningshypotese 1 anses derfor for at kunne bekræftes.

Overvejelser

Fremmedsprogsindlæringen er en lang og kompliceret proces, hvor mangeartede forhold er på spil. Eksempelvis kan nævnes elevmotivation, individuelle forskelle og disciplinære spørgsmål. I fremmedsprogsundervisningen spiller lærerens professionelle arbejde en helt central rolle, idet han er den, der planlægger undervisningsforløbet og administrerer de pædagogiske forhold, der danner rammen for elevernes indlæring. Eftersom undervisningen finder sted over nogle år og i samspil mellem lærer og en gruppe elever, er det afgørende, at der er tale om en vis stabilitet og kontinuerlighed i undervisningsplanlægningen. Inden for det kommunikative paradigme betragtes sproginlæringen som en individuel, kreativ og kontinuerlig proces (se afsnit I.A.5.3.), og i de kommunikative undervisningsplaner betones vigtigheden af, at undervisningens indhold og form løbende struktureres som led i en dynamisk proces, som kan tilpasses elevgruppens og den enkelte elevs individuelle behov (jf. afsnit I.A.5.4.1. og I.A.5.4.2.). Endvidere fremhæves lærerens rolle som organisator, behovsanalytiker og vejleder, og det anses for at

1) Ifølge lærernes besvarelser har 4 klasser både skiftet lærer pga. hyppige lærerskift på skolen og pga. underv. struktur i grundsk. øverste klasser. Derfor er antal klasser her 48, men ikke 52 som i tabel 44.

være vigtigt, at læreren og eleverne samarbejder under indlæringsprocessen (jf. afsnit I.A.5.4.5.). Hyppige skift af lærere kan betyde, at læreren har begrænsede muligheder for at lære klassens og de enkelte elevers sproglige og indlæringsmæssige behov at kende. Hyppige lærerskift - sandsynligvis forårsaget af lærermangel - kan derfor betyde, at undervisningsforløbet i dansk ikke gennemtænkes og organiseres som et samlet hele, dvs. som en kontinuerlig proces, som strækker sig over de år, eleverne har dansk i grundskolen. Sammenligningsundersøgelsens resultater tyder på, at der kan være tale om forskel på danskundervisningens kvalitet på de skoler, hvor man bevidst vælger en faglærerordning i de øverste klasser, og på skoler hvor der er tale om hyppige og tilfældige lærerskift.

5.2. Lærernes fagspecifikke uddannelse i dansk, deltagelse i efteruddannelse og erfaring med danskundervisning

5.2.1. Dansklærernes fagspecifikke uddannelse (forskningshypotese 2)

Min hypotese går ud på, at *klasser, som har lærere, der mangler fagspecifik uddannelse i dansk, opnår dårligere eksamensresultater end klasser, hvis lærere har fagspecifik uddannelse i dansk*. Forskningshypotesen baseres på min antagelse om, at dansklærerne i folkeskolens afgangsklasse omfatter en forholdsvis homogen gruppe, og at fx B.A.-eksamen i dansk og pædagogikum eller linjefagsuddannelse i dansk ikke er en ualmindelig fagspecifik uddannelse blandt dansklærerne på dette niveau. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at dansklærernes uddannelsesmæssige baggrund er meget heterogen og af den grund svær at sammenligne. Hertil kommer, at der kun er ganske få lærere, som har B.A.-eksamen i dansk og pædagogikum, og kun omtrent en femtedel af respondenterne, der har haft dansk på linje eller som valgfag i den gamle læreruddannelse (se afsnit III.A.3.2.2. og III.A.3.2.3.). Her bør det også understreges, at linjefagsuddannelsen kun svarer til knap et halvt årsværk, og den ringe specialisering gør den svær at vurdere i forhold til andre ikke fagspecifikke uddannelser, fx et årskursus på DLH i andre fag end dansk eller ét års studium i Danmark i andre fag end dansk. I min præsentation af projektet lovede jeg lærerne anonymitet. På grund af de få lærere med B.A.-eksamen kunne oplysninger evt. føres til enkeltpersoner. Af etiske grunde og på grund af den fornævnte heterogenitet tog jeg den beslutning at se bort fra denne hypotese.

5.2.2. Lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk (forskningshypotese 3)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en stor del af lærerne ikke søger efteruddannelse i dansk (jf. afsnit III.A.3.2.6.). Min hypotese drejer sig om,

at klasser, som har lærere, der har søgt efteruddannelse i dansk inden for de sidste fire år, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke har søgt efteruddannelse. Sammenligning af de resultaterne for de klasser, hvis lærere har deltaget i efteruddannelseskurser, med resultaterne for de klasser, hvis lærere ikke har deltaget i efteruddannelseskurser, viser følgende:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer har deltaget i efteruddannelseskurser i dansk	66.5871	54	65.4861	43	64.8315	29
Klassens lærer har ikke deltaget i efteruddannelseskurser i dansk	59.3366	127	60.1863	86	60.6295	73

Tabel 46. Effekten af lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk.

Sammenligningen viser en højere middelværdi hos de klasser, hvis lærere har deltaget i efteruddannelseskurser i dansk, end hos de klasser, hvis lærere ikke har deltaget i efteruddannelseskurser. Det gælder for sammenligningen inden for alle de tre typer af gennemsnit. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt af lærernes deltagelse i efteruddannelseskurser i dansk på de tre typer af middelværdier. Forskningshypotese 3 anses derfor for at kunne bekræftes.

5.2.3. Kort erfaring med danskundervisning (forskningshypotese 4)

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at der er tale om stor mobilitet blandt de lærere, som underviser i dansk (jf. afsnit III.A.3.3.4.), og at forholdsvis mange af de lærere, som har kort undervisningserfaring, har ringe uddannelsesmæssig baggrund til at varetage danskundervisning (se afsnit III.A.3.3.3.). En af mine hypoteser går ud på, at *klasser, som har lærere med kort undervisningserfaring i dansk, opnår dårligere resultater end klasser, som har lærere med længere undervisningserfaring i dansk.* Ved kort undervisningserfaring i dansk forstår jeg 1-2 års undervisning. Sammenligning af resultaterne for de klasser, som har lærere med 1-2 års undervisningserfaring i dansk, med resultaterne for de klasser, som har lærere med 3 eller flere års undervisningserfaring i dansk, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer har 1-2 års undervisningserfaring i dansk	55.9040	24	57.4960	19	57.9922	15
Klassens lærer har 3 års undervisningserfaring i dansk eller mere	62.3551	157	62.7227	110	62.4849	87

Tabel 47. Effekten af kort undervisningserfaring (1-2 år).

Som det fremgår af tabel 47, viser sammenligningen, at de klasser, hvis lærere har 1-2 års undervisningserfaring i dansk, opnår lavere middelværdi af type I, II og III end de klasser, som bliver undervist af lærere med længere undervisningserfaring. De tre t-test viser, at der er tale om en statistisk signifikant effekt af 1-2 års undervisningserfaring på de tre typer af middelværdier. Forskningshypotese 4 anses derfor for at kunne bekræftes.

Overvejelser

Fremmedsprogsundervisningen stiller store krav til fremmedsproglæreren sproglige og didaktiske kompetence, jf. læseplanens målsætninger. Uanset hvilken metode læreren benytter sig af - jf. fx de store krav som den direkte metode og de kommunikative metoder stiller til lærerens sproglige og didaktiske kompetence - forudsætter undervisningen, at læreren behersker mål-sproget godt, og at han besidder didaktisk viden til at planlægge undervisningsforløbet. Dette gælder ikke mindst, hvis der er tale om praktisering af de kommunikative metoder, hvor sprogbegrebet er bredt, hvilket betyder, at mange komponenter skal medtænkes i undervisningen, og hvor indlærings-synet baseres på en ret kompliceret teori. Fremgangsmåderne i undervisningen skal afspejle det kommunikative sprog- og indlærings-syn. I anden sammenhæng er lærernes fagspecifikke uddannelse blevet nævnt som en af de mest afgørende faktorer for fagtraditionens udvikling (jf. indledningen).

Som før nævnt blev den beslutning taget at se bort fra forskningshypotese 2 om effekten af lærernes mangel på fagspecifik uddannelse i dansk på eksamensresultatet. Ud over den fagspecifikke grunduddannelse forudsætter en tidssvarende fremmedsprogsundervisning (undervisning som potentialt kan realisere læseplanernes målsætninger), at læreren konstant holder sig fagligt ajour. Hverken den fornødne sproglige eller didaktiske kompetence læres en gang for alle, hvilket betyder, at den professionelle fremmedsproglær befinder sig i en stadig læringsproces. Lærerens beherskelse af målsproget forudsætter, at han konstant bruger og vedligeholder sin sproglige kompetence. Inden for de kommunikative metoder understreges vigtigheden af autenticitet og aktualitet ved valg af undervisningsmaterialer, hvilket kræver, at læreren løbende holder sig ajour med sprogets udvikling og med aktuelle samfundsmæssige og kulturelle emner. I de sidste par årtier har forskningen indhøstet mangesidig viden om sprog og sprogtilegnelse, hvilket bl.a. har ændret synet på fremmedsprogsindlæringen. I den forbindelse kan fx påpeges den store indholdsmæssige og didaktiske forskel, der er på Europarådets første skrifter om tærskelniveau og Europarådets rammeplan for moderne fremmedsprog fra 1996 (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference: 1996). M.a.o. har ny viden ført til innovationer vedrørende fremmedsprogs-

undervisningens design og fremgangsmåder (se afsnit I.A.5.). Eksempelvis kan nævnes de kommunikative metoders fokus på individuel læring, elev-autonomi og autenticitet, bl.a. ved anvendelse af aktuelt nyhedsstof, fx gennem brug af elektroniske aviser på internettet og interaktive dataprogrammer. Anvendelse af ny teknik og ny viden kan ændre den pædagogiske tilgang og forudsætter derfor faglig nytænkning. Det er før blevet nævnt, at på grund af rigiditet i fagtraditionen er forekomsten af faglig teoretisk nytænkning ikke ensbetydende med dens implementering til praksis. Efteruddannelseskurser, ikke mindst de kurser som planlægges i dansklærernes eget faglige regi, kan bygge bro mellem den etablerede fagtradition og faglig nytænkning, idet de er et fagligt forum, hvor kolleger fra den samme institutionelle virkelighed kommer sammen for at høre om innovationer og drøfte deres implementering til praksis. Desuden planlægges kurserne ofte med henblik på, at lærerne kan praktisere og forbedre deres sproglige kompetence. Ud over lærerens stræben efter faglig dygtiggørelse kan deltagelse i efteruddannelseskurser være udtryk for lærerens faglige engagement og hans ønske om at forbedre egen danskundervisning. I betragtning af ovenstående kan kursusdeltagelsen spille en vigtig rolle såvel for undervisningens kvalitet som for fagtraditionens udvikling. Sammenligningsundersøgelsen viser signifikant bedre resultater hos de klasser, hvis lærere søger efteruddannelse. Her er der tale om komplicerede forhold, og derfor kan der ikke siges noget om en evt. kausalitet mellem kursusdeltagelsen og elevernes resultater. Endvidere er det svært at afgøre, på hvilken måde det er den faglige fornyelse i sig selv, der påvirker undervisningen og dens kvalitet.

Sammenligningsundersøgelsen viser, at klasser som har lærere med 1-2 års undervisningserfaring i dansk, opnår signifikant dårligere resultater end klasser, hvis lærere har længere undervisningserfaring i dansk. Her bør det fremhæves, at på nær to lærere, som har B.Ed.-eksamen og dansk på linje, mangler de lærere, som har 1-2 års undervisningserfaring i dansk, fagspecifik uddannelse i faget (se afsnit III.A.3.3.3.). Sandsynligvis kan der også være tale om effekt fra andre intervenserende variable end kort undervisningserfaring i sig selv, fx hyppige lærerskift forårsaget af lærermangel (se afsnit III.B.5.1.3.), mangel på fagspecifik uddannelse i dansk eller negative holdninger til faget.

5.3. Elevernes holdninger til at lære dansk (forskningshypotese 5)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, hvordan lærerne vurderer elevernes holdninger til at lære dansk (se afsnit III.A.3.5.1.). Forskningshypotese 5 angår min antagelse om, at *klasser, hvis lærere konstaterer positive holdninger til at lære dansk blandt de fleste eller mange af eleverne, opnår bedre resultater end de klasser, hvis lærere konstaterer, at*

kun nogle eller få af eleverne er positive. Sammenligning af middelværdien i de klasser, om hvilke lærerne udtrykker, at de fleste eller mange af eleverne er positive over for at lære dansk, med middelværdien i de klasser om hvilke lærerne udtrykker, at kun nogle eller få er positive over for at lære dansk, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=178		Gennemsnit II N=126		Gennemsnit III N=99	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
If. lær. er de fleste eller mange af elev. positive over for at lære dansk	64.6898	91	64.0236	67	63.5789	49
If. lær. er nogle eller få af eleverne positive over for at lære dansk	58.1511	87	59.6070	59	60.1035	50

Tabel 48. Effekten af lærernes udsagn om, at de fleste eller mange af eleverne er positive over for at lære dansk.

Der mangler oplysninger vedrørende tre klasser. Sammenligningen af de to elevgruppers middelværdier viser en højere middelværdi af type I, II og III hos den elevgruppe, om hvilken læreren konstaterer, at flere af eleverne er positive over for at lære dansk, end hos den elevgruppe, om hvilken læreren konstaterer, at færre af eleverne er positive. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt af, at læreren anser de fleste eller mange af eleverne for at være positive over for at lære dansk, på elevernes middelværdie af type I, II og III. Forskningshypotese 5 kan derfor bekræftes.

Overvejelser

Hypotese 5 går ud på effekten af lærerens udsagn om positive elevholdninger på eksamensresultatet. Sammenligningsundersøgelsen viser, at hypotese 5 kan bekræftes. Her bør der tages store forbehold, idet der er tale om lærerens rapportering af elevernes holdninger, men ikke elevernes udtalelser om egne holdninger til at lære dansk eller en observeret adfærd. Hertil kommer, at selv om holdninger kan spille en vigtig rolle i indlæringen, er de altid vanskelige at undersøge. Den konstaterede effekt af generelle positive elevholdninger i klasserne på eksamensresultatet falder i tråd med de landvindinger, forskningen har gjort om motivationens centrale rolle i sprogindlæringen (fx Gardner et al. efter Ellis 1994: 508-523, Skehan 1989 50-72). Blandt andet har hjerneforskeren Andersen, som sammen med en forskergruppe studerer indlæring og lagring af nye kundskaber, argumenteret for, at entusiasme, motivation, vilje, lyst, gåpåmod, aggressivitet, interesse og rædsel for at dumme sig er nogle af de egenskaber, som må være til stede i indlæringsprocessen, når kundskaber bliver indlagret i systemet. Ifølge Andersen (efter Korsvold 1994a: 44) er det netop lærelysten og entusiasmen, som skiller god læring fra dårlig læring.

I Europarådets regi har man foreslået begrebet *social kompetence* som en ny komponent i kommunikativ kompetence, som bl.a. inddrager elevernes parathed og motivation i indlæringen (Simensen 1994: 23). I Europarådets rammeplan fra 1996 beskrives elevernes indre/ydre og instrumentale/integrative motivation samt den kommunikative drivkraft eller menneskets behov for at kommunikere, som nogle af de generelle kompetencer, som anses for at være afgørende for at kunne opnå kommunikativ kompetence (Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference 1996: 43).

Til trods for den store vægt som forskningen tildeler motivationen, bør det fremhæves, at det ikke er lykkedes at klargøre, på hvilken måde den fremmer sprogtilegnelsen. Det vides således ikke, om det er motivationen i sig selv, der fremmer sprogtilegnelsen, eller om motivationen er udsprunget af vellykket sprogindlæring. Flere forskere har understreget det motivationspotentiale, som ligger i selve undervisningen. Således har McNamara (1973) understreget det motivationspotentiale, der ligger i elevernes kommunikative brug af målsproget under indlæringen (Ellis 1994: 516). Her bør det understreges, at elevernes mulighed for at deltage i meningsfuld interaktion afhænger af, i hvilken grad det lykkes læreren at planlægge undervisningen på en sådan måde, at der skabes kommunikative formål, hvor hensigtsmæssig sproglig beskæftigelse og deltagelse i mangesidig interaktion på målsproget finder sted (Ellis 1992: 37-50).

5.4. Lærerholdninger og undervisningsmetoder

Fem af mine hypoteser drejer sig om lærernes undervisningsmetoder og holdninger til at undervise i dansk. Tre af hypoteserne angår effekten af, at lærerne prioriterer lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne. I spørgeskemaet bliver lærerne bedt om at tage stilling til og i prioriteringsrækkefølge ordne de årsager, de mener, der ligger bag gode resultater i dansk hos eleverne (se III.A.3.5.2.). Dels vedrører de opstillede svarkategorier forhold som lærerne har mulighed for at påvirke med deres professionelle strategier, jf. svarkategorierne *lærerens interesse* og *lærerens undervisningsmetoder*. Dels er der tale om svarkategorier, der angår eksterne faktorer, dvs. forhold, som læreren ikke i samme grad har mulighed for at påvirke direkte. Mine hypoteser hviler på den antagelse, at de klasser, hvis lærere prioriterer ovennævnte lærerstrategier højest, opnår bedre resultater end de klasser, hvis lærere i højere grad prioriterer eksterne faktorer som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne.

Desuden vedrører én af hypoteserne lærerens valg af undervisningsmetoder, og én hypotese angår lærerens holdninger til at undervise i dansk.

5.4.1. Høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder (forskningshypotese 6)

Min hypotese går ud på, at klasser, som har lærere, der prioriterer lærerens undervisningsmetoder højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af lærerens undervisningsmetoder højt. Sammenligning af middelværdien i de klasser, som har lærere, der giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, med middelværdien i de klasser, som har lærere, der ikke giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer giver lær. undervisningsmetoder 1. eller 2. prioritet	65.5955	36	64.1046	29	64.2292	19
Klassens lærer giver ikke lær. undervisningsmet. 1. eller 2. prioritet	60.4828	145	61.3289	100	61.2737	83

Tabel 49. Effekten af høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne.

Sammenligningen viser en højere middelværdi af alle tre typer af gennemsnit hos de klasser, hvor læreren giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet, end hos de klasser, hvor læreren ikke giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet som årsag til gode resultater hos eleverne. T-testen viser, at effekten er statistisk signifikant, når sammenligningen finder sted inden for gennemsnit af type I, men ikke for type II og III.

5.4.2. Høj prioritering af lærerens interesse (forskningshypotese 7)

Forskningshypotese 7 går ud på, at klasser, som har lærere, der prioriterer lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af lærerens interesse højt. Sammenligning af middelværdien i de klasser, som har lærere, der giver lærerens interesse første eller anden prioritet som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, med middelværdien i de klasser, hvis lærere ikke prioriterer lærerens interesse højt, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer giver lærerens interesse 1. eller 2. prioritet	63.5421	90	63.7247	66	63.3930	51
Klassens lærer giver ikke lærerens interesse 1 eller 2. prioritet	59.4798	91	60.0967	63	60.2554	51

Tabel 50. Effekten af høj prioritering af lærerens interesse som årsag til gode resultater i dansk.

Sammenligningen for type I, II og III viser en højere middelværdi hos de klasser, hvis lærere prioriterer lærerens interesse højt som årsag til gode resultater hos eleverne, end hos de klasser, som bliver undervist af lærere, som ikke prioriterer lærerens interesse højt. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt på de tre typer af middelværdier. Forskningshypotese 7 kan derfor bekræftes.

5.4.3. Høj prioritering af både lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse (forskningshypotese 8)

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at der er en vis korrelation mellem lærernes første eller anden prioritering af lærerens undervisningsmetoder og høj prioritering af lærerens interesse, som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne (se III.A.3.5.2.). Forskningshypotese 8 hviler på den antagelse, at *klasser, som bliver undervist af lærere, der både prioriterer lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer betydningen af disse faktorer højt.* Sammenligning af middelværdien i de klasser, hvis lærere både giver lærerens interesse og lærerens undervisningsmetode første eller anden prioritet, med middelværdien i de klasser, som har lærere, som ikke prioriterer disse faktorer højt, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=178		Gennemsnit II N=126		Gennemsnit III N=101	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer giver lær. u.metode og lær. interesse 1. eller 2. prioritet	68.2875	25	66.9324	18	66.3200	13
Klassens lærer giver ikke lær. u.metode og lær. interesse 1. eller 2. pri.	60.4442	153	61.2115	108	61.1948	88

Tabel 51. Effekten af høj prioritering af både lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse.

Sammenligningen viser en markant højere middelværdi hos de klasser, som har lærere, der både prioriterer lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, end de klasser, hvis lærere ikke prioriterer disse to faktorer højt. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt af høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne på middelværdien af type I, II og III. Forskningshypotese 8 kan derfor bekræftes.

5.4.4. Lærernes valg af undervisningsmetoder (forskningshypotese 9)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne ikke slavisk følger bestemte undervisningsmetoder, men at de trækker på sproglige aktiviteter, som kan identificeres med forskellige undervisningsmetodiske paradigmer. Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at mange lærere svarer, at de ikke baserer deres undervisning på bestemte eller specifikke undervisningsmetoder (jf. afsnit III.A.3.9.1.). Forskningshypotese 9 går ud på, at *klasser, som har lærere, der ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder, opnår ringere resultater end klasser, hvis lærere baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder.* Sammenligningen af middelværdien i de klasser, som har lærere, der ikke baserer deres undervisning på specifikke undervisningsmetoder, med middelværdien i de klasser, hvis lærere baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=125		Gennemsnit III N=100	
	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal læ.
Klassens lærer baserer ikke sin undervisning på bestemte u.metoder	59.2834	77	59.8630	59	59.9039	45
Klassens lærer baserer sin undervisning på én eller flere u.metoder	63.1832	99	63.7991	66	63.3230	55

Tabel 52. Effekten af at lærerne ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder.

Som det fremgår af tabel 52, opnår de klasser, hvis lærere ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder, dårligere resultater end de klasser, hvis lærere baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder. De tre t-test viser en statistisk signifikant effekt af, at lærerne ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder på klassernes middelværdi af type I og III, men ikke på type II.

5.4.5. Lærernes holdninger til at undervise i dansk (forskningshypotese 10)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange lærere er kommet til at undervise

i dansk uden selv at have ønske det (se afsnit III.A.3.4.1.). Endvidere fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at til trods for at de fleste af lærerne udtrykker, at de er meget positive eller positive over for at undervise i dansk, findes der også dansklærere, som ikke i samme grad er positive (jf. afsnit III.A.3.4.2.). Forskningshypotese 10 går på, at *klasser, som har lærere, der er positive over for at undervise i dansk, opnår bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke er positive*. Sammenligning af resultatet hos de klasser, som har lærere, som er positivt indstillet over for at undervise i dansk, med resultatet hos de klasser, hvis lærere ikke er positive, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=179		Gennemsnit II N=127		Gennemsnit III N=101	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer synes meget godt eller ret godt om at undervise dansk	62.2547	161	62.5922	115	62.5566	89
Klassens læ. synes hv. godt, dårligt eller ret dårligt om danskunderv.	55.4397	18	59.9418	12	56.9418	12

Tabel 53. Effekten af at lærerne er positive over for at undervise i dansk.

Der mangler oplysninger vedrørende to klasser. Som det fremgår af tabel 53, opnår de klasser, hvis lærere udtrykker en mere positiv holdning til at undervise i dansk, en højere middelværdi af type I, II og III end de klasser, hvis lærere er mindre positive over for at undervise i dansk. T-testen viser en signifikant effekt af positive lærerholdninger på middelværdien af type I, mens dette ikke er tilfældet for type II og III.

Overvejelser

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvis lærere ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder, opnår dårligere resultater end de klasser, hvis lærere følger én eller flere undervisningsmetoder. Forskellen er signifikant, når der er tale om sammenligning for gennemsnit I og III. Det er ikke utænkeligt, at der her kan være tale om en effekt af lærernes pædagogiske metabevindstthed, dvs. at der i lærernes forskellige valg eller manglende valg af undervisningsmetoder afspejles forskellige typer af pædagogisk metabevindstthed, jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater om, at en del af lærerne baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder, og at andre danner deres egen undervisningsmetode ved at kombinere elementer fra forskellige undervisningsmetoder (jf. Wagners skelnen mellem eksplicit formulerede *undervisningsmetoder* og *den enkelte lærers undervisningsmetode*, se afsnit I.A.1.). Det er ikke usandsynligt, at de lærere, som enten baserer deres undervisning på én specifik undervisningsmetode, eller som kombinerer én eller flere undervisningsmetoder, er mere bevidste om de

muligheder, der ligger i at trække på eksplicit viden om de forskellige undervisningsmetoders egenskaber, og at de derfor gør sig større overvejelser om den pædagogiske praksis end de lærere, som ikke baserer deres undervisning på specifikke undervisningsmetoder. Således er det ikke utænkeligt, at de læreres undervisning, som ikke baserer sig på nogle bestemte undervisningsmetoder, er mindre gennemtænkt eller formålsbestemt end de læreres undervisning, hvor lærerne bevidst følger en eller flere undervisningsmetoder. Her kan det nævnes, at forskningen tyder på, at en vis systematik i undervisningen og forudsigelighed i lektionernes planlægning samt lærerens forsøg på at imødekomme elevernes indlæringsmæssige behov er blandt de faktorer, som anses for at være kendetegnende for en vellykket fremmedsprogsundervisning (jf. fx Wong-Fillmores (1985) undersøgelse, se Skehan 1989: 121).

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvis lærere prioriterer lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår signifikant bedre resultater end de klasser, hvis lærere ikke prioriterer disse faktorerens betydning højt. Til trods for at sammenligningsundersøgelsen ikke kan konstatere en statistisk signifikant effekt af lærernes høje prioritering af lærerens undervisningsmetoder som årsag til gode resultater i danskundervisningen på middelværdi af type II og III, opnår disse klasser højere middelværdi. Og selv om at der, ligesom det gælder for de andre hypoteser, ikke kan siges noget om evt. årsagssammenhænge, vil jeg påpege, at effekten af lærernes høje prioritering af betydningen af egne undervisningsmetoder falder i tråd med ovenstående overvejelser om, at lærerens bevidste valg af undervisningsmetoder kan have betydning for undervisningens kvalitet. Det er før blevet nævnt, at der er en vis korrelation mellem lærernes høje prioritering af lærerens undervisningsmetoder som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne og lærernes pædagogiske og fagspecifikke uddannelse (se afsnit III.A.3.5.2.). Dette falder i tråd med forskningens bud på, at lærernes fagspecifikke og almene pædagogiske uddannelse har indflydelse på den enkelte lærers undervisningspraksis (jf. fx betydningen af lærernes uddannelse for fagtraditionens udvikling, se indledningen). I den forbindelse kan også nævnes, at Schulman har argumenteret for, at lærerens professionelle viden omfattende fagspecifik viden, almen pædagogisk viden, fagdidaktisk viden og viden om klasseværelsespraksis direkte har indflydelse på, hvordan lærerne opfatter deres fagområde; dvs. hvad de underviser i, og hvordan de underviser (Johnson 1995: 31-32).

Det er allerede blevet diskuteret, at positive holdninger blandt eleverne anses for at være af afgørende betydning i indlæringsprocessen. Det er indlysende, at lærerens interesse og engagement i undervisningen må være af helt central betydning for det affektive klima i klassen, bl.a. vedrørende mulighe-

den for at vække elevernes motivation. Det gælder især et sprog som dansk i Island, som eleverne sjældent møder uden for skolen, og hvor motivationen for at lære dansk kan mangle i samfundet. Bekræftelsen af hypotese 7, om effekten af at lærerne prioriterer lærerens interesse højt som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne og den forskel, der er på de klassers middelværdier, hvis lærere er positivt indstillet over for at undervise i dansk sammenlignet med dem, som i mindre grad er positive, kunne være tegn på, at positive lærerholdninger fremmer elevernes indlæring af målsproget.

Det er blevet hævdet, at elevernes indlæring i højere grad baseres på deres egen læring - bl.a. deres indsats under indlæringsprocessen - end på lærerens undervisning. Det er vigtigt at påpege, at uanset hvordan læreren stykker sin metode sammen, er lærerens planlægning af undervisningen og dens kvalitet i øvrigt afgørende for elevernes indlæring. Dette skyldes, at det netop er gennem lærerens planlægning af aktiviteter, rådgivning og evaluering, at der skabes mulighed for, at eleverne kan opbygge, udvide og afprøve deres sprog (Holmen 1990: 6). Lærerens tilrettelæggelse af undervisningen kan udføres på flere måder, men uanset hvilken tilgang læreren vælger, og uanset hvilket undervisningsmetodisk paradigme han går ind for, er hans interesse af central betydning. Dels fordi det er en evig sandhed, at man gør sig større umage, hvis man brænder for noget, dels fordi lærerens interesse kan have en afsmittende effekt i undervisningen ved at signalere, at det respektive fagområde og elevernes indlæring af dansk er vigtig.

5.5. Fremgangsmåder ved opbygning af elevernes sprogfærdighed

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne i deres undervisning trækker på forskellige sproglige aktiviteter, som kan identificeres med forskellige undervisningsmetoders fremgangsmåder (se afsnit III.A.3.7.). Til trods for at lærernes besvarelser viser visse aktiviteters dominans, er der tale om en stor spredning i lærernes valg af aktiviteter. Mine hypoteser hviler på den antagelse, at lærernes fremgangsmåder i undervisningen - bl.a. deres valg af aktiviteter - har effekt på eksamensresultatet, og at hyppig brug af visse aktiviteter med større sandsynlighed giver gode resultater end andre. For overskuelighedens skyld inddeles redegørelsen for denne del af sammenligningsundersøgelsen i afsnit efter de fire færdigheder, jf. opstillingen af hypoteser (se afsnit III.B.2.).

A. Lyttfærdighed

5.5.1. Effekten af hyppig brug af supplerende lyttmaterialer (forskningshypotese 11)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de allerfleste af lærerne træner lyttfærdighed ved meget ofte eller ofte at anvende lyttmaterialer til lærebogen. En del af lærerne træner lyttfærdighed ved at anvende forskellige typer supplerende materialer (jf. afsnit III.A.3.7.4.). Forskningshypotese 11 drejer sig om, *at klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med supplerende lyttmaterialer, opnår bedre resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med supplerende lyttmaterialer.* Det drejer sig dels om bedre resultater ved den centrale prøve i sin helhed, dels i prøvens del I, dvs. i forståelse af talt dansk (30 point). Sammenligning af middelværdien i de klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med supplerende lyttmaterialer, med middelværdien i de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med materialer af denne art, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal læ.
Klassens lærer bruger meget ofte eller ofte suppl. lyttmaterialer	63.7892	81	63.3505	62	63.5570	47
Klassens lærer bruger sjældnere eller aldrig suppl. lyttmaterialer	59.6452	100	60.6596	67	60.3434	55

Tabel 54. Effekten af hyppig brug af supplerende lyttmaterialer.

Sammenligningen viser, at de klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med supplerende lyttmaterialer, opnår en højere middelværdi end de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med supplerende lyttmaterialer. T-testen viser, at effekten af hyppig brug af supplerende lyttmaterialer er statistisk signifikant på middelværdien af type I og III, men ikke på middelværdien af type II. Forskellen er ikke signifikant for type II, men er dog meget tæt ved 0.05-signifikansniveauet ($p=0.059$).

Undersøgelsen af effekten af hyppig anvendelse af supplerende lyttmaterialer på middelværdien i prøvens del I (se tabel 11A2 i appendiks 3) viser en højere middelværdi for de klasser, hvor der oftere arbejdes med supplerende lyttmaterialer. T-testen viser en statistisk signifikant effekt af hyppig brug af supplerende lyttmaterialer på middelværdien af type I og II, men ikke på middelværdien af type III. Også her er forskellen tæt ved 0.05-signifikansniveauet ($p=0.055$).

B. Læsefærdighed

5.5.2. Hyppig brug af oversættelser til islandsk (forskningshypotese 12)

Min hypotese er, at klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med oversættelser til islandsk, opnår dårligere resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne aktivitet. Sammenligning af middelværdien i de klasser, som meget ofte eller ofte arbejder med oversættelse til islandsk med middelværdien i de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal læ.
Klassens lærer bruger meget ofte eller ofte oversættelse til islandsk	60.8734	110	61.1449	79	61.3676	58
Klassens lærer bruger sjældnere eller aldrig oversættelse til islandsk	62.4700	71	63.2295	50	62.4261	44

Tabel 55. Effekten af hyppig brug af oversættelse til islandsk.

Som det fremgår af ovenstående tabel, er der tale om lavere middelværdi hos de klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med oversættelse til islandsk, end hos de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne aktivitet. De tre t-test viser, at effekten af hyppig brug af oversættelse til islandsk på middelværdien af type I, II og III ikke er statistisk signifikant.

5.5.3. Hyppig brug af læsestrategien intensiv læsning (forskningshypotese 13)

Forskningshypotese 13 går ud på, at klasser, hvor der meget ofte eller ofte bruges læsestrategien intensiv læsning, opnår ringere resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne læsestrategi. Sammenligning af middelværdien i de klasser, som meget ofte eller ofte arbejder med intensiv læsning, med middelværdien i de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne læsestrategi, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal kl.	Middelværdi	Antal læ.
Læreren bruger meget ofte eller ofte intensiv læsning	59.9067	91	61.7438	60	61.3761	51
Læreren bruger sjældnere eller aldrig intensiv læsning	63.1104	90	62.1347	69	62.2723	51

Tabel 56. Effekten af hyppig brug af intensiv læsning.

Som det fremgår af tabel 56, viser sammenligning for type I af de to elevgrupper middelværdier en lavere middelværdi hos de klasser, som meget ofte eller ofte arbejder med intensiv læsning, end hos de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne type læsning. Til gengæld viser sammenligning for type II og III kun en lille forskel på middelværdien afhængigt af, om man hyppigt eller sjældent arbejder med intensiv læsning. T-testen viser, at der er tale om en statistisk signifikant effekt af hyppig brug af intensiv læsning på middelværdien af type I, men ikke på type II og III.

5.5.4. Hyppig brug af læsestrategien ekstensiv læsning (forskningshypotese 14)

Denne forskningshypotese går ud på, at *klasser, hvor der meget ofte eller ofte bruges læsestrategien ekstensiv læsning, opnår bedre resultater end klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med denne læsestrategi*. En sammenligning af middelværdien i de klasser, som meget ofte eller ofte anvender læsestrategien ekstensiv læsning, med middelværdien i de klasser, som sjældnere anvender denne læsestrategi, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal kl.	Middel- værdi	Antal læ.
Klassens lærer bruger meget ofte eller ofte ekstensiv læsning	62.3712	101	62.0466	69	61.7819	54
Klassens lærer bruger sjældnere eller aldrig ekstensiv læsning	60.3994	80	61.8451	60	61.8718	48

Tabel 57. Effekten af hyppig brug af ekstensiv læsning.

Sammenligningen for type I og II viser en højere middelværdi hos de klasser, hvor der oftere arbejdes med ekstensiv læsning i forhold til de klasser, hvor der sjældnere arbejdes med denne type læsning. Middelværdien af type III er til gengæld næsten den samme. Undersøgelsen af effekten af hyppig brug af ekstensiv læsning på middelværdien i prøvens del II viser samme tendens, (jf. tabel 14A2 i appendiks 3). T-testen viser, at der ikke kan konstateres en statistisk signifikant effekt af ekstensiv læsning på klassernes middelværdi, hverken på middelværdien i prøven i sin helhed eller på middelværdien i prøvens del II (dvs. i læseforståelse, se afsnit III.B.4.2.).

5.5.5. Et stort antal læste sider (forskningshypotese 15)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er overraskende stor forskel på, hvor meget klasserne læser (se afsnit III.A.3.10.3.) Min hypotese går ud på, at *klasser, som læser et større antal sider, opnår bedre resultater end klasser, som læser et mindre antal sider*. Da det kan være forskelligt, hvor mange sider den enkelte lærers klasser læser, er det ikke relevant at inddrage gen-

nemsnit III i denne sammenligning. Tabel 58 viser fordelingen af antal klasser og deres middelværdi i prøven i sin helhed og i prøvens del II (læseforståelse 50 point, se afsnit III.B.4.2) afhængigt af, hvor mange sider klasserne læser. Der mangler oplysninger om 5 klasser.

Grupper	Gennemsnit I N=176			Gennemsnit II N=124		
	Antal klasser	Middelværdi	Middelværdi II	Antal klasser	Middelværdi	Middelværdi II
434 og mere	32	71.7755	39.0748	20	68.8057	37.3103
276 - 433	35	64.1092	35.1909	26	63.3811	34.8379
196 - 275	37	60.4100	32.9584	25	61.5181	33.4061
129 - 195	35	58.6411	32.2876	22	62.4546	34.3098
128 sider og færre	37	54.4990	30.0128	31	57.0713	31.5644

Tabel 58. Fordeling af klasser og deres middelværdi i prøven i sin helhed og i prøvens del II afhængigt af antal læste sider.

Sammenligningen viser en sammenhæng mellem et større antal læste sider og en højere middelværdi. Således er der tale om en stadig højere middelværdi af type I jo flere sider, der læses i klasserne. Den samme tendens viser sig i fordelingen af middelværdien af type II bortset fra de middelværdier, som de klasser opnår, som har læst henholdsvis 196-275 sider og 129-195 sider, hvor der er tale om en lidt højere middelværdi hos de klasser, som har læst færre sider. For at undersøge om der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af et større antal læste sider på eksamensresultatet, inddeles klasserne i to grupper afhængigt af, om de har læst flere eller færre sider. Den første gruppe omfatter klasser, som har læst 276 sider eller mere, og den sidste klasser, der har læst 275 sider eller færre. Sammenligning af de to grupperes middelværdi viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal klasser
Klassen læser 276 sider eller flere	67.7707	67	65.7396	46
Klassen læser 275 sider eller færre	57.8355	109	60.0149	78

Tabel 59. Effekten af et stort omfang læste sider.

Det fremgår af tabel 59, at der er tale om en betragtelig højere middelværdi hos den gruppe, som læser flere sider, i forhold til den gruppe, som læser færre sider. De to t-test viser, at der er tale om en statistisk signifikant effekt af flere læste sider på middelværdien af type I og type II. En tilsvarende undersøgelse af effekten af et stort antal læste sider på middelværdien i prø-

vens del II viser en statistisk signifikant forskel på de to gruppers middelværdi af type I og II (jf. tabel 15A2 i appendiks 3). Forskningshypotese 15 kan derfor bekræftes.

C. Talefærdighed

5.5.6. Eleverne udveksler oplysninger (forskningshypotese 16)

Forskningshypotese 16 går ud på, at *klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte udveksler oplysninger med hinanden på målsproget, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig samtaler på denne måde.* En sammenligning af middelværdien i de klasser, som meget ofte eller ofte arbejder med denne aktivitet, med middelværdien i de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig udveksler oplysninger med hinanden, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal lærere
Klassens elever udveksler meget ofte eller ofte oplysninger med hinanden	66.4854	24	63.9462	17	63.9029	13
Klassens elever udveksler sjældnere eller aldrig oplysninger med hinanden	60.7376	157	61.6503	112	61.5206	89

Tabel 60. Effekten af at eleverne ofte udveksler oplysninger med hinanden.

Sammenligningen viser en højere middelværdi af type I, II og III for de klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte udveksler oplysninger med hinanden, sammenlignet med de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig samtaler på målsproget. T-testen viser, at der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af hyppig brug af denne aktivitet på middelværdien af type I. Dette er til gengæld ikke tilfældet, når det gælder middelværdien af type II og III.

5.5.7. Eleverne producerer samtaler på lyd-/videobånd (forskningshypotese 17)

Denne forskningshypotese hviler på antagelsen om, at *klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte producerer samtaler på målsproget på lyd-/videobånd, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet.* Sammenligning af de klasser, som meget ofte eller ofte laver samtaler på lyd-/videobånd, med de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Eleverne producerer meget ofte eller ofte samtaler på lyd-/videobånd	73.4034	9	67.4533	5	69.7073	2
Eleverne producerer sjældnere eller aldrig samtaler på lyd/vidobånd	60.8768	172	61.7311	124	61.6665	100

Tabel 61. Effekten af at eleverne ofte producerer samtaler på lyd-/videobånd.

Sammenligningen viser en markant højere middelværdi hos de klasser, som meget ofte eller ofte laver samtaler på dansk på lyd-/videobånd, sammenlignet med de klassers middelværdi, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet. Da aktiviteten bruges af et yderst begrænset antal lærere (jf. tabel 61), blev det besluttet ikke at gå videre med denne hypotese.

5.5.8. Eleverne taler dansk med læreren (forskningshypotese 18)

Forskningshypotese 18 drejer sig om, i hvor høj grad eleverne taler dansk med læreren. Min hypotese går ud på, at *klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren*. Resultaterne af sammenligning af middelværdien i de klasser, om hvilke læreren udtrykker, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, med middelværdien i de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren, fremgår af følgende tabel:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Eleverne taler meget ofte eller ofte dansk med læreren	65.1201	37	65.2754	33	65.0946	26
Eleverne taler sjældnere eller aldrig dansk med læreren	60.5695	144	60.8108	96	60.7054	76

Tabel 62. Effekten af at eleverne ofte taler dansk med læreren.

Sammenligningen viser, at der er tale om en betragtelig højere middelværdi hos de klasser, som oftere taler dansk med læreren, end hos de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren. De tre t-test viser, at der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren på klassernes middelværdi af type I, II og III. Forskningshypotese 18 kan derfor bekræftes.

D. Skrivefærdighed

5.5.9. Fri skriftlig produktion på dansk (forskningshypotese 19)

Forskningshypotese 19 går ud på, at *klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte skriver frie produktioner på dansk, opnår bedre resultater end klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet*. Sammenligning af middelværdien i de klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte skriver frie produktioner på dansk, sammenlignet med middelværdien i de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig bruger denne aktivitet, viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
Klasserne skriver meget ofte eller ofte frie produktioner på dansk.	62.4229	103	62.4045	68	62.1590	55
Klasserne skriver sjældnere eller aldrig frie produktioner på dansk	60.2806	78	61.4494	61	61.4325	47

Tabel 63. Effekten af at eleverne ofte skriver frie produktioner på dansk.

Som det fremgår af tabel 63, viser sammenligningen, at der er tale om en lidt højere middelværdi hos de klasser, som oftere skriver frie produktioner på dansk, sammenlignet med de klasser, der sjældnere bruger denne aktivitet. T-testen viser, at der ikke kan konstateres en statistisk signifikant effekt på middelværdien i prøven i sin helhed. En undersøgelse af effekten af hyppig brug af fri skriftlig produktion på middelværdien i prøvens del III (den skriftlige del, se afsnit III.B.4.2.) viser en statistisk signifikant effekt på middelværdien af type I, mens dette ikke er tilfældet på middelværdien af type II og III (se nærmere herom i tabel 19A2 i appendiks 3).

Overvejelser

I flere sammenhænge er effekten af lærernes strategier på elevernes resultater i dansk blevet understreget. Lærerens strategier er styrende for den kortsigtede og langsigtede planlægning af undervisningsforløbet, og de er afgørende for, hvad der arbejdes med i undervisningen og hvordan, bl.a. hvordan og i hvilke sammenhænge eleverne bruger målsproget. Det gælder såvel receptiv som produktiv brug. Inden for de kommunikative metoder betones vigtigheden af, at eleverne stilles over for varierede kommunikative opgaver, som inddrager de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence. Nogle forskere hævder, at det indlæringsmæssige potentiale i høj grad afhænger af, hvorvidt det lykkes at skabe et rigt indlæringsmiljø, hvor sproglige aktiviteter, herunder klasseværelsessamtalen, forudsætter kommunikativ brug af

målsproget (Chaudron 1988: 121). Og Ellis beskriver klasseværelset som det sted, hvor eleverne stilles over for mangesidige indlæringsmuligheder gennem deltagelse i interaktion. Ifølge Ellis fremmes indlæringen ved at sørge for autentisk kommunikation og ved at skabe et rigt indlæringsmiljø i klasseværelset (Ellis 1992: 37). Endvidere beskriver Ellis et rigt indlæringsmiljø som et sted, hvor såvel elevernes erfaringer med kommunikation i en naturlig diskurs som deres erfaringer med kognitive aktiviteter fremmes. Her er der tale om aktiviteter, som er blevet udarbejdet med henblik på at vække elevernes opmærksomhed om målsprogets formregler og deres funktioner i brug (Ellis 1992: 49).

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor eleverne ifølge lærerne hyppigt udveksler oplysninger på dansk, opnår bedre resultater end de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med aktiviteter af denne art. T-testen viser dog, at der kun kan konstateres en signifikant effekt af hyppig brug af denne aktivitet på middelværdien af type I. Sammenligningsundersøgelsen viser også, at de klasser, som ifølge lærerne meget ofte eller ofte producerer samtaler på dansk på lyd-/eller videobånd, opnår betragtelig højere middelværdi end de klasser, som sjældnere laver denne aktivitet. Da det kun drejer sig om ganske få klasser, blev der ikke arbejdet videre med denne hypotese. Endvidere viser sammenligningsundersøgelsen signifikant bedre resultater i de klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren i forhold til de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren. Disse resultater falder i tråd med de kommunikative teorier, hvor der fremhæves, at meningsfuld receptiv og produktiv brug af målsproget til kommunikation er tilegnelsesfremmende, jf. fx vigtigheden af elevernes kreative brug af målsproget til dannelse og afprøvning af hypoteser (se afsnit I.A.5.3.1.3.). Endvidere kan nævnes det holdningsmæssige potentiale, der anses for at ligge i brug af målsproget som klasseværelsessprog (se afsnit I.B.4.).

I modsætning hertil viser sammenligningsundersøgelsen, at de klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med oversættelser til islandsk og intensiv læsning, opnår en lidt lavere middelværdi end de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med disse aktiviteter (jf. afsnit III.B.5.5.2. og III.5.5.3.). Flere forskere har fokuseret på modersmålets rolle i tilegnelsen af fremmedsprog. Forskningen viser, at når der er tale om meget beslægtede sprog, får eleverne meget forørende (Swan 1997). På grund af det islandske og danske sprogs slægtskab kan modersmålet være en stor hjælp i sprogindlæringen. Af den grund er det vigtigt, at eleverne udvikler strategier, så de mest effektivt kan udnytte deres viden på modersmålet. På den anden side er der flere grunde til at advare imod ensidig brug af oversættelser til modersmålet. Oversættelser til modersmålet er på grund af deres karakter inputsbe-

grænsende aktiviteter. Foruden at være en meget langsommelig proces sætter mundtlig oversættelse til islandsk fokus på modersmålet, men ikke på målsproget, hvilket begrænser den tid, hvori eleverne hører dansk. Endvidere betyder ensidig vægtning af mundtlig oversættelse til islandsk og intensiv læsning, at der bliver mindre tid til at arbejde med de produktive færdigheder. Dette kan betyde, at eleverne kun har begrænsede eller slet ingen muligheder for at udtrykke sig mundtligt eller skriftligt på dansk, fx om indholdet i de læste tekster. Inden for de kommunikative metoder anses det for at være vigtigt, at de aktiviteter, der arbejdes med, tjener elevernes indlæringsmæssige behov. Således kan intensiv læsning være vigtig i forbindelse med ordforrådsindlæring, fx når der fokuseres på ordbetydningen i kontekst. Endvidere understreges vigtigheden af, at eleverne behersker og kan trække på forskellige læsestrategier afhængigt af formålet med læsningen. M.a.o. skal eleverne være i stand til at skimme, skanne og læse tekster intensivt eller ekstensivt afhængigt af formålet med læsningen (jf. også den centrale læseplan i dansk). Derfor er det afgørende, at læseaktiviteterne er varierede.

Inden for de kommunikative teorier står inputtets betydning i indlæringen helt centralt. Det gælder især den del af input, som fanger elevernes opmærksomhed, og som af den grund kan omdannes til intake (se afsnit I.A.5.3.3.). Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er en meget stor forskel på, hvor stort omfang af input eleverne får på dansk. Således er det fx meget forskelligt, hvor mange lærere der svarer, at der ofte bruges supplerende lytte-materialer, og hvilke oplysninger lærerne giver om antal læste sider i klasserne. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor der meget ofte eller ofte arbejdes med supplerende lyttmaterialer, opnår bedre resultater end de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med supplerende lyttmaterialer. Forskellen er signifikant, når der er tale om sammenligning inden for type I og III og er meget tæt ved signifikansniveauet inden for type II. Og på samme måde opnår de klasser, som læser et stort antal sider, signifikant bedre resultater end de klasser, som læser et mindre antal sider.

Ekstensiv læsning af noveller eller romaner er en indholdsbareret sproglig aktivitet med et klart kommunikativt formål, nemlig at læse for fornøjelsens skyld. Desuden spiller denne type læsning stor rolle for inddragelse af kulturaspektet. Flere forskere fremhæver betydningen af ekstensiv læsning for elevernes tilegnelse af ordforråd (Coady 1997: 225, Henriksen & Haastrup 1995, Henriksen 1995a). Hvis teksternes indhold interesserer eleverne, må det være mere sandsynligt, at visse sproglige elementer kommer i opmærksomhedens fokus, fx gentagne strukturer og gængse ord eller nøgleord i teksten. Således kan det skønnes, at indholdsbareret læsning af denne art kunne fremme omdannelsen af input til intake.

I traditionelt arbejde med lærebogen arbejdes der ofte ensidigt med intensiv læsning eller oversættelser af korte tekster til modersmålet. Endvidere rettes fokus ofte mod betydningen af enkelte ord i en bestemt kontekst, og mod om der findes et tilsvarende ord på modersmålet. I modsætning hertil karakteriseres læsning af noveller eller romaner ved læsning af lange tekster og ved en helhedsforståelse af teksten. Når der læses for oplevelsens skyld, bruges sproget primært som et redskab til kommunikation og ikke udelukkende som et objekt, der skal læres. Sandsynligvis trækker sprogbrugeren på andre videnskilder ved den tekstlige forarbejdning (se Haastrup 1989: 20-25), når der er tale om ekstensiv læsning af denne art, end når der er tale om intensiv læsning eller oversættelser med fokus på ordplan. Westhoff anbefaler, at eleverne tilskyndes til at læse hurtigt og bruge stor fikseringspændvidde (Haastrup 1989: 30). I opbygningen af kommunikativ kompetence er det ikke nok at kunne ordforråd og sprogets strukturer, dvs. at besidde deklarativ viden. Kommunikativ kompetence forudsætter også beherskelse af en procedural viden. Det er sandsynligt, at ekstensiv læsning af længere tekster, hvor der sættes fokus på forståelse af indholdet, bedre egner sig til at udvikle elevernes beherskelse af procedural viden - fx at gætte ords betydning i kontekst - som er nødvendig for at kunne bruge sproget flydende (jf. afsnit I.A.5.3.2.), end intensiv læsning eller direkte oversættelser, hvor der fokuseres på forståelse af enkelte ord.

Endvidere kan det påpeges, at undersøgelser viser, at stor vægtning af ekstensiv læsning kan også fremme elevernes opbygning af andre færdigheder end læsefærdighed, jf. Hafiz og Ian Tudors undersøgelse som viser, at stor vægtning af ekstensiv læsning for fornøjelsens skyld havde indflydelse på elevernes beherskelse af skrivefærdighed (jf. Hafiz og Ian Tudor 1989).

Som før nævnt viser spørgeskemaundersøgelsen, at de produktive færdigheder tildeles en langt mindre vægt i danskundervisningen end de receptive færdigheder (se fx afsnit III.A.3.7.1.). Min hypotese er, at klasser, som meget ofte eller ofte skriver frie produktioner på dansk, opnår bedre resultater end klasser, som sjældnere arbejder med denne aktivitet. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som meget ofte eller ofte skriver frie produktioner på dansk, opnår en lidt højere middelværdi i prøven i sin helhed end de klasser, som sjældnere arbejder med denne aktivitet. Forskellen er dog ikke signifikant. Desuden er der tale om en signifikant effekt af hyppig brug af frie skriftlige produktioner på middelværdien af type I i prøvens skriftlige del (dvs. del III som tæller 20 point, se nærmere i III.B.4.2.), mens dette ikke er tilfældet, når det gælder middelværdi af type II og III.

Inden for den direkte metode lægges der stor vægt på inddragelsen af skriftlige aktiviteter, såsom genfortællinger og fristile, og inden for de kom-

munikative metoder understreges betydningen af, at eleverne udvikler deres kompetence til at udtrykke sig skriftligt. Når det gælder arbejdet med skrivefærdighed, lægges der vægt på procesorienteret tilgang og individuel kreativ brug af målsproget (Korsvold 1994). Sammenligningsundersøgelsens resultater tyder på, at de klasser, som adskiller sig fra fagtraditionen ved i højere grad at arbejde med aktiviteter, der sætter fokus på kreativ brug af målsproget, opnår bedre resultater i dansk end de klasser, hvor dette ikke er tilfældet. Det bør dog understreges, at dette ikke er ensbetydende med, at de traditionelle aktiviteter ikke også kan forekomme i lærernes undervisning.

Det er allerede blevet omtalt, at de klasser, som oftere arbejder med forskellige taleaktiviteter, opnår bedre resultater end de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med disse aktiviteter. Dette er tilfældet til trods for, at talefærdighed ikke indgår i den centrale afgangsprøve i dansk. Her bør det nævnes, at effekten af vægtning af samtlige fire færdigheder på eksamensresultatet falder i tråd med de kommunikative metoders indlærings syn, idet der lægges vægt på, at de fire færdigheder integreres i hinanden, og beherskelsen af én færdighed anses for at støtte indlæringen af de andre færdigheder.

5.6. Lærernes krav med hensyn til lektier og omfang af pensum

De to sidste hypoteser baseres på mine antagelser om en sammenhæng mellem de krav, lærerne stiller med hensyn til lektier og omfang af pensum i klasserne.

5.6.1. Den tid der forventes brugt på lektier (forskningshypotese 20)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, hvor lang tid lærerne forventer, at eleverne bruger på lektier (jf. afsnit III.A.3.8.). Forskningshypotese 20 går på, at *klasser, hvor lærerne forventer, at eleverne bruger længere tid på at lave lektier, opnår bedre resultater end klasser, hvor lærerne forventer, at der bruges kortere tid på lektiearbejdet*. I følgende tabel inddeles klasserne i fem grupper afhængigt af, hvor lang tid der forventes brugt på lektier i klasserne. Der mangler oplysninger om 15 klasser.

Grupper	Gennemsnit I N=166		Gennemsnit II N=116		Gennemsnit III N=95	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel værdi	Antal lærere
61 min og mere til lektier	64.7836	4	64.7836	4	68.7500	2
46 - 60 min til lektier	63.6414	9	65.8286	5	64.5627	6
31 - 45 min til lektier	61.9981	57	63.6161	40	63.3001	32
16 - 30 min til lektier	60.2517	84	59.7106	59	59.4139	48
0 - 15 min til lektier	59.3932	12	60.9447	8	62.9214	7

Tabel 64. Forventet tidslængde til lektier og klassernes middelværdier - a).

Oversigten viser en sammenhæng mellem længere forventet tid til lektier og højere middelværdi hos klasserne. Således fremgår det af oversigten, at klasser, hvis lærere forventer, at der bruges længere tid på lektier, opnår konsekvent højere middelværdi af type I end klasser, hvor der forventes kortere tid brugt på lektier. Den samme tendens til højere middelværdi i takt med længere beregnet tid til lektier viser sig i fordelingen af klassernes middelværdi af type II og III. Det er dog påfaldende, at middelværdien af type II og III er højere hos de klasser, som forventes at bruge 0-15 minutter på hjemmearbejde end hos de klasser, hvor tidslængden er 16-30 minutter. Det angår 8 klasser ud af 116 og 7 lærere ud af 95.

En sammenligning af middelværdien i de klasser, hvor forventet tid på lektier er 31 minutter eller mere, med middelværdien i de klasser, hvor tidslængden er 30 minutter eller mindre, viser følgende fordeling:

Grupper	Gennemsnit I N=166		Gennemsnit II N=116		Gennemsnit III N=95	
	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal lærere
Klasser som forventes at bruge 31 minutter el. mere til at lave lektier	62.3685	70	63.9371	49	63.7620	40
Klasser som forventes at bruge 30 minutter eller mindre på lektier	60.1444	96	59.8579	67	59.8603	55

Tabel 65. Forventet tidslængde til lektier og klassernes middelværdier - b).

Tabel 65 viser en højere middelværdi af type I, II og III i de klasser, hvor der er tale om længere forventet tid til lektier, end i de klasser, hvor der er tale om kortere tid. De tre t-test viser, at der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af længere forventet tid til lektier på klassernes middelværdi af type II og III, mens dette ikke er tilfældet for klassernes middelværdi af type I.

5.6.2. Omfanget af pensumenheder (forskningshypotese 21)

I spørgeskemaundersøgelsen bedes lærerne give oplysninger om klassernes pensum (jf. III.A.3.10.3.). Lærernes besvarelser viser, at der fra lærer til lærer er tale om en overraskende stor forskel på omfanget af pensum i klasserne fra lærer til lærer. For at få et helhedsbillede af pensum blev lærernes oplysninger om antal læste sider i klasserne, antal sider med sproglige opgaver i tilknytning til tekster og antal sider med grammatik og grammatiske øvelser samlet under et i *antal pensumenheder*. I antal pensumenheder indgår ikke kvantitative oplysninger om brug af forskellige båndtekster (fx på video- eller lyd-bånd) og ej heller aktiviteter, der har til formål at opbygge elevernes færdighed i at tale dansk. Forskningshypotese 21 går ud på, at *klasser, som har stort omfang af pensum, opnår bedre resultater end klasser, som har min-*

dre omfang af pensum. Da den enkelte lærers klasser kan have forskelligt pensum, er det ikke relevant at inddrage gennemsnit af type III. Tabel 66 viser fordelingen af antal klasser og deres middelværdier efter antal pensumenheder. Der mangler oplysninger om 5 klasser.

Antal pensumenheder	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal klasser
464 og flere	72.3463	30	69.4270	18
309 - 463	64.3073	38	62.8288	30
236 - 308	61.4263	35	63.4574	23
161 - 235	56.5138	37	59.2142	25
160 og færre	55.2698	36	58.2415	28

Tabel 66. Fordeling af klasser efter antal pensumenheder (gennemsnit I og II).

Det fremgår af tabel 66, at der er tale om en klar sammenhæng mellem et større antal pensumenheder og højere middelværdi, når det gælder sammenligningen inden for gennemsnit I. Den samme tendens viser sig for sammenligningen inden for gennemsnit II. Det er dog påfaldende, at de klasser, som har 309-463 pensumenheder, opnår en lavere middelværdi end de klasser, som har 236-308 pensumenheder.

For at undersøge effekten af et større antal pensumenheder på eksamensresultatet, sammenlignes middelværdien i de klasser, som har 309 pensumenheder eller flere, med middelværdien i de klasser, som har 308 pensumenheder eller færre. Sammenligningen viser følgende resultater:

Grupper	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middelværdi	Antal klasser	Middelværdi	Antal klasser
Klasser som har 309 p.enheder og flere	67.8539	68	65.3031	48
Klasser som har 308 p.enheder og færre	57.6912	108	60.1399	76

Tabel 67. Effekten af et stort antal pensumenheder (gennemsnit I og II).

Tabel 67 viser, at der er tale om en betragtelig højere middelværdi hos de klasser, som har flere pensumenheder, i forhold til de klasser, som har færre pensumenheder. T-testen viser, at der er tale om en statistisk signifikant effekt af et større antal pensumenheder på eksamensresultatet både for sammenligning af type I og II. Forskningshypotese 21 kan derfor bekræftes.

Overvejelser

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvis lærere forventer, at der bruges længere tid på lektier, opnår bedre resultater end de klasser, hvor der forventes kortere tid brugt på lektier. Effekten af hjemmearbejdets tidslængde på middelværdi af type I er dog ikke statistisk signifikant. Ligeledes viser t-testen, at de klasser, hvor der er tale om et større omfang af pensum, opnår signifikant bedre resultater end de klasser, hvor omfanget af pensum er mindre. Disse resultater tyder på, at jo længere tid, eleverne bruger på det sproglige arbejde, og jo større omfang og variation i pensum, der er tale om, desto højere karakter får de.

Meget tyder på, at det affektive klima i klassen - bl.a. de signaler som læreren sender med hensyn til arbejdsdisciplin og pensumkrav - har en vis betydning for elevernes holdning til undervisningsfaget og for deres arbejdsindsats. Således kan elevernes arbejdsindsats være betinget af de faglige krav og udfordringer, som de stilles overfor. Undersøgelser viser, at lysten til at beskæftige sig med et fag ofte hænger sammen med det arbejdsklima, eleverne mærker i timerne, og at det sociale klima i det hele taget har en stor betydning for indlæringen, og at det derfor er vigtigt for lærerne at kunne etablere et gunstigt indlæringsmiljø (Damberg 1994: 89). Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, hvilke faglige krav læreren stiller til eleverne. Sammenligningsundersøgelsen viser, at der er en statistisk sammenhæng mellem gode resultater i dansk og store krav med hensyn til lektier og omfanget af pensum. Effekten er dog ikke signifikant hvad angår lektier.

Konklusion

Sammenligningsundersøgelsen viser en statistisk effekt af flere uafhængige undervisningsrelaterede variable på eksamensresultatet i dansk. I nogle tilfælde er forskellen statistisk signifikant, i andre tilfælde viser sammenligningen en effekt, uden at der kan konstateres en statistisk signifikant forskel. I det følgende sammenfattes hovedtrækkene i sammenligningsundersøgelsens resultater. Endvidere diskuteres disse resultater i lyset af den opstillede teori og fagtraditionen i dansk. Der fokuseres primært på de forskningshypoteser, der bliver bekræftet. Dels er der tale om effekten af variable, der vedrører danskfagets situation på de enkelte skoler, dels om variable, der angår dansk-lærernes strategier. Desuden diskuteres nogle af mine forskningshypoteser, som jeg anser for at være af særlig interesse, selv om sammenligningen ikke viser en signifikant forskel. Det drejer sig om de af mine forskningshypoteser, der angår effekten af uafhængige variable, der enten er typiske for det gængse ved fagtraditionen eller bryder med denne, fx ved praktisering af kommunikative aktiviteter.

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som har skiftet dansk-lærer pga. hyppige lærerskift på skolen - sandsynligvis forårsaget af lærermangel - opnår signifikant dårligere eksamensresultater i dansk end de klasser, som ikke har skiftet dansklærer. Endvidere opnår de klasser, som har skiftet dansklærer pga. hyppige lærerskift på skolen, dårligere resultater end de klasser, som har skiftet dansklærer pga. undervisningens struktur i grundskolens øverste klasser. Ligeledes opnår de klasser, som bliver undervist af lærere med 1-2 års erfaring med danskundervisning, signifikant dårligere resultater end klasser, hvis lærere har længere undervisningserfaring som dansklærere. Det bør understreges, at de fleste af de lærere, som har 1-2 års undervisningserfaring med danskundervisning, mangler fagspecifik uddannelse i dansk. Her ser der ud til at være tale om et alvorligt problem i danskundervisningen, som antagelig forringer elevernes udbytte af den med hensyn til deres beherskelse af dansk. Dette problem skal dels ses i sammenhæng med, hvor få lærerstuderende der har valgt dansk som linjefag i de sidste årtier, og hvor få lærere med B.A.-eksamen i dansk og pædagogikum der underviser i grundskolens afgangsklasse. Dels kan dette problem også ses som en konsekvens af selve enhedslærerprincippet (som i øvrigt ikke kun angår danskfaget), dvs. det princip at alle lærere kan komme til at undervise i alle grundskolens fag, uanset om de besidder den fornødne fagspecifikke kompetence i undervisningsfaget. I al fald siger det mere end mange ord, hvor få lærere i afgangsklassen der har en fagspecifik uddannelse i dansk, og hvor mange lærere med kort undervisningserfaring i dansk der ikke har den nødvendige fagspecifikke kompetence i faget. Her bør det endnu en gang understreges, at fremmedsprogsundervisningen stiller store krav til læreren, og det gælder i særdeleshed, hvis formålet er at praktisere en kommunikativ fremmedsprogsundervisning, jf. den centrale læseplan i dansk. Praktiseringen af de kommunikative metoder forudsætter, at fremmedsprogs-læreren selv er kommunikativ kompetent på målsproget, og at han har solid viden om fagets didaktik (se afsnit I.A.5.4.5.). Endvidere er lærerens metabevidsthed om alle disse faktorer og deres betydning af stor vigtighed.

Det er påfaldende, hvor få af dansklærerne der deltager i efteruddannelseskurser, hvilket som før omtalt kunne være udtryk for manglende professionel identitet blandt dansklærerne i grundskolen. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvis lærere deltager i efteruddannelse i dansk, opnår signifikant bedre resultater til den centrale prøve end de klasser, hvis lærere ikke deltager i efteruddannelseskurser. Med deltagelse i efteruddannelseskurser får lærerne mulighed for at holde sig fagligt ajour både sprogligt og didaktisk. Endvidere har efteruddannelseskurserne ofte dansk kultur og samfundsforhold på programmet. Således fungerer efteruddannelseskurser som et fagligt forum, hvor lærerne sammen med kolleger kon-

fronteres med ny faglig viden, og hvor de på baggrund af forskellige erfaringer kan reflektere over, hvorvidt ny viden kan tilpasses undervisningsvirkeligheden og i så fald, hvordan den kan implementeres i praksis. Således kan efteruddannelsesvirksomheden bidrage til, at nye komponenter integreres i fagtraditionen. Det er dog svært at afgøre, om det er deltagelsen i efteruddannelseskurserne i sig selv, der påvirker eksamensresultatet, eller om det netop er de kompetente, engagerede lærere, der deltager i efteruddannelseskurserne.

Sammenligningsundersøgelsen viser, at klasser, hvis lærere både prioriterer lærerens interesse og lærerens undervisningsmetoder højt som årsag til succes i danskundervisningen, opnår signifikant bedre resultater end klasser, hvis lærere ikke prioriterer disse faktorer betydning højt. Det er før blevet omtalt, at der er tale om en vis korrelation mellem lærernes fagspecifikke uddannelse og en høj prioritering af, at lærerens interesse og lærerens undervisningsmetoder har betydning for gode resultater i danskundervisningen. Det er ikke usandsynligt, at de lærere, som prioriterer betydningen af undervisningsmetoderne og lærerens interesse højt som årsag til succes i danskundervisningen, i højere grad har en metabevisthed om vigtigheden af lærernes indsats og undervisningsmetodernes betydning for den pædagogiske praksis end de lærere, som ikke prioriterer disse faktorer betydning. Det er ikke utænkeligt, at refleksionen over egen undervisningsvirkelighed og undervisningsmetodiske muligheder i det lange løb giver lærerne et stort repertoire af strategier, som de kan trække på i danskundervisningen. M.a.o. kan der være tale om en mere gennemtænkt og kvalitativt bedre danskundervisning hos de lærere, som mere eksplicit reflekterer over deres egen undervisningspraksis og de muligheder, som de eksplicit formulerede undervisningsmetoder giver, end hos de lærere som i mindre grad reflekterer over egen undervisningspraksis.

Sammenligningsundersøgelsen viser statistisk signifikant højere eksamensresultater hos de klasser, om hvilke lærerne svarer, at de fleste eller mange af eleverne er positivt indstillet over for at lære dansk, sammenlignet med de klasser, om hvilke lærerne svarer, at kun nogle eller få af eleverne er positive. Her må der selvfølgelig tages visse forbehold, idet der tages udgangspunkt i lærernes vurdering af elevernes holdninger til at lære dansk. At der er tale om signifikant bedre resultater hos de klasser, hvor lærerne anser mange eller flere af eleverne for at være positivt indstillet over for danskundervisningen, falder i tråd med den viden, som forskningen har indhøstet vedrørende motivationens store rolle for elevernes sprogtilegnelse. Her bør det fremhæves, at da eleverne sjældent bruger dansk uden for skolen, har kvaliteten af den danskundervisning, de modtager, sikkert stor betydning for deres holdninger til at lære dansk. I den sammenhæng spiller elevernes

muligheder for at bruge dansk til kommunikation en central rolle, idet det netop er brugen af sproget som anses for at være drivkraften i elevernes sprogtilegnelse.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at den aktuelle danskundervisning karakteriseres ved stor vægtning af de receptive færdigheder, især læsefærdighed, hvorimod de produktive færdigheder, især talefærdigheden, tildeles en meget beskedne vægt. Som før omtalt indgår talefærdigheden ikke i den centrale afgangsprøve, hvilket betyder, at der ikke foreligger nogle oplysninger om elevernes beherskelse af talt dansk. Til gengæld viser eksamensresultatet på landsbasis, at gennemsnittet i den del af prøven, som angår den skriftlige færdighed, er meget lavt i forhold til de dele, der har med de receptive færdigheder at gøre (se afsnit III.B.4.3.). Dette resultat kan evt. forklares ved den beskedne vægt, lærerne tildeler de produktive færdigheder (se afsnit III.A.3.7.1.). De fire færdigheder indgår alle i kommunikativ kompetence, og indlæringsmæssigt anses de for at støtte hinanden. Set i lyset af de kommunikative metoder, læseplanen i dansk og islændingenenes behov for kundskaber i dansk er det betænkeligt, at de produktive færdigheder ikke vægtes højere i danskundervisningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der stadig lægges ret stor vægt på oversættelser, især oversættelser til islandsk, og intensiv læsning. Hypotese 12 og 13 går ud på, at de klasser, hvis lærere lægger større vægt på oversættelser til islandsk og på intensiv læsning, dvs. læseaktiviteter som medfører et mindre omfang af input på dansk, opnår dårligere resultater end de klasser, hvis lærere lægger mindre vægt på aktiviteter af denne art. Hypotese 14 og 15 går ud på, at de klasser, hvis lærere lægger større vægt på et stort meningsfuldt input på dansk gennem læsning, opnår bedre resultater end de klasser, hvis lærere lægger mindre vægt på læsning af denne art.

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som ifølge læreren læser et stort antal sider, opnår statistisk signifikant bedre resultater end de klasser, hvor antallet af læste sider er mindre. De klasser, hvor der ifølge læreren oftere arbejdes med intensiv læsning og oversættelser, opnår dårligere resultater end de klasser, hvor der sjældnere arbejdes med disse aktiviteter. Forskellen på resultaterne er dog ikke stor.

Inden for flere fremmedsprogsmetodiske paradigmer fremhæves inputtets betydning i sprogindlæringen, og inden for de kommunikative metoder lægges der stor vægt på den del af input, som kan omdannes til intake. Der er en lang tradition for at læse på dansk i Island. Indholdsbareret læsning på målsproget - fx læsning af romaner i forlystelsesøjemed - har været og er stadig af stor betydning for islændingenenes beherskelse af dansk. Gennem ekstensiv læsning stilles eleverne over for et stort og varieret omfang af meningsfyldt input, hvilket sandsynligvis fremmer deres beherskelse af pro-

cedural viden, bl.a. gættestrategier. De fleste forskere er enige om, at ekstensiv læsning har stor betydning for elevernes tilegnelse af et receptivt ordforråd (Coady 1997, Henriksen 1995a: 46). Det bør understreges, at med ordforråd menes der ikke kun isolerede ord, men også kollokationer, dvs. hyppige sammenstillinger af ord i hele eller halve sætninger eller sætningsdele. Når der er tale om ekstensiv læsning, møder eleverne det samme ord eller hyppige sammenstillinger af ord gentagne gange, og det er afgørende for, at nye ord fæstnes i hukommelsen. Desuden forekommer ordene i forskellig sproglig og indholdsmæssig kontekst. En række undersøgelser har dokumenteret, hvordan elever imitativt lærer ord og receptivt tilegner sig dem i forbindelse med læseprocessen (Henriksen 1995a: 46), jf. den imitative tilegnelsesmåde (se figur 6 i afsnit I.A.5.3.1.). Når der er tale om nært beslægtede sprog som fx dansk og islandsk, som ligner hinanden mere i skriftsprog end tale, får man hurtigt meget forærende gennem ekstensiv læsning. Her må man dog gøre sig klart, at der er stor forskel på receptiv og produktiv beherskelse af ordforråd, og at man ikke kan forvente, at den receptive færdighed, som eleverne erhverver sig gennem læsning, automatisk kan omdannes til produktiv færdighed, dvs. at eleverne er i stand til at genkalde sig de ord, de har læst og bruge dem produktivt. Henriksen (1995) foreslår brug af forskellige kommunikative kreative aktiviteter (fx problemløsningsopgaver) for at sikre gentagelsen og den nødvendige dybdebearbejdning, som er forudsætning for at kunne bruge ordforrådet produktivt (jf. den analytisk-kreative viden, se figur 6 i afsnit I.A.5.3.1).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de produktive færdigheder - især talefærdigheden - prioriteres lavt. Inden for de kommunikative metoder betones vigtigheden af, at de fire færdigheder integreres i hinanden. Set i lyset af dette ser det ud til, at danskundervisningen kunne vinde ved, at en kobling mellem indholdsbaseret læsning og opbygning af de produktive færdigheder fandt sted.

Som før omtalt viser spørgeskemaundersøgelsen, at der findes lærere, hvis undervisningspraksis adskiller sig fra den gængse. Mine hypoteser var, at de lærere, som bryder med den etablerede fagtradition, bl. a. ved i højere grad at vægte kommunikative aktiviteter, opnår bedre resultater til den centrale prøve end de lærere, som i mindre grad vægter disse aktiviteter. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvis lærere bryder med fagtraditionen, bl.a. ved meget ofte eller ofte at arbejde med kommunikative aktiviteter - fx at eleverne laver samtaler på dansk på video- eller lydbånd - opnår bedre resultater end de klasser, hvis lærere sjældnere eller aldrig arbejder med disse aktiviteter. Der er dog tale om meget få lærere, og derfor blev der ikke arbejdet videre med denne hypotese. Den samme tendens tegner sig i forbindelse med effekten af, at lærerne oftere bruger fri skriftlig produktion

på dansk i forhold til dem, som sjældnere anvender denne type aktivitet. Her kan det påpeges, at inden for de kommunikative metoder tildeles outputtets betydning i sprogindlæringen stor vægt (jf. afsnit I.A.5.3.4.). Da islandske elever sjældent møder dansk uden for klasseværelset, er lærernes planlægning af undervisningen afgørende for, hvilke muligheder eleverne har for at udvikle deres mellemsprog. Således er lærerens valg af sproglige aktiviteter afgørende for, hvor ofte og hvordan eleverne har mulighed for at afprøve målsproget. Meget tyder på, at der kan ligge et stort motivationspotentiale i elevernes erfaringer med at bruge målsproget til kommunikation.

Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, opnår statistisk signifikant bedre resultater end de klasser, hvor eleverne sjældent eller aldrig taler dansk med læreren. Uanset den enkelte lærers undervisningsmetode er der altid et genuint behov for kommunikationsoverførsel i klasseværelset. Inden for de kommunikative metoder anses det for at være vigtigt, at denne kommunikation så vidt muligt foregår på målsproget. Jo flere sproglige formål der udføres på målsproget, jo bedre (se afsnit I.B.4.). Fagtraditionen i dansk karakteriseres ved en stor vægtning af de receptive færdigheder, hvorimod de produktive færdigheder, især talefærdigheden, tildeles en yderst beskedent vægt. Resultaterne ved den centrale afgangsprøve i dansk viser betragteligt ringere resultater i skriftlig udtryksfærdighed end i de receptive færdigheder (se III.B.4.3.). Sammenligningsundersøgelsens resultater tyder på, at danskundervisningen ville vinde ved i højere grad at sætte fokus på produktiv brug af målsproget, fx ved inddragelse af kommunikative aktiviteter og ved at klasseværelsesinteraktionen i højere grad fandt sted på dansk.

Sammenligningsundersøgelsen viser en statistisk signifikant forskel på eksamensresultaterne i de klasser, om hvilke lærerne svarer, at der er tale om et stort antal af pensumenheder, sammenlignet med de klasser, hvor antallet af pensumenheder, er mindre. Foruden de læste sider er der tale om antallet af forskellige sproglige opgaver i forbindelse med læsning, ordforråd og grammatik. Det samlede antal af pensumenheder i klasserne viser en enorm forskel på omfanget af pensum. Det fremgår klart, at de lærere, som lader deres elever læse et stort antal sider, også i høj grad lader dem arbejde med sproglige opgaver i tilknytning til læste tekster og grammatik. Det store omfang af pensumenheder afspejler en seriøs holdning til det sproglige arbejde hos lærerne, mens et lille omfang af pensumenheder enten afspejler en mindre seriøs holdning til undervisningen, eller at lærerne ensidigt lægger meget stor vægt på tidskrævende aktiviteter, fx direkte oversættelser og/eller intensiv læsning. Efter alt at dømme betyder et større antal af pensumenheder i klasserne, at der er tale om en større og mere varieret sproglig beskæftigelse, hvilket ser ud til at påvirke elevernes resultater i positiv retning.

C. OBSERVATION AF UNDERVISNINGEN HOS TRE UDVALGTE DANSKLÆRERE

Mens spørgeskemaundersøgelsen og sammenligningsundersøgelsen har til hensigt at kaste lys over, hvad der karakteriserer danskundervisningen i almindelighed i grundskolens afgangsklasse, er formålet med den tredje og sidste empiriske delundersøgelse at gå i dybden med det, der karakteriserer den gode danskundervisning på dette niveau. Dette forsøges gjort ved at observere danskundervisningen hos tre udvalgte lærere. Formålet med observationerne er at få indsigt i det specielle ved de udvalgte læreres undervisningspraksis. Således er hensigten med observationerne at undersøge, hvilke kvaliteter der karakteriserer den gode danskundervisning, og hvordan den gode danskundervisning hænger sammen med fagtraditionen i dansk (jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater). I overensstemmelse med projektets sigte rettes fokus mod dansklærernes undervisningspraksis, og især 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 færdigheder, valg af sproglige aktiviteter og øvelsestyper og måde at arbejde med grammatik. Det valgte fokus på dansklærerens strategier betyder, at forskellige undervisningsrelaterede faktorer, såsom analyse af undervisningsmaterialernes indhold, ligger uden for rammerne af undersøgelsen. I tilknytning til observationerne foretages der et kort interview med de udvalgte lærere.

Udvælgelsen af de tre dansklærere fandt sted på baggrund af elevernes eksamensresultater ved den centrale afgangsprøve i dansk. Nærmere betegnet er der tale om de tre lærere, hvis elever i sammenlignelige klasser scorede højest til den centrale prøve i foråret 1993. Da udvælgelsen fandt sted på baggrund af eksamensresultaterne i 1993, var det først muligt at gennemføre

observationerne i det efterfølgende skoleår, dvs. i skoleåret 1993-1994. Således er det ikke den samme elevgruppe, der indgår i lærernes beskrivelse af undervisningspraksis i spørgeskemaundersøgelsen og i sammenligningsundersøgelsen på den ene side og i observationerne på den anden side. Denne fremgangsmåde legitimeres ved, at der rettes fokus mod lærernes strategier og kun indirekte mod eleverne. Endvidere har undersøgelser påvist en relativ stabilitet i den enkelte lærers undervisningsstil (Wagner & Petersen 1986: 7). Til trods for at lærerens undervisningsmetode ikke er en fastlåst størrelse, og selv om der kan være visse forskelle i lærerens fremgangsmåder, fx afhængigt af elevgruppen, antages der generelt at være en vis kontinuitet i lærerens undervisningsstil fra en klasse til en anden over en vis tid (fx fra et år til et andet). Det gælder ikke mindst, når der er tale om det samme aldersniveau og den samme elevsammensætning inden for den samme institution. Desuden legitimeres udvælgelsen af de tre lærere ved, at de gode eksamensresultater i de udvalgte læreres klasser i 1993 ikke var et isoleret tilfælde, idet disse læreres klasser har scoret højt både før og efter prøven i 1993.

I dette afsnit gøres der rede for observationsundersøgelsen og dens resultater. Desuden perspektiveres undersøgelsens resultater på baggrund af den opstillede teori om undervisningsmetoder (se afsnit I.A.) og analysebegreber om undervisningspraksis, klasseværelsesinteraktion og lærerstrategier (se afsnit I.B.). I diskussionen af de tre udvalgte læreres undervisningspraksis fremhæves de fremgangsmåder, der bryder med det typiske ved fagtraditionen. Til sidst sammenholdes observationsundersøgelsens resultater med spørgeskemaundersøgelsens og sammenligningsundersøgelsens resultater.

1. Metode

Observationsundersøgelser af klasseværelsespraksis tilhører typisk det kvalitative forskningsparadigme. Ligesom med kvantitative undersøgelser har kvalitativ forskning til hensigt at få sammenhæng eller system i vores viden. Ved kvalitative undersøgelser, som baseres på det hermeneutiske videnskabsideal, lægges der vægt på at fortolke for at skabe meningssammenhænge (Kruuse 1989: 15). Bogdan og Biklen fremhæver følgende fem karakteristika ved kvalitative undersøgelser:

1. Qualitative research has the natural setting as the direct source of data and the researcher is the key instrument ...Qualitative researchers go to the particular setting under study because they are concerned with context. They feel that action can best be understood when it is observed in the setting in which it occurs ...
2. Qualitative research is descriptive. The data collected are in the form of words or pictures rather than numbers ...
3. Qualitative researchers are concerned with process rather than simply with outcomes or products ...

4. Qualitative researchers tend to analyze their data inductively ...
5. "Meaning" is of essential concern to the qualitative approach ...
(Bogdan & Biklen 1992: 29-32)

Formålet med feltundersøgelser af denne slags er m.a.o. at opnå dyb indsigt i forskningsgenstanden ved at undersøge de involverede aktører og deres handlinger i den kontekst eller omgivelser, som den pædagogiske praksis finder sted i, nemlig i klasseværelset. Klasseværelsesforskning har til hensigt at beskrive, hvad der foregår i undervisningen, og hvad undervisningens aktører (se afsnit I.B.2.) foretager sig og med hvilke formål (Wagner & Kaper 1989: 137). I denne undersøgelse rettes fokus mod lærerens strategier og handlinger. Det metodiske udgangspunkt er, at lærerens handlinger finder sted i en bestemt kontekst, og at disse handlinger må vurderes i sammenhæng med flere medvirkende faktorer, bl.a. lærerens langsigtede og kortsigtede planlægning, lærerrutiner og lærerens syn på sprogindlæring. Af den grund må lærerens handlinger undersøges i deres kontekst, dvs. i klasseværelset (van Lier 1988: 9-10).

Som allerede nævnt har observatøren en nøglefunktion ved indsamling af kvalitative data. Formålet med kvalitative undersøgelser er ikke i samme grad som ved kvantitative undersøgelser at afprøve forudbestemte hypoteser, idet hypoteser også kan genereres under forskningsprocessen. Således har kvalitative undersøgelser den fordel, at indsamlingsmetoder - fx observationsskema eller spørgsmål - kan ændres eller justeres som følge af de erfaringer, observatøren gør under undersøgelsesprocessen. M.a.o. er kvalitative undersøgelser procesorienterede og ikke produktorienterede. Da formålet med kvalitative undersøgelser er at opdage og forklare sammenhænge, er det vigtigt, at observatøren er åben over for at anlægge nye synsvinkler på forståelsen af det observerede (Nunan 1989).

Kvalitative undersøgelser, fx observationer, rettes mod udforskning af en konkret virkelighed eller situation og har til formål at finde frem til det specielle ved det undersøgte. Da repræsentativitet er en forudsætning for, at man kan generalisere, er kvalitative undersøgelser ikke i samme grad som kvantitative undersøgelser generaliserbare (Allwright & Bailey 1991: 50-51). Ifølge Karpatschof (1984) er kvalitative metoder:

... en måde at erfare den særlige kvalitet ved en given undersøgelsesgenstand eller - fænomen. Det drejer sig om at finde den særlige logik ved den særlige genstand eller ved det særlige fænomen.

(Citeret efter Kruuse 1989: 19)

Formålet med observationsundersøgelsen er ikke at undersøge dansk lærers praksis i al almindelighed. Tværtimod er hensigten med observationerne at få

indsigt i, hvad der er specielt ved de udvalgte dansklæreres undervisningspraksis. Dvs. på den ene side at finde frem til de karakteristika, de udvalgte lærere eventuelt har til fælles, og på den anden side at bestemme, hvad der er specielt for hver enkelt af de tre udvalgte læreres undervisningspraksis. Endvidere er det af særlig interesse at undersøge, hvordan de udvalgte dansklæreres strategier og praksis hænger sammen med fagtraditionen i dansk.

Typisk egner de kvalitative data sig ikke i samme grad som kvantitative data til statistiske beregninger, og de kaldes af den grund for bløde data (Kruuse 1989: 34). I den metodiske diskussion har man traditionelt forbundet subjektivitet med det kvalitative og objektivitet med det kvantitative paradigme og opfattet disse paradigmer som absolutte modsætninger. Når det gælder klasseværelsesforskning, sætter man imidlertid ikke de to paradigmer så hårdt op imod hinanden, dvs. som modsætninger der udelukker hinanden:

The terms 'quantitative' and 'qualitative' are also applied to both the data collection and data analysis phases of an investigation. That is, the data themselves can be quantified, as when an observer counts the frequency of certain behaviours (hand raising, for instance), or when a researcher uses learners' test scores as an outcome measure in a process-product study. Any sort of measurement that yields numerical information generates quantitative data. On the other hand, some data are not the product of measurement or counting and thus do not result in numerical information. These sources of data can include prose descriptions, photographic records, life histories, school records, diaries, interviews, audio- and videotapes, and transcripts. Given this diversity of data types, it is appropriate to talk about the use of both quantitative and qualitative approaches to data collection in classroom research.

Likewise, once we have collected data we can analyse them by counting or measuring (quantitative analyses), or by directly reflecting upon and trying to interpret them (a qualitative analysis).

(Allwright & Bailey 1991: 65)

Ifølge Allwright & Bailey er forskellige kombinationer af de to paradigmer ikke kun mulige, men også ønskværdige i klasseværelsesforskningen (Allwright & Bailey 1991: 63-65). I behandlingen af de bløde data valgte jeg den fremgangsmåde at kombinere de to paradigmer.

Endvidere er de bløde data ofte af en sådan karakter, at de ikke kan kvantificeres. Det gælder stemningen i klassen, lærerens holdninger, attitude osv. I sådanne tilfælde formidler jeg oplysningerne ved beskrivelser. Jeg har bestræbt mig på at opretholde en analytisk distance og at give nøgterne oplysninger. Det er dog slet ikke uproblematisk.

Som før nævnt er formålet med observationsundersøgelsen at få indsigt i, hvilke kvaliteter der er kendetegnende for de gode dansklæreres strategier og undervisningspraksis. Hensigten er m.a.o. hverken at undersøge alt det, der foregår i klasseværelset, eller i detaljer at undersøge klasseværelsesinterak-

tionen. Til gengæld er formålet at få indsigt i lærernes undervisningspraksis og de strategier, der tages i brug i klasseværelset, når der satses på opbygning af elevernes sproglige kompetence på dansk. Det drejer sig fx om lærerens valg af organisationsformer, lærerens strategier i forbindelse med brug af målsproget, brug af undervisningsmaterialer, vægtning af de fire færdigheder og lærerens strategier med hensyn til brug af forskellige typer sproglige aktiviteter.

Observationer er en tidskrævende forskningsmetode. Der er tale om en lang fase med indsamling af data, og herefter følger en tidskrævende bearbejdelse af de bløde data. Det gælder især, hvis samtalen i de observerede timer skal transskriberes. Af den grund må man ofte nøjes med et forholdsvis lille materialekorpus. Det bør understreges, at det havde været en fordel, hvis jeg kunne have observeret lærernes undervisning over længere tid og i flere klasser. I så fald havde det måske været muligt at undersøge holdbarheden af mine antagelser om, at lærerens undervisningsstil i store træk er kontinuerlig over længere tid og over for forskellige grupper. Som før omtalt (se afsnit I.A.1.) skelner Wagner mellem den enkelte lærers undervisningsmetode og eksplicit formulerede undervisningsmetoder i idealiseret forstand. Ifølge Wagner er baggrunden for den enkelte lærers undervisningsmetode, dvs. hans udvælgelse af elementer fra forskellige undervisningsmetoder, styret af hans indlæringssyn og af forskellige interaktionelle strukturer, som knytter sig til klasseværelsets organisationsform. Min antagelse er, at lærerens undervisningsmetode som er rationalet bag lærerens undervisningsstil (bl.a. hans valg af strategier), til en vis grad er kontinuerlig. Det gælder ikke mindst, når der er tale om undervisning inden for den samme institution, den samme aldersgruppe og ved den samme elevsammensætning, dvs. i vores sammenhæng samlæste klasser. På grund af ovennævnte mener jeg på baggrund af et lille udsnit af undervisningen at kunne sige noget om de pågældende danskklæreres undervisningspraksis i almindelighed.

Nunan fremhæver, at det kan være svært for forskeren at foretage klasseværelsesobservationer uden at lade sig påvirke af forudbestemte holdninger og antagelser (Nunan 1989: 76). Derfor er det afgørende, at forskeren forsøger at være så åben over for potentielle sammenhænge som overhovedet muligt. Flere forskere har påpeget, at når observatøren ikke kender klasseværelset og alligevel benytter sig af fastlagte observationsskemaer, kan der være en fare for, at han bliver optaget af de forudbestemte kategorier og ser bort fra andre vigtige faktorer, som gør sig gældende i klasseværelset. Observationsskemaer af denne art forudsætter på forhånd fastlagte observationsmål, hvilket kan føre til isolering af enkeltfænomener på bekostning af en mere global forståelse af de involverede faktorer og deres sammenhæng i undervisningssituationen. Jeg var på forhånd opmærksom på, at jeg skulle

undgå, at forudbestemte holdninger ville forhindre mig i at se sammenhængen i lærernes undervisningspraksis. Som et led i dette lagde jeg i forberedelsesfasen stor vægt på at udvide min faglige horisont ved at læse teori om fremmedsprogsindlæring og om klasseværelsesforskning. Endvidere valgte jeg ikke at bruge et på forhånd fastlagt observationsskema og fx tælle forekomsten af bestemte faktorer. I stedet valgte jeg at bruge flere redskaber og et løst struktureret observationsskema ved indhentning af de bløde data. For at gøre mine observationer mere målrettede - uden dog at bruge bundne observationsskemaer - valgte jeg at udarbejde et meget løst struktureret observationsskema med nogle centrale stikord vedrørende lærerens undervisningspraksis og strategier. Foruden observationer og iagttagelser valgte jeg at optage timerne på lyd- og videobånd, så jeg bagefter kunne undersøge de indhentede data i kontekst, hvilket jeg fandt nødvendigt for at kunne beskrive lærernes strategier og deres funktion i undervisningen.

Når klasseværelsespraksis gøres til genstand for forskning, fx gennem observationer, forudsætter det tilstedeværelsen af én eller flere udenforstående personer, hvilket ændrer den normale undervisningssituation. Observatørens tilstedeværelse kan således påvirke lærerens og elevernes adfærd. Desuden kan bevidstheden om, at undervisningen optages fx på video- og/eller lydbånd influere på de observerede aktørers adfærd og dermed ændre de processer, der gøres til genstand for forskning. For at formindske påvirkningen af min tilstedeværelse valgte jeg at overvære undervisningen i én uge hos hver af de tre udvalgte lærere og således vænne eleverne til min tilstedeværelse. Desuden informerede jeg eleverne om, at formålet med mine observationer var at undersøge lærerens måde at undervise på og ikke deres præstationer eller sproglige formåen. Det er dog ikke utænkeligt, at min tilstedeværelse til en vis grad har påvirket undervisningen og lærerens praksis.

Det ugelange besøg på hver skole betød, at jeg løbende kunne stille lærerne uddybende spørgsmål vedrørende deres undervisning, hvilket i høj grad forøgede min forståelse for deres undervisningspraksis. Efter observationsperioden blev der foretaget et kort og lidt mere formelt interview med de tre udvalgte lærere, hvor de blev spurgt om bestemte forhold i undervisningen. Formålet med dette interview var at få afklaret lærernes holdninger til nogle centrale forhold vedrørende danskundervisningen. Spørgsmålene drejede sig om følgende emner:

1. Lærerens opfattelse af, hvad der karakteriserer god danskundervisning.
2. Lærerens opfattelse af vægtningen af de fire færdigheder.
3. Lærerens vurdering af forskellige sproglige input, omfang af pensum og krav til eleverne.
4. Lærerens erfaringer med brev- og elevudveksling.

5. Lærerens vurdering af, i hvor høj grad de observerede timer er typiske for vedkommendes undervisning.

Formålet med de fem spørgsmål var at inddrage så mange relevante faktorer som muligt, dvs. også evt. faktorer som jeg ikke på forhånd tænkte på. Interviewene blev optaget på lydbånd. Lærernes besvarelser af spørgsmålene inddrages, hvor det er relevant i redegørelsen for observationsundersøgelsens resultater.

2. Indsamling af data

Som allerede nævnt fandt udvælgelsen af lærerne sted på baggrund af grundskolens centrale afgangsprøve i dansk i foråret 1993. Udvælgelsen af lærerne fandt sted ud fra gennemsnitskaraktererne for de samtlige klasser. Som før nævnt var landsgennemsnittet i prøven i sin helhed 62,74 af 100 mulige (se afsnit III.B.4.3.). I de tre udvalgte læreres klasser var gennemsnittene henholdsvis 86,25, 82,79 og 80,11. Observationerne blev foretaget i én afgangsklasse, som de udvalgte lærere havde i dansk i skoleåret 1993-1994. Observationerne varede i én uge i hver klasse og blev foretaget i perioden 7.-25. marts 1994, dvs. på samme tid af året som lærerne året før havde svaret på spørgeskemaet. De tre udvalgte lærere - to mandlige lærere og én kvindelig lærer - underviste på tre skoler, som ligger i tre landsdele: i Reykjavík, i en mindre fiskerby og i et tyndtbeboet landbrugsområde.

Som før nævnt blev de observerede timer optaget på video- og lydbånd. For at få et neutralt totalbillede af klasseværelset blev videokameraet placeret stationært bagest i klasselokalet og monteret med vidvinkel, der rettedes mod tavlen. I den første time på den første skole blev videokameraet dog ved en fejltagelse rettet med smallere vinkel mod katedret. Båndoptageren blev stillet i nærheden af katedret. Min tilstedeværelse i klassen gjorde det muligt for mig at indsamle supplerende data til båndoptagelserne. For at kunne følge med i det, der foregik alle steder i klasseværelset, valgte jeg at sidde foran i lokalet ude ved væggen. I overensstemmelse med undersøgelsens sigte fokuseredes der i dataindsamlingen på lærerens strategier. Endvidere rettedes opmærksomheden mod stemningen i klassen samt mod elevernes handlinger og reaktioner på lærerens udspil, hvilket direkte eller indirekte kunne give en forståelse for allerede indarbejdede handlingsmønstre og den pågældende lærers daglige undervisningspraksis. Under observationerne benyttede jeg mig af et løst struktureret observationsskema, hvorpå jeg noterede oplysninger om det, der foregik i timen, dvs. nedskrev supplerende iagttagelser til båndoptagelserne.

Da den årlige centrale prøve blev afholdt i april, ønskede lærerne, at observationerne fandt sted før påskeferien, dvs. i slutningen af marts. For at

nå en hel uge på de tre skoler kunne der ikke være tale om en så lang pilot-fase, som jeg havde ønsket. Det var dog muligt for mig at afprøve det tekniske udstyr i én undervisningstime, inden den egentlige observationsfase begyndte.

2.1. Oplysninger til eleverne i de tre klasser

I begyndelsen af den første observationstime i hver af de tre klasser præsenterede jeg mig og fortalte om baggrunden for undersøgelsen. Eleverne blev informeret om, at undersøgelsen primært drejede sig om lærerens undervisning på grund af de gode resultater, hans klasse havde opnået ved folkeskolens afgangsprøve året før. Det blev understreget, at undersøgelsens formål ikke var at iagttage elevernes individuelle præstationer eller registrere deres fejl. Til sidst forklarede jeg min placering i lokalet og udtrykte et ønske om ikke at forstyrre undervisningen, og om at lærer og elever i enhver henseende kunne følge deres normale arbejdsrytme.

3. Behandling af data

Som før nævnt var formålet med observationerne ikke i detaljer at undersøge klasseværelsesinteraktionen, men at fokusere på de strategier, læreren benytter sig af i danskundervisningen for at opbygge elevernes kompetence på dansk. Det drejer sig på den ene side om lærerens tale, dvs. hvad der karakteriserer lærerens brug af målsproget i undervisningen, bl.a. hvilke typer sproglige formål han udfører ved hjælp af målsproget (se afsnit I.B.4.). På den anden side fokuseres der på lærerens brug af forskellige typer sproglige aktiviteter, som hænger sammen med formålet med undervisningen (Richards & Lochart 1994: 161). Det kan dreje sig om sproglige aktiviteter, der har til hensigt at udvikle, træne eller automatisere en hvilken som helst af de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, eller som sigter mod bevidstgørelse om disse. Således kan en sproglig aktivitet gå ud på implicit brug af målsprogets brugs- eller formregler eller eksplicit forklaring af grammatiske eller pragmatiske regler, og den kan integrere én eller flere færdigheder. Endvidere betragtes den del af lærerens tale, som sætter fokus på sproglige indlæringsmål, som sproglige aktiviteter. Eksempelvis kan nævnes, når læreren stiller indholdsspørgsmål til lektien, læser en diktat, bruger målsproget til at give instruktioner, forklarer en grammatisk regel eller forklarer et ords betydning ved at give eksempler på målsproget. Til gengæld opfattes det ikke som sproglige aktiviteter, når læreren giver instruktioner om lektien på modersmålet, giver praktiske oplysninger om arbejdet i klassen på modersmålet eller hilser eller tager afsked på modersmålet. Det bør understreges, at med sproglige aktiviteter menes der ikke kun det talte sprog i klasseværelset, men også de typer sproglige aktiviteter, eller øvelser som direkte

eller indirekte angår undervisningen i de observerede timer, fx som hjemmearbejde. Her kan der både være tale om receptiv eller produktiv brug af dansk og såvel talesprog som skriftsprog.

Efter observationsforløbet gjorde jeg i skreven form rede for de observerede undervisningstimer hos hver af de tre udvalgte lærere. Det at arbejde med selve undervisningskommunikationen vil sige at arbejde med talt sprog. Da formålet med undersøgelsen ikke er at analysere interaktionen i detaljer, var det ikke nødvendigt ord for ord at transskribere alt det, der blev sagt på båndene. Til gengæld måtte en vis udvælgelse af data nødvendigvis finde sted. Ved udvælgelsen blev den fremgangsmåde valgt at beskrive lærernes praksis så nøgternt som muligt på baggrund af 13 emner. Beskrivelserne, som baseres på mine iagttagelser, mine løbende samtaler med lærerne på skolen og de indhentede båndmaterialer, fandt sted i to faser. Umiddelbart efter hver observeret time skrev jeg en foreløbig beskrivelse af timen. Hvert emne blev beskrevet ved at skildre generelle træk ved lærerens undervisning (fx det karakteristiske ved hans valg af organisationsform) og/eller ved at fremhæve gode eksempler på lærerens strategier (fx hans valg af sproglige aktiviteter og hans måde at bruge målsproget på). Her bør det understreges, at de konkrete eksempler blev udvalgt ud fra to kriterier. For det første fordi de på en god måde illustrerer det, der beskrives, og for det andet fordi jeg opfatter dem som karakteristiske for de undervisningsforhold, der belyses. Således tjener de citerede eksempler ikke det formål at give forestillinger om kvantitative forhold. For at kontrollere relevansen og sandfærdigheden af mine foreløbige beskrivelser bad jeg umiddelbart efter observationsperioden lærerne om at læse mine beskrivelser og vurdere, om de fandt beskrivelsen i overensstemmelse med deres undervisningspraksis. Endvidere bad jeg dem om at vurdere relevansen af de udvalgte eksempler. Formålet med denne fremgangsmåde var at indhente evt. supplerende oplysninger og i øvrigt at forsøge at få så sandfærdigt et billede af undervisningen som muligt. I den sammenhæng fandt jeg det vigtigt at kunne forelægge lærerne en foreløbig beskrivelse, mens de observerede timer endnu var friske i deres erindring. I anden fase blev der skrevet en mere detaljeret beskrivelse af de observerede timer med udgangspunkt i de 13 emner. Endvidere blev der foretaget en tidsmæssig inddeling af varigheden af lektionernes enheder samt en vis sortering og kvantitativ fordeling af datamaterialet, fx af de anvendte materialer og af typer sproglige aktiviteter. Det er denne beskrivelse, som den efterfølgende redegørelse for observationsundersøgelsens resultater baseres på.

Der blev kun udskrevet et begrænset udsnit af den informationsmængde, som faktisk forekommer på båndene. I forbindelse med beskrivelsen og transskriptionerne må man gøre sig klart, at sprogets medium ændres, når talt sprog bliver til nedskrevet sprog (Wagner 1986: 10-11). Endvidere forsvinder

det ikke-verbaliserede (kropssprog, blik, mimik) samt den fysiske kontekst. I transskriptionerne fokuseres der udelukkende på den offentlige samtale mellem læreren og eleverne, mens den uofficielle kommunikation eleverne imellem ikke inddrages. Der bruges opdagede navne til eleverne, men lærerne har givet tilladelse til, at deres navne bruges. I beskrivelserne bruges 3. persons pronomen i hankøn om de to mandlige lærere, men hunkøn når den kvindelige lærer omtales. Når der henvises til lærere i almindelighed, bruges der *han* om læreren ligesom andre steder i afhandlingen. Eksemplerne rettes ikke, og de gengives i ortografi, uden at leksikalske og morfologiske forhold ændres. I de tilfælde, hvor eksemplerne delvis eller i deres helhed har været på islandsk, er de desuden blevet oversat til dansk. I beskrivelserne af de observerede timer bruges følgende tegn:

[] Skarp parentes	[Dansk oversættelse af en tekst der blev sagt på islandsk.]
“Dobbelt anførelsestegn”	Markering af den del af en blandingstekst af islandsk og dansk der udtrykkes på dansk. Tegnet bruges, når der citeres direkte fra det, der bliver sagt i klassen, og bibeholdes, når den øvrige del af teksten oversættes.
‘Enkelt anførelsestegn’	Markering af den del af en blandingstekst af islandsk og dansk der udtrykkes på islandsk. Tegnet bibeholdes, når teksten oversættes til dansk.
<i>Kursivering</i>	Bruges, når der citeres direkte fra en bog, og når der henvises til konkrete titler.
<u><i>Kursivering</i></u>	Markering af udtryk der bruges materialiter.

Efter at jeg havde beskrevet de observerede timer, sendte jeg som sagt beskrivelserne til de respektive lærere til gennemlæsning og bad dem om kommentarer til mine beskrivelser. Alle de tre lærere udtrykte, at de kunne genkende deres undervisningspraksis i beskrivelserne. Endvidere fremgår det af lærerinterviewene, at lærerne mente, at de observerede timer forløb normalt, og at disse derfor kan anses for at være typiske for deres danskundervisning.

Beskrivelserne indeholder en oversigt over hver observeret undervisningstime. I oversigten gøres der rede for undervisningstimens opbygning og dens indhold. Hver undervisningstime indeles kronologisk i enheder. Det neutrale begreb *enhed* bruges til at markere, hvordan undervisningstimen ordnes kronologisk i forskellige dele efter indhold. Enhed bruges for alle typer enheder, der forekommer i undervisningstimen. Eksempelvis kan nævnes organisatoriske enheder (jf. den traditionelle inddeling af undervis-

ningstimen i begyndelse, kerne og afslutning, se afsnit I.B.3.1), gennemgang af lektien og didaktisk motiverede enheder, fx lytteforståelse eller diktat, det Wagner kalder lektioner (se afsnit I.B.3.1.). I den kronologiske oversigt over timens indhold noteres der, hvor længe der arbejdes med hver enkelt enhed (angives i minutter og sekunder). Endvidere gøres der rede for, hvorvidt kommunikationen foregår på islandsk eller på dansk, eller om der er tale om et blandingssprog af de to involverede sprog. Således anføres det i parentes, hvilket sprog læreren og eleverne bruger. I de tilfælde, hvor læreren så godt som udelukkende benytter sig af målsproget, skrives **dansk** i parentes. Hvis læreren spørger på modersmålet eller stort set går over til dette, skrives **islandsk** (fork. isl.) i parentes. Når læreren sideløbende bruger begge sprog, skrives **blandet sprog** (fork. bl. sprog) i parentes. Når læreren stort set bruger målsproget, selv om der forekommer korte indslag på modersmålet, skildres det som **overvejende dansk** (fork. overv. dansk) og på samme måde som **overvejende islandsk** (fork. overv. isl.), når modersmålet er det dominerende til trods for enkelte ord eller replikker på målsproget.

Foruden generelle oplysninger om de involverede skoler og klasser tager beskrivelserne af hver af de observerede undervisningstimer udgangspunkt i de 13 emner. I den efterfølgende redegørelse for observationsundersøgelsens resultater bliver nogle emner slået sammen, og derfor er der tale om følgende 10 emner:

1. Alment om klasserne
2. Undervisningsmaterialer
3. De observerede undervisningstimers struktur og indhold
4. Organisationsformer
5. Lærerens tale
6. Elevernes brug af målsproget
7. Vægtningen af de fire færdigheder og fordeling af sproglige aktiviteter
8. Lærerens rettelser, forklaringer og grammatikkens funktion
9. Eksempler på hvordan dansk dagligdag, samfund og skikke indgår i undervisningen
10. Hjemmearbejdet og dets funktion i timen, disciplin og det affektive klima i klassen.

I hvert af de 10 underafsnit gøres der - så nøjternt som muligt - rede for det fælles og specielle ved hver af de tre læreres måde at undervise på. For overskuelighedens skyld og for at behandle de bløde data så ens som muligt foretages der en vis fordeling - bl.a. kvantificering - og sortering af dataene, som så vidt muligt opstilles skematisk. Hvert afsnit afslutter med en analyse, hvor observationsundersøgelsens resultater perspektiveres i lyset af fagtraditionen og den opstillede teori om undervisningsmetoder (se afsnit I.A.) og analyse-

begreber om undervisningspraksis, interaktion og lærerstrategier (se afsnit I.B.). I konklusionen sammenholdes observationsundersøgelsens resultater med sammenligningsundersøgelsens og spørgeskemaundersøgelsens resultater.

4. Observationsundersøgelsens resultater

4.1. Alment om klasserne

Som før nævnt ligger én af skolerne i Reykjavík (Skole I), én i en fiskerby (Skole II) og én i et tyndtbefolket landbrugsområde (Skole III). Tabel 68 indeholder oplysninger om antal elever på de tre involverede skoler. Desuden gøres der rede for antallet af ugentlige dansktimer, antal elever i klassen, og hvor længe klassen har haft den samme lærer i dansk. Til sidst følger der oplysninger om klasseværelset og dets indretning.

Skole	Antal ugtl. dansk-timer	Fordeling af timer	Antal elever på skolen	Antal elever i klassen	Lærerskift	Klasseværelset
I	4	enkelttime + dobbeltime + enkelttime	360	18	Den samme dansklærer i 4 år	Klassens stamlokale. Traditionel indretning med katedret placeret i midten.
II	5	dobbeltime + dobbeltime + enkelttime	90	22	Den samme dansklærer i 3 år	Klassens stamlokale. Traditionel indretning med katedret placeret i midten.
III	4	enkelttime + enkelttime + enkelttime + enkelttime	104	13	Den samme dansklærer i 4 år	Klassens stamlokale. Traditionel indretning med katedret placeret i midten.

Tabel 68. Alment om de observerede klasser.

Det gælder for alle 3 klasser, at de har haft den samme dansklærer i længere tid, dvs. i henholdsvis 3 og 4 år. Det samme var tilfældet i afgangsklassen året før. Alle de tre lærere er læreruddannede, og to af dem har fagspecifik uddannelse i dansk. De tre lærere har lang erfaring med danskundervisning, dvs. henholdsvis 12, 17 og 18 år. To af lærerne har været bosat i Danmark. Den ene i 2 år og den anden i 6 år. I to af klasserne er antallet af ugentlige dansk-timer 4 og i ét tilfælde 5. Der er tale om to småskoler og en mindre skole. Den sidstnævnte skole er i Reykjavík og er ret lille efter forholdene i hovedstads-

området. Den ene af de to småskoler har kun grundskolens øverste klasser. Elevantallet i de observerede klasser er ikke særlig stort sammenlignet med elevantallet i afgangsklassen året før (se afsnit III.A.3.1.2.).

Analyse

Én af de tre observerede klasser har 5 ugentlige dansktimer. Her bør det nævnes, at ifølge lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen havde kun 19 (10,3%) af de 185 klasser, som var med i spørgeskemaundersøgelsen 5 ugentlige dansktimer (se afsnit III.A.3.1.3.). Når det gælder undervisning i et sprog som dansk i Island, som eleverne sjældent møder uden for klassen, er det indlysende, at antallet af dansktimer spiller en stor rolle, idet det er gennem undervisningen, at eleverne opbygger deres kompetence på målsproget. Jo mere kvalificeret undervisningen er, desto mere har timeantallet antageligt at sige. Alle de tre lærere underviser på forholdsvis små skoler. Det gælder især de to skoler, som ligger uden for Reykjavík. Endvidere er elevantallet i klasserne ikke særlig stort sammenlignet med det billede, som tegnede sig i lærernes besvarelser af spørgeskemaet året før (se afsnit III.A.3.1.2.). Alle de tre klasser har haft den samme dansk lærer over længere tid, nemlig i henholdsvis 3 og 4 år. Det er ikke usandsynligt, at de forholdsvis små skoler og de små klasser giver en vis overskuelighed og personlig atmosfære i danskundervisningen. Observationsundersøgelsen viser i alle tre tilfælde, at læreren og eleverne kender hinanden godt. I den forbindelse kan nævnes den betydning, som et trygt indlæringsmiljø anses for at have for elevernes sprog-tilegnelse (Holmen 1988: 84). Inden for de kommunikative metoder betragtes sprogindlæringen som en kontinuerlig individuel proces (se afsnit I.A.5.3.), som strækker sig over lang tid. Når eleverne har den samme lærer i længere tid, er det ikke usandsynligt, at både de og læreren i højere grad opfatter undervisningsforløbet som et sammenhængende hele. Endvidere betyder de små klasser, at det er overkommeligt for læreren at vurdere elevernes individuelle indlæringsmæssige behov og give dem vejledning i deres opbygning af kompetence på dansk. Eksempelvis kan nævnes, hvor meget lettere det er for lærerne at følge med i elevernes produktive brug af målsproget - fx deres skriftlige arbejde - når elevantallet ikke er større. Desuden er det indlysende, at når antallet af elever ikke er større, har flere elever mulighed for at komme til orde, fx når der er tale om frontal lærerstyret undervisning. Det gælder især den mindste klasse.

Den lange erfaring med danskundervisning må give lærerne en faglig sikkerhed i undervisningen. Alle de tre lærere er læreruddannede, og to af lærerne har fagspecifik uddannelse i dansk, hvilket yderligere må give disse lærere faglig sikkerhed. Såvel inden for den direkte metode (se afsnit I.A.3.) som inden for de kommunikative metoder (I.A.5.) lægges der stor vægt på

fremmedsproglærernes fagspecifikke kvalifikationer. Her bør det nævnes, at spørgeskemaundersøgelsen viser, at kun ca. en fjerdedel af den samlede dansk lærerstand i 10. klasse har en fagspecifik uddannelse i dansk (se III.A.3.2.3.). Endvidere betyder de to læreres bosættelse i Danmark, at de ikke alene behersker dansk flydende, men at de har et godt kendskab til dansk hverdag og danske samfundsforhold.

Selv om der er tale om fagundervisning i grundskolens øverste klasse, er der på ingen af de tre skoler tale om et faglokale i dansk. Der er derfor intet, som specielt minder om Danmark eller dansk kultur i klasselokalerne.

4.2. Undervisningsmaterialer

I det følgende gøres der rede for lærernes brug af undervisningsmaterialer. Oplysningerne om undervisningsmaterialerne blev indhentet under observationerne, gennem uformelle samtaler med lærerne i observationsperioden og gennem det førnævnte interview med de tre lærere.

Lærer I

Ifølge lærer I har den observerede klasse et bestemt grundpensum, som danner kernen i den daglige undervisning og i elevernes hjemmearbejde. Klassen arbejder med lærebogen *Tag fat* og det tilhørende lydbånd. Desuden er der tale om forskellige supplerende materialer, som læreren medbringer i undervisningen i tilknytning til de temaer, der arbejdes med i lærebogen. Læreren udtrykker, at hun finder det vigtigt, at eleverne møder det indhold og ordforråd, der arbejdes med i lærebogen i flere sammenhænge, så nyt ordforråd fæstnes. Endvidere skal de supplerende materialer fungere som afveksling og motivation i undervisningen. De supplerende materialer er fx lytteøvelser, samtaleøvelser, tekster som læses ekstensivt, skriftlige opgaver eller ordforrådsarbejde i tilknytning til læste tekster.

Foruden lærebogen læser klassen 4-5 romaner. Hele klassen læser de samme 3-4 bøger, og desuden vælger hver elev én frilæsningsbog. Eleverne læser adskillige noveller. Af og til arbejder klassen med grammatik i *Danskar æfingar* af Guðrún Halldórsdóttir. Læreren lægger vægt på at inddrage et stort antal supplerende lytteøvelser, og af og til inddrager hun opgaver fra tidligere centrale prøver. I observationsugen indgik dele af følgende undervisningsmaterialer i undervisningen:

Grundpensum	Supplerende materialer
Lærebogen <i>Tag fat</i> og lydbånd: Brynhildur Ragnarsdóttir, Jóna Björg Sætran og Þórhildur Oddsdóttir	Novellen <i>Verden ifølge Yngve</i> af Jacques Billedstil fra en tidligere central prøve
Romanen <i>Fremmed</i> : Leif Esper Andersen	2 lytteøvelser om skole. Nyt lyttemateriale som ikke er udkommet, som læreren har været med til at udarbejde Lytteøvelse om talord Kryds og tværs-opgave om talord

Tabel 69. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer I.

Lærer II

Lærer II fortæller, at han bruger lærebogen *På udebane* med tilhørende opgavehæfte som grundbog. Lærebogen danner kernen i undervisningen i de to mandagstimer, som er dobbelttimer. Tidligere på skoleåret har klassen arbejdet med en del af lærebogen *Tag fat* samt tilhørende lydbånd. Af og til inddrager læreren supplerende lyttematerialer, som han i årenes løb har skaffet sig. Alle elever i klassen læser 5-6 romaner og enkelte elever én til to flere. Desuden arbejdes der af og til med noveller. Læreren fremhæver, at han opfatter det som problematisk, at der ikke findes undervisningsmaterialer i dansk, som egner sig til differentierede undervisningsforløb, idet han finder det nødvendigt med differentiering i samlæste klasser, da elevernes formåen er vidt forskellig. For at imødekomme behovet for differentiering har han udarbejdet hæfter med forskellige sproglige opgaver til nogle udvalgte tekster. I tre af fem timer om ugen arbejder eleverne individuelt med disse materialer. Tabel 70 viser de materialer, der direkte og indirekte indgik i undervisningen hos lærer II i observationsugen.

Grundpensum	Materialer til differentieret undervisning
<i>På udebane</i> og opgavehæfte: Michael Dal og Erna Jessen	<i>Huset i Mellemgade</i> : Merete Biørn og opgavehæfte udarbejdet af læreren
Romanen <i>Jeg holder øje med dig</i> : Richard Peck	Ungdomsromanen <i>Fanger</i> : Sten Kaalø og opgave- hæfte udarbejdet af læreren
Forkortet udgave af romanen <i>På flugt i ødemarken</i> : Dale Fife	Romanen <i>Ungkarlehuset</i> : Jørn Riel og opgavehæfte udarbejdet af læreren

Tabel 70. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer II.

Lærer III

Lærer III bruger lærebogen *Tag fat* og tilhørende lydbånd. Læreren udtrykker, at lærebogen danner kernen i elevernes arbejde i timerne og i deres lektier. I observationsugen skal eleverne vælge en frilæsningsbog på skolens

bibliotek, som de læser på egen hånd. Bagefter skal de skrive en fristil i tilknytning til bogen og aflevere den til læreren. I vinterens løb vælger eleverne to frilæsningsbøger, som de læser på egen hånd. Af og til arbejder eleverne med grammatik og i den sammenhæng skriver de stiløvelser. De bruger bl.a. bøgerne: *Tæt på grammatikken* af Jóna Björg Sætran og *Verkefnabók í dönsku* af Hafdís Ingvarsdóttir og Kirsten Friðriksdóttir. I observationsugen blev der arbejdet med følgende materialer:

Grundpensum	Supplerende materialer
Lærebogen <i>Tag fat</i> og lydbånd: Brynhildur Ragnarsdóttir, Jóna Björg Sætran og Þórhildur Oddsdóttir.	Frilæsningsbog som eleverne vælger på skolens bibliotek + fristil om bogen. Fire sider med læseforståelse fra en tidligere central prøve i dansk En tekst som læreren bruger til lytteforståelse

Tabel 71. Undervisningsmaterialer der anvendes af lærer III.

Analyse

To af lærerne bruger lærebogen *Tag fat* og tilhørende lydbånd, og én af lærerne bruger lærebogen *På udebane*. Observationerne viser, at lærebogen ikke står lige centralt i de tre læreres undervisning. Desuden er det meget forskelligt, hvilke andre typer undervisningsmaterialer lærerne inddrager i deres undervisning. Således adskiller lærer I sig fra de to andre lærere ved at lægge vægt på anvendelsen af en bred vifte af forskellige typer supplerende materialer til lærebogen. Det drejer sig fx om lyttematerialer, romaner, noveller, samtaleøvelser, kryds og tværs, billedstile og grammatik. I fremmedsprogundervisningen tildeles undervisningsmaterialernes betydning en stor vægt, idet de præsenterer det indhold og stof, som eleverne arbejder med, og de fungerer som redskaber til at sætte sprogindlæringsaktiviteter i gang. Inden for den direkte metode fremhæves talesprogets betydning i fremmedsprogundervisningen (se afsnit (I.A.3.)), og ifølge de kommunikative metoder lægges der stor vægt på inddragelsen af alle de fire færdigheder (se afsnit I.A.5.). Ifølge disse paradigmer er det derfor vigtigt, at materialerne består af såvel skrevne tekster som talt sprog. I forhold til de strukturbaserede metoder er sprogsynet i de kommunikative metoder blevet bredere, hvilket betyder at undervisningsmaterialerne må dække flere komponenter end før (jf. det kommunikative sprogsyn i I.A.5.2.). I samlæste klasser kan der være store individuelle forskelle i elevgruppen, hvilket kræver, at materialer af forskellig karakter og sværhedsgrad må inddrages jf. læseplanen i dansk af 1989 (se afsnit II.7.1.). Inden for de kommunikative metoder betones vigtigheden af, at der arbejdes med forskellige typer materialer, der afspejler kommunikativ brug af målsproget og som anses for at være indlæringsfremmende (jf. det

kommunikative indlæringssyn I.A.5.3.), og som kan tilgodese elevernes individuelle behov (se afsnit I.A.5.4.6. og I.A.5.5.1.).

Lærer II lægger vægt på at inddrage materialer af forskellig sværhedsgrad, som muliggør differentieret undervisning. Foruden brug af de traditionelle lærebøger anvender lærer II særskilte opgavehæfter af forskellig sværhedsgrad, som han har udarbejdet i tilknytning til forskellige trykte tekster, for på den måde at kunne tilgodese behovet for differentiering. Hvis undervisningen i samlæste klasser skal kunne tilgodese elevernes individuelle behov, kan differentiering ikke undgås.

Lærer I lægger stor vægt på at inddrage supplerende lyttematerialer i sin undervisning, og lærer III inddrager også én supplerende lytteøvelse i undervisningen. Her kan det nævnes, at spørgeskemaundersøgelsen viser, at kun godt 40% af lærerne inddrager supplerende lyttematerialer i deres undervisning (se afsnit III.A.3.7.4.). I flere sammenhænge er det blevet nævnt, at islandske elever sjældent har mulighed for at opleve dansk uden for klasseværelset (jf. afsnit II.7.3.). Det nævnes bl.a. af lærerne i spørgeskemaet (se afsnit III.A.3.13.). I læseplanen i dansk af 1989 lægges der vægt på, at indlæringen af alle de fire færdigheder tilgodeses i undervisningen, og inden for de kommunikative metoder understreges betydningen af meningsfuldt input i sproglæringen. Det gælder såvel mundtligt som skriftligt input (I.A.5.3.3.). Set i lyset af disse teorier, læseplanens formål, det danske fags aktuelle situation og elevgruppens behov må vægtning af supplerende lyttematerialer til de temaer, der arbejdes med, være af stor betydning.

Alle tre lærere inddrager forskellige typer af øvelsesmaterialer i deres undervisning, fx øvelser til sproglig bevidstgørelse eller sproglig aktivering. I afsnit III.C.4.7. bliver der gjort nærmere rede for denne del af undervisningsmaterialerne.

Alle tre lærere anvender romaner i deres undervisning, men det er forskelligt, hvor mange romaner der er tale om. Hos lærer I læser klassen 4-5 romaner, hos lærer II 5-6 romaner, og hos lærer III læser klassen to romaner. Hos alle tre lærere kan eleverne selv vælge én eller flere romaner. Gennem ekstensiv læsning af romaner får eleverne et omfattende meningsfuldt skriftligt input i en kontekst, og når der er tale om danske romaner, giver læsning af denne art eleverne indsigt i dansk kultur, hvilket kan bidrage til opbygning af sociokulturel kompetence. I den centrale læseplan i dansk understreges den ekstensive læsnings betydning bl.a. for at forøge ordforrådet, styrke sprogforståelsen og for at få indsigt i de menneskers mentalitet som taler og skriver sproget. Dette falder i tråd med de kommunikative metoder, hvor indholdsbasering står helt centralt (se afsnit I.A.5.5.1.). Ifølge forskningen kan ekstensiv læsning også være af stor betydning for sprogtilgængelsen, bl.a. i forbindelse med ordforrådstilgængelse (Coady 1997: 225).

4.3. De observerede undervisningstimers struktur og indhold

I dette afsnit gøres der rede for de observerede undervisningstimers struktur og indhold samt for den tidsmæssige fordeling af de enkelte undervisningstimers enheder. Som før nævnt har to af klasserne 4 ugentlige undervisningstimer i dansk, og én klasse har 5 ugentlige dansktimer. Det er forskelligt, hvordan dansktimerne fordeles. Således er der tale om én dobbelttime og to enkelttimer i den observerede undervisning hos lærer I, to dobbelttimer og én enkelttime hos lærer II og fire enkelttimer hos lærer III. Tabel 72, 73 og 74 viser de observerede undervisningstimers indhold og deres fordeling i enheder og tidsperioder. Der angives, hvor lang observationstid der er tale om i hver undervisningstime, og hvordan undervisningstimen fordeles kronologisk i enheder efter indhold. Desuden angives hver enheds længde i antal minutter og sekunder. For overskuelighedens skyld angives også varigheden af de enkelte enheder (omtrentligt angivet i hele og halve minutter).

Lærer I

Time	Obs.tid	Enheder	Undervisningstimernes indhold	Varighed	Min. (ca.)
1.	39 1/2	I	Timens start	0 - 2.36	2 1/2
		II	Gennemgang af lektien	2.36 - 13.01	10 1/2
		III	Lytteøvelser (suppl.)	13.01 - 30.38	17 1/2
		IV	Mundtl. repetition af nøgleord om skolens fag	30.38 - 31.28	1
		V	Skriftlig og mundtlig opg. om talord (suppl.)	31.28 - 38.54	7 1/2
		VI	Timens afslutning	38.54 - 39.43	1
2. og 3.	74	I	Timens start	0 - 1.08	1
		II	Gennemgang af lektien	1.08 - 21.06	20
		III	Lytteøvelse i lærebogen	21.06 - 35.02	14
		IV	Læreren giver lektie for	35.02 - 36.01	1
		V	Lytteøvelse med fokus på talord (suppl.)	36.01 - 56.31	20 1/2
		VI	Mundtlig træning af talord og årstal	56.31 - 57.41	1
		VII	Læreren afleverer prøve i romanen <i>Fremmed</i>	57.41 - 61.51	4
		VIII	Læreren giver en billedstil for (suppl.)	61.51 - 65.55	4
		IX	Individuel tekstlæsning (suppl.) + instruktion	65.55 - 74.01	8
4.	38	I	Timens start	0 - 0.44	1/2
		II	Gennemgang af lektien	0.44 - 19.27	18 1/2
		III	Læreren giver lektie for	19.27 - 20.45	1 1/2
		IV	Skriftlig opgave om talord (suppl.)	20.45 - 29.34	9
		V	Samtaleøvelse i lærebogen	29.34 - 37.00	7 1/2
		VI	Timens afslutning	37.00 - 38.02	1

Tabel 72. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer I.

Lærer II

Time	Obs. tid	Enhed	Undervisningstimerens indhold	Varighed	Min. (ca.)
1. og 2.	64 ¹⁾	I	Timens start	0 - 1.52	2
		II	Mundtlig gennemgang af lektien	1.52 - 29.00	27
		III	Hjemmearbejde diskuteres og fastsættes	29.16 - 31.17	2
		IV	Gennemgang af prøve i en ungdomsroman	31.17 - 38.12	7
		V	Læreren minder om aflevering af fristile	38.12 - 40.06	2
		VI	Individuelt arbejde (næste times lektie)	40.06 - 53.01	13
		VII	Praktiske oplysninger	53.01 - 53.44	1/2
		VIII	Individuelt arbejde fortsætter	53.44 - 63.05	9 1/2
		IX	Timens afslutning	63.05 - 64.00	1
3. og 4.	66	I	Timens start	0 - 2.02	2
		II	Individuelt different. arb. - tekstlæsning og sprogligt arbejde i tilkn. til teksterne	2.02 - 65.17	63
		III	Timens afslutning	65.17 - 66.05	1
5.	38 1/2	I	Timens start	0 - 0.50	1
		II	Prøve i en ekstensivt læst roman	0.50 - 10.42/20.28	10-19 1/2
		III	Individuelt different. arb. - tekstlæsning og sprogligt arbejde i tilkn. til teksterne	10.42/20.28 - 37.09	16 1/2 - 26 1/2
		IV	Timens afslutning	37.09 - 38.19	1

Tabel 73. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer II.

Lærer III

Time	Obs. tid	Enhed	Undervisningstimerens indhold	Varighed	Min. (ca.)
1.	39 1/2	I	Timens start	0 - 5.05	5
		II	Gennemgang af lektien	5.05 - 14.25	9 1/2
		III	Læreren introducerer et nyt tema i læreb.	14.24 - 17.33	3
		IV	Lytteøvelse i lærebogen	17.33 - 28.28	11
		V	Læreren minder eleverne om hjemmearbejde	28.28 - 29.30	1
		VI	Højtlesning af en tekst i læreb., diskussion	29.30 - 39.01	9 1/2
		VII	Timens afslutning	39.01 - 39.30	1/2
2.	38	I	Timens start	0 - 2.34	2 1/2
		II	Gennemgang og dialog om en tekst i læreb.	2.34 - 7.18	4 1/2
		III	Arbejde med ordforråd i lærebogen	7.18 - 12.02	4 1/2
		IV	Tekstlæsning i lærebogen, mundtlig gennemgang og samtale om teksten.	12.02 - 24.09	12
		V	Tekstlæsning - indiv. arb. (tidl. centr. prøve)	24.08 - 37.10	13
		VI	Timens afslutning	37.10 - 38.10	1
3.	37	I	Timens start	0 - 2.35	2 1/2
		II	Gennemgang af lektien	2.35 - 14.02	11 1/2
		III	Lytteøvelse (suppl.)	14.02 - 27.38	13 1/2
		IV	Gennemg. af lytteøvelse og diskussion	27.38 - 34.21	6 1/2
		V	Læreren giver lektie for - timens afslutning	34.21 - 36.59	2 1/2
4.	36	I	Timens start	0 - 1.29	1 1/2
		II	Gennemgang af lektien - højtlesn. diskuss.	1.29 - 34.28	33
		III	Timens afslutning	34.28 - 35.50	1 1/2

Tabel 74. De observerede undervisningstimers fordeling i enheder - lærer III.

1) De to dobbelttimer er kortere end 80 minutter, da eleverne fik lov til at gå tidligere end beregnet, da der i begge tilfælde var tale om den sidste time før frokost, og de gik hjem for at spise.

Analyse

Oversigterne viser de observerede timers opbygning. Alle undervisningstimerne hos de tre lærere har det til fælles, at de inddeles i flere klart afgrænsede enheder. I alle undervisningstimer - bortset fra afslutningen på 2.-3. undervisningstime hos lærer I - har timerne en kort indledende og afsluttende enhed (jf. den traditionelle inddeling af undervisningstimen i begyndelse-kerne-afslutning, se afsnit I.B.3.1.). De tre læreres undervisningstimer består hovedsagelig af fire forskellige slags enheder: 1) gennemgang af lektion, 2) didaktisk motiveret arbejde (det som Wagner kalder lektioner, se I.B.3.1.) som består af forskellige didaktisk motiverede faser, 3) individuelt differentieret arbejde, hvor der er tale om flere forskellige didaktisk motiverede faser og 4) korte organisatoriske enheder, fx aflevering af opgaver og fastsættelse af lektie. De tre læreres undervisningstimer adskiller sig fra hinanden ved forskellig fordeling af de fire typer enheder. Endvidere er det forskelligt, i hvor høj grad enhederne baseres på lærebogen. I det følgende gøres der rede for det karakteristiske ved hver af de tre læreres undervisningstimer.

Lærer I

Alle tre undervisningstimer har samme opbygning. Efter den indledende enhed følger der en enhed med gennemgang af lektion. Det er forskelligt, hvor lang tid denne enhed tager (10 minutter i den første time, 20 minutter i den næste (en dobbelttime) og 19 minutter i den sidste time). Desuden er der tale om flere didaktisk motiverede enheder: lytteøvelser, tekstlæsning, skriftlige opgaver osv. Mange af de didaktisk motiverede enheder baseres på supplerende materialer og supplerende opgaver til lærebogen (jf. enhed III og V i den første time, enhed V, VIII og IX i den anden time og enhed IV i den sidste time). I nogle tilfælde baseres disse enheder på lærebogens indhold. I observationsugen sættes der fokus på to temaer, nemlig henholdsvis *skolen* og *talord*. De didaktisk motiverede enheders indhold drejer sig om de to temaer hvilket betyder at eleverne trækker på et nyt ordforråd i forskellige sammenhænge. Til sidst kan nævnes korte organisatoriske enheder, fx fastsættelse af lektion og aflevering af opgaver.

Der er tale om stor variation i timerne. Det gælder både typer af didaktisk motiverede enheder og faserne, dvs. hvilke aktivitetstyper der er tale om. Når der er tale om samlæste klasser, kan elevernes individuelle behov og deres interesser være vidt forskellige, hvilket forudsætter forskellige tilgange og inddragelse af forskellige typer af materialer. Dette bliver fremhævet i den centrale læseplan i dansk, og inden for de kommunikative metoder lægges der vægt på alsidig brug af målsproget og forskellig tilgang i undervisningen (se afsnit I.A.5.5.1.). Dette hænger dels sammen med det kommunikative

sprogsyn - som er meget bredt og omfatter mange forskellige komponenter (se afsnit I.A.5.2.), der skal tilgodeses i undervisningen - og dels med indlæringssynet, som tager udgangspunkt i elevernes individuelle behov. Da eleverne er forskellige, kan der ikke kun være tale om en tilgang for hele klassen. Lærer I lægger vægt på, at der er tale om stor variation i arbejdsformer, og at eleverne skal arbejde med mange typer sproglige aktiviteter.

Lærer II

De tre observerede timer har det til fælles, at de indeholder en indledende og en afsluttende enhed. Desuden adskiller de sig fra hinanden på to andre punkter. I den første time spiller lektien en central rolle. Ifølge lærerens oplysninger arbejder eleverne altid med den samme lærebog i mandagstimerne. Til denne time har klassen altid en fælles lektie for, og en del af timen bruges til fælles gennemgang af den. En del af timen bruges til at arbejde på det hjemmearbejde, der fastsættes til den efterfølgende mandagstime.

I de andre timer går hovedparten af timen med differentieret individuelt arbejde. Det differentierede arbejde drejer sig om tekstlæsning og forskelligt sprogligt arbejde til de tekster, der læses. Dette arbejde er didaktisk motiveret, men eftersom der er tale om individuelt differentieret arbejde, kan man ikke på samme måde som i fælles klasseundervisning tale om fastlagte didaktisk motiverede enheder, som er fælles for hele klassen. Til gengæld er der tale om en fælles didaktisk motiveret enhed i den sidste time, hvor samtlige elever tager en prøve i en ekstensivt læst roman. Eftersom det er forskelligt, hvor lang tid det tager eleverne at lave prøven i romanen (se enhed II i den sidste time), varierer denne enheds og den næste enheds længde fra elev til elev. På grund af differentieringen og den fleksibilitet, som den giver, skaber denne forskel ingen problemer, idet eleverne bare kan fortsætte der, hvor de befinder sig i det individuelle arbejde. Ifølge de kommunikative metoder betragtes sprogtilegnelse som en individuel kreativ proces (se afsnit I.A.5.3.). Da individerne er forskellige og deres tilegnelsesproces forskellig, er det meget svært, for ikke at sige umuligt, at udarbejde fælles undervisningsmaterialer, som kan imødekomme alle elevers individuelle behov. På samme måde kan det ikke lade sig gøre at finde én tilgang, som kan tilgode alle elevers behov. Til trods for at læseplanen i dansk (se afsnit II.7.1.) signalerer, at elevernes individuelle behov bør imødekommes, findes der kun et meget begrænset antal udarbejdede undervisningsmaterialer i dansk, som egner sig til differentieret undervisning. Lærer II har lagt vægt på at gennemføre en differentieret undervisning i en del af timerne. Således har han på eget initiativ fundet frem til egnede tekster og udarbejdet forskellige sproglige aktiviteter i tilknytning til teksterne.

Foruden de nævnte enheder er der ligesom hos lærer I tale om korte enheder med fastsættelse af lektien og praktisk orientering.

Lærer III

Alle fire timer har en indledende og afsluttende enhed. Gennemgang af lektion forekommer umiddelbart efter den indledende enhed i tre af de fire observerede timer. Det fremgår af samtaler med læreren, at der er tale om betydeligt mindre hjemmearbejde i lærebogen i observationsugen end normalt, idet eleverne er i gang med at læse en frilæsningsbog. De observerede timer fordeles i flere forholdsvis korte didaktisk motiverede enheder, som på nær to undtagelser (se enhed V i den anden time og enhed III i den tredje time) har lærebogen som udgangspunkt. Det er bemærkelsesværdigt, at der i de fleste enheder indgår en diskussion om teksternes indhold. Dette særpræg ved lærerens undervisning bliver nærmere behandlet i afsnit III.C.4.5.

4.4. Organisationsformer

I dette afsnit gøres der rede for de organisationsformer, der forekommer i de observerede undervisningstimer, og hvordan de tidsmæssigt fordeles. Endvidere fokuseres der på lærerens rolle. Eftersom der er tale om stor forskel i lærernes valg af organisationsformer, gøres der separat rede for organisationsstrukturen i de observerede timer hos hver af de tre lærere.

Lærer I

Time	Obs. tid	Organisationsformer	Varighed i ca. min.	Lærerens rolle
1.	39 1/2	frontal lærerstyret undervisning pararbejde	34 7 1/2 ¹⁾	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende
2.-3.	74	frontal lærerstyret undervisning individuelt arbejde/pararbejde	69 5	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende
4.	38	frontal lærerstyret undervisning individuelt arbejde pararbejde	22 1/2 9 6 1/2	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende vejledende

Tabel 75. Organisationsformer i de observerede timer - lærer I.

Tabel 75 viser, at der er tale om forskellige organisationsstrukturer i de tre observerede undervisningstimer. Den frontale, lærerstyrede undervisning er den dominerende organisationsform i alle de tre timer, og elevcentrerede organisationsformer - fx pararbejde og individuelt arbejde - forekommer kun i mindre grad. Der bruges længst tid i den sidste time på elevcentrerede organisationsformer. Det fremgår klart af elevernes hurtige reaktioner på lærerens instruktioner vedrørende samtaleøvelsen, at de er vant til denne orga-

1) Heraf går 1 minut til lærerens instruktion og ca. 1 minut til individuelt arbejde.

nisationsform. I den frontale, lærerstyrede klasseundervisning er læreren placeret ved katedret, og hun er det midtpunkt, hvorfra alt arbejde i klasseværelset styres. Organisationsformen afspejles således i klasseværelsets indretning og dets rumlige organisering. Læreren er initiativtageren, og eleverne responderer på hendes udspil. Læreren rolle karakteriseres ved central styring, som finder sted på flere planer. For det første kan lærerens rolle bestå i at styre eller administrere de handlinger eller aktiviteter, der igangsættes i klasseværelset:

[L. Hør nu her lad os gennemgå udfyldningsopgaven på side 107 øh “skoletrætheden”. Vil du læse den første sætning øh Eyjólfur.

E. “Mange får ikke ordnet deres lektier”.

L. Ja “det er lektier”. Det er “lektier”, som skal stå i det første hul. Tak, tak.]¹⁾

Som det fremgår af eksemplet her, er lærerens rolle både at styre det, der foregår i klassen, og at kontrollere elevernes sproglige viden. I dette tilfælde kontrollerer læreren samtidig, om eleverne har lavet deres lektier. Desuden er det lærerens rolle at give eleverne feedback på deres hypoteser og sørge for det rigtige svar eller den rigtige løsning, så de andre elever kan rette deres opgaver. I andre sammenhænge går lærerens kontrol ud på at undersøge, hvorvidt eleverne har lavet de opgaver, de skal:

[L. Du mangler at tage prøven Arnór!

E. I hvad?

L. I romanen.]

I den del af undervisningen, hvor der er tale om frontal undervisning, styres al kommunikation via læreren. Læreren tager initiativ til at starte de fleste samtaler og sørger for, at de kører ved at give ordet til eleverne. Læreren fordeler taleretten og bestemmer, hvem der skal komme til orde. Dette sker ofte ved nominering:

L. ‘Hvað á að standa hérna?’ [‘Hvad skal der stå her?’] *I dette fag lærer man om mennesker*. Hvad er det for et fag Sigrún? Hvad er det for et fag, hvor man lærer om mennesker?

E1. Biologi.

L. Biologi. Der hvor man lærer om tal og størrelser, det hedder Þórhallur?

E2. Matematik.

I andre tilfælde henvender læreren sig til hele klassen, som om der er tale om et kollektivt individ:

¹⁾ Alle de efterfølgende eksempler, som står i skarp parentes [], er oversat af mig. Se nærmere om andre markeringer i III.C.3.

- L. Hvad hedder det, når man ikke kommer i skolen og ikke har lov til at være hjemme?
 E. At pjække (i kor).
 L. Det hedder at pjække.

I den første time bruges 17 1/2 minut på afspilning og gennemgang af en supplerende lytteøvelse, og i den sidste time bruges 14 minutter på afspilning og gennemgang af en lytteøvelse i lærebogen. Mens båndet kører, er lærerens styring mere indirekte, end når hun selv taler eller på anden måde direkte styrer kommunikationen i klassen.

Som det fremgår af tabel 75, skifter lærerens rolle efter, hvilken organisationsform det drejer sig om. Når der er tale om elevcentrerede organisationsformer, er lærerens rolle primært vejledende. Det kan dreje sig om vejledning af eleverne vedrørende det arbejde, der skal udføres eller om sproglige forklaringer på form- eller ordplan. Det karakteristiske er, at elevernes rolle skifter fra at være responderende til at være initiativtagende, idet det nu er eleverne, som ønsker lærerens assistance. I den elevcentrerede undervisning er lærerens styrende rolle mere indirekte, idet styringen ofte finder sted i lærerens forberedelse før undervisningstimen, fx i lærerens lang- og kortsigtede planlægning af undervisningen.

Lærer II

Time	Obs. tid	Organisationsformer	Varighed i ca. min.	Lærerens rolle
1. - 2.	64	frontal lærerstyret undervisning	42	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende
		individuelt arbejde	22	
3. - 4.	66	frontal lærerstyret undervisning	3	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende
		individuelt differentieret arbejde	63	
5.	38 1/2	frontal lærerstyret undervisning	2	styrende, kontrollerende, initiativtagende iagttagende, kontrollerende vejledende
		individuelt arbejde (prøve)	10 - 19 1/2	
		individuelt differentieret arbejde	16 1/2 - 26 1/2	

Tabel 76. Organisationsformer i de observerede timer - lærer II.

I lærer II's timer indgår to forskellige interaktionsformer (se tabel 76). Frontal, lærerstyret undervisning er den dominerende organisationsform i den første undervisningstime, mens individuelt arbejde - især individuelt differentieret arbejde - er den dominerende organisationsform i de to sidste timer. I den frontale, lærerstyrede undervisning styrer læreren alt det, der foregår i klassen, og eleverne reagerer på hans udspil. Lærerens styring finder sted på flere planer og kan såvel dreje sig om indholdet i det sproglige arbejde som om organisering af arbejdet i klasseværelset:

[L. Nå. Skynd jer lidt, skynd jer. Hør I der, I skal flytte jer fra hinanden. Der er ét (bord) til hver. Jeg vil ikke have, at I sidder sammen.]

I andre tilfælde er lærerens rolle kontrollerende. Lærer II nævner, at han lægger vægt på at kontrollere elevernes arbejde, men idet han samtidig lægger vægt på den enkelte elevs ansvar for egen læring, foretrækker han at henvende sig til klassen i sin helhed frem for at kontrollere enkelte elever:

[L. Er det i orden? Er I med? Er det rigtigt hos jer?
E. Ja (i kor).]

I gennemgangen af pensum fungerer læreren som ordstyrer i den samtale, der finder sted i klasseværelset. Han gennemgår opgaverne mundtligt led for led ved at stille klassen spørgsmål. Læreren fremhæver, at han som regel undgår at kontrollere enkelte elever ved at udpege dem ved nominering. I stedet henvender han sig til hele klassen på én gang for på den måde at give alle mulighed for at deltage. Samtidig sørger læreren for et forbillede, eleverne kan rette deres arbejde efter. Eleverne responderer ved at svare i kor:

L. Side 14. Hvor gemte du pengene?
E. I min taske (flere svar høres på en gang).
L. I min taske. I en sort lædertaske. I en mappe. I min mappe. Det kan godt være.
L. Nummer 5: Hvor gemte du tasken?
E. I en skraldespand (flere svar høres på en gang).
L. Jeg lagde den øverst i en skraldespand. Verður það ekki að vera svoleiðis? [Er det ikke sådan det må være?] Jeg lagde den l-a-g-d-e (udtaler langsomt og staver til ordet) ...

Til trods for at læreren hovedsagelig henvender sig til klassen i sin helhed, følger han også med i, hvordan det går enkelte elever. Ifølge lærerens oplysninger vil han forsikre sig om, at alle elever når at følge med i det, der foregår, jf. følgende eksempel:

[L. 'Magnea, hvad er der?
E. Jeg spurgte om svaret, jeg forstår ikke det hele.
L. Nå, så må du bare låne min bog bagefter. Så er det "nummer tre".]

I den del af undervisningstimerne, hvor eleverne arbejder individuelt, er lærerens rolle en helt anden end i den frontale, lærerstyrede undervisning, idet læreren her forlader katedret og går rundt i klassen og vejleder eleverne i deres arbejde. Også her understreger læreren elevernes ansvar for deres læring. Da eleverne selv er ansvarlige for det sproglige arbejde, må de selv afgøre, på hvilke punkter de ønsker at bruge lærerens assistance. I nogle tilfælde består lærerens vejledning i at give forklaringer, komme med henvisninger til teksten, oversætte svære ord og give ordforklaringer på dansk.

I den første time er der tale om individuelt arbejde af en lidt anden karak-

ter end i den anden time, idet alle elever arbejder med de samme opgaver. Ligeledes er elevernes individuelle arbejde med prøven (se enhed II i den sidste time) af en lidt anden karakter end det øvrige individuelle arbejde i den sidste time, hvilket blandt andet viser sig i, at lærerens rolle ændres. Så længe eleverne er i gang med prøven, er lærerens rolle at være iagttagende (så de ikke snyder) og kontrollerende i forhold til prøveadfærden. Så snart eleverne har afleveret opgaven, er lærerens rolle at være vejledende.

Lærer III

Time	Obs. tid	Organisationsformer	Varighed i ca. min.	Lærerens rolle
1.	39 1/2	frontal lærerstyret undervisning	39 1/2	styrende, kontrollerende, initiativtagende
2.	38	frontal lærerstyret undervisning individuelt arbejde	25 13	styrende, kontrollerende, initiativtagende vejledende
3.	37	frontal lærerstyret undervisning	37	styrende, kontrollerende, initiativtagende
4.	36	frontal lærerstyret undervisning	36	styrende, kontrollerende, initiativtagende

Tabel 77. Organisationsformer i de observerede timer - lærer III.

Bortset fra individuelt arbejde i den anden time er der kun tale om lærerstyret frontal undervisning i de observerede undervisningstimer hos lærer III. I den frontale undervisning styres alt det, der foregår i klasseværelset fra katedret:

[L. Nå, lad os så fortsætte der, hvor vi var nået til i bogen og arbejde med det i første omgang i timen ...]

Endvidere styrer læreren kommunikationen i klassen. Lærebogen er i høj grad udgangspunktet for klasseværelsesinteraktionen. I gennemgangen af lektien eller lærebogens opgaver kontrollerer læreren eleverne på flere planer. Det kan dreje sig om kontrol af elevernes hjemmearbejde eller deres forståelse af indholdet. Ofte fordeler læreren taleretten ved at udpege enkelte elever ved nominering:

L. Vil du læse nr. 7 *Hrönn*.

E. *Rundetårn er et tårn, der er rundformet, d.v.s. har form som en køkkenrulle.*

L. *Rundetårn er et tårn, der er rundformet, d.v.s. har form som en køkkenrulle. Aha!*

Lærerens kontrol kan forekomme på flere planer på én gang: Han kontrollerer fx, hvorvidt eleverne har læst deres lektier eller kan forstå teksternes indhold, samtidig med at de kontrolleres på det sproglige udtryksplan - fx vedrørende grammatisk korrekthed eller udtale - jf. følgende eksempel:

L. Nummer elleve, nummer elleve. Guðrún! Læs det op.

E. *Den lille havfrue er en eventyrfigur; overkroppen er en kvindes og underkroppen er en fisks.*

L. Er overkroppen en kvindes (udtaler d tydeligt ligesom eleven gjorde i sit svar). Hvordan udtrykker du det, -nd-? Har du glemt det Guðrún? “Kvindes” (udtaler ordet rigtigt).

Mens enkelte elever udspørges, følger resten af klassen receptivt med i det, der foregår. Til trods for denne passiviserende diskursstruktur ser eleverne ud til at følge godt med i det, der bliver sagt. Det ser ud til at lykkes læreren at fastholde deres opmærksomhed i timerne. Dette viser sig gentagne gange, når læreren giver ordet frit eller henvender sig til klassen i sin helhed. I de tilfælde er eleverne parate til at svare på lærerens spørgsmål. I den sammenhæng er det vigtigt at understrege, hvor få elever der er i klassen, dvs. kun 13.

Til trods for lærerens styrende og kontrollerende rolle går lærerens bestræbelser ud på at hjælpe eleverne og imødekomme deres behov, bl.a. ved at tilbyde sin assistance:

L. Er der noget andet, I ikke kunne forstå? Så spørg bare.

E. Balkon.

L. Hvad? Balkon. Var der, var ingen der forstod, hvad balkon ...

E. ‘Svalir’

L. Hvad? Er vi enige om det? Balkon.

E. Ja.

L. Okay, ja. Så ved du det Hrönn. Er der flere?

Analyse

Som det fremgår af ovenstående, er der tale om betragtelige forskelle i organisationsstrukturen og dermed lærerens rolle i de observerede undervisningstimer. Frontal, lærerstyret undervisning er helt dominerende i undervisningen hos lærer III, mens lærer I - og i endnu højere grad lærer II - bryder med klasseværelsets traditionelle organisationsform ved i højere grad at inddrage elevcentrerede arbejdsformer. Det typiske for lærerrollen i den frontale, lærerstyrede undervisning er lærerens styrende, initiativtagende og kontrollerende rolle. Lærerens ordstyrer- og kontrolfunktion afspejles i katedrets placering foran tavlen i midten. Typisk administreres samtalen ved, at læreren stiller spørgsmål til pensum, jf. den direkte metodes fremgangsmåder (se afsnit I.A.3.3.). Selv om frontal lærerstyret undervisning forekommer hos alle de tre lærere, er det forskelligt, hvordan interaktionen udformes. Da eleverne er forholdsvis få i klassen hos lærer III, kommer ret mange elever til orde. Og i den del af undervisningen hos lærer II, hvor der er tale om frontal lærerstyret undervisning, henvender læreren sig så godt som altid til klassen i sin helhed, dvs. som om der var tale om et kollektivt individ.

Foruden den frontale lærerstyrede undervisning forekommer der også elevcentrerede organisationsformer. Det er dog forskelligt i hvor høj grad, der er tale om elevcentrerede organisationsformer i de tre læreres undervisning.

Hos lærer II drejer det sig om individuelt differentieret arbejde, mens en anden type individuelt arbejde forekommer hos lærer I og i mindre grad hos lærer III. Her er der tale om de samme sproglige opgaver for hele klassen, men eleverne kan selv vælge den arbejdsmåde, der bedst passer dem. Inden for de kommunikative metoder understreges vigtigheden af inddragelse af elevcentrerede arbejdsformer for i højere grad at imødekomme enkelte elevers individuelle behov og for at forøge deres kreative brug af målsproget, idet klassen ikke opfattes som et kollektivt individ, men som en gruppe der består af forskellige individer med forskellige personlige og indlæringsmæssige behov.

Den største variation i organisationsformerne er hos lærer I, og det er samtidig hos denne lærer, at der forekommer elevcentrerede samtaleøvelser. Det fremgår klart af elevernes spontane reaktioner, at de er vant til alternative diskursformer af denne art. Ifølge det kommunikative paradigme er lærerens overordnede rolle at fremme kommunikationsprocessen mellem samtlige deltagere i klasseværelset og fremme forbindelsen mellem samtlige deltagere i klasseværelset og forskellige aktiviteter og tekster (se afsnit I.A.5.4.5.). Set i lyset af denne teori må den forholdsvis store variation, der er i brugen af organisationsformer hos lærer I, anses for at være vigtig. Her er der også tale om et klart brud med fagtraditionen, jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater om den ringe vægt som kommunikative samtaleøvelser har i danskundervisningen (se afsnit III.A.3.7.6.).

Det fremgår af dataene, at lærerens rolle ændres i henhold til den organisationsform, der bruges: fra primært at være styrende og kontrollerende i den frontale, lærerstyret undervisning til at være vejledende i de elevcentrerede arbejdsformer. Organisationsformen påvirker interaktionen i klasseværelset og betinger rollefordelingen i undervisningen. Valg af organisationsform siger dog ikke alt om interaktionen mellem lærer og elever. En af de faktorer, som påvirker interaktionen, er klassens størrelse, jf. at flere elever kan komme til orde, hvis der er tale om en lille klasse som fx hos lærer III, og endvidere kan læreren råde over forskellige strategier til at forøge elevernes taletid (se nærmere om lærerens og elevernes tale i III.C.4.5. og III.C.4.6.). Elevcentrerede diskursformer står centralt i de kommunikative metoder. Dels fordi de alternative organisationsformer til den traditionelle klasseværelsesundervisning anses for at forøge elev-engagementet, dels fordi man herved kan opnå et mere jævnbyrdigt magtforhold mellem eleverne og læreren (se afsnit I.A.5.4.4.).

4.5. Lærernes tale

Lærerens tale og strategier i forbindelse med kommunikationen i klasseværelset spiller en central rolle i fremmedsprogsundervisningen (jf. I.B.4).

Fremmedsprogsundervisningen adskiller sig fra anden undervisning ved at integrere to sprog, dvs. målsproget og modersmålet. Målsproget er undervisningens objekt, og samtidig bruges det i større eller mindre grad som middel til kommunikation i klasseværelset, bl.a. afhængigt af den enkelte lærers undervisningsmetode (jf. Wagners definition se afsnit I.A.1.). I dette afsnit gøres der rede for det, der karakteriserer de tre læreres tale. Først skildres nogle generelle fælles træk ved lærerens tale/dialog med eleverne. Derefter beskrives, hvad der karakteriserer hver af de tre læreres strategier vedrørende deres brug af henholdsvis modersmålet og målsproget. I den forbindelse gøres der rede for, hvilke typer sproglige formål der udføres ved hjælp af de to sprog, jf. Ellis' distinktion mellem tre typer sproglige formål i undervisningen: 1) primære formål, 2) organisatoriske formål og 3) sociale formål. Hvor det er relevant, gøres der rede for, hvilke typer organisatoriske formål der er tale om (se afsnit I.B.4.).

4.5.1. Generelle træk ved lærernes tale/dialog med eleverne

Et fælles træk ved de tre læreres tale er, at de fleste emner, der bringes på bane, enten tager udgangspunkt i undervisningsmaterialernes indhold, sproglige iagttagelser eller drejer sig om skoleverdenen. Undervisningsmaterialerne styrer i høj grad det, der foregår i klasseværelset, herunder klasseværelsessamtalens indhold, og hvilke primære formål der fokuseres på. Undersøgelsen viser også, at der er en vis sammenhæng mellem organisationsformen og kvaliteten og kvantiteten af lærerens tale. Når der er tale om frontal, lærerstyret undervisning, er det påfaldende, hvor meget lærerne taler i forhold til eleverne (jf. tabel 78, 79 og 80). I kraft af sin rolle er læreren klassens midtpunkt, hvorfra kommunikationen administreres. Læreren tager initiativ til de fleste samtaler og sørger for, at interaktionen fortsætter. Læreren fordeler taleretten til eleverne, som regel ved at stille dem spørgsmål (jf. afsnit I.B.3.2.1.). Således er spørgsmål i høj grad udgangspunkt for lærerens samtale med eleverne (jf. den direkte metodes fremgangsmåder se afsnit I.A.3.3.). Formålet med lærerens spørgsmål er dels at give eleverne mulighed for at anvende målsproget, dels at være kontrollerende, dvs. at undersøge om eleverne forstår det sprog, der arbejdes med, eller om de har lavet deres hjemmearbejde. Ofte henvender læreren sig til klassen i sin helhed, som om der er tale om et kollektivt individ, og i andre tilfælde taler læreren med en elev ad gangen. Opgaveløsningsmønsteret er kendetegnende for en stor del af kommunikationen i klasseværelset (jf. afsnit I.B.3.2.2.). Det er påfaldende, hvor ofte lærerne skifter sprog og går fra islandsk til dansk eller omvendt. Der er dog forskel på de tre læreres tale, hvad dette angår. De tre læreres tale i den frontale, lærerstyrede undervisning adskiller sig fra hinanden ved forskellig brug og vægtning af modersmålet og målsproget. I den første af de

observerede timer er der i høj grad tale om frontal, lærerstyret undervisning hos alle de tre lærere. Det gælder dog ikke hele lektionen hos dem alle. Således er der tale om pararbejde i ca. 5 minutter hos lærer I (se tabel 78, enhed V) og individuelt arbejde i 13 minutter af en dobbelttime hos lærer II (se tabel 79, enhed VI).

I det følgende gøres der rede for det karakteristiske ved de tre læreres tale i den første observerede undervisningstime. Endvidere fremhæves eksempler fra de andre observerede timer i de tilfælde, hvor der er tale om alternativer til lærernes tale i den første time. Tabel 78, 79 og 80 viser en oversigt over den første observerede time hos hver af de tre lærere og fordelingen af deres brug af henholdsvis modersmålet og målsproget og forskellige former for blandingssprog. Endvidere viser oversigten i grove træk fordelingen af lærernes og elevernes tale. Elevernes tale behandles særskilt i afsnit III.C.4.6. Det bør fremhæves, at formålet her ikke er at lave en nøjagtig kvantitativ sammenligning af lærernes brug af henholdsvis modersmålet og målsproget (jf. at der er tale om en dobbelttime hos lærer II, men en enkelttime hos de to andre). Formålet er snarere at få indsigt i, hvilke sproglige formål der udføres i timerne, og hvilken rolle de to involverede sprog spiller i den forbindelse; m.a.o. hvilket mønster der tegner sig i de tre læreres tale.

I tabel 72, 73 og 74 inddeltes de observerede timer i enheder. I tabel 78, 79 og 80 inddelles hver enhed i den første observerede time i dele afhængigt af, hvilke pædagogiske aktiviteter eller organisatoriske dele der er tale om. De enkelte deles længde markeres ved at deres begyndelse og afslutning er anført i minutter og sekunder. Når der i det følgende gøres rede for lærerens tale, og der henvises til en bestemt del inden for en enhed - som omfatter flere dele - identificeres den del, der henvises til ved at anføre dens varighed i parentes (fx enhed I, del 1.06-1.19).

4.5.2. Lærerens tale - lærer I

Den første undervisningstime inddelles i 6 afgrænsede enheder. Der er et vist system i lærerens brug af henholdsvis modersmålet og målsproget afhængigt af, hvilken enhed det drejer sig om. Således bruger læreren udelukkende modersmålet i timens indledende og afsluttende enhed. I de andre enheder ser det ud til at være betinget af, hvilke sproglige formål læreren skal udføre, om hun vælger at tale dansk eller islandsk med eleverne. I enhed II - dvs. i gennemgang af lektionen - og i enhed III bruger læreren først og fremmest målsproget til at udføre primære sproglige formål. Dansk tale fylder mest i enhed III. Her er der dog ikke kun tale om lærerens tale, idet der afspilles en længere båndtekst på dansk. Inddragelse af lyttematerialet planlægges af læreren, og det er hende, der bestemmer, hvor længe båndet kører.

Observationstid: 39 1/2 minut

Enhed	Undervisningstimens indhold	Varighed	Sprog
I	Timens start - Læreren taler med nogle elever på vej ind i lokalet - Læreren præsenterer mig - Jeg hilser og fortæller de forudbestemte oplysninger	0 - 2.36 0 - 1.06 1.06 - 1.19 1.19 - 2.36	læ. isl. læ. isl. jeg isl
II	Gennemgang af lektien a) Mundtlig gennemgang af nogle talord - Læreren giver instruktioner om gennemgang - Læreren hører eleverne mundtligt i talordene - En af eleverne spørger, om videokameraet kører - Læreren kommenterer om disciplin - Mundtlig træning i talordene b) Mundtlig gennemgang af to opgaver: <i>Tag fat</i> : 104 - Opgave 1, skoleskema - Læreren instruktions - Læreren udspørger enkelte elever om fagene, eleverne svarer - Læreren spørger, om klassens skoleskema adskiller sig fra lærebogens - Opgave 2, beskrivelser af enkelte fag - Læreren læser beskrivelserne af fagene højt og udspørger enkelte elever om det fag, der beskrives	2.36 - 13.01 2.36 - 2.51 2.51 - 7.19 7.19 - 7.38 7.38 - 7.57 7.57 - 8.29 8.29 - 9.12 9.12 - 10.31 10.31 - 11.36 11.36 - 13.01	læ. isl. læ. isl., el. dansk el. isl. læ. isl. læ. isl., el. dansk læ. bl. sprog læ. isl., el. dansk læ. overv. dansk, el. bl. sprog læ. dansk, el. dansk
III	Lytteøvelser a) Lytteøvelse 1 - Læreren præsenterer lytteøvelsen - Øvelsen afspilles første gang uden stop - Læreren kommenterer - Øvelsen afspilles anden gang med korte pauser - Mundtlig gennemgang af lytteøvelse - Læreren udpeger elever til at læse deres svar højt - Diskussion om tvivlstilfælde b) Lytteøvelse 2 - Læreren instruktions - Øvelsen spilles første gang med korte pauser - Læreren kommenterer - Øvelsen spilles anden gang uden stop - Mundtlig gennemgang af lytteøvelse 2. Læreren gennemgår øvelsen og spørger om betydn. af enkelte ord. Eleverne svarer	13.01 - 30.38 13.01 - 15.11 15.11 - 16.36 16.36 - 16.50 16.50 - 19.02 19.02 - 20.13 20.13 - 20.57 20.57 - 23.01 23.01 - 25.36 25.36 - 25.58 25.58 - 27.58 27.58 - 30.38	læ. isl. båndt. dansk læ. isl. båndt. dansk, læ. bl. sprog læ. overv. dansk, el. dansk læ. overv. dansk, el. isl. læ. isl. båndt. dansk, læ. isl. læ. isl. båndt. dansk. læ. bl. sprog, el. bl. sprog
IV	Mundtlig repetition: - nøgleord om skolefag	30.38 - 31.28	læ. isl., el. dansk
V	Skriftlig og mundtlig opgave. Talord - Læreren instruktions - Eleverne skriver 10 selvvalgte talord på dansk - Læreren instruktions - Samtale og skrivøvelse. Pararb. Den ene fortæller om sine tal, og den anden skriver ned og omvendt	31.28 - 38.54 31.28 - 32.00 32.00 - 32.59 32.59 - 33.27 33.27 - 38.54	læ. isl stilhed læ. isl. el. dansk
VI	Timens afslutning - Læreren giver lektie for, skriver på tavlen	38.54 - 39.43	læ. isl.

Tabel 78. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer I.

4.5.2.1. Læreren brug af modersmålet

Læreren bruger primært modersmålet til at udføre organisatoriske formål, jf. enhed I (1.06-1.19), II (2.36-2.51) og III (13.01-15.11), V (31.28-32.00) og VI (38.54-39.43). Det drejer sig om organisationelle instruktioner, fx når læ-

renen giver lektie for (se enhed VI del 38.54-39.43) eller aktivitetsinstruktioner:

L. Ég var búin að setja ykkur fyrir daginn í dag að læra tölurnar vel og taka tölurnar alveg sérstaklega fyrir í þessari viku. Allir búnir að því, þannig að ég ætla aðeins að byrja á því að hlýða ykkur yfir tölurnar. Byrja hérna í rólegheitunum. Helga loka bókinni. Upp að 5, teldu upp að fimm.¹⁾

[L. Jeg gav jer for til i dag at lære tallene godt, og vi skal lægge særlig vægt på tallene i denne uge. Nu er alle færdige med det, så jeg vil begynde med at høre jer i tallene. Vi begynder her ganske roligt. Helga luk bogen. Til 5, tæl til fem.]

Endvidere bruges modersmålet til at udføre organisatoriske formål, der vedrører disciplinære forhold:

L. Viljið þið hætta þessu (að borða í tímanum) og eins þið sem eruð með tyggjó. Þið eigið sem sagt að taka það út úr ykkur og henda því eða láta það vera á borðinu. Annað hvort. Ekki vera með tyggjó hérna, þegar þið eruð að læra tungumál. Sveinn, Ingvar. Hérna ofan í ruslafötuna eða taka út úr ykkur. Annað hvort. Maður getur ekki talað dönsku með tyggjó í munnum. Það er ekki hægt.

E. Það er miklu betra fyrir framburðinn (hlátur).

[L. Kan I så holde op med det der (med at spise i timen) og også I som tygger på tyggegummi. I skal enten tage det ud af munden og smide det væk eller lade det ligge på bordet. Enten eller. I kan ikke have tyggegummi her, når I skal lære sprog. Sveinn, Ingvar. Her i skraldebøtten eller tag det ud af munden. Man kan ikke tale dansk med tyggegummi i munden. Det er umuligt.

E. Det er meget bedre for udtalen (latter).]

Der er adskillige eksempler på at læreren bruger modersmålet til korrektioner eller til at give feedback:

L. Eruð þið öll með þetta rétt?

E. Já (í kór).

L. Þið eruð algjörir snillingar. Þetta er nefnilega ekkert sérstaklega létt.

[L. Har I det rigtigt alle sammen?

E. Ja (i kor).

L. I er fuldkomne genier. Det er nemlig ikke særlig nemt det her.]

1) I afsnit III.C.4.5. om lærerens tale og i afsnit III.C.4.5.6. om elevernes brug af målsproget gives udsagnene sådan, som de forekommer i undervisningen for helt klart at vise forholdet mellem brug af modersmålet og målsproget. Efter hvert eksempel følger en oversættelse til dansk af det, der udtrykkes på islandsk.

Foruden de organisatoriske formål bruger læreren modersmålet til at udføre primære formål. I den første observerede time fokuserer læreren på talordene. Desuden arbejdes der i observationsugen med temaet skole, og i timen fokuseres der på det ordforråd, der hører til dette tema, især skolens fag. I nogle tilfælde bruger læreren modersmålet til at adpege elever og til at give oplysninger om, hvilke ord der skal siges på dansk. Således nævner læreren islandske ord for skolefagene (se enhed II, del 9.12-10.31) og nogle talord (se enhed II, del 2.51-7.19 og del 7.57-8.29). Elevernes opgave består i at komme med de tilsvarende danske ord. Lærerens udvælgelse af ord ser ud til at baseres på det, der er svært for eleverne i forbindelse med talordene, og hvad der er grund til at repetere, jf. følgende eksempel, hvor læreren bruger modersmålet til at adpege en elev og til at give en sproglig forklaring på islandsk:

L. Seg þú 'fjörutíu og einn'

E. "Halv ..."

L. Neí.

E. "Fire ..."

L. Neí aftari talan á undan. Aftari talan á undan. 'Fjörutíu og einn'. Þú byrjar á aftari "énog"

E. "Énogfyrre".

L. Já.

[L. Vil du sige 'fjörutíu og einn'

E. "Halv ..."

L. Neí.

E. "Fire ..."

L. Neí det sidste tal først. Det sidste tal først. 'Fjörutíu og einn'. Du begynder med det sidste "énog"

E. "Énogfyrre".

L. Ja.]

I de øvrige timer tegner der sig det samme mønster i lærerens brug af modersmålet. Dog bruges modersmålet forholdsvis mindre i den sidste observerede time end i de andre undervisningstimer.

4.5.2.2. Lærerens brug af blandet sprog

Som det fremgår af tabel 78, er en del af lærerens tale blandet sprog (se enhed II, del 8.29-9.12 og enhed III, del 27.58-30.38), og desuden er der tale om blandet sprog, som skildres som overvejende dansk (se enhed II, del 10.31-11.36 enhed III, del 19.02-20.13 og del 20.13-20.57). Det er påfaldende, hvor ofte læreren skifter fra islandsk til dansk og omvendt. I nogle tilfælde sker sprogskift endda midt i en sætning:

L. Ég ætla að láta ykkur aðeins hafa héra tvær örstuttar hlustanir um þessar námsgreinar Valur héra, örstutt. Lítið aðeins á þetta. Hvað á að gera. Þetta eru ...

[L. I får nu her to ganske korte lytteøvelser om disse her fag, ganske kort. Se lige på dem. Hvad skal der laves? Der er ...] Der er fire børn, som skal fortælle, hvorfor de ikke har lavet lektierne hjemme. Det er Thomas, Louise, Søren og Marlene, som fortæller, hvorfor de ikke har lavet lektierne hjemme. Og det, man skal gøre, er ... man skal skrive det første bogstav. *Jeg var til fødselsdag*, hvem siger det? Hvis det er Thomas så er det T ...

4.5.2.3. Lærers brug af målsproget

Lærers tale ligger meget tæt på rigssprogsvarianten af dansk. Hendes sprog er flydende og lyder naturligt i enhver henseende. Det er helt tydeligt, at hun er vant til at bruge dansk. Hun taler ret hurtigt, uanset hvad hun taler om, og eleverne tager det som en selvfølge. Læreren udtrykker over for mig, at hun så vidt muligt forsøger at bruge dansk i timerne. Lærers tale på dansk fylder mest i enhed II, dvs. i gennemgangen af lektien. Desuden afspiller læreren en båndtekst på dansk i enhed III.

Læreren bruger målsproget næsten konsekvent til at udføre primære sproglige formål, fx i sin gennemgang af lærebogsteksterne. Det gælder især, når opgaverne i lærebogen lægger op til brug af dansk:

L. Lad os nu se. Vil du læse den første sætning Sölvi og så sige, hvem der har sagt det.

E. *Jeg var til fødselsdag*. Louise.

L. Louise. Snædís næste.

E. *Jeg var syg i går*. Marlene

Som det fremgår af dette eksempel, bruger læreren målsproget også til at udpege elever, til at komme med løsningsforslag og til organisatoriske formål, nemlig aktivitetsstyring. Læreren udfører ofte primære formål ved at stille spørgsmål. Som regel er der tale om spørgsmål til teksternes indhold, men i andre sammenhænge bruges spørgsmålene til få en diskussion i gang om emnet:

L. Vi har selvfølgelig ikke islandsk på skemaet, men hvad er islandsk for noget? Hvis vi nu skal have islandsk, hvad kan det være Jón?

E1. Grammatik, litteratur.

L. Og der mangler ét ord. Det er, når du skriver op, det som læreren siger, du skal skrive. Det hedder?

E2. Opskrivning.

E1. Diktat.

L. Diktat ja. Diktat.

E2. Af hverju ekki "opskrivning"? [Hvorfor ikke "opskrivning"?]

L. Opskrivning så skal man skrive sådan op (peger med fingeren). Nedskrivning er det så det modsatte af opskrivning?

Der findes nogle eksempler på, at læreren bruger målsproget til at udføre organisationelle instruktioner fx at fordele talleretterne eller styre det sproglige arbejde i klassen. Som regel er der tale om korte beskeder eller forklaringer, som forekommer isolerede:

1. Der er to sætninger her.
2. Den sidste sætning Þórhallur.
3. Det skal jeg fortælle dig om lidt, hvorfor du skal gøre det.
4. Nå lad os nu se. Vil du læse den første sætning Sólvi?

I de tilfælde hvor der kræves længere instruktioner eller mere udviklede forklaringer, går læreren over til modersmålet, jf. de mange eksempler på, at læreren taler en blanding af islandsk og dansk.

Til sidst bør lærerens brug af båndteksten nævnes. Selv om der ikke er tale om lærerens egen tale, vælges båndteksten af læreren. Hun administrerer afspilningen af båndet og bestemmer, hvor meget lyttearbejdet fylder i timen. På båndet hører klassen en samtale, hvor en dansk lærer taler med fire af sine elever om lektier, og desuden hører de eleverne berette om deres skolefag. Læreren udtrykker over for mig vigtigheden af, at eleverne hører så meget dansk som muligt. Hun fremhæver, hvor sjældent dansk høres i dagligdagen, og derfor anser hun det for at være af allerstørste vigtighed, at eleverne hører og bruger dansk i timerne. Sproget skal lyde så meget som muligt, og enhver lejlighed skal bruges til at formidle det, der kan formidles på dansk. Endvidere nævner læreren, at hun synes, det er vigtigt, at eleverne - i talt dansk - hører det ordforråd, der arbejdes med i teksterne. Derfor handler lytteøvelserne om det samme emne eller tema, som eleverne læser om.

I de øvrige observerede timer tegner der sig det samme mønster i lærerens tale som i den første time. Læreren bruger målsproget til at udføre primære formål, fx i sin gennemgang af lektien og i gennemgangen af de sproglige opgaver, der arbejdes med i timen. Af og til bruges målsproget til at udføre korte og enkle organisatoriske formål, fx organisationelle instruktioner og aktivitetsinstruktioner. Læreren tager initiativet til de fleste samtaler, og derfor er der ikke tale om egentlig gensidig, jævnbyrdig kommunikation på dansk mellem eleverne og læreren. I den sidste time fylder lærerens tale på dansk mere end i de øvrige timer. Læreren bruger målsproget til at udføre flere organisatoriske formål, og nogle af dem er lidt længere end instruktionerne i de øvrige timer. Det gælder organisationelle instruktioner vedrørende gennemgang af lektien:

L. Hvad handler denne her historie, den artikel om? Ólafur. Du vil måske lige fortælle os, hvad den handler om *Verden ifølge Yngve*. Bare kort og godt. Hvad siger du Ólafur, hvad handler den om?

Og desuden når læreren giver aktivitetsinstruktioner:

L. Nu skal du fortælle og læse sætningen op. De spørgsmål som der skal krydses ved. Den første sætning der skal ... Andrés vil du læse den første sætning, der skal krydses af ...

Læreren udtrykker over for mig, at hun forsøger at bruge målsproget så meget som muligt bl.a. for at stimulere eleverne til at deltage i interaktion. Det gør hun bl.a. ved at forbinde teksternes indhold med noget uden for teksten, fx tidligere erfaringer i danskundervisningen:

L. Vi har en gang læst en historie, som ligner denne her meget. Det er bare om en meget meget yngre dreng. Hvad er det for en historie? Om en lille dreng, som bliver behandlet sådan. Forskellen er bare, at han kan ikke, han kan ingenting. Han er ikke som Yngve - Yngve han er god i skolen.

Hvem er den anden, som ingenting kunne? I læste om ham dengang, da I var meget små.

E. *Gummi Tarzan*.

L. *Gummi Tarzan*. Det ligner lidt.

Der findes ingen eksempler på, at læreren bruger målsproget til at udføre sociale formål.

4.5.2.4. Lærers tale og elevcentrerede organisationsformer

Det fremgår af tabel 75, at der er tale om elevcentreret arbejde i en del af lektionen (se enhed V). I de øvrige observerede timer er der også tale om elevcentrerede organisationsformer, dvs. individuelt arbejde og i mindre grad arbejde. I disse tilfælde ændrer lærerens rolle sig, idet den bliver mindre styrende, og lærerens tale fylder ikke så meget. Initiativet til samtale mellem lærer og elever kommer nu i højere grad fra eleverne. Lærers tale karakteriseres ved, at hun vejleder eleverne på baggrund af deres ønsker, eller ved at hun reagerer individuelt over for enkelte elever.

4.5.3. Lærers tale - lærer II

Den første observerede time er en forkortet dobbelttime. Lektionen inddeles i 9 afgrænsede enheder (se tabel 79). Der er en sammenhæng mellem lærers brug af henholdsvis modersmålet og målsproget og de enkelte typer enheder. Læreren bruger udelukkende modersmålet i timens indledende enhed og på nær én sætning - da læreren tager afsked med klassen - er det samme tilfældet i lektionens afslutning. I enhed II - dvs. i gennemgangen af lektionen - styres kommunikationen i høj grad af lærebogens indhold og af de opgaver, eleverne havde for hjemme. Således baseres de primære formål, som læreren udfører, på opgavernes karakter, og endvidere er de ofte styrende for, om læreren bruger modersmålet eller målsproget. Det er karak-

teristisk for lærerens kommunikation med klassen i denne del af timen, at læreren altid henvender sig til klassen, som om der er tale om et kollektivt individ. Læreren udtrykker over for mig, at denne tilgang vælges, for at flere elever får sagt noget på dansk. I enhed IV gennemgås en prøve fra den forrige fredag. I denne gennemgang bruger læreren overvejende islandsk, bortset fra når han læser enkelte dele af prøven højt. I de andre enheder, hvor der er tale om frontal lærerstyret undervisning, ser lærerens brug af henholdsvis målsproget og modersmålet ud til at være betinget af, hvilke sproglige formål læreren skal udføre.

Observationstid: 64 minutter

Enhed	Undervisningstimens indhold	Varighed	Sprog
I	Timens start	0 - 1.52	
	- Læreren hilser, kontrollerer hvem der er til stede, afleverer prøve og uddeler tekster, introduktion til gennemgang af lektien - Jeg præsenterer mig - giver de forudbest. oplysn. - Læreren går over til lektien i opgavehæftet til lærebogen <i>På udebane</i> : 12-19	0 - 0.38 0.38 - 1.44 1.44 - 1.52	læ. isl. jeg isl. læ. isl.
II	Mundtlig gennemgang af lektien	1.52 - 29.00	
	Læreren stiller spørgsm. til klassen, som svarer i kor - Læreren instruktions	1.52 - 2.15	læ. isl.
	A. Tekstforståelse	2.15 - 3.33	læ. da., el. overv. dansk
	B. Ordopgave, C. Udfyldningsopgave	3.33 - 4.17	læ. dansk, el. dansk
	- Indledende diskussion om gennemgang	4.17 - 4.30	læ. isl.
	A. Indholdsspørgsmål på dansk	4.30 - 10.20	læ. bl. spr., el. bl. spr.
	B. Ordopgave, ord af samme betydning	10.20 - 11.15	læ. bl. spr., el. ov. isl.
	C. Ordopgave, beslægtede ord til bus	11.15 - 11.45	læ. overv. dansk, el. bl. sprog
	- Diskussion om hjemmearbejde	11.45 - 12.30	læ. isl., el. isl.
	A. Indholdsspørgsmål der skal besvares på islandsk	12.30 - 15.35	læ. overv. isl., el. isl.
B. Ordopgave, ordforklaringer	15.35 - 16.10	læ. isl., el. isl.	
- Kommentarer om hjemmearbejde	16.10 - 16.34	læ. isl.	
A. Færdiggøre uafsluttede sætninger	16.34 - 18.57	læ. overv. dansk, el. overv. dansk	
B. Kryds og tværs	18.57 - 19.46	læ. overv. dansk, el. overv. dansk	
Elevernes kendskab til molboerne genopfriskes	19.46 - 20.10	læ. isl., el. isl.	
A. Indholdsspørgsmål (sæt kryds)	20.10 - 21.00	læ. isl., el. isl.	
B. Ordopgave, synonymer	21.00 - 21.30	læ. dansk, el. bl. sprog	
C. Ordopgave, antonymer	21.30 - 23.08	læ. dansk, el. bl. sprog	
- Diskussion om teksten <i>Storken</i> skulle læses eller ej	23.08 - 23.40	læ. isl., el. isl.	
A. Indholdsspørgsmål	23.40 - 29.16	læ. overv. dansk, el. bl. sprog	
III	Hjemmearbejde diskuteres og fastsættes	29.16 - 31.17	læ. isl., el. isl.
IV	Gennemgang af prøve fra den forrige fredag	31.17 - 38.12	læ. overv. isl., el. isl.
V	Læreren minder om aflevering af fristile	38.12 - 40.06	læ. isl., el. isl.
VI	Individuelt arbejde	40.06 - 53.01	mest stilhed, læ. bl. sprog, el. overv. isl.
VII	Praktiske oplysninger	53.01 - 53.44	læ. isl.
VIII	Individuelt arbejde fortsætter	53.44 - 63.05	mest stilh., læ. overv. isl., el. overv. isl.
IX	Afslutning	63.05 - 64.00	læ. isl., læ. afsk. dansk

Tabel 79. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer II.

4.5.3.1. Læreren brug af modersmålet

Læreren bruger primært modersmålet til at udføre organisatoriske formål (se enhed I, del 0-0.38 og del 1.44-1.52, enhed II, del 1.52-2.15, del 4.17-4.30, del 11.45-12.30 og del 16.10-16.34; endvidere enhed III, enhed V og VII). Det drejer sig fx om organisationelle instruktioner vedrørende det sproglige arbejde i klassen, fastsættelse og orientering vedrørende lektien og formidling af praktiske oplysninger. Læreren brug af modersmålet til at udføre organisatoriske formål fremgår klart af følgende eksempel, hvor læreren midt i gennemgangen af lektien, som foregår på dansk, pludselig skifter over til modersmålet, da han kommer i tanker om en meddelelse, der skal gives til en af eleverne:

L. "... halvtreds tusinde ...
E. kroner."

L. 'Jón heyrðu vinur, þú áttir að fara niður. Ég átti að vera búinn að segja þér þetta'. "Undskyld".

[L. 'Jón, hør min ven, du skulle ned på lærerværelset. Det skulle jeg allerede have fortalt dig'. "Undskyld".]

I enkelte tilfælde bruger læreren modersmålet til at korrigere elevernes sprog eller til at give feedback:

1. Já, já þetta er allt rétt. [Ja, ja, det er rigtigt alt sammen.]
2. Já, já, þetta er fínt hjá ykkur. [Ja, ja, det er rigtig godt hos jer.]

I nogle sammenhænge bruger læreren modersmålet til at udføre primære formål. Det gælder de tilfælde, hvor opgavetyperne lægger op til brug af modersmålet, fx når indholdsspørgsmål til en læst tekst skal besvares på islandsk (se enhed II, del 12.20-15.35). Endvidere bruger læreren modersmålet i sin gennemgang af prøven (se enhed IV) bortset fra, når han i enkelte tilfælde læser spørgsmål fra teksten højt. I øvrigt bruger læreren modersmålet til eksplicit at give forklaringer på sproglige regler eller til at give forklaringer generelt og til islandsk oversættelse af enkelte svære udtryk:

1. *generation* betyder '*kynslóð*'
2. *at blive afvist* er '*hafnað*',
3. *at befinde sig* er '*að vera*'
4. *ejendomsægler* er '*fasteignasali*'.

4.5.3.2. Læreren brug af blandet sprog

Det er karakteristisk for læreren sprog, at han ofte skifter fra islandsk til dansk og omvendt. Det kan endda ske midt i en sætning, jf. ovennævnte eksempel med Jón i afsnit III.C.4.5.3.2. og de mange eksempler, der er på, at læreren bruger forskellige former for blandet sprog: enhed II, fx: del 4.30-10.20, del 10.20-11.15 og del 23.40-29.16.

4.5.3.3. Læreren brug af målsproget

Læreren dansk lyder ganske normalt, og han behersker dansk ret flydende. Han taler hverken særlig langsomt eller hurtigt, og det fremgår klart af elevernes reaktioner, at de er vant til, at han bruger målsproget. Eksempelvis kan nævnes, at når en af eleverne spørger, hvordan man skriver *foregår*, udtaler læreren klart og tydeligt *f-o-r-e-g-å-r*. Hele klassen griner spontant, som om denne udtale lyder helt forkert.

Som det fremgår af tabel 79, tegner der sig et vist mønster i læreren brug af målsproget, idet det viser sig, at han fortrinsvis bruger målsproget til gennemgang af lektien. Da opgaverne gennemgås led for led, er opgavetyperne afgørende for, om læreren bruger målsproget til at udføre de primære formål (se fx enhed II, del 2.15-3.33, del 3.33-4.17, del 21.00-21.30, del 21.30-23.08 og del 23.40-29.16). Læreren udtrykker over for mig, at han finder det vigtigt, at hjemmearbejdet gennemgås på dansk. Eleverne har allerede læst teksterne hjemme, og ifølge læreren er repetition vigtig for at befæste det nye ordforråd, som eleverne er ved at erhverve sig. Endvidere fremhæver læreren, at det virker motiverende på eleverne at tale om emner, når de kender til indholdet.

Undtagelsesvis bruger læreren målsproget til at udføre primære formål af anden art, nemlig til at forklare skriftlige normer eller grammatiske egenskaber:

L. Man kunne også sige *de*. I stedet for molboerne så kunne jeg godt have sagt: *de* havde fået et besøg af en eller *de* havde ...

E. Et besøg?

L. Ja eller *de* havde fået besøg.

Endvidere er der eksempler på, at læreren giver synonymmer for svære ord eller forklarer dem med egne ord:

L. *forfatter*, det er en, der skriver bøger.

Læreren brug af målsproget kan i høj grad karakteriseres som en slags *øvelsessprog*. Hans tale drejer sig især om teksternes indhold, oplæsning af spørgsmål, forklaringer eller oversættelser af enkelte udtryk eller gentagelser af elevernes svar. Til trods for dominansen af disse træk findes der enkelte eksempler på, at læreren bruger målsproget til at udføre andre organisatoriske formål. Eksempelvis kan nævnes, når læreren giver eleverne feedback på dansk:

1. Udmærket.
2. Det var helt rigtigt.

3. Godt!
4. Fint!
5. Ja. Det var udmærket.

Undtagelsesvis bruger læreren målsproget til at udføre sociale formål. Disse bud begrænser sig primært til faste vendinger eller korte sætninger. Det er karakteristisk for de sociale formål, der udføres, at der er tale om isolerede sætninger enten som en reaktion på elevernes spørgsmål på islandsk eller envejskommunikation fra lærerens side:

1. Hvad for noget?
2. Undskyld.
3. Vent nu lige lidt.
4. Og så videre.
5. Det ved jeg sgu ikke noget om. Det aner jeg ikke.
6. Du kan godt låne min bog bagefter, så kan du finde ud af det.

I timen er der kun ét eksempel på en gensidig kommunikation mellem lærer og elever. Det er når eleverne reagerer på lærerens afsked med klassen:

- L. Tak for denne gang
E. I lige måde.

Som det fremgår af tabel 79, er der udover den frontale, lærerstyrede undervisning tale om individuelt arbejde i klassen (se enhed VI og enhed VIII). I denne del af undervisningen ændres lærerens tale totalt. Det samme gælder enheder med individuelt arbejde i de to andre observerede undervisningstimer (se enhed II i 3. og 4. time og enhed III i den 5. time i tabel 73). I det individuelle arbejde er lærerens rolle primært at vejlede eleverne (se tabel 76), hvilket påvirker hans tale. Læreren taler meget mindre i denne del af undervisningen end i den frontale lærerstyrede undervisning. Selv om eleverne stiller spørgsmål på islandsk, svarer læreren ofte på dansk. Sammenlignet med den frontale, lærerstyrede undervisning spiller modersmålet dog en mere fremtrædende rolle i den individuelle undervisning. Ofte går elevernes spørgsmål ud på at få afklaret, hvordan en glose, ordforbindelse eller sætning kan udtrykkes på dansk, og læreren reagerer som regel på deres spørgsmål ved uden videre at give dem svaret på dansk, så de kan fortsætte med deres arbejde, jf.:

- E. Heyrðu Guðmundur, hvernig segir maður *ekki meðal bestu málara Danmerkur?*
L. Það er nefnilega það. Ja til dæmis getum við sagt "*han er ikke blandt*

Danmarks største eller bedste malere”.

E. Svona eða?

L. “Han er ikke blandt Danmarks største malere” (ber orðin fram hægt og skýrt) kan man godt sige.

[E. Hør lige Guðmundur, hvordan siger man ekki meðal bestu málara Danmerkur?

L. Det er nemlig det. Ja for eksempel kunne vi sige “han er ikke blandt Danmarks største eller bedste malere”.

E. På den måde eller?

L. “Han er ikke blandt Danmarks største malere” (udtaler ordene langsomt og tydeligt) kan man godt sige.]

4.5.3.4. Lærers tale og elevcentrerede organisationsformer

I en del af den første observerede time er der tale om individuelt arbejde og den største del af den anden og den tredje time går med differentieret individuelt arbejde (se tabel 73). I denne del af undervisningen adskiller lærerens tale sig radikalt fra hans tale i den frontale, lærerstyrede undervisning. Dels er omfanget af lærerens tale meget mindre end i den frontale, lærerstyrede undervisning, og dels er der tale om kvalitativ forskel, idet lærerens tale nu består i at respondere på elevernes spørgsmål eller reagere på deres ønske om forklaringer eller anden vejledning. Korte svar eller forklaringer af enkelte ord er typiske for lærerens tale. Det gælder såvel hans brug af modersmålet som af målsproget.

4.5.4. Lærers tale - lærer III

Den første observerede undervisningstime inddeles i 7 enheder. Ligesom hos de to andre lærere tegner der sig et vist mønster i lærerens brug af henholdsvis modersmålet og målsproget afhængigt af, hvilke enheder der er tale om. Læreren bruger modersmålet i lektionens indledende og afsluttende enhed. Sammenlignet med de andre lærere er det påfaldende, hvor meget læreren bruger målsproget. Læreren bruger dog modersmålet til indledende instruktioner i enhed II og VI, når han i enhed V minder om lektionen og i timens afslutning. Ud over lærerens tale indgår der en båndtekst med talt dansk i undervisningen (se enhed IV). Læreren bestemmer, at båndteksten skal indtages, og desuden styrer han, hvilken båndtekst der spilles og hvor ofte.

Observationstid: 39 1/2 minut

Enhed	Undervisningstimens indhold	Varighed	Sprog
I	Timens start - Læreren hilser - kontrollerer, hvem der er tilstede - Jeg hilser og giver de forudbestemte oplysninger - Læreren minder om frilæsningsbog og fristil, enkelte elevkommentarer	0 - 5.05 0 - 1.56 1.56 - 3.32 3.32 - 5.05	læ. isl. jeg. isl. læ. isl., el. isl
II	Gennemgang af lektien: Tag fat: 156 - Indledende kommentarer, læreren efterlyser spørgsmål til indholdet af de tekster, de havde for - Læreren giver besked ang. gennemgang af lektien - Elev 1 læser højt, dialog med læreren - Elev 2 læser højt, dialog med læreren - Dialog mellem lærer og en elev om islændinge og planlægning af ferie - Gennemgang af svære ord	5.05 - 14.25 5.05 - 5.25 5.25 - 5.31 5.31 - 8.47 8.47 - 11.01 11.01 - 12.50 12.52 - 14.24	læ. isl., el. isl. læ. dansk læ. dansk, el. dansk læ. dansk, el. dansk læ. dansk, el. dansk
III	Læreren introducerer et nyt tema. I ferien i Tag fat: 155	14.24 - 17.33	læ. dansk
IV	Lytteøvelse: Tag fat: 157 - Læreren præsenterer lytteøvelsen Præsentation af øvelsen på båndet Øvelsen spilles to gange. Afbrydes én gang, da den spilles for anden gang, pga. et svært ord: - Mundtlig gennemgang af den første del af lytteøv.	17.33 - 28.28 17.33 - 18.06 18.06 - 18.29 18.29 - 27.12 27.12 - 28.28	læ. dansk båndt. isl. båndt. dansk, læ. bl. sprog læ. overv. dansk, el. overv. dansk
V	Læreren minder eleverne om hjemmearbejde	28.28 - 29.30	læ. isl.
VI	Tekstlæsning: Se værdigheder i Kbh., Tag fat: 158 - Teksten præsenteres - Elev 1 læser en tekst om Tivoli op - Diskussion, gennemg. af indhold og ordforråd - Læreren beder mig om at forklare ordet <i>ballongynger</i> - Elev 2 læser en tekst om om Rundetårn - Diskussion, gennemgang af indhold og ordforråd - Elev 3 læser en tekst om Gefion-springvandet - Diskussion, gennemgang af indhold og ordforråd	29.30 - 39.01 29.30 - 30.30 30.30 - 31.42 31.42 - 33.12 33.12 - 34.11 34.12 - 34.59 34.59 - 37.50 37.50 - 38.16 38.16 - 39.01	læ. isl. el. dansk læ. isl., el. isl. jeg. dansk el. dansk læ. overv. dansk, el. overv. dansk el. dansk læ. overv. dansk, el. overv. dansk
VII	Timens afslutning. Læreren minder om hjemmearb., læreren tager elevernes bøger med hjem	39.01 - 39.30	læ. isl.

Tabel 80. Brug af målsproget og modersmålet i klasseværelset - lærer III.

4.5.4.1. Læreren brug af modersmålet

Lærer III bruger modersmålet betydelig mindre end de andre lærere. I de tilfælde læreren bruger modersmålet, drejer det sig primært om at udføre organisatoriske formål (jf. enhed I, V og VII). Eksempelvis kan nævnes læreren instruktioner vedrørende lektien:

L. Krakkar ég er að hugsa um að taka bókina ykkar með mér og kíkjá á þetta heima, því þið hafið nóg að gera fyrir morgundaginn. Fyrir alla lifandi muni, þið sem ekki notuðuð helgina til að byrja að lesa bókina, þið verðið að setja í gang, því það eru síðustu forvöð á morgun að koma þá með spurningar til mín og ef einhver vandamál eru á ferðinni. Það gengur ekki, ekki seinna. Þið vitið að það þýðir ekkert að koma með þetta eftir páska.

[L. Hør elever, jeg overvejer at tage jeres bog med hjem og se på det hjemme, for I har nok at lave til i morgen. For Guds skyld, I som ikke brugte weekenden til at begynde at læse bogen, I må se at komme i gang, for det er sidste chance i morgen for at stille mig spørgsmål, hvis I har nogle problemer. Det går ikke, ikke senere. I ved, at det ikke nytter noget at komme med det her efter påske.]

Endvidere bruger læreren modersmålet til at præsentere et nyt emne (se enhed VI, del 29.30-30.30). Undtagelsesvis bruger læreren modersmålet til at udføre primære formål. Det drejer sig om, når læreren giver komplicerede forklaringer eller vil sikre sig, at eleverne forstår ordforrådet eller indholdet af de tekster, der arbejdes med:

E. (... eleven læser højt om Tivoli)

L. Hvað skilduð þið mikið af þessu? Þið vitið hvað var verið að tala um. Tívoli. Hvað var þarna með gamla fólkið? Hvað var verið að segja? ...

Elva hvers konar fólk er "pensionister"?

E. Eru það ekki bara ellilífeyrisþegar?

E. (eleven læser højt om Tivoli)

[L. Hvor meget forstod I af det her. I ved, hvad der snakkes om. Tivoli. Hvad fortælles der om de gamle mennesker. Hvad fortalte man om? ...

Elva hvad slags mennesker er "pensionister"?

E. Er det ikke bare ellilífeyrisþegar?]

I timen er der enkelte eksempler på, at læreren bruger modersmålet til at give eleverne feedback:

L. Jæja, ég sá, að þetta gekk upp og niður. Sumir höfðu náð þessu alveg eftir fyrri umferðina. Ekkert vandamál.

[L. Nå, jeg så at dette gik op og ned. Nogle havde fået fat i det hele, efter at jeg havde spillet opgaven første gang. Ingen problemer.]

4.5.4.2. Lærers brug af blandet sprog

Læreren holder sig ret konsekvent til enten modersmålet eller målsproget. Af den grund er der langt færre eksempler på blandet sprog i den observerede undervisning hos lærer III end hos de to andre lærere (se tabel 80). Lærers brug af blandet sprog afspejler til en vis grad den samme brug af modersmålet og målsproget som hans tale i øvrigt. Dvs. at han bruger modersmålet til at udføre visse organisatoriske formål, fx at give lektier for og nogle gange til at sikre sig, at eleverne forstår det sproglige indhold. I det øjeblik han giver aktivitetsinstruktioner og retter fokus mod lærebogens tekst, går han som regel over til målsproget:

L. Jæja, en var eitthvað af því sem að stóð á undan þessum, undan þessu hérna útfyllingarblaði, sem þið skilduð ekki? Eitthvað? Okay.

E. A hvaða blaðsíðu? (hlátur)

L. 156. "Så vil jeg bede dig om at læse op, hvordan du fyldte det ud Heiðrún".

[L. Nå, men var der noget af det, som stod foran den, foran den her blanke, som I ikke kunne forstå? Noget? Okay.

E. På hvilken side? (latter)]

L. 156. "Så vil jeg bede dig om at læse op, hvordan du fyldte det ud Heiðrún".]

4.5.4.3. Læreren brug af målsproget

Læreren sprog lyder ikke som almindeligt rigsdansk. I mine samtaler med læreren fremgår det, at han i hele sit liv kun har opholdt sig i ca. 4-5 uger i Danmark. Det taget i betragtning er hans sprog forbløffende flydende. Han nævner over for mig, at han af og til har taget sommerjob inden for turistbranchen, og i den forbindelse har han brugt dansk. Endvidere udtrykker han, at erfaringerne inden for turismen har gjort ham bevidst om, hvor meget kommunikativ færdighed på et fremmedsprog betyder i kontakt med udlændinge. Således er der ifølge ham et praktisk formål med at lære dansk tale, og derfor lægger han vægt på, at eleverne hører og bruger sproget.

Til trods for at læreren har et forholdsvis flydende talesprog, kan man ikke se bort fra, at hans udtale ikke er fejlfri, og det samme gælder hans sprogbrug i øvrigt. En gennemgående fejl hos læreren - ligesom hos så mange andre islændinge - er at lægge trykket forkert, og som det fremgår af nogle af de citerede eksempler, bruger han af og til ikke helt rammende udtryk. I begyndelsen virker læreren lidt usikker, hvad der ifølge ham selv skyldes min tilstedeværelse. Dette udtrykker han også over for mig og klassen i begyndelsen af den første observationstime:

L. Já, hver veit nema hún verði bara verði að taka að sér kennsluna seinni part vikunnar, þegar ég verð alveg kominn í rúmið af stressi.

[L. Ja, hvem ved, om hun ikke bare bliver nødt til at overtage min undervisning sidst på ugen, når jeg ligger i sengen af stress.]

Efterhånden værner læreren sig til båndoptagelserne og til at blive observeret, hvilket ifølge ham selv skyldes, at han erfarer, at jeg ikke giver udtryk for kritik eller griner ad hans sprog.

Som det fremgår af tabel 80 spiller målsproget en ret fremtrædende rolle i undervisningstimen. Læreren bruger målsproget til at udføre mange forskellige typer sproglige formål i undervisningen, og han holder sig mere konsekvent til målsproget end de øvrige lærere. Læreren udtrykker, at han forsøger

at motivere eleverne ved at tilføje mundtlige oplysninger eller fortælle små historier på dansk, der knytter sig til de emner, der arbejdes med.

Det fremgår helt tydeligt af elevernes reaktioner, at de er vant til, at læreren taler dansk med dem. Læreren følger godt med i deres reaktioner og spørger ret tit, om de er med. Hvis eleverne har svært ved at forstå det, læreren siger, taler han langsomt, gentager det, han har sagt eller kommer med synonyme udtryk. Han gør sig umage med at holde sig til målsproget, selv om han ofte må bruge ret lang tid på sine forklaringer:

L. Er der noget, I vil spørge om i forbindelse med det her?

E1. Hvad betyder *stilling*?

L. Hvad betyder *stilling*? Hvad sagde Heiðrún om hendes *stilling*? Kan du huske det eller *Villi*. *Villi* hvad sagde du om din *stilling*?

E2. Elev.

L. Hvad?

E2. Elev.

L. Elev ja. Kan du nu forstå det?

E1. Nej.

L. Ikke. Nej. Din far, hans *stilling* er sømand. Han er fisker.

E1. Ja, ja, ja.

L. Det er hans *stilling*. Ved du så, hvad *stilling* betyder?

E1. Ja.

L. Er er noget andet, I ikke kunne forstå? Så bare spørg.

Læreren bruger lektiens indhold til at få en dialog i gang. En af de opgaver, eleverne havde for hjemme, gik ud på at give oplysninger om sig selv i forbindelse med en potentiel, opdigtet udenlandsrejse. Læreren bruger den skriftlige opgaves indhold som udgangspunkt til en samtale, som kræver inddragelse af andre oplysninger end dem, der findes i teksten, bl.a. elevernes egne ideer:

E. (Eleven, som er en pige, fortæller på dansk om sit efternavn, fornavn, fødselsdato.

L. Men dit personnummer?

E. (siger sit personnummer) Nationalitet islandsk (Fortæller endvidere sin: adresse) ... Island.

L. "Hvilken *stilling* har du?

E. Elev.

L. Elev ja.

E. Telefon (fortæller nummeret på dansk).

L. Ja. Hvornår starter din ferie? Hvornår vil du komme på hotellet?

E. Det ved jeg ikke.

L. Det ved du ikke. Du har ikke besluttet det endnu. Det er nu vældig, meget vigtigt, hvis du vil bestille på et hotel, at du ved, hvornår du kommer. Det er jo en af de vigtigste ting. Hvad vil du sige? Du kan nævne hvad som helst.

E. 11. i 11. 1994

L. 11. i 11. 1994. Vil du være en uge måske?

E. Ja.
 L. En uge, ja okay. Men hvad ønsker du? Hvad ønsker du? Vil du have hotellet nær centrum?
 E. Nej.
 L. Du vil det ikke. Men vil du have udsigt over byen eller udsigt over havet?
 E. Over havet.
 L. Over havet ja. Men vil du have din mand med, vil du måske have et enkeltværelse eller dobbeltværelse?
 E. Enkeltværelse (latter)
 L. Enkelt. Han skal ikke være med (latter). Ja, ja, ja. Han skal være hjemme og passe børnene. Okay ja, så ved vi andre det. Okay, men vil du have bad på værelset?
 E. Nej ikke bad.
 L. Men bruser måske.
 E. Ja bruser.
 L. Ville balkon spille nogen rolle for dig?
 E. Nej.
 L. Men jeg tror, du vil have noget at spise.
 E. Ja morgenmad.
 L. Du vil have morgenmad. Så vil du selv vælge, hvad andet du vil spise resten af dagen. Er der noget andet, du vil sætte frem?
 E. Ja toilet på gangen.
 L. Du vil have toilet, toilet på gangen. Okay, ja så, så bare pas på ikke at være for sen med det, hvis du vil have det ude på gangen.

Læreren bruger målsproget næsten helt konsekvent i forbindelse med gennemgang af teksternes indhold. Desuden bruger han målsproget til at udføre organisatoriske formål, fx aktivitetsinstruktioner:

Eksempel 1

L. Hvis der ikke er noget spørgsmål, som I vil stille, så tror jeg, at vi kommer til lytteøvelsen, at vi kommer til lytteøvelsen her på næste side: *Hvor skal vi hen i ferien?* Vi skal høre den to gange. For første gang så spiller jeg det bare, så kører det bare igennem, og så kommer vi tilbage, og det er bare at sætte kryds ind, men læg mærke til, at man kan sætte flere kryds.

Eksempel 2

L. Vi skal fortsætte. Og vil du Kjartan læse om Rundetårn?

Foruden at bruge målsproget til at udføre forskellige organisatoriske instruktioner og primære formål er der eksempler på, at læreren bruger målsproget til at udføre sociale formål, bl.a. at fortælle om sine egne erfaringer:

L. Ved I at, at det ikke er så længe siden, at både jeg og Auður ...Vi kan godt huske, da det ikke var hver dag at islændinge rejste til udlandet. Jeg kan så godt huske, da mine forældre tog første gang til, til udlandet og sejlede med Gullfoss, passagerskib som islændingene havde. Det sejlede til. Det sejlede fra Reykjavík til Færøerne og til, jeg tror, det var Skotland

og ned til Tyskland og der til København, og det var jo ... Jeg boede i en lille by på den tid med omkring 1500 mennesker, og hvis én tog til udlandet, så vidste hele byen det, hele byen, jeg er ikke så sikker på, at det er sådan i dag. Og det står her: *for mindre end halvtreds år siden var udenlandsrejser så sjældne en begivenhed her i landet, at når folk rejste til udlandet, kom det i aviserne, hvem der rejste.*

Det kom i aviserne hvem der rejste. Ja, hvad synes I om det? Hvis I ville tage til udlandet, så ville der stå: Sif Sveinsdóttir hun vil rejse til Tyskland i morgen, og hun kommer tilbage om en måned. Det tror jeg ... Det ville ikke være så, det ville ikke være så spændende for folk i dag, at alle vidste. Men det var så stor en begivenhed på den tid, at de slog det op i aviserne *Passagerlisten blev offentliggjort hvad enten man sejlede, fx med Gullfoss, eller rejste med fly,* står her.

Ofte præges lærerens tale af ret lange monologer, og der er kun i mindre grad tale om gensidig kommunikation. Lærerens tale adskiller sig fra de to andre observerede læreres tale ved, at han i højere grad bruger målsproget til formidling af nye oplysninger og ikke kun til at gengive teksternes indhold. Det er kendetegnende for lærerens tale, at han ihærdigt holder sig til målsproget og endvidere som før nævnt, at han ikke snævert holder sig til lærebogens indhold. Ganske vist er lærebogsteksterne en rød tråd i lærerens tale, men oplysningerne diskuteres i nye sammenhænge. Ofte henføres de til islandsk virkelighed eller forhold, som eleverne kender til. Formålet er ifølge læreren at give eleverne oplevelsen af, at dansk sprog ikke bare bruges om dansk virkelighed. Læreren udtrykker over for mig, at dansk virkelighed er fjern i elevernes bevidsthed. Til sidst kan nævnes lærerens brug af målsproget til at give eleverne feedback:

L. Det var fantastisk flot.

Lærerens tale i de øvrige observerede timer er i hovedtrækkene som i den første time.

Analyse

I de tre observerede klasser er det helt tydeligt, at lærerne planlægger undervisningen og styrer kommunikationen i klassen. Observationsundersøgelsen viser, at til trods for visse ligheder, er der i flere henseender tale om forskellige strategier hos de tre lærere, hvilket sætter præg på interaktionen i de tre klasser. Den enkelte lærers undervisningsmetode er styrende for lærerens strategier i forbindelse med klasseværelsessamtalen. Ifølge Ellis ligger der et stort indlæringsmæssigt potentiale i den mundtlige klasseværelsesinteraktion og i lærerens tale (se afsnit I.B.1). Observationsundersøgelsen viser, at lærerens tale fylder meget i forhold til elevernes tale i den del af undervisningen, hvor organisationsformen er frontal lærerstyret undervisning. Dette falder i

tråd med, hvad anden forskning har vist (jf. fx Chaudron 1988: 50). Lærer I er den eneste af de tre lærere, som ved siden af den frontale, lærerstyrede undervisning anvender kommunikative samtaleøvelser. Inden for de kommunikative metoder fremhæves vigtigheden af at inddrage sproglige aktiviteter, der forudsætter alternative diskursformer til den traditionelle lærer-elev samtale, jf. opgaveløsningsmønstrer (se afsnit I.B.3.2.2.).

Undersøgelser viser, at når elever og lærer har det samme modersmål, er der en tendens til i højere grad at bruge modersmålet end målsproget (Ellis 1992: 46-47). Uanset hvilken organisationsform læreren vælger, spiller lærerens tale en central rolle i fremmedsprogundervisningen, idet der konstant opstår indlæringsmæssige og kommunikative behov for lærerintervention i klasseværelset. Af indlærings- og holdningsmæssige grunde er det afgørende for fremmedsprogundervisningens kvalitet, at denne kommunikation så vidt muligt foregår på målsproget. Det gælder ikke mindst, når eleverne sjældent har mulighed for at bruge målsproget til kommunikation uden for klasseværelset, som fx dansk i Island. Hvorvidt det lykkes at bruge målsproget som kommunikationssprog i klasseværelset, afhænger af den enkelte lærers undervisningsmetode og de strategier, han trækker på i sin undervisning. Observationsundersøgelsen viser, at frontal, lærerstyret undervisning forekommer hos alle tre lærere, men at det er forskelligt, hvor stor en rolle den spiller i deres undervisning (se tabel 75, 76 og 77). Da lærerens tale fylder meget i den frontale, lærerstyrede undervisning, er det afgørende for elevernes muligheder for at afprøve deres mellemsprog, at kommunikationen så vidt muligt foregår på målsproget. I spørgeskemaundersøgelsen svarer kun 44,2% af lærerne, at de meget ofte eller ofte taler dansk med eleverne. De tre observerede lærere taler alle mere eller mindre dansk med deres elever i de observerede timer. Det er dog forskelligt, i hvilken grad de taler målsproget, og til hvilke sproglige formål de bruger dansk. Denne forskel i lærernes brug af målsproget kan også konstateres, selv om de benytter sig af den samme organisationsform. I den del af undervisningen, hvor der er tale om frontal, lærerstyret undervisning, er der således både kvantitativ og kvalitativ forskel på de tre lærers tale. Da det er forskelligt, hvilke sproglige formål læreren udfører ved hjælp af målsproget, får det konsekvenser for, hvor meget lærerens tale på målsproget fylder i undervisningen. Alle tre observerede lærere har det til fælles hovedsagelig at bruge målsproget til at udføre de primære formål især i forbindelse med gennemgangen af lektien. Endvidere bruger de tre lærere modersmålet til at udføre organisatoriske formål i forbindelse med tilrettelæggelsen af det sproglige arbejde i undervisningstimens begyndelse og til fastsættelse af lektien i slutningen af undervisningstimen. Til gengæld adskiller de tre læreres tale sig ved, at de i forskellig grad bruger målsproget til at udføre de øvrige sproglige formål, der er aktuelle i hver time, bl.a. for-

skellige organisatoriske formål. Alle tre lærere udtrykker vigtigheden af, at eleverne skal lære at tale dansk, og af den grund understreger de vigtigheden af, at eleverne hører dansk i timerne. Lærer III er den af de observerede lærere, som bruger målsproget til at udføre de fleste sproglige formål, dvs. både primære formål, organisatoriske formål og til en vis grad også sociale formål. Endvidere viser observationsundersøgelsen, at denne lærer trækker på forskellige strategier (giver synonymer og kommer med forklaringer), når eleverne mangler et ord i stedet for at ty til modersmålet. Her er der tale om strategier, som baseres på lærerens holdninger til det danske sprogs brugsværdi, nemlig at dansk skal bruges til mundtlig kommunikation med danskere, og forudsætningen for, at dette kan lade sig gøre, er, at eleverne har mulighed for at bruge sproget. Lærer III's brug af målsproget adskiller sig fra de to andre ved, at det ikke kun bruges til at udføre primære mål. Ifølge Ellis er det vigtigt, at interaktionen på målsproget ikke kun angår udførelsen af de primære formål (Ellis 1994: 578).

Det er vigtigt med et meningsfuldt talt input i undervisningen. Derfor er det afgørende, at målsproget bruges så længe og så ofte som overhovedet muligt (jf. fx det kommunikative indlæringssyn om at sprog bl.a. læres imitativt som uanalyserede helheder, se afsnit I.A.5.3.1.). At inputtet er på målsproget, får en særlig vigtig betydning, når det gælder et sprog som dansk i Island, som eleverne sjældent møder uden for skolen. Som før nævnt ligger der et indlæringsmæssigt potentiale i, at klasseværelsesinteraktionen foregår på målsproget. Når læreren bruger dansk i klasseværelset - fx til at udføre primære eller organisatoriske formål - forøges omfanget af meningsfuldt input, og eleverne får en større sproglig stimulans. Der kan være forskel på kvaliteten af dette input - jf. den vægt der tildeles autenticitet i de kommunikative metoder. Men alfa og omega i denne forbindelse er dog, at eleverne får mulighed for at afprøve målsproget såvel receptivt som produktivt. Når læreren bruger målsproget til at udføre organisatoriske formål, må eleverne afkode betydningen af det input, de modtager, for at kunne reagere på lærerens budskab. Dette sker ved konstant hypoteseafprøvning, hvilket anses for at drive sprogtiltagelsen frem (jf. afsnit I.A.5.3.1.3.). På grund af tidligere erfaringer fra danskundervisningen og andre beslægtede fag kender eleverne klasseværelsessituationen og klasseværelsets script (I.A.5.3.5.), hvilket betyder, at de har lettere ved at anvende gættestrategier, hvor deres mellemsprog ikke slår til. Dette fremmer antagelig tilegnelsesprocessen bl.a. med hensyn til ordforråd, pragmatiske normer og grammatiske bøjningsformer. Endvidere fremmer konstant stimulans på målsproget udviklingen af elevernes procedurale viden (I.A.5.3.2.). Ifølge Schmidt er forudsætningen for, at input kan omdannes til intake, at det input, der skal afkodes, opnår opmærksomhedens fokus. VanPatten understreger, at sprogbrugeren retter opmærksomhed

den mod afkodning af den del af inputtet, som har stor kommunikativ værdi (I.A.5.3.3.). I enhver fremmedsprogsundervisning - uanset om der er tale om frontal eller elevcentreret undervisning - er der behov for kommunikationsoverførsel, bl.a. vedrørende instruktioner, udpegning af elever osv. Set i lyset af ovenstående er der et særligt indlæringspotentiale forbundet med, at de sproglige formål, som skal udføres i klasseværelset, foregår på målsproget.

Meget tyder på, at der ikke alene ligger et indlæringsmæssigt, men også et holdningsmæssigt potentiale i, at læreren ofte, længe og varieret bruger målsproget i sin kommunikation med klassen. Læreren brug af målsproget signalerer den selvfølge, at dansk bruges til kommunikation, hvilket kan påvirke elevernes holdninger til det danske sprogs funktionalitet. Som før omtalt hører eleverne sjældent dansk uden for klasseværelset. Hvis de heller ikke hører dansk i danskundervisningen, hvorfra skal de så få den holdning, at dansk kan bruges som et kommunikativt redskab? Foruden det holdningsmæssige potentiale kan lærerens brug af målsproget - bl.a. til at udføre forskellige sociale og organisatoriske formål (fx at hilse, tage afsked, anmode om noget, bede om opmærksomhed) - lægge op til, at eleverne eksplicit og implicit erhverver sig pragmatisk og sociokulturel kompetence. Når målsproget bruges til at udføre sociale og organisatoriske formål, kan eleverne implicit tilegne sig adækvathed, fx omkring hvilke sprogræk der generelt bruges på dansk som høflighedsmarkeringer (Andersen 1991: 87), og hvilke gambitter der er de mest gængse i daglig uformel tale. Desuden kan denne type kommunikation lægge op til inddragelse af kulturaspektet, fx i forbindelse med højtider, mærkedage, ritualer og skikke og det dertil knyttede sprog.

Foruden selv at tale dansk bruger lærer I og lærer III båndtekster på dansk i de observerede timer. I begge tilfælde er der på båndet tale om genuin dansk samtale, som finder sted i potentielt autentiske situationer. Inden for de kommunikative metoder understreges vigtigheden af autenticitet, og af at målsproget bruges til kommunikative formål.

4.6. Elevernes brug af målsproget

I dette afsnit gøres der rede for elevernes brug af dansk i den observerede undervisning. Der fokuseres på, hvad der karakteriserer elevernes deltagelse i klasseværelsesinteraktionen, og hvilke strategier læreren anvender for at skabe behov for, at eleverne udtrykker sig mundtligt på dansk. Som før omtalt er den valgte diskursform afgørende for kvantiteten og kvaliteten af elevernes og lærernes tale. Observationsundersøgelsen viser, at det er forskelligt, i hvilken grad de tre lærere anvender forskellige organisationsformer (jf. tabel 75, 76 og 77). Således forekommer elevcentrerede diskursformer (pararbejde og individuelt arbejde) hos lærer I, og individuelt differentieret arbej-

de er en dominerende organisationsform hos lærer II. Individuelt arbejde forekommer i mindre grad hos lærer III. I den del af undervisningen, hvor eleverne hos lærer II arbejder individuelt, er talt dansk ikke på programmet. På grund af projektets sigte blev fokus rettet mod læreren og hans strategier, hvilket betød, at jeg kun i ringe grad havde mulighed for ord for ord at høre elevernes indbyrdes tale, fx i de få tilfælde hvor der var tale om pararbejde. I det følgende fokuserer jeg på elevernes brug af målsproget. Først beskrives det, som elevernes tale har til fælles i den frontale, lærerstyrede undervisning, og derefter fokuseres der på forskelligheden i deres brug af dansk i de tre læreres undervisning. Til sidst gør jeg rede for mine iagttagelser vedrørende elevernes brug af målsproget, når elevcentre-rede diskursformer tages i brug.

4.6.1. Generelle træk ved elevernes tale

I den observerede undervisning er elevernes tale i høj grad præget af den frontale, lærerstyrede undervisningsdiskurs. Det er påfaldende, hvor meget dette begrænser omfanget af elevernes tale sammenlignet med lærerens tale (se tabel 78, 79 og 80). Endvidere er det karakteristisk, at kommunikationen styres af læreren. I samtalen mellem lærer og elever er ytringsparret spørgsmål-svar dominerende, og initiativet til sproglig udveksling kommer næsten altid fra læreren. Elevernes brug af målsproget består derfor som regel i at respondere på lærerens spørgsmål, jf. følgende eksempler fra de tre læreres undervisning:

Eksempel 1 (lærer I):

L. Skoletræt María, hvad betyder det? At være skoletræt?

E. Ville ikke gå i skole.

L. Ville ikke gå i skole.

Eksempel 2 (lærer II):

L. To.

E1. Jeg var på vej til min læge.

E2. Jeg skulle i byen.

L. Jeg var på vej til min læge. Jeg skulle i byen. 'Já, já þetta er allt rétt'. ['Ja, ja det er rigtigt alt sammen'].

Eksempel 3 (lærer III):

L. Hvor mange mennesker blev der dræbt? Hvad siges om det Jonni?

E. De var tre.

L. Tre mennesker ja. Tre mennesker fra bussen. Der var to passagerer og chaufføren, der døde.

Mønstret i de tre citerede eksempler (læreren stiller spørgsmål-eleverne svarer-læreren giver feedback) er typisk for størstedelen af samtalerne mellem lærererne og eleverne i den frontale, lærerstyrede undervisning. Ifølge lærer-

ne har spørgsmålene den funktion at give eleverne lejlighed til at træne deres talefærdighed på dansk. I de fleste tilfælde er elevernes tale begrænset til at give et responderende svar - som regel gengivelse af de læste teksters indhold. Nogle gange gennemgås de øvelser, eleverne har arbejdet med i lærebogen, ord for ord. I de tilfælde læser eleverne deres svar højt. Da lærerne ofte bruger konvergente spørgsmål, dvs. spørgsmål der rettes mod et centralt punkt eller emne i teksten, er elevernes svar ofte meget korte - de består endda ofte kun af et enkelt ord eller en kort sætning. Et andet fælles særpræg ved lærernes spørgsmål er, at de ofte spørger om noget, de og eleverne allerede ved, fx det der står i lærebogen. Dvs. der er tale om display- spørgsmål (se afsnit I.B.3.2.1.). I kølvandet på elevernes svar følger lærerens bekræftelse eller afkræftelse af rigtigheden af elevernes svar (jf. ovennævnte eksempler). Dvs. at læreren ved at stille spørgsmål kontrollerer elevernes viden - fx deres forståelse af et ords eller en sætnings betydning (se eksempel 1 ovenfor) eller deres forståelse af læste teksters indhold (se eksempel 2 og 3 ovenfor). Formålet med spørgsmålene kan også være at kontrollere, om eleverne har lavet deres lektier.

4.6.2. Elevernes brug af målsproget - lærer I

Lærer I lægger stor vægt på, at eleverne bruger målsproget. Ifølge læreren tager hendes undervisning næsten altid udgangspunkt i bestemte temaer, og hun lægger stor vægt på bevidst ordforrådsindlæring. Læreren understreger vigtigheden af, at eleverne får lejlighed til gennem lytteøvelser og ved produktivt at bruge dansk at aktivere det ordforråd, som de er ved at erhverve sig gennem læsning i lærebogen. Til dette formål bruger læreren bl.a. spørgsmål. I den frontale, lærerstyrede undervisning forudsætter læreren display-spørgsmål, at eleverne gengiver indholdet ved korte svar. I andre tilfælde er der tale om højtlesning af svar. Spørgsmålene stilles for at træne sproget og kontrollere eleverne på to planer. Dels angående deres forståelse af indholdet (indholdsplan), dels angående deres evne til at udtrykke sig på målsproget (formplan):

L. Vi skal lige se en gang. De siger altså, hvis man er skoletræt, så kan man pjække. Der er også nogle af de skoletrætte, som gør noget andet. *Sif*, hvad er det?

E1. De laver ikke sine lektier.

L. De laver ikke deres lektier, det er rigtigt og Sölvi én ting til. Der er én ting til, som de tit gør, efter hvad der står her, hvis de er skoletrætte.

E2. Það veit ég ekki. [Det ved jeg ikke.]

L. Du må godt kigge i bogen. De laver Sigmundur? María? Einhver? [Nogen?]

E3. De laver fis og ballade.

L. De laver fis og ballade. Der er tre ting. De pjækker, de laver fis og ballade eller laver ikke deres lektier.

- L. Efterår, hvornår er det? Viðar!
 E. Efter sommer.
 L. Efter sommer. Og så det der kommer nu her om lidt efter påske, det hedder?
 E. Forår.
 L. Forår.

I enkelte tilfælde er der tale om korte samtaler, som tager udgangspunkt i den læste tekst. Der er nogle ganske få eksempler på, at læreren stiller divergente spørgsmål, dvs. spørgsmål, som forudsætter lidt længere svar. Og der forekommer enkelte ægte spørgsmål, som enten kan være divergente eller konvergente (se afsnit I.B.3.2.1.). Ægte spørgsmål adskiller sig fra display-spørgsmål ved at inddrage elevernes erfaringer eller deres meninger:

- L. Hvad kan man gøre hvis ... Hvad gør man ved elever som pjækker fx her på skolen? Der er måske ikke nogen, der pjækker her?
 E. (latter).
 L. Hvad gør skolen ved elever, der pjækker? Viðar!
 E. Sparker dem hjem til sine forældre.
 L. Ja eller?
 E1. 'Reka þá'. [Smide dem ud af skolen.]
 L. 'reka þá, hvað var það'? ('reka þá hvad var det?')
 E. Smide dem ud (mange i kor).
 L. Smide dem ud, gør vi det?
 E. Ja (nogle), nej (nogle).
 L. Nej, ikke på denne skole. Hvis vi smider dem ud ... Hvis, hvis de ikke møder på skolen, og vi smider dem ud, hvad sker der så med dem? Så har de ingen skole. Så går de ikke i skole. Man skal gå i skole. Man skal. Arnór! Hvor længe skal man gå i skole i Island? Sitja uppréttur [Sid opret]. Hvor længe skal man gå i skole? Det er dit sidste år. Nu kan du begynde at arbejde. Til næste år.
 E2. Ní ár.
 L. Ti ár.
 E. Ti ár (i kor).
 L. Ti ár. Man skal gå i ti år. Man kan godt smide folk ud fra skolen, men det gør man ikke, ikke på denne skole i hvert fald. Hvad med den her skole der bliver talt om her? Hvad gjorde man på den i stedet for at smide dem ud? María!
 E3. Give dem tæsk (en anden elev tager ordet).
 L. Give dem tæsk, siger Valur. Det vil Valur gøre, når han bliver lærer, så giver han dem tæsk. Det var en god idé. Det synes jeg, vi skal optage ikke også Unnar? Skal vi til at give dem tæsk? Er der andre gode råd? Man kan give dem tæsk, siger Valur, hvad kan man gøre mere?
 E1. Give dem mere tæsk.
 L. Ja og endnu mere tæsk. Hvad andet kan man gøre? Der er ikke nogen som ved ...?
 E4. Give dem en anden form for uddannelse.
 L. Ja det var det, man gjorde der. Det er rigtigt. Man gav dem en anden form for undervisning. Det gjorde man her. Man prøvede det. Hvad var det for en slags form for undervisning Ingibjörg?
 E5. Et kursus.

L. I hvad? Kursus i?

E5. I arbejde og ...

L. Ja. Det var nemlig det, man gjorde. Det vil sige, de børn, de unge som ikke ville gå i skole. Det var fordi, de ikke var så gode til at lave lektier. De var ikke så gode til det boglige, så de fik noget praktisk i stedet for. 'Hvað þýðir orðið praktisk? praktisk, 'hvað er það'? ['Hvad betyder ordet praktisk? 'hvad er det'?).

E5. 'Verklegt'.

L. 'Verklegt' godt.

Det fremgår klart af elevernes spontane reaktioner, at de er vant til at bruge dansk. Desuden viser eleverne en positiv holdning til dansk udtale. På vej ind til klasseværelset i begyndelsen af den første time, kan man høre nogle af eleverne lege med at udtale enkelte gløser og sætninger på dansk. Og det hænder, når læreren stiller klassen spørgsmål om forhold, som de ikke har haft i lærebogen, at eleverne leger med at gætte sig til det rigtige svar ved at ændre udtalen af islandske ord, sådan at de kommer til at ligne danske:

L. Er der nogle ... Er der nogle fag som mangler her? Hvilke fag har vi, som ikke står her?

E. Starfsfræðsla. [Erhvervsvejledning.]

L. På dansk.

E. "Stærvsfræðsle" (latter), (siger ordet med dansk udtale). Arbejde 'eitt-hvað' ['noget med'], arbejdes, arbejdskraft?

Som det fremgår af tabel 75, er én af lærer I's strategier at bruge elevcentrede diskursformer. Således inddrager læreren kommunikative samtaleøvelser i to af de tre observerede timer. Formålet med disse øvelser er ifølge læreren at give eleverne mulighed for frit at udtrykke sig på dansk. Desuden er der tale om individuelt arbejde, hvor eleverne læser en novelle. Det fremgår klart af elevernes reaktioner, at de er vant til at bruge målsproget i interaktion med hinanden. I det øjeblik, læreren har givet instruktioner om, hvilken samtaleøvelse de skal arbejde med, flytter de automatisk og uden større forstyrrelse deres stole og finder sig en samtalepartner. Det ser ud til, at eleverne kan lide samtaleøvelserne, idet de ikke lader sig forstyrre og upåvirket fortsætter med at tale, selv om klokken ringer.

Når eleverne arbejder i par, er deres roller symmetriske og deres taletid øges. I den observerede undervisning så begge samtalepartier ud til at tage initiativ til en udveksling. Som før nævnt var det ikke muligt for mig i detaljer at følge med i de enkelte elevers sprog. Det, jeg kunne observere, var, at i stedet for den centraliserede klasseværelsessamtale, hvor bolden altid kastes tilbage til læreren, ændredes klassen til en gruppe, hvor livligt talende individer parvis interagerede med hinanden. Det, jeg kunne høre, var en summen af dansk tale.

4.6.3. Elevernes brug af målsproget - lærer II

I den første observerede time er der tale om frontal lærerstyret undervisning i 42 minutter, hvorimod 22 minutter bruges til individuelt arbejde (se tabel 76). I den del af undervisningen, hvor der er tale om frontal lærerstyret undervisning, gennemgår læreren lektien led for led, og her styrer lærebogen i høj grad klasseværelsessamtalen. Læreren signalerer over for eleverne, at han forventer, at de taler dansk:

L. Og svo er það þarna um stelpuna “*Fandt en formue*”.

E. Jibby.

L. Hvernig eigum við að fara yfir þetta? Ég nenni ekki að skrifa þetta allt upp. Það tekur of langan tíma, er það ekki?

E. Segðu það bara.

L. Getum við ekki borið þetta saman? “Ét hvor gammel er du?”

E. ‘Attatíu og fjögurra’./“Jeg er fireogfirs” (høres både på islandsk og dansk).

L. “Nej, det skal være på dansk”.

[L. Og så er det den der om pigen “*Fandt en formue*”.

E. Jibby.

L. Hvordan skal vi gennemgå det her? Jeg gider ikke at skrive det hele op på tavlen. Det tager for lang tid, ikke sandt?

E. Sig det bare selv.

L. Kan vi ikke se på det i fællesskab? “Ét hvor gammel er du?”

E. ‘Fireogfirs’/“Jeg er fireogfirs” (høres både på islandsk og dansk).

L. “Nej det skal være på dansk”.]

Læreren udtrykker over for mig, at han finder det vigtigt, at så mange elever som muligt får sagt noget på dansk. Derfor vælger han at stille spørgsmål til hele klassen, som svarer i kor. Læreren fremhæver, at det er med vilje, at han ikke udpeger enkelte elever ved nominering til at sige noget på dansk i klassens påhør. Hans vurdering er, at hvis de konstant hører dansk og læser en del og aktivt arbejder med sproget, vil talesproget komme af sig selv, således at de en dag vil være parate til at bruge det. Hvis man til gengæld tvinger eleverne til at tale, når de ikke er parate til det, vil det virke hæmmende på indlæringen. I de observerede timer virkede eleverne engagerede, og de svarede spontant på lærerens spørgsmål.

Det er tydeligt, at læreren har arbejdet med udtale i sin undervisning. Når en af eleverne udtaler *obligationer* forkert, griner hele klassen. Læreren siger lige så stille [’sjo’n], og det samme gentager sig, da en elev udtaler *meget* forkert.

I en ret stor del af de observerede timer er der tale om individuelt differentieret arbejde (se tabel 76). I denne del af timen arbejder eleverne med tekstlæsning integreret med grammatik og skriftlig udtryksfærdighed. Det individuelle arbejde sætter præg på interaktionen i klassen. Der er forholdsvis stille, idet eleverne flittigt arbejder med forskellige materialer, og i denne del

af undervisningen ændres lærerens og elevernes rolle. Eleverne styrer farten i deres arbejde, og i stedet for at læreren stiller spørgsmål, er det nu eleverne, som stiller læreren spørgsmål. Hver gang de har brug for hjælp eller sproglig vejledning, henvender de sig til læreren. Det gælder fx, når de ikke forstår sammenhængen:

E. Hvað þýðir “skildpadde”?

L. Skjaldbaka.

[E. Hvad betyder “skildpadde”?

L. skjaldbaka.]

Det bør fremhæves, at jeg nogle gange kunne høre eleverne stille hinanden spørgsmål:

Eksempel 1:

E1. Hvað er Stóra-Belti?

E2. “Store-Bælt”.

[E1. Hvordan siger man Stóra-Belti?

E2. “Store-Bælt”.]

Eksempel 2:

E1. ‘Píanó er það’ [‘Píanó er det’] “klaver”?

E2. Ja.

I enkelte tilfælde beder eleverne læreren om at give en eksplicit forklaring på sproglige regler. Så længe det individuelle arbejde varer, bruger eleverne modersmålet, bortset fra når de læser op fra teksten eller nævner ord eller ordforbindelser, de ikke forstår. Læreren accepterer elevernes brug af modersmålet i denne del af undervisningen, da formålet er at læse og skrive. Han udtrykker, at det er afgørende, at eleverne hurtigt får løst deres problemer, så de kan fortsætte med det sproglige arbejde. I den sammenhæng er modersmålet mest effektivt.

Undtagelsesvis bruger eleverne målsproget til at udføre sociale formål:

L. Tak for denne gang.

E. I lige måde.

4.6.4. Elevernes brug af målsproget - lærer III

Hos lærer III forekommer der næsten kun frontal lærerstyret undervisning (se tabel 77). I den observerede undervisning er elevernes tale ret begrænset. Det gælder såvel kvantiteten som kvaliteten af deres tale. På nær to undtagelser tager eleverne ikke initiativ til at stille spørgsmål eller til at sige noget på målsproget. Deres brug af målsproget består primært i at svare på lærerens spørgsmål. Typisk er der tale om spørgsmål til teksternes indhold:

L. Hvad siger du Inga? (om det der er værd at se i København).

E1. 'þarna' Langelinje ['Den der' Langelinje].

L. Langelinje. Langelinje er et sted, der er værd at se, men et ord som, som dækker det hele? Som dækker det hele.

E2. Seværdighed.

L. Seværdighed ja, et ord som dækker det hele.

I andre tilfælde bruger eleverne målsproget, når de læser direkte op fra teksten. Af og til stiller læreren ægte spørgsmål, som i højere grad end de direkte spørgsmål til teksternes indhold, inddrager elevernes erfaringer. Det fremgår klart af lærerens tale, at han kender hver enkelt elevs situation. Spørgsmålene knytter sig dog indirekte til teksternes indhold:

L. Hvad tror I, spiller det en rolle at organisere ferien, inden man tager af sted? Hvad synes du om det Jenný? Er det noget, som vi islændinge gør?

E. Hvad?

L. At planlægge.

E. Nej.

L. På forhånd, det gør man ikke ret meget. Men, men hvis man tager til udlandet, bliver man ikke nødt til at gøre sådan?

E. Ja, hvis man skal gå til udlandet.

L. Ja, men hvis man rejser i Island, så, så, så.

E. Så - 'hringir maður kvöldið áður'. [Så - 'ringer man aftenen før'.]

L. Er det sådan hos din mor?

E. Ja.

L. Aha. Okay. Og måske, måske hører man på vejrudsigten i radioen hører, ja det skal blive solskin i Nordlandet, og så kører vi derop, er islændinge sådan?

E. Ja, men ikke udlændingene.

L. Men ikke udlændingene. Nej. De vil planlægge på forhånd. Ja. Er de allerede begyndt at bestille for næste sommer?

E. Ah. Nej. Ikke så meget.

L. Ikke meget, er det mindre end sidste år ..."

E. Ja.

L. Det er mindre. Var du ikke god nok sidste sommer?

E. Det ved jeg ikke.

L. Du ved det ikke. Nej selvfølgelig ved du det ikke. Men jeg tror, det er noget, islændingene er kommet frem til at forstå, at man må planlægge, man må planlægge, hvis man vil tage på ferie".

Det fremgår klart af interaktionen i timerne, at eleverne har lettere ved at svare på de spørgsmål, som tager udgangspunkt i lærebogen, end når læreren stiller ægte spørgsmål:

L. Har du aldrig stået i kø?

E1. 'Nei'. ['Nej'.]

L. Ikke i, i ...

E1. 'Jú til að komast að í búð eða eitthvað'. ['Jo når man venter for at komme til i en butik eller sådan noget'.]

L. Ja, måske i butikkerne, mens du venter på, at kassedamen vil tage imod

dine varer. Måske i banken.

E2. 'Já og bara rétt áðan'. ['Ja og bare her lige før'.]

L. Hvad?

E2. 'Bara rétt áðan'. ['Bare lige før'.]

L. Har du lige stået i kø? Aha. Deroppe i, hvad kalder man det, kantinen. Ja, oppe i kantinen mens du ventede på at få mad. Det er rigtigt Elva. Det havde jeg ikke stemplet ind her (peger på hovedet).

E3. 'Og líka við "snooker" borðið'. ['Og også ved "snooker" bordet'.]

Hvad?

E3. Ved snookerbordet.

L. Du har stået i kø ved snookerbordet?

E3. Ja.

L. 'Ég veit ekkert hvort þetta kallast "*snooker*" á dönsku. Ég hef enga hugmynd um það'. ['Jeg ved ikke om det hedder "*snooker*" på dansk. Jeg har ingen anelse om det'.]

E3. 'Jú, jú. það er "*snooker*". Það heitir það á ensku'. [Jo, jo det er "*snooker*". Det hedder det på engelsk.]

L. 'Er það danska?' ['Er det dansk?']

E3. 'Já'. ['Ja'.]

Ud fra en kort tekst om Christiansborg i lærebogen indleder læreren en kort samtale om politik. Det viser sig, at eleverne er vældig optagede af emnet, ikke mindst drengene i klassen. Dette bruger læreren til i et godt stykke tid at arbejde videre med det ordforråd, der har med politik at gøre. Her må eleverne gætte sig frem til betydningen af enkelte ord, fx hvordan *utanríkisráðherra* lyder på dansk. Det klarer de godt:

L. Så ved jeg, at I kender godt navnet Jón Baldvin Hannibaldsson. Hvad arbejder han? Hvad er hans arbejde? Hvad gør han i vores regering?

E. Udenrigsminister (nogle i kor).

L. Ja, han er udenrigsminister.

Derefter skal eleverne finde ud af, hvad *landbúnaðar- og samgönguráðherra* [*landbrugs- og trafikminister*] hedder på dansk. Eleverne forsøger igen at gætte sig frem til det danske ord, men rammer ikke rigtigt:

L. Er vi ikke alle sammen venner af Dóri?¹⁾

E. Nej, venner af Dóri (latter).

L. Nej, det er vi ikke. Hvad laver han?

E. Han er 'landbúnaðar-'

L. Han er landbrugs- og ...

E. "Landbrugs- og samgangeminister".

L. Og trafikminister.

Det ser ud til, at eleverne har lettere ved at udtrykke sig på dansk, når de skal tale om et forberedt emne, end når de skal udtale sig om eller tage stilling til det, de hører for første gang. Det hænder dog nogle gange, at de svarer lære-

ren rigtigt på dansk, men da de taler meget sagte, så kan læreren ikke høre, hvad de siger. Dette kunne tyde på, at de føler sig usikre, når de skal sige noget på dansk. På nær ganske få undtagelser tager eleverne ikke initiativ til at stille spørgsmål eller til at sige noget på målsproget i klassens påhør.

Analyse

Alle tre lærere fremhæver vigtigheden af, at eleverne taler dansk i timerne. I den observerede undervisning er det dog forskelligt, hvor meget eleverne får sagt, og hvad der karakteriserer deres brug af målsproget. Elevernes brug af målsproget og den kommunikative ramme i øvrigt afhænger af den enkelte lærers strategier - bl.a. den anvendte organisationsform. Det er før blevet omtalt, at fagtraditionen i dansk kan karakteriseres ved, at den mundtlige udtryksfærdighed er prioriteret lavt. Dette fremgår bl.a. af spørgeskemaundersøgelsen, hvor kun 7% af lærerne svarer, at deres elever meget ofte taler dansk med læreren, og 14,7% svarer, at de ofte gør det. De tre læreres holdninger og undervisningspraksis adskiller sig fra fagtraditionen ved deres understregning af talesprogets vigtighed. Deres begrundelser for talesprogets vigtighed er dog forskellige. Således begrundet lærer I talesprogets vigtighed med didaktiske eller indlæringsmæssige argumenter - bl.a. at de fire færdigheder indlæringsmæssigt støtter hinanden. Desuden nævner hun, at eleverne må kunne klare sig på dansk, hvis de fx rejser til Danmark. Lærer III begrundet sit arbejde med talesproget primært med det danske sprogs brugsværdi for islændingene, dvs. at dansk skal bruges til kommunikation med danskere både i Island og i Danmark. Lærernes holdninger påvirker, hvor meget og på hvilken måde de arbejder med talesproget.

Observationsundersøgelsen tyder på, at lærerens valg af organisationsform har betydning for kvantiteten og kvaliteten af elevernes sprog. Således fylder ytringsparret spørgsmål-svar meget i kommunikationen i den frontale, lærerstyret undervisning. På dette punkt adskiller klasseværelsessamtalen sig fra hverdagssamtaler. I undervisningen fungerer spørgsmålene som en opgave og elevernes svar som et løsningsforslag, jf. opgaveløsningsmønsteret (se afsnit I.B.3.2.2.). Observationsundersøgelsens resultater vedrørende de træk, der præger klasseværelsesdiskursen i den frontale, lærerstyret undervisning, falder i tråd med det, der konkluderes i andre undersøgelser (Wagner & Helm Petersen 1986, Glahn & Holmen 1989). Typisk er elevernes svar korte og forudbestemte, og der er tale om en meget ensformig kommunikation, som ikke afspejler kommunikativ brug af sproget uden for klasseværelset. I denne type diskurs er de referentielle sproghandlinger de mest gængse, hvilket betyder, at høflighedsmarkeringer og spørgsmålet om adækvathed i øvrigt ikke medtænkes (se I.A.5.2.3.).

Det bør fremhæves, at til trods for at observationerne viser visse fælles træk ved interaktionen mellem lærer og elever i den frontale, lærerstyrede undervisning, er der forskel på elevernes tale, bl.a. afhængigt af, hvilke typer spørgsmål læreren stiller. Således er elevernes svar kortere i de situationer, hvor læreren ensidigt bruger konvergente spørgsmål, end når han også stiller divergente spørgsmål (se afsnit I.B.3.2.1.). Endvidere er der kvalitativ forskel på elevernes sprog, afhængigt af om læreren ensidigt bruger display-spørgsmål, eller om ægte spørgsmål også forekommer, jf. undervisningen hos lærer I og lærer III. De ægte spørgsmål inddrager i højere grad elevernes vurderinger eller erfaringer, hvilket betyder, at eleverne selv skal bestemme sætningernes indhold og udformning. I den sammenhæng er det vigtigt at fremhæve betydningen af de små klasser, og af at læreren længe har undervist klassen i dansk (se afsnit III.C.4.1.), hvilket betyder, at læreren kender eleverne godt og af den grund har lettere ved at tale med dem om emner, der vedrører deres personlige erfaringer og interesser.

Observationsundersøgelsen viser, at det afgørende for kvaliteten og kvantiteten af elevernes brug af målsproget er lærerens valg af organisationsform. I undervisningen hos lærer I forekommer elevcentrerede kommunikative samtaleøvelser. Disse opgavetyper ændrer elevernes rolle bl.a. med hensyn til at tage initiativ. Desuden forøges elevernes taletid markant. Disse resultater falder i tråd med den viden, som anden forskning har bidraget til på feltet (Henriksen 1990, Lightbown & Spada 1993: 85-86). Da eleverne lærer i forskelligt tempo og af forskellige grunde (Holmen 1990: 8), er det vigtigt, at de sproglige aktiviteter er rummelige og giver eleverne mulighed for ud fra deres egne præmisser at opbygge deres sprog i interaktion. Det fremgår af observationsundersøgelsen, at når eleverne arbejder med kommunikative samtaleøvelser, ser de ud til at interagere engageret. I den sammenhæng er det vigtigt at fremhæve lærer I's strategier i forbindelse med bevidst ordforrådsindlæring i tilknytning til et tema samt sproglig aktivering, hvor der lægges vægt på, at eleverne straks og på forskellig vis bruger det ordforråd, de er ved at lære sig. Det gælder såvel produktiv som receptiv brug. Udgangspunktet er, at ordforrådet læres ved at bruge det. Det er ikke usandsynligt, at elevernes baggrundsviden om temaet og deres tilegnelse af betydningsmæssigt beslægtet ordforråd gør det lettere for dem at huske og bruge det nye ordforråd i interaktion (Henriksen 1995). I den forbindelse kan det kommunikative paradigmes vægtning af ordforrådets betydning for beherskelsen af kommunikativ kompetence fremhæves (Meara 1996). Lærer

1) Læreren refererer til en popgruppe, som hedder *Vinir Dóra* [Dóris venner] og samtidig til Halldór Blöndal, som var landbrugs- og trafikminister, da observationsundersøgelsen fandt sted.

I lægger vægt på, at en kobling mellem bevidst ordforrådsindlæring og bevidst sproglig aktivering finder sted.

Ægte spørgsmål forekommer ret ofte hos lærer III. I den observerede undervisning er der mange eksempler på, at eleverne har sværere ved at svare på de ægte spørgsmål end på display-spørgsmålene, og at de af den grund tyr til modersmålet. Dette kunne forklares ved, at når spørgsmålene ikke angår selve teksternes indhold, mangler eleverne redskaberne, dvs. ordforråd, baggrundsviden og fluency, til at kunne formulere sig og reagere spontant på målsproget.

Lærer I lægger vægt på at inddrage kommunikative samtaleøvelser i undervisningen. Ifølge Ellis (1990) er elevernes behov for og lyst til at kommunikere den helt afgørende forudsætning for, at sprogindlæring finder sted, og inden for de kommunikative metoder fremhæves outputtets betydning i sprogindlæringen (se afsnit I.A.5.3.4.). Ifølge spørgeskemaundersøgelsen inddrager kun en ganske lille del af dansklærerne kommunikative samtaleøvelser i deres undervisning. Eksempelvis kan nævnes, at kun 0,8% af lærerne svarer, at de meget ofte anvender rollespil i deres undervisning, og 6,2% at de ofte bruger dem. Ligeledes svarer 0,8% af lærerne, at deres elever meget ofte udveksler oplysninger på dansk, og 10,9% at de ofte gør det. Det fremgår således, at lærer I bryder med fagtraditionen ved i høj grad at prioritere kommunikative samtaleøvelser.

Hos lærer II er der dels tale om frontal lærerstyret undervisning, dels individuel differentieret undervisning. Læreren signalerer vigtigheden af, at eleverne taler dansk, og han finder det vigtigt, at eleverne får sagt så meget som muligt, uden at de dog hver for sig presses til at udtrykke sig i hele klassens påhør. Derfor lægger han vægt på, at hele klassen svarer på hans spørgsmål i kor, fx når han gennemgår lektien. I den del af undervisningen, hvor der er tale om individuelt arbejde, fokuseres der på læsning og indlæring af skriftlig udtryksfærdighed. Dvs. der er ikke fokus på talt sprog, og interaktionen foregår kun i begrænset grad på dansk. Eftersom der er tale om differentieret undervisning, styres interaktionen og dens indhold i høj grad af eleverne og deres individuelle behov.

4.7. Vægtningen af de fire færdigheder og fordeling af sproglige aktiviteter

I det følgende gøres der rede for, hvordan de fire færdigheder vægtes i de tre læreres undervisning, og hvilke sproglige aktiviteter der forekommer i de observerede undervisningstimer. Det fremgår af indledningen til den kvalitative undersøgelse (se afsnit III.C.1.), at der efter observationsperioden blev foretaget et kort interview med de tre lærere. I et af spørgsmålene blev lærerne spurgt om deres opfattelse af vægtningen af de fire færdigheder. I det føl-

gende inddrages også lærernes besvarelse af dette spørgsmål. Først gengives lærerens besvarelse vedrørende vægtningen af de fire færdigheder, og derefter opstilles der et skema, som viser hvilke færdigheder og sproglige aktiviteter, der forekommer i den observerede undervisning hos hver af de tre lærere (se tabel 81, 82 og 83). Til sidst beskrives dette lidt nærmere bl.a. ved hjælp af eksempler fra den observerede undervisning.

4.7.1. Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer I

Lærer I svarer, at hun vægter læsefærdigheden højest. Tale- og lyttefærdighed følger som nummer to. Læreren kan ikke forstille sig, at sprog kan læres, uden at man er i stand til at forstå det, der bliver sagt. Læreren svarer, at hun har bemærket, at jo mere hun arbejder med lytteforståelse, desto mere afslappede bliver eleverne over for dansk. Hvis man skal kunne klare sig, fx som turist i Danmark, må man kunne tale og forstå dansk. Da formålet med fremmedsprogundervisningen er at sætte eleverne i stand til at kunne klare sig i forskellige kommunikationssituationer, er lytte- og talefærdigheden af størst betydning. I den forbindelse nævner hun, at de, som ikke har lært at tale og forstå dansk, når de kommer til Danmark, oplever, at de ikke kan forstå et eneste ord, selv om de kan læse lange og svære bøger. Hun understreger dog, at når det drejer sig om universitetsstudier, må de studerende også være i stand til at kunne læse på dansk. Hun ser dog ikke dette som modsætninger, idet de tre færdigheder hænger sammen. Læreren lægger mindst vægt på skrivefærdighed og grammatisk korrekthed, men understreger samtidig vigtigheden af, at de fire færdigheder integreres.

Til sidst fremhæver læreren de positive holdninger, som hun har erfaret blandt eleverne, når de har oplevet, at de har kunnet klare sig på dansk.

Time	Færdighed	Typer aktiviteter
1	lyttefærdighed	- at høre på lærerens tale - at lytte til klassekammeraternes svar - 3 supplerende, kommunikative lytteøvelser i tilknytning til temaet skole - at høre på sidemanden fortælle om de tal han/hun har valgt
	læsefærdighed	- der læses kun lidt i timen, da den tekst, eleverne havde for, forudsættes læst hjemme - højtlesning af løsningsforslag til lærebogens opgaver
	skrivefærdighed	- at skrive enkelte ord: skolens fag og talord
	talefærdighed	- at svare på indholdsspørgsmål til lektion - at reagere på lærerens tale - at fortælle sidemanden om de tal eleven har valgt
2-3	lyttefærdighed	- at høre på lærerens tale - at lytte til lytteøvelse på lydband - at lytte til lærerens oplysninger om priser på tøj - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- ekstensiv læsning af en novelle - læse og forstå tekster i lærebogen
	skrivefærdighed	- at indsætte manglende oplysninger (fra en båndtekst) på en huskeseddel - at besvare indholdsspørgsmål i lærebogen - at skrive oplysninger om tøjpriser ved billeder (lærerens oplysninger) - (forberedelse til en billedstil der skal skrives hjemme)
	talefærdighed	- at svare på lærerens spørgsmål - at fortælle om priser på tøj - at læse højt fra lærebogen - at repetere talord og ord om skolens fag
4	lyttefærdighed	- høre på lærerens tale - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- læse besvarelser af spørgsmål højt
	skrivefærdighed	- kryds og tværs med talord (ordforråd)
	talefærdighed	- besvare lærerens spørgsmål - at lave en kommunikativ samtaleøvelse i par

Tabel 81. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer I

I den første time spiller lyttefærdigheden en stor rolle (jf. tabel 81). Der læses kun meget lidt i timen, men til gengæld spiller læsningen en stor rolle i hjemmearbejdet. Det gælder både intensiv og ekstensiv læsning. Eksempelvis kan nævnes, at læreren i den anden time afleverer en prøve, som eleverne lavede i tilknytning til en frilæsningsbog. Prøven integrerer læsning og skrivefærdighed. I den anden time præsenterer læreren en billedstil, som eleverne har for til næste mandag. Der er tale om en fri kreativ skriveopgave. I de observerede timer lægger læreren stor vægt på arbejdet med ordforråd. Læreren fremhæver vigtigheden af, at eleverne besidder den nødvendige baggrundsviden om det emne, de skal udtrykke sig om. I ordforrådsarbejdet tages der udgangspunkt i et tema, og som oftest rettes fokus mod målsproget:

L. 'Pað vantar ... Pað er meira'. ['Der mangler. ... Der er mere'.] Der er også noget andet der mangler. Der mangler ...

E1. 'Vélritun', ['Maskinskrivning'] 'tölvur' [edb-lære].

L. Hvad hedder det?

E2. Computer.

L. *Computer*. Er der noget andet?

E1. 'Íþróttufræði'.

L. Idræts ...

E1. lære. Idrætslære.

Læreren lægger stor vægt på at arbejde med beslægtet ordforråd, fx ord som har samme stamme, eller ord som er semantisk beslægtede:

L. Hvaða orð eru þá komin hérna upp, sem tengjast vinnu? Petra! Eitt stykki orð með vinnu. Nei bara að vinna, hvað er *að vinna*? [Hvilke ord har vi her, som knytter sig til arbejde? Petra et stykke ord om arbejde. Nej kun at arbejde, hvordan udtrykker du *at arbejde*?]

E. "*At arbejde*".

L. Já "*at arbejde*". eru fleiri orð? Nei bara sem tengjast þessum orðum. [Er der flere ord? Nej som kun knytter sig til disse ord.]

E. "*Arbejdsløs*".

L. "*Arbejdsløs*" fleira? [flere?]

E. "*Arbejdsløshed*".

Enkelte gange spørger læreren om, hvad et ord betyder på islandsk. Teksterne læses enten intensivt eller ekstensivt, men de oversættes ikke til islandsk. Den intensive læsning finder primært sted hjemme, og i arbejdet med de intensivt læste tekster, lægges der vægt på mere detaljeret indholdsforståelse. Ofte fokuseres der på det centrale ordforråd (nøgleordene) i teksterne. Når der er tale om ekstensiv læsning, lægger læreren vægt på helhedsforståelse af teksten, og på at eleverne forstår sammenhængen:

[L. Ordbog? Altså i det her? Begynd bare. Nej, nej du behøver slet ikke at forstå hvert eneste ord. Begynd bare. Du behøver ingen ordbog. Du skal læse novellen og svare på spørgsmål eller sætte kryds ved spørgsmål. I behøver kun at læse den for at forstå hovedtrækkene. Ikke begynde at lede efter gloserne eller sådanne dumheder. Bare læse og forstå den røde tråd.]

Læreren nævner i flere sammenhænge, at når det gælder læsning, lægger hun størst vægt på ekstensiv læsning.

Som allerede omtalt lægger læreren mindst vægt på at arbejde med skrivefærdighed på dansk. Det er dog ikke til at tage fejl af, at eleverne er vant til at udtrykke sig skriftligt på dansk. I en af timerne viser det sig, at læreren har glemt at fortælle eleverne, at de skal besvare indholdsspørgsmål i lærebogen på dansk, selv om det står i lærebogen, at de skal besvares på islandsk. Uanset dette har de fleste af eleverne skrevet deres svar på dansk:

[L. Spørgsmålene her for neden. Der står her: *Besvar spørgsmålene på islandsk* ikke også?

E. Jo.

L. Svarede, svarede I alle på islandsk?

E. Nej (i kor).

L. Sagde jeg ikke til jer, at I skulle besvare på dansk?

E. Nej.

L. Det var nemlig, hvad jeg ville have sagt altså. Jeg har ... jeg glemte det ganske enkelt. Nå men det er i orden. I kan svare, lige som I vil på islandsk eller dansk, således at I ikke behøver at ændre det, selv om I ikke har det på det samme sprog, som vi svarer på.]

4.7.2. Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer II

Lærer II lægger størst vægt på læsning. Han har for nogle år siden totalt ændret sin undervisning med hensyn til læsning af tekster med det formål at gøre undervisningen mere levende. Læreren mener, at dette kan være gået ud over arbejdet med talefærdigheden. Lærerens vurdering er, at formålet med dansk i folkeskolen ikke er, at eleverne taler flydende dansk, når de forlader skolen. Formålet er snarere, at der åbnes op for forståelsen af en fælles dansk-islandsk kultur. Læreren har eleverne i dansk i tre år, og i den langsigtede planlægning forsøger han at arbejde således, at eleverne sættes i stand til at læse, skrive, forstå og tale hverdagssprog, sådan at de kan klare sig fx som turister. I det første år, hvor læreren har eleverne i dansk, lægger han enorm vægt på at tale dansk. I forbindelse med læsningen lægger læreren størst vægt på ekstensiv læsning. Ifølge ham er helhedsforståelse af en tekst det vigtigste, idet det ingen strategisk betydning har for forståelsen af teksten, at man ikke forstår hvert eneste ord.

Læreren lægger vægt på, at arbejdet med skriftligt dansk baseres på det ordforråd og de ordforbindelser, der forekommer i de læste tekster. I begyndelsen imiterer eleverne teksten, men efterhånden bliver arbejdet mere selvstændigt, og til sidst udtrykker eleverne sig frit om en tekst på dansk; de udtrykker fx deres mening om en person. I den forbindelse fremhæver læreren vigtigheden af, at eleverne kan hente ordforråd og tekstligt forbillede fra teksten.

Time	Færdighed	Typen aktiviteter
1-2	lyttefærdighed	- at lytte til lærerens tale - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- at læse tekster intensivt i lærebogen og de tekster, eleverne arbejder med individuelt - at løse opgaver i lærebogen der kombinerer læseforståelse (kryds og tværs, parre ord og sætninger, sætte kryds ved sætninger der passer overens med teksternes indhold, udfyldningsopgaver) og arbejde med ordforråd - ekstensiv læsning af længere tekster
	skrivefærdighed	- indholdsspørgsmål der besvares på dansk, - bundne stiløvelser (en slags referater af de læste teksters indhold)
	talefærdighed	- at læse højt (fra lærebogen, opgavehæftet), - at svare på lærerens spørgsmål og undtagelsesvis at stille spørgsmål
3-4	lyttefærdighed	- i mindre grad at lytte til lærerens tale - i timen er der næsten udelukkende tale om individuelt differentieret arbejde. Der fokuseres primært på tekstlæsning og sprogligt arbejde i tilknytning til intensivt læste tekster. Da eleverne arbejder med forskellige tekster og opgaver, er det ikke muligt at give en entydig beskrivelse af aktiviteterne
5	lyttefærdighed	- i mindre grad at lytte til lærerens tale
	læsefærdighed	- prøve (flervalgsspørgsmål og enkelte indholdsspørgsmål på dansk - vægt på helhedsforståelse) i en ekstensivt læst roman som eleverne har læst hjemme - individuelt differentieret arbejde (jf. skildring af dobbelttime 3 og 4).

Tablet 82. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer II.

Læsefærdigheden spiller en stor rolle i lærerens undervisning. Der er både tale om ekstensiv og intensiv læsning. I forbindelse med ekstensiv læsning nævnes der romaner og noveller. I den ekstensive læsning lægges der vægt på helhedsforståelse af teksten, jf. følgende eksempel fra den sidste observerede time, hvor læreren drøfter forståelsen af en ekstensivt læst roman med eleverne:

[L. Hvad siger I om denne her roman. Var den svær eller let at forstå?

E. Let (mange i kor).

L. Den var let, ja.

E1. Man kunne i hvert fald forstå den.

L. Hva' behar'?

E1. Man kunne i hvert fald forstå den.

L. Aha! Netop.

E2. Til trods for at der var ord, man ikke forstod.

L. Det bliver altid sådan. Det er altid nogle ord og ordforbindelser, som man ikke forstår, men så spørger man sig selv, behøver jeg nødvendigvis at forstå hvert eneste ord for at kunne ... for at forstå handlingsforløbet, det romanen handler om? Er det helt nødvendigt? Hvis jeg nu kom med Njåla eller Gerpla, tror I så, at I ville forstå hvert eneste ord? Til trods for det ville I vide, hvad bogen handlede om.]

Læreren lægger også vægt på intensiv læsning både i lærebogen og i de hæfter, han har udarbejdet til differentieret, individuel undervisning. Læreren nævner, at hans vurdering er, at den største kvalitet i hans undervisning er de

fremgangsmåder, som han har udviklet i forbindelse med det differentierede, individuelle arbejde, og hans udarbejdelse af hæfter til differentieret undervisning. Hæfterne indeholder korte tekster af forskellig sværhedsgrad, som læreren har fundet frem til, og forskellige sproglige opgaver, som læreren har udarbejdet i tilknytning til teksterne. Der kan fx nævnes udfyldningsopgaver, forskellige typer spørgsmål til at kontrollere læseforståelse, ordforrådsarbejde i tilknytning til de læste tekster, bundne stiløvelser (bl.a. i form af referater) og forskellige grammatiske øvelser.

I perioden fra jul til påske skal eleverne aflevere 6 fristile i tilknytning til intensivt læste tekster. Læreren tager fristilen og retter den. Herefter skriver eleverne fristilen ren. I fristilene får eleverne mulighed for at udtrykke sig mere frit. Det viser sig også, siger læreren, at deres formåen er meget forskellig, og fristilenes længde og indhold varierer fra elev til elev. Endvidere er det meget forskelligt, hvor stort ordforråd de bruger, og hvordan det står til med den sproglige korrekthed. Netop derfor finder han fristilene vigtige, da de giver den enkelte elev lejlighed til at udtrykke sig ud fra egne forudsætninger.

4.7.3. Vægtning af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer III

I sine samtaler med mig nævner læreren, at han forsøger at arbejde med alle de fire færdigheder, og i den forbindelse lægger han vægt på varierede arbejdsformer. Som regel forsøger han at integrere færdighederne i hinanden, men det sker dog, at han bruger enkelte timer til at fokusere på én enkelt færdighed, fx skrivefærdighed. I interviewet udtrykker han, at han før i tiden lagde stor vægt på direkte oversættelser til islandsk, men at han nu satser på helhedsforståelse af teksterne, dvs. uden at eleverne behøver at kunne oversætte eller forstå hvert eneste ord. Han synes, det er vigtigt, at eleverne bliver rimeligt gode til at deltage i almen diskussion, dvs. at de er i stand til at gøre sig forståelige og kan forstå dansk i de situationer, der kan opstå, hvis de fx rejser til Danmark. Eksempelvis kan nævnes det at gå i butikker og klare sig i forbindelse med transport. Læreren finder det vigtigt, at eleverne er i stand til at deltage i almene samtaler om livet og tilværelsen og er *med på noderne* om danske forhold. Læreren prioriterer talefærdigheden højest. Derefter kommer lyttefærdigheden. Han lægger også vægt på skriftlig færdighed og på, at eleverne beskæftiger sig med centrale faktorer i den danske grammatik. I den sammenhæng lader han ofte eleverne skrive bundne stiløvelser.

Time	Færdighed	Typer aktiviteter
1	lyttefærdighed	- at lytte til lærerens tale - at lytte til båndtekst i tilknytning til lærebogen og reagere på det der bliver sagt (en aktiviserende kommunikativ lytteøvelse)
	læsefærdighed	- højt læsning af en tekst i lærebogen - at læse højt og svare på indholdsspørgsmål til teksten
	skrivefærdighed	
	talefærdighed	- at deltage i en dialog med læreren om rejser på baggrund af en skriftlig opgave - en imiteret bestillingsblanket - som eleverne havde for hjemme - at reagere på lærerens spørgsmål til lærebogsteksternes indhold (direkte spørgsmål til teksten og vurderende spørgsmål vedrørende teksternes indhold)
2	lyttefærdighed	- at lytte til lærerens tale - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- at besvare indholdsspørgsmål (rigtigt-forkert) til lærebogens tekster - at knytte tekst og billede sammen (fra en tidligere central prøve) - at indsætte enkelte ord på det rigtige sted i en tekst (fra en tidligere central prøve) - at besvare indholdsspørgsmål på dansk (fra en tidligere central prøve)
	skrivefærdighed	- at besvare indholdsspørgsmål på dansk
	talefærdighed	- at svare på lærerens spørgsmål der direkte eller indirekte drejer sig om teksternes indhold
3	lyttefærdighed	- at lytte til lærerens tale - at lytte til lærerens højt læsning af en tekst (læses to gange, sp. på islandsk) - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- at følge med i lektionen (se opgaver fra tidligere central prøve i 2. time)
	skrivefærdighed	
	talefærdighed	- at besvare lærerens spørgsmål i forbindelse med lektionen
4	lyttefærdighed	- at lytte til lærerens tale - at lytte til klassekammeraternes svar
	læsefærdighed	- at læse de opgaver og besvarelser der er blevet givet for hjemme
	skrivefærdighed	
	talefærdighed	- at deltage i dialog med læreren der direkte eller indirekte knytter sig til lærebogens tekster

Tabel 83. Fordeling af færdigheder og sproglige aktiviteter - lærer III.

I den første time lægges der stor vægt på lyttefærdigheden, jf. lærerens tale og den lange tid, der går med lytteøvelsen, som knytter sig til lærebogen (se tabel 80). I de øvrige timer lægges der stor vægt på tekstlæsning og dialog mellem lærer og elever i tilknytning til de læste tekster. I samtaler med mig understreger læreren, at han forsøger at integrere de fire færdigheder. Det meste af undervisningen og de aktiviteter, eleverne stilles over for, er bundet til lærebogens tekster og de opgaver, der laves i tilknytning til dem. I timerne tages der fat på nye tekster i lærebogen. Den fremgangsmåde vælges, at eleverne først læser højt, og siden diskuterer læreren indholdet med eleverne. Ofte fokuserer læreren på teksternes indhold, dvs. på hvilket budskab teksten har, eller hvilken virkelighed den refererer til, men ikke på enkelte ords betydning:

L. Vi skal fortsætte, og vil du Kjartan læse om Rundetårn side 158?

E. (Læser højt).

L. Forstår du det hele? *Observatorium* Kjartan, hvad er det for noget?

E. 'Rannsóknarstöð'.

L. Ja. Hvad tror du, en slags observatorium oppe i et tårn, hvilken slags tror du ...? Hvad tror du, at de observerer deroppe?

E. Udsigten.

L. Ja, men hvilken slags udsigt? Kigger de ned på jorden eller op i ... ?

E. Op i himlen.

L. Op i himlen, hvad ser de oppe i himlen?

E. Jetfly.

L. Ja, jetfly måske, men ikke på den tid tårnet blev bygget, tror jeg. Jeg tror, det har været stjerner, som de var ved at kigge på for det meste. Men når man skal op i tårnet, så går man rundt ligesom i en spiral - der er ikke trapper op, der op. I en slags spiral, hvad betyder det? Hvad er det for noget?

E. 'Gormur'.

L. Ja kan man køre der op?

E. Nej.

L. Nej måske er det ikke stort nok til det ...

I observationsugen læser eleverne ekstensivt en selvvalgt roman. Desuden skriver de en fristil i tilknytning til bogens indhold, dvs. en slags referat. De fleste af eleverne afleverer deres fristil i den tredje af de fire observerede timer.

I de observerede timer lægger læreren stor vægt på ordforrådsarbejde, bl.a. ved at fokusere på det nye ordforråd, der forekommer i teksterne. I den sammenhæng er det påfaldende, at læreren sætter fokus på de danske ord, men ikke på oversættelsen af dem til islandsk:

L. Hvad kalder man et menneske, der er blevet valgt ind i folketinget?

E. Folketingsmedlem.

L. Folketingsmedlem.

I nogle tilfælde lægger læreren op til, at eleverne gætter sig frem til, hvad et ord hedder på dansk:

E. 'Menntamála'

L. 'Menntamál'. Hvad skulle vi kalde det på dansk? Eitthvað u [Noget med u.]

E. Uddannelse (flere i kor).

L. Jeg tror, man kalder det undervisningsminister.

Analyse

Alle tre lærere fremhæver vigtigheden af, at der arbejdes med de fire færdigheder i undervisningen. I observationsugen spiller læsefærdigheden en helt central rolle i deres undervisning. Mange af de sproglige aktiviteter, som eleverne arbejder med, integrerer flere færdigheder. Det er dog forskelligt, hvordan de fire færdigheder vægtes i den observerede undervisning. Gennemgangen af lektien spiller en central rolle i alle de observerede under-

visningstimer hos lærer I (se tabel 72) og lærer III (se tabel 74) og i den første time hos lærer II (se tabel 73). Den del af lektien, der knytter sig til lærebogen, består hovedsagelig i intensiv læsning og i forskelligt sprogligt arbejde i tilknytning til de læste tekster. For alle tre lærere gælder, at de lægger vægt både på ekstensiv og intensiv læsning. Mens den intensive læsning typisk knytter sig til lærebogen, læses romaner og noveller ekstensivt. I forbindelse med intensivt læste tekster er der ingen eksempler på, at lærerne lader eleverne oversætte teksterne til islandsk. På dette punkt adskiller de tre lærere sig fra fagtraditionen, jf. spørgeskemaundersøgelsen, som viste, at mange af lærerne lægger stor vægt på oversættelser til modersmålet. Den ekstensive læsning klarer eleverne som regel på egen hånd uden for klassen. I læseplanen i dansk fra 1989 lægges der vægt på, at samtlige færdigheder medtænkes i danskundervisningen, og at de fire færdigheder integreres i hinanden ligesom ved sprogets brug uden for klasseværelset. I de kommunikative teorier understreges, at det sproglige arbejde i undervisningen bør afspejle kommunikativ brug af målsproget. Ligesom det er tilfældet ved autentisk brug af sproget uden for klasseværelset, bør de aktiviteter, eleverne stilles overfor, integrere de fire færdigheder. Indlæringsmæssigt anses de fire færdigheder for at støtte hinanden (I.A.5.3.6.1.). Lærernes integration af færdigheder falder i tråd med disse ideer, og på dette punkt ser deres undervisning ud til at adskille sig fra det mest gængse ved fagtraditionen (jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater).

De tre lærere lægger meget stor vægt på ekstensiv læsning. Det gælder dog lærer I og II i særdeleshed. Spørgeskemaundersøgelsens resultater taget i betragtning (se afsnit III.A.3.10.2. og III.A.3.10.3.) ser det ud til, at de to lærere tilhører den gruppe lærere, som lader klasserne læse det største antal sider. Betydningen af meningsfuldt input i fremmedsprogsundervisningen, bl.a. som materiale for hypotesedannelse og afprøvning af målsproget, står helt centralt i det kommunikative indlærings syn (I.A.5.3.3.). Ekstensiv læsning for indholdets skyld er et af kendetegnene ved fagtraditionen i dansk (jf. indledningen og afsnit I), og den kan såvel identificeres med den direkte metode som med de kommunikative metoder, idet der er tale om en kommunikativ hensigt med læsningen, hvor indholdet står helt centralt. Indholdsbareret ekstensiv læsning sikrer på én gang et stort input og giver eleverne oplevelsen af at bruge dansk som et sprogligt redskab i en meningsfuld sammenhæng, hvor hypotesedannelse og -afprøvning konstant finder sted. Stor vægtning af ekstensiv læsning kræver, at eleverne trækker på forskellige strategier, bl.a. gættestrategier, hvilket skønnes at fremme deres procedurale viden, som anses for at være vigtig for beherskelsen af kommunikativ kompetence (I.A.5.3.2.).

Det fremgår af observationerne, at lærerne lægger vægt på, at eleverne ud-

trykker sig skriftligt i tilknytning til de læste tekster. Således nævner lærer I og lærer II fristile eller referater som eleverne af og til skriver i tilknytning til læste tekster. Lærer III nævner, at hans elever skriver én fristil. Fristilen kan ligesom ekstensiv læsning identificeres både med den direkte metode og de kommunikative metoder afhængigt af fristilens karakter. I de kommunikative teorier skildres sprogtilegnelsen som en individuel kreativ proces, hvor eleverne lærer målsproget ved at bruge det (I.A.5.3.). Frie skriftlige produktioner - fx en fristil - giver hver enkelt elev mulighed for at udtrykke sig ud fra egne forudsætninger. Til forskel fra bundne stiløvelser, som er typiske for grammatik- og oversættelsesmetoden, kan eleverne selv bestemme tekstens opbygning. Eleverne kan afgøre, hvilket indhold de vil fokusere på, hvilket ordforråd de vil anvende, og hvordan de vælger at formulere deres sætninger. På den måde er der kvalitativ forskel på fristile og bundne stiløvelser. Det fremgår af observationsundersøgelsen, at de fristile, som eleverne skriver, er af forskellig karakter. Dels er der tale om billedstile, dels referater eller genfortællinger, jf. den direkte metodes fremgangsmåder, hvor genreperspektivet er underordnet.

Alle tre lærere lægger meget stor vægt på at arbejde med ordforråd. Endvidere har de det til fælles, når det gælder nyt ordforråd, at de i højere grad sætter fokus på målsproget end på modersmålet. Således lægges der generelt større vægt på, hvordan nyt ordforråd siges og skrives på dansk, end på hvordan ordene oversættes til islandsk. Lærer II lægger vægt på integration af læsning, ordforrådsindlæring og skriftligt arbejde. Det skriftlige arbejde tager som regel udgangspunkt i de intensivt læste tekster. Således vænnes eleverne til, at det ikke er nok at forstå teksterne receptivt, idet de også produktivt må kunne bruge det ordforråd og de oplysninger, der forekommer i teksterne. I den forbindelse kan nævnes den vægt, som Swain (1995) tildelel outputtets betydning i sprogindlæringen, og den betydning som det aktive arbejde med nye ord har for elevernes tilegnelse af ordforråd. Lærer I lægger meget stor vægt på, at eleverne bevidst tilegner sig nyt ordforråd i de tekster, der læses, og at de spontant kan bruge det i nye sammenhænge. I arbejdet med ordforrådet går bestræbelserne ud på, at eleverne sættes i stand til selv at anvende deres egne strategier til erhvervelse af nyt ordforråd. Det gælder fx sortering af ord med samme stamme, eller ord som er semantisk beslægtede eller tematisk forbundne. Således lægger læreren vægt på, at eleverne bevidst kan trække på egne strategier i forbindelse med tilegnelse af nyt ordforråd, jf. den rolle som metabevisthed om sprog og sprogbrug anses for at spille i sprogindlæringen og for beherskelsen af kommunikativ kompetence (se I.A.5.3.1.3.). For at gøre elevernes arbejde mere målrettet lægger lærer I vægt på temaarbejde, og for at aktivere nyt ordforråd inddrager læreren varierede kommunikative opgaver, fx autentiske eller semiautentiske lytteøvelser,

hvor eleverne skal lytte med forskellige hensigter for øje. Endvidere indtager lærer I forskellige kommunikative samtaleøvelser. I de kommunikative teorier anses ordforrådet for at være en uundværlig komponent i beherskelsen af kommunikativ kompetence, og i forbindelse med indlæring af ordforråd understreges det, at man ikke kan forvente, at den receptive færdighed, som bl.a. oparbejdes gennem læsning, automatisk vil udvikles til produktiv færdighed (Henriksen 1995: 17). På grund af ordforrådets lagring i forskellige betydningsnetværk, anses forskellige kommunikative aktiviteter for at være af stor betydning for den enkelte elevs tilegnelse af ordforråd. Eksempelvis kan nævnes varierede typer af sorteringsøvelser, som baseres på forskellige semantiske relationer eller associationer (Henriksen 1995a: 48).

Det fremgår af observationsundersøgelsen, at lærer I bruger mange og varierede aktiviteter i sin undervisning - bl.a. supplerende kommunikative lytte- og samtaleøvelser og en kreativ skriftlig øvelse. Da eleverne er forskellige, er forskellige undervisningstilgange nødvendige. Jo større variation der er i undervisningen, jo større er sandsynligheden for, at undervisningen kan imødekomme elevernes behov.

Lærer II lægger stor vægt på differentieret, individuel undervisning både i forbindelse med læsning og i forbindelse med andre sproglige aktiviteter. Der indgår også en vis form for differentiering i forbindelse med valg af frilæsningsbøger i undervisningen hos de to øvrige lærere. Eksempelvis kan nævnes, at lærer III lægger vægt på, at eleverne selv finder frem til frilæsningsbøger, der er af passende sværhedsgrad for den enkelte elev. I de kommunikative teorier betragtes sprogtilegnelsen som en individuel proces, og derfor er undervisningsdifferentiering en af hjørnestenene i den kommunikative undervisning.

4.8. Lærernes rettelser og forklaringer, samt grammatikkens funktion

I det følgende gøres der rede for de tre læreres strategier og holdninger vedrørende rettelser af elevernes fejl, sproglige forklaringer og grammatikkens funktion i danskundervisningen.

Lærer I

I timerne er der kun ganske få eksempler på, at læreren retter elevernes fejl, og i så fald drejer det sig sjældent om grammatiske fejl. Der er enkelte tilfælde, hvor læreren retter forkert udtale. Eksempelvis kan nævnes lærerens forklaring på, hvordan talordet *fyrre* skrives og udtales. Læreren udtrykker, at hendes erfaringer med at bruge megen tid på eksplicite forklaringer af grammatiske regler ikke har givet det tilsigtede udbytte. Til gengæld satser hun på, at de grammatiske regler bruges implicit i flere sammenhænge. Af og til vælger hun dog at fokusere på grammatiske regler, og i de tilfælde tager hun

hovedsagelig udgangspunkt i de regler, som har vist sig at volde hendes elever problemer, og som kan virke forstyrrende i en kommunikationssituation. Eksempelvis kan nævnes talordene og bøjningen af de mest gængse uregelmæssige verber, som er vidt forskellige fra islandsk. I den forbindelse kan udenadslære og automatisering ikke undgås. I observationsugen fokuseres der netop på talordene, og derfor lægger hun vægt på, at eleverne trænes i talordene såvel mundtligt som skriftligt. Lærerens udgangspunkt er, at talordene ligesom andre sproglige fænomener bedst læres i brug. Læreren fremhæver, at hun finder det vigtigt, at eleverne ikke bliver forstyrret, når de taler dansk. Derfor retter hun sjældent eleverne. Det er kun i de tilfælde, hvor eleverne laver gentagne fejl, fx på grund af forskelle mellem dansk og islandsk, at hun retter fejlen. Det gør hun ganske diskret og fortsætter så det videre arbejde:

L. Hann vinnur í verksmiðju. Hvernig segirðu það á dönsku? [Hann vinnur í verksmiðju. Hvordan siger du det på dansk?]

E. Han arbejder i et trykkeri.

L. På, på.

Generelt kan det siges, at læreren i højere grad satser på forståelighed end korrekthed:

[L. Prøven. Jeg gjorde dette på følgende vis: tyve spørgsmål og jeg lod hvert spørgsmål eller hvert punkt tælle to, dvs. ét point for sproget og ét point for svaret. Jeg vil dog fremhæve, at jeg trak ikke særlig meget fra, selv om der var tale om et eller to forkerte ord. Hvis jeg kunne læse sætningen på dansk, og jeg forstod det, der blev sagt, så gav jeg rigtigt for det. Men hvis man skrev altså en halv sætning på islandsk og så en halv på dansk, så var det det samme som forkert. Jeg markerede lidt, hvor der er fejl og ændrede lidt ind i mellem og sådan noget, men det er ikke ensbetydende med, at jeg har trukket fra for det. Jeg gav altså kun rigtigt for det sproglige, såfremt jeg forstod jeres dansk.]

Lærer II

Hos lærer II er der i de observerede timer ikke tale om eksplicit undervisning i grammatik som et særskilt punkt på dagsordenen. Til gengæld indeholder det hæfte, læreren har udarbejdet, nogle centrale grammatiske regler og øvelser, hvor reglerne indøves. Mange af øvelserne knyttes til de læste tekster. I de observerede timer er der nogle eksempler på, at læreren retter elevernes fejl eller giver sproglige forklaringer:

L. 'Þú getur ekki sagt': [Du kan ikke sige:] "han går på hver morgen", 'heldur segir þú': ['det du siger er:'] "Hver morgen tager han til Jylland". 'Þú notar sögnina': [Du bruger verbet:] "at tage" 'svona um styttri ferðir, þá segir þú': ['altså om kortere rejser, siger du:'] "Hver morgen tager han til Jylland".

Læreren påpeger desuden, at det måske er enklere at bruge pronomenet *den* om *historien* i stedet for at gentage substantivet. Således kunne sætningen lyde: *Den foregår om sommeren* i stedet for: *Historien foregår om sommeren*, og ligeledes i stedet for at sige: *Molboerne havde fået besøg af en stork* kunne man sige: *De havde fået besøg af en stork*. Desuden gør læreren eleverne opmærksomme på, at der er betydningsbærende forskel på *et frø* og *en frø*.

Lærerens princip er, at arbejdet med grammatikken og de sproglige forklaringer skal knyttes til det øvrige sproglige arbejde. De hæfter, som læreren har udarbejdet i tilknytning til læste tekster, indeholder centrale grammatiske tommelfingerregler og forskellige typer sproglige opgaver. Eksempelvis kan nævnes indholdsspørgsmål, udfyldningsopgaver og stiløvelser i form af en slags referat af de læste tekster, hvor eleverne gengiver indholdet, trækker på det centrale ordforråd i teksterne (herunder kollokationer og idiommer) og anvender de grammatiske regler. Læreren lægger vægt på, at eleverne selv er ansvarlige for rettelserne af det sproglige arbejde. Da opgaverne stort set er bundne, har læreren udarbejdet løsningshæfter til de forskellige opgavehæfter, der bruges i det individuelle differentierede arbejde. Eleverne bruger disse løsningshæfter til selv at rette deres opgaver. Det er helt tydeligt, at eleverne er vant til denne fremgangsmåde, idet de selv beder om løsningshæfterne og går i gang med at rette deres opgaver.

Når eleverne er i tvivl om rigtigheden af det, de har skrevet, henvender de sig ofte til læreren og beder om hans hjælp. Læreren vejleder eleverne i det sproglige arbejde, og hvis eleverne ønsker det, giver læreren en eksplicit grammatisk regel eller forklaring:

[E. Guðmundur hør lige her, det hele er forkert hos mig.

L. Hva' behar'?

E. Jeg forstår ikke noget af det. Det hele er forkert.

L. Med "*når*" og "*da*".

E. Ja.

L. Aha. Jo hør nu her, tommelfingerreglen er sådan, at du bruger "*da*" om noget, som ikke gentager sig, jf. fx "*da* jeg var lille" - så mener man altså, da man var ung. Endvidere bruger du "*da*" om noget, som ikke gentager sig. Og du bruger også "*da*", når du fortæller om noget, der er sket før i tiden. "*Da jeg besøgte min ven i fjor*" og sådan noget. "*Når*" bruger du til gengæld i nutid og fremtid om det, der gentager sig. "*Når vejret bliver godt*" eller noget i den stil altså. "*Når det regner*".]

Lærer III

I de observerede timer arbejdes der ikke eksplicit med indlæring af grammatik. I samtaler med mig fortæller læreren, at han har udarbejdet små hæfter med grammatiske hovedregler og skriftlige opgaver i tilknytning til dem. Han finder det vigtigt, at eleverne opnår færdighed i at skrive sproget, og i

den forbindelse er grammatisk viden afgørende. I interviewet nævner han vigtigheden af, at grammatiske regler forklares eksplicit. I den forbindelse lægger han vægt på at drage sammenligninger mellem dansk og islandsk grammatik. I arbejdet med grammatikken skriver eleverne ofte bundne skriftlige øvelser, hvor de anvender reglerne. Opgaverne knytter sig ikke direkte til lærebogen, og de indeholder alment ordforråd, som læreren ved, at eleverne kender.

I elevernes tale forekommer der nogle udtalefejl, især i forbindelse med talordene. Læreren vælger ikke at rette eleverne, når de taler dansk, idet han frygter, at det vil forstyrre dem og evt. virke hæmmende. Det helt afgørende er, at eleverne får sagt så meget på målsproget som muligt, og i den forbindelse er det ifølge læreren væsentligt, at de følger sig trygge. Korrektheden kommer efterhånden. Der er nogle eksempler på, at læreren retter elevernes udtale af enkelte ord. Eksempelvis kan nævnes udtalen af pronomenet *de* og substantivet *kvinde*.

Der er også eksempler på, at læreren retter indholdet i det, eleverne siger. Dette hænger sammen med lærerens opfattelse af, at dansk skal bruges og opleves som kommunikationssprog, dvs. at det ikke kun bruges som en slags øvelsessprog. Således er der eksempler på, at læreren retter misforståelser eller fejlagtige oplysninger i teksterne, og i det eleverne udtrykker. Eksempelvis kan nævnes, at i teksten fortælles det, at man i Tivoli kan se fyrværkeri én gang om ugen. Læreren mener at have hørt, at dette sker oftere, og derfor synes han det vigtigt, at eleverne får de rigtige oplysninger:

L. *Det er kun lørdag aften, man kan se fyrværkeri ved midnatstid. Jenny er det rigtigt?*

E. Ja.

L. *Er det rigtigt Auður? (spørger mig).*

A. *Hvad undskyld?*

L. *At, at man kun kan se fyrværkeri ved midnatstid på lørdag aften? Er det ikke to gange om ugen?*

A. *Jo mindst.*

L. *Mindst to gange om ugen.*

A. *Ja. Jeg tror det er onsdag, lørdag, søndag.*

L. *Onsdag, lørdag, søndag. Ja, det havde jeg hørt.*

Analyse

Alle tre lærere arbejder med grammatik i deres undervisning. Lærer II og III lægger vægt på eksplicit viden om grammatik, og på at eleverne implicit bruger reglerne. Disse to lærere har udarbejdet hæfter med grammatiske regler og skriftlige øvelser i tilknytning til disse. Lærer II's hæfte knyttes til ordforråd og indholdet i de læste tekster, mens lærer III hovedsagelig integrerer grammatikken og skriftligt arbejde, især i form af bundne stiløvelser. Lærernes forsøg på integrere arbejdet med grammatikken i tekstlæsning og i

forskellige skriveaktiviteter, hvor der lægges vægt på at aktivere nyt ordforråd, må forekomme mere meningsfuldt for eleverne, end hvis grammatikken primært optræder isoleret, hvilket i høj grad er kendetegnende for grammatik- og oversættelsesmetoden, og som ifølge spørgeskemaundersøgelsens resultater præger fagtraditionen i dansk (jf. III.A.3.7.8.).

Lærer II og III lægger vægt på bevidstgørelse om grammatiske regler, mens lærer I i højere grad lægger vægt på implicit brug af sprogets formregler. Lærer I betoner vigtigheden af, at de strukturer, der volder problemer, automatiseres. Inden for de kommunikative metoder anses sproglig refleksion eller sproglig bevidstgørelse som indlæringsfremmende, forudsat at den hænger sammen med den enkeltes indlæringsproces (se I.A.5.3.1.). Automatisering af de sproglige regler, der volder eleverne problemer, anses for at være et vigtigt led i at gøre eksplicit viden til implicit viden (se figur 8). Det er kendetegnende for arbejdet med grammatikken hos lærer I og til en vis grad hos lærer II, at grammatikken ikke optræder som et selvstændigt punkt på dagsordenen. I stedet inddrages, forklares og automatiseres de grammatiske regler, når eleverne har brug for det. På dette punkt adskiller lærernes undervisning sig fra det, som er kendetegnende for de strukturbaserede metoder, hvor de grammatiske regler gennemgås på baggrund af et på forhånd bestemt forløb med den traditionelle deskriptive grammatik.

Selv om lærer I og III lægger vægt på en vis grammatisk korrekthed i forbindelse med det skriftlige arbejde, giver de udtryk for at eleverne ikke skal rettes, mens de taler. Ifølge de kommunikative metoder bør rettelser finde sted på et tidspunkt, hvor det pågældende fænomen er i opmærksomhedens fokus. Endvidere betones vigtigheden af, at sprogindlæringen finder sted i et trygt miljø (Holmen 1988). Lærer I og III's holdninger til rettelser ser således ud til at falde i tråd med det kommunikative indlærings syn. Det samme gælder lærer II's vægtning af elevautonomi, og af at eleverne selv skal være ansvarlige for det sproglige arbejde og rettelser af dette.

4.9. Eksempler på hvordan dansk dagligdag, samfund og skikke indgår i undervisningen

De tre læreres undervisning er i høj grad bundet af undervisningsmaterierne. De udarbejdede lærebøger indeholder forskellige autentiske tekster om danske forhold, og de mange danske romaner, der læses, giver indsigt i dansk kultur og samfundsforhold. Endvidere giver de lyttetekster, der bruges, en vis indsigt i dansk kultur. Det bør dog nævnes, at blandt de ekstensivt læste tekster, forekommer enkelte tekster, som er blevet oversat fra andre sprog til dansk. I de observerede timer er der ikke eksempler på, at lærerne eksplicit arbejder med dansk samfund, kultur eller danskernes hverdag. Det sociokulturelle aspekt indgår indirekte gennem det indhold, der arbejdes med fx gen-

nem læsning af tekster og ved at lytte til tekster på lydbånd. Desuden indgår disse komponenter indirekte i de sproglige aktiviteter, herunder i interaktionen i klasseværelset. Fokus i aktiviteterne er dog oftere på selve sproget og på træning af færdigheder end eksplicit på det sociokulturelle aspekt.

I interviewet blev lærerne spurgt om, hvorvidt de har inddraget dansk kultur og samfundsforhold i deres undervisning ved at etablere direkte kontakt mellem deres klasser og danske elever, dvs. i form af brevveksling, besøg af danske elever eller elevrejser. I det følgende inddrages også lærernes besvarelser af dette spørgsmål.

Lærer I

Lærer I lægger vægt på en tematisk tilgang i undervisningen, og hun understreger vigtigheden af, at eleverne skaffer sig baggrundsviden om de forhold, de skal udtrykke sig om. I observationsugen arbejdes der med temaet *skole*, og de materialer, der arbejdes med, belyser dette emne fra flere sider. Således inddrager lærer I supplerende tekster, som knyttes til temaet *skole*. Det drejer sig dels om trykte tekster, dels om kommunikative lyttetekster. I gennemgangen af teksterne er der eksempler på, at der fokuseres på danske samfundsforhold:

L. Hvor mange års skolepligt er der i Danmark? Valur, hvor mange års skolepligt er der i Danmark. Øh. skolepligt. Vi har 10 års skolepligt i Island, hvor mange års skolepligt er der i Danmark Þórunn?

E. Ni.

L. Ni år, det er kun ni år.

Læreren fortæller, at den klasse, som observationerne fandt sted i, ikke har skrevet sammen med en dansk klasse eller på anden måde har været i direkte kontakt med danskere. Hun nævner, at hun tidligere har haft erfaringer med kontakt af denne slags, og at de erfaringer har været yderst positive.

Lærer II

Der er ingen eksempler på, at læreren eksplicit inddrager danske kultur- eller samfundsforhold. Det er kun indirekte i gennemgangen af undervisningsmaterialerne, at dette aspekt tilgodeses:

L. "Åbenrå, det er navn på en by".

I en anden sammenhæng udtrykker læreren, at eleverne bør kende til Molbohistorierne:

[L. Her kommer så kendte historier, som I selvfølgelig kender, ikke også?

E. Jo/Nej (høres på en gang).

L. Jo kan I ikke huske, at vi en gang læste sådanne Molbohistorier?

E. Ja (+ noget der ikke kan høres).

L. Ja netop. Det er den første historie, som jeg forsøgte at fortælle jer på dansk. Den handlede netop om brønden.]

Den klasse, som observationerne fandt sted i, har ikke haft direkte kontakt med danskere. Læreren udtrykker, at han tidligere har haft positive erfaringer med brevveksling, elevbesøg og elevrejser. Læreren giver udtryk for vigtigheden af sådanne kontaktformer, idet de giver eleverne mulighed for at komme tæt på det danske folk. Den umiddelbare kontakt med danskere giver en vigtig oplevelse af Danmark og danskernes levevilkår. Ifølge læreren er dette vigtigt, da undervisningsmaterialet i for ringe grad fokuserer på kulturformidling. Endvidere forudsætter den direkte kontakt med danskerne, at eleverne bruger målsproget i konkrete situationer. Han finder brevveksling for ensformig i længden og nævner, at udveksling af båndmaterialer (lyd- og videobånd) også kan anvendes.

Lærer III

Lærer III udtrykker, at han så vidt muligt forsøger at belyse danskernes levevilkår og danske samfundsforhold i sin undervisning. Lærerens indstilling er den, at man må have en vis forståelse for og viden om forholdene i et land, hvis man skal kunne bruge nationens sprog. Læreren nævner i samtaler med mig, at han har arbejdet en del med turisme, og at de erfaringer har ændret hans syn på danskundervisningen. Således har han oplevet, at man bliver helt til grin, når man konfronteres med en dansker eller en nordbo, hvis ikke man har en vis viden om landet og nationen. Derfor bruger han enhver lejlighed til at give eleverne indsigt i danske forhold, samtidig med at de ved hjælp af teksterne og det sproglige arbejde i timen udrustes med et ordforråd, der sætter dem i stand til at kommunikere på dansk. I sine forsøg på at formidle oplysninger om dansk virkelighed, drager læreren gerne paralleller mellem danske og islandske forhold. Ifølge læreren har dette til formål at knytte tekstens indhold til elevernes viden og erfaringer. Teksten skal frem for alt virke vedkommende for eleverne, og de skal fornemme, at den formidler oplysninger om faktiske forhold, som er relevante, når man bruger sproget. Følgende eksempel viser, at læreren ikke nøjes med, at eleverne løser den sproglige opgave. De skal også tænke over den ydre virkelighed, teksten refererer til:

L. Hvad med at, at Danmark styres fra Christiansborg? Hvad siger du om det?

E. Forkert.

L. Er det forkert ja? Hvorfra styrer man et land? Et demokratisk land, et land som er, har folketing og regering. Hvorfra styres Island for eksempel? Hvem styrer Island?

E. Vigdís.

L. Vigdís. Hvad? Styrer Vigdís Island i virkeligheden?

E. Nej (mange på en gang).

L. Hvad, hvad så med dronning Margrethe i Danmark og hendes lille hund og det hele som, som man ledte efter i flere dage sidste efterår? Hvad så med hende? Tror I, at hun styrer Danmark?

E. Nej.

L. Hvad siger du? Nej, hvem er det, som styrer Danmark? Det er jo vigtigt at vide. Er det måske nogle nede ..., hvad man kalder det, nede i Brüssel, EBS eller hvad det nu hedder det hele. Har Danmark måske tabt sin selvstændighed? Er det virkeligheden?

E. Nej.

L. Ja, det må I vide, kom så ud med det Elva. Hvem styrer Danmark? Er det ikke folketinget? I virkeligheden skulle der være et folketingsvalg i Danmark hvert fjerde år. Jeg synes, det er meget, meget oftere i Danmark. Men så vælger man folketingsmedlemmer. Folketingsmedlemmerne vælger jo regering og ministrene. Og jeg tror, det er regeringen, som styrer landet, som i Island, ikke sandt?

Ligesom de andre klasser har lærer III's klasse ikke haft erfaringer med elevrejser, elevbesøg eller brevveksling med danskere. Læreren nævner, at han tidligere har haft positive erfaringer med sådanne kontaktformer. Således rejste afgangsklassen året før til Danmark, og ifølge læreren var det ikke kun selve elevrejsen, som var positiv for deres indlæring af dansk. Eleverne arbejdede seriøst med at forberede rejsen, og det var helt tydeligt, at de oplevede en klar hensigt med at lære dansk. Ifølge læreren er det af stor betydning i sprogindlæringen, at eleverne oplever, at der er en fornuftig hensigt med at lære sproget.

Analyse

De tre lærere anser det sociokulturelle aspekt for at være en vigtig komponent i danskundervisningen. Lærer II anser det for at være problematisk, hvor ringe vægt der lægges på det sociokulturelle aspekt i lærebøgerne. Lærer I lægger vægt på, at eleverne må have en baggrundsviden om danske forhold og have tilegnet sig det nødvendige ordforråd for at være i stand til at udtrykke sig om et emne. Derfor foretrækker hun i sin undervisning en tematisk tilgang, hvor det sociokulturelle aspekt medtænkes. Lærer III understreger vigtigheden af det sociokulturelle aspekt og han forsøger så vidt muligt at inddrage aktuelle emner om dansk kultur og samfundsforhold, hvad der også fremgår af de observerede timer. De tre lærere er bevidste om vigtigheden af at medtænke det sociokulturelle aspekt, men det er forskelligt, hvordan denne komponent indgår i undervisningen. Således inddgår det sociokulturelle aspekt implicit i undervisningen hos lærer II, hvorimod lærer I vælger at koncentrere det sproglige arbejde i klassen om nogle temaer, hvor det kulturelle aspekt integreres. Lærer III forsøger eksplicit at inddrage det sociokulturelle aspekt. Sociokulturel kompetence betragtes som en nødvendig kom-

ponent i kommunikativ kompetence (se I.A.5.2.5.). Inden for de kommunikative teorier lægges der vægt på, at der er kongruens mellem elevernes erfaringer og deres indlæringsmæssige niveau på den ene side og deres brug af målsproget på den anden side. Integration af det sociokulturelle aspekt og brug af målsproget falder derfor i tråd med de kommunikative metoder.

Ingen af de tre observerede klasser har deltaget i elev- eller brevveksling med danske eller nordiske klasser. De positive erfaringer, lærerne tidligere har haft med denne type kontakt, tyder på, at der kan ligge et stort holdningsmæssigt og indlæringsmæssigt potentiale i direkte kontakt med danskere eller andre nordboere. Det hænger sammen med, at denne type kontakt på én gang giver eleverne oplevelsen af at bruge dansk til kommunikation og at opleve dansk kultur på egen hånd, hvilket kan betyde, at de i højere grad oplever en meningsfuld hensigt med at lære dansk. Lærerne fremhæver dog, at kontakt af denne art ikke er uproblematisk, dels fordi rejserne er meget dyre, dels fordi de kræver et stort planlægningsarbejde, der kan være meget belastende for læreren oveni en lang arbejdsdag.

4.10. Hjemmearbejdet og dets funktion i timen, disciplin og det affektive klima i klassen

I dette afsnit fokuseres der på lærernes strategier i forbindelse med hjemmearbejde og disciplin på baggrund af observationerne og de oplysninger, som lærerne gav i interviewet. Herefter gøres der rede for det affektive klima i klassen.

4.10.1. Hjemmearbejdet og dets funktion i timen

Lektier spiller en central rolle i de tre læreres undervisning, både med henblik på elevernes arbejde uden for skolen og som en fast søjle eller kerne i den observerede undervisning. Lærernes holdninger til hjemmearbejdet samt dets art og funktion er dog forskellig i de tre læreres undervisning.

Lærer I

En del af alle de observerede timer går med at gennemgå og høre eleverne i lektien. Hjemmearbejdet består i intensiv og ekstensiv læsning af tekster og sproglige opgaver - tekstforståelse, skriftligt arbejde og ordforrådsarbejde - primært i tilknytning til lærebogens tekster. Læreren nævner, at hun finder det vigtigt, at arbejdet med dansk både foregår i skolen og hjemme. Endvidere nævner hun, at eleverne arbejder mere seriøst, hvis de også skal yde en indsats uden for timerne. Læreren nævner, at da eleverne sjældent bruger dansk uden for skolen, spiller lektien en vigtig rolle, bl.a. som led i at øge inputtet på målsproget og den sproglige beskæftigelse. Læreren lægger vægt på, at eleverne oplever, at hjemmearbejdet lønner sig. Derfor baserer hun en del af

arbejdet i timerne på lektien. Dette gør hun for disciplinens skyld og for at give eleverne anledning til at bruge målsproget, bl.a. ved at gentage det ordforråd og den viden, de er ved at erhverve sig gennem lektierne. Foruden gennemgang af hjemmearbejdet - som ofte finder sted i dialog mellem læreren og eleverne - forsøger læreren at give eleverne lejlighed til at bruge det nye ordforråd, der forekommer i teksterne. Det sker fx ved, at eleverne lytter til supplerende lyttematerialer, læser supplerende tekster om beslægtede emner, laver samtaleøvelser eller skriver tekster i tilknytning til de emner, der arbejdes med. Det vigtigste er ifølge læreren, at eleverne aktivt bruger den nye viden i så mange sammenhænge som muligt.

Eleverne tager hjemmearbejdet som en selvfølge, og gennemgangen af hjemmearbejdet i timerne tyder på, at de har orden i deres sager, idet de spontant svarer på lærerens spørgsmål. Der er to eksempler på, at enkelte elever ikke har kunnet lave deres lektier. Den ene kommer til læreren i timens begyndelse og fortæller om sin forsømmelse, og den anden giver en forklaring i timen, som læreren accepterer. Tilsyneladende tillader de sig ikke at komme uforberedt uden at have en acceptabel undskyldning, da de ved, at læreren vil basere arbejdet i timen på lektien. Gennemgangen af lektien har også den funktion at give eleverne feedback på deres hypotesedannelser:

[L. Hør nu her, lad os nu se på det, som I skulle lave hjemme til dagen i dag, som er øh "side ét hundrede og fire".

E. Ja, det er, hvad jeg gjorde. Det vidste jeg nok.

L. "Ét hundrede og fire. Det er skoleskemaet". I skulle i fortsættelsen skrive, hvad ordene hedder på dansk. Vi begynder her (peger på eleven). Sigmundur! Sig os ... Tal så højt og tydeligt, så alle kan nå at rette. *Handavinna?*

E. "*Sløjd*".]

I slutningen af timen giver læreren lektie for. Hvis eleverne synes, læreren giver for meget for, udtrykker læreren klart, at det er hende, som bestemmer. Det vidner om, hvor stor vægt læreren lægger på lektien, at hun ikke nøjedes med at gøre rede for lektien på modersmålet, men også skriver det, de har for, på tavlen:

[L. Hvis I er færdige, så har jeg skrevet her på tavlen det, I har for hjemme til på torsdag. *Tag fat* skriv ned. *Tag fat* 106 og 107 til på torsdag. *Tag fat* 2 sider. Vi fortsætter med tallene i næste time

E. Hvorfor skal vi have så meget for hjemme?

L. To sider! (lyder meget forarget). Lad være med at drille mig.]

Lærer II

Lektien spiller en central rolle i lærerens undervisning. Det er dog forskelligt, hvordan hjemmearbejdet planlægges, og hvor stor en rolle lektien spiller i

selve undervisningstimerne. Hele klassen har den samme lektie for til mandagstimerne, mens der for de andre timers vedkommende stort set er tale om individuelle opgaver, som varierer i længde og sværhedsgrad (jf. de hæfter læreren har udarbejdet til differentieret arbejde). Eleverne låner lærerens løsningshæfte og retter selv det individuelle, differentierede arbejde. Læreren kontrollerer jævnligt elevernes arbejde, og i slutningen af vinteren giver han eleverne årskaraktet.

Af og til læser eleverne en roman. Desuden skriver de nogle fristile, der skal afleveres inden for en bestemt tid. Hvis eleverne ikke kan aflevere stilen til aftalt tid, kan de godt aflevere to i den efterfølgende uge. Det er den enkelte elevs ansvar at planlægge sit arbejde. I mandagstimerne, hvor eleverne har den samme lektie for, er der tale om fælles gennemgang af lektien. For at spare tid nøjes læreren med at gennemgå de sproglige opgaver, der gives for i tilknytning til de læste tekster. Han mener, at det er helt afgørende, at eleverne arbejder med målsproget. Dette har eleverne allerede gjort hjemme, og derfor er det underordnet, om hver eneste skriftlige fejl rettes eller ej. Tekstlæsningen sker på elevernes ansvar. Læreren lægger vægt på, at klassen er med til at bestemme, hvor meget hjemmearbejde der gives for. Når hjemmearbejdet fastsættes, foretrækker læreren at have eleverne med i beslutningsprocessen. På den måde gøres de medansvarlige i, hvor meget hjemmearbejde det er rimeligt at forvente. Læreren udtrykker, at denne fremgangsmåde foretrækkes for at forpligte eleverne til at overholde de aftaler, som lærer og elever træffer i fællesskab:

[L. Lad os bestemme noget til næste mandag. Hvad finder I rimeligt? Var det for meget, det I havde for til dagen i dag?

E. Mange svarer på en gang. Ja (nogle stemmer). Nej (nogle stemmer). Ja det var lige i overkanten (høres fra én elev).

L. Skal vi måske nøjes med. Kan vi fx altså tage novellen? Der er en novelle i bogen "*Dagdriveren*" er den for lang eller?

E1. Hvad, hvem?

E1. Skal vi så springe over ...?

L. Nej, nej vi springer ikke noget over. Vi tager det hele.

E2. Skal vi læse hen til novellen eller ...?

E3. Skal vi læse hen til den eller også læse den?

L. Hvad synes I?

E3. Hen til den.

E4. Hen til den.

L. Helt i orden. Helt i orden. Lad os læse hen til den.

E1. Hvilken side er det?

L. Det sidste I læser er novellen: "*Tante Marie*".]

Læreren lægger vægt på, at eleverne planlægger deres arbejde over længere tid:

[L. Jeg skal så bare lige gentage det, som jeg sagde sidste gang, at næste uge er den sidste inden påske, og I ved, at I sandsynligvis rejser allerede torsdag. Således at ... Det er det her med disse fristile, som I har kæmpet med.]

E. Hvornår skal vi være færdige med *Mellemgade*?

L. Ja, den skal være færdig inden påske. Det talte vi om i begyndelsen. *Mellemgade* færdig inden påske. Alle kapitler og alle fristile.]

De fleste af eleverne ser ud til at lave deres hjemmearbejde. Når læreren spørger, om de har nået at lave lektien hjemme, svarer næsten alle *Ja* i kor. To tilkendegiver dog, at de ikke har nået at lave det, de skulle, og læreren udtrykker, at det betragter han som deres problem.

Lærer III

Lærer III fremhæver hjemmearbejdets vigtighed. Som regel får eleverne lektie for, og læreren kontrollerer jævnligt deres arbejdsindsats. Han anser individuelt ansvar for at være af stor betydning, dvs. at eleverne er nødt til at tage fat og kæmpe, indtil de har nået det tilsigtede resultat. Han mener, at ny viden sidder bedre fast, hvis man har måttet anstrenge sig.

I observationsugen læser eleverne en frilæsningsbog. Af den grund gives der ikke så meget hjemmearbejde for i lærebogen som normalt. Læreren oplyser, at han forsøger at kontrollere elevernes hjemmearbejde ved at høre dem i lektien. Da der kun er 13 elever, kan denne kontrol godt lade sig gøre. Han går ikke rundt i klassen og checker, hvorvidt eleverne har læst hjemme, men da klassen er ret lille, kan han nå at stille alle spørgsmål og på den måde følge med i, hvorvidt eleverne har lavet deres lektie. Desuden tager han elevernes bøger for at følge med i, hvordan det går med det skriftlige arbejde:

[L. Jeg overvejer at tage jeres bog med mig. Så vil jeg lige kigge på det, I har lavet hjemme. I har mere end nok at lave til dagen i morgen.]

Eleverne vælger i samarbejde med læreren en frilæsningsbog. Inden påske skal eleverne aflevere en fristil om bogens indhold. Læsningen af bogen og det skriftlige arbejde (dvs. fristilen) sker på elevernes eget ansvar. Læreren fremhæver over for mig, at han finder det vigtigt, at eleverne overholder tidsfristen. Da påskeferien nu nærmer sig, og tidsfristen til at aflevere fristil og frilæsningsbøger er ved at være udløbet, starter læreren timen med at spørge eleverne, om de har deres fristile med. Eleverne svarer spontant, at selvfølgelig har de det:

[L. Hør lige, er der nogle, der har deres fristile med?

E. Ja, ja, ja selvfølgelig.]

Det fremgår klart, at læreren forventer, at eleverne yder deres bedste. I en af undervisningstimerne fortæller læreren, at han har modtaget to fristile om bogen dagen før. Af den grund begynder han at diskutere stilens længde og giver udtryk for, at han synes, at den ene af de to stile ikke er tilstrækkelig lang.

4.10.2. Disciplin og det affektive klima i klassen

Det er kendetegnende for de tre læreres undervisning, at undervisningstimerne bruges godt. I det følgende gøres der rede for arbejdsdisciplin og det affektive klima i de tre læreres undervisning.

Lærer I

Som det fremgår af oversigten over undervisningstimernes indhold (se tabel 72), er timerne godt planlagt. I den største del af timen arbejder eleverne med forskellige sproglige aktiviteter i tilknytning til lektien. Eleverne ser ud til at arbejde flittigt og velorganiseret. På deres hurtige reaktioner på lærerens udspil kan man mærke, at de følger godt med i arbejdet og er interesserede i det, de laver. De virker glade, og de ser ud til at være meget motiverede for at arbejde med dansk. Ind imellem bliver støjniveauet lidt højt, og det tolererer læreren. Det er helt tydeligt, at eleverne respekterer læreren. I det øjeblik hun tilkendegiver, at hun synes der bliver for meget larm, falder de til ro. Det er påfaldende, hvor seriøst eleverne tager deres arbejde. Når de fx ikke kan løse opgaven til lytteøvelsen efter at have hørt den én gang, beder de læreren om at spille den en gang til, så de kan få de oplysninger med, de mangler. Et andet eksempel på god arbejdsmoral er, når nogle elever spørger efter at de er færdige med opgaven: 'Hvað eigum við að gera svo?' ['Hvad skal vi så lave?'] Og sidst, men ikke mindst, ser det ikke ud til at rokke ved elevernes ro, at klokken ringer.

Der ser ud til at herske et godt forhold mellem læreren og eleverne - ofte kendetegnet ved et humoristisk spil. Læreren har en levende personlighed, og hun omgås eleverne frit og direkte. Hun er på én gang venlig og bestemt. Hun kan være hurtig i vendingen og siger tingene lige ud, men også humoristisk. Det er karakteristisk for læreren, at hun på én gang viser eleverne velvilje, opfordrer dem med positiv feedback og stiller krav til dem. Hun lægger vægt på, at de ved, hvad der forventes af dem, og på at de ordensregler der vedtages, bliver overholdt. Samtidig gør hun ikke vrøvl over småting, hvad der forårsager en livlig stemning i forholdet mellem læreren og eleverne. Læreren udtrykker også over for mig, at hun synes det er vigtigt, at de har det sjovt sammen på skolen. Dette ser eleverne ud til at sætte pris på, og ofte kommer de med morsomme bemærkninger, som læreren tolererer. Nogle gange kommer eleverne med bemærkninger, som i begyndelsen kan virke

som mangel på motivation. Den lette stemning i klassen og den korte tid, der går inden eleverne er i gang med deres arbejde, viser dog, at deres reaktioner er del af et spil mellem dem og læreren:

[L. Ja. Hvad siger I så? Hvad gør vi nu?

E. Ingenting.

L. Ingenting. Lad os nu se.]

Læreren følger godt med i elevernes arbejde, og hvis hun mener, at de ikke har ydet deres bedste, opfordrer hun dem til at tage sig i agt og anstrenge sig mere for at opnå bedre resultater:

[L. Ved du hvad, du kan ikke tillade dig at få så lav karakter. Du må læse den igen. Det går ikke. Du skal bare hente et andet eksemplar af bogen og tage prøven på mandag med de andre. Det er lige før, at jeg ikke afleverer det her. Ja, sådan ser det altså ud. De som fik lavere end fem herinde, de tager prøven igen på mandag. Plus de to andre som mangler at tage den og så slut med det.]

Lærer II

Som det fremgår af undervisningstimernes indhold (se tabel 73), går det meste af den aktive undervisningstid med sproglig beskæftigelse. Den holdning, at timen skal bruges optimalt, kommer også ofte til udtryk hos læreren, idet han lægger vægt på, at hvert minut skal udnyttes:

[L. Nå så er det den røde bog, kære venner. Se nu at komme i gang. Side? Afsnit? Okay, hvor langt var vi nået?

E. Side tolv.

L. Skal vi begynde på side tolv? Hvad? "*En dårlig handel*" stemmer det?

E. Ja (i kor).

L. "På side tolv værsgo ..."

L. Nå, hør nu her I er selvfølgelig færdige med det hele.

E. Ja (nogle). Nej (nogle). Det var vanvittigt meget.

L. Tys. Okay, se så at komme i gang, lad os begynde. Vi må igennem ret meget, så vi må gå rask til det. Lad os starte på nummer ét.]

Eleverne går meget seriøst og disciplineret til værks. Stemningen er afslappet, og eleverne ser ud til at føle sig godt tilpas. Eleverne er engagerede og optagede af deres arbejde. Alt foregår effektivt og stort set gnidningsløst, og ingen tid går til spilde. Her er der tale om en arbejdsmoral, som læreren sikkert har indarbejdet over længere tid. Når eleverne arbejder individuelt med lektien, kommer den gode arbejdsmoral klart til udtryk. Alle sidder engagerede med deres arbejde. Når de er færdige med det, de skal, giver de udtryk for, at de gerne vil fortsætte:

[E. Skal vi fortsætte, når vi er færdige?
L. Er du færdig? (forbavset).
E. Ja, kan jeg ikke godt fortsætte.]

I det individuelle arbejde styrer eleverne selv deres indsats. Når de er færdige med en bog eller en tekst, går de ganske stille til katedret og henter det rigtige løsningshæfte eller finder lærerens notebog frem, enten for at undersøge hvad der kan vælges bagefter, eller for at kunne notere i lærerens bog, hvad de har arbejdet med. I nogle tilfælde bestemmer de med det samme, hvad de bagefter vil i gang med, eller de henter råd hos læreren:

[E. Jeg er færdig. Kan jeg nu tage "*Ungkarlehuset*"?
L. Ja værsgo her er opgavehæftet. Du må selv ind på biblioteket for at hente "*Ungkarlehuset*".]

Til trods for at læreren lægger vægt på, at eleverne selv er ansvarlige for deres arbejde, og derfor ikke går rundt og kontrollerer dem, følger han dog godt med i det, de laver, og han forventer, at de har orden i deres sager. Til trods for en venlig tone og samarbejdsvilje er det ikke til at tage fejl af, hvem der har magten i de tilfælde, hvor disciplinære forseelser dukker op. Det bør dog fremhæves, at det kun drejer sig om ganske få tilfælde. Stort set er der tale om en venlig tone mellem læreren og eleverne og en gensidig respekt. I mange sammenhænge fremgår det, at læreren lægger vægt på, at den enkelte elev er ansvarlig for skolearbejdet, både hvad angår det sproglige arbejde i timerne og lektien. Læreren lægger desuden vægt på, at hver elev er ansvarlig for rettelsen af de sproglige aktiviteter. For at dette kan lade sig gøre, stiller han sig selv til rådighed og er desuden villig til at udlåne de nødvendige hjælpemidler:

[L. Men hvis der er nogen, som er gået glip af noget af det, som vi lige har gennemgået, eller ikke er med på det hele, så kan vedkommende låne min bog (giver den til en elev). Du kan bare slå op. Dette er skrevet med en dårlig skrift. Jeg håber dog, at du kan læse det.]

Det fremgår også af flere sammenhænge, at læreren er vant til at vise eleverne tillid. Der er mange eksempler på, at læreren opfordrer og roser eleverne, og der er kun ét eksempel på, at læreren skælder en elev ud.

Lærer III

I de observerede timer bruges det meste af timen til forskelligt sprogligt arbejde (se tabel 74). Når eleverne kommer ind i klassen, tager de straks deres bøger frem og går i gang. Læreren signalerer klart, at det gælder om at gå i gang med det samme og bruge timen godt:

[L. Nå, goddag. Lad os se på det, som jeg bad jer om at lave hjemme, inden vi, inden vi begynder at sige noget om det. Se nu at komme i gang. Op med bøgerne og opgaverne. Vi skal bruge timen godt, gad vide om det bliver snestorm i morgen.]

Der hersker fuldstændig arbejdsro i klasseværelset. Der er kun ét eksempel på, at en pige ikke har lavet sine lektier. Ifølge læreren er der tale om gentagne forsømmelser, og da læreren mener, at denne elevs problem ikke kan løses i timen, ønsker han, at hun kommer til ham efter timen, hvor han kan få lejlighed til at tale med hende i fred og ro. Bortset fra dette hersker der en god arbejdsmoral i klassen. Alt går gnidningsløst for sig, og der er ingen disciplinære problemer af nogen slags. Det er tydeligt, at læreren stiller krav til eleverne både i forbindelse med lektien og det sproglige arbejde i timerne. Tidsfrister skal overholdes, opgaver skal have en vis standard, og man skal deltage aktivt i undervisningen. Hvis der er tid til ekstra opgaver, så er læreren parat med supplerende materiale. Det nytter ikke noget, at nogle af eleverne kommer med indvendinger imod dette. Læreren holder fast ved sit, og eleverne accepterer det med det samme:

L. Ja, okay. Så vil jeg bede jer om at kigge her på en opgave, som jeg har

...

Ē. Nej (nogle i kor).

L. Ja, ja det gør vi lige nu (uddeler opgaven).

Forholdet mellem lærer og elever er afslappet og behageligt. Der er mange eksempler på, at læreren roser og opfordrer eleverne. Der er intet eksempel på, at læreren skælder elever ud. Til gengæld er der flere eksempler på, at han viser sig behjælpelig. Læreren er ikke ude efter eleverne, men følger godt med i deres arbejde. Læreren bruger ofte kælenavne, når han taler med eleverne, og i det hele taget præges hans omgangsformer af menneskelig varme og hjælpsomhed. Han udtrykker også over for eleverne, at han er parat til at hjælpe dem, ikke alene i klasseværelset, men også efter skoletid. Eleverne må være vant til et disciplineret arbejde. Det er tydeligt, at læreren lægger vægt på, at eleverne seriøst arbejder med danskfaget. I slutningen af timen spørger læreren eleverne, om min tilstedeværelse har forstyrret dem. Eleverne svarer *nej* i kor. Da læreren tager afsked med mig, udtrykker han sin holdning til fagets vigtighed:

[L. ... Jeg håber også, at hun (jeg) har set, at vi gør os umage med at lære dette sprog, som så mange mener ingen rolle spiller og bare er spild af tid, at altså, at lære dansk eller andre nordiske sprog. Men jeg ved, at hun ikke er enig i dette, og faktisk ikke jeg heller. Så vi fortsætter med at gøre vores bedste.]

Analyse

Alle tre lærere lægger vægt på hjemmearbejde for på den måde at sikre, at eleverne også arbejder med dansk uden for timerne. Observationsundersøgelsen viser, at lærerne følger godt med i kvaliteten af elevernes hjemmearbejde, og de synes, det er vigtigt, at eleverne oplever, at et kvalificeret hjemmearbejde lønner sig. Som før omtalt møder eleverne sjældent dansk uden for skolen, og derfor har de meget begrænsede muligheder for at afprøve deres mellemsprog i interaktion, fx i direkte kontakt med danskere eller i medierne. Af den grund er lærerens strategier i forbindelse med hjemmearbejde af central betydning, idet lektien kan bidrage til at forøge elevernes erfaringer med at bruge dansk. Det gælder såvel receptiv som produktiv brug i forskellige sammenhænge (jf. hypotesedannelse samt inputtets og outputtets betydning for elevernes sprogindlæring, se afsnit I.A.5.3.). Det fremgår af den observerede undervisning, at lektiearbejdet primært består i intensiv og ekstensiv læsning af tekster, ordforrådsarbejde og forskellige aktiviteter i tilknytning til lærebogens tekster, hvilket falder i tråd med fagtraditionen i dansk (jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater i afsnit III.A.). Observationsundersøgelsen viser også, at alle tre lærere inddrager fri skriftlig produktion i tilknytning til ekstensivt læste tekster.

Observationerne viser, at alle tre lærere baserer en del af deres undervisning på lektier. Det bør dog fremhæves, at ingen af lærerne bruger tid på i detaljer at gennemgå de læste tekster eller oversætte de tekster, der forventes læst hjemme. På dette punkt adskiller deres undervisning sig fra det, der i høj grad er kendetegnende for fagtraditionen i dansk, jf. spørgeskemaundersøgelsens resultater. Det er forskelligt, hvilken rolle lektien spiller i de tre læreres undervisning. Lærer I lægger vægt på gennemgang af lektien på en sådan måde, at eleverne bruger det ordforråd, de er ved at lære sig. Parallelt hermed lægger læreren vægt på at inddrage supplerende aktiviteter, som baseres på lektien og forudsætter brug af det samme tematiske ordforråd. Aktiviteterne giver eleverne mulighed for at bruge de nye ord i nye sammenhænge og på forskellig vis. Der er stor forskel på at beherske et ordforråd receptivt og produktivt. Forskningen omkring ordforrådstilegnelse tyder på, at jo hyppigere nye ord forekommer, jo bedre huskes de. Endvidere anses en "rig" kontekst - dvs. at ordet præsenteres i en mangfoldighed af forskellige kontekster - for at bidrage til en dybdeforståelse hos eleverne (Henriksen 1995a: 46). Lærer I's strategier går ud på at sikre sammenhæng mellem lektion og undervisningstimeres indhold.

De tre lærere lægger stor vægt på elevernes ansvar i forbindelse med egen læring. Det gælder dog i særdeleshed lærer II, som har eleverne med i fastsættelsen af hjemmearbejdet. Desuden pålægger han dem ansvaret for den del af hjemmearbejdet, som de uden problemer kan klare på egen hånd.

Således anser han det for at være spild af kostbar tid at bruge undervisningstimerne til i detaljer at gentage de tekster, eleverne allerede har læst hjemme. Lærer II's synspunkter falder i tråd med Browns argumentation for, at undervisningstimerne især skal bruges på den type sprogligt arbejde, som ikke kan laves hjemme (Brown 1994: 121). Til trods for at læreren understreger, at indlæringsmæssigt betyder det mest, at eleverne afprøver deres sprog ved at lave de sproglige aktiviteter hjemme, bruges en del af timen til hurtig gennemgang af lektien. Det samme er tilfældet hos de to andre lærere. Dette begrundes dels med disciplinære formål, dels med at eleverne skal have mulighed for at gentage indholdet af de tekster, de har arbejdet med hjemme, og dels med at deres sproglige arbejde skal rettes. Lærernes kontrol af hjemmearbejdet understreger vigtigheden af elevernes indsats. Lærernes vægtning af rettelser af det sproglige arbejde signalerer, at præcision og overholdelse af sprogets formregler er vigtig.

Lærer II lægger vægt på, at eleverne selv er ansvarlige for, hvor vidt de når i det sproglige arbejde, og desuden skal de selv stå for rettelserne af det individuelle arbejde. Elevernes ansvar for egen læring står centralt inden for de kommunikative metoder (se afsnit I.A.5.4.4.).

De tre læreres undervisning præges af disciplineret, seriøst arbejde og ret faste rammer, både hvad angår arbejdet uden for skolen og i klassen. I de tre læreres undervisning er det ikke til at tage fejl af, at det er læreren, der styrer undervisningen. Deres styring er dog ofte indirekte, det gælder især lærer I og II. Omgangsformerne mellem lærer og elever præges af gensidig respekt. De tre læreres holdninger og attitude over for eleverne præges af velvilje, ambitioner på deres vegne, parathed til at hjælpe den enkelte elev og konstruktiv evaluering af det sproglige arbejde. Et stimulerende og trygt indlæringsmiljø anses for at være en af forudsætningerne for en vellykket fremmedsprogsundervisning (Holmen 1988: 86-87, Brown 1994: 255). Til sidst kan det nævnes, at eleverne i de tre klasser ser ud til at være engagerede og ambitiøse, og der hersker en god stemning i klasserummet. I de kommunikative teorier fremhæves elevernes motivation som en af de væsentligste faktorer i sprogindlæringen (se fx Ellis 1994: 508-517).

Konklusion

Observationsundersøgelsen viser både fælles træk og forskelle i de tre læreres undervisning. Dette kan bl.a. forklares ved forskellige organisatoriske forhold, såsom antallet af ugentlige dansktimer, elevantallet i klassen og antallet af de år, lærerne har undervist eleverne i dansk. Efter alt at dømmes kan de tre læreres undervisningspraksis og de observerede ligheder og forskelle dog hovedsagelig forklares ved den enkelte lærers undervisningsmetode, dvs. rationalet bag hans undervisningspraksis (se Wagners skelnen

mellem eksplicit definerede undervisningsmetoder og den enkelte lærers undervisningsmetode I.A.1.). I flere sammenhænge kommer det til udtryk, at de tre udvalgte lærere har en klar metabevisthed om sprog, sprogindlæring og undervisningspraksis. Således reflekterer de over deres undervisningspraksis ved direkte og indirekte at referere til deres forestillinger om elevernes nutidige eller fremtidige brug af målsproget, og hvordan det læres. Observationsundersøgelsen viser, ligesom spørgeskemaundersøgelsen, at de enkelte læreres konkrete undervisningsmetode er sammensat af forskellige komponenter fra de abstrakte undervisningsmetoder.

Observationsundersøgelsen viser, at der er tale om visse fælles træk i de tre læreres holdninger til danskundervisningen og deres måde at undervise på, og desuden viser den radikale forskelle i de tre læreres undervisningsmetoder. Således har deres fremgangsmåder og holdninger tydeligt visse fælles træk med den historisk baserede fagtradition. Det gælder fx den centrale rolle, som læsningen indtager i deres undervisning, især ekstensiv læsning, og graden af tekstbaseret. På den anden side adskiller deres undervisningsmetoder sig betragteligt fra det karakteristiske ved fagtraditionen. Det gælder fx deres vægtning af talefærdighed og et i øvrigt udpræget fokus på målsproget frem for modersmålet. Endvidere er det iøjnefaldende, at direkte oversættelser af danske tekster til islandsk - som længe har sat præg på fagtraditionen i dansk - så godt som ikke forekommer i de observerede undervisningstimer. Det bør understreges, at selv om de tre læreres undervisning har det til fælles, at den på centrale punkter adskiller sig fra det, som er mest karakteristisk for fagtraditionen, viser observationsundersøgelsen markante indbyrdes forskelle i de tre læreres måde at undervise på. Den forskellige undervisningspraksis er udtryk for forskelle i de tre læreres undervisningsmetoder. Observationsundersøgelsen har til hensigt at belyse den gode danskundervisning. Dens resultater tyder på, at der kan være flere gode måder at undervise på, og at den gode danskundervisning derfor ikke kan forklares ved brug af én bestemt metode. Den gode danskundervisning er efter alt at dømme forbundet med kvaliteten af den enkelte lærers undervisning. I den forbindelse står lærerens undervisningsmetode og rationalet bag hans undervisning, bl.a. lærerens metabevisthed om sprog og sprogindlæring helt centralt. Således tyder undersøgelsens resultater på, at lærernes metabevisthed om undervisningsmetoder i sig selv er en kvalitet. Dette falder i tråd med sammenligningsundersøgelsen, som viser, at de klasser, som har lærere, der giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne, opnår bedre resultater end de klasser, hvis lærere ikke giver lærerens undervisningsmetoder første eller anden prioritet. Som før omtalt tager sammenligningsundersøgelsens parvise sammenligninger udgangspunkt i tre typer af gennemsnit (se afsnit III.B.4.4.). T-testen

viser, at forskellen er signifikant, når det gælder sammenligning inden for gennemsnit I, men ikke inden for II og III (se III.B.5.4.1.). Ligeledes opnår de klasser, som har lærere, der ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder ringere resultater end klasser, hvis lærere baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder. Der er tale om en signifikant forskel på klassernes middelværdi, når det gælder sammenligning inden for gennemsnit I og III, men ikke gennemsnit II (se afsnit III.B.5.4.4.).

De tre udvalgte lærere er alle læreruddannede, og to af dem har en fagspecifik uddannelse i dansk. De to lærere, som besidder fagspecifik uddannelse i dansk, har desuden i længere tid været bosat i Danmark. De tre lærere har henholdsvis 12, 17 og 18 års erfaring som dansklærere. I observationsåret og året før havde de undervist deres afgangsklasser i henholdsvis 3 og 4 år. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at omtrent 65% af dansklærerne i afgangsklassen ikke har en fagspecifik uddannelse i dansk (se III.A.3.2.3.). I forbindelse med fremmedsprogsundervisning generelt, og ikke mindst når der satses på kommunikativ sprogundervisning, understreges vigtigheden af fremmedsproglærerens sproglige og didaktiske kvalifikationer. Set i lyset af hvor lille en procentdel af dansklærerne i 10. klasse der har en fagspecifik uddannelse i dansk, er det påfaldende, at to af de tre udvalgte dansklærere besidder en sådan uddannelse.

Spørgeskema- og sammenligningsundersøgelsens resultater tyder på, at hyppige skift af dansklærere forårsaget af lærermangel er et alvorligt problem i danskundervisningen. Således svarer 26,4% af lærerne, at deres elever inden for de sidste tre år har skiftet dansklærer på grund af hyppige lærerskift på skolen (se afsnit III.A.3.1.4.). Af sammenligningsundersøgelsen fremgår det, at klasser, som bliver undervist af lærere med 1-2 års undervisningserfaring i dansk, opnår signifikant dårligere resultater end klasser, hvis lærere har længere undervisningserfaring i faget (se afsnit III.B.5.2.3.). Her bør det tilføjes, at på nær to lærere, som har henholdsvis B.Ed.-eksamen og dansk på linje, mangler de lærere, som har 1-2 års undervisningserfaring i dansk, en fagspecifik uddannelse i faget (se afsnit III.A.3.3.3.). Dette taget i betragtning må de to læreres fagspecifikke kompetence, de tre læreres lange erfaring med danskundervisning og den stabilitet og kontinuitet, der er forbundet med, at den samme dansklærer varetager undervisningen over længere tid, anses for at være en kvalitet i de tre udvalgte læreres undervisning. Endvidere betyder de to læreres tidligere bosættelse i Danmark, at de behersker dansk flydende, og at de er godt kendt med danske kultur- og samfundsforhold. Dette ser ud til at give lærerne en stor faglig sikkerhed.

De tre udvalgte lærere bruger alle en fælles lærebog i den observerede undervisning. Det er dog forskelligt, hvor centralt lærebogen står i undervisningen. Materialernes betydning i fremmedsprogsindlæringen er et centralt

element i de kommunikative metoder, dels som sprogligt input på mål-sproget, dels som udgangspunkt for sproglige aktiviteter i klassen. Når det gælder valg af undervisningsmaterialer, spiller elevernes individuelle behov en stor rolle. Hvis elevernes individuelle behov skal imødekommes, forudsætter det anvendelse af varierede typer af materialer, som muliggør forskellige tilgange. Da samlæste klasser er mest almindelige i afgangsklassen (III.A.3.1.1.), er der ofte tale om store individuelle forskelle i elevgruppen både med hensyn til elevernes formåen og deres interesser. Set i lyset af dette må lærer I's anvendelse af alsidige supplerende materialer - bl.a. kommunikative lyttematerialer og elevcentrerede samtaleøvelser - anses for at være en stor kvalitet i denne lærers undervisning. Her kan det nævnes, at ifølge sammenligningsundersøgelsen opnår de klasser, hvis lærere meget ofte eller ofte anvender supplerende lyttematerialer i undervisningen, højere middelværdi end de klasser, hvor der sjældnere eller aldrig arbejdes med supplerende lyttematerialer. Forskellen er signifikant ved sammenligning inden for gennemsnit I og III og meget tæt ved 0.05 signifikansniveauet ($p=0.059$) ved gennemsnit II. Desuden må lærer II's initiativ til udarbejdelse af særskilte opgavehæfter af forskellig sværhedsgrad betragtes som en kvalitet i lærer II's undervisning, idet hæfterne gør det muligt for læreren at gennemføre differentieret undervisning.

Inden for den direkte metode spiller betydningen af ekstensiv læsning en central rolle, og i de kommunikative teorier fremhæves betydningen af stort meningsfuldt input på målsproget - især den del af input, som kan omdannes til intake. Desuden lægges der vægt på, at hypotesedannelse og -afprøvning stadig finder sted, og på at det sproglige arbejde er indholdsorienteret. Alle tre lærere lægger vægt på, at eleverne læser danske romaner. Hos lærer I læser afgangsklassen 4-5 romaner, hos lærer II 5-6 romaner og hos lærer III læser klassen to romaner i vinterens løb. Da ikke alle elever læser de samme romaner, finder der til en vis grad differentiering sted i elevernes valg af romaner. Når tekster læses ekstensivt for indholdets skyld, er der tale om en kommunikativ hensigt med læsningen og et stort input, hvor fokus sættes på indholdet frem for på sproglig form. En stor vægtning af ekstensiv læsning er og har længe været kendetegnende for fagtraditionen i dansk. Ifølge spørgeskemaundersøgelsens og observationsundersøgelsens resultater tilhører lærer I og lærer II den gruppe lærere, som lægger størst vægt på ekstensiv læsning af noveller og romaner (se nærmere om ekstensiv læsning af romaner senere i denne konklusion).

Der kan konstateres visse fælles træk vedrørende indholdet i de observerede timer. Eksempelvis kan nævnes forekomsten af bestemte typer af organisatoriske enheder og til en vis grad enheder vedrørende gennemgang af lektionen. Den største lighed i opbygningen af de observerede undervisnings-

timer findes hos lærer I og III. Undervisningstimernes indhold adskiller sig hos de tre lærere afhængigt af, hvor centralt lærebogen står i undervisningen. Hos lærer I præges de observerede undervisningstimers indhold af en stor variation i brug af supplerende materialer og varierede sproglige aktiviteter i tilknytning til disse. Hos lærer II præges to af de tre observerede timers indhold af stor vægtning af individuelt differentieret arbejde og elevautonomi. De tre lærere bestræber sig på, at det sproglige arbejde, der udføres hjemme og i timerne, hænger sammen, og således udgør et hele. Integration af færdigheder, den store variation i undervisningstimernes indhold og de mangeartede sproglige aktiviteter, som eleverne stilles over for - især hos lærer I - er et brud med den historisk baserede fagtradition. Det bør yderligere understreges, at ingen af de udvalgte lærere bruger timerne på direkte oversættelse fra dansk til islandsk. I de tilfælde, hvor oversættelse fra dansk til modersmålet finder sted, drejer det sig om oversættelse af enkelte ord, som læreren lægger vægt på, at eleverne tilegner sig, eller af svære ord, som hindrer eleverne i at forstå sammenhængen. Således er der tale om kvalitative forskelle i de billeder, der tegner sig i den observerede undervisning hos de tre lærere på den ene side og i den typiske undervisningspraksis, sådan som den afspejles i lærernes besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen, på den anden side. Mens den observerede undervisning karakteriseres ved inddragelse og integration af de fire færdigheder og ved forekomsten af forholdsvis varierede sproglige aktiviteter, som knytter sig til forskellige undervisningsmetodiske paradigmer, viser spørgeskemaundersøgelsen, at mange af dansklærerne ret ensidigt lægger vægt på de receptive færdigheder, især læsefærdigheden, og at mange af de anvendte aktiviteter typisk knytter sig til grammatik- og oversættelsesmetoden og i nogen grad til den direkte metode (se afsnit III.A.3.7.).

Observationsundersøgelsen viser, at de tre læreres undervisning adskiller sig fra hinanden ved forskellig vægtning af elevcentrerede organisationsformer. Ud over frontal, lærerstyret undervisning som forekommer hos alle de tre lærere, anvender lærer I pararbejde i undervisningen. Dette falder i tråd med de kommunikative teorier, hvor sprogtilegnelsen opfattes som en individuel kreativ proces, og hvor vigtigheden af kommunikative aktiviteter og elevcentrerede diskursformer forfægtes, bl.a. for at forøge elevernes taletid og for at inddrage brug af målsproget i varierede kommunikationssituationer. Observationsundersøgelsen tyder på, at ved inddragelsen af kommunikative samtaleøvelser formår læreren at øge elevernes taletid, og der lægges op til fri kreativ brug af målsproget. Ved at inddrage elevcentrerede kommunikative samtaleøvelser bryder lærer I med fagtraditionen, jf. spørgeskemaundersøgelsen, som viser, at dansklærerne generelt prioriterer talefærdigheden lavt, og at kommunikative samtaleøvelser næsten aldrig bruges i danskundervisningen (se afsnit III.A.3.7.6.). Hos alle tre lærere forekommer der individuelt

arbejde, og differentieret individuelt arbejde står helt centralt i lærer II's undervisning. Ved de elevcentrerede tilgange tages der højde for den enkelte elevs indlæringsmæssige behov, hvilket anses for at være indlæringsfremmende.

De tre udvalgte lærere bruger dansk til kommunikation i klasseværelset. Kvantiteten og kvaliteten af lærernes tale er dog forskellig afhængigt af lærerens valg af organisationsform, og til hvilke sproglige formål læreren bruger målsproget. Alle tre lærere anvender først og fremmest målsproget til at udføre primære formål, især i forbindelse med gennemgang af lektien eller de sproglige aktiviteter, eleverne stilles over for. Endvidere bruger de i nogen grad målsproget til at udføre organisatoriske formål. Lærer III bruger målsproget ret konsekvent til at udføre organisatoriske formål. Dette gælder også i nogen grad lærer I. Lærer III's brug af målsproget har desuden en særstilling på det punkt, at han i flere sammenhænge anvender målsproget til at udføre sociale formål. Det sociale aspekt i lærer III's sprog viser sig i hans brug af ægte spørgsmål, og i at han ofte inddrager sine og elevernes personlige erfaringer i sin tale. Lærer III holder sig også mere ihærdigt til dansk end de to andre lærere, som i højere grad anvender et blandingsprog af dansk og islandsk. Foruden lærernes tale spiller båndtekster med mere eller mindre autentisk dansk tale en stor rolle i undervisningen hos lærer I, og båndtekster forekommer også hos lærer III. De tre læreres brug af målsproget - især lærer III's - er afgjort en kvalitet i deres undervisning. Her bryder lærerne med fagtraditionen, jf. spørgeskemaundersøgelsen, hvor kun 18,6% af lærerne svarer, at de meget ofte taler dansk med eleverne, og 25,6% svarer, at de ofte gør det. Set i lyset af det kommunikative sprog- og indlærings syn kan der ikke herske tvivl om betydningen af lærerens brug af målsproget til kommunikation i klasseværelset. I den forbindelse kan nævnes betydningen af meningsfuldt input (se I.A.5.3.3.) og det indlæringsmæssige potentiale, der er forbundet med konstant brug af målsproget til udførelse af de sproglige formål, der til enhver tid er aktuelle i klasseværelset. Desuden ligger der efter alt at dømme et motivationsmæssigt potentiale i elevernes deltagelse i interaktionen og i deres oplevelse af dansk som kommunikationssprog (Ellis 1997: 173-195).

Observationsundersøgelsen viser, at kvantiteten af elevernes tale er meget begrænset i forhold til lærerens tale. Det gælder både den samlede taletid i forhold til lærerens og længden af de enkelte elevers tale. Dette kan forklares ved den frontale, lærerstyrede undervisnings dominans. Elevernes tale styres af opgaveløsningsmønstret, og den karakteriseres ved deres responderende rolle, dvs. at de skal besvare eller komme med løsningsforslag på lærerens spørgsmål (opgaver). Som regel drejer det sig om display-spørgsmål. Da lærerne ofte stiller konvergente spørgsmål, er elevernes svar som regel korte. Til trods for dominansen af konvergente display-spørgsmål er der også

eksempler på andre typer lærerspørgsmål, som har indflydelse på kvaliteten og kvantiteten af elevernes tale. Fx stiller lærer I i nogen grad divergente spørgsmål, hvilket betyder, at elevernes svar er lidt længere. Lærer III adskiller sig fra de to andre lærere ved også at stille ægte spørgsmål på målsproget, hvilket betyder at elevernes erfaringer og det sociale aspekt indrages. Set i lyset af de kommunikative teorier, der betoner vigtigheden af output på målsproget (se afsnit I.A.5.3.4.), og at eleverne så ofte som muligt får lejlighed til at afprøve og udvikle deres mellemsprog ved at bruge det, må lærer I's anvendelse af konvergente spørgsmål og lærer III's brug af ægte spørgsmål anses for at være en kvalitet i de to læreres undervisning.

De tre lærere udtrykker, at de på grund af det danske sprogs funktionalitet og af indlæringsmæssige grunde finder det yderst vigtigt, at eleverne lærer at tale dansk. Disse holdninger til det danske sprogs funktionalitet og til tale-sprogets vigtighed er et brud med den historisk baserede fagtradition. Spørgeskemaundersøgelsen viser nemlig, at kun 27,9% af lærerne synes, det er meget vigtigt, at islændingene behersker talt dansk (se afsnit III.A.3.6.2.). Der lægges størst vægt på talt dansk hos lærer I og lærer III, men det indgår på forskellig vis i undervisningen, jf. at lærer I inddrager kommunikative samtaleøvelser i undervisningen, og at lærer III så vidt muligt forsøger at bruge dansk som kommunikationsprog i klasseværelset. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsens resultater, at talesproget generelt prioriteres lavt i danskundervisningen (se III.A.3.7.1.). Eksempelvis kan nævnes, at kun 21,7% af lærerne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren (se III.A.3.7.6.). Her kan det påpeges, at sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som ifølge lærerens udsagn meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, opnår signifikant højere middelværdi ved den centrale prøve end de klasser, hvor eleverne sjældnere eller aldrig taler dansk med læreren (se III.B.5.5.8.).

De tre lærere lægger vægt på integration af de fire færdigheder. Det er dog forskelligt, hvordan de fire færdigheder vægtes indbyrdes i den observerede undervisning, jf at arbejdet med tale- og lyttefærdigheden ikke står lige centralt i de tre læreres undervisning. Integration af de fire færdigheder falder i tråd med det kommunikative sprog- og indlærings-syn. Dels fordi der argumenteres for, at arbejdet med de fire færdigheder bør afspejle sprogets brug uden for klasseværelset, dvs. hvor de forekommer integreret i hinanden, dels fordi de fire færdigheder indlæringsmæssigt anses for at støtte hinanden. Alle tre lærere prioriterer læsefærdigheden højest, men understreger samtidig vigtigheden af, at eleverne sættes i stand til at bruge dansk til mundtlig kommunikation med danskerne. Derfor står lytte- og talefærdighed helt centralt. Disse to færdigheder spiller størst rolle i undervisningen hos lærer I og næststørst rolle hos lærer III. Arbejdet med de to færdigheder integreres som regel

i arbejdet med intensivt læste tekster. Lærer I's og i nogen grad lærer III's store vægtning af talefærdighed er interessant, ikke mindst set i lyset af at evaluering af talt dansk ikke indgår i den centrale afgangsprøve. Desuden er lærernes vægtning af de produktive færdigheder i integration med læsning et brud med fagtraditionen, jf. spørgeskemaundersøgelsen, som viser, at de produktive færdigheder generelt prioriteres lavt (se afsnit III.A.3.7.1.).

De udvalgte læreres prioritering af læsning - især ekstensiv læsning - er påfaldende høj. De mange romaner, som klasserne læser - især lærer I's og II's klasser - medfører, at eleverne stifter bekendtskab med et stort input i en meningsfuld kontekst. Gennem denne type læsning får eleverne indsigt i dansk kultur. Den ekstensive læsning skønnes endvidere at fremme elevernes procedurale viden og anses for at egne sig særdeles godt til opbygning af elevernes ordforråd (Coady 1997, Henriksen & Haastrup 1995). At der er tale om en kvalitet i danskundervisningen kan også underbygges af sammenligningsundersøgelsens resultater, som viser, at de klasser, som læser et stort antal sider, opnår signifikant højere middelværdi end de klasser, som læser et mindre antal sider (se III.B.5.5.5.). De tre lærere lægger alle vægt på skriftligt arbejde i tilknytning til de læste tekster. Foruden bundne øvelser er der tale om fri skriftlig produktion i de tre læreres undervisning i forbindelse med ekstensivt læste tekster, og desuden lægger lærer II stor vægt på skriftligt arbejde i tilknytning til intensivt læste tekster. Inden for de kommunikative metoder fremhæves outputtets betydning for elevernes sprogtilnærmelse (se afsnit I.A.5.3.4.). Desuden kan det påpeges, at sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som meget ofte eller ofte arbejder med fri skriftlig produktion på målsproget, opnår højere middelværdi end de klasser, som sjældnere eller aldrig arbejder med denne aktivitet. Forskellen er signifikant for sammenligning inden for gennemsnit I, mens dette ikke er tilfældet med sammenligning inden for gennemsnit II og III.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at eksplicit arbejde med grammatik spiller en central rolle i mange læreres undervisning, og at arbejdet med grammatikken ofte optræder isoleret (se afsnit III.A.3.7.8.). Grammatikken indgår som en komponent i de tre udvalgte læreres undervisning. Det sker dog på forskellig vis. Det er karakteristisk for arbejdet med grammatikken hos lærer I og II, at det ikke indgår som en isoleret faktor i den fælles undervisning, men knyttes til tekstlæsning og til det øvrige sproglige arbejde i klassen. Lærer I lægger vægt på, at eleverne implicit lærer at bruge grammatiske regler, og de forklares sjældent eksplicit, medmindre eleverne selv ønsker det. Lærer I sætter fokus på forståelse af det kommunikative budskab og vægter fluency højere end accuracy. Hos lærer II integreres grammatikken i tekstlæsning og træning i skrivefærdighed. Hos lærer III arbejdes der eksplicit med grammatiske regler og træning af disse. Når eleverne laver gen-

tagne grammatiske fejl - fx på grund af forskelle mellem dansk og islandsk - lægger lærer I vægt på automatisering af disse strukturer. Hos lærer II indgår grammatikken i det individuelle differentierede arbejde, hvor læsefærdighed, ordforrådsindlæring og skrivefærdighed integreres. Grammatisk viden indgår som en vigtig komponent i de fleste undervisningsmetodiske paradigmer, men dens rolle og funktion i sprogindlæringen er forskellig. Således står grammatisk viden helt centralt i grammatik- og oversættelsesmetoden og den anses for at være uundværlig for beherskelse af kommunikativ kompetence. Inden for de kommunikative metoder findes der forskellige opfattelser af, hvordan man mest effektivt opnår grammatisk kompetence (Ellis 1997: 47-75). Udgangspunktet for arbejdet med sprogets formregler er dog, at det fremmer elevernes forståelse for reglernes funktioner. Desuden lægges der vægt på, at opbygningen af denne side af lingvistisk kompetence tilpasses elevernes indlæringsmæssige niveau, og at reglerne inddrages, når de har en funktion for elevernes brug af målsproget. M.a.o. integreres arbejdet med grammatikken i den øvrige sproglige beskæftigelse, hvor det passer i indlæringsprocessen. Lærer II og især lærer I lægger vægt på, at eleverne kan få grammatiske forklaringer, når de har brug for dem, dvs. grammatikken indgår ikke som et på forhånd planlagt forløb, hvor den deskriptive grammatik er udgangspunktet. Lærer I og II lægger også vægt på, at arbejdet med grammatikken finder sted i integration med de fire færdigheder. På disse punkter adskiller de to læreres undervisning sig fra den traditionelle formfokuserede sprogundervisning og dens fokus på isoleret og eksplicit indlæring af grammatiske regler, som også præger fagtraditionen i dansk.

Lærer I lægger stor vægt på, at eleverne bevidst arbejder med opbygning af ordforråd i tilknytning til læste tekster, og at de aktiverer nyt ordforråd gennem receptiv og produktiv brug af dansk. Da denne lærer lægger vægt på kommunikative strategier i forbindelse med ordforrådsindlæringen - bl.a. på baggrund af forestillinger om kognitive processer såsom netværk af associationer - foretrækker hun, at der tages udgangspunkt i et bestemt emne eller tema. Lærer II lægger vægt på sammenkobling af tekstlæsning, ordforrådsindlæring og skriftlig produktion. Da eleverne sjældent bruger dansk produktivt uden for skolen, er der særlig grund til at udruste eleverne med strategier, som sætter dem i stand til at bygge bro mellem deres receptive og produktive brug af dansk. I den forbindelse kan bevidst ordforrådsarbejde have en vigtig funktion. Lærer I's vægtning af ordforråd og hendes bevidste arbejde med ordforrådsindlæring falder i flere henseender i tråd med de kommunikative teorier, hvor fokusering på ordforrådets centrale rolle for beherskelsen af kommunikativ kompetence forfægtes (Coady 1997: 273-288, 45-55, Meara 1996: 33-51).

De tre lærere lægger meget stor vægt på lektier, både med hensyn til kvantitet og kvalitet. Af den grund følger de godt med i elevernes hjemmearbejde,

og lektier spiller ligeledes en central rolle i de tre læreres undervisning. Det er dog forskelligt, på hvilken måde lektien indgår i de observerede undervisningstimer. Således er der tale om fælles gennemgang af lektien i alle de observerede timer hos lærer I og III, men kun i den første time hos lærer II. I de øvrige timer er eleverne selv ansvarlige for det sproglige arbejde - bl.a. at rette og kontrollere deres sproglige produktion. Lærer II's undervisning præges af stor vægtning af elevautonomi. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 55,8% af lærerne, at deres klasser forventes at bruge 30 minutter eller mindre på deres lektier. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som jævnligt forventes at bruge 31 minutter eller mere på lektier, opnår højere middelværdi ved den centrale prøve end de klasser, som forventes at bruge 30 minutter eller mindre på lektier. Forskellen er signifikant for sammenligning inden for gennemsnit II og III, mens dette ikke er tilfældet for gennemsnit I (se III.B.5.6.1.). Lærernes høje prioritering af lektier øger input og output på målsproget og den tid, som eleverne beskæftiger sig med dansk, hvilket må anses for at være vigtigt det danske sprogs status i dagens Island taget i betragtning.

Observationsundersøgelsen viser, at det affektive klima i de observerede klasser præges af positiv disciplin, intimitet, elevers og læreres engagement og god arbejdsmoral. De tre lærere udtrykker positive holdninger til at undervise i dansk, og deres attitude over for eleverne præges af ambitioner på deres vegne og af en udpræget velvilje. I teorien understreges betydningen af det affektive klima i klassen og af, at indlæringen finder sted i et trygt miljø. Endvidere fremhæves motivationens betydning som drivkraft i elevernes sprogtilegnelse (Holmen 1988). Da dansk ikke mere har en fremtrædende status i det islandske samfund, står lærerens holdninger til dansk, hans interesse for undervisningen og de indlæringsstrategier, han råder over, helt centralt. Således afhænger det ikke mindst af dansklærerens professionelle indsats og hans viden om og holdninger til målsproget, hvor rigt og stimulerende et indlæringsmiljø det lykkes ham at skabe, hvordan dansk sprog og kultur indgår i undervisningen, og hvilke signaler læreren giver vedrørende det danske sprogs funktionalitet for islændingene. Vigtigheden af lærerens interesse understøttes i øvrigt af sammenligningsundersøgelsen, som viser, at de klasser, som har lærere, der prioriterer lærerens interesse som årsag til gode resultater hos eleverne højt, opnår signifikant højere middelværdi end de klasser, der bliver undervist af lærere, som ikke prioriterer lærerens interesse højt (se III.B.5.4.2.). Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at kun 45% af lærerne udtrykker, at de fleste eller mange af deres elever er positive over for at lære dansk. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor de fleste eller mange af eleverne ifølge lærerens udsagn er positive over for dansk, opnår signifikant højere middelværdi end de klasser, hvor færre af

eleverne anses for at være positive. Her bør det fremhæves, at undervisningen hos de tre observerede lærere karakteriseres ved særdeles positive lærer- og elevholdninger. I de kommunikative metoder anses et stimulerende og rigt indlæringsmiljø for at være afgørende for en vellykket sprogundervisning (Holmen 1988), og flere forskere fremhæver det indlærings- og motivationsmæssige potentiale, der ligger i en kvalificeret sprogundervisning. Da alle tre lærere udtrykker, at den observerede undervisning er typisk for deres undervisningspraksis, kan det skønnes, at de gode eksamensresultater hos de udvalgte læreres elever ved den centrale afgangsprøve i foråret 1993 i høj grad kan forklares ved kvaliteten af den undervisning, eleverne har modtaget i dansk.

AFHANDLINGENS KONKLUSION

Fagtraditionen i dansk

Nøglen til forståelse af et fags tradition og identitet ligger i historien, hvor faget i sin institutionelle kontekst har sine rødder. Et fremmedsprogsskoles tradition præges også af teorier og praksis inden for fremmedsprogundervisningen generelt. Fagtraditionen afspejles i fagets målsætninger, i læremidlerne, i fagfolks holdninger - ikke mindst lærernes - og den kommer til udtryk i undervisningspraksis. Bevidstheden om fagtraditionen træder ofte tydeligst frem, når der opstår konflikter eller brudflader mellem etableret praksis og faglige innovationer. Samfundssituationen - bl.a. målsprogets status i samfundet - de institutionelle og organisatoriske rammer, elevsammensætningen og lærernes faglige kompetence er blandt de faktorer, der påvirker fagtraditionen og dens udvikling.

I afhandlingen belyser jeg fagtraditionen i dansk fra flere sider, og den perspektiveres historisk og undervisningsmetodisk. Jeg gør rede for det danske sprogs tidligere funktion og status i det islandske samfund, og desuden skildrer jeg fagtraditionens rødder i grundskolen ved at beskrive danskfagets historiske udvikling i sin institutionelle kontekst. Den empiriske undersøgelse belyser danskfagets aktuelle situation fra flere synsvinkler og på forskellig vis ved hjælp af forskellige metodiske tilgange. Endvidere diskuterer jeg de empiriske data i lyset af teorier om fremmedsprogundervisning. I overensstemmelse med projektets sigte sættes hovedfokus på dansklærernes aktuelle situation og deres strategier og praksis. Til gengæld ser jeg for det meste bort fra andre vigtige faktorer, der vedrører fagtraditionen; fx elevernes erfaringer, læremiddelsituationen og lærernes lønforhold. I min perspektivering af fagtraditionen fokuserer jeg på de faktorer, som jeg anser for at spille den største rolle for fagtraditionens udvikling hen mod en mere kommunikativ fremmedsprogundervisning. Det gælder fx dansklærernes kvalifikationer og deres holdninger til dansk og danskundervisningen. Hovedsagelig fokuseres der på de enkelte læreres undervisningsmetoder, og på hvordan forskellig undervisningspraksis virker med til enten at opretholde eller ændre fagtraditionen i dansk.

Skildringen af fagtraditionens udvikling inden for de sidste årtier indikerer, at den har været præget af inert, og at den ikke har ændret sig i takt med

samfundsudviklingen. Endvidere har undervisningsmetodiske innovationer, fx i læseplaner, haft svært ved at slå igennem i praksis. Den empiriske undersøgelse tegner danskfagets konturer og viser, i hvilken grad de forskellige indlæringsmæssige behov bliver tilgodeset i danskundervisningen, og i hvilken grad ny teoretisk viden om fremmedsprogsindlæring har vundet indpas. I den sammenhæng står den enkelte dansklærers undervisningsmetode - herunder hans holdninger til målsproget - helt centralt, idet den er rationalet bag lærerens professionelle handlinger, og den danner rammen for det sproglige arbejde i klassen og elevernes erfaringer med dansk. Endvidere har lærerens undervisningsmetode stor betydning for indlæringsmiljøets kvalitet og for stemningen eller det affektive klima i klasseværelset, og den påvirker efter alt at dømme elevernes motivation for at lære målsproget. Og som før nævnt har dansklærernes undervisningsmetoder afgørende betydning for fagtraditionens udvikling.

Ved hjælp af den empiriske undersøgelse belyses danskfagets aktuelle situation i den islandske grundskole såvel i dybden som i bredden og såvel eksternt som internt. Fagtradition og undervisningspraksis angår dels lokale og på sin vis unikke forhold, og dels er der tale om pædagogiske forhold og indlæringsprocesser, der anses for at være gyldige for fremmedsprogsundervisningen generelt. Forskningsresultaterne siger således antagelig også noget om fremmedsprogsundervisningen i andre lande og er af den grund relevant for forskningen på feltet. Da fagtraditionen er et kompliceret genstandsfelt, kræver dens beskrivelse indhentning af forskellige typer empiriske data. Derfor blev den fremgangsmåde valgt at anvende tre forskellige metodiske tilgange, som hver kan noget forskelligt med hensyn til dataindsamling og databehandling. Den empiriske undersøgelse består således af tre delundersøgelser - både kvantitative og kvalitative - som hver for sig har gjort det muligt at gribe genstandsfeltet an på forskellige måder. Ved hjælp af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse har det været muligt at udspørge hele den respektive lærerpopulation om fagets situation og den enkelte dansklærers undervisningspraksis, hvilket igen har gjort det muligt at belyse det generelle ved danskundervisningen i sin bredde. Min overordnede hypotese om fagtraditionens levedygtighed og de kommunikative metoders manglende gennemslagskraft i den pædagogiske praksis er blevet afprøvet ved at kortlægge det, der er kendetegnende for dansklærernes strategier og praksis. Spørgeskemaundersøgelsen har således gjort det muligt at belyse det karakteristiske ved fagtraditionen i sin bredde. Ved den statistiske sammenligningsundersøgelse belyses fagtraditionen indirekte, og min generelle hypotese om, at selve danskundervisningens kvalitet - især dansklærernes forskellige undervisningspraksis - har afgørende betydning for de fleste elevers beherskelse af dansk, er blevet afprøvet. Således er det blevet under-

søgt, om der kan konstateres en statistisk signifikant effekt af udvalgte undervisningsrelaterede variable på elevernes beherskelse af dansk defineret ved eksamenskarakteren ved den centrale prøve. Til sidst har jeg grebet genstandsfeltet an med den kvalitative observationsundersøgelse og ved indhentning af bløde data. Jeg har her undersøgt den del af danskundervisningen, som skildres som den gode danskundervisning. Den kvalitative tilgang har gjort det muligt at undersøge de tre udvalgte dansklæreres konkrete undervisningspraksis, sådan som den udformer sig i samspil med eleverne i klasseværelset. Observationsundersøgelsen gør det således muligt at få en dyb indsigt i den gode danskundervisning. Ved sammenholdelse af de tre delundersøgelers resultater perspektiveres danskundervisningen fra flere forskellige synsvinkler, og bl.a. holdes den del af undervisningen, som karakteriseres som den gode danskundervisning, op mod det, som karakteriseres som det gængse eller kendetegnende for fagtraditionen. Det er dog ikke helt uproblematisk, idet det fx ikke var muligt at observere lærernes undervisning hos den elevgruppe, som er med i sammenligningsundersøgelsen, da udvælgelsen af lærerne fandt sted på baggrund af deres klassers resultater til den centrale prøve året før. Til sidst har jeg perspektiveret resultaterne i lyset af teorier om undervisningsmetoder og klasseværelsespraksis og sammenholdt dem med den viden, som anden forskning har givet om de undersøgte forhold.

Fagtraditionen i dansk har sine rødder i det danske sprogs tidligere funktion og status i det islandske samfund. Her spillede dansk en vigtig rolle som islændingenes nøgle til uddannelse, karriere, tidsfordriv og til kontakt med danskerne. Efter alt at dømmes var der stor prestige forbundet med at lære og beherske dansk. Dette underbygges af, at mange islændinge var motiverede for på egen hånd at lære dansk - især at lære at læse på dansk. Under tilhørsforholdet til Danmark kom mange islændinge til at beherske talt dansk gennem direkte kontakt med danskere i Island. Da man begyndte at undervise i dansk i den obligatoriske børneuddannelse, var grammatik- og oversættelsesmetoden altdominerende i fremmedsprogsundervisningen både i Island og i nabolandene. Sandsynligvis hentede man forbilledet til undervisningen på dette niveau fra danskundervisningen i gymnasiet, hvor grammatik- og oversættelsesmetoden også var fremherskende. Ved praktisering af denne metode blev hovedvægten lagt på intensiv læsning, direkte oversættelser og terping af grammatik. I overensstemmelse med grammatik- og oversættelsesmetodens sprog- og indlæringsyn var undervisningen i høj grad tekstcentreret, og dannelsesidealet spillede en afgørende rolle, hvilket betød, at litteraturlæsning fik en fremtrædende rolle. Denne vægtning af litteraturlæsning blev yderligere styrket på grund af den nære tilknytning til Danmark - ikke mindst det danske skolesystem - og dermed til en dansk modersmåls-

tradition. Traditionen for at læse på dansk blev understøttet af den funktion, som dansk faglitteratur spillede i det islandske skolesystem. Desuden var der i brede kredse en tradition for at læse på dansk i forlystelsesøjemed. Holdninger til dansk på makroplan ser ud til at have påvirket undervisningen i dansk på mikroplan. Selvstændighedskampens kontroverser og en voksende national bevidsthed blandt islændingene betød, at dansk af mange blev betragtet som den alvorligste trussel mod islændingenes modersmål, hvilket betød, at talt dansk fik en negativ konnotation. Disse forhold har efter alt at dømme bidraget til opretholdelse af den etablerede fagtradition i dansk og sammen med dominansen og levedygtigheden af grammatik- og oversættelsesmetoden ført til nedprioritering af talesproget.

Fagtraditionen og aktuelle sproglige behov

Til trods for Islands løsrivelse fra Danmark er islændingene stadigvæk tæt knyttet til Danmark og det øvrige Norden. Eksempelvis kan nævnes forskellige handelsforbindelser, kontakt på uddannelsesområdet, turisme, kulturelt og videnskabeligt samarbejde og mangesidige faglige og personlige kontakter. En undersøgelse blandt unge i alderen 10-15 år viser, at Danmark og det øvrige Norden stadig har sin plads i de unges bevidsthed. Således svarer omtrent 13% af de unge, som er med i undersøgelsen, at Danmark er det land uden for Island, som de helst vil bosætte sig i (Sverige 7,1% og Norge 6,1%). Danmark kommer som nummer to efter USA (Pörbjörn Broddason: 1997). Islændingenes mangesidige kontakt med Danmark og det øvrige Norden kræver, at de har sproglig kompetence i et nordisk sprog. Af historiske grunde har man valgt dansk som islændingenes nøgle til det nordiske sprogsamfund. Før i tiden kunne islændingene lære sig dansk i lokalmiljøet, og forholdene betød, at der var stor motivation blandt islændingene for at tilegne sig sproget. I takt med de nye tider lyder dansk ikke mere i islændingenes hverdag, og andre fremmedsprog har i dag til en vis grad overtaget det danske sprogs tidligere funktion som islændingenes vigtigste nøgle til kontakt med omverdenen. Også inden for skolesystemet har det danske sprog ændret status og funktion, idet den danske faglitteratur i gymnasiet og i erhvervsskolerne naturligt nok er blevet erstattet med islandske bøger. På universitetsniveau læses faglitteraturen i stigende grad på andre fremmedsprog end dansk. Til trods for den totalt ændrede samfundssituation har myndighederne besluttet, at der skal undervises i dansk i grundskolen (og i gymnasiet og erhvervsskolerne), og man har sat sig det mål, at islændingene gennem denne undervisning skal opnå en kommunikativ kompetence på dansk. Her bør det understreges, at med kommunikativ kompetence mener man en solid og alsidig sproglig kompetence, som sætter islændingene i stand til at bruge dansk til kommunikation med danskerne og andre nordboere, og til at kunne klare

praktiske og akademiske uddannelser i Danmark og det øvrige Norden. Denne kompetence skal primært opbygges i den obligatoriske grundskole og herefter i ét til to år i erhvervsuddannelserne og på gymnasialt niveau. På baggrund af det danske sprogs aktuelle stilling i det islandske samfund, er det indlysende, at man får meget lidt forærende i forhold til, hvad der før var tilfældet. Den historisk etablerede fagtradition har sine rødder i en helt anden samfundssituation end den aktuelle. I modsætning til før, beror islændingenes kompetence i dansk nu næsten udelukkende på danskundervisningens kvalitet og effektivitet. Der er således en åbenlys konflikt mellem den historisk baserede fagtradition og den aktuelle sprogsituation og de kommunikative behov. Hvis danskundervisningen skal leve op til læseplanens målsætninger, må fagtraditionen tilpasses en ny samfundssituation og nye behov. I den forbindelse er det nærliggende at benytte sig af den viden, som er samlet i den internationale forskning om sprogundervisning og sprogtilegnelse. Undervisningen må tage højde for, at dansk kun i ringe grad bruges som levende kommunikationssprog i lokalmiljøet - især er muligheden for mundtlig kommunikation ringe. Derfor er det påkrævet at gennemføre undervisningsmetodiske innovationer, hvor kommunikative aspekter medtænkes, så eleverne i tilstrækkelig grad får mulighed for at erfare og bruge dansk som et levende kommunikationssprog. Dette er dog ikke uproblematisk, da fagtraditionen som regel er præget af inert, og da det kan være svært at integrere innovationer, som strider mod fagets hævdundne identitet i fagtraditionen. Antagelig ligger de største innovationspotentialer der, hvor innovationerne kan tilpasses fagets selvopfattelse og den etablerede praksis.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at grammatik- og oversættelsesmetoden stadig præger fagtraditionen i dansk, og at der generelt lægges stor vægt på læsning, direkte oversættelser og indlæring af grammatik. Ekstensiv læsning indtager en central plads i undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen viser endvidere, at aktiviteter, der er typiske for den direkte metode, også til en vis grad gør sig gældende i danskundervisningen, og at det kommunikative paradigme er begyndt at vinde indpas, om end i mindre grad. Fagtraditionen karakteriseres ved en udpræget fokus på modersmålet frem for målsproget og ved nedprioritering af de produktive færdigheder. Det danske sprogs status som fremmedsprog i Island og den kendsgerning, at eleverne generelt sjældent bruger dansk uden for skolen, sætter fokus på såvel inputtets som outputtets store betydning for deres tilegnelse af dansk. Interaktionens betydning og nødvendigheden af, at eleverne har mulighed for at afprøve målsproget, bliver yderligere styrket af det kommunikative paradigmes sprog- og indlærings syn, som fremhæver fremmedsprogstilegnelsen som en individuel, kreativ proces, og at målsproget bedst læres ved dets kommunikative brug. Set i lyset af de kommunikative teorier er visse problemer

iøjnefaldende ved den aktuelle fagtradition i dansk. Her kan nævnes den side af fagtraditionen, hvor der ret ensidigt lægges vægt på oversættelser fra dansk til islandsk og på intensiv læsning, hvilket i høj grad begrænser inputtet på målsproget. En anden ting er læsningens dominans, der betyder, at input af talt dansk er begrænset. Hertil kommer fagtraditionens nedprioritering af de produktive færdigheder, især talesproget. I den sammenhæng er det vigtigt at påpege, at den centrale prøve i dansk ikke inddrager evaluering i mundtligt dansk, hvilket antagelig er med til at bevare fagtraditionen. Alt dette fører til, at elevernes overgang fra receptiv til produktiv brug af dansk kan være yderst problematisk. Det gælder i særdeleshed elevernes beherskelse af talt dansk.

Fagtraditionen og innovationspotentialer

En af projektets vigtigste konklusioner er, at observationsundersøgelsen tyder på, at der kan ligge et innovationspotentiale i bevidst ordforrådsindlæring. Observationsundersøgelsen viser, at to af de udvalgte lærere bevidst forsøger at forbinde læsning og ordforrådsindlæring med produktiv brug af dansk. M.a.o. viser den observerede undervisning, at ordforrådsindlæring på udmærket vis kan tage udgangspunkt i fagtraditionens vægtning af de receptive færdigheder - ikke mindst læsning - og samtidig lette overgangen til beherskelse af produktiv færdighed på dansk. Således ser bevidst ordforrådsarbejde ud til at kunne fungere som brobygger i undervisningen på to planer: dels mellem gammel og ny undervisningstradition og dels mellem elevernes beherskelse af de receptive og produktive færdigheder. Observationsundersøgelsen viser også, at der er en kvalitet forbundet med, at ordforrådstilgangen tager udgangspunkt i et tema, idet den tematiske tilgang er indholds-baseret og kan give eleverne den nødvendige baggrundsviden og det ordforråd, der er nødvendigt for at kunne udtrykke sig om et emne. Her kan der også ligge et innovationspotentiale. Som allerede omtalt præges fagtraditionen af stor vægtning af litteraturlæsning. Før i tiden var det meget almindeligt, at islandske elever i skolen læste faglitteratur på dansk i andre fag end dansk. Det er ikke længere tilfældet. Set i lyset af de kommunikative metoder er det vigtigt, at eleverne i højere grad arbejder med andre genrer end de litterære. Det drejer sig fx om forskellige autentiske sagprosattekster, bl.a. for at lægge vægt på indlæring af ordforråd af en anden karakter end den, der er typisk for litterære tekster. Den tematiske tilgang gør det muligt at inddrage en bred vifte af forskellige vidensområder om dansk kultur og hverdag, hvor det tematisk beslægtede ordforråd forekommer i meningsfuld kontekst i forskellige typer af skrevne og talte tekster.

Når det gælder ordforrådsarbejdet er det meget vigtigt, at man gør sig klart, hvilke strategier der skal tages i brug for at komme fra at forstå et ords betydning til produktivt at bruge nyt ordforråd hensigtsmæssigt i tale eller

skrift. De kommunikative metoder lægger vægt på procesorienteret tilgang i forbindelse med indlæringen af skrivefærdighed. Processkrivning stammer oprindeligt fra modersmålsundervisningen og bærer præg af dette, idet man i skildringen af de processer, der gør sig gældende under skrivningen, ikke tilstrækkelig har taget højde for, at fremmedsprogelever ofte mangler baggrundsviden og ordforråd, som modersmålstalende elever besidder, og som er nødvendig for at kunne udtrykke sig om et emne. Observationsundersøgelsen tyder på, at bevidst arbejde med ordforråd og vægtning af baggrundsviden om et emne, kan lette overgangen fra receptiv til produktiv brug af målsproget. Her kunne der ligge et innovationspotentiale i at sammenknytte receptiv brug af målsproget og bevidst ordforrådsindlæring i forbindelse med procesorienteret skrivning. Således kunne der opstilles en forberedende fase, hvor eleverne i tilknytning til læste og talte tekster brugte kommunikative strategier til at erhverve sig den nødvendige baggrundsviden om et emne og det ordforråd (herunder semantisk beslægtet ordforråd, kollokationer, idiomer osv.), der er relevant i forbindelse med det tema, der arbejdes med. På samme måde kunne der arbejdes med procesorienteret tale, hvor eleverne på individuel basis samarbejdede om at praktisere kommunikative opgaver på lyd- eller videobånd. Ligesom ved procesorienteret skrivning kan en vejledning fra andre elever eller læreren finde sted under taleprocessen, fx ved at elever samtaler på bånd og bagefter lytter til hinandens tale, eller ved at læreren lytter til båndet og giver eleverne mundtlig vejledning ved at indtale kommentarer til deres tale på båndet. På den måde kunne innovationer i forbindelse med ordforrådsindlæring og produktiv beherskelse af målsproget tage udgangspunkt i fagtraditionens vægtning af de receptive færdigheder - ikke mindst indholdsbarer ekstsiv læsning - og samtidig satse på nytænkning i praksis.

Inden for de kommunikative metoder fremhæves det indlærings- og holdningsmæssige potentiale, der ligger i brugen af målsproget til kommunikation i klasseværelset. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at fagtraditionen præges af tekstbaseret, og at talt dansk spiller en begrænset rolle i klasseværelseskommunikationen. Dette fremgår af, at mindre end halvdelen af lærerne svarer, at de meget ofte eller ofte taler dansk med eleverne, og kun omtrent en femtedel af lærerne svarer, at eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor eleverne meget ofte eller ofte taler dansk med læreren, opnår signifikant højere eksamensresultater end de klasser, hvor dette ikke i samme grad er tilfældet. Observationsundersøgelsen viser, at kvaliteten og kvantiteten af lærerens brug af målsproget har stor betydning for elevernes mulighed for at udtrykke sig på dansk. I den sammenhæng står lærerens valg af organisationsform helt centralt. Det kommunikative paradigme taget i betragtning

ville det være en fordel, hvis man i højere grad brugte dansk til at udføre de sproglige formål, der er forbundet med klasseværelseskommunikationen. Endvidere ville kvaliteten og kvantiteten af elevernes tale på målsproget kunne øges ved inddragelse af kommunikative opgaver, hvor der blev lagt vægt på elevcentrerede diskursformer som alternativ til den frontale, lærerstyrede undervisning. På den måde kunne elevernes taletid øges, og man kunne i højere grad lægge vægt på opbygning af strategisk og pragmatisk kompetence, hvilket ifølge det kommunikative sprogsyn er påkrævet.

Spørgeskema- og observationsundersøgelsen viser, at dansklærerne anser det for at være et stort problem i danskundervisningen, at eleverne sjældent oplever dansk som et levende sprog i deres dagligdag. Samtidig viser den empiriske undersøgelse, at fagtraditionen i høj grad er tekstbaseret, og at dansklærerne kun i ringe grad benytter sig af de muligheder, der ligger i brug af film og andre autentiske tekster på lyd- eller videobånd. Endvidere er der så godt som ingen af lærerne, der benytter sig af de muligheder, der ligger i elektroniske midler som fx dataprogrammer og kommunikation over internettet. I de kommunikative metoder understreges vigtigheden af kulturaspektet, autenticitet og brug af målsproget som et kommunikativt redskab. Set i lyset af det danske sprogs ændrede status i Island og det kommunikative sprog- og indlærings syn ville danskundervisningen vinde ved, at man i højere grad udnyttede de muligheder, der ligger i brugen af elektroniske og audiovisuelle midler.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at fagtraditionen er præget af vægtning af grammatik, og at arbejdet med grammatikken ofte forekommer isoleret. Observationsundersøgelsen viser, at ingen af de udvalgte lærere har eksplicit arbejde med grammatiske regler som et fast punkt i de observerede timer. Hos to af lærerne inddrages grammatikken, når eleverne ønsker det, fx når de har brug for forklaring af en grammatisk regel, eller når forkert brug af grammatiske regler virker meningsforstyrrende for kommunikationen. Viden om sprogets formregler indgår som en komponent i kommunikativ kompetence. Spørgsmålet drejer sig derfor ikke om, hvorvidt arbejdet med grammatikken skal indgå i undervisningen. Det drejer sig snarere om, på hvilken måde grammatikken skal inddrages. I den sammenhæng må man gøre sig klart, at ved det kommunikative sprogsyn er sprogbegrebet blevet bredere, hvilket betyder, at komponenter, som ikke tilhørte den traditionelle formfokuserede undervisning, nu også skal med i undervisningen. I sammenhæng med et ændret indlærings syn betyder dette, at grammatikken har fået en anden betydning i forhold til didaktikken end før. Endvidere fokuseres der ikke snævert på sprogets formregler, men også på deres funktioner, og det understreges, at arbejdet med grammatikken ikke forekommer isoleret, og at det ikke er styrende for undervisningen - fx som en fast dagsorden i klassen.

Desuden lægges der vægt på, at indlæringen af grammatikken tilpasses elevernes indlæringsniveau og deres brug af målsproget. I den sammenhæng er det vigtigt, at læreren har en metabevisthed om målsprogets formregler og et kontrastivt syn på modersmålets og målsprogets grammatik, så han er i stand til at analysere elevernes indlæringsmæssige behov. Endvidere må læreren være parat til at arbejde med grammatikken og give den nødvendige vejledning, når situationen kræver det. Det være sig at give grammatiske forklaringer, forklare de grammatiske reglers funktioner, inddrage kommunikative aktiviteter eller sørge for sproglige aktiviteter til automatisering af de regler, der volder problemer.

Fagtraditionen og lærernes fagspecifikke kompetence

Én af de faktorer, der anses for at kunne påvirke fagtraditionen, er lærernes faglige kompetence. Hvis eleverne skal opnå en solid og alsidig kommunikativ kompetence, forudsætter det en højt kvalificeret danskundervisning, hvilket igen kræver højt kvalificerede dansklærere. Læseplanen i dansk i grundskolen indeholder målsætninger om, at der bør sættes på, at eleverne opnår kommunikativ kompetence på dansk. Principielt giver læseplanen lærerne metodefrihed, men samtidig signalerer læseplanen et kommunikativt sprog- og indlærings syn. Praktisering af de kommunikative metoder stiller uhyre store sproglige og didaktiske krav til dansklæreren. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mangel på kvalificerede dansklærere er et alvorligt problem i danskundervisningen. Sammenligningsundersøgelsen tyder på, at de elever, som bliver undervist af uerfarne og ikke-kvalificerede dansklærere, opnår signifikant ringere resultater til den centrale prøve end de elever, som bliver undervist af lærere med længere undervisningserfaring. Lærersituationen er af flere grunde problematisk. Dels er linjefagsuddannelsen i den treårige læreruddannelse alt for kort (svarende til knap et halvt årsværk), og den rækker på ingen måde til at udruste de kommende dansklærere med den nødvendige fagspecifikke kompetence i faget, som en praktisering af de kommunikative metoder forudsætter¹⁾. Dels betyder de organisatoriske forhold - dvs. enhedslærerprincippet og ansættelsesforholdene - at der intet er til hinder for, at de lærere, som ikke besidder linjefagsuddannelsen, kan komme til at undervise i dansk. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at omtrent to tredjedele af dansklærerne i grundskolens afgangsklasse ikke besidder den fornødne fagspecifikke uddannelse i dansk. Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at der på mange skoler er tale om hyppige og tilfældige skift af *dansklærere*, hvilket kan have manglende kontinuitet i undervisningen til følge og

1) I efteråret 2001 fandt en radikal ændring af linjefagsuddannelsen sted. Den indebærer bl.a. at linjefagsuddannelsen i dansk nu svarer til knap et helt årsværk (25 af 30 point).

på den måde kan forringe elevernes udbytte af danskundervisningen. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de elever, som bliver udsat for skift af dansklærere på grund af hyppige lærerskift på skolen, opnår ringere resultater til den centrale prøve end de elever, som har dem samme dansklærer i en længere periode.

Lærernes professionelle identitet hænger bl.a. sammen med deres fagspecifikke kvalifikationer. Hvis lærerne ikke har et solid kendskab til deres fagområde, er det usandsynligt, at de opfatter sig selv som professionelle dansklærere, hvilket kan betyde, at de ikke søger efteruddannelseskurser eller på anden måde følger med i den faglige udvikling. Således kan en manglende professionel identitet forringe danskundervisningens kvalitet og påvirke fagtraditionens udvikling. Spørgeskemaundersøgelsen tyder på, at mangel på professionel identitet blandt dansklærerne er et problem i danskundervisningen. Dette fremgår af, at kun omtrent en tredjedel af lærerne har deltaget i efteruddannelseskurser i dansk inden for de sidste fire år før undersøgelsen, og af at kun omtrent en tredjedel af lærerne svarer, at de jævnligt læser fagtidskrifter om fremmedsprogsundervisning. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, som bliver undervist af lærere, som har deltaget i efteruddannelseskurser inden for de sidste fire år, opnår signifikant højere eksamensresultater, end de klasser, som bliver undervist af lærere, som ikke har deltaget i efteruddannelse.

Kvaliteten i lærernes undervisning er betinget af den enkelte lærers undervisningsmetode, idet denne udgør rationalet bag hans pædagogiske adfærd. Det gælder såvel planlægningen af undervisningen som den pædagogiske praksis i klasseværelset. Lærersens metabevisthed om undervisningsmetoder og om sprog og sprogindlæring er nært forbundet med hans uddannelsesmæssige baggrund og hans erfaringer med undervisning i faget i dets institutionelle kontekst. Sammenligningsundersøgelsen viser en sammenhæng mellem lærernes metabevisthed om undervisningsmetodernes betydning og elevernes resultater til den centrale prøve. Således opnår de elever, som bliver undervist af lærere, som prioriterer undervisningsmetodernes betydning højt for danskundervisningens kvalitet, bedre eksamensresultater end de elever, som bliver undervist af lærere, som ikke i samme grad prioriterer undervisningsmetodernes betydning højt. Spørgeskemaundersøgelsen viser endvidere en sammenhæng mellem lærernes fagspecifikke kompetence i dansk og en høj prioritering af undervisningsmetodernes betydning. Sammenligningsundersøgelsen viser endvidere, at de klasser, som har lærere, der ikke baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder, opnår ringere resultater end de klasser, som har lærere, der baserer deres undervisning på én eller flere undervisningsmetoder. Observationsundersøgelsen viser, at de tre udvalgte lærere har en klar

metabevidsthed om deres undervisningsmetoders betydning, og i flere sammenhænge reflekterer de over fordele og ulemper ved disse metoder. Set i lyset af ovenstående er der en særlig grund til at styrke kvaliteten af dansk-lærernes fagspecifikke kompetence. Desuden er det vigtigt at ændre de organisatoriske forhold således, at kun de lærere, som besidder den fornødne kompetence i dansk, kommer til at undervise i faget.

Som før nævnt viser spørgeskemaundersøgelsen, at de kommunikative metoder kun i begrænset grad gør sig gældende i danskundervisningen, og at kommunikative aktiviteter kun bruges af en lille del af lærerne. Kommunikative aktiviteter forekommer i nogen grad hos de udvalgte lærere. Her bør det igen understreges, at fagtraditionen ikke betragtes som en fastlåst størrelse. En af de faktorer, der skønnes at påvirke fagtraditionens udvikling, er lærernes fagspecifikke kompetence, hvilket yderligere understreger vigtigheden af en forbedret læreruddannelse.

Fagtraditionen og den gode danskundervisning

En af undersøgelsens vigtigste konklusioner er den kvalitative forskel, der er på det billede, der tegner sig af danskundervisningen i lærernes besvarelser af spørgeskemaet, og det billede, som observationerne giver af de udvalgte dansklæreres undervisning. På den ene side har de udvalgte dansklæreres undervisning forskellige træk til fælles med det gængse ved fagtraditionen - bl.a. en stor vægtning af læsning. På den anden side adskiller deres undervisning sig markant fra fagtraditionen - bl.a. lægger ingen af de tre lærere vægt på direkte oversættelser af danske tekster til islandsk. Bortset fra visse ligheder er de tre udvalgte læreres strategier og undervisningspraksis indbyrdes forskellige. Det fremgår af observationsundersøgelsen, at de tre lærere har en klar metabevidsthed om undervisningsmetoder og undervisningspraksis, men deres undervisningsmetoder er som sagt indbyrdes forskellige. Der kan m.a.o. være flere gode måder at undervise på, idet undervisningens kvalitet ikke afhænger snævert af praktiseringen af én bestemt metode.

I flere sammenhænge er det blevet nævnt, at elevernes beherskelse af dansk afhænger af kvaliteten af den undervisning, de modtager. I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at spørgeskemaundersøgelsen viser meget store forskelle i kvaliteten af danskundervisningen. Således kan det nævnes, at der er meget stor forskel på det antal sider, som eleverne læser, og på omfanget af klassernes pensum fra én lærer til en anden. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de elever, som læser et større antal sider, opnår signifikant bedre resultater end de klasser, hvor antallet af læste sider er mindre. Ligeledes opnås signifikant bedre resultater i de klasser, hvor omfanget af pensum er større sammenlignet med de klasser, hvor omfanget af pensum er mindre. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er meget forskelligt, hvor

store krav lærerne stiller med hensyn til hjemmearbejde. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, hvor læreren forventer, at der bruges længere tid på hjemmearbejde, opnår bedre resultater end de klasser, hvor der forventes kortere tid brugt på hjemmearbejde. Observationsundersøgelsen viser, at de tre udvalgte lærere lægger meget stor vægt på et stort omfang af pensum, og at eleverne læser et stort antal sider. Endvidere stiller de udvalgte lærere store krav med hensyn til hjemmearbejde. Den observerede undervisning præges af positiv disciplin, og af at lærerne har store ambitioner på deres elevs vegne. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne anser det for at være meget forskelligt, hvor stor motivation eleverne har for at lære dansk. Sammenligningsundersøgelsen viser, at de klasser, om hvilke lærerne konstaterer, at flere af eleverne er positive over for at lære dansk, opnår signifikant bedre resultater, end hvor der skønnes at være tale om færre positive elever. Observationsundersøgelsen viser, at de fleste af eleverne i de involverede klasser ser ud til at være positivt indstillede over for at lære dansk. Efter alt at dømme hænger elevernes motivation sammen med kvaliteten af den danskundervisning, de modtager - herunder bl.a. det affektive klima i klassen - og med de holdninger, som lærerne signalerer vedrørende det danske sprogs funktion, samt med hvad lærerne betragter som gode arbejds måder.

I flere sammenhænge er danskfagets ændrede status i det islandske samfund blevet understreget, og i sammenhæng hermed det dertil knyttede behov for at ændre fagtraditionen i dansk. Endvidere er den mangesidige kontakt mellem Island og det øvrige Norden blevet fremhævet og de krav om kommunikativ kompetence, som denne kontakt medfører. Kontakten med Danmark og det øvrige Norden har været en selvfølge i islændingenes bevidsthed, og denne kontakt har bl.a. hvilet på og er blevet vedligeholdt gennem undervisningen i et nordisk sprog. Det helt afgørende for islændingenes beherskelse af dansk er kvaliteten af den danskundervisning, de modtager. Da sprog og kulturel identitet er nært forbundet, er der meget, som tyder på, at islændingenes fremtidige kontakt med Norden ikke mindst beror på danskundervisningens kvalitet. Det er denne undersøgelses hovedkonklusion, at danskundervisningen ville vinde ved, at man i højere grad tog højde for de kommunikative teoriers sprog- og indlærings syn ved at inddrage samtlige af de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, og ved at lægge større vægt på praktisering af kommunikative aktiviteter. Dette forudsætter, at danskundervisningen varetages af kvalificerede dansklærere. Desuden er det vigtigt, at samtlige af de komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, også indgår i evalueringen af undervisningen. Det gælder ikke mindst i den centrale afgangsprøve i dansk.

APPENDIKS

Sendist með samræmdum prófum í dönsku
til Rannsóknastofnunar uppeldis- og menntamála

Könnun á dönskukennslu

í tengslum við samræmt próf grunnskóla
vorið 1993

Könnunin er styrkt af Nörrænu ráðherranefndinni
og unnin af Auði Hauksdóttur, kennara við Flensborgarskólann

7. Hefur bekkurinn/bekkirnir skipt um dönskukennara á s.l. 3 árum? Merktu við **allt** það sem við á.
- Nei
 - Já, vegna tíðra kennaraskipta við skólann.
 - Já, vegna kennslutilhögunar í unglingadeildum.
 - Já, vegna annarra ástæðna, hverra? _____
8. Hvenær byrja nemendur að læra dönsku í þínum skóla? Merktu við einn reitanna hér að neðan.
6. bekk 7. bekk 8. bekk
9. Hvert er starfsheiti þitt? Merktu við **allt** sem við á.
- Leiðbeinandi.
 - Grunnskólakennari.
 - Framhaldsskólakennari.
 - Yfirkennari/skólastjóri.
 - Annað, hvað? _____
10. Hvaða menntun hefur þú? Merktu við **allt** sem við á.
- Stúdentspróf.
 - B. Ed. próf frá Kennaraháskóla Íslands.
 - Almennt kennarapróf frá Kennaraskóla Íslands.
 - BA-/BS- próf.
 - UK frá Háskóla Íslands.
 - Ársnámskeið við Danmarks Lærerhøjskole.
 - Aðra menntun, hvaða? _____
11. Hefur þú sérmenntun í dönsku? Merktu við **allt** sem við á.
- Nei.
 - Já, val í kennaranámi.
 - Já, BA- nám til 30 eininga.
 - Já, BA- nám til 60 eininga.
 - Já, BA -nám til 90 eining.
 - Já, aðra menntun, hvaða? _____

12. Hefur þú sótt endurmenntunarnámskeið tengd dönskukennslu á s.l. 4 árum? Merktu við einn reit hér að neðan:
- Ekkert
 - 1 námskeið.
 - 2 námskeið.
 - 3 námskeið.
 - 4 námskeið eða fleiri.
13. Hvað hefur þú kennt í mörg ár? _____
14. Hvað hefur þú kennt dönsku í mörg ár? _____
15. Hvað hefur þú kennt dönsku í mörg ár við þann skóla sem þú starfar við nú? _____
16. Hve margar kennslustundir kennir þú alls á viku? _____
17. Hve margar kennslustundir kennir þú dönsku á viku? _____
18. Hefur þú búið í Danmörku?
- Nei.
 - Já, hve lengi? _____
19. Hvernig líkar þér að kenna dönsku? Merktu við einn reit hér að neðan.
- Mjög vel
 - Fremur vel
 - Hvorki vel né illa
 - Fremur illa
 - Mjög illa
20. Hvers vegna kennir þú dönsku? Merktu við **allt** sem við á.
- (a) Vegna áhuga á dönskukennslu.
 - (b) Vegna þess að það var auglýst eftir dönskukennara að skólanum.
 - (c) Kenni aðallega aðra námsgrein, en kenni dönsku til þess að fylla upp í stöðugildi.
 - (d) Stjórnendur skólans fóru fram á að ég kenndi dönsku, án þess að ég óskaði þess.
 - (e) Annað, hvað? _____
21. Hvað finnst þér um mikilvægi þess að íslensk ungmenni læri dönsku? Merktu við einn reit hér að neðan.
- Mjög mikilvægt
 - Fremur mikilvægt
 - Gerir hvorki til né frá
 - Fremur léttvægt
 - Mjög léttvægt

22. Hver telur þú að sé afstaða nemenda þinna til þess að læra dönsku? Merktu við einn reit hér að neðan.

- Flestir jákvæðir Margir jákvæðir Sumir jákvæðir Fáir jákvæðir

23. Hverjar telur þú vera helstu ástæður þess að nemendur **ná góðum árangri** í dönskunáminu? Raðaðu eftirfarandi þáttum í forgangs röð, þannig að þú setjir tölustafinn © 1 við þann þátt sem þér finnst mikilvægastur, © 2 við þann sem þér finnst koma næstur og þannig koll af kalli.

- (a) © ___ Félagslegur bakgrunnur nemenda.
(b) © ___ Greind.
(c) © ___ Áhugi nemenda.
(d) © ___ Kennsluaðferðir kennarans.
(e) © ___ Áhugi kennarans.
(f) © ___ Foreldrar fylgjast með heimavinnu og námsárangri barna sinna.
(g) © ___ Gæði námsefnis í dönsku.

24. Hverjar telur þú vera helstu ástæður þess að nemendur **ná ekki góðum árangri** í dönskunáminu? Raðaðu eftirfarandi þáttum í forgangs röð, þannig að þú setjir tölustafinn © 1 við þann þátt sem þér finnst mikilvægastur, © 2 við þann sem þér finnst koma næstur og þannig koll af kalli.

- (a) © ___ Félagslegur bakgrunnur nemenda.
(b) © ___ Greindarskortur.
(c) © ___ Lítil áhugi nemenda.
(d) © ___ Árangurslitlar kennsluaðferðir.
(e) © ___ Takmarkaður áhugi kennarans á greininni.
(f) © ___ Foreldrar skipta sér ekki af heimavinnu eða námsárangri barna sinna.
(g) © ___ Námsefni í dönsku er ábótavant.

25. Hver telur þú helstu rök fyrir því að íslensk ungmenni eigi að læra dönsku? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Skiptir mjög miklu	Skiptir fremur miklu	Gerir hvorki til né frá	Skiptir fremur litlu	Skiptir mjög litlu
(a) Söguleg tengsl Íslands og Danmerkur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Tengsl Íslands við Norðurlönd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Danska er lykill að öðrum Norðurlandamálum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Dönskukunnáttu er þörf í frekara námi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Dönskukunnáttu er þörf í atvinnulífi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Dönskunám er liður í almennri menntun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Hvers konar færni í dönsku finnst þér mikilvæg fyrir Íslendinga? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Skiptir mjög miklu	Skiptir fremur miklu	Gerir hvorki til né frá	Skiptir fremur litlu	Skiptir mjög litlu
(a) Að geta talað dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Að geta skilið talað mál.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Að geta lesið og skilið dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Að kunna skil á helstu málfræðiatriðum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Að geta skrifað á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Hvert er mikilvægi eftirfarandi þátta í kennslu þinni? Raðaðu þeim í forgangsröð, þannig að þú setjir tölustafinn ® 1 við þann þátt sem þú leggur mesta áherslu á í kennslu þinni, ® 2 við þann sem þú leggur næstmesta áherslu á og þannig koll af kalli.

- ® ___ Hlustun.
- ® ___ Þjálfun lestrarfærni.
- ® ___ Málfræði.
- ® ___ Ritun.
- ® ___ Tal.
- ® ___ Þýðingar úr dönsku á íslensku.
- ® ___ Þýðingar úr íslensku á dönsku.

28. Hvernig telur þú að nemendum gangi að tileinka sér eftirfarandi þætti í dönskunáminu? Raðaðu eftirfarandi þátum í forgangsröð, þannig að þú setjir tölustafinn © 1 við þann þátt sem þú telur erfðastan, © 2 við þann sem þú telur næsterfðastan og þannig koll af kalli.

- © ___ Að beita málfræðireglun.
- © ___ Að ná tókum á talmáli og framburði.
- © ___ Að öðlast lesskilning.
- © ___ Að tileinka sér orðaforða.
- © ___ Að skilja talað mál.
- © ___ Að ná tókum á ritmáli.

29. Þessari spurningu svari einungis kennarar í skólum þar sem bekkjum er skipt í hraðferð, miðferð og hægfærð:

Hve mikla áherslu leggur þú á þjálfun eftirfarandi færniþátta í hverju bekkjarafbrigði fyrir sig, þ.e. í hraðferð, miðferð og hægfærð?

I. Hraðferð:	Mjög mikla	Fremur mikla	Fremur litla	Mjög litla
(a) Hlustun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Lesskilningur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Ritun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FRH ->

II. Miðferð:	Mjög mikla	Fremur mikla	Fremur líta	Mjög líta
(a) Hlustun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Lesskilningur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Ritun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Hægferð:	Mjög mikla	Fremur mikla	Fremur líta	Mjög líta
(a) Hlustun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Lesskilningur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Ritun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Tal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Hvernig þjálfar þú hlustun yfirleitt? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Nota hlustunarefni sem fylgir kennslubók.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tala dönsku við nemendur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nota ítarefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ef síðastnefnt, þá hvað? _____					

31. Hvernig þjálfar þú lesskilning yfirleitt? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Með nákvæmnislestri, áhersla lögð á skilning hvorrar setningar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með þýðingum af dönsku á íslensku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með hraðlestri, áhersla lögð á eildarskilning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur svara efnis-spurningum á íslensku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur svara efnis-spurningum á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með innfyllingarverkefnum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með yfirlitslestri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur leita tiltekinnna upplýsinga í texta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með öðrum hætti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ef síðastnefnt, þá hvað? _____					

32. Hvernig þjálfar þú talmál yfirleitt? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Með upplestri á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með hlutverkaleikjum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur svara spurningum úr námsefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur tala inn á hljómband/myndband.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur skiptast á upplýsingum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með leikrænni tjáningu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nemendur tala dönsku við kennara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með öðrum hætti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ef síðastnefnt, þá hvað? _____

33. Hvernig þjálfar þú ritun yfirleitt? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Með þýðingum af íslensku á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með endursögnum úr lesefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með frjálstri ritun (smásögur, lesenda- bréf, skýrslur, myndstílar og fl.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur skrifa niður eftir upplestri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur skrifa svör við efnisspurningum á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með öðrum hætti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ef síðastnefnt, þá hvað? _____

34. Hvernig kennir þú málfræði yfirleitt? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Með málfræðistílum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með innfyllingarverkefnum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fer yfir verkefni og gef leiðréttingatákn við villur, sem nemendur leiðrétta síðan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenni málfræði í tengslum við ritun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenni málfræði í tengslum við lestur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur læra beygingu sagna utan að.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með því að láta nemendur læra málfræðiatríði utan að.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kenni málfræði sérstaklega.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Með öðrum hætti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ef síðastnefnt, þá hvað?

35. Hve oft vinnur þú að jafnaði með eftirtalda þætti? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Í hverjum tíma	3-4 sinnum í viku	2 sinnum í viku	1 sinni í viku	Aldrei
Þjálfun lestrarfærni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Þjálfun talmáls.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Málfræði.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hlustun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tileinkun orðaforða.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ritun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Þýðing á dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Þýðing á íslensku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Hvaða kennsluaðferð/-aðferðir ráða mestu í kennslu þinni? Merktu við allt sem við á.

- Tjáskiptaaðferðir.
- Málfræði- og þýðingaraðferðin.
- Beina aðferðin.
- Fylgi ekki sérstökum kennsluaðferðum.
- Annað, hvað?

37. Að hve miklu leyti notar þú þær aðferðir sem þér fannst þú læra mest á í eigin tungumálanámi.

- Mjög mikið Frekar mikið Frekar lítið Mjög lítið

38. Hvað ætlastu til að nemendur noti að jafnaði langan tíma til heimanáms fyrir hvern dönsku-tíma. Merktu við einn reit hér að neðan.

- Engin heimavinna.
 0-15 mínútur.
 16-30 mínútur.
 31-45 mínútur.
 46-60 mínútur.
 Meira en 60 mínútur.

39. Í hverju felst heimavinna nemenda? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög oft	Oft	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Lesna og þýða kafla úr kennslubók á íslensku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesna kafla í kennslubók og svara efnisspurningum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinna verkefni í æfinga- eða kennslubók.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skrifa stíla, sem farið er yfir í tíma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frjáls ritun sem kennari tekur heim til leiðréttingar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vinna samtalsverkefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Hvaða kennsluefni hefur þú notað í 10. bekk í vetur? Merktu við **allt** kennsluefni sem við á og skrifaðu hve mikinn hluta þess þú hefur farið yfir. Ef bekkir skiptast í hraðferð, hægferð og miðferð settu þá nöfn bekkjanna í hraðferð í fyrsta dálkinn, nöfn bekkja í miðferð í mið-dálkinn og nöfn bekkja í hægferð í þriðja dálkinn.

Nafn bekkjar/
bekkja: Nafn bekkjar/
bekkja: Nafn bekkjar/
bekkja:

Kort og godt, danskar smásögur. Fjöldi lesinna bls.: _____

En tur til Skagen, lesbók. Fjöldi lesinna bls.: _____

En tur til Skagen, verkefnabók. Fjöldi bls.: _____

En tur til Skagen, hljómband. Fjöldi æfinga: _____

FRH ->

41. Hafa nemendur lesið ítrefni í vetur? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Aldrei	1	2	3-4	5 eða fleiri
(a) Smásögur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Frjálslestrarbækur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Aldrei	Lítið	Nokkuð	Mikið
(c) Efni úr dagblöðum eða tímaritum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Dægurlagatextar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Ljóð.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Hefur þú notað annað ítrefni en það sem tilgreint er í spurningu 41? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Aldrei	Einu-sinni	2-3 sinnum	4 sinnum eða oftar
(a) Kvikmyndir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Myndbönd með dönsku sjónvarpsefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Myndbönd frá dönskum nemendum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Hljómbönd með hlustunarefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Tölvuleikir eða verkefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Hlustunarpáttur gamalla samræmdra dönskuprófa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) Skriflegur þáttur gamalla samræmdra dönskuprófa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Er ætlast til að nemendur noti orðabækur við dönskunámið? Merktu við **allt** sem við á.

- Nei.
- Já, dansk-danskar orðabækur.
- Já, dansk-íslenskar vasaorðabækur.
- Já, dansk-íslenskar orðabækur af venjulegri stærð.
- Já, íslensk-danskar vasaorðabækur.
- Já, íslensk-danskar orðabækur af venjulegri stærð.

44. Hver eftirtalinna kennslugagna eru til í skólanum og hve oft notar þú þau? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Eru ekki til	Eru til, nota ekki	Eru til, nota sjaldan	Eru til, nota reglulega
Segubandstæki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Myndbandstæki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bækur í bekkjarsettum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hlustunarefni auk þess sem fylgir kennslubók.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítarefni fyrir slaka nemendur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítarefni fyrir duglega nemendur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tölvur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Hafa einhverjir nemendur/bekkir sem þú kennir verið í tengslum við ungmenni í Danmörku nú í ár eða á s.l. árum? Merktu við **allt** sem við á.

- (a) Nei.
- (b) Já, hafa átt í bréfaskiptum. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (c) Já, hafa tekið þátt í tölvusamskiptum. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (d) Já, hafa fengið danska nemendur í heimsókn. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (e) Já, hafa farið í nemendaferð til Danmerkur. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____

46. Hafa einhverjir nemendur/bekkir sem þú kennir verið í tengslum við norræna unglunga aðra en danska nú í vetur eða á s.l. árum? Merktu við **allt** sem við á.

- (a) Nei.
- (b) Já, hafa átt í bréfaskiptum. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (c) Já, hafa tekið þátt í tölvusamskiptum. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (d) Já, hafa fengið norræna skólabecki í heimsókn. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____
- (e) Já, hafa farið í nemendaferð til norræns lands. Nafn bekkjar/Nöfn bekkja: _____

47. Hvernig metur þú það námsefni sem í boði er til dönskukennslu í 10. bekk? Merktu við einn eða tvo reiti í hverjum lið þannig að þú metir annars vegar hvort þér finnst vanta efni og hins vegar hvað þér finnst um það efni sem í boði er.

	Vantar efni	Mjög lélegt	Fremur lélegt	Fremur gott	Mjög gott
(a) Hlustunarefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(b) Samtalsæfingar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(c) Myndbandsefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(d) Kvikmyndir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(e) Orðabækur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(f) Kennslubækur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(g) Málfræðibækur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(h) Verkefnabækur til að þjálfa málnotkun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(i) Tölvuforrit til dönskukennslu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(j) Ítarefni til að þjálfa lesskilning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(k) Annað sem þú vilt taka fram:	_____				

48. Hvernig metur þú vanda dönskukennslu á Íslandi um þessar mundir? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög ósammála	Fremur ósammála	Fremur sammála	Mjög sammála
Skortur á faglegrí ráðgjöf/námstjórn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skortur á áhuga meðal nemenda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mikill áhugi á ensku ógnar stöðu dönskunnar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lítill áhugi á norrænu samstarfi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skortur á námsefni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skortur á fagþekkingu meðal dönskukennara.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nemendur heyra sjaldan dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annað: _____

49. Hvernig metur þú þörfina fyrir endurmenntun dönskukennara? Merktu við einn reit í hverjum lið.

	Mjög lítil	Fremur lítil	Fremur mikil	Mjög mikil
Námskeið í dönsku, almenns eðlis t.d. um danskar bókmenntir og þjóðfélag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fræðileg námskeið um aðferðafræði í tungumálakennslu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hagnýt námskeið í kennsluáðferðum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Færniþjálfun í dönsku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Önnur, hvaða? _____

50. Hvaðan færðu nýjar hugmyndir um aðferðir til að reyna í kennslu þinni. Merktu við allt sem við á.

- Hjá öðrum dönskukennurum.
- Hjá málakennurum öðrum en dönskukennurum.
- Á endurmenntunarnámskeiðum.
- Í erlendum bókum um nýjar aðferðir í tungumálakennslu.
- Í erlendum kennslubókum.
- Í tímaritum um tungumálakennslu.
- Í kennsluleiðbeiningum.

51. Lestu að jafnaði fræðirit/-bækur um tungumálakennslu? Já Nei

52. Lestu að jafnaði fræðirit/-bækur um uppeldismál? Já Nei

Bestu þakkir fyrir þáttökuna.

Appendiks 2

Danska

Nafn: _____

Skóli: _____ Bekkur: _____

Til nemandans:

- Prófið er 12 síður. Athugaðu hvort þú hefur fengið þær allar.
- Lestu öll fyrirmæli vandlega og leitaðu aðstoðar kennara ef þú skilur þau ekki.
- Öll svör á að skrifa í þetta hefti.
- Stig fyrir hvert prófatriði eru í sviga fyrir aftan spurningarnar.

Prófið er samtals 100 stig og skiptist í eftirfarandi meginþætti:

1. Skilningur á mæltu máli (Gildir 30 stig)
2. Skilningur á rituðu máli (Gildir 50 stig)
3. Málnotkun (Gildir 20 stig)

Vandaðu framsetningu, skrift og frágang.
Gangi þér vel.

1. Skilningur á mæltu máli

(gildir samtals 30 stig)

Skilningur á mæltu máli A 16 stig

Þú heyrir nú viðtal sem tekið er við 3 unglínga. Viðtalið verður lesið tvisvar. Í fyrra skiptið verður það lesið í heild. Þá hefur þú ekki tíma til að svara en þú skalt fylgjast með spurningunum á blaðinu um leið og þú hlustar. Í seinna skiptið verða gerð stutt hlé eftir hverja spurningu, svo þú getir krossað við rétt svar.

1. Else býr í: (1)

- útlöndum
- borg
- þorpi úti á landi
- sveit

5. Eftir 15 ár býr Else: (1)

- í stórborg
- með vinkonu sinni
- alein
- með manni og börnum

2. Kaj býr í: (1)

- íbúð í blokk
- einbýlishúsi
- tvíbýlishúsi
- raðhúsi

6. Else notar frítíma sinn til þess að: (1)

- ganga ein í skóginum
- fara með börnunum sínum í dýragarð
- fara með börnum sínum út í skóg
- hjóla í náttúrunni

3. Dorte á heima í: (1)

- íbúð í blokk
- tvíbýlishúsi
- raðhúsi
- einbýlishúsi

7. Eftir 15 ár er Kaj orðinn: (1)

- skurðlæknir
- barnalæknir
- atvinnulaus skurðlæknir
- atvinnulaus barnalæknir

4. Eftir 15 ár starfar Else sem: (1)

- skrifstofustúlka
- afgreiðslustúlka
- þjónustustúlka
- leikkona

8. Börn Kaj eru: (1)

- hjá dagmömmu
- heima hjá þabba sínum
- heima hjá mömmu sinni
- í leikskóla

9. Eiginkona Kaj vinnur sem: (1)

- sjúkraliði
- fóstura
- hjúkrunarfræðingur
- kennari

10. Dorte vinnur í: (1)

- gæludýraverslun
- kjötverslun
- fóðurverksmiðju fyrir dýr
- fiskverslun

11. Dorte býr með: (1)

- manni og börnum
- gæludýrum sínum
- vinkonu sinni og syni hennar
- vini sínum og syni hans

12. Dorte hefur nýlega kynnst manni sem: (1)

- er bláfátækur
- er leiðinlegur
- er skemmtilegur
- hefur góðar tekjur

13. Else er greinilega: (1)

- óánægð með líf sitt
- að hugsa um að breyta til
- ánægð með lífið eins og það er
- óraunsæ og veit ekki hvað hún vill

14. Kaj er: (1)

- hjartsýnn á framtíðina
- svartsýnn á framtíðina
- kærulaus gagnvart framtíðinni
- áhugalaus gagnvart framtíðinni

15. Kaj: (1)

- vinnur mikið á tölvur
- langar til að vinna hjá sjónvarpinu
- ferðast mikið
- fylgist vel með fréttum í fjölmiðlum

16. Dorte dreymir um að: (1)

- vinna í happdrætti
- fá vellaunaða vinnu
- fá skemmtilega vinnu
- fá góða menntun

Skilningur á mæltu máli B 14 stig

Þú heyrir nú frásögn og átt síðan að svara spurningunum hér fyrir neðan. Frásögnin verður lesin tvisvar. Í fyrra skiptið hefur þú ekki tíma til að svara en þú skalt fylgjast með spurningunum á blaðinu um leið og þú hlustar. Í seinna skiptið verða gerð stutt hlé eftir hverja spurningu, svo þú getir svarað.

Svaraðu á íslensku.

1. Hversu gömul var Marie Mortensen? (1)

2. Hvað benti til þess að hún væri vel efnuð? (1)

3. Hvernig leit viðskiptavinurinn út sem kom í bakarið til hennar 3–4 sinnum í viku? Nefndu þrennt.

a. (1) _____

b. (1) _____

c. (1) _____

4. Hvað keypti viðskiptavinurinn hjá Marie? (1)

5. Hvers vegna áleit Marie að maðurinn væri listmálari? (1)

6. Hvað gerði Marie til að ganga úr skugga um að maðurinn væri listmálari? (1)

7. a) Hvað gerði Marie fyrir þennan viðskiptavin í góðri trú um að hún væri að gera honum greiða? (1)

b) Hvað var viðskiptavinurinn að gera á meðan Marie „gerði honum greiða“? (1)

8. Hvernig brást viðskiptavinurinn við þessu tiltæki hennar? (1)

9. Hverrar þjóðar var viðskiptavinurinn? (1)

10. Hvers vegna brást viðskiptavinurinn við eins og hann gerði? (1)

11. Hvernig reyndi Marie að ganga í augun á viðskiptavininum? (1)

2. Skilningur á rituðu máli (gildir samtals 50 stig)

Skilningur á rituðu máli A 10 stig

Lestu greinina hér fyrir neðan. Finndu síðan orð eða orðasambönd í textanum sem hafa sömu merkingu og íslensku orðin fyrir neðan textann.

Nu er det nu! Efteråret er her med masser af vind - og vind skal der til for at gøre dragen levende, så den kan flyve! Der findes korsdrager og kassedrager. Drager, der ligner flagermus. Drager med og uden haler - med og uden flotte farver på! Alt det kan du læse om på biblioteket.

Ligesom for biler og flyvemaskiner, findes der også færdselsregler for drager. Og dem skal du overholde. Der skal være god plads, der hvor du sætter din drage op - langt til huse, træer og el-ledninger.

Flyv aldrig i tordenvejr - og brug almindelig snor i dragen, ikke en ledning. Pas på at ingen får dragen i hovedet, hvis den flyver "løbsk". Den slår hårdt, hvis den rammer! Drager kan være farlige for flyvemaskiner. Derfor er det nogen steder forbudt at lade dragen komme højere op end 70-80 meter. Og sørg for, at dragen ikke er større end du kan magte - du sku' jo nødig stige med tilvejs!

Hvaða orð eða orðasambönd í textanum hér að ofan hafa sömu merkingu og eftirfarandi íslensk orð? Skrifðu þau á auðu línurnar.

1. haustið (1) _____

2. litir (1) _____

3. bókasafnið (1) _____

4. eins og (1) _____

5. umferðarreglur (1) _____

6. virða/fara eftir (1) _____

7. þrumuveður (1) _____

8. hittir (1) _____

9. hættulegir (1) _____

10. bannað (1) _____

Skilningur á rituðu máli B 12 stig

Frásögninni hér fyrir neðan er skipt í kafla sem eru númeraðir frá 1 til 11. Fyrir neðan frásögnina eru setningar með kössum fyrir framan. Finndu orð eða orðasambönd í númeruðu köflunum sem hafa sömu merkingu og í setningunum og skrifaðu rétt númer í kassana. Kaflarnir eru 11 en setningarnar eru 12, þannig að þú þarft að nota eitt númerið tvisvar.

1. En englænder blev i århundredets begyndelse landskendt for sine påhit.	7. Uden om hullet satte han afspærringer op og opstillede et af de telte, de kommunale vejarbejdere brugte. Derefter fik han en betjent til at dirigere trafikken.
2. En gang indgik han et væddemål med en ven om, at han kunne lægge sig på en gade i Paris midt i myldretiden og blive liggende i en halv time.	8. Først flere dage senere fandt politiet ud af, at der overhovedet ikke skulle foretages vejarbejde på Piccadilly.
3. Han klarede det på følgende måde: Han kørte med en lastbil ind på gaden og parkerede den midt i den kaotiske trafik.	9. Det var også denne englænder, der for første gang viste en nu klassisk spøg. På en gade i London henvendte han sig til en fodgænger og præsenterede sig som landmåler.
4. Derefter kravlede han ind under vognen og lod, som om han var ved at reparere motoren.	10. Han bad fodgængerens hjælpe sig med at holde en snor, som han skulle bruge til at måle med. Derefter gik han rundt om hjørnet med den anden ende af snoren og bad en ny fodgænger om det samme.
5. Der blev han liggende i en halv time, mens politibetjentene desperat forsøgte at lede trafikken uden om lastbilen.	11. De to mænd stod i lang tid og gloede med hver sin ende af snoren i hånden, inden det gik op for dem, at landmåleren var forsvundet.
6. En anden gang gravede han et kæmpe hul i kørebanen på Londons hovedgade Piccadilly.	

Í hvaða kafla hér að ofan er talað um eftirfarandi atriði?
Settu númer í hvern kassa:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> en berømt mand (1) | <input type="checkbox"/> en mand som sagde at han var landmåler (1) |
| <input type="checkbox"/> betjente som lige er ved at give op, fordi deres arbejde er så svært (1) | <input type="checkbox"/> en der beder en mand om hjælp med båndet (1) |
| <input type="checkbox"/> en motor som i virkeligheden ikke var gået i stykker (1) | <input type="checkbox"/> at han skærmede hullet af med en sejdug (1) |
| <input type="checkbox"/> en mand kryber ind under en bil (1) | <input type="checkbox"/> en lastbil der bliver parkeret midt på gaden (1) |
| <input type="checkbox"/> en gade med et hul i (1) | <input type="checkbox"/> to mænd opdager at de er blevet snydt (1) |
| <input type="checkbox"/> det tidspunkt af dagen når alle er på vej hjem (1) | <input type="checkbox"/> politiet opdager noget om vejarbejde (1) |

Lestu eftirfarandi frásögn og svaraðu spurningunum sem á eftir koma. Spurningarnar eru í tveimur hlutum.

Preben Lund havde lagt mærke til, at han havde fået en ny nabo i lejligheden ved siden af, og han var meget interesseret i denne nabo. Lotte Solhøj stod der på navneskiltet uden på hendes dør. Men der var bare det ved det at han havde meget svært ved at stifte nye bekendtskaber. Han ligesom ikke rigtig vidste, hvordan man begynder. At frøken Lotte ikke var ganske uinteressert kunne han mærke, når de nikkede godmorgen til hinanden på trappen. Der var noget ved hendes smil, der sagde ham at han godt kunne få noget ud af det, hvis han bare kunne mobilisere tilstrækkeligt mod og spørge om hun havde lyst til at gå med i biografen en aften.

Så en aften kom chancen. Han sad bøjet over sine studier, da der pludselig lød en kraftig banken på væggen og et råb om hjælp. Han røg op med et sæt. Nødskriget kom inde fra frøken Lottes lejlighed. Han styrtede derind. Hun stod oppe på en stol og så meget bange ud.

Der, hviskede hun bange, inde under sofaen. En mus!!! Preben lagde sig modigt på knæ på gulvtæppet og kiggede ind under sofaen. Jo, ganske rigtigt. En lille forskræmt hvid mus trykkede sig op mod væggen. Preben stak en hånd ind og fik fat i den. Jeg har den, sagde han stolt.

Hvordan kan den dog være kommet her ind? spurgte Lotte uforstående. Måske er det gamle fru Andreassens oppe på fjerde sal. Hun har både papegøjer og undulater. Jeg går lige op og spørger hende. Så laver jeg en kop kaffe imens, som tak fordi du reddede mit liv.

Hurtigt sprang han op ad trapperne til fjerde sal og ringede på hos fru Andreassen. Der blev ikke svaret. Han trippede utålmodigt på trappen. Han kunne ikke stå her og spille hele aftenen. Lotte ventede jo.

Så fik han en idé. Han skyndte sig ned i sin lejlighed, puttede musen ned i en tom skotøjsæske, borede et par lufthuller og lagde nogle bøger over æskens låg. Hvorefter han gik ind til frøken Lotte.

Var det fru Andreassens mus? Ja, ja. Jeg har afleveret den, løj Preben. Så skænkede frøken Lotte kaffen med et sødt smil.

Det tog desværre ikke lang tid at drikke kaffen. Nå, sagde han, men jeg må hellere se at komme ind til mig selv. Ja, det må du vel, sagde Lotte. Så sagde han pænt tak for kaffe og gik ind til sig selv. Uden at have haft mod til at spørge hende om hun ville med i biografen.

Han var rasende på sig selv. Men heldigvis havde han stadig musen. Et par aftener senere fik han en idé, som han var sikker på ville bringe ham i kontakt med Lotte. Han åbnede brevsprækken i hendes dør og lød den lille hvide mus slippe indenfor. Der gik ikke mange minutter før der lød en banken på væggen og nogle hjerteskrærende skrig. Lynhurtigt sprang Preben ind og spurgte hvad der var i vejen?

Der, råbte Lotte, inde under bordet. En mus!! Preben fik hurtigt fat i den og løb ind for at putte den i skotøjsæskan. Du kommer da tilbage og får en kop kaffe, ikke? råbte Lotte ivrigt efter ham, fordi du igen har reddet mit liv. Ti minutter senere sad de begge i Lottes sofa. Preben følte at han ligesom kendte hende meget bedre nu, og der var ikke gået meget mere end en time før han vovede at lægge armen om hende og kysse hende.

Så ringede det desværre på døren. Lotte sprang op og åbnede døren. Det var gamle fru Andreassen fra fjerde sal. Å, frøken Lotte, sagde hun, hvis du er færdig med at bruge den lille hvide mus som du lånte af mig forleden dag, så vil jeg gerne have den tilbage igen.

Svaraðu eftirfarandi spurningum á íslensku.

1. Af hverju þóttist Preben viss um að Lotte hefði áhuga á að kynnastrá honum? (1)

2. Hvernig vissi Preben að eitthvað var að inni hjá Lotte? Nefndu 2 atriði.

a. (1) _____

b. (1) _____

3. Hvernig var Lotte þegar Preben kom inn til hennar? Nefndu 2 atriði.

a. (1) _____

b. (1) _____

4. Hver var fru Andreassen? Nefndu 2 atriði.

a. (1) _____

b. (1) _____

5. Hvað gerði Preben þegar hann kom með músina inn til sín?

Nefndu 3 atriði.

a. (1) _____

b. (1) _____

c. (1) _____

6. Hvernig komst músin inn til Lotte í seinna skiptið? (1)

7. Hvernig hafði músin komist inn í fyrra skiptið? (1)

Eftirfarandi spurningum átt þú að svara á **dönsku**. Finndu orð og orðasambönd í sögunni sem hafa sömu merkingu og orðin hér á eftir og skrifaðu þau á auðu línurnar. Orðin eru **ekki** í sömu röð og í textanum.

1. stofna til kynna (1) _____

2. náði taki (1) _____

3. samband (1) _____

4. um daginn (1) _____

5. sem betur fer (1) _____

6. reiður (1) _____

Skilningur á rituðu máli D 11 stig

Lestu frásögnina með eyðunum. Orðin sem vantar eru gefin upp hér í kassanum fyrir neðan og þú átt að setja þau í réttar eyður. (Eitt stig er gefið fyrir hvert rétt orð).

i	forundret	rundt	velstående
andre	lov	bekæmpede	recepten
	lommen	lægen	læste

Recepten

En _____ mand, der var slem til at gå i søvne, traf en læge ved et selskab. Han spurgte _____, om han kunne hjælpe ham. Lægen ville som _____ mennesker gerne have _____ til at være fri for at arbejde, når han var ude at more sig. Han _____ sin modvilje. Han trak en receptblok op af _____, skrev noget derpå og rakte _____ til manden. Han sagde: "Det kan fås _____ enhver hobbyforretning". Manden så _____ på lægen. Han _____ recepten. Der stod: En stor æske tegnestifter. Før man går til ro, strøs tre spiseskefulde _____ om sengen.

3. Málnotkun

(gildir samtals 20 stig)

Málnotkun A 10 stig

Þú ert nýkomin(n) heim úr skólanum og ætlar strax út aftur. Þú skilur eftir skilaboð til foreldra þinna og greinir frá ferðum þínum. **Skrifaðu á dönsku.**
Láttu eftirfarandi atriði koma fram.

1. Segðu að þú ætlir fyrst að fara á bókasafnið og fá að láni nokkrar bækur. (2)
2. Segðu að þú ætlir síðan niður í bæ til að kaupa þér fót fyrir bekkjarpartýið. (2)
3. Segðu að þú ætlir að hitta nokkra vini þína þegar þú ert búin(n) að versla. (2)
4. Segðu að þú lofir að taka til í herberginu þínu þegar þú kemur heim aftur. (2)
5. Segðu að þú komir heim með strætó um sjöleytið. (2)

Danska 1. hluti: Málskilningur B

Eintak kennara

GAMMELT BRØD

Frøken Marie Mortenson havde en lille bagerbutik på hjørnet. Der var tre trin op, og en klokke ringede, hver gang døren gik. Marie var 40 år.

hlé

Hun havde over 200000 kroner i banken, forlorne tænder samt stor lyst til at blive gift. Det sidste håbede hun ville ske meget snart.

hlé

I den sidste tid var der kommet sådan en pæn mand i hendes butik. Han kom tre - fire gange om ugen. Han var vel omkring 45 år, havde briller og fuldskæg. Han talte et pænt sprog, men man kunne høre, at det ikke var hans modersmål. Han var nok tysker, tænkte Marie. Han var ikke særlig velklædt. Hans tøj var lappet flere steder og ret krøllet.

hlé

Men han var altid meget høflig. Han købte altid franskbrød fra dagen før. Et frisk brød kostede 35 øre, men hvis man tog brød fra dagen før, fik man to for dette beløb. Manden bad altid om brød fra dagen før.

hlé

En dag opdagede Marie, at han havde farvepletter på sine fingre.

-Han er nok en fattig maler-, tænkte hun.- Måske bor han alene på et koldt kammer, hvor han maler og spiser gammelt brød.

Marie tænkte tit på ham. Især når hun selv spiste. Hun fik jo både smør, syltetøj, kaffe og te. Somme tider ønskede hun, at hun kunne lade ham få noget af hendes mad også.

hlé

For at få at vide, om han nu også var maler, tog hun en dag et maleri, som hun for mange år siden havde vundet på en lodseddel, og satte det op på en lille hylde i sin butik. Hvis manden var maler, ville han uden tvivl lægge mærke til det.

Dagen efter kom hendes kunde ind og bad om to franskbrød.

Mens Marie var ved at pakke do to brød ind, sagde hendes kunde:

-Det er et kønt maleri, De har der.

Marie blev helt rød af glæde.

-Det glæder mig, De synes om det-, sagde hun. -Jeg elsker kunst, skal jeg sige Dem.

Hun var stolt over sin egen snuhed. Lidt efter gik manden efter endnu en gang at have kastet et blik på hendes maleri.

Marie tog det ind bagved igen. Jo, han måtte være kunstner. Det skar hende i hjertet ved tanken om at den mand levede af gammelt brød.

hlé

De næste gange han kom, talte de lidt sammen over disken. Men det var altid det samme, han bad om :To franskbrød fra dagen før.

Hun syntes, han i den sidste tid havde set så tynd og dårlig ud. Hvor ville hun gerne give ham lidt ekstra, men hun turde trods alt ikke. Hun kunne jo fornærme ham ved det.

Hun var også begyndt at gå med sin pæne bluse i butikken.

Men en dag, da manden kom ind og bad om sine to brød, skete der noget. Med støj og tuden kørte en brandbil forbi, og kunden løb hen til døren for at se efter den.

På hylden under disken lå et pund smør. Med sin skarpe kniv skar hun som et lyn en revne i hvert brød og lagde en stor klat smør derned. Så pressede hun dem sammen igen. Det hele havde kun taget et ganske lille øjeblik. Da manden igen kom tilbage til disken, var hun ved at pakke de to brød ind. Han betalte og gik.

hlé

Tidlig næste morgen lød klokken over døren. Døren blev smækket hårdt op. Hun løb straks derud.

Der stod to mænd. Den ene kendte hun ikke, havde aldrig set ham før. Den anden var „hendes maler“. Han var hlet rød i sit ansigt, og hans hår strittede. Han knyttede en hånd mod Marie, der veg tilbage.

-Fjols- brølede han og derefter sagde han en hel masse på tysk. Den anden mand prøvede uden held at gøre ham rolig.

-De har ødelagt mit arbejde-, råbte han vredt, -De er en gammel dum.....

Marie blev helt ude af det. Hun måtte støtte sig til disken.

-Kom nu her-, sagde den anden og prøvede at få ham med ud. Han rev sig løs og for ud og smækkede døren i med et brag.

hlé

-Undskyld hans opførsel-, sagde den anden mand, der var blevet hos Marie. -Blumberg er en tysk arkitekt. Det er jeg også. Vi arbejder sammen. Vi har lavet tegninger til det nye rådhus og var næsten færdige.

hlé

Se, først tegner man med blyant. Når man så skal tegne det op, visker man først ud med en håndfuld tørt franskbrød. Det er meget bedre end et viskelæder. Blumberg skulle gøre det i dag. Og så . . . ja, De kan vel tænke Dem, at smør ikke er godt til at viske ud med. Hans tegninger er faktisk lige til at smide ud.

Marie gik uden et ord ind i sin stue. Her tog hun sin pæne nye bluse af og tog den gamle på igen. Hun sukkede dybt.

Sammenligningsundersøgelsens resultater Talmæssige oplysninger

I det følgende gøres der rede for de statistiske tal, der vedrører sammenligningsundersøgelsens resultater (se afsnit III.B.). For hver sammenligning opstilles der en tabel med oplysninger om antal observationer, den uafhængige variabel, middelværdier for de to grupper, der sammenlignes parvis, antal klasser for gennemsnit I og II og antal lærere for gennemsnit III. Endvidere angives det, som t-testen viser om t-værdi og signifikansniveau for hver sammenligning. Når det ikke kunne vises, at varianserne i de to grupper, der sammenlignes, var signifikant forskellige på 0.05-niveauet, anvendtes den t-test, der antager, at populationsvarienserne er ens, og ellers anvendtes den t-test, der ikke stiller krav om ens populationsvariens (Reinholt Petersen 1995: 54).

Da alle signifikansniveauer er enhelede, er det tohelede signifikansniveau blevet halveret.

I. Lærerskift

Forskningshypotese 1

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Skift af dansklærere	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
Sammenligningsgrupper						
Skiftet dansklærer	60.4306	131	60.3358	85	60.5526	67
Ikke skiftet dansklærer	64.3006	50	65.0768	44	64.2585	35
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-1.85	0.033	-2.68	0.004	-1.87	0.033

Tabel 1A1. Effekten af lærerskift.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Skift af dansklærere pga. hyppige lærerskift	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
Sammenligningsgrupper						
Skiftet pga. hyppige lærerskift	57.3561	52	57.2107	36	58.2502	34
Ikke lærerskift/lærerskift af andre grunde	63.1700	129	63.7886	93	63.6112	68
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.86	0.003	3.59	0.000	2.41	0.010

Tabel 1A2 Sammenligning af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen og ikke lærerskift/lærerskift af andre grunde.

Sammenligning 3

UAFHÆNGIG VARIABEL: Skift af dansk. pga. hyppige lærerskift	Gennemsnit I N=107		Gennemsnit II N=58		Gennemsnit III N=48	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
Skiftet lærer pga. hyppige lærersk.	57.1817	48	56.6091	28	57.9239	29
Skiftet lærer pga. underv. struktur	63.2358	59	62.8543	30	64.4029	19
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-2.27	0.013	-2.30	0.014	-2.39	0.011

Tabel 1A3. Sammenligning af lærerskift pga. hyppige lærerskift på skolen og lærerskift pga. undervisnings struktur.

II. Dansk lærernes fagspecifikke uddannelse, deltagelse i efteruddannelse og erfaring med danskundervisning

Forskningshypotese 2

Forskningshypotese 2 angår effekten af lærernes fagspecifikke uddannelse. Der blev valgt at se bort fra denne forskningshypotese.

Forskningshypotese 3

UAFHÆNGIG VARIABEL: Deltagelse i efteruddannelseskurser	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
Læreren har deltaget i efterudd. kurser	66.5871	54	65.4861	43	64.8315	29
Læreren har ikke delt. i efterudd.k.	59.3366	127	60.1863	86	60.6295	73
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-3.65	0.000	-2.99	0.002	-2.02	0.023

Tabel 3A. Effekten af lærernes deltagelse i efteruddannelse i dansk.

Forskningshypotese 4

UAFHÆNGIG VARIABEL: Kort undervisningserfaring	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
1-2 års undervisningserf. i dansk	55.9040	24	57.4960	19	57.9922	15
3 års undervisningserf. eller mere	62.3551	157	62.7227	110	62.4849	87
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-2.36	0.010	-2.19	0.016	-1.68	0.048

Tabel 4A. Effekten af kort undervisningserfaring (1-2 år).

III. Elevernes holdninger til at lære dansk

Forskningshypotese 5

UAFHÆNGIG VARIABEL: Positive elevholdninger til dansk	Gennemsnit I N=178		Gennemsnit II N=126		Gennemsnit III N=99	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
De fleste/mange af elev. positive	64.6898	91	64.0236	67	63.5789	49
Nogle/få af eleverne positive	58.1511	87	59.6070	59	60.1035	50
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	3.54	0.001	2.58	0.006	1.81	0.037

Tabel 5A. Effekten af lærernes udsagn om at de fleste eller mange af eleverne er positive over for at lære dansk.

IV. Lærerholdninger og undervisningsmetoder

Forskningshypotese 6

UAFHÆNGIG VARIABEL: Høj prioritering af lær. u. metoder	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
1. og 2. prioritering af u.metoder	65.5955	36	64.1046	29	64.2292	19
3.-7. pri. af u.metoder, svarer ikke	60.4828	145	61.3289	100	61.2737	83
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.19	0.015	1.35	0.090	1.21	0.115

Tabel 6A. Effekten af høj prioritering af lærerens undervisningsmetoder som årsag til gode resultater i dansk hos eleverne.

Forskningshypotese 7

UAFHÆNGIG VARIABEL: Lærerens interesse har betydning	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal klasser	Middel-værdi	Antal lærere
1.-2. pri. af lærerens interesse	63.5421	90	63.7247	66	63.3930	51
3.-7. pri. af lær. intere., svarer ikke	59.4798	91	60.0967	63	60.2554	51
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.18	0.015	2.14	0.017	1.66	0.050

Tabel 7A. Effekten af høj prioritering af lærerens interesse som årsag til gode resultater i dansk.

Forskningshypotese 8

UAFHÆNGIG VARIABEL: Høj pri. af u. metode og interesse	Gennemsnit I N=178		Gennemsnit II N=126		Gennemsnit III N=101	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
1.-2. pri. af lærerens u. metode og interesse for danskundervisningen	68.2875	25	66.9324	18	66.3200	13
3.-7. pri. af lærerens u. metode og interesse for d.undervisn., svarer ikke	60.4442	153	61.2115	108	61.1948	88
	t-værdi	p	tværdi	p	t-værdi	p
	-2.92	0.002	-2.32	0.011	-1.80	0.038

Tabel 8A. Effekten af høj prioritering af både lærerens undervisningsmetoder og lærerens interesse.

V. Lærernes valg af undervisningsmetoder

Forskningshypotese 9

UAFHÆNGIGE VARIABLE: Læreren baserer ikke undervisningen på bestemte undervisningsmetoder	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=125		Gennemsnit III N=100	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Læreren følger ikke underv.metoder	59.2834	77	59.8630	59	59.9039	45
Læreren benytter sig af en eller flere undervisningsmetoder	63.1832	99	63.7991	66	63.3230	55
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.02	0.023	2.25	0.13	1.77	0.040

Tabel 9A. Effekten af at lærerne ikke baserer deres undervisning på bestemte undervisningsmetoder.

Forskningshypotese 10

UAFHÆNGIG VARIABEL: Positive holdninger til danskunderv.	Gennemsnit I N=179		Gennemsnit II N=127		Gennemsnit III N=101	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Læreren synes meget godt eller ret godt om undervise i dansk	62.2547	161	62.5922	115	62.5566	89
Læreren synes mindre godt om at undervise i dansk	55.4397	18	59.9418	12	56.9418	12
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.18	0.015	1.41	0.093	1.39	0.095

Tabel 10A. Effekten af at lærerne er positive over for at undervise i dansk.

VI. Fremgangsmåder ved opbygning af elevernes sprogfærdighed

1. Lyttefærdighed

Forskningshypotese 11

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af supplerende lyttematerialer	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	63.7892	81	63.3505	62	63.5570	47
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	59.6452	100	60.6596	67	60.3434	55
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.22	0.014	1.57	0.059	1.74	0.043

Tabel 11A1. Effekten af hyppig brug af supplerende lyttematerialer på middelværdien i prøven i sin helhed.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af supplerende lyttematerialer	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=1102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	20.5463	81	20.4835	62	20.5615	47
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	19.4010	100	19.5391	67	19.6346	55
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.32	0.011	1.85	0.034	1.62	0.055

Tabel 11A2. Effekten af supplerende lyttematerialer på middelværdien i den centrale prøves del I.

2. Læsefærdighed

Forskningshypotese 12

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af oversættelse til islandsk	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	60.8734	110	61.1449	79	61.3676	58
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	62.4700	71	63.2295	50	62.4261	44
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-0.83	0.204	-1.18	0.120	-0.55	0.293

Tabel 12A. Effekten af hyppig brug af oversættelse til islandsk.

Forskningshypotese 13

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af læsestr. intensiv læsning	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	59.9067	91	61.7438	60	61.3761	51
Bruges sjældnere, aldrig, svarer ikke	63.1104	90	62.1347	69	62.2723	51
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-1.72	0.044	-0.23	0.411	-0.47	0.321

Tabel 13A1. Effekten af hyppig brug af intensiv læsning på middelværdien i prøven i sin helhed.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af læsestr. intensiv læsning	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	33.0280	91	34.0198	60	33.8196	51
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	34.4044	90	33.9007	69	33.9345	51
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-1.34	0.092	0.13	0.450	-0.11	0.457

Tabel 13A2. Effekten af hyppig brug af intensiv læsning på middelværdien i prøvens del II.

Forskningshypotese 14

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af læsestr. ekstensiv læsning	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	62.3712	101	62.0466	69	61.7819	54
Bruges sjældnere, aldrig, svarer ikke	60.3994	80	61.8451	60	61.8718	48
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	1.04	0.150	0.12	0.454	-0.05	0.482

Tabel 14A1. Effekten af hyppig brug af ekstensiv læsning på middelværdien i prøven i sin helhed.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af læsestr. ekstensiv læsning	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi II	Antal klasser	Middel- værdi II	Antal klasser	Middel- værdi II	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte.	34.1112	101	33.9286	69	33.7786	54
Bruges sjældnere, aldrig, svarer ikke	33.2090	80	33.9877	60	33.9878	48
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	0.87	0.194	-0.06	0.475	-0.20	0.422

Tabel 14A2. Effekten af ekstensiv læsning på middelværdien i prøvens del II.

Forskningshypotese 15

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Et stort omfang læste tekster	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser
276 læste sider eller flere	67.7707	67	65.7396	46
275 læste sider eller færre	57.8355	109	60.0149	78
	t-værdi	p	t-værdi	p
	-5.40	0.000	-3.24	0.001

Tabel 15A1. Effekten af et stort antal læste sider på middelværdien i prøven i sin helhed.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Et stort omfang læste tekster	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middel- værdi II	Antal klasser	Middel- værdi II	Antal klasser
276 læste sider eller flere	37.0459	67	35.9129	46
275 læste sider eller færre	31.7431	109	32.9291	78
	t-værdi	p	t-værdi	p
	-5.20	0.000	-3.06	0.002

Tabel 15A2. Effekten af et stort antal læste sider på middelværdien i prøvens del II.

3. Talefærdighed

Forskningshypotese 16

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af aktiviteten eleverne udveksler oplysninger	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	66.4854	24	63.9462	17	63.9029	13
Bruges sjældnere, aldrig, svarer ikke	60.7376	157	61.6503	112	61.5206	89
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	2.09	0.019	0.90	0.185	0.83	0.204

Tabel 16A. Effekten af at eleverne ofte udveksler oplysninger med hinanden.

Forskningshypotese 17

UAFHÆNGIG VARIABEL: Eleverne samtaler på lyd-/videob.	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	73.4034	9	67.4533	5	69.7073	2
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	60.8768	172	61.7311	124	61.6665	100

Tabel 17A. Effekten af at eleverne ofte producerer samtaler på lyd-/videobånd.

Det blev besluttet ikke at gå videre med denne hypotese.

Forskningshypotese 18

UAFHÆNGIG VARIABEL: Eleverne taler dansk med læreren	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
Sammenligningsgrupper	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	65.1201	37	65.2754	33	65.0946	26
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	60.5695	144	60.8108	96	60.7054	76
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	1.97	0.026	2.30	0.012	2.04	0.022

Tabel 18A. Effekten af at eleverne ofte taler dansk med læreren.

4. Skrivefærdighed

Forskningshypotese 19

Sammenligning 1

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af frie skriftlige produktioner	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	62.4229	103	62.4045	68	62.1590	55
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	60.2806	78	61.4494	61	61.4325	47
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	1.13	0.130	0.55	0.291	0.38	0.353

Tabel 19A1. Effekten af at eleverne ofte skriver frie produktioner på dansk på middelværdien i prøven i sin helhed.

Sammenligning 2

UAFHÆNGIG VARIABEL: Brug af frie skriftlige produktioner	Gennemsnit I N=181		Gennemsnit II N=129		Gennemsnit III N=102	
	Middel- værdi III	Antal klasser	Middel- værdi III	Antal klasser	Middel- værdi III	Antal lærere
Bruges meget ofte eller ofte	8.0892	103	8.0623	68	7.9737	55
Bruges sjældnere, aldr., svarer ikke	7.3266	78	7.6026	61	7.5511	47
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	1.77	0.039	1.15	0.125	1.00	0.160

Tabel 19A2. Effekten af at eleverne ofte skriver frie produktioner på dansk på middelværdien i prøvens del III.

VII. Lærerens krav med hensyn til lektier og omfang af pensum

Forskningshypotese 20

UAFHÆNGIG VARIABEL: Forventet tid til lektier	Gennemsnit I N=166		Gennemsnit II N=116		Gennemsnit III N=95	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal lærere
31 minutter eller flere	62.3685	70	63.9371	49	63.7620	40
30 minutter eller færre	60.1444	96	59.8579	67	59.8603	55
	t-værdi	p	t-værdi	p	t-værdi	p
	-1.09	0.138	-2.20	0.015	-1.94	0.028

Tabel 20A. Effekten af længere forventet tid til lektiearbejde.

Forskningshypotese 21

UAFHÆNGIGE VARIABLE: Antal pensumenheder	Gennemsnit I N=176		Gennemsnit II N=124	
	Middel- værdi	Antal klasser	Middel- værdi	Antal klasser
309 pensumenheder eller flere	67.8539	68	65.3031	48
308 pensumenheder eller færre	57.6912	108	60.1399	76
	t-værdi	p	t-værdi	p
	-5.56	0.000	-2.92	0.002

Tabel 21A. Effekten af et stort antal pensumenheder (gennemsnit I og II).

Litteratur

Aðalheiður B. Ormsdóttir (1993). Að hafa gát á efnahag sínum. I: Gísli Magnússon et al. (red.). *Skagfirðingabók. Ársrit Sögufélags Skagfirðinga* 22: 84-135.

Aðalsteinn Eiríksson (1974). Saga skólans. I: Guðrún P. Helgadóttir et al. (red.). *Kvennaskólinn í Reykjavík 1874-1974*. Reykjavík: Almenna bókafélagið.

Albrechtsen, Dorte (2000). Sproglig bevidsthed og fokus på form. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 6,16: 25-30.

Allwright, Dick (1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.

Allwright, Dick & Kathleen M. Bailey (1991). *Focus on the Language Classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alþingistíðindi 1887 III C: 107-116.

Andersen, Erik, Mogens Fredberg, Torben Vestergaard & Frede Østergaard (1978). *Temaer i anvendt lingvistik*. København: Akademisk Forlag.

Andersen, Helga Gaarn & Karen Risager (1981). *Kommunikativ kompetens. Introduktion til begrebet kommunikativ kompetens med særligt henblik på fremmedsprogspædagogik*. (Serie om fremmedsprog, nr. 20.) Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andersen, John E. (1989). *Sproghandlinger - på dansk*. København: Dansk lærerforeningen.

Andersen, John E. (1991). Sprogets takt og tone. I: Erik Hansen, Inge Lise Petersen & Ib Poulsen (red.). *Auditorium X. Dansk før, nu - og i fremtiden?* [Viborg]: Amanda.

Andersen, Åse Munkholm (1990). Praktiske og psykologiske aspekter af spil i undervisningen. I: Johannes Wagner (red.). *Kommunikative spil i fremmedsprogundervisningen*. Vejen: Ålørkke.

Auður Hauksdóttir (1990). *Dansk som fremmedsprog i de islandske gymnasieskoler*. Reykjavík: Háskóli Íslands. Stofnun í erlendum tungmálum.

Auður Hauksdóttir (1998). *Lærerens strategier - elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i den islandske grundskole*. Upubliceret ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.

Ágúst Jósefsson (1959). *Minningar og svipmyndir úr Reykjavík*. Reykjavík: Leiftur.

Ágúst Sigurðsson (1939). *Kennslubók í dönsku fyrir byrjendur. I. hefti*. Reykjavík: [forfatteren].

Ágúst Sigurðsson (1961). *Kennslubók í dönsku. I. hefti*. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.

Ármann Halldórsson (1946). Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu. *Menntamál* 19,3: 73-77.

Árni Böðvarsson (1964). Viðhorf Íslendinga til móðurmálsins fyrir og síðar. I: Halldór Halldórsson (red). *Þættir um íslenskt mál. Eftir nokkra íslenska málfræðinga*. Reykjavík: Almenna bókafélagið.

Ársskýrsla Ríkisútværpsins 1976. Reykjavík: Ríkisútværpið.

Ársskýrsla Ríkisútværpsins 1981. Reykjavík: Ríkisútværpið.

Ársskýrsla Ríkisútværpsins 1985. Reykjavík: Ríkisútværpið.

Ásgeir Ásgeirsson (1957). En hilsen. I: *Island-Danmark og hândskriftsagen*. Særtryk af »Dansk Udsyn«. [Askov]: Askov Boghandel.

Ásgeir Guðmundsson (1983). *Saga Hafnarfjarðar 1908-1983. Annað bindi*. Hafnarfjörður: Skuggsjá.

Ásgeir Guðmundsson (1984). *Saga Hafnarfjarðar 1908-1983. Þriðja bindi*. Hafnarfjörður: Skuggsjá.

Ásgeir Blöndal Magnússon (1989). *Íslensk orðsifjabók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.

Ásthildur Erlingsdóttir (1978). *Tendenser i begynderundervisningen i dansk i Island i de senere år*. Upubliceret faglig-pædagogisk opgave, cand.pæd. studiet. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Ásthildur Erlingsdóttir (1988). Danskundervisningen på Kennaraháskóli Íslands inden for lærer- og efteruddannelsen. I: *Undervisning i skandinaviske språk på Island, Færøylene og Grønland*. Rapport fra en konferanse i Reykjavík 13.-14. august 1987. Oslo: Nordisk språksekretariat.

Bachmann, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baker, Therese L. (1988). *Doing Social Research*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Baldvin Einarsson (1995). *Uppeldið varðar mestu. Úr Ármanni á Alþingi*. (Heimildarit í íslenskri uppeldis- og skólasögu 2.) Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.

Barnafræðsla árið 1914-15 (1918). Hagskýrslur Íslands, nr. 16. Reykjavík: Hagstofa Íslands.

Bell, Roger T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

Bjarni M. Gíslason (1957). *Baggrunden for Islands selvstændighedskamp. I: Island-Danmark og håndskriftsagen*. Særtryk af »Dansk Udsyn«. [Askov]: Askov Boghandel.

Björn Th. Björnsson (1961). *Á Íslendingaslóðum í Kaupmannahöfn*. Reykjavík: Heimskringla.

Björn Thorsteinsson (Þorsteinsson) (1985). *Island. Politikens Danmarks Historie*. København: Politikens Forlag.

Björn Þorsteinsson & Bergsteinn Jónsson (1991). *Íslandssaga til okkar daga*. Reykjavík: Sögufélagið.

Björn Þórðarson (1951). *Alþingi og frelsisbaráttan 1874-1944*. Reykjavík: Alþingis-sögufund.

Bogdan, Robert C. & Sari Knopp Biklen (1992). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.

Brown, H. Douglas (1994). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Brown, H. Douglas & Susan Gonzo (red.) (1995). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

Brown, Gillian et al. (red.) (1996). *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, J.D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning. A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, Christopher (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brumfit, C. & K. Johnson (red.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Bryld, Carl-Johan & Keld B. Jessen (red.) (1994). *Fakta Danmark '95*. Herning: Systime.

Brynhildur Ragnarsdóttir, Jóna Björg Sætran & Þórhildur Oddsdóttir (1989). *Tag fat. Kennslubók í dönsku (+ lydbånd)* Reykjavík: Mál og menning.

Byram, Michael & Veronica Esarte-Sarries (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching: A Book for Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.

Börestam, Ulla (1984). *Språkförståelse och språkpreferenser i internordisk kommunikation på Island*. (Fums rapport nr. 120.) Uppsala: Uppsala Universitet.

Bøye, Erik M. & O. Kurt Geil (1992). *Beskrivende statistikk - indføring i praktisk statistikk*. Herning: Systime.

Canale, Michael (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Jack C. Richards. & Richard W. Schmidt (red.). *Language and Communication*. New York: Longman.

Canale, Michael & Merrill Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Caudery, Tim (2000). E-mail og e-mailsprog. Sprog på skrift. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 6,16: 47-52.

Chaudron, Craig (1988). *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coady, James (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. I: James Coady & Thomas Huckin (red.). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: University Press.

Coady, James & Thomas Huckin (red.) (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, Louis & Lawrence Manion (1989). *Research Methods in Education*. London og New York: Routledge.

Cook, Guy & Barbara Seidlhofer (red.) (1995). *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. Pit (1977). *Sprogundervisning og sprogvidenskab*. København: Gyldendal.

Dal, Michael & Þórunn Erna Jessen (1996). *På udebane. Lestrarbók í dönsku fyrir framhaldsskóla* (læse- og opgavehæfte). Reykjavík: Iðnú.

Dam, Leni (1995). De ka' selv - selv de små! Ordforrådstilegnelse i begynderfasen i fremmedsprog. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* 1,3: 23-27.

Dam, Leni (1995a). *Learner Autonomi. 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Dam, Leni & Hanne Thomsen (1995). *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog. Hvad? Hvorfor? Hvordan?* [s.l.]: Forlag Malling Beck.

Damberg, Erik (red.) (1994). *Pædagogik og perspektiv - en gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.

- Diderichsen, Paul (1971). *Elementær dansk grammatik*. København: Gyldendal.
- Doltrup, Gurli (1971). *Jeg taler dansk I*. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Doltrup, Gurli (1972). Auðlærð er ill danska. *Menntamál. Tímarit um uppeldis og menntamál* 45: 22-27.
- Doltrup, Gurli (1975). *Jeg taler dansk II*. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Doltrup, Gurli (1976). Om undervisningen i 4.-6. klasse, faglærer eller klasselærer. I: *Um dönskukennsluna nr. 7*. Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Duquette, Georges (1995). *Second Language Practice. Classroom Strategies for Developing Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dönskukensla í barnaskólum (1908). *Skólablaðið* 2,19: 74.
- Einar Arnalds (1993). *Stýrimannaskólinn í Reykjavík í 100 ár*. Reykjavík: Örn og Örlygur.
- Einar Laxness (1960). *Jón Guðmundsson alþingismaður og ritstjóri*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, Rod (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1995). Learning to Communicate in the Classroom. A Study of Two Language Learners' Requests. I: H. Douglas Brown, Susan Gonzo (red.). *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- Ellis, Rod (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Endurskoðun námsefnis á grunnskólastigi* (1979). Skýrsla um starfsemi skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins 1967-1978. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku í barna- og gagnfræðaskólum*. Nefndarálit (1971). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Evensen, Lars Sigfred (1986). *Den vet best hvor sko(l)en trykker... En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Avhandling for graden Doktor artium. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Feldbæk, Ole (red.) (1991). *Dansk identitetshistorie 1. Fædreland og modersmål 1536-1789*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Feldbæk, Ole (red.) (1991a). *Dansk identitetshistorie 2. Et yndigt land 1789-1848*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Feldbæk, Ole (red.) (1992). *Dansk identitetshistorie 3. Folkets Danmark 1848-1940*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Feldbæk, Ole (red.) (1992a). *Dansk identitetshistorie 4. Danmark og Europa 1940-1990*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Finocchiaro, Mary & Christopher Brumfit (1983). *The Functional - Notional Approach. From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Flaten, Gro & Anne-Karin Korsvold (1989). *Skriving som prosess. Innføring og praktiske ideer i prosessorientert skriving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Frederiksen, Pernille (2000). Retteprocedurer - og procesorienteret skrivepædagogik. Sprog på skrift. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 6,16: 36-40.

Freysteinn Gunnarsson (1958). *Kennaraskóli Íslands 1908-1958*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.

Friðrika Geirsdóttir & Peter Søby Kristensen (1982). *Hildur et kursus i dansk for voksne*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Færch, Claus (1989). Tommelfingerregler og andre lærerformulerede regler i fremmedsprogundervisningen. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Færch, Claus & Gabriele Kasper (1986). Strategic Competence in Foreign Language Teaching. I: Gabriele Kasper (red.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Århus: Aarhus University Press.

Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson (1984). *Learner Language and Language Learning*. København: Gyldendals Sprogbibliotek.

Gabrielsen, Gerd (1982). Fra fremmedsprogspædagogik til andetsprogspædagogik. I: Gerd Gabrielsen & Jørgen Gimbel (red.). *Dansk som fremmedsprog*. København: Lærerforeningernes Materialeudvalg.

Gabrielsen, Gerd (1986). Udviklinger inden for fremmedsprogspædagogikken - et slag i luften? *Málfríður. Tímarit samtaka tungumálakennara* 2: 4-8.

Gabrielsen, Gerd & Jørgen Gimbel (red.) (1982). *Dansk som fremmedsprog*. København: Lærerforeningernes Materialeudvalg.

Gils Guðmundsson (1955) (red.). *Öldin sem leið. Minnisverð tíðindi 1801-1860*. Reykjavík: Iðunn.

Gils Guðmundsson (1983) (red.). *Öldin okkar. Minnisverð tíðindi 1971-1975*. Reykjavík: Iðunn.

Gils Guðmundsson & Björn Vignir Sigurpálsson (red.) (1978). *Öldin okkar. Minnisverð tíðindi 1961-1970*. Reykjavík: Iðunn.

Gísli Jónsson (1967). *Saga Iðnaðarmannafélagsins í Reykjavík*. Reykjavík: Iðnaðarmannafélagið í Reykjavík.

Glahn, Esther & Anne Holmen (1989). Diskurs og interaktion. I: Gabriele Kasper og Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogs pædagogik*. København: Gyldendal.

Glahn, Esther, Knud Anker Jensen & Lise Randrup Jensen (1988). Modeller i fremmedsprogstilegnelsen. I: *Skrifter om anvendt og matematisk lingvistik* 13: 129-164. København: Københavns Universitet.

Glahn, Esther, Leif Kvistgaard Jakobsen & Fritz Larsen (1977). *Fremmedsprogs pædagogik*. København: Gyldendals sprogbibliotek.

Gregersen, Frans (1993). Det nationale kompromis? I: Karen Risager et al. (red.). *Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed*. København: Adla.

Guðjón Friðriksson (1991). *Saga Jónasar Jónssonar frá Hriflu I. Með sverðið í annarri hendi og plóginn í hinni*. Reykjavík: Iðunn.

Guðjón Friðriksson (1991a). *Saga Reykjavíkur. Bærinn vaknar 1870-1940. Fyrri hluti*. Reykjavík: Iðunn.

Guðjón Friðriksson, (1994). *Saga Reykjavíkur. Bærinn vaknar 1870-1940. Síðari hluti*. Reykjavík: Iðunn.

Guðmundur Finnbogason (1905). *Skýrsla um fræðslu barna og unglunga veturinn 1903-1904*. Reykjavík: [s.n.].

Guðni Jónsson (1932). *Minningarrit Flensborgarskólans*. Reykjavík: Nemendamband Flensborgarskólans.

Guðrún Kristín Erlingsdóttir (1991). *Þáttur dönskukennslu í skyldunámi á Íslandi frá 1907-1974*. Upubliceret B.Ed.-opgave. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.

Guðrún Halldórsdóttir (1994). Félag dönskukennara 25 ára. *Málfríður. Tímarit samtaka tungumálakennara* 10,1: 4-6.

Gunnar M. Magnúss (1939). *Saga alþýðufræðslunnar á Íslandi*. Reykjavík: Samband íslenskra barnakennara.

Gunnar M. Magnúss (1947). *Virkið í norðri. Hernám Íslands. I. bindi*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.

Gylfi Gröndal (1985). *Á aldarafmæli Jónasar frá Hriflu. Erindi, greinar og viðtöl við samferðamenn*. Reykjavík: Samband íslenskra samvinnufélaga.

H. J. (1909). Á við og dreif. *Skólablaðið* 3,1: 3-4. Reykjavík.

Hafiz, F.M. & Ian Tudor (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal* 43,1: 4-11.

Hafliði Jónsson (1961). *Kristín Dahlstedt. Veitingakona. Endurminningar*. Reykjavík: Muninn.

Halldór Guðmundsson (1982). Hvorfor Danmark? I: Friðrika Geirsdóttir & Peter Soby Kristensen (red.). *Hildur et kursus i dansk for voksne*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Halldór E. Sigurðsson (1985). Hann hugsaði jafnan frá sjónarhóli kennara. I: Gylfi Gröndal (red.). *Á aldarafmæli Jónasar frá Hriflu. Erindi, greinar og viðtöl við samferðamenn*. Reykjavík: Samband íslenskra samvinnufélaga.

Hallgrímur Hallgrímsson (1936). Ummæli útlendra ferðamanna um Reykjavík. I: Guðni Jónsson (red.). *Þættir úr sögu Reykjavíkur*. Reykjavík: Félagið Ingólfur.

Hansen, Elisabeth (red.) (1988). *Sproglig bevidsthed*. København: Danmarks Lærershøjskole.

Hansen, Martin A. (1954). *Rejse paa Island*. København: Carit Andersens Forlag.

Hatch, Evelyn (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heimir Þorleifsson (red.) (1975). *Saga Reykjavíkurskóla I*. Reykjavík: Menningarssjóður.

Helga K. Sigurðardóttir (1990). Bókmenntir. I: Ingi Sigurðsson (red.). *Upplýsingin á Íslandi. Tíu ritgerðir*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Helgi Elíasson (red.) (1944). *Lög og reglur um skóla- og menningarmál á Íslandi sem í gildi eru í marzlok 1944*. Reykjavík: Fræðslumálastjórnin.

Helgi Magnússon (1990). Fræðafélög og bókaútgáfa. I: Ingi Sigurðsson (red.). *Upplýsingin á Íslandi. Tíu ritgerðir*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

- Heltoft, Anne Marie & Kirsten Paaby (1978). *Tampen brænder*. København: Hans Reitzel.
- Henriksen, Birgit (1988). Udvikling af sprogelevs pragmatiske bevidsthed. I: Elisabeth Hansen (red.). *Sproglig bevidsthed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Henriksen, Birgit (1989). Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogundervisning. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.
- Henriksen, Birgit (1990). *It's no use without use. Udvikling af fremmedsprogselvers pragmatiske kompetens. Et dansk undervisningsprojekt*. Upubliceret licentiatafhandling ved Københavns Universitet.
- Henriksen, Birgit (1995). Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 1,3: 12-18.
- Henriksen, Birgit (1995a). Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 1,3: 45-55.
- Henriksen, Birgit (1999). Ordforråd og ordforrådsindlæring. I: Anne Holmen og Karen Lund (red.). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Henriksen, Birgit (1999a). Mundtlighed. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 5,14: 8-15.
- Henriksen, Birgit & Kirsten Hastrup (1995). Hvorfor et temanummer om ordforråd? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 1,3: 5-11.
- Hessler, Richard M. (1992). *Social Research Methods*. St. Paul: West Publishing Company.
- Holmen, Anne (1988). Sprogindlæring og undervisningsmetoder. *Kvan. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen. Sprog mødes ... Om fremmedsprogspædagogik* 8: 79-90.
- Holmen, Anne (1990). *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog - en kvalitativ, kvantitativ analyse*. (Københavnstudier i tosprogethed 12.) København: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for Dansk Sprog og Litteratur.
- Holmen, Anne og Karen Lund (red.) (1999). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Hughes, Arthur (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hörður Bergmann (1976). Breytingar á námstjórn í dönsku. I: *Um dönskukennsluna* 9: 3-4. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Hörður Bergmann (1976a). Eigið þið hljómböndin? I: *Um dönskukennsluna* 9: 7-8. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Hörður Bergmann (1976b). Nýjar námskrár í dönsku. Grunnskólar. I: *Um dönsku-kennsluna* 9: 4-5. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Hörður Bergmann (1979). Hvernig er hægt að breyta dönskukennslunni í 4. og 5. bekk? I: *Um dönskukennsluna* 24. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Hörður Bergmann & Peter Sjøby Kristensen (1978). Grannspráksundervisning på Island. I: *Våra grannspråk*. København: Nordiska Ministerrådet. Sekretariatet för nordiskt kulturellt samarbet.

Haastrup, Kirsten (1977). Evaluering. I: Esther Glahn et al. (red.). *Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Haastrup, Kirsten (1988). Hvordan gætter eleverne ord på et fremmedsprog? I: Elisabeth Hansen (red.). *Sproglig bevidsthed*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Haastrup, Kirsten (1989). Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Haastrup, Kirsten (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Haastrup, Kirsten (1993). Sproglig viden og bevidsthed - kun sproglære? I: Karen Risager et al. (red.). *Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed*. København: Adla.

Haastrup, Kirsten (1989). Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Ibsen, Elisabeth (1994). Språk og kultur. I: Elisabeth Ibsen et al. (red.). *Veiledning i fremmedspråk* (rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ibsen, Elisabeth, Svein Johansen & Siri Lundin Keller (red.) (1994). *Veiledning i fremmedspråk*. (rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ingi Rúnar Eðvarðsson (1994). Prent eflir mennt. Saga bókagerðar frá upphafi til síðari hluta 20. aldar. I: Jón Böðvarsson (red.). *Safn til Íðnsögu Íslendinga VIII*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Ingi Sigurðsson (red.) (1990). *Upplýsingin á Íslandi. Tíu ritgerðir*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Ingvar Sigurgeirsson (red.) (1987). *Námsefni í 50 ár*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Ingvar Sigurgeirsson (1992). *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. En uppubliceret ph.d.- afhandling. University of Sussex. Distribueret af forfatteren.

Island-Danmark og håndskriftsagen (1957). Særtryk af »Dansk Udsyn«. [Askov]: Askov Boghandel.

J. J. [Jónas Jónsson] (1913). Danska og enska I. *Skólablaðið* 7,10: 145-148.

J. J. [Jónas Jónsson] (1913a). Danska og enska. II. *Skólablaðið* 7,11: 164-167. Reykjavík.

Jacobsen, Bo (1989). *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation*. København: Undervisningsministeriet.

Jacobsen, Henrik Galberg og Peder Skyum-Nielsen (1996). *Dansk sprog. En grundbog*. København: Det Schønbergske Forlag og forfatterne.

Jakob Benediktsson (1982). Kan Island bruge Danmark? I Danmark før 1944. I: Friðrika Geirsdóttir & Peter Søby Kristensen (red.). *Hildur et kursus i dansk for voksne*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Jakobsen, Karen Sonne (1989). Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Jakobsen, Karen Sonne & Michael Svendsen Pedersen (1993). *Sproget på arbejde*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.

Jansen, Mogens (1975). *Fremmedsprogs- og modersmålsundervisning*. (Danmarks pædagogiske Institut, publikation nr. 79.) København: Munksgaard.

Játvarður Jökull Júlíusson (1986). *Saga Torfa Bjarnasonar og Ólafsdalsskóla. Nemendatal Ólafsdalsskóla 1880-1907*. Reykjavík: Búnaðarfélag Íslands.

Jensen, Knud Anker (1986). Må vi sige det på dansk? En analyse af samtalestrukturer på forskellige klassetrin. I: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen (red.). *Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen*. Odense: Odense Universitet.

Jespersen, Otto (1901). *Sprogundervisningen*. København: Det Schubothske Forlag.

Johnson, Karen E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, Keith (1996). *Language Teaching & Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

- Jóhannes Proppé (1997, 2. okt.). Sorø-systur. *Morgunblaðið*.
- Jóhannes Sigfússon (1891). Nokkur orð um kennarafundinn í Khöfn 1890, og skóla og skólamál í Danmörku og á Íslandi. *Tímarit um uppeldi og menntamál* 4: 21-60.
- Jón Guðmundsson (1849). Um mál vort Íslendinga. *Ný félagsrit* 9: 69-85.
- Jón Guðmundsson (1851). Um mál vort Íslendinga. *Ný félagsrit* 11: 54-63.
- Jón Helgason (red.) (1961). *Öldin sem leið. Minnisverð tíðindi 1761-1800*. Reykjavík: Iðunn.
- Jón Hilmar Jónsson og Þórdís Úlfarsdóttir (1991). Um orðabók Gunnlaugs Oddssonar. Indledning til Gunnlaugur Oddsson (1991). *Orðabók sem inniheldur flest fágæt, framandi og vanskilin orð er verða fyrir í dönskum bókum*. (Orðfræðirit fyrir alda I.) Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Jón Þorbjörn Magnússon (1993). Þáttur um Jón Þ. Björnsson frá Veðramóti. I: Gísli Magnússon et al. (red.). *Skagfirðingabók. Ársrit Sögufélags Skagfirðinga* 22: 7-76.
- Jón Þorláksson (red.) (1905). *Skýrsla um Iðnskólann í Reykjavík. Skólaárið 1904-1905*. Reykjavík.
- Jón Þórarinnsson (1888). Löggjöf um barnauppfærðing á Íslandi. *Tímarit um uppeldi og menntamál* 1: 81-98.
- Jónas Kristjánsson (1965). *Jónas Jónsson frá Hriflu. Ævi hans og störf*. Reykjavík: Sýslunefnd Suður-Þingeyjarsýslu.
- Jónas Pálsson & Hjálmar Ólafsson (1961). Athuganir á landsprófi miðskóla. *Skírnir* 135: 195-210.
- Kasper, Gabriele (red.) (1986). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Århus: Aarhus University Press.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (red.) (1989). *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal.
- Kasper, Gabriele & Johannes Wagner (1989a). Teorier om fremmedsprogsindlæring. Introduktion til del 1. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal.
- Kennsluskrá fyrir almenn kennaranám* (1996). Skólaárið 1996-1997. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Klemens Jónsson (1944). *Saga Reykjavíkur, fyrri bindi*. Reykjavík: Steindór Gunnarsson.

- Klemens Jónsson (1929). *Saga Reykjavíkur, síðara bindi*. Reykjavík: Steindór Gunnarsson.
- Konráð Gíslason (1839). Ágrip af ræðu. *Fjölur* 4: 19-28.
- Korsvold, Anne-Karin (1994). Fremmedspråk og skrivning. I: Elisabeth Ibsen et al. (red). *Veiledning i fremmedspråk* (rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, Anne-Karin (1994a). Fremmedspråk opplæring på yrkesfaglige studieretninger. I: Elisabeth Ibsen et al. (red). *Veiledning i fremmedspråk* (rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristiansen, Marianne, Karen Risager & Karen Sonne Jakobsen (1984). *Umoderne sprog? - om fremmedsprog i gymnaset*. København: Gyldendals Sprogbibliotek.
- Kristinn E. Andrésson (1973). *Ný augu. Tímar Fjölnismanna*. Reykjavík: Bókaútgáfan Þjóðsaga.
- Kruuse, Emil (1989). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. [København]: Dansk psykologisk Forlag.
- Kruuse, Emil (1990). *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. [København]: Dansk psykologisk Forlag.
- Larsen-Freeman, Diane (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane & Michael H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lewis, Michael (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997). Pedagogical implications of the lexical approach. I: James Coady & Thomas Huckin (red.). *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: University Press.
- Lightbown, Patsy & Nina Spada (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, William (1981). *Communicative Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loftur Guttormsson (1977). Historieundervisning og nationalistisk ideologi. Et eksempel fra den islandske folkeskoles første tid. *Aktuellt för historieläraren* 3 & 4 *Om Norden*: 35-36 og 43.

Loftur Guttormsson (1983). *Bernska, ungdómur og uppeldi á einveldisöld. Tilraun til félagslegrar og lýðfræðilegrar greiningar*. Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands.

Loftur Guttormsson (1990). Fræðslumál. I: Ingi Sigurðsson (red.). *Upplýsingin á Íslandi: Tíu ritgerðir*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Long, Michael H. & Graham Crookes (1993). Units of Analysis in Syllabus Design - The Case for Task. I: Graham Crookes & Susan M. Gass (red.). *Tasks in a Pedagogical Context. Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lund, Karen (1995). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*. En upubliceret ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.

Lund, Karen (1996). Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 2,4: 7-19.

Lund, Karen (1999). Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I: Anne Holmen og Karen Lund (red.). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.

Lundgreen-Nielsen, Flemming (1992). Grundtvig og danskhed. I: Ole Feldbæk (red.). *Dansk identitetshistorie 3. Folkets Danmark 1848-1940*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Lúðvík Kristjánsson (1953). *Vestlendingar. Fyrri bindi*. Reykjavík: Heimskringla.

Lýður Björnsson (1981). *Úr sögu kennaramenntunar á Íslandi*. (Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar). Reykjavík: Iðunn.

Lýður Björnsson (1987). Eyfirskur iðnnemi í Danmörku á 18. öld. I: Þuríður J. Kristjánsdóttir (red.). *Gefið og þegið: Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum*. Reykjavík: Iðunn.

Lýður Björnsson (1990). Atvinnumál. I: Ingi Sigurðsson (red.). *Upplýsingin á Íslandi. Tíu ritgerðir*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Lærerprofessionalisme (1992). [s.l.]: Nordiska Lärarrådet.

Lörscher, Wolfgang (1986). A Discourse Perspective on the Foreign Language Classroom. Conversational Structures in the Foreign Language Classroom. I: Gabriele Kasper (red.). *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Århus: Aarhus University Press.

Madsen, Berith F. & Uwe Helm Petersen (1986). Styring i fremmedsprogsundervisningen. I: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen (red.). *Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen. Undervisningsanalyser*. Odense: Odense Universitet.

- McDonough, Jo & Christopher Shaw (1993). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- McDonough, Steven H. (1981). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: George Allen & Unwin.
- McLaughlin, Barry (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Meara, Paul (1996). The dimensions of lexical competence. I: Gillian Brown et. al. (red.). *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meinertz, Kirsten (1977). *Sprogvidenskab og sprogundervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Melrose, Robin (1995). *The Communicative Syllabus. A Systemic-Functional Approach to Language Teaching*. London: Pinter.
- Mitchell, Rosamond (1988). *Communicative Language Teaching in Practice*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Modern Languages. Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. Draft 2 of a Framework proposal (1996). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation. Education committee.
- Møller, Erik (1991). Lad talesproget komme til orde! I: Erik Hansen, Inge Lise Petersen & Ib Poulsen (red.). *Auditorium X. Dansk før, nu - og i fremtiden?* [Viborg]: Amanda.
- Møller, Erik (1996). I: Tore Kristiansen, Frans Gregersen, Erik Møller & Inge Lise Pedersen (red.). *Dansk sproglære*. København: Dansklærerforeningen.
- Nanna Ólafsdóttir (1961). *Baldvin Einarsson og þjóðmálastarf hans*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Nanna Ólafsdóttir (1969). Úr fórum Benedikts frá Auðnum. I: *Árbók Landsbókasafns Íslands* 26: 118-134.
- Nunan, David (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David (1989). *Understanding Language Classrooms. A guide for teacher-initiated action*. London: Prentice Hall.
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for Teachers*. London: Prentice Hall.
- Nunan, David (1992). *Language Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, David (1993). *Teacher's Interactive Decision-Making*. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Paulston, Bratt Christina & Gail Britanik (1995). Magic or Chaos: Task-based Group Work. I: Georges Duquette (red.). *Second Language Practice: Classroom Strategies for Developing Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Páll Eggert Ólason (1929). *Jón Sigurðsson, bindi I*. Reykjavík: Hið íslenska þjóðvinafélag.

Páll Valsson (1996). III. Íslensk endurreisn. I: Halldór Guðmundsson (red.). *Íslensk bókmenntasaga III*. Reykjavík: Mál og menning.

Pálmi Jósefsson (1977). Ríkisútgáfa námsbóka - Örstutt sögulegt yfirlit. I: *Ríkisútgáfa námsbóka 40 ára og Skólavörubúðin 20 ára*. (Bækur og kennslutæki 7. tbl.).

Pedersen, Michael Svendsen (1996). What does you have in your "Task" today? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* 2,4: 20-27.

Petersen, Niels Reinholt (1994). *Elementær Statistik for studerende i sprogvidenskab*. (Instrumentalis 1994/5 IAAS.) København: Københavns Universitet.

Petra Pétursdóttir (1970). Í Gömlu Reykjavík. *Tímarit Máls og menningar* 31,2: 118-140.

Pica, Teresa, Ruth Kanagy & Joseph Falodun (1993). Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. I: Susan Grass & Graham Crookes (red.). *Task-based Learning in a Second Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rasmussen, Peter (1986). *Um stöðu dönskukennslunnar*. Menntamálaráðuneytið, skólaþróunardeild.

Rasmussen, Peter (1987). *Ledelsespraksis og undervisningsformer. En spørge-skemaundersøgelse af danskundervisningens praksis på Island 1979*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Stofnun í erlendum tungumálum.

Ricards, Jack C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Richards, Jack C. & Charles Lockhart (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (1982). Method: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly* 16,2: 153-168.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Risager, Karen (1989). Kulturformidling: I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i Fremmedsprogs­pædagogik*. København: Gyldendal.

Risager, Karen (1999). Kulturtilegnelse og kulturundervisning. I: Anne Holmen & Karen Lund (red.). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.

Risager, Karen, Anne Holmen & Anna Trosborg (1993). *Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed*. København: Adla.

Samræmd lokapróf í grunnskóla vorið 1991. Skýrsla um niðurstöður í íslensku og stærðfræði. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið mars 1992.

Schmidt, Richard (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11,2: 153-168.

Schmidt, Richard (1992). Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language* 14: 357-385.

Schmitt, Norbert & Michael McCarthy (red.) (1997). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selmer, Hannibal Peter (red.) (uden årstal). *Aar­bog for Kjøbenhavns Universitet og øvrige højere undervisningsanstalter for 1846*. København: Reitzels forlag.

Sharwood Smith, Michael (1994). *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.

Sigfús Blöndal (1920-1924). *Íslensk-dönsk orðabók = Islandsk-dansk ordbog*. Hovedmedarbejdere Björg Thorláksson Blöndal, Jón Ófeiggsson, Holger Wiehe. Reykjavík: [s.n.].

Sigurður Einarsson (1957). Sagatradition i islandsk folkelig kultur. I: *Island-Danmark og håndskriftsagen*. Særtryk »Dansk Udsyn«, [Askov]: Askov Boghandel.

Sigurður L. Jónasson (1863). Um rétt íslenzkrar túngu. *Ný félagsrit* 23: 72-89.

Sigurður Lín­dal (1969). *Hið íslenska bókmenntafélag: Söguágrip*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Sigurlín Sveinbjarnardóttir (1988). Dansk i Islands grundskole. Organisation, målsætning, læremidler, aktuelle problemer. Nødvendigheden af skolebesøg, elevudveksling og lejrskole. I: *Undervisning i skandinaviske språk på Island, Færøylene og Grønland*. Rapport fra en konferanse i Reykjavík 13.-14. august 1987. Oslo: Nordisk språksekretariat.

Simensen, Aud Marit (1994). Threshold Level 1990. I: Elisabeth Ibsen et al. (red.). *Veiledning i fremmedspråk* (revid. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skagfirðingabók (1993). *Ársrit Sögufélags Skagfirðinga* 22. Gísli Magnússon et al. (red.).
- Skehan, Peter (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skýrsla um barnaskóla 1890-1891 (1892). *Tímarit um uppeldis og menntamál* 5: 91-95.
- Skýrsla um niðurstöður úr könnunarprófi í dönsku í 7. bekk grunnskólans skólaárið 1982-1983*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið prófanefnd, skólarannsóknadeild.
- Snæbjörn Jónsson (1923). *Danska og enska í íslenskum skólum*. Reykjavík: Sérprent úr Tímanum.
- Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i sproglig viden og bevidsthed i det danske uddannelsessystem* (1992). København: Undervisningsministeriet.
- Stefán Karlsson (1989). Tungan. I: Frosti F. Jóhannsson (red.). *Íslensk þjóðmenning VI. Munnmenntir og bókmennir*. Reykjavík: Bókaútgáfan Þjóðsaga.
- Steingrímur J. Þorsteinsson (1943). *Upphaf leikritunar á Íslandi*. Reykjavík: [forfatteren].
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Svafa Þórleifsdóttir (1913). Tilhögun kenslu í barnaskólum. *Skólablaðið* 7,5: 72-75.
- Sveitakenslan 1907-08 (1908). *Skólablaðið* 2,20: 80.
- Swan, Michael (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition. I: Norbert Schmitt & Michael McCarthy (red.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (1995). Three functions of output in second language learning. I: Guy Cook & Barbara Seidlhofer (red.). *Principle & Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Sønndergaard, Bent (1987). *Indplaceringen af faget dansk i den islandske skoles curriculum. En sprogpedagogisk analyse*. Reykjavík: [s.n.].
- Sønnderholm, Erik (1974). *Kongsfærd og bonderejse. En islandsk bonde i København 1876*. (Oversættelse af "Lítill ferðasaga" af Eiríkur Ólafsson). (Politikens historiske bibliotek: 7.) København: Politikens Forlag.
- Thorbjörn Broddason (1996). *Television in Time. Research Images and Empirical Findings*. Lund: Lund University Press.

Tillögur til Menntamálaráðuneytis um námskrá fyrir nemendur á fræðsluskýldu-aldri. Námskrárnefnd október 1959. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Togeby, Ole (1977). *Om sprog. En introduktionsbog.* København: Hans Reitzel.

Tryggvi Gíslason (1981). *Möðruvallaskólinn 1880-1902. I: Gísli Jónsson et. al. (red.). Saga Menntaskólans á Akureyri 1880-1900 I.* Akureyri: Menntaskólinn á Akureyri.

Et tærskelniveau for dansk (Threshold Level) (1981) dansk udgave af Jørn Jessen. København: Undervisningsministeriet.

Um dönskukennsluna (1976) 8. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Um dönskukennsluna (1978) 21: 17-24. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.

Um kannanir vegna málanáms og valgreina í grunnskóla 1979. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Undervisning i Skandinaviske språk på Island, Færøylene og Grønland (1988). Rapport fra en konferanse i Reykjavík 13.-14. august 1987. Oslo: Nordisk språksekretariat.

Valtýr Stefánsson (1954). *Thor Jensen. Minningar I. Reynsluár.* Reykjavík: Bókfellsútgáfan.

Van Lier, Leo (1988). *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and second-language classroom research.* Essex: Longman.

Van Lier, Leo (1995). *Introducing Language Awareness.* London: Penguin.

Wagner, Johannes (1986). Indføring i centrale problemstillinger. Fremmedsprogsundervisningens strukturelementer. I: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen (red.). *Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen.* Odense: Odense Universitet.

Wagner, Johannes (1990). Kommunikative spil i undervisningens hverdag. Indledning til bogen: 9-20. I: Johannes Wagner (red.). *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen.* Vejlen: Åløkke.

Wagner, Johannes (1991). Innovation in Foreign Language Teaching. I: Robert Phillipson et al. (red.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, 288-306. Clevedon: Multilingual Matters.

Wagner, Johannes (1994). Moderne fremmedsprogsundervisning og den faglige tradition. I: Jette Eriksen-Benrós (red.). *Rapport från seminariet: Att undervisa nordiskt i Finland.* Vasa: Vasa Universitet.

Wagner, Johannes & Gabriel Kasper (1989). Undervisningsanalyse - undervisningspraksis. Indledning til del 2. I: Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.). *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal.

Wagner, Johannes & Uwe Helm Petersen (red.) (1986). *Kommunikation i fremmedsprogundervisningen*. Odense: Odense Universitet.

Wajnryb, Ruth (1992) *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.

Winge, Vibeke (1991). Dansk og tysk 1790-1848. I: Ole Feldbæk (red.). *Dansk Identitetshistorie 2. Et yndigt land*. København: C.A. Reitzels Forlag.

Zinn Ohrt, Pia (2000). Processkrivning. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 6,16: 14-18.

Þjóðaratkvæðagreiðsla um afnám Dansk-íslenska sambandssamningsins frá 1918 og um stjórnarskrá lýðveldisins Íslands (1945). Hagskýrslur Íslands, nr. 118.

Þórir Ólafsson (1996, 6. des.). TIMMS-skýrslan og kennaramenntun. *Morgunblaðið*.

Andre kilder

Love, bekendtgørelser, centrale læseplaner m.m.

Aðalnámskrá grunnskóla. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, maj 1989.

Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál enska og danska. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild, august 1976.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1971-1972. Menntamálaráðuneytið den 6. april 1971. *Stjórnartíðindi* 1971 B: 141-142.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1972-1973. Menntamálaráðuneytið den 5. april 1972. *Stjórnartíðindi* 1972 B: 232.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1973-1974. Menntamálaráðuneytið den 6. april 1973. *Stjórnartíðindi* 1973 B: 197-198.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina á skyldunámsstigi skólaárið 1974-1975. Menntamálaráðuneytið den 5. april 1974. *Stjórnartíðindi* 1974 B: 203-204.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk skólaárið 1975-1976. Menntamálaráðuneytið den 25. apríl 1975. *Stjórnartíðindi* 1975 B: 247-248.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk skólaárið 1976-1977. Menntamálaráðuneytið den 10. marts 1976. *Stjórnartíðindi* 1976 B: 100-101.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk skólaárið 1977-1978. Menntamálaráðuneytið den 3. maj 1977. *Stjórnartíðindi* 1977 B: 302-303.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk skólaárið 1978-1979. Menntamálaráðuneytið den 27. apríl 1978. *Stjórnartíðindi* 1978 B: 822-825.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk grunnskóla. Menntamálaráðuneytið den 9. apríl 1979. *Stjórnartíðindi* 1979 B: 295-299.

Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.-9. bekk grunnskóla. Menntamálaráðuneytið den 9. apríl 1984. *Stjórnartíðindi* 1984 B: 321-325.

Auglýsing um fjölda kennslustunda í 1. -10. bekk grunnskóla og skiptingu þeirra milli námsgreina. (Viðmiðunarstundaskrá). Menntamálaráðuneytið den 5. apríl 1991. *Stjórnartíðindi* 1991 B: 326-329.

Auglýsing um fjölda kennslustunda í 1.-10. bekk grunnskóla og skiptingu þeirra milli námsgreina. (Viðmiðunarstundaskrá). Menntamálaráðuneytið den 13. apríl 1992. *Stjórnartíðindi* 1992 B: 297-300.

Drög að námsskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla. (1948). Prentað sem handrit og útgefið af fræðslumálastjóranum.

Forfatningslov om Forandring i Forfatningslov for Islands særlige Anliggender af 5. januar 1874, nr. 16 af 3. okt. 1903. *Stjórnartíðindi* 1903: 68-73.

Lög um fræðslu barna nr. 94/1936. *Stjórnartíðindi* 1936 A: 291-300.

Lög um fræðslu barna nr. 34/1946. *Stjórnartíðindi* 1946 A: 52-60.

Lög um gagnfræðanám nr. 48/1946. *Stjórnartíðindi* 1946 A: 92-101.

Lög um grunnskóla nr. 63/1974. *Stjórnartíðindi* 1974 A: 296-321.

Lög um grunnskóla nr. 49/1991. *Stjórnartíðindi* 1991 A: 290-308.

Lög um Kennaraskóla Íslands nr. 50/1943. *Stjórnartíðindi* 1943 A: 125-126.

Lög um Kennaraskóla Íslands nr. 23/1963. *Stjórnartíðindi* 1963 A: 204-209.

Lög um Kennaraháskóla Íslands nr. 38/1971. *Stjórnartíðindi* 1971 A: 85-93.

Lög um menntun kennara nr. 16/1947. *Stjórnartíðindi* 1947 A: 12-20.

Lög um Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála nr. 76/1993. *Stjórnartíðindi* 1993 A: 325-327.

Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946. *Stjórnartíðindi* 1946 A: 34-36.

Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið 1960.

Reglement for den lærde Skole i Reykjavík, 1846. *Lovsamling for Island 1844-1847*: 435-449.

Reglugerð fyrir Menntaskólann í Reykjavík nr. 38/1937. *Stjórnartíðindi* 1937 A: 2-22.

Reglur fyrir Barnaskólann í Reykjavík, 1866. *Tíðindi um stjórnarmálefni Íslands II*, 1846-1869: 389-402.

Upublicerede kilder

Bjarni Jónsson (1771). Þjóðskjalasafn Íslands (Islands Nationalarkiv). Rentekammerets arkiv 18.7 (1770-1771) (Ind. ref.: 2. nor., B. nr. 699. Breve og udtalelser til Landkommissionen. Bjarni Jónssons brev er dateret den 28. august).

Risager, Karen & Anne Marie Heltoft (1980): *Rapport om studieophold i Island 13.-19. okt. 1980*. En upubliceret rapport.

Indhentede oplysninger fra institutioner og enkeltpersoner

Erna Jessen (1993). Oplysninger vedrørende bedømmelseskriterierne for den centrale afgangsprøve i dansk i foråret 1993. Et brev til A.H. Reykjavík.

Erna Valdís Sigurðardóttir (1997). Oplysninger om forlaget Vaka-Helgafells import og salg af Anders And og danske ugeblade. Et brev til A.H. Reykjavík.

Hagstofa Íslands (Islands Statistiske Bureau). *Tölur um brott- og aðflutta 1971-1995* (1997). Reykjavík.

Hörður Bergmann (1981). *Islendingene i det nordiske samarbejde - sproglige synspunkter*. En upubliceret forelæsning. Sprogkonference i Södertälje dagene 11.-13. november 1981.

Lánasjóður íslenskra námsmanna (Islandske Studerendes Lånefond). *Tölur um námsmenn, sem fengu námslán 1974-1996*. Reykjavík.

Lögreglustjóraembættið í Reykjavík, Útlendingaeftirlitið (Politidirektøren i Reykjavík. Tilsynet med udlændinge.) *Fjöldi ferðamanna eftir þjóðerni árin 1975, 1980*,

1985, 1990 og 1995 (1997). Reykjavík.

Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála (Statens Institut for Pædagogisk Forskning) (1997). *Áreiðanleiki. Danska 1993*. Reykjavík.

Þorbjörn Broddason (1997). Upublicerede oplysninger om Þorbjörn Broddasons undersøgelse blandt unge i alderen 10-15 år foretaget i 1997 (en stikprøve blandt 857 unge). Der er tale om en fortsættelse af en tidligere undersøgelse (se Thorbjörn Broddason 1996). Reykjavík.

ENGLISH SUMMARY

Teachers' strategies – Students' Danish

This book describes the historical background and instructional methodology of teaching traditions in Danish as a Foreign Language in Icelandic schools, based on a variety of historical sources and three empirical investigations, each of which reveals the teaching traditions directly and indirectly. The focus is on Danish teachers' strategies and practices.

The work is comprised of a historic section, a theoretical section and an empirical section, together with an introduction and conclusion.

The introduction gives an account of the historical roots of the teaching tradition. It underlines the central status of the Danish language and its variety of functions in Iceland during the earlier relationship with Denmark and the substantial motivation for a wide group of people to learn Danish – especially to be able to read Danish. Furthermore, it describes the central role which the Danish language played in the Icelandic educational system and how Danish served as the Icelanders' key to education and a career.

The theoretical section presents theories of instructional methodology, with analytical concepts concerning classroom practice and classroom interaction.

The historical section gives an account of teaching traditions in Danish and its development in compulsory school from the passing of the first Education Act in 1907 to the present day. The development of teaching traditions is described with reference to social development and placed in a theoretical perspective. It is pointed out how the teaching tradition has been characterised by inflexibility and how difficult it has been to implement new objectives. This is illustrated, for instance, by the problems connected with re-organisation of Danish instruction in the 1970s, the principal goal of which was to increase Icelanders' proficiency in spoken Danish.

The empirical section presents the actual teaching traditions through three interrelated studies: A) a questionnaire survey of all teachers instructing students in their final year of compulsory school, B) a comparative study as to what extent selected independent, instructionally related variables from the questionnaire were compared with students' results on final, centrally administered exams in Danish, and C) a qualitative observational study of three selected teachers' instructional practices.

A. Questionnaire survey of teachers instructing students in their final year of compulsory school

This presents the situation of Danish instruction and the wide spectrum of Danish teachers' instructional strategies. The investigation reveals that, despite certain general tendencies, there are major differences in both teachers' attitudes to the language and instruction, on the one hand, and their teaching strategies and practices, on the other. Thus there are both common tendencies and clear differences in the instructors' use of linguistic activities, in the types of materials used, the scope of their syllabus and the demands they make of their students concerning assignments. This may be partly explained by the fact that a number of teachers end up teaching Danish without having in fact desired to do so and without possessing the required subject-specific training in Danish.

The questionnaire survey reveals that, although several different methodological paradigms have influenced the teaching tradition, the grammar-translation method and its procedures still dominates. The teaching tradition is characterised by inertia, as revealed by the fact that the majority of teachers stated that they used, to a considerable or fairly considerable extent, methods which they felt had been most effective in the instruction they themselves received. Direct translation – especially to Icelandic – and intensive reading is given high priority and explicit grammatical work plays a substantial role in Danish instruction. Productive skills – especially speaking proficiency – are given low priority. The teaching tradition is, however, also characterised by the direct method and by communicative methods which to a lesser extent are making their presence felt. Extensive, content-focused reading of novels and short stories also is prominent in the teaching tradition, which can be explained by the earlier status of Danish and its function in Iceland.

The questionnaire reveals that a lack of subject-specific competence and professional consciousness among Danish teachers has serious consequences for instruction.

B. Comparative study

The point of departure for the comparative study is the hypothesis that teaching quality, especially as reflected by diverse teaching practices, decisively influenced student achievement in Danish. Based on this general hypothesis, 21 research hypotheses were formulated concerning the situation of Danish in individual schools and teachers' strategies. The comparative study inves-

tigates to what extent the independent, instructionally related variables selected showed statistically significant, one-directional effects on students' exam results. The comparison confirmed nine of the proposed research hypotheses.

C. The observational study

The observational study focuses on “good Danish instruction”, as exemplified by teaching of three selected instructors, teaching comparable classes of students, who achieved the best examination results on the centrally administered exams in Danish in the spring of 1993. This section examines how the individual teachers' instructional methods are of decisive importance for their teaching practice. The instructional methods of the three teachers are compared internally and then with the overall picture of teaching traditions revealed in teachers' survey responses. Analysis of the qualitative data demonstrates, on the one hand, certain common characteristics which the selected teachers' instruction shared with the subject tradition and, on the other hand, it reveals that the three teachers' teaching practices both differed from one another and from traditional methods on central aspects.

The conclusion attempts to place the results of the investigation in perspective, following this up with a discussion of the implications of innovations for Danish instruction – especially concerning the implementation of communicative theories in practice. It argues that the potential for integrating communicative innovations lies primarily where the established subject traditions intersect with new knowledge.

TIIVISTELMÄ SUOMEKSI

Opettajan strategiat – oppilaiden tanskan taidot

Tässä kirjassa valotetaan tanskan kielen opetusperinnettä Islannin kouluissa historialliselta ja opetusmenetelmälliseltä näkökannalta. Aiheen käsittely perustuu historiallisiin lähteisiin ja kolmeen empiiriseen osatutkimukseen, joissa kussakin selvitetään opetusperinnettä sekä suoraan että välillisesti. Huomio kohdistetaan tanskanopettajien strategioihin ja opetuskäytäntöön. Kirjassa on historiallisen, teoreettisen ja empiirisen osan lisäksi johdanto ja päätelmäosa.

Johdantoluvussa kuvataan opetusperinteen historiallisia juuria. Huomio kohdistetaan tanskan kielen keskeiseen asemaan ja monitahoiseen tehtävään Islannissa aikana, jolloin maa kuului Tanskan yhteyteen, ja melko laajoissa piireissä ilmenneeseen suureen haluun oppia – ja varsinkin oppia lukemaan – tanskaa. Lisäksi tehdään selkoa siitä, miten suuri merkitys tanskan kielellä oli Islannin koulujärjestelmässä ja miten tanskasta tuli islantilaisten koulutuksen ja urakehityksen avain.

Teoreettisessa osassa esitetään teorioita opetusmenetelmistä ja käsitteistä, joilla analysoidaan toimintatapoja ja vuorovaikutusta luokkahuoneissa.

Historiallisessa osassa kuvataan tanskan kielen opetusperinnettä ja sen kehitystä pakollisessa opetuksessa ensimmäisen opetuslain hyväksymisestä vuonna 1907 aina nykypäivään asti. Opetusperinteen kehitystä tarkastellaan yhteiskuntakehityksen valossa ja teoreettisesta näkökulmasta. Lisäksi tehdään selkoa opetusperinteelle tunnusmerkittävästä joustamattomuudesta ja vaikeuksista toteuttaa uusia tavoitteita. Asiaa valotetaan mm. ongelmin, jotka liittyivät 1970-luvulla tehtyihin tanskanopetuksen uudelleenjärjestelyihin, joiden ensisijainen tavoite oli islantilaisten tanskan kielen puhevalmiuksien parantaminen.

Empiirisessä osassa kuvataan nykyistä opetusperinnettä kolmen osatutkimuksen perusteella: A) kaikkia peruskoulun päättöluokkien tanskanopettajia koskeva kyselylomaketutkimus, B) vertailututkimus, jossa joitakin kyselylomaketutkimuksessa esille otettuja, opetukseen liittyviä muuttujia verrataan tutkintotuloksiin, joihin oppilaat ovat yltäneet peruskoulun valtakunnallisessa tanskan kielen päättökokeessa ja C) laadullinen havainnointitutkimus kolmen valitun opettajan opetuskäytännöstä.

A. Päätöluokan tanskanopettajille suunnattu kyselylomaketutkimus

Tässä osiossa kuvataan tanskan asemaa oppiaineena ja tanskanopettajien strategioita ja yleisiä menettelytapoja laajasti. Kyselylomaketutkimuksesta ilmenee, että joistakin yleisistä suuntauksista huolimatta opettajien suhtautumisessa toisaalta tanskan kieleen ja sen opetukseen ja toisaalta heidän strategioissaan ja opetuskäytännössään on huomattavia eroja. Näin ollen opettajien kielenopetusmenetelmissä, opetusaineistossa, oppimäärän laajuudessa ja oppilaille asetetuissa kotitehtävävaatimuksissa on havaittavissa sekä joitakin yhteisiä suuntaviivoja että myös merkittäviä eroja. Tilanne on selitettävissä mm. siten, että osa opettajista on ryhtynyt opettamaan tanskaa alun pitäen vastoin omaa toivomustaan ja ilman vaadittavaa tanskan kielen aineopettajan koulutusta.

Kyselylomaketutkimus osoittaa, että vaikka tanskan kielen opetusperinteeseen tyypillisesti sisältyykin useita opetusmenetelmällisiä paradigmoja, vallitsevana on kielioppi-käännös menetelmä eri toteutusmuotoineen. Opetusperinteelle on luonteenomaista muutosjähkyys, mikä ilmenee siitä, että valtaosa opettajista vastaa soveltavansa joko suuressa määrin tai melko suuressa määrin niitä opetusmenetelmiä, joita he itse olivat pitäneet tehokkaimpina saamassaan vieraskielten opetuksessa. Suoria käännöstehtäviä – erityisesti islantiin päin – ja intensiivistä lukemista pidetään suuressa arvossa, ja tarkalla kielioppiin paneutumisella vaikuttaa olevan olennainen merkitys tanskanopetuksessa. Produktiivisia taitoja – varsinkin puhevalmiuksia – pidetään vähemmän tärkeinä. Opetusperinteelle ovat kuitenkin kuvaavia myös suora menetelmä ja kommunikatiiviset menetelmät, jotka ovat alkaneet saada jalansijaa, joskin vähäisessä määrin. Ekstensiivinen sisältökeskeinen romaanien ja novellien lukeminen on opetusperinteelle hyvin kuvaavaa, mikä selittynee tanskan aiemmalla asemalla ja tehtävällä oppiaineena Islannissa.

Kyselylomaketutkimuksen mukaan tanskanopetuksessa vakavana ongelmana ovat opetukseen vaadittavan pätevyuden samoin kuin ammattitietoisuuden puuttuminen tanskaa opettavilta.

B. Vertailututkimus

Vertailututkimuksen lähtökohtana on yleinen hypoteesi, että tanskanopetuksen laadulla – erityisesti tanskanopettajien toisistaan eroavilla opetuskäytännöillä – on ratkaiseva merkitys oppilaiden tanskan taidoille. Tämän yleisen hypoteesin pohjalta esitetään 21 tutkimushypoteesia, jotka koskevat tanskan kielen asemaa oppiaineena sekä opettajien strategioita. Vertailututkimuksessa tarkastellaan, onko valituilla, riippumattomilla ja opetukseen liittyvillä muuttujilla tilastollisesti merkitsevää, suuntaavaa vaikutusta oppilaiden tutkintotuloksiin. Vertailu osoittaa, että yhdeksän esitetyistä tutkimushypoteeseista on vahvistettavissa.

C. Havainnointitutkimus

Havainnointitutkimuksessa huomio kohdistetaan hyvään tanskanopetukseen sellaisena kuin sitä antavat ne kolme valittua tanskanopettajaa, joiden oppilaat rinnastettavissa olevilla luokilla selviytyivät parhaiten valtakunnallisessa tanskan kielen päättökokeessa keväällä 1993. Tässä luvussa kuvataan, miten kunkin opettajan opetusmenetelmä on ratkaiseva hänen opetuskäytännölleen. Kyseisten kolmen opettajan opetusmenetelmiä verrataan sekä keskenään että siihen kuvaan opetusperinteestä, joka hahmottuu kyselylomaketutkimuksen tuloksista. Laadullisten tietojen analyysi osoittaa toisaalta tiettyjä yhteisiä piirteitä valittujen opettajien opetusperinteessä, toisaalta taas siitä ilmenee, että mainittujen kolmen opettajan opetuskäytännöt eroavat toisistaan ja että heidän opetuksensa eroaa keskeisiltä osin opetusperinteestä.

Kirjan päätelmäosassa tarkastellaan tutkimustuloksia eri näkökulmista. Lisäksi pohditaan tanskanopetuksen uudistuksiin liittyviä implikaatioita – erityisesti kommunikatiivisten teorioiden käytännön toteutusta. Päätelmissä esitetään argumentteja, joiden mukaan uudistusmahdollisuuksia on ensisijaisesti siellä, missä vakiintuneen opetusperinteen ja uuden tietämyksen välillä on yhtymäkohtia.

SAMANTEKT Á ÍSLENSKU

Á 19. öldinni gegndi danska margþættu hlutverki í íslensku þjóðfélagi og margir Íslendingar sýndu dönsku máli og menningu mikinn áhuga. Danskt lesefni var útbreitt á Íslandi og margir lærðu að lesa dönsku upp á eigin spýtur. Danska skipaði veigamikinn sess í skólakerfinu. Auk þess að vera kennslugrein í flestum skólum var mikill hluti námsefnis í öðrum greinum á dönsku. Þegar danskan var að hasla sér völl sem kennslugrein á síðari hluta nítjándu aldar var málfræði- og þýðingaraðferðin ráðandi í tungumálakennslu, þar sem aðaláherslan var lögð á lestur, þýðingar og málfræði. Mikil áhersla á lestur hefur allar götur síðan verið einkennandi fyrir kennslu- hefðina í dönsku. Með auknu sjálfstæði Íslendinga dró smám saman úr dönskum áhrifum í þjóðfélaginu og vægi dönskunnar minnkaði í skólum. Kunnátta Íslendinga í dönsku ræðst nú að miklu leyti af þeirri dönskukennslu sem þeir fá í skólum. Oft hefur því verið haldið fram, að dönskukennslan skili ekki þeim árangri sem að er stefnt og að treglega gangi að breyta kennslu- háttum í greininni. Meginmarkmið rannsóknarinnar, sem fram fór á árunum 1993-1994, var að kanna stöðu greinarinnar og að hvaða marki kennsluhættir í greininni hafa breyst.

Spurningalistarannsókn meðal dönskukennara

Spurningalistarannsókn meðal dönskukennara í 10. bekk sýnir, að mikill skortur er á fagmennt-uðum dönskukennurum. Aðeins um þriðjungur þeirra sem annast kennsluna hefur fagmenntun í dönsku og 67,4% dönskukennaranna hafa ekki sótt endurmenntunar-námskeið tengt dönskukennslu á s.l. fjórum árum. 26,4% svara, að nemendur þeirra hafi skipt um dönskukennara vegna tíðra kennaraskipta. Rannsóknin sýnir að treglega virðist ganga að breyta kennslu hefðinni í dönsku og að nýjar kennslu aðferðir hafi ekki rutt sér til rúms nema að litlu leyti. Málfræði- og þýðingaraðferðin er enn talsvert ráðandi í dönskukennsluna. Mikil áhersla er lögð á nákvæmnislestur, þýðingar á móðurmálið og að læra málfræðireglur. Vægi færniþáttanna fjögurra er mjög mismikið. Flestir telja lestur vera mikilvægasta færniþáttinn og hann hefur mest vægi í kennslunni. Í samanburði við lestur og hlustun er lítil áhersla lögð á skapandi þætti málsins, einkum er danskt talmál látið sitja á hakanum. Spurningalistarannsóknin sýnir einnig, að áhrifa beinu aðferðarinnar gætir í nokkrum mæli og töluverð áhersla er lögð á hraðlestur, einkum lestur bókmennta. Áhrifa tjáskipta aðferðarinnar gætir að litlu leyti. 44,2% kennaranna svara, að þeir tali mjög oft eða oft dönsku við nemendur. Athygli vekur að einungis 21,7% kennaranna svara, að nemendur tali mjög oft eða oft dönsku við kennarann. Mjög mikill munur er á námskröfum í greininni, t.d. hve margar blaðsíður nemendur eru látnir lesa á dönsku. Þannig svara 20%

kennaranna, að nemendur lesi 1-128 síður, en 17,3% að þeir lesi 434 síður eða meira.

Samanburðarrannsókn

Í þessum hluta rannsóknarinnar eru ákveðnar breytur úr spurningalistarannsókninni bornar saman við einkunnir nemenda á samræmdu prófi í dönsku. Nokkrar helstu niðurstöður eru þær, að nemendur sem hafa oft orðið að skipa um dönskukennara vegna tíðra kennaraskipta við skólann, ná marktækt lakari árangri á samræmða prófinu en þeir nemendur sem ekki hafa skipt um dönskukennara af þessari ástæðu. Þeir nemendur, sem hafa kennara sem einungis hafa kennt í 1-2 ár, ná marktækt lakari árangri en nemendur sem hafa reyndari kennara. Nemendur þeirra kennara, sem hafa sótt endurmenntunarnámskeið í dönsku á sl. fjórum árum, ná marktækt betri árangri en nemendur þeirra kennara sem ekki hafa sótt endurmenntunarnámskeið. Þá sýnir rannsóknin, að þeir bekkir, þar sem kennarar telja að margir eða flestir nemendanna séu jákvæðir gagnvart dönskunáminu, ná marktækt betri árangri en þeir bekkir, þar sem áhugi nemenda er minni. Nemendur sem tala mjög oft eða oft dönsku við kennarann ná marktækt betri árangri en þeir nemendur sem sjaldnar tala dönsku við kennarann. Þetta er athyglisvert í ljósi þess, að ekki er prófað í talmáli á samræmdu prófi. Einnig sýnir samanburðarrannsóknin að þeir nemendur sem lesa mikið á dönsku (276 blaðsíður eða meira) ná marktækt betri árangri en þeir nemendur sem lesa minna (275 blaðsíður eða minna). Árangur þeirra nemenda sem að sögn kennara verja meiri tíma í heimanám í dönsku (meira en hálfri klukkustund) er betri en þeirra sem verja minni tíma í heimanám (minna en hálfri klukkustund).

Vettvangsrannsókn á „góðri“ dönskukennslu

Með hliðsjón af árangri nemenda á samræmdu prófi vorið 1993 voru valdir þrír kennarar, sem höfðu kennt þeim bekkjum sem bestum árangri höfðu náð í samanburðarhæfum bekkjum. Vettvangsrannsóknin fór fram vorið 1994 og var fylgst með kennslu hvers kennara í eina viku. Kennsluaðferðir kennaranna voru bornar saman innbyrðis og þær skoðaðar í ljósi kennsluhefðarinnar almennt, sbr. niðurstöður spurningalistarannsóknarinnar. Kennararnir þrír eru allir kennaramenntaðir og hafa langa kennslureynslu. Tveir hafa fagmenntun í dönsku og hafa dvalið langdvölum í Danmörku og tala þeir dönsku reiprennandi. Allir þekkja danskt þjóðfélag vel. Rannsóknin sýnir, að ákveðnir þættir í kennsluáðferðum kennaranna þriggja eru hinir sömu sem einkenna kennsluna almennt eins og hún birtist í spurningalistarannsókninni. Allir þrír leggja mikla áherslu á lestur og bekkir þeirra eru í hópi þeirra sem lesa hvað mest á dönsku. Kennsluáðferðir þeirra eru þó jafnframt frábrugðnar kennsluhefðinni. Enginn þeirra leggur áherslu á þýðingar á íslensku sem eru dæmi-

gerðar fyrir kennsluhefðina almennt. Allir leggja mikla áherslu á að kenna danskt talmál, mismikið þó, en almennt er talmáli lítill gaumur gefinn í dönskukennslunni. Að öðru leyti eru kennsluaðferðir kennaranna þriggja innbyrðis ólíkar, en þær eiga það sameiginlegt að vera í veigamiklum atriðum frábrugðnar því sem almennt tíðkast í dönskukennslunni.

