

**DANSK SOM FREMMEDSPROG I EN
AKADEMISK KONTEKST**

**Om islændinges behov for danskundskaber under
videreuddannelse i Danmark**

Auður Hauksdóttir

Københavnstudier i tosprogethed bind 68
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2012

Copyright 2012: Auður Hauksdóttir
DANSK SOM FREMMEDSPROG I EN AKADEMISK KONTEKST
- OM ISLÆNDINGES BEHOV FOR DANSKKUNDSKABER
UNDER VIDEREUDDANNELSE I DANMARK

Københavnstudier i tosprogethed bind 68
ISBN: 978-87-91621-76-5
ISSN: 0901-9731
Oprindelig trykt hos: Solidaritet

Københavnstudier i tosprogethed er en fagfællebedømt skriftserie,
der udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:
Juni Söderberg Arnfast, Afdelingen for Dansk som Andetsprog,
Københavns Universitet
Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed,
Københavns Universitet
Jakob Steensig, Afdelingen for Lingvistik, Aarhus Universitet
Janus Spindler Møller, Sprogforandringscentret, Københavns
Universitet

Distribution: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Redaktion af dette bind: Anne Holmen

Tak til Stiftelsen Clara Lachmanns Fond og Fondet for Dansk-
Islandsk Samarbejde og Islands Universitets Forskningsfond for
finansiell støtte.



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Denne e-bog er en genudgivelse af et værk, der tidligere er udgivet i
trykt format i serien Københavnstudier i tosprogethed.

Genudgivelsen er en del af et større projekt, der har til formål at gøre
en række tidligere udgivelser i Københavnstudier i tosprogethed og
Studier i Parallelsproglighed gratis tilgængelige på internettet.

Projektet er påbegyndt i forbindelse med, at Københavnstudier i
tosprogethed og Studier i Parallelsproglighed er gået over til
hovedsageligt at udgive gratis e-bøger.

INDHOLD

INDLEDNING	7
Undersøgelsens baggrund og danskfagets rammer	9
Metoder og forskningsdesign	13
Spørgeskemaundersøgelserne	14
Informanter	16
Behandling af og redegørelse for de indhentede data	17
Kvalitative interview	17
Informanter	18
Resultater og teoretisk perspektivering	19
Tekstens disposition	20
DE STUDERENDES TIDLIGERE KONTAKT MED DANMARK OG DERES TILEGNELSE AF DANSK	21
De studerendes opvækst	21
Kontakt med Danmark	22
De studerendes tilegnelse af dansk.....	23
Sammenfatning og diskussion.....	25
HVORFOR DANMARK? HVILKE UDDANNELSER?	27
Hvorfor Danmark?	27
Uddannelsesinstitutioner	29
Uddannelser.....	31
Hvor længe de studerende har læst i Danmark.....	32
Sammenfatning og diskussion.....	33
AT KLARE SIG PÅ DANSK SOM STUDERENDE I DANMARK - DET FØRSTE STUDIEÅR.....	35
Kontakt med danskere.....	35
Kommunikation med danskere på dansk og engelsk	37
Dansk og engelsk i uddannelsessammenhæng	40
De studerendes behov for danskkundskaber	43
At klare sig på dansk i uddannelsessammenhæng.....	47
De studerendes forberedelser til dansk	47
At forstå talt dansk	48
At læse på dansk	52
At tale dansk	55
At skrive på dansk.....	58
De største sproglige barrierer	61
Problemer med at forstå talt dansk.....	61
Problemer med at tale dansk	62

Problemer med dansk udtale	63
Problemer med ordforråd	63
Problemer med at skrive på dansk	64
Problemer med grammatik	64
Andre sproglige problemer	65
Dansk i daglig kommunikation	65
Sammenfatning og diskussion	66
AT KLARE SIG PÅ DANSK SOM STUDERENDE I DANMARK - DET ANDET STUDIEÅR	77
Erfaringer med dansk	79
At læse på dansk	80
At skrive på dansk	80
Forståelse af talt dansk	87
At tale dansk	90
Ordforråd	96
De studerendes holdninger til at kommunikere på dansk	99
Danskernes reaktioner på islændingenes dansk	103
Kontakt med danskere	105
Kontakt med danskere på uddannelsen	105
Kontakt med danskere uden for uddannelsen	110
Danskernes holdninger til udlændinge	114
Mødet med dansk kultur	119
Institutionskulturen	119
Mødet med dansk kultur uden for uddannelsen	124
Udbytte af uddannelsesopholdet	125
Sammenfatning og diskussion	129
DANSKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLEN	
- SET I BAKSPEJLET	142
Hvilken grundskole og præstation ved afgangsprøven?	142
Danskundskaber ved grundskolens afslutning	144
Danskundervisningens kvalitet i grundskolen	146
Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i grundskolen	147
Styrker og svagheder i grundskolen	149
Danskfagets styrker i grundskolen	150
Danskfagets svagheder i grundskolen	152
Motivation for at lære dansk i grundskolen	157
Positive holdninger til at lære dansk i grundskolen	158
Negative holdninger til at lære dansk i grundskolen	160
Sammenfatning og diskussion	164
DANSKUNDERVISNINGEN I UNGDOMSUDDANNELSEN	
- SET I BAKSPEJLET	173

Uddannelse og antal semestre med dansk	173
Danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning.....	176
Danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen	177
Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i ungdomsuddannelsen	179
Styrker og svagheder i ungdomsuddannelsen	181
Danskfagets styrker i ungdomsuddannelsen	181
Danskfagets svagheder i ungdomsuddannelsen	183
Holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen.....	188
Positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen ..	189
Negative holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen.	192
Sammenfatning og diskussion.....	195
DANSKFAGETS STYRKER OG SVAGHEDER OG	
DE STUDERENDES BUD PÅ ÆNDRINGER.....	204
Danskfagets største styrker.....	204
Styrker mht. indlæring af læsefærdighed	205
Styrker mht. indlæring af grammatik.....	205
Styrker mht. indlæring af skrivefærdighed	205
Styrker mht. indlæring af ordforråd	206
Styrker mht. indlæring af lyttefærdighed	206
Styrker mht. undervisning i danske kultur- og samfundsforhold	206
Andre styrker	207
Danskfagets største svagheder.....	207
Svagheder mht. indlæring af talefærdighed	208
Svagheder mht. indlæring af lyttefærdighed.....	209
Mangler mht. undervisningspraksis	210
Mangler mht. dansklærerne.....	210
Mangelfulde undervisningsmaterialer.....	211
Manglende motivation	211
Svagheder mht. indlæring af ordforråd	211
Svagheder mht. undervisning i danske samfunds- og kulturforhold	212
Mangler mht. indlæring af grammatik	212
Svagheder i forb. med indlæring af skrivefærdighed.....	212
Andre svagheder	213
Bud på forbedringer af danskundervisningen i grundskolen.....	213
Ændringer i forb. med indlæring af talefærdighed	214
Ændringer mht. elevernes motivation.....	215
Ændringer i forb. med indlæring af lyttefærdighed	215
Ændringer mht. undervisningspraksis.....	216

Ændringer mht. dansklærernes kompetence	217
Ændringer i forb. med indlæring af læsefærdighed	217
Innovationer mht. undervisningsmaterialer	217
Ændringer i forb. med indlæring af ordforråd	218
Ændringer i forb. med indlæring af skrivefærdighed.....	218
Andre bud på ændringer.....	218
Bud på forbedringer af ungdomsuddannelsen.....	219
Ændringer i forb. med indlæring af talefærdighed.....	219
Ændringer i forb. med indlæring af lyttefærdighed	220
Ændringer mht. undervisningspraksis.....	221
Ændringer mht. elevernes motivation.....	221
Ændringer mht. dansklærernes kompetence	222
Innovationer mht. undervisningsmaterialer	222
Ændringer i forb. med indlæring af ordforråd	223
Andre bud på ændringer.....	223
Sammenfatning og diskussion.....	224
KONKLUSION	231
APPENDIKS	250
LITTERATUR.....	259

INDLEDNING

Under vores himmelstrøg spiller kundskaber i fremmedsprog en stor rolle i de fleste menneskers liv og inden for næsten alle af samfundets områder. Hver eneste dag er vi afhængige af direkte og indirekte kontakt med udlandet, og i den sammenhæng er beherskelsen af fremmedsprog afgørende. For at dække behovet for kundskaber i fremmede sprog og for at bidrage til kulturelt vidsyn har fremmedsprogsundervisningen en central stilling inden for uddannelsessystemet i mange lande, herunder de nordiske. Det overordnede formål med undervisningen er at udruste de unge med alsidige sproglige kompetencer, der kan gavne dem i private og professionelle sammenhænge. Der er store interesser på spil for såvel enkeltpersoner som samfundet generelt, og derfor er det afgørende, at undervisningen både er målrettet og effektiv. Men i hvor høj grad lykkes det at føre fremmedsprogsundervisningens målsætninger ud i praksis? Hvor meget ved vi om, hvordan undervisningen faktisk gavner eleverne, når de en dag skal bruge de fremmedsprog, de en gang fik lært i skolen, og hvilke sproglige udfordringer de bliver stillet overfor? Dag efter dag går sproglærerne til deres arbejde, hvor det er deres opgave at føre læseplanernes målsætninger ud i praksis og bygge elevernes kompetencer på målsproget op. Til trods for opgaver, eksaminer og andre former for pædagogiske tiltag, der har til hensigt at tage pulsen på elevernes kundskaber og således evaluere og måle resultatet af undervisningen, er der dog mange spørgsmål, der står ubesvaret mht. undervisningens kvalitet, elevernes behov for fremmedsproglige kompetencer og deres udbytte af undervisningen. Når det kommer til stykket, får lærerne sjældent feedback på, hvordan fremmedsprogsundervisningen faktisk gavner eleverne, efter at de har forladt skolen.

I Island undervises der i dansk som et obligatorisk fremmedsprog i grundskolen og i ungdomsuddannelserne. Undervisningens formål er at give islændingene en nøgle til kontakt med andre nordboer. Således er formålet, at eleverne erhverver sig tilstrækkelige dansk kundskaber til at bruge sproget til kommunikation med danskere og andre nordboer. Men i hvilke sammenhænge får eleverne brug for at begå sig på dansk, efter at de har forladt skolen, hvilke dansk kundskaber har de brug for, og hvordan klarer de sig på dansk, når det kommer til

stykket? Det var mine erfaringer som dansklærer i den islandske skole, der gav mig inspiration til at undersøge, hvilke behov for danskkundskaber der er forbundet med videreuddannelse i Danmark, og hvordan de islandske studerende ser sig i stand til at klare sig på dansk i disse sammenhænge. Langt de fleste studerende, der læser udenlands, tager til Danmark. Af og til har jeg været i kontakt med nogle af mine tidligere elever, som var rejst til Danmark i studieøjemed, og drøftet deres erfaringer med dem. Dette gav mig noget indsigt i, hvilke sproglige udfordringer de måtte klare, og i hvor høj grad min undervisning tilgodeså deres behov. Samtalerne gjorde mig således bevidst om, hvad der fungerede godt og mindre godt i min undervisning. Disse gavnlige og konstruktive oplysninger gav mig lyst til at udforske emnet mere systematisk og i en større sammenhæng. Det jeg fandt mest interessant at undersøge, var, hvordan de studerende skildrer deres behov for danskkundskaber i forbindelse med deres studieophold i Danmark, og hvordan de ser sig i stand til at klare sig på dansk i deres kontakt med de lokale. Desuden havde jeg lyst til at udforske de studerendes holdninger til danskfagets indhold, prioriteringer og praksis i henholdsvis grundskolen og i ungdomsuddannelserne set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark. Sidst men ikke mindst fandt jeg det vigtigt at få oplysninger om, hvilke bud på ændringer og innovationer inden for danskundervisningen de studerende havde på baggrund af deres erfaringer med at bruge dansk i Danmark. Med udgangspunkt i disse forskningsinteresser foretog jeg et treleddet forskningsprojekt, der rettede sig mod islandske studerende under videreuddannelse i Danmark. På den ene side drejer det sig om to spørgeskemaundersøgelser blandt en forholdsvis stor gruppe af studerende, der var ved at afslutte deres første studieår i sommeren 1999 og 2002, og på den anden side omfatter projektet kvalitative interview med en mindre gruppe af studerende, der var med i den sidste af spørgeskemaundersøgelserne. Interviewene blev foretaget, da de studerende havde læst i Danmark i to studieår, dvs. i sommeren og efteråret 2003. Denne publikation handler om de tre delundersøgelser og deres resultater.

Selv om forskningsprojektet drejer sig om islandske studerendes brug af dansk i uddannelsesøjemed og deres syn på danskundervisningen i Island, drejer det sig samtidig om forhold, der på forskellig vis angår indlæring af fremmed- og andetsprog generelt og elevernes udbytte af den. Det er derfor mit håb, at projektet både kan bidrage til forskningen inden for feltet og fungere som et konstruktivt indlæg i diskussionen om, hvad det indebærer at bruge dansk som

fremmedsprog på højt niveau, hvilke kompetencer der skal til for at klare de sproglige udfordringer, og hvordan undervisningen kan imødekomme elevernes fremtidige behov. I særdeleshed er det mit håb, at projektet kan gavne danskundervisningen i Island og undervisningen i dansk og andre nordiske sprog som andet- og fremmedsprog.

I de efterfølgende afsnit gøres der nærmere rede for forskningsprojektet og dets baggrund og sigte samt for danskfagets rammer, sådan som de fastsættes i læseplanerne for dansk for grundskolen og ungdomsuddannelserne.

Undersøgelsens baggrund og danskfagets rammer

I Island undervises der i dansk som et obligatorisk fremmedsprog i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, som omfatter både de boglige gymnasieuddannelser og de mere erhvervsrettede uddannelser. Da sproget sjældent bruges i dagligdagen, beror de fleste islændinges beherskelse af dansk på kvaliteten af den danskundervisning, som de får i skolen. Kontakten med Danmark og det øvrige Skandinavien er dog både tæt og mangesidig, og derfor er der mange, der direkte og indirekte har kontakt med nordboer. Således besøger mange skandinaver Island, og nordiske rejsemål, især Danmark, er eftertragtede blandt mange islændinge. Disse forhold kan selvfølgelig også bidrage til kundskaber i de skandinaviske sprog.

Der er en lang tradition i Island for at rejse til udlandet for at studere, og Danmark har længe været et eftertragtet studieland blandt islændingene. Statistikken viser, at dette stadig er tilfældet. Alle islandske studerende har ret til lån fra Lánasjóður íslenskra námsmanna (Islandske Studerendes Lånefond, herefter forkortet til LÍN) til at dække omkostninger i forbindelse med deres uddannelse. Det gælder, uanset om de vælger at studere i Island eller uden for landets grænser. I det følgende bruges udtrykket *studerende* som en fælles betegnelse for dem, som er berettiget til lån fra LÍN, dvs. selv om der også er tale om andre end dem, der er i gang med akademiske uddannelser. Den største del af de studerende er økonomisk afhængige af studielån fra LÍN. Ifølge oplysninger fra lånefonden søgte 821 uddannelsessøgende om lån til at læse i Norden i det akademiske år 1999-2000, heraf 623 til at uddanne sig i Danmark, 80 til at uddanne sig i Sverige, 109 i Norge og 9 i Finland. Det drejede sig dels om unge, som var ved at erhverve sig akademiske uddannelser, dels unge som var i gang med mere praktiske eller erhvervsrettede uddannelser.

I studieåret 2009-2010 modtog 2414 studerende lån til at studere udenlands, heraf 1290 til at læse i Norden. Af disse modtog 1069 studerende lån til at studere i Danmark.

Som før nævnt er dansk et obligatorisk fremmedsprog i grundskolen og i ungdomsuddannelserne. De elever, der har solide kundskaber i norsk eller svensk, fx pga. tidligere bosættelse i Norge eller Sverige, kan vælge at lære disse sprog i stedet for dansk. En mindre gruppe af elever benytter sig af denne mulighed. Indtil århundredeskiftet var dansk det første fremmedsprog i grundskolen og et obligatorisk fag i 5 år, nemlig fra 6. klasse (som svarer til 5. klasse i Danmark, da børnehaveklassen er obligatorisk) til og med afgangsklassen, dvs. 10. klasse. I 1999 trådte en ny bekendtgørelse i kraft, og hermed blev engelsk første fremmedsprog, og undervisningen i grundskolen koncentreret til 4 år i stedet for 5, dvs. med det samme antal timer som inden omprioriteringen. Inden for ungdomsuddannelserne varede danskundervisningen typisk fra to til fire semestre afhængigt af uddannelsens sigte og undervisningens planlægning. Da undersøgelserne blev gennemført, var der gået nogle år siden informanterne var blevet færdige med deres skoleuddannelse, og af den grund tages der udgangspunkt i de læseplaner, der var gældende indtil 1999/2000.

I læseplanerne for dansk for henholdsvis grundskolen og ungdomsuddannelserne fastsættes fagets formål for de to skoleniveauer. Ifølge læseplanen i dansk for grundskolen fra 1989 var hensigten med undervisningen, at dansk kunne fungere som islændingenes nøgle til dansk, norsk og svensk, og at undervisningen kunne give indsigt i nordisk kultur. Hovedformålene med danskundervisningen var, at eleverne:

- er i stand til at udtrykke sig mundtligt på forståeligt dansk i almindelige situationer. Der lægges vægt på, at eleverne taler med normalt tempo, ret flydende og på nogenlunde korrekt dansk. Det tilstræbes, at eleverne opnår så sikker udtale, at den ikke volder misforståelse, fx at trykket placeres rigtigt, og at vokaler udtales korrekt
- kan forstå almindeligt talt sprog, der tales lidt langsommere og klarere, end hvad der normalt er tilfældet blandt danskere, uden at det er nødvendigt med hyppige gentagelser og forklaringer. Talt norsk og svensk præsenteres, således at eleverne indser disse sprogs slægtskab med dansk og islandsk

- er i stand til at læse med et vist tempo og kan forstå kernen i tekster, der er skrevet med almindeligt ordforråd. Endvidere bør de kunne læse let tilgængelige tekster på norsk og svensk
 - kan skrive dansk tilstrækkelig godt til at kunne udtrykke sig skriftligt i praktiske øjemed, såsom til at skrive noter, udfylde blanketter, skrive beskeder og personlige breve. Endvidere tilstræbes det gennem færdighedstræningen, at eleverne automatiserer korrekt sprogbrug
 - kan anvende deres sprogkunderskaber i andre fag, i deres hobbyer og i det daglige liv
 - får indblik i de nordiske landes kultur, samt det der anses for at være almindelig skik og brug
- (Aðalnámskrá grunnskóla 1989, 38)

Af læseplanens indhold fremgår det, at der teoretisk blev taget udgangspunkt i et tidligt syn på den kommunikative fremmedsprog-undervisning. Således blev der lagt vægt på integration af færdigheder, autenticitet, fokusering på det kulturelle aspekt og vægtning af fluency frem for korrekthed. I forbindelse med de sproglige aktiviteter blev der taget hensyn til kommunikative formål med sprogbrugen, fx ved valg af egnede læsestrategier og inddragelse af forskellige genrer (se nærmere om læseplanens sprog- og indlæringsplan samt undervisningsdesign i Auður Hauksdóttir 2001, 191-195).

I ungdomsuddannelserne var dansk i 90'erne ligesom nu et obligatorisk fag på samtlige boglige linjer, og desuden fandt danskundervisning sted inden for de erhvervsrettede uddannelser. Undervisningen blev planlagt over 2-4 semestre med lidt varierende antal af ugentlige timer afhængigt af skolernes egne beslutninger. Således varierede det ugentlige antal timer fra skole til skole fra 6 timer om ugen i to semestre til 3-4 timer om ugen i 3-4 semestre. På de sproglige linjer og på nogle skolars handelslinjer var der tale om flere timer i dansk end på de øvrige boglige linjer. På de matematiske linjer var der typisk tale om lidt færre ugentlige dansktimer, og på erhvervsuddannelserne fandt den obligatoriske danskundervisning sted i 1-3 semestre afhængigt af uddannelsens karakter. På nogle skoler valgte man at planlægge undervisningen på baggrund af den traditionelle inddeling i klasser, som holder sammen i mindst ét skoleår, mens der på andre skoler var tale om inddeling af eleverne i hold eller moduler, som dannes ét semester ad gangen. Inddelingen i

hold baseredes i første omgang på elevernes præstation i dansk ved grundskolens afgangsprøve, og herefter var det deres karakter til eksamen ved semestrets afslutning, der var afgørende for den videre inddeling i hold.

Ifølge læseplanen i dansk for ungdomsuddannelserne (Námskrá handa framhaldsskólum 1990, 123-126) skulle danskundervisningen baseres på træning i de fire færdigheder, dvs. lytte-, læse-, tale- og skrivefærdighed. Undervisningen skulle sigte på, at eleverne blev i stand til at udtrykke sig i tale og skrift om forskellige emner i almindelige situationer, og at de kunne forstå talt og skrevet dansk. De skulle kunne læse tekster af almindelig karakter og enkelte specialiserede tekster ved hjælp af ordbøger, skrive sammenhængende tekster og uden stort besvær kunne følge med i oplæg eller præsentationer, der handlede om afgrænsede (lidt specialiserede) emner. Eleverne skulle desuden have indsigt i dansk kultur og danske samfundsforhold. Undervisningsmaterialerne skulle være varierede og omfatte skønlitteratur, autentiske tekster, musik, talt sprog og andet lyttemateriale samt billedtekster. Danskundervisningen skulle på én gang fungere som et dannelsesfag, dvs. som et led i almen dannelse, og som et færdighedsfag, dvs. som et redskab til kommunikation. Gennem danskundervisningen skulle eleverne forberedes til at læse på de videregående uddannelser. Den historiske og kulturelle forbindelse mellem de nordiske lande skulle fremhæves i undervisningen og ligeledes vigtigheden af de eksisterende handelsforbindelser og det politiske samarbejde, der finder sted mellem de nordiske lande. Det blev understreget, at kundskaber i dansk eller i norsk eller svensk er forudsætningen for islændingenes deltagelse i det nordiske samarbejde (Námskrá handa framhaldsskólum 1990, 124).

Det fremgår af læseplanerne, at hovedformålet med danskundervisningen var, at eleverne opnåede en alsidig receptiv og produktiv sprogfærdighed på dansk og at de erhvervede sig viden om kultur- og samfundsforhold, der satte dem i stand til at bruge sproget til kommunikation med danskere og andre nordboer. Undervisningsaktiviteterne skulle afspejle sprogets brug uden for klasseværelset, og de skulle egne sig til at træne alle de fire færdigheder integreret i hinanden.

Det skal fremhæves, at dansklærerne både dengang og nu har metode- og materialefrihed.

Metoder og forskningsdesign

Hensigten med projektet var for det første at undersøge, hvilke typer af danskkundskaber et studieophold i Danmark forudsætter, dvs. at belyse de studerendes behov for danskkundskaber i forbindelse med deres uddannelse i Danmark. For det andet var hensigten at undersøge, hvordan de studerende ser sig i stand til at klare sig på dansk i de forskellige situationer, der er forbundet med deres uddannelse og studieopholdet i øvrigt. For det tredje var formålet at undersøge de studerendes holdninger til den danskundervisning, som de i sin tid modtog i grundskolen og i ungdomsuddannelserne, set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark. Sidst men ikke mindst var formålet at finde ud af, om de studerende har bud på ændringer eller innovationer mht. danskundervisningens indhold og praksis, der kunne bidrage til at gøre danskundervisningen kvalitativt bedre og elevernes udbytte af den større. Da formålet med undersøgelsen var at belyse feltet i såvel bredden som dybden, var det nødvendigt at trække på to metodiske tilgange. For at kunne kortlægge de studerendes situation generelt var det nødvendigt at indhente oplysninger fra mange informanter, som boede spredt over hele Danmark. Set i lyset af det brede sigte og den store spredning af informanterne blev spørgeskemaundersøgelsesmetoden anset for at være mest hensigtsmæssig til udforskning af denne del af projektet. Til gengæld blev kvalitative interview valgt som metode til at gå i dybden med nogle afgrænsede spørgsmål, der angår de studerendes behov for og brug af dansk.

De studerendes sproglige barrierer må formodes at være størst i begyndelsen af studietiden, og derfor er det sandsynligt, at deres opmærksomhed netop på dette tidspunkt er rettet mod deres danskkundskaber. Af den grund blev det besluttet at foretage undersøgelsen blandt de studerende, der var ved at afslutte deres første studieår i Danmark. For at afgrænse denne gruppe blev der rettet en henvendelse til de studerende, der for første gang søgte om lån fra LÍN til at studere i Danmark. For at sikre forskningens pålidelighed blev spørgeskemaundersøgelsen foretaget to gange på forskellige tidspunkter, nemlig i studieårene 1998-1999 og 2001-2002. I det følgende omtales den første spørgeskemaundersøgelse som *U-I* og den sidste som *U-II*.

Ét år efter at den sidste af spørgeskemaundersøgelserne var blevet gennemført, dvs. i sommeren og efteråret 2003, blev der foretaget en kvalitativ delundersøgelse blandt en mindre gruppe af studerende,

som på det tidspunkt havde læst i Danmark i to studieår. Det drejede sig om 15 informanter, som alle var med i U-II. I interviewene blev der gået i dybden med afgrænsede temaer fra spørgeskemaundersøgelserne.

Spørgeskemaundersøgelserne

De to spørgeskemaundersøgelser havde til hensigt at belyse fire overordnede forskningsspørgsmål:

- 1) Hvilke behov for danskundskaber har de studerende i forbindelse med deres uddannelsesophold?
- 2) Hvordan klarer de sig på dansk i de forskellige situationer, der er forbundet med deres studier og ophold i Danmark i øvrigt?
- 3) Hvordan vurderer de studerende danskundervisningens indhold og praksis i grundskolen og ungdomsuddannelserne, samt deres udbytte af den?
- 4) Hvilke holdninger har de studerende til danskundervisningen i Island set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark, og hvilke bud har de på innovationer eller ændringer mht. danskundervisningens indhold og praksis?

Ved afgrænsningen af spørgeskemaundersøgelserne og fastsættelsen af deres indhold blev der taget udgangspunkt i de fire overordnede forskningsspørgsmål.

Som før nævnt omfatter informanterne de studerende, der for første gang søgte om lån fra LÍN til at læse i Danmark. Erfaringen viser, at det er forskelligt, om de studerende vælger at rejse til udlandet umiddelbart efter studentereksamen (eller en anden adgangsgivende eksamen), eller om de først tager en grunduddannelse i Island og derefter rejser til udlandet for at læse videre. Erfaringen viser også, at en del af de studerende vælger at beskæftige sig med andet, inden de begynder at læse. Således vælger nogle studerende fx at tage et sabbatår eller et midlertidigt job hjemme eller i udlandet. Det er heller ikke udelukket, selv om de studerende for første gang søger om lån til at studere i Danmark, at de allerede har studeret i ét eller flere semestre uden at ansøge om studielån. Desuden er det muligt, at de har opholdt sig i Danmark i kortere eller længere tid inden studiets start med andre hensigter end studier for øje. Ved udarbejdelsen af spørgeskemaet blev der formuleret nogle spørgsmål, der havde til hensigt at afklare disse forhold. Det er også blevet nævnt,

at mange islændinge har kontakt med Danmark. Nogle af spørgsmålene har til hensigt at afklare, i hvor stort omfang de studerende har særlig tilknytning til Danmark eller har haft en længerevarende kontakt med danskere, inden de begyndte deres studier. På baggrund af de overordnede forskningsspørgsmål og de nævnte forskningsintentioner blev der formuleret følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Havde de studerende haft kontakt med Danmark inden studiets start og i givet fald, hvilke typer af kontakt var der tale om?
- 2) Hvor og hvordan lærte de studerende dansk?
- 3) Hvorfor valgte de studerende at læse i Danmark og hvilke uddannelser er de i gang med?
- 4) Hvordan beskriver de studerende deres behov for danskundskaber i forbindelse med deres studier?
- 5) Hvordan klarer de studerende sig på dansk i de forskellige sammenhænge, der er forbundet med deres studier?
- 6) Hvilke holdninger har de studerende til danskundervisningens indhold og praksis i grundskolen og ungdomsuddannelserne, og hvordan vurderer de deres udbytte af den?
- 7) Hvordan vurderer de studerende danskundervisningens generelle styrker og svagheder set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark?
- 8) Hvilke bud har de studerende på ændringer og innovationer inden for danskundervisningen på baggrund af deres erfaringer som studerende i Danmark?

Disse forskningsspørgsmål ligger til grund for spørgeskemaerne, og desuden blev der taget højde for læseplanerne i dansk for grundskolen og ungdomsuddannelserne og for teorier om fremmedsprogsundervisning, især teorier om kommunikativ kompetence (Canale & Swain 1980; Richards & Rodgers 2001; Lund 1996, 1999; Auður Hauksdóttir 2001). Det første udkast af spørgeskemaet blev drøftet med nogle få studerende og med dansklærere på de to skoleniveauer, og derefter blev det revideret på baggrund af sparringspartnernes kommentarer. Det endelige spørgeskema er 15 sider og indeholder 59 spørgsmål. På nær ét spørgsmål, som viste sig at volde misforståelser, var der tale om de samme spørgsmål i de to spørgeskemaundersøgelser. Der er tale om forskellige typer af spørgsmål afhængigt af deres sigte. Dels drejer det sig om nogle typer af lukkede spørgsmål med på forhånd fastlagte svarkategorier; nemlig

ja/nej spørgsmål, skalaspørgsmål og svarlistespørgsmål. I nogle tilfælde kombineres skala- og svarlistespørgsmål. I metodiske diskussioner om spørgeskemametoden bliver den svaghed ofte nævnt, at hvis samtlige svarmuligheder fastsættes på forhånd, kan forskerens holdninger eller intentioner evt. indskrænke eller udelukke potentielle oplysninger fra informanterne. For at forhindre dette blev der formuleret delvist eller helt åbne spørgsmål, hvor informanterne blev bedt om at svare ved at supplere de lukkede spørgsmål med bestemte oplysninger eller helt åbent at formulere deres svar.

Informanter

I det akademiske år 1998-1999 ansøgte i alt 255 studerende for første gang om lån hos LÍN til at studere i Danmark, og i 2001-2002 drejede det sig om 285 studerende. Lånefonden har ikke tilladelse til at opgive informationer om de studerendes adresser i Danmark. Til gengæld kunne LÍN give oplysninger om de studerendes kontaktpersoner i Island. For at indhente oplysninger om de studerendes bopæl i Danmark blev der rettet henvendelser til samtlige studerendes kontaktpersoner per telefon. På den måde lykkedes det at skaffe oplysninger om forventet bopæl hos 227 af de 255 studerende fra 1998-1999 årgangen. Af de 227 udsendte spørgeskemaer blev 10 sendt retur af postvæsenet. Således modtog i alt 217 studerende U-I, og efter to rykkerbreve returnerede i alt 136 studerende spørgeskemaet. Svarprocenten i den første undersøgelse udgør således 62,6%. I studieåret 2001- 2002 ansøgte 285 studerende for første gang om lån til at studere i Danmark. Det lykkedes at få oplysninger om forventet adresse hos 253 studerende, og af de udsendte spørgeskemaer blev 21 returneret af postvæsenet. I alt modtog således 232 studerende U-II, hvoraf 158 eller 68,1% returnerede spørgeskemaet, se tabel 1.

Studieår	Ansøgere om studielån	Studerende med oplyste adresser	Returnerede svar	Svarpct.
1998-1999	255	217	136	62,6
2001-2002	285	232	158	68,1

Tabel 1. Antallet af informanter, der var med i U-I og U-II.

Det vides ikke, hvorfor de forholdsvis mange spørgeskemaer ikke nåede frem (10 i U-I og 21 i U-II), dvs. i hvilke tilfælde de studerende var flyttet til en ny adresse, eller om de evt. havde opgivet deres studier, da spørgeskemaerne blev sendt ud.

Behandling af og redegørelse for de indhentede data

Det fremgår af tabel 1, at der ikke er tale om det samme antal af informanter i de to spørgeskemaundersøgelser, og derfor er det kun procentfordelingen af de studerendes besvarelser af de to spørgeskemaundersøgelser, der er sammenlignelige. I redegørelsen for de studerendes besvarelser af de lukkede spørgsmål angives der derfor kun oplysninger om procentfordelingen. Resultaterne illustreres i teksten i tabeller eller søjlediagrammer, og hvor det er relevant, findes der mere detaljerede oplysninger om den kvantitative fordeling i appendiks. Når der gøres rede for de studerendes besvarelser af de åbne spørgsmål, gives der ikke konsekvent oplysninger om procentfordelingen. Dette skyldes, at de åbne spørgsmål primært har det sigte at få forskellige alternative eller supplerende oplysninger frem. Oftest er der tale om oplysninger fra færre informanter og en større variation i besvarelserne. Af den grund er det ikke altid muligt eller hensigtsmæssigt at vise den kvantitative procentfordeling af de bløde data, dvs. sådan som det er tilfældet med de lukkede spørgsmål. I mange tilfælde angives der derfor kun oplysninger om, hvor mange der har givet de forskellige svar, dvs. uden at anføre procenter. Og her bør der gøres opmærksom på, at da antallet af informanter ikke er det samme i de to delundersøgelser, er de talmæssige oplysninger ikke umiddelbart sammenlignelige på samme måde, som det er tilfældet med oplysninger i procenter. Hvor det er muligt at analysere og sortere data efter emner, gøres der rede for besvarelserne i oversigter og tabeller. Arbejdet med illustrationerne blev varetaget af arkitekt Anna María Benediktsdóttir.

Kvalitative interview

I sommeren og efteråret 2003 blev der foretaget kvalitative interview med en mindre gruppe af studerende, som havde været med i den sidste af spørgeskemaundersøgelserne. Hensigten med denne delundersøgelse var at gå nogle spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelserne nærmere efter i sømmene og således få en dybere indsigt i de studerendes behov for danskkundskaber og deres kontakt med danskere og dansk kultur, og hvordan de ser sig i stand til at klare sig på dansk under deres uddannelsesophold over længere tid. Desuden var formålet at undersøge, om der evt. er tale om andre relevante forhold, som ikke var medtænkt i spørgeskemaundersøgelsen, men som ikke desto mindre er vigtige i denne sammenhæng. Inden inter-

viewene fandt sted blev følgende emner og spørgsmål afgrænset, og de dannede rammen for samtalerne:

- I. Hvordan forholder det sig med de studerendes baggrund og situation?
- II. Hvordan går det de studerende med at kommunikere på dansk i uddannelsessammenhæng?
- III. Hvordan beskriver de studerende deres kontakt med danskere og mødet med dansk kultur?
- IV. Hvordan beskriver de studerende danskernes holdninger til islændinge?
- V. Hvordan beskriver de studerendes deres udbytte af opholdet i Danmark?
- VI. Hvilke holdninger har de studerende til, at der undervises i dansk i Island?

Informanter

I forbindelse med de kvalitative interview blev der afgrænset en gruppe af studerende, som alle var med i den sidste af spørgeskemaundersøgelserne. I alt drejede det sig om 15 studerende, som var i gang med eller var færdige med deres andet studieår. De fleste af informanterne havde læst i Danmark i to år, dvs. i fire semestre og nogle ganske få i tre semestre. Da interviewet med informant 15 blev foretaget, blev det besluttet at involvere informantens kone i interviewet (informant 16). Denne informant var ikke med i spørgeskemaundersøgelsen, og hun havde læst i to semestre, da interviewet fandt sted.

Ved udvælgelsen af informanter blev der lagt vægt på, at de studerende boede forskellige steder i Danmark, at de var i gang med forskellige typer af uddannelse, og at deres forhold var varierende mht. om de boede alene eller sammen med andre enten på kollegier eller i bofællesskaber.

Informanterne omfatter 9 kvindelige og 6 mandlige studerende, og på nær to har alle valgt studieretninger, hvor undervisningssproget hovedsagelig er dansk. Den ene af de to er i gang med en uddannelse, hvor undervisningen helt og holdent foregår på engelsk, mens den anden har valgt et studium, hvor ca. 60% undervises på engelsk og 40% på dansk. De fleste (7) af informanterne var i gang med en længere akademisk uddannelse, fx psykologi, medicin og ingeniørstudium. Tre læste til professionsbachelor, fx fysioterapi og markedsøkonomi. Én læste til arkitekt og én på Det Kgl.

Musikkonservatorium. To var i gang med en uddannelse til bygningskonstruktør og én med en håndværkeruddannelse. Af de udvalgte informanter boede 9 i København, tre i Århus, én i Ålborg og to i Horsens. De fleste, nemlig 9 af informanterne, levede i et parforhold sammen med en islænding, og ét af parrene havde tre børn. Tre af informanterne boede i et bofællesskab eller et kollegium, og to boede alene ude i byen. Desuden var der tale om en enlig mor, som boede sammen med sine to børn. Da interviewene blev foretaget, havde alle på nær to, som havde læst i tre semestre, været i gang med deres uddannelse i Danmark i to vintre, dvs. i fire semestre. I redegørelsen omtales informanterne som inf. 1-15. og informant 15's kone som inf. 16. Interviewene foregik på islandsk og blev optaget på lydbånd. Transskription af interviewene blev foretaget af Björg Ólínudóttir. I redegørelsen for den kvalitative delundersøgelse er de citerede eksempler blevet oversat til dansk af mig.

Resultater og teoretisk perspektivering

I det følgende gøres der rede for de tre delundersøgelseres resultater, og de diskuteres på baggrund af nogle centrale teorier om sprog og sprogindlæring. Det drejer sig om teorier om metoder og tilgange i fremmedsprogsundervisningen (Richards & Rodgers 2001, 18-35; Auður Hauksdóttir 2001, 45-64), især teorier om *kommunikativ kompetence*, hvor der tages udgangspunkt i et funktionelt sprogsyn, der omsættes forskelligt i forskellige metoder. De kommunikative metoder baseres på, at sprogindlæringen er en individuel, kreativ, kognitiv proces, og ved deres implementering lægges der derfor vægt på en alsidig kommunikativ brug af målsproget, såvel receptiv som produktiv (Auður Hauksdóttir 2001, 64-108; Canale & Swain 1980; Jørgensen 2006, 19-74; Lund 1996, 1999, 11-69; Richards & Rodgers 2001, 153-177). Anden relevant teori angår begrebet *fagtradition*, som drejer sig om de faglige konturer, der tegner sig inden for et fag. Ifølge Wagner må fagtraditionen anskues i et faghistorisk perspektiv. Når det gælder fremmedsprogene, har fagtraditionen dels visse fælles træk på tværs af landegrænser, dels bærer hvert enkelt sprogfag på en tradition, som har sine rødder i fagets lokale historie (Wagner 1991, 289-290, 1994; Auður Hauksdóttir 2001, 6-8). Af vigtighed i denne sammenhæng er også teorier om motivation i fremmedsprogsundervisningen (især Dörnyei & Ushioda 2011; Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002). Hvor det er relevant diskuteres resultaterne i sammenhæng med læseplanerne i dansk og de perspektiveres på

baggrund af tidligere forskning i danskundervisningen i Island (især Auður Hauksdóttir 1990, 2001). Endvidere inddrages forskning i danskernes holdninger til udlændinges brug af dansk (bl.a. Jørgensen 1995, 2006).

Tekstens disposition

Foruden indledning og konklusion inddeles teksten i 7 kapitler:

1. De studerendes tidligere kontakt med Danmark og deres til-egnelse af dansk
2. Hvorfor Danmark? Hvilke uddannelser?
3. At klare sig på dansk som studerende i Danmark
 - Det første studieår
4. At klare sig på dansk som studerende i Danmark
 - Det andet studieår
5. Danskundervisningen i grundskolen
 - Set i bakspejlet
6. Danskundervisningen i ungdomsuddannelserne
 - Set i bakspejlet
7. Danskfagets styrker og svagheder og de studerendes bud på ændringer

På nær kapitel 4 baseres teksten på spørgeskemaundersøgelsernes resultater, mens de kvalitative interview ligger til grund for resultaterne i kapitel 4. I konklusionen sammenfattes og perspektiveres de tre delundersøgelseres resultater.

Det bør nævnes, at når der henvises til islandske forfattere angives de efter islandsk praksis under fornavn.

Der er mange, som har bidraget til forskningsprojektet og denne publikation. Udover finansiel støtte, vil jeg især takke Björg Ólínudóttir for transskribering af de kvalitative interview, Anna María Benediktsdóttir for grafisk fremstilling af resultaterne, Guðrún Haraldsdóttir for forskellig assistance og Rosalia Fenger for korrekturlæsning. Sidst, men ikke mindst vil jeg takke professor Jens Normann Jørgensen for hans opbakning og professor Anne Holmen for at bidrage til publikationen med mange gode iagttagelser og kommentarer.

DE STUDERENDES TIDLIGERE KONTAKT MED DANMARK OG DERES TILEGNELSE AF DANSK

I spørgeskemaundersøgelserne udspørges de studerende om deres opvækst, deres tidligere kontakt med Danmark, og hvor og hvordan de har lært dansk. I det følgende gøres der rede for de studerendes besvarelser.

De studerendes opvækst

Resultaterne viser, at langt de fleste af informanterne er vokset op i Island. En mindre gruppe er vokset op i Island og Danmark eller i Island og i et andet land end Danmark, se nærmere herom i tabel 2.

De studerendes opvækst	U-I N=136	U-II N=158
Svar kategorier	Svar pct.	Svar pct.
a) Kun i Island	82,3	84,7
b) I Island og Danmark	7,4	8,9
c) I Island og andre steder	10,3	5,7
Svarer ikke	0,0	0,6
I alt	100%	100%

Tabel 2. Hvor de studerende er vokset op.

Af de 10 informanter (7,4%) fra U-I, der midlertidigt har været bosat i Danmark i deres opvækst, har 6 opholdt sig i landet i 4 år eller længere. På nær én var de studerendes ophold forbundet med forældrenes studier. Af de 14 (10,3%) studerende, der voksede op i Island og i andre lande end Danmark, har 9 været bosat i Sverige og 2 i Norge. Resultaterne for U-II tegner et lignende billede. Af de 14 (8,9%), der er vokset op i Island og Danmark, har 9 opholdt sig i landet i 4 år eller længere. I de fleste tilfælde er opholdet forbundet med forældrenes uddannelser. Én nævner, at ud over opholdet i Danmark har der været tale om ét års ophold i Norge og 3 års ophold i Sverige. Af de 9 (5,7), der er opvokset i Island og i et andet land end Danmark, har 2 været bosat i Norge (3 og 7 år) og 3 i Sverige (3, 6 og 8 år).

Kontakt med Danmark

Omtrent to tredjedele af de studerende svarer, at de inden studiets start ingen kontakt havde haft med Danmark bortset fra den, der fandtes gennem danskundervisningen i Island. Ikke desto mindre krydser mange studerende andre svarkategorier af, der faktisk vidner om tidligere kontakt med landet. Når der tages hensyn til disse svar, viser det sig, at henholdsvis 34,6% og 30,4% af informanterne ikke har haft anden kontakt med landet inden studiets start end gennem danskundervisningen. En form for kontakt nævnes af 33,8% fra U-I og 31,0% fra U-II, mens 16,2% fra den første undersøgelse og 17,7% fra den sidste angiver to kontaktformer. I alt nævner 13,3% fra U-I og 18,3% fra U-II tre eller flere former for kontakt med Danmark. Tabel 3 viser fordelingen af de studerendes besvarelser af de lukkede svarkategorier. Da mange krydser to eller flere svarkategorier af overstiger det samlede procenttal 100.

Kontaktformer	U-I N=136 100%	U-II N=158 100%
	Svarpct.	Svarpct.
Ingen anden kontakt end danskundervisningen	34,6	30,4
Rejser til DK med forældre	24,3	24,7
Rejser til DK med venner	21,3	22,2
Feriejob i DK	11,8	10,8
Skolerejser til DK	10,3	8,9
Boede i DK med forældrene	7,4	8,9
Kontakt med danske slægtninge i DK	3,7	7,0
Forældre læste i DK, ikke opvokset der	3,7	7,6
Dansk far	0,7	2,5
Dansk samlever/samleverske	0	2,5
Dansk mor	0,0	1,9
Kontakt med danske slægtninge i IS	0,7	0,0
Andre kontaktformer	30,1	30,4

Tabel 3. De studerendes kontakt med Danmark inden studiets start.

Som det fremgår af tabel 3, er de mest almindelige kontaktformer rejser til Danmark med forældre eller venner, og typisk er der tale om rejser af kortere varighed, nemlig ca. 1-3 uger. Nogle få af de studerende giver oplysninger om, hvilke motiver der lå bag deres Danmarksrejser. Nogle nævner, at formålet var at besøge deres slægtninge eller venner, mens nogle andre begrundet rejsen med deltagelse i Roskilde Festivalen. Godt en tiendedel af informanterne,

har haft feriejob i Danmark, heraf henholdsvis 2 og 4 i to somre. De fleste har i forbindelse med feriejobbet opholdt sig i landet i 2-3 måneder. Omtrent en tiendedel svarer, at de har været på skolerejse i Danmark. Eftersom der er tale om et lukket spørgsmål, vides det ikke, om skolerejserne fandt sted, da de studerende gik i grundskolen eller ungdomsuddannelsen.

Knap en tredjedel (30,1% og 30,4%) af de studerende svarer, at de har haft andre former for kontakt med Danmark end dem, der listes op i spørgeskemaet og giver rede for disse i deres besvarelse af et åbent spørgsmål. Tabel 4 viser en oversigt over procentfordelingen af de kontaktformer, der nævnes af to eller flere studerende.

Kontakt med Danmark	U-I N=41 30,1%	U-II N=48 30,4%
	Svarpct.	Svarpct.
Danske pennevenner	5,1	1,9
Dansk kæreste/dansk ægtefælle	4,4	2,5
Forældre fik deres uddannelse i DK	3,7	1,3
Søskende læser/har læst i DK	2,9	1,9
Islandske slægtninge bor i DK	2,2	1,3
Søskende bor/har boet i DK	1,5	1,9
Har danske venner	1,5	1,9
Islandske venner bor/læser i DK	0	3,2
Har rejst til/været på ferie i DK	0	3,2
Forældre flyttede til/bor i DK	1,5	1,3
Slægtninge læser/har læst i DK	1,5	0,6
Handels- /forretningsforbind. i DK	0	1,9
Har været på folkehøjskole i DK	0	1,3
Andet	5,9	6,3

Tabel 4. Andre former for kontakt med Danmark.

De af informanterne (5,9% og 6,3%), der nævner endnu andre former for kontakt med Danmark, gør især rede for personlige kontakter pga. arbejde, skole, venskab eller familierelationer.

De studerendes tilegnelse af dansk

Langt den største del af de studerende, nemlig 96,3% fra U-I og 95,6% fra U-II, har lært dansk på islandske skoler. Af disse er der dog mange, som også nævner andre forhold, der har haft betydning for deres indlæring af dansk. Henholdsvis 48,5% og 57,6% af de studerende svarer, at de udelukkende lærte dansk på islandske skoler,

mens andre nævner to eller flere andre grunde, der har haft betydning for deres tilegnelse af sproget, se tabel 5:

Hvor/Hvordan de studerende lærte dansk	U-I N=136	U-II N=158
Svarkategorier:	Svarpct.	Svarpct.
På islandske skoler alene	48,5	57,6
På isl. skoler og gennem ophold i DK umiddelbart inden studiets start	12,4	5,7
På isl. skoler og gennem tidligere ophold i DK	7,4	7,6
På islandske skoler og læste meget på dansk	5,9	3,2
På islandske skoler og af danske pennevenner	1,5	2,5
På isl. skoler og på forskellige andre måder	16,2	13,3
På islandske skoler og andet	2,2	1,9
Lærte svensk eller norsk på islandske skoler	4,4	2,5
Andet	1,5	2,5
Undlader at svare	0,0	3,2
I alt	100%	100%

Tabel 5. Hvor/Hvordan de studerende lærte dansk.

Af de studerende nævner nogle (12,4% og 5,7%) eksplicit, at de udover danskundervisningen i Island lærte dansk ved at opholde sig i Danmark umiddelbart inden studiets start. Af disse har 4 studerende fra U-I og 2 fra U-II opholdt sig i landet i 2-5 måneder. Henholdsvis 2 og 3 i 6-11 måneder og 4 og 2 i ét år. Fra U-I har 7 studerende opholdt sig i Danmark i 2 år eller længere inden de gik i gang med deres igangværende uddannelse, mens det gælder 2 fra U-II. Nogle af de studerende svarer, at de lærte dansk på islandske skoler og ved tidligere i deres liv at opholde sig i Danmark. Af disse svarer 5 fra U-I og 2 fra U-II, at de har opholdt sig i landet i 0-7 uger, 3 og 6 i 2-5 måneder og én fra hver undersøgelse i 6-11 måneder. Én af informanterne fra den første undersøgelse og to fra den sidste har boet i landet i ét år og én fra den sidste i mere end to år. I nogle tilfælde antyder de studerende, at en tidligere kontakt med Danmark senere hen er blevet vedligeholdt, hvad der har fremmet deres motivation til at lære dansk og på andre måder bidraget til deres beherskelse af sproget.

Nogle få svarer, at de lærte dansk på islandske skoler og ved at læse meget på dansk uden for skolen. Her af nævner 5 fra U-I og én fra U-II, at deres foretrukne læsestof var Anders And. Nogle få nævner, at de har lært svensk eller norsk i stedet for dansk.

Udover de opstillede svarkategorier kommer nogle studerende ind på andre faktorer, der har haft betydning for deres tilegnelse af

dansk. Her kan nævnes tidligere bosættelse i Danmark eller i det øvrige Skandinavien, læsning af skandinavisk faglitteratur i forbindelse med et tidligere studium, danskkurser i Danmark og initiativer til individuel læring fx at læse og lytte til danske bånd.

En del af de studerende (16,2% og 13,3%), giver udtryk for, at ud over danskundervisningen i Island har forskellige andre faktorer haft betydning for deres tilegnelse af dansk. Her er der tale om kombination af forskellige forhold, såsom tidligere bosættelse eller ophold i Danmark, danske pennevenner og kontakt med familie (se nærmere herom tabel A.I.a og A.I.b i appendiks).

Sammenfatning og diskussion

Resultaterne viser, at langt de fleste af informanterne (82,3% og 84,7%) er vokset op i Island, og at kun en mindre gruppe (7,4% og 8,9%) har opholdt sig i Danmark i deres opvækst. Af dem har kun få (4,4% og 5,7%) opholdt sig i landet i 4 år eller længere. I de fleste tilfælde er opholdet forbundet med forældrenes uddannelse. Dette kan forklares ved, at det længe har været almindeligt i Island, at unge islændinge uddanner sig i Danmark (fx Auður Hauksdóttir 2001, 2011).

Omtrent en tredjedel (34,6% og 30,4%), har ikke haft anden kontakt med Danmark inden studiestart end den, der fandt sted gennem danskundervisningen i Island. De fleste af de øvrige studerende har haft én eller flere former for kontakt med Danmark inden de begyndte på deres uddannelse. Resultaterne viser også, at der er tale om en stor diversitet mht. kontaktformer hos forholdsvis mange, jf. at 29,5% fra U-I og 36,0% fra U-II nævner mere end én form for kontakt med Danmark. De mest almindelige kontaktformer er rejser med forældre eller venner, feriejob og skolerejser. Rejserne er som regel korte, typisk af én til tre ugers varighed, mens ophold pga. sommerjob som regel er af to til tre måneders varighed. Disse besvarelser vidner om de mangesidige og tætte forbindelser, der findes mellem Island og Danmark. Det vides dog ikke, om kontakten er tættere eller mere varieret blandt de islændinge, der vælger at læse i Danmark end blandt befolkningen generelt.

Langt de fleste (96,3% og 95,6%) har lært dansk på islandske skoler, som må ses i lyset af den status som dansk har og længe har haft som undervisningsfag i den islandske skole (Auður Hauksdóttir 1990, 2001, 2003). Omtrent halvdelen af de studerende (48,5% og 57,6%) svarer, at de udelukkende har lært sproget gennem

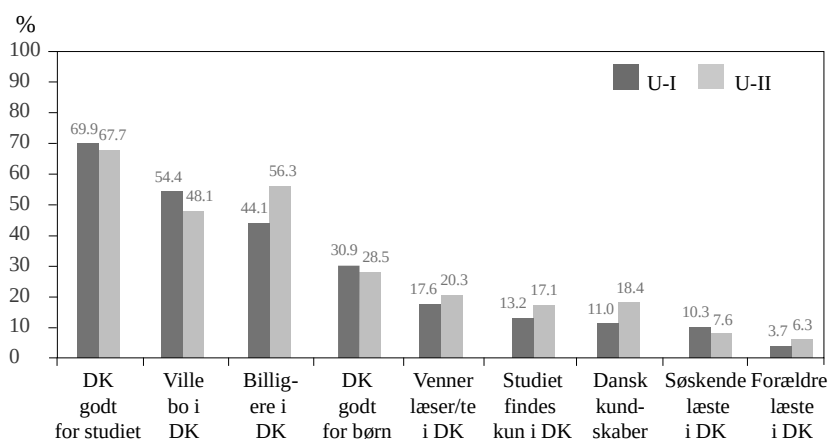
danskundervisningen i den islandske skole, mens andre nævner én eller flere former for direkte eller indirekte kontakt med Danmark og danskere, der har haft betydning for deres tilegnelse af dansk, fx kortere eller længere ophold i landet enten tidligere i deres liv eller umiddelbart inden studiets start. Meget tyder på, at de mange former for kontakt med dansk sprog og kultur har motiveret eleverne til at lære sproget og således bidraget til deres danskkundskaber, jf. den betydning som motivationen anses for at have i forbindelse med indlæringen af et fremmedsprog (fx Dörnyei & Ushioda 2011). Desuden har mødet med dansk sprog antagelig givet informanterne mulighed for at bruge dansk til kommunikative formål, hvilket formodentlig har bidraget til deres danskkundskaber, jf. det kommunikative indlæringssyn, hvor brugen af målsproget anses for at være afgørende for, at sprogindlæring finder sted (fx Holmen 1988, Lund 1999). En mindre del (5,9% og 3,2%) udtrykker, at de ud over danskundervisningen også har lært sproget ved at læse på dansk og gennem kontakt med danske pennevenner. Og desuden nævner nogle få af informanterne andre måder at lære dansk på, fx ved selv at tage initiativ til at deltage i kurser eller finde veje til at forbedre deres danskkundskaber ved at læse eller lytte til danske tekster. Resultaterne viser, at foruden danskundervisningen har ret mange af informanterne haft forskellige former for kontakt med Danmark og danskere og andre har taget initiativ til at lære og bruge sproget. Også disse kontakter og tiltag vidner om motivation eller vilje til at lære dansk. De mange kontaktflader og brugen af dansk har antagelig haft betydning for de studerendes danskkundskaber. Desuden er der meget, der tyder på, at mødet med målsproget og med dansk kultur har en positiv effekt på elevernes motivation for at lære dansk. Det bør dog understreges, at der her kun drejer sig om en del af informanterne.

HVORFOR DANMARK? HVILKE UDDANNELSER?

Dette kapitel handler om, hvorfor de studerende valgte at læse i Danmark, hvilken uddannelsesinstitution de læser på, og hvilken uddannelse de er i gang med. Endvidere gøres der rede for, hvor længe de studerende havde læst i Danmark, da spørgeskemaundersøgelserne blev foretaget.

Hvorfor Danmark?

I et lukket spørgsmål med 10 svarkategorier bedes de studerende oplyse, hvorfor de valgte at uddanne sig i Danmark. De 9 første kategorier er på forhånd fastlagte, mens den sidste *Andet, hvad?* giver informanterne mulighed for selv at formulere alternative svar. Figur 1 viser fordelingen af de studerendes svar. Det bør understreges, at den første søjle i søjleparrene viser resultaterne fra U-I og den sidste fra U-II. Denne fremgangsmåde vælges i det efterfølgende, hvor resultaterne fra de to delundersøgelser sammenholdes. Da mange af de studerende krydser flere end én svarkategori af, overstiger svarprocenten 100.



Figur 1. Hvorfor de studerende valgte at læse i Danmark.

De fleste af informanterne begrundede deres valg af Danmark med, at landet er godt for deres studium, og herefter følger de, som svarer, at de havde lyst til at bo i Danmark og, at det er billigere at studere i Danmark end i andre lande. At Danmark er godt for børnefamilier

nævnes som begrundelse af knap en tredjedel af informanterne. Henholdsvis 17,6% og 20,3% af de studerende begrundet deres valg af Danmark med, at venner har læst i landet, og 13,2% og 17,1% med, at studiet ikke findes andre steder. Det er bemærkelsesværdigt, at en mindre del, nemlig 11,0% fra U-I og 18,4% fra U-II, begrundet valget af Danmark med deres danskkundskaber. Forholdsvis få nævner, at søskende eller forældre læser eller har læst i Danmark. Det fremgår af søjlediagrammet, at der er tale om en påfaldende stor lighed mellem besvarelsenerne i de to undersøgelser. Ud over de svarkategorier, der fremgår af figur 1, krydser 27,2% af de studerende fra den første undersøgelse og 30,4% fra den sidste svarmuligheden *Andet, hvad?* af. I tabel 6 sammenfattes de begrundelser, der forekommer hos to eller flere af de studerende.

Andre grunde for de studerendes valg af Danmark	U-I N=25 18,4%	U-II N=43 27,2%
	Antal	Antal
Samlever skulle til DK for at studere	9	11
Studiet findes ikke i Island	2	6
Passede med mine tidligere studier	3	2
Danmark ligger tæt på Island	2	3
Havde lyst til at prøve noget nyt	2	3
Andre i familien er i Danmark	2	3
Ville blive bedre til dansk	2	2
Personlige grunde	3	0
Adgangsbegrænsning forhindrede mig	0	3
Venner er i Danmark	0	3
Lettere for familien at klare sig økonomisk	0	3
Ville prøve noget nyt og DK ligger tæt på	0	2
Skolens høje standard	0	2

Tabel 6. Begrundelser for de studerendes valg af DK som studieland.

Foruden de begrundelser, der nævnes af to eller flere, forekommer andre begrundelser hos 8,8% (12) af de studerende fra U-I og 3,2% (6) fra U-II, se følgende begrundelser, som kun nævnes af én studerende:

U-I: Min kærestes slægtning gik på skolen og anbefalede den, lettere at tage til DK end til mange andre lande, andet kom ikke i betragtning, svært for min kæreste at få arbejds- og opholdstilladelse i USA eller UK, intet bureaukrati ved at flytte, havde en dansk kæreste, flyttede til DK, men havde svært ved at få arbejde og troede, at en dansk akademisk grad ville hjælpe, regnede med, at det ville være lettere at opnå den nødvendige sproglige kompetence på dansk end fx

på tysk eller norsk, spiller håndbold og det udelukker USA og UK, muligt at lære at synge ved siden af studiet, interessant studiemiljø, svært at komme ind på edb-studiet i Island.

U-II: Den eneste skole jeg fandt i Norden, havde lyst til at stifte bekendtskab med barndommens land, blev fristet af undervisnings-metoderne, København trækker, undervisningen foregår på engelsk, ville forsøge at klare mig helt og holdent på egen hånd.

Uddannelsesinstitutioner

De fleste af informanterne læser på universiteter eller på uddannelses-institutioner på universitetsniveau, fx tekniske højskoler eller handels-højskoler. En del er i gang med forskellige kortere- og længerevarende erhvervsrettede uddannelser, fx på handelsskoler og tekniske skoler. I tabel 7 nedenfor gives der oversigt over de uddannelsesinstitutioner, der nævnes af mindst to studerende fra den ene af de to undersøgelser.

Det fremgår af tabel 7, at de studerende læser på mange og forskellige uddannelsesinstitutioner, som ligger spredt over hele Danmark. De fleste af informanterne læser på Københavns Universitet, Aalborg Universitet, Vitus Bering i Horsens, Aarhus Universitet og på Syddansk Universitet. Det er værd at gøre opmærksom på, at der er tale om store ændringer mht. antallet af studerende på de nævnte uddannelsesinstitutioner i henholdsvis U-I og U-II. Således er der en del færre studerende fra U-II på Københavns Universitet i forhold til U-I, og en del flere fra U-II, der læser på Vitus Bering, sammenlignet med U-I. Godt halvdelen af de studerende (50,7% og 58,3%) læser på 8 uddannelsesinstitutioner, nemlig på Københavns Universitet, Aalborg Universitet, Vitus Bering-Horsens, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Odense Teknikum, Danmarks Tekniske Universitet og Handelshøjskolen i København. I øvrigt viser informanternes besvarelser en stor diversitet mht. uddannelses-institutioner. Henholdsvis 16,9% (23) af de studerende fra U-I og 12,0% (19) fra U-II nævner andre uddannelsesinstitutioner end dem, der listes op i tabel 7.

Det drejer sig om følgende: U-I: Lyngby Tekniske Skole, Danmarks Pædagogiske Højskole, Ergo- og fysioterapeutskolen i Odense, EUC Syd-Aabenraa, Aalborg Handelsskole, Horsens Handelsskole, Vejle Handelsskole, Tandlægehøjskolen i Århus, Danmarks Designskole, Margrethe Skolen, Kosmetologskolen CIDESCO, Hudterapeutskolen Mona Lisa, Vejle Edb.-Skole, Sygeplejeskolen i Aarhus, Skolen for Klinikassistenter og

Tandplejere, Seminarium for Håndværk og Design, Seminaret for Kunst og Håndværk, Håndarbejdets Fremme Seminarium, Frøbel Seminarium, Hotel og Restaurantskolen i København, Næsgaard Agerbrugskole, Teknisk Skole Ringsted/Den Danske Urmagerskole, og til sidst nævner én blot privat undervisning uden nærmere at forklare dette.

Uddannelsesinstitutioner	U-I N=136	U-II N=158
	Svarpct.	Svarpct.
Københavns Universitet	14,7	7,0
Aalborg Universitet	9,6	10,1
Vitus Bering-Horsens	2,9	11,4
Aarhus Universitet	6,6	7,0
Syddansk Universitet	8,1	5,1
Odense Teknikum	4,4	5,7
Danmarks Tekniske Universitet	2,2	7,6
Handelshøjskolen i København	2,2	4,4
Niels Brock Business College	1,5	5,1
Den Kgl. Veterinær og Landbohøjskole	3,7	1,3
Handelshøjskolen i Århus	2,9	1,9
Arkitektskolen i Århus	1,5	2,5
Det Kgl. Danske Musikkonservatorium	1,5	2,5
Københavns Tekniske Skole	0,7	2,5
Roskilde Universitets Center	2,2	0,6
Randers Tekniske Skole	1,5	0,6
Københavns Pædagogseminarium	1,5	1,3
EUC Syd, Sønderborg	0,0	2,5
Ergoterapeutskolen i København	2,2	0,0
Dalum Tekniske Skole	2,2	0,0
Gentofte Seminarium	1,5	0,6
Ingeniørhøjskolen i København	0,7	1,3
IT-højskolen i København	0,0	1,9
Danmarks Lærerhøjskole	1,5	0,0
Interactive Media & Marketing Academy	1,5	0,0
Lyngby Business College	1,5	0,0
Lyngby Uddannelsescenter	1,5	0,0
Ingeniørhøjskolen i Århus	0,0	1,3
Kunstakademiets Arkitektskole	0,0	1,3
Århus Købmandsskole	0,0	1,3
Andre institutioner	16,9	12,0
Undlader at svare	2,9	1,3
I alt	100%	100%

Tabel 7. Uddannelsesinstitutioner, som informanterne læser på.

U-II: Lyngby Tekniske Skole, Odense Tekniske Skole, Seminariet i Kerteminde, Ergo- og Fysioterapeutskolen i Odense, Fysioterapeutuddannelsen i København, Ergo- og Fysioterapeutskolen i Ålborg, EUC Syd-Aabenraa, Nordjyllands Erhvervsakademi, Roskilde Handelsskole/Roskilde Business Academy, Det jyske Musikkonservatorium, Billund Air Center, Danmarks Designskole, Margrethe Skolen, Columbineskolen, Design Seminariet, Kosmetologskolen CIDESCO, Kosmetologskolen Inter Clinique, Teknisk Skole Ringsted/Den Danske Urmagerskole og Medieskolerne i Viborg.

Disse oplysninger understreger yderligere den diversitet, der findes mht. de studerendes valg af uddannelsesinstitutioner.

Uddannelser

Spørgeskemaundersøgelserne viser, at der også er tale om en stor variation i de studerendes valg af uddannelser. Langt de fleste er i gang med forskellige videregående uddannelser enten på de traditionelle universiteter eller på uddannelsesinstitutioner på universitetsniveau. De mest almindelige uddannelser er forskellige tekniske uddannelser (civil- og teknikumingeniør), handelsuddannelser (merkonom- og markedsuddannelser) og medicinstudiet. Mange af informanterne nævner, at de læser på kandidatniveau. En ikke ubetydelig del af de studerende er i gang med forskellige mellemlange og kortere praktiske erhvervsrettede uddannelser. Tabel 8 nedenfor giver oversigt over de uddannelser, der nævnes af mindst to studerende fra enten U-I eller U-II.

Henholdsvis 15,4% (21) og 11,4% (18) af informanterne nævner andre uddannelser end dem der listes op i tabel 8, jf. følgende:

U-I: agerbrug, agronom-uddannelse, arkæologi, beklædningsdesign, dansk, danskkurser, geologi, humaniora, jura, moderne kulturstudier, ledelse af uddannelsesinstitutioner, lingvistik, matematik, mekaniklære, religion, russisk, skovbrug, socialrådgiveruddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen, teologi, urmagerlære.

U-II: audiologopædi, digital design, fotografi, grafisk design, guldsmedelære, historie, humanistisk informatik, ledelse og sprog, masteruddannelse i "public health", miljølære, offentlig forvaltning og ledelse, moderne kultur og kulturformidling, motorcykelmekanik, multimediasdesign, pilotuddannelse, teknisk design, tjeneruddannelse og urmagerlære.

Uddannelser	U-I N= 136	U-II N= 158
	Svarpct.	Svarpct.
Civil ingeniør-uddannelse	8,1	11,4
Teknikum ingeniør-uddannelse	11,0	8,9
Cand. merc.-studium	8,1	5,7
Medicinstudium	5,9	5,7
IT-uddannelser	4,4	7,0
Markeds- og handelsuddannelser	3,7	7,0
Bygningskonstruktøruddannelse	1,5	7,6
Adgangskursus	1,5	7,0
Pædagogiske seminariuddannelser	6,6	1,9
Psykologistudium	5,1	2,5
Musikuddannelse	2,9	4,4
Arkitekturstudium	1,5	3,8
Biologistudium	4,4	0,0
Dyrlægestudium	2,2	0,6
Fysikstudium	1,5	1,3
Fysioterapeutuddannelse	0,7	1,9
Ergoterapeutuddannelse	2,2	0,0
Kosmetologi	1,5	1,3
Økonomi-studium	1,5	0,6
Fodterapeutuddannelse	1,5	0,6
Statsvidenskab	0,7	1,3
Cand scient.-studium	0,0	1,9
Klinikassistent-lære	1,5	0,0
Kokkelære	1,5	0,0
Mejerist-uddannelse	1,5	0,0
Multimediaproduktion	1,5	0,0
Tekstildesign-	1,5	0,0
Designtechnologi	0,0	1,3
Engelsk-studium	0,0	1,3
Japansk-studium	0,0	1,3
Modedesign	0,0	1,3
Andre uddannelser	15,4	11,4
Undlader at svare	0,7	1,3
I alt	100%	100%

Tabel 8. Igangværende uddannelser.

Hvor længe de studerende har læst i Danmark

De studerendes besvarelser viser, at forholdsvis mange læser på overbygningsstudier. I nogle tilfælde fremgår det også, at de efter afsluttet BA-/BS-uddannelse i Island er taget til Danmark for at læse

på MA/MS-niveau. Det gælder fx nogle studerende, der har afsluttet grunduddannelse inden for driftsøkonomi og psykologi.

Meget tyder på, at ikke alle har opfattet spørgsmålet om, hvornår de påbegyndte deres uddannelse, på samme måde. Således ser det ud til, at nogle har opgivet det årstal, hvor de påbegyndte uddannelsen i Island, hvorimod andre har anført det tidspunkt, hvor de begyndte deres uddannelse i Danmark. Til trods for visse forbehold kan det konstateres, at de fleste af de studerende har læst i to semestre i Danmark på det tidspunkt, hvor spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført, jf. oversigten i tabel 9.

Antal semestre	U-I N=136	U-II N=158
	Svarpct.	Svarpct.
2 semestre	77,2	68,3
3 semestre	13,2	14,0
1 semester	0	1,9
4 semestre	2,9	8,2
Andet	4,4	3,2
Svarer ikke	2,2	4,4
I alt	100%	100%

Tabel 9. Antal semestre, som de studerende har læst i Danmark.

Resultaterne viser, at langt de fleste af de studerende (77,2% og 68,3%), havde læst i to semestre i Danmark, da spørgeskemaundersøgelserne blev foretaget, mens en mindre gruppe havde læst i tre semestre og kun ganske få i fire semestre.

Sammenfatning og diskussion

De studerendes besvarelser viser, at flere årsager ligger til grund for deres valg af Danmark som studieland, jf. den store spredning, der findes i de studerendes besvarelser, og at mange fremhæver mere end én faktor, der ligger til grund for deres valg. De fleste af informanterne (69,9% og 67,7%), begrundet deres valg med, at de anser Danmark for at være godt for deres studium, og næstflest (54,4% og 48,1%) med, at de ønskede at bo i landet. Nummer tre følger den forholds store gruppe (44,1% og 56,3%) som udtrykker, at det er billigere at bo i Danmark end i mange andre lande og nummer fire den del af informanterne (30,9% og 28,5%), som svarer, at landet er godt for familier med børn. Andre grunde, der nævnes af en del af de studerende, er, at venner læser i Danmark, og at studiet ikke findes andre steder. Henholdsvis 11,0%

og 18,4% begrundet deres valg med deres danskkundskaber, og nogle få med, at søskende eller forældre læser eller har læst i Danmark. I øvrigt viser de studerendes besvarelser en stor diversitet, og at deres valg er motiveret af forskellige private, praktiske og faglige grunde.

De studerende læser på mange forskellige uddannelsesinstitutioner, som er spredt over hele Danmark. De fleste læser på Københavns Universitet og på Aalborg Universitet. Godt halvdelen læser på 8 uddannelsesinstitutioner, nemlig udover de to nævnte på Vitus Bering-Horsens, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet, Odense Teknikum, Danmarks Tekniske Universitet og på Handelshøjskolen i København. I øvrigt er der tale om en stor diversitet i de studerendes besvarelser. De nævnte uddannelsesinstitutioner omfatter dels traditionelle universiteter og institutioner på akademisk niveau såsom højskoler inden for arkitektur, handel, pædagogik og teknik, samt mere erhvervsrettede og praktiske uddannelser af længere og kortere varighed såsom seminarer, tekniske skoler og håndværkeruddannelser. Resultaterne viser endvidere, at de studerende er i gang med mange forskellige typer af uddannelser, som både omfatter traditionelle akademiske uddannelser, lange og mellemlange uddannelser på akademisk niveau og mere praktiske eller erhvervsrettede uddannelser af kortere og længere varighed. De fleste læser til civil- eller -teknikum ingeniør, cand. merc. og medicin, men i øvrigt er der tale om en stor diversitet i de studerendes igangværende uddannelser.

Den store diversitet mht. uddannelsesinstitutioner og uddannelser, som her er blevet skildret, viser, at de studerende tilsammen må klare sig i mange forskellige sammenhænge på dansk. Det er også interessant, at København ikke mere har den særstilling, som byen i århundreder har haft som det sted, hvor de fleste islændinge læser (Jakob Benediktsson 1987; Jón Helgason 1926). Det fremgår af besvarelserne, at de studerende også opholder sig i områder, hvor dialektforskelle kan spille en rolle for receptionen og produktionen af dansk. Dette siger mere end mange ord om, hvor svært det er ved planlægningen af danskundervisningen at kunne forudse, i hvilke sammenhænge elever i skolen vil få brug for deres danskkundskaber senere i livet.

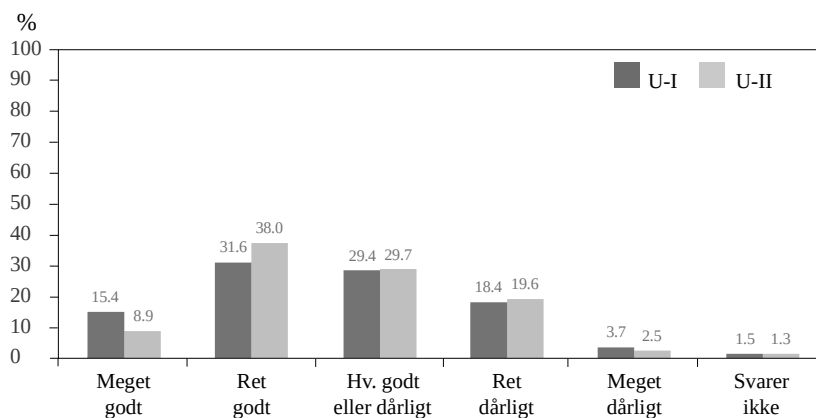
På det tidspunkt, hvor undersøgelserne blev gennemført, havde langt de fleste (77,2% og 68,3%) læst i to semestre i Danmark, mens kun en mindre del havde læst i landet i tre semestre og kun ganske få studerende havde læst i fire semestre. Det bør nævnes, at dette ikke er ensbetydende med, at ingen af de studerende har opholdt sig i landet inden studiets start.

AT KLARE SIG PÅ DANSK SOM STUDERENDE I DANMARK - DET FØRSTE STUDIEÅR

I dette kapitel gøres der rede for, hvad undersøgelsen viser mht. de studerendes brug af dansk og andre fremmedsprog, deres behov for danskkundskaber, og hvordan det går dem med at klare sig på dansk som studerende i Danmark. I det første afsnit gøres der rede for de studerendes kontakt med danskere. I afsnit to sættes der fokus på de studerendes brug af dansk og engelsk i kontakt med danskere, og i afsnit tre på anvendelsen af disse sprog i uddannelsessammenhæng. Afsnit fire handler om de studerendes behov for danskkundskaber, og afsnit fem om, hvordan de studerende ser sig i stand til at bruge dansk i uddannelsessammenhæng. I afsnit seks skildres de studerendes største sproglige barrierer, og i det syvende og sidste afsnit gøres der rede for, hvordan det går de studerende med at bruge dansk til daglig kommunikation med danskere.

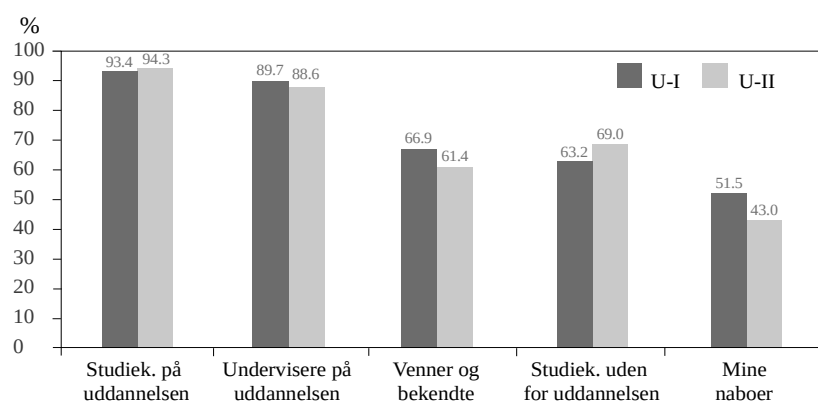
Kontakt med danskere

To spørgsmål skal belyse de studerendes kontakt med danskere. Det første har til formål at vise, hvordan det er gået med at etablere kontakt med danskere og det andet, hvilke danskere de studerende har kontakt med. Figur 2 viser fordelingen af de studerendes besvarelser af det første spørgsmål.

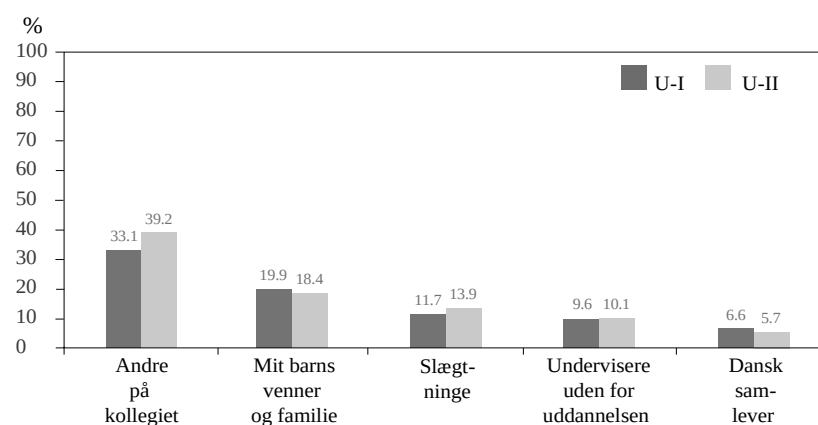


Figur 2. Hvordan det er gået med at komme i kontakt med danskere.

Forholdsvist få af informanterne svarer, at det er gået meget godt med at etablere kontakt med danskerne, mens en del flere svarer, at det er gået ret godt, jf. at knap halvdelen (47,0% og 46,9%) svarer, at det er gået meget eller ret godt med at etablere kontakt. Godt en femtedel (22,1% og 22,1%) svarer, at det er gået ret eller meget dårligt, heraf nogle få, at det er gået meget dårligt. I et lukket svarlistespørgsmål bedes de studerende svare, i hvilke sammenhænge de har kontakt med danskere, jf. svarkategorierne: a) *undervisere i forb. med uddannelsen*, b) *undervisere uden for uddannelsen*, c) *studiekammerater i forb. med uddannelsen*, d) *studiekammerater uden for uddannelsen*, e) *andre kollegianere*, f) *naboer*, g) *venner og bekendte*, h) *slægtninge*, i) *barns/børns forældre*, i) *dansk samlever*. Desuden bedes de studerende i et åbent spørgsmål føje evt. supplerende oplysninger til om deres kontakt med danskere.



Figur 3 a. De studerendes kontakt med danskere.



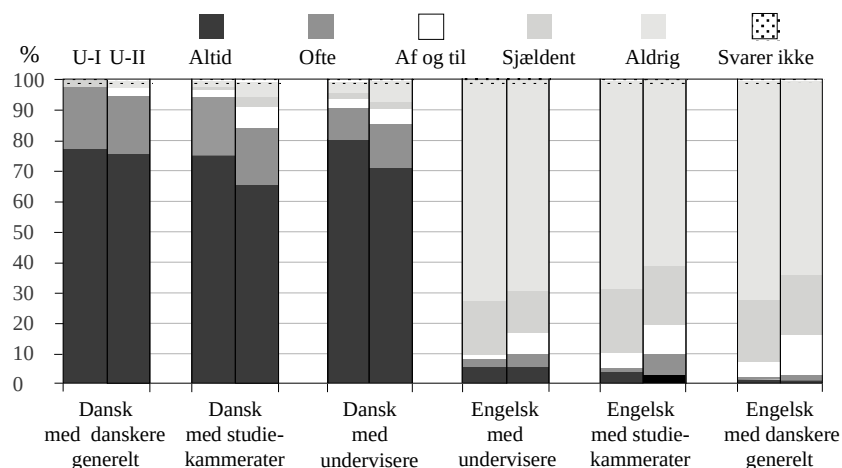
Figur 3 b. De studerendes kontakt med dansker

Som det fremgår af figur 3 a og b, har de studerende mange former for kontakt med danskere. Næsten alle har kontakt med deres studiekammerater på uddannelsen og desuden har omtrent to tredjedele kontakt med disse uden for uddannelsen. Næstflest (89,7% og 88,6%) nævner kontakt med undervisere på uddannelsen, og desuden svarer henholdsvis 9,6% og 10,1% af de studerende, at de har kontakt med deres undervisere uden for uddannelsen. Omtrent to tredjedele af de studerende svarer, at de har kontakt med danske venner og bekendte, og henholdsvis 51,5% og 43,0% nævner kontakt med deres danske naboer. Hertil kommer omtrent en tredjedel af de studerende, som har kontakt med de øvrige kollegianere. Knap en femtedel af de studerende nævner, at de har kontakt med deres barns/børns venner og familie og henholdsvis 11,7% og 13,9% kommer ind på deres kontakt med danske slægtninge. Kun få studerende har dansk samlever.

Andre former for kontakt med danskere konstateres af 17,7% (24) af informanterne fra U-I og 18,4% (29) fra U-II. De fleste nævner kontakt med arbejdskammerater (9 og 8) og personale i børnehaver (5 og 5). Desuden nævnes kontakt med ansatte i forretninger og på forskellige institutioner (4 og 6), samt med venner af familien (5 og 3). Én fra hver undersøgelse nævner kontakt med danske svigerforældre. Fra U-II nævner to kontakt med idrætskammerater, én forklarer, at han søger arbejde og af den grund har kontakt med mange danskere, én nævner kontakt med boligejer og én sit forhold til en færøsk kæreste, som er opvokset i Danmark, og én nævner kontakt med danskere på engelsk.

Kommunikation med danskere på dansk og engelsk

Ét af spørgsmålene har til hensigt at afklare, i hvor høj grad henholdsvis dansk og engelsk bruges til daglig kommunikation med undervisere, studiekammerater og andre danskere. Figur 4 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 4. De studerendes kommunikation på dansk og engelsk

Resultaterne viser, at den største del af de studerendes kommunikation med danskere forgår på dansk. Det gælder både i forbindelse med uddannelsen og i andre sammenhænge. Således svarer omtrent tre fjerdedele af de studerende (77,2% og 74,7%), at de altid taler dansk med danskere uden for uddannelsen og knap en femtedel (19,9% og 19,0%), at de ofte gør det. I alt svarer således henholdsvis 97,1% og 93,7% af informanterne, at de taler dansk med danskere generelt. Brugen af dansk i forbindelse med uddannelsen er også stor, jf. at 74,8% fra U-I og 64,4% fra U-II svarer, at de altid taler dansk med studie-kammeraterne, mens henholdsvis 19,1% og 20,9% svarer, at dette ofte er tilfældet. Således svarer 93,9% og 85,3% af informanterne, at de altid eller ofte taler dansk med studie-kammeraterne. Ifølge resultaterne finder kontakten med underviserne også overvejende sted på dansk, jf. at 80,9% fra U-I og 71,5% fra U-II svarer, at dansk altid bruges, og 11,8% og 14,6%, at dette ofte er tilfældet. Her er det værd at gøre opmærksom på, at som det fremgår af figur 4, ser brugen af dansk ud til at være lidt mindre i den sidste undersøgelse end den første.

Mht. kommunikation på engelsk tegner der sig et yderst forskelligt billede. Når det gælder kontakt med undervisere svarer 6,6% af informanterne fra U-I og 10,1% fra U-II, at kommunikationen med underviserne altid eller ofte finder sted på dette sprog og kun få (1,5% og 5,7%) svarer, at den af og til finder sted på engelsk, mens 16,2% og 14,6%, svarer, at de sjældent taler engelsk med

underviserne. Mht. kommunikation med studiekammeraterne svarer 5,2% fra den første undersøgelse og 10,2% fra den sidste, at de altid eller ofte taler engelsk med disse, mens lidt flere svarer, at dette af og til (5,9% og 8,3%) eller sjældent (20,6% og 18,5%) er tilfældet. De studerendes besvarelser viser også, at engelsk bruges endnu mindre til kommunikation med danskere uden for uddannelsen, jf. at yderst få (1,4% og 2,5%) svarer, at engelsk altid eller ofte bruges i kommunikation med danskere generelt, mens 5,9% og 10,1% svarer, at dette af og til er tilfældet. Henholdsvis 19,1% og 20,3% svarer, at engelsk sjældent bruges. Det fremgår af de kvantitative oplysninger, at brugen af engelsk lader til at være lidt større blandt informanterne i U-II sammenlignet med U-I og ligeledes er brugen af dansk mindre (se nærmere herom i tabel A.4 i appendiks).

Om kommunikationen på dansk og engelsk svarer 15,4 (21) og 5,1% (8) af informanterne på det åbne spørgsmål. Omtrent halvdelen af de studerende fra begge undersøgelser kommer ind på brugen af engelsk. Således forklarer nogle af disse, at de især brugte engelsk i begyndelsen af deres studier, fx hvis de manglede et ord, eller de ikke blev forstået. Nogle andre understreger, at de som regel først forsøger sig med dansk, men hvis det ikke går, skifter de til engelsk. Én forklarer, at han ofte sideløbende bruger dansk og engelsk, og at det nu er den store udfordring at gå over til dansk.

To fra U-II nævner brug af andre sprog end engelsk. Den ene forklarer, at han bruger tysk, hvis han går i stå og er sammen med tysktalende, og den anden, at han trækker på tysk, fransk eller engelsk, hvis det kniber med at udtrykke sig på dansk.

To fra U-I nævner, at danskerne er tilbøjelige til at gå over til engelsk. Det gælder især, hvis der er behov for en forklaring. Én fra hver undersøgelse skriver, at de næsten udelukkende kommunikerer på engelsk i engelsktimerne og én fra U-I forklarer, at det ikke er populært at bruge engelsk på danske uddannelsesinstitutioner.

To fra U-I forklarer, at de undgår engelsk for at blive bedre til dansk. Således forklarer den ene, at han altid brugte dansk og aldrig gik over til engelsk, da han kom til Danmark, hvilket han efter sigende ikke fortryder, og den anden skriver, at det er hans princip ikke at bruge engelsk, da det kun kan gøre hans situation værre. Fra U-II nævner én, at hvis man først begynder at bruge engelsk, kan det være svært senere at bede danskerne om at gå over til dansk, og én anden skriver, at når han taler dansk, bliver han svaret på svensk eller bedt om at tale engelsk. Én nævner, at sprogsituationen er besværlig, da studiekammeraterne kommer fra mange forskellige lande.

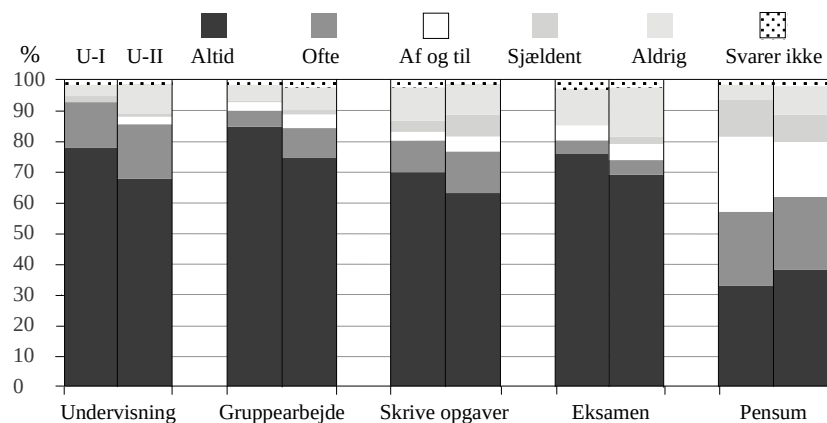
Endelig nævner én fra U-I, at han ofte er sammen med islændinge og af den grund ikke får tilstrækkelig træning i at tale dansk, og én fra U-II skriver, at mange danskere forventer, at islændinge taler perfekt dansk.

Dansk og engelsk i uddannelsessammenhæng

Dette afsnit drejer sig om, hvad spørgeskemaundersøgelsen viser mht. de studerendes brug af dansk, engelsk og evt. andre fremmedsprog. To af spørgsmålene har til hensigt at udforske, hvilke sprog der er involveret i de studerendes uddannelser; dels som undervisningssprog, dels i forbindelse med pensum eller evt. andre sammenhænge. I det første spørgsmål bedes de studerende med egne ord gøre rede for, om undervisningen foregår på et andet sprog end dansk, og i givet fald hvilket sprog det drejer sig om, og hvor stor en del af uddannelsen. I det andet spørgsmål, som er et todelt svarlistespørgsmål, bedes informanterne oplyse, om henholdsvis dansk og engelsk bruges i undervisningen. Desuden er der tale om et åbent spørgsmål, hvor de studerende bedes tilføje evt. supplerende oplysninger om de sprog, der er involveret i deres uddannelse.

De studerendes besvarelser af det første åbne spørgsmål viser, at langt de fleste er i gang med uddannelser, hvor dansk står centralt som undervisningssprog. Kun få (6 og 13) kommer ind på, at de er i gang med uddannelser, der helt og holdent foregår på engelsk. Desuden kommer mange ind på, at en del af undervisningen og/eller pensum er på dette sprog. I nogle få tilfælde nævnes andre fremmedsprog i undervisningen, fx russisk og japansk, samt pensum på norsk og svensk.

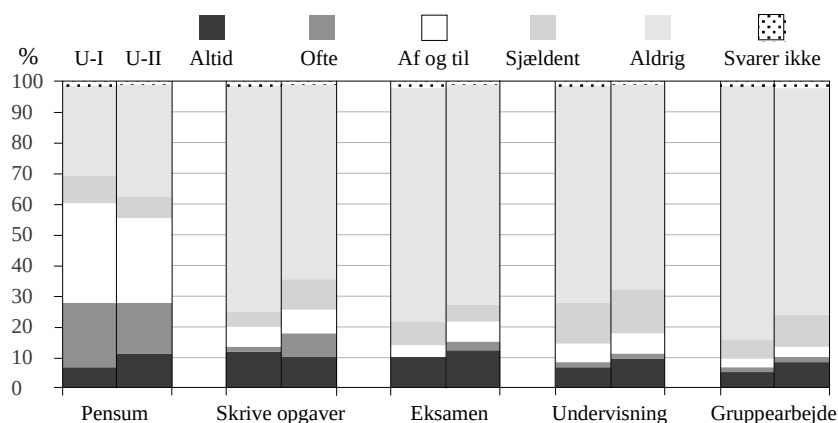
I det lukkede spørgsmål bedes de studerende gøre rede for, til hvilke formål dansk/engelsk bruges i undervisningen, og i hvor høj grad sprogene anvendes. For hvert af de to sprog opstilles der en svarliste: a) *undervisningen foregår på dansk/engelsk*, b) *opgaver skrives på dansk/engelsk*, c) *eksamen foregår på dansk/engelsk*, d) *gruppearbejde finder sted på dansk/engelsk* og e) *pensum er på dansk/engelsk*. Desuden slutes der af med et åbent spørgsmål, hvor de studerende bedes tilføje evt. andre relevante oplysninger om brugen af dansk og engelsk eller evt. andre sprog. Figur 5 viser, i hvor høj grad dansk bruges til de nævnte formål.



Figur 5. I hvor høj grad og til hvilke formål dansk bruges i uddannelserne.

Det fremgår af søjlediagrammet, at de fleste svarer, at undervisningen altid (77,9% og 67,7%) eller ofte (14,7% og 17,7%) finder sted på dansk, dvs. at i alt svarer 92,6% fra U-I og 85,4% fra U-II, at dansk altid eller ofte bruges i denne sammenhæng. Dansk spiller også en væsentlig rolle i forbindelse med gruppearbejde, jf. de mange, som svarer, at gruppearbejde altid (84,6% og 74,7%) eller ofte (5,9% og 9,5%) foregår på dansk. I alt svarer således 90,5% fra U-I og 84,2% fra U-II, at dansk altid eller ofte bruges i denne sammenhæng. Brugen af dansk er også fremtrædende i forbindelse med opgaveskrivning og eksamen, jf. at 69,9% af informanterne fra U-I og 63,3% fra U-II svarer, at opgaver altid skrives på dansk, og 11,0% og 13,3%, at dette ofte er tilfældet. Den tilsvarende procentfordeling i forbindelse med brugen af dansk i eksamenssammenhæng er 75,7% og 69,0% for svarkategorien altid og 5,1% for begge undersøgelser, når det gælder svarkategorien ofte. Sammenlignet med det, som her er blevet skildret, viser resultaterne, at dansk spiller en mindre rolle i forbindelse med pensum, jf. at 33,1% og 38,0% konstaterer, at pensum altid er på dansk, og henholdsvis 24,3% og 24,1%, at dette ofte er tilfældet.

Som allerede nævnt blev de studerende stillet det samme spørgsmål mht. brugen af engelsk. Figur 6 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 6. I hvor høj grad og til hvilke formål engelsk bruges i uddannelserne.

Brugen af engelsk er mest fremtrædende i forbindelse med pensum. Således svarer 27,9% fra begge undersøgelser, at pensum altid eller ofte er på dette sprog. Noget færre (13,3% og 17,7%), svarer, at opgaver altid eller ofte skrives på engelsk. Desuden ser engelsk ud til at spille en vis rolle i forbindelse med eksamen, jf. at 10,3% og 15,2% af de studerende svarer, at eksamen altid eller ofte foregår på dette sprog. Mht. undervisning svarer 8,1% og 11,4% af informanterne, at den altid eller ofte foregår på engelsk. En lignende fordeling af besvarelserne viser sig mht. brugen af engelsk, når det gælder gruppearbejde, jf. at 6,6% og 10,1% svarer, at engelsk altid eller ofte bruges i denne sammenhæng. Her er det værd at gøre opmærksom på, at på nær brugen af engelsk i forbindelse med pensum, er der lidt flere, der bekræfter brugen af engelsk i den sidste undersøgelse end den første, se nærmere herom i tabel A.6 i appendiks.

Det åbne spørgsmål om undervisningssprogene besvares af 14,0% (19) af informanterne fra U-I og 5,1% (8) fra U-II. De fleste af svarene angår pensum på andre sprog end dansk (10 og 2), og desuden drejer nogle sig om brug af engelsk i andre sammenhænge. Mht. pensum på andre sprog end dansk svarer 7 af de studerende fra U-I, at pensum findes på norsk og heraf tilføjer to desuden engelsk og to svensk. To fra U-I og én fra U-II nævner tysk, og heraf tilføjer den ene fra U-I fransk og italiensk. Én fra U-I nævner pensum på latin, og én fra U-II på japansk.

Fire fra U-I nævner andre sprogstudier. Således nævner én studium i russisk, hvor dette sprog sætter sit præg på uddannelsen, én nævner studium i engelsk, én i business tysk, og den fjerde fortæller,

at han lærer græsk og hebraisk og at det går ham godt med at oversætte fra disse sprog til dansk.

Én fra hver af de to undersøgelser fortæller, at det første år helt og holdent foregår på dansk, og det næste på engelsk. Én fra U-I skriver, at undervisningen foregår på en blanding af dansk og de øvrige skandinaviske sprog samt engelsk og én anden forklarer, at eftersom der er tale om mange udvekslingsstuderende på uddannelsen, som ikke behersker dansk, finder kommunikationen sted på et blandingssprog af dansk og engelsk. Én fra U-II nævner, at der ofte kommer gæsteforelæsere, som udtrykker sig på engelsk, norsk, svensk og tysk, og en anden forklarer, at instrukser som oftest er på dansk.

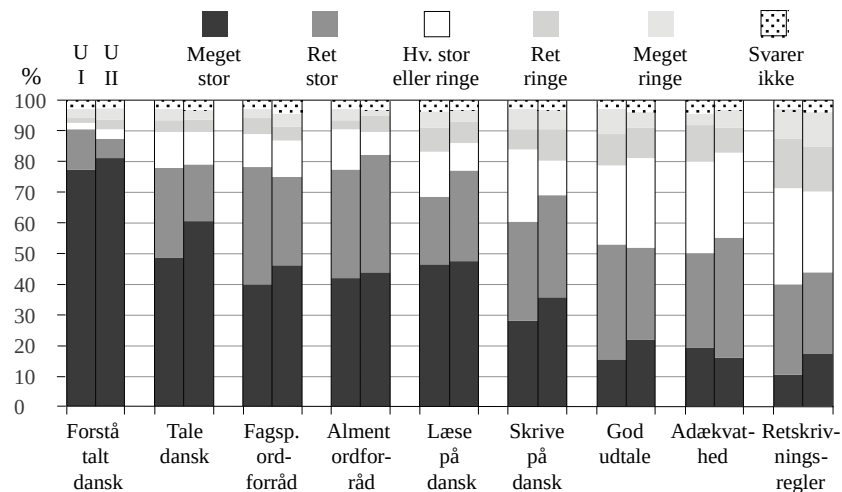
Én fra U-II nævner, at man er nødt til at beherske fagbegreber på forskellige sprog, og én anden, at man må kunne beherske fagudtrykkene på engelsk.

To af de studerendes besvarelser angår deres strategier. Én fra U-I skriver, at han altid tager noter på en blanding af dansk, engelsk og islandsk og én anden, at han ofte spørger sine studiekammerater på engelsk, hvis det kniber med forståelsen af indholdet.

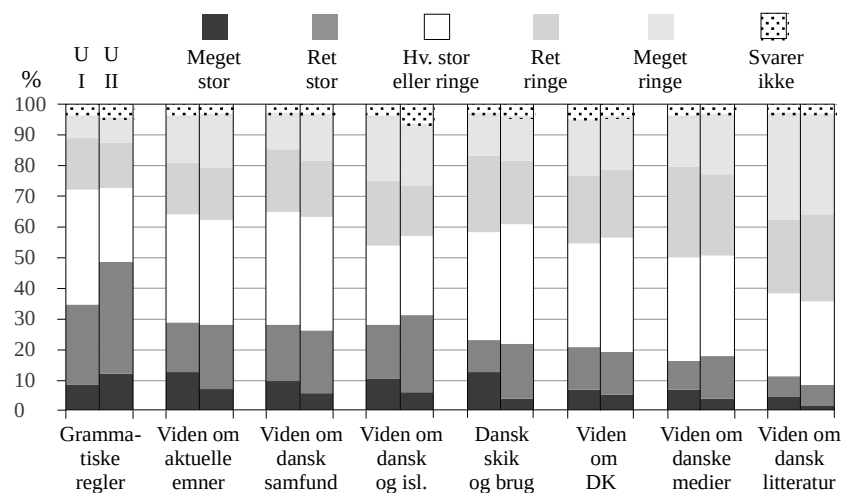
Endelig skriver én fra U-II, at han ofte benytter sig af internettet, og i den sammenhæng spiller islandsk og engelsk den største rolle.

De studerendes behov for danskkundskaber

For at kunne afgrænse de studerendes behov for danskkundskaber i forbindelse med deres uddannelser, blev der stillet en liste med 17 svarkategorier op, omfattende de fire færdigheder og andre former for danskkundskaber, jf. følgende: a) *forstå talt dansk*, b) *læse på dansk*, c) *tale dansk*, d) *tale med god udtale*, e) *skrive på dansk*, f) *kunne følge retskrivningsregler*, g) *beherske alment ordforråd*, h) *beherske fagspecifikt ordforråd*, i) *være i stand til at anvende grammatiske regler*, j) *have viden om adækvat sprogbrug*, k) *kende dansk skik og brug*, l) *have viden om det danske samfund*, m) *have viden om danske medier*, n) *have viden om dansk litteratur*, o) *have kendskab til aktuelle emner*, p) *have viden om Danmark* og p) *have komparativ viden om dansk og islandsk (fx mht. ordforråd og sprogvaner)*. De studerende bedes tage stilling til, hvor stor vægt de opstillede kompetencer spiller i deres uddannelse. Desuden er der tale om et åbent spørgsmål, hvor informanterne med egne ord bedes gøre rede for evt. andre sproglige kompetencer, der har betydning i uddannelsessammenhæng. På figur 7a og 7b vises fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 7 a. Danskkundskabernes vigtighed i uddannelsessammenhæng.



Figur 7 b. Danskkundskabernes vigtighed i uddannelsessammenhæng.

Figureerne viser en påfaldende stor lighed mellem de studerendes besvarelser af de to spørgeskemaundersøgelser. Men hvilken rolle spiller så de forskellige former for danskundskaber i uddannelsessammenhæng? Som det fremgår af resultaterne, er det meget forskelligt, hvor stor vægt de studerende tildeler de forskellige former for danskundskaber. Lyttefærdighed på dansk er den kompetence,

som de fleste (77,2% og 81,0%) svarer, har meget stor vægt i forbindelse med uddannelsen, og herefter følger talefærdighed på dansk (48,5% og 60,8%). Andre kompetencer, som forholdsvis mange anser for at have meget stor vægt, er læsefærdighed på dansk (46,3% og 47,5%), fagspecifikt (39,7% og 46,2%) og alment (41,9% og 43,7%) ordforråd, samt læse- (46,3% og 47,5%) og skrivefærdighed på dansk (27,9% og 35,4%). Som det fremgår af figur 7 a, er der også forholdsvis mange, som anser disse kompetencers vægt for at være ret stor i uddannelsen og yderst få, der vurderer deres vægt som ret eller meget ringe, hvilket yderligere understreger disse kompetencers vigtighed. Andre former for danskkundskaber, som tildeles meget eller ret stor vægt, er god udtale på dansk (52,9% og 51,9%), viden om adækvat sprogbrug (50% og 55%), samt beherskelse af retskrivningsregler (39,7% og 43,7%) og grammatiske regler (34,6% og 43,7%). Resultaterne viser også, at forholdsvis få anser de nævnte komponenters vægt for at være ret eller meget ringe. Mht. de øvrige svarkategorier er der betragtelig færre studerende, der vurderer deres vægt som meget eller ret stor og flere, der tildeler dem ret eller meget ringe vægt. Der er dog forskel på de studerendes besvarelser mht., hvor tungt de opstillede svarkategorier vægtes, jf. at lidt flere anser viden om aktuelle emner (28,7% og 27,9%), viden om dansk samfund (28,0% og 26,0%), komparativ viden om dansk og islandsk (27,9% og 31,0%) og viden om dansk skik og brug (22,8% og 21,5%) for at have meget eller ret stor vægt i forhold til dem, der anser vægten af viden om Danmark (20,6% og 19,0%) og danske medier (16,2% og 17,7%) for at være meget eller ret stor. Viden om dansk litteratur er den kompetence, som de færreste (11,0% og 8,3%) svarer har meget eller ret stor vægt i forbindelse med uddannelsen. Det bør fremhæves, at på nær svarkategorien *viden om dansk litteratur* svarer mere end halvdelen af de studerende, at de opstillede svarkategorier har meget, ret stor eller hverken stor eller ringe vægt i deres uddannelse. Dette viser, at de studerende anser de opstillede former for danskkundskaber for at spille en betydelig rolle, om end det er forskelligt, hvor tungt de vægtes.

I det åbne spørgsmål gør henholdsvis 9,5% (13) af de studerende fra U-I og 14,5% (23) fra U-II rede for andre forhold, der angår deres behov for danskkundskaber. I tabel 10 gives der en oversigt over fordelingen af de studerendes besvarelser efter indhold.

De studerendes besvarelser	U-I N=13 9,5%	U-II N=23 14,5%
	Antal	Antal
Undervisning på engelsk	6	12
Sproglige forhold	2	7
Dansk undervisningstradition	3	2
Andet	2	2

Tabel 10. Andet om vigtige former for danskkundskaber.

De fleste af besvarelserne drejer sig om undervisning på engelsk, sproglige forhold og dansk undervisningstradition. Mht. svarene om undervisning på engelsk (6 og 12), svarer 5 af informanterne fra U-I, at undervisningen helt og holdent foregår på engelsk, og den sytten, at den delvis foregår på dette sprog. Fra U-II skriver 9, at undervisningen finder sted på engelsk, og tre, at dette delvis er tilfældet.

Om sproglige forhold (2 og 7) skriver den ene fra U-I, at han er tilbøjelig til at tale dansk med islandsk ordstilling, hvilket ofte fører til misforståelser, og den anden, at der stilles store krav i uddannelsen mht. talt dansk. Dels er der tale om mundtlige eksaminer, dels stilles der store krav til mundtlighed i forbindelse med praktik, som er en del af uddannelsen. Hvis ikke man er i stand til at leve op til kravene mht. talefærdighed, kan man risikere ikke at kunne fortsætte uddannelsen. Fra U-II supplerer 7 af informanterne med oplysninger, der angår sproglige forhold. Én nævner problemer med ordstilling på dansk, én at faste ordforbindelser kan skabe forvirring, og én nævner problemer i forbindelse med tekniske fagudtryk. Én skriver blot, at det er afgørende at turde kaste sig ud i at tale dansk, og to nævner, hvor krævende det er at holde forelæsninger og tale foran en gruppe. Én, som læser arkitektur, nævner, hvor store sproglige krav det stiller at forklare sine forslag til løsning af opgaver på dansk.

Dansk undervisningstradition nævnes af tre fra U-I og to fra U-II. Én fra den første undersøgelse nævner blot, at man må tage forskellige sociale forhold i forbindelse med uddannelsen i betragtning, og to kommer ind på traditionen for gruppearbejde og tilhørende diskursform, hvor man må lære at agere. Det gælder bl.a. at være i stand til at tage ordet, sådan som danskerne gør. Fra den sidste undersøgelse nævner de to gruppearbejde og de sproglige kompetencer, som denne diskursform forudsætter.

Andre former for danskkundskaber nævnes af to fra hver af de to undersøgelser. Fra U-I fremfører den ene vigtigheden af at forstå det

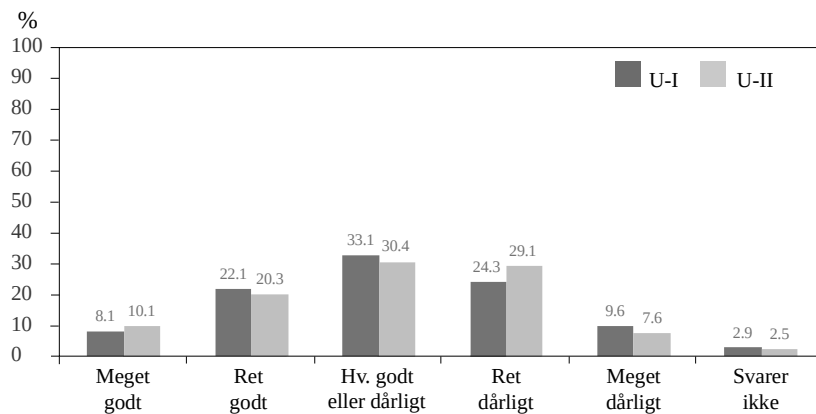
danske samfund og danske værdier, fx den store vægt, der lægges på ligestilling, og den anden gør opmærksom på, at hans svar baseres på, at han havde lært svensk og ikke dansk. Fra U-II svarer den ene, at det spiller en stor rolle i hans studium at følge med i, hvad der er nyt inden for computerverdenen og den anden, at han bestemte sig til ikke at fortsætte sit studium.

At klare sig på dansk i uddannelsessammenhæng

I det følgende gøres der rede for, hvordan de studerende ser sig i stand til at bruge dansk i de forskellige sammenhænge, der er forbundet med deres uddannelsesophold. Således gøres der rede for, hvad spørgeskemaundersøgelserne viser mht. de studerendes forberedelser i dansk, og hvordan de ser sig i stand til at bruge dansk såvel receptivt som produktivt til de forskellige kommunikative formål, der er forbundet med deres uddannelse og ophold i Danmark i øvrigt.

De studerendes forberedelser til dansk

Ét af spørgsmålene har til hensigt at kaste lys over, hvordan de studerende ser sig sprogligt forberedt mht. videreuddannelse i Danmark. Søjlediagrammet på figur 8 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 8. Hvordan informanterne ser sig sprogligt forberedt mht. studier i DK.

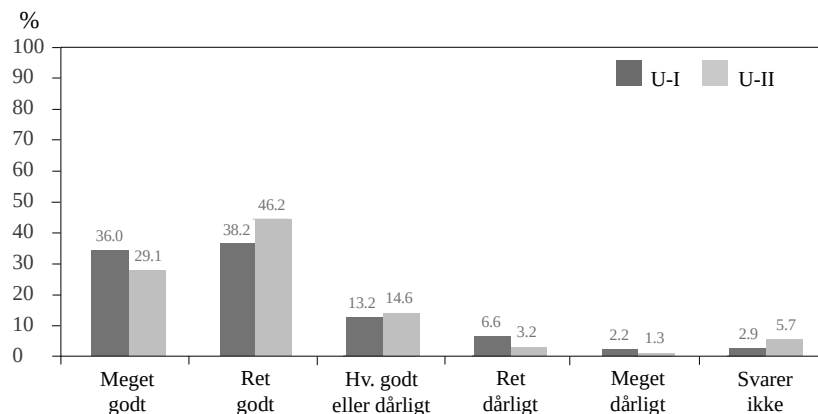
Det fremgår af resultaterne, at omtrent en tiendedel af informanterne anser sig for at være meget godt forberedt i dansk, og godt en femtedel for at være ret godt forberedt. Således svarer 30,2% fra U-I og 30,4% fra U-II, at de anser sig for at være meget eller ret godt forberedt til at

studere i Danmark, mens henholdsvis 33,9% og 36,7% anser sig for at være ret eller meget dårligt forberedt.

At forstå talt dansk

To af spørgsmålene drejer sig om de studerendes lyttfærdighed på dansk. Det ene angår deres forståelse af talt dansk i uddannelsessammenhæng generelt, mens der i det andet spørgsmål fokuseres på lyttfærdighed i forskellige undervisningsrelaterede sammenhænge.

I det første af spørgsmålene bedes de studerende vurdere, hvordan det går med at forstå talt dansk i forbindelse med deres studier, fx til almen undervisning og til forelæsninger. Figur 9 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.

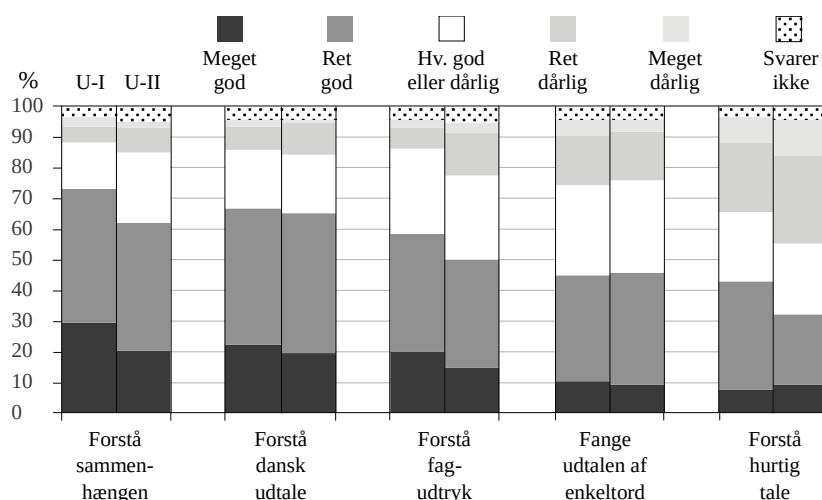


Figur 9. Hvordan det går de studerende med at forstå talt dansk i uddannelsen.

Omtrent en tredjedel af de studerende svarer, at det går meget godt med at forstå talt dansk i uddannelsessammenhæng, mens lidt flere svarer, at det går ret godt med lyttfærdigheden. Her er der lidt færre fra U-II i forhold til U-I, der svarer, at de har meget let ved at forstå talt dansk, og lidt flere, der svarer, at det går ret godt. I alt svarer således henholdsvis 74,2% og 75,3% af informanterne, at det går meget eller ret godt med at forstå talt dansk. Henholdsvis 13,2% og 14,6% svarer, at det hverken går godt eller dårligt og 8,8% og 4,5%, at det går ret eller meget dårligt med at forstå talt dansk.

I det andet spørgsmål bliver de studerende bedt om at tage stilling til, hvordan de vurderer deres færdighed i at forstå talt dansk mht. følgende: a) *dansk udtale*, b) *forstå sammenhængen, fx til forelæsninger*, c) *forstå fagudtryk, fx til forelæsninger*, d) *forstå hurtig tale* og e) *fange udtalen af enkeltord*. Foruden disse på forhånd fast-

lagte svarkategorier er der tale om et åbent spørgsmål, hvor de studerende bedes supplere med evt. andre relevante oplysninger, der angår deres forståelse af talt dansk. Figur 10 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 10. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed på dansk.

Forholdsvis få af de studerende anser deres lytteforståelse for at være meget god, jf. hvor få der krydser svarmuligheden *Meget god* af. En del flere vurderer den som ret god. Den type af lytteforståelse, som de fleste beskriver som meget eller ret god, er at forstå sammenhængen i det talte, fx til forelæsninger (72,7% og 62,1%), forstå dansk udtale (67,0% og 65,2%), fagspecifikt ordforråd, fx til forelæsninger (58,1% og 50,0%) og at fange udtalen af enkeltord (44,9% og 45,6%). De færreste vurderer deres forståelse af hurtig tale som meget eller ret god (42,7% og 32,3%), og det er også denne form for forståelse, som de fleste (30,9% og 40,5%) beskriver som ret eller meget dårlig (se nærmere herom i tabel A.10 i appendiks).

I det åbne spørgsmål bedes de studerende tilføje evt. andre relevante oplysninger, der angår deres lyttefærdighed på dansk. I alt svarer 30,9% (42) af de studerende fra U-I og 25,3% (40) fra U-II på det åbne spørgsmål. Her er tale om forhold, der på den ene side berører informanternes problemer med at forstå talt dansk og på den anden side forhold, der kan fremme lytteforståelsen. I tabel 11 gives der en oversigt over de studerendes svar sorteret efter deres indhold.

Andet om de studerendes forståelse af talt dansk fordelt efter indhold	U-I N=42 30,9%	U-II N=40 25,3%
	Antal	Antal
Dialektale forskelle	9	8
Svært når to eller flere taler på en gang	5	5
Manglende lytteforståelse kræver stor koncentration	8	2
Individuelle forskelle i folks tale	2	7
Manglende ordforråd giver problemer	2	5
Svært at forstå vittigheder	3	2
Hurtig tale volder problemer	3	1
Individuelle strategier for at fremme lytteforståelsen	3	4
Ophold i Danmark inden studiestart	2	3
Andet om de studerendes lyttefærdighed	5	3

Tabel 11. Supplerende oplysninger om de studerendes lyttefærdighed.

De fleste af de studerendes kommentarer angår dialektale forskelle. Heraf skriver 7 fra U-I og 5 fra U-II, at det kan være svært at forstå forskellige dialekter, eller at dialektale forskelle kan skabe en vis forvirring. To fra hver af de to delundersøgelser udtrykker eksplicit, at jyske dialekter, især sønderjysk, er svære at forstå. Det er dog ikke alle, som anser jysk for at være svært, jf. at én af de studerende fra den sidste undersøgelse skriver, at han læser i Århus, og at en bedre eller nemmere udtale af dansk findes ikke end århusiansk.

Nogle af informanterne (5 og 5) nævner, at det er svært at forstå eller fange sammenhængen eller den røde tråd, når to eller flere taler sammen. I den forbindelse nævner én, at det er lettere at forstå danskere, når de taler direkte til en, end når de taler sammen indbyrdes. Én nævner, at når danskere kommunikerer med hinanden, tales der ofte hurtigt, og at der bruges faste ordforbindelser, som man ikke kender fra danskundervisningen. Én nævner, at det kan være problematisk at holde styr på almindelig diskurs på dansk.

Henholdsvis 8 og 2 kommer ind på, hvor stor koncentration bestræbelserne for at forstå kræver. Således forklares det, hvor svært det var, især i begyndelsen, at forstå talt dansk, og hvilke frustrationer der var forbundet med ikke at kunne fange den røde tråd eller at forstå alt det, der blev sagt. Én nævner, at det kan være svært at forstå nogle af forelæserne, og eftersom lytningen kræver en stor koncentration, bliver man meget træt, og forståelsen dermed ringere. Én nævner, at det hjælper meget på forståelsen af forelæsninger, hvis professorerne viser stikord om indholdet. Én anden nævner, at det har taget sin tid at komme på banen igen, da han ikke havde læst noget på dansk siden gymnasietiden.

Nogle af de studerende (2 og 7) kommer ind på individuelle forskelle i danskernes tale, dvs. at det kan variere meget fra den ene til den anden, mht. hvor let eller svært det er at forstå. Det afhænger m.a.o. ofte af hvem der taler, hvor let eller dårligt det går med forståelsen. Én nævner desuden den store forskel, der kan være på teenageres og professorers tale.

Forhold i forbindelse med ordforråd nævnes af henholdsvis 2 og 5 studerende. Én fra U-I og to fra U-II nævner, at fagspecifikt ordforråd er svært at forstå, især i begyndelsen, og én skriver, at manglende ordforråd generelt volder problemer. Én fra den første og to fra den sidste undersøgelse nævner, at mange af fagudtrykkene, bl.a. udtryk om tekniske forhold, er på engelsk, uden dog at forklare om det gør forståelsen lettere eller sværere.

Nogle få af informanterne (3 og 2) kommer ind på deres problemer med at forstå vittigheder hos forelæsere og andre, dvs. når forståelsen forudsætter en vis indforståethed.

Henholdsvis 3 og 1 af informanterne nævner, at dansk er svært at forstå, når det tales hurtigt. Det gælder især, når flere taler sammen, og når der tales uklart.

Nogle få (3 og 4) gør rede for deres strategier for at overvinde barrieren med at forstå talt dansk. Således nævner én fra den første undersøgelse og tre fra den sidste, at de deltog i danskkurser, hvad der fremmede deres forståelse af talt dansk. Én fra U-I nævner, at han gjorde sig umage med at tale med danskere og en anden, at den bedste måde at lære dansk på, er at omgås danskere. Én fra U-II skriver, at han undgik islændinge for at blive bedre til dansk. Én peger på, at det kan fremme forståelsen at benytte sig af undertekster på danske fjernsynsprogrammer.

Henholdsvis 2 og 3 studerende nævner, at de opholdt sig i Danmark inden studiets start. Den ene fra den første undersøgelse skriver, at han har boet i landet i ét år og den anden i to år. Den sidste fortæller om sit arbejde som pædagog med 9-14 år gamle børn, og at dette arbejde markant fremmede lyttefærdigheden. Fra U-II har én boet og arbejdet i Danmark i 5 måneder og de to andre i henholdsvis 2 og 3 ½ år.

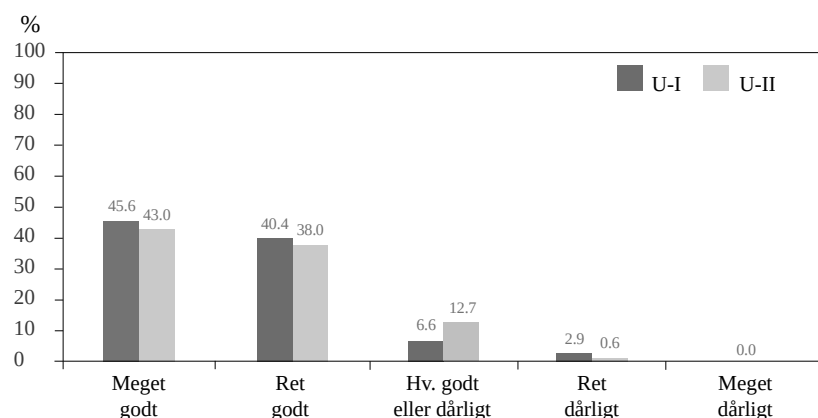
Af andre kommentarer kan nævnes, at to fra U-I skriver, at undervisningen helt og holdent foregår på engelsk og én til, at omtrent 75% af undervisningen foregår på dette sprog. Én fra U-I nævner, at lyttefærdighed først blev opnået i Danmark, men ikke i danskundervisningen i Island, og til sidst nævner én, at forståelsen af dansk var på "native speaker"-niveau og derfor aldeles uproblematisk.

Fra U-II nævner én af informanterne, at eftersom uddannelsen fandt sted på en privatskole, vises der en ekstra stor tolerance mht. lyttefærdighed, og de sidste kommentarer angår trykkets vigtighed i dansk tale.

At læse på dansk

To af spørgsmålene drejer sig om de studerendes læsefærdighed på dansk. Det ene drejer sig om, hvordan de vurderer deres læsefærdighed i uddannelsessammenhæng generelt og det andet om informanternes beherskelse af forskellige typer af læsestrategier.

I det første af spørgsmålene bedes de studerende vurdere, hvordan det går med at læse på dansk i deres uddannelse. Figur 11 viser fordelingen af deres besvarelser.

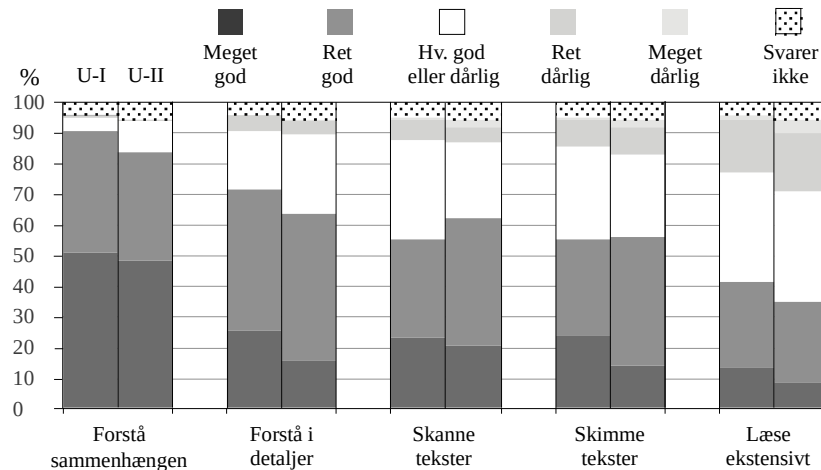


Figur 11. Hvordan det går de studerende med at læse på dansk i uddannelsen.

Næsten halvdelen af de studerende ser sig meget godt i stand til at læse på dansk i forbindelse med deres uddannelse, og desuden vurderer mange deres læsefærdighed som ret god. Således er der i alt 86,0% fra den første undersøgelse og 81,0% fra den sidste, der ser sig meget eller ret godt udrustet mht. læsefærdighed på dansk. Ingen udtrykker, at det går meget dårligt mht. læsning på dansk, mens kun ganske få svarer, at det går ret dårligt.

I det andet spørgsmål opstilles der en svarliste med 5 svarkategorier, hvor de studerende bedes vurdere deres læsefærdighed på dansk mht. følgende: a) *forstå sammenhængen*, b) *forstå i detaljer*, c) *læse ekstensivt*, d) *skimme tekster* og e) *skanne tekster*. Desuden er der tale om et åbent spørgsmål, hvor de studerende bedes med egne

ord tilføje evt. supplerende oplysninger, der angår deres læsefærdighed på dansk. Figur 12 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 12. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk.

Søjlediagrammet viser, at forholdsvis mange krydser svarkategorierne meget eller ret god af, og at forholdsvis få svarer, at de vurderer deres læsefærdighed som ret eller meget dårlig. Det fremgår også, at det er vidt forskelligt, hvordan de studerende vurderer deres færdigheder mht. de opstillede former for læsning. De fleste af informanterne (50,7% og 48,1%) vurderer deres færdighed til at forstå sammenhængen eller fange den røde tråd i en tekst som meget god, mens henholdsvis 39,7% og 35,4% anser den for at være ret god. Således vurderer henholdsvis 90,4% og 83,5% af de studerende deres læsefærdighed som meget eller ret god, når det gælder forståelsen af sammenhængen i en tekst. En del færre anser deres færdighed i at forstå tekster i detaljer (25,0% og 15,2%) for at være meget god, og det samme gælder læsestrategierne at skanne (22,8% og 20,3%) og skimme tekster (23,5% og 13,9%). En del flere krydser svarkategorien ret god af, når det gælder intensiv læsning (46,3% og 48,1%), skanning (32,4% og 41,8%) og skimming (31,6% og 41,8%) af tekster. Som det fremgår af søjlediagrammet er der forholdsvis få af informanterne, der vurderer deres beherskelse af intensiv læsning, skanning og skimming som ret eller meget dårlig. Beherskelsen af ekstensiv læsning er den læsestrategi, som de færreste vurderer som meget (13,2% og 8,2%) eller ret god (27,9% og 26,6%), og det er også

denne form for læsning, som de fleste vurderer som ret (16,9% og 19,0%) eller meget dårlig (1,5% og 4,4%). Se nærmere om den kvantitative fordeling af de studerendes besvarelser i tabel A.12 i appendiks.

Fra U-I svarer 8,8% (12) af informanterne og 3,8% (6) fra U-II på det åbne spørgsmål, se tabel 12, hvor der gives en oversigt over fordelingen af de studerendes besvarelser.

Andet om de studerendes læsefærdighed på dansk fordelt efter indhold	U-I N=12 8,8%	U-II N=6 3,8%
	Antal	Antal
Teksternes sværhedsgrad	6	2
Ordforråd og tekster på andet sprog end dansk	3	3
Andet	3	1

Tabel 12. Supplerende oplysninger om de studerendes læsefærdighed.

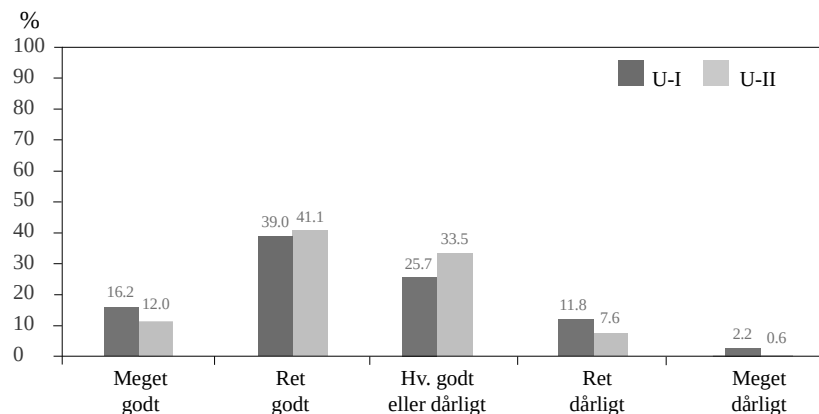
Nogle af de studerende (6 og 2) nævner problemer, der er forbundet med teksternes sværhedsgrad. Således kommer 4 fra U-I og én fra U-II ind på, hvor specialiserede de tekniske, faglige eller videnskabelige tekster er, og hvor svære de af den grund er at læse. Heraf forklarer én, at på grund af teksternes sværhedsgrad er ordbogen ofte ved hånden, én anden, at det ofte er nødvendigt at læse teksten flere gange, og den tredje, at de svære faglige tekster også giver danskerne kvaler. Én fra U-I nævner, at kompliceret sætningsstruktur er svært, og en anden, at svært ordforråd kan forvirre en. Fra U-II nævner én, at det står slet til med fagspecifikt ordforråd, hvilket gør læsningen problematisk.

Tre fra hver af de to undersøgelser nævner forhold, der angår ordforråd eller tekster på andre sprog end dansk. Således skriver én fra U-I, at tekniske tekster på dansk ligner engelsk, hvilket fremmer forståelsen, én skriver, at hans læsefærdighed på dansk er udmærket, men at han ikke altid kan bruge den, eftersom en stor del af pensum er på engelsk, og den tredje udtrykker også, at en stor del af læsestoffet er på engelsk. Fra U-II nævner én, at pensum er på engelsk, og en anden skriver, at mange fagudtryk stammer fra tysk og engelsk, og den tredje, at mange specialiserede udtryk er fra latin eller engelsk.

Mht. andre forhold nævner én fra U-I, at det gik fint med at læse på dansk, da sproget i høj grad ligner norsk, én, at han har dysleksi, som har haft sine konsekvenser, og den tredje fra U-I og den eneste fra U-II skriver, at de ikke behøver at læse på dansk, uden at dette forklares nærmere.

At tale dansk

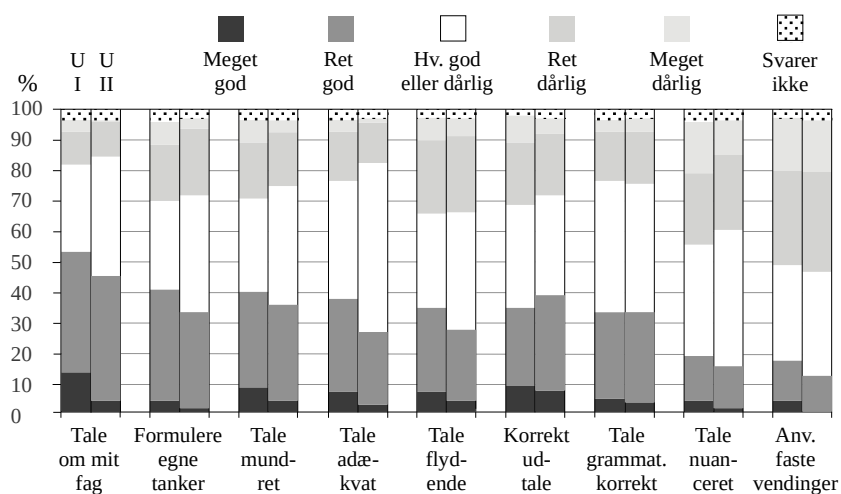
To af spørgsmålene drejer sig om de studerendes talefærdighed på dansk. Dels et lukket spørgsmål, hvor informanterne bedes gøre rede for, hvordan det generelt går dem med at tale dansk i deres uddannelse, dels et lukket svarlistespørgsmål med flere svarkategorier, der alle angår brugen af talt dansk. Figur 13 viser de studerendes besvarelser af det første spørgsmål.



Figur 13. Hvordan det går de studerendes med at tale dansk i uddannelsen.

Det fremgår af søjlediagrammet, at forholdsvis få svarer, at det går dem meget godt med at tale dansk i forbindelse med deres uddannelse, mens langt flere svarer, at det går ret godt. I alt svarer henholdsvis 55,2% og 53,1%, at det går meget eller ret godt med at tale dansk og forholdsvis få (14,0% og 8,2%) svarer, at det går ret eller meget dårligt.

I det andet lukkede spørgsmål, der angår de studerendes talefærdighed opstilles der 9 svarkategorier, hvor de studerende bedes tage stilling til, hvordan de vurderer deres færdighed i at udtrykke sig mundtligt mht. følgende: a) *korrekt udtale*, b) *tale flydende*, c) *tale nuanceret*, d) *tale mundret*, e) *tale grammatisk korrekt*, f) *tale adækvat* og at være i stand til at anvende g) *faste vendinger*, h) *formulere egne tanker* og i) *tale om mit fag*. Figur 14 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 14. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk.

Resultaterne viser, at yderst få af de studerende krydser svarmuligheden *meget god* talefærdighed af, jf. at på nær U-I, hvor 13,2% vurderer deres færdighed i at tale om deres fag som meget god, drejer det sig om mindre end en tiendedel af de studerende. De fleste ser sig meget eller ret godt i stand til at tale om deres fag (52,9% og 44,9%) og herefter følger at formulere egne tanker (40,5% og 32,9%), tale mundret (39,7% og 35,4%), tale adækvat (37,5% og 26,6%), tale med korrekt udtale (34,5% og 38,6%), flydende (34,5% og 27,2%) og tale grammatisk korrekt (33,1% og 32,9%). Forholdsvist få vurderer deres færdighed som meget eller ret god, når det drejer sig om at tale nuanceret (18,4% og 15,2%) og bruge faste vendinger (16,9% og 12,0%) og det er netop disse kundskaber, som de fleste vurderer som ret eller meget dårlige. Endvidere anser en ikke ubetydelig del af de studerende deres færdighed i at tale flydende og at formulere egne tanker som ret eller meget dårlig (se nærmere herom i tabel A.14 i appendiks).

Fra U-I svarer 13,2% (18) på det åbne spørgsmål, mens dette er tilfældet for 8,2% (13) fra U-II. I tabel 13 nedenfor gives der en oversigt over de studerendes besvarelser af det åbne spørgsmål.

Andet om de studerendes talefærdighed på dansk fordelt efter indhold	U-I N=18 13,2%	U-II N= 13 8,2%
	Antal	Antal
Problemer med talt dansk	11	9
Hvad der kunne fremme færdigheden til at tale dansk	2	1
Andet	5	3

Tabel 13. Supplerende oplysninger om de studerendes talefærdighed.

De fleste af svarene angår de studerendes problemer med dansk talesprog (11 og 9). Fra U-I nævner én, at udtalen altid har været et problem, én beskriver, at det kræver tid at pusle sætninger sammen i tankerne, to nævner, at de kan gøre sig forståelige, til trods for at grammatikken ikke altid er helt korrekt, to nævner, at de mangler træning i at tale dansk for aktivt at kunne deltage i timerne, én nævner, at der er mange nordboer på uddannelsen, og derfor lægges der ikke så stor vægt på korrekt udtale af dansk, én understreger, hvor vigtigt trykket er for dansk tale, og hvor svært det er at lære det. Én nævner, at til trods for at have boet længe i Danmark er det stadigvæk svært at tale dansk flydende, og én nævner, at det til stadighed giver anledning til forundring, hvor svært danskerne har ved at forstå udlændinges udtale af dansk. Til sidst nævner én, at det er svært at tale dansk i telefonen. Fra den sidste undersøgelse nævner to, at der kan være stor forskel på, hvor godt de taler fra den ene dag til den anden, to kommer ind på, hvor problematisk det er, når flere taler sammen, og én nævner, at det sværeste i forbindelse med studiet er kontakten med danskere. Én nævner, at han mangler ordforråd og faste vendinger, én, at han føler sig usikker, når det gælder fagspecifikke diskussioner, én, at trykket er vigtigt for udtalen af dansk, og til sidst nævner én, at det er forskelligt, hvor store anstrengelser danskerne gør sig for at forstå udlændinges dansk.

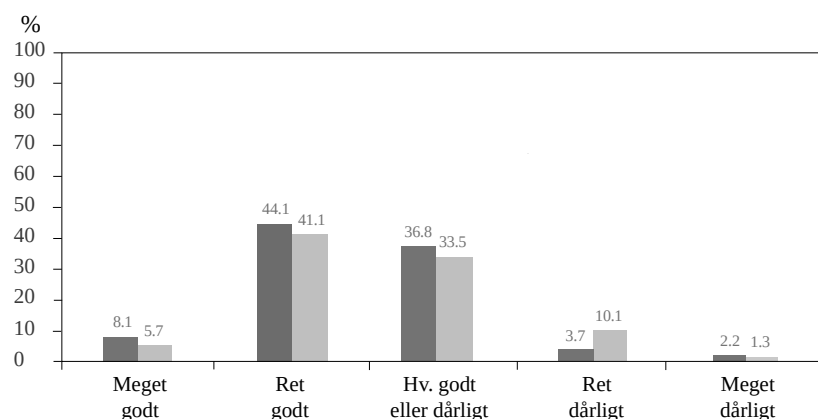
Nogle ganske få (2 og 1) nævner tiltag, der har bidraget til at forbedre deres talefærdighed på dansk. Fra U-I nævner én, at hans talefærdighed blev markant bedre, da han deltog i et kursus i dansk, og én anden nævner, at det gik bedre med at tale dansk, efter at han begyndte at arbejde i et dansk firma. Fra U-II nævner én, at kommunikationen med en dansk kæreste har bidraget mest til talefærdigheden på dansk.

Andre kommentarer er som følger. Fra U-I nævner én, at han begik den fejl at begynde med at tale engelsk, og at det ikke var uproblematisk at gå fra engelsk til dansk, én skriver, at danskerne ofte bruger engelsk slang, og at man er tilbøjelig til at gøre det samme, én

nævner, at det ofte overlades til kæresten at tale dansk uden for skolen, én skriver, at undervisningen foregår på engelsk, og én anden, at den finder sted på russisk. Fra U-II skriver én, at han ikke har haft så stor brug for dansk, én skriver, at eftersom hans selvtillid er større, når han taler engelsk, foretrækkes ofte dette sprog, og til sidst nævner én, at hans udtale af dansk lider under, at han behersker norsk godt.

At skrive på dansk

I forbindelse med skrivefærdigheden stilles der to spørgsmål. På den ene side er der tale om et lukket spørgsmål, hvor de studerende udspørges om, hvordan det generelt går med at skrive på dansk i deres undervisning. På den anden side drejer det sig om et lukket svarlistespørgsmål, hvor de bedes vurdere deres færdighed til at skrive på dansk ud fra forskellige synsvinkler. Figur 15 viser fordelingen af de studerendes besvarelser af det første af de to spørgsmål.

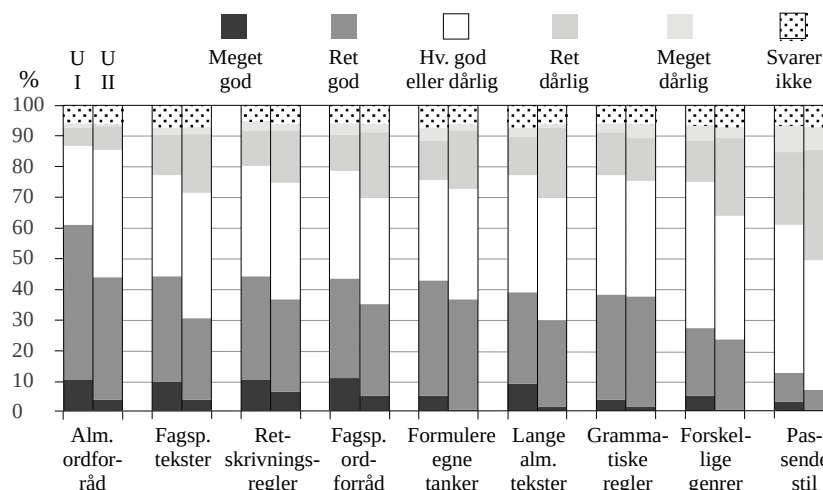


Figur 15. Hvordan det går de studerende med at skrive på dansk.

Kun meget få af de studerende fra begge undersøgelser svarer, at det går dem meget godt med at skrive på dansk, mens forholdsvis mange svarer, at det går dem ret godt. I alt svarer omtrent halvdelen (52,2% og 46,8%), at det går meget eller ret godt med at skrive på dansk. Det fremgår også, at forholdsvis få svarer, at det går dem ret eller meget dårligt med at skrive på dansk, mens omtrent en tredjedel krydser svarkategorien hverken godt eller dårligt af.

I det andet lukkede spørgsmål opstilles der en svarliste med 9 svarkategorier, der angår skriftlig udtryksfærdighed på dansk mht. at: a) *følge retskrivningsregler*, b) *anvende grammatiske regler*, c) *bruge alment ordforråd*, d) *skrive lange tekster af almen karakter*, e) *skrive*

fagspecifikke tekster om fagområdet, f) formulere egne tanker, g) skrive passende stil, h) skrive forskellige genrer (rapporter, opgaver osv.). Figur 16 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 16. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk.

Yderst få af de studerende vurderer deres færdighed i at skrive på dansk som meget god, men en del flere beskriver den som ret god. Her er der dog tale om stor forskel afhængigt af, om spørgsmålet vedrørende skrivefærdighed drejer sig om fx at anvende alment ordforråd (50,7% og 39,9%), skrive fagspecifikke tekster (34,6% og 26,6%) eller passende stil (9,6% og 6,3%). Det gælder for samtlige svarkategorier, at forholdsvis mange vurderer deres færdighed som hverken god eller dårlig. Hvis man tager de to første svarmuligheder under ét, viser det sig, at de fleste vurderer deres færdighed i at skrive, hvor de trækker på alment ordforråd som meget eller ret god (61,0% og 43,7%), og herefter følger kategorierne at være i stand til at skrive fagspecifikke tekster (44,2% og 30,4%), beherske retskrivningsregler (44,1% og 36,7%), skrive fagspecifikt ordforråd (43,4% og 34,8%) og formulere egne tanker (42,6% og 36,7%). Noget færre svarer, at de er meget eller ret gode til at skrive lange almindelige tekster (38,9% og 29,8%) og holde styr på grammatiske regler (38,3% og 37,4%). Her er det værd at gøre opmærksom på, at som det fremgår af figur 16, er der generelt lidt færre, der krydser valgmuligheden *Ret god* af i den sidste af de to spørgeskemaundersøgelser. De komponenter, som de færreste af de studerende svarer, at de er meget eller ret gode til er at skrive

passende stil (12,5% og 6,9%) og at skrive forskellige genrer (27,2% og 23,4%). Dette er også de komponenter, hvor de fleste beskriver deres færdighed som forholdsvis dårlig (se nærmere herom i tabel A.16 i appendiks).

Fra U-I kommer 14,0% (19) med supplerende oplysninger om at skrive på dansk, mens dette gælder for 8,9% (14) af informanterne fra U-II. I tabel 14 gives der oversigt over de studerendes besvarelser.

Andet om de studerendes skrivefærdighed på dansk sorteret efter indhold	U-I N=19 14,0%	U-II N=14 8,9%
	Antal	Antal
Problemer i forbindelse med skrivning	6	5
Hvad hjælper?	4	3
Andet	9	6

Tabel 14. Supplerende oplysninger om de studerendes skrivefærdighed.

Fra U-I kommer 6 ind på forskellige problemer i forbindelse med skrivning. Én skriver, at han ofte har problemer med at holde styr på grammatik og ordstilling på dansk, to kommer ind på de barrierer, der er forbundet med manglende skrivefærdighed på dansk, når man skal op til eksamen. Heraf forklarer den ene, at man skriver barnligt, i en slags telegrafstil, mens den anden gør rede for de frustrationer, der opstår, når man ikke kan finde ord til at udtrykke sine tanker. Én nævner, at han har brug for assistance, når der skal skrives formelle tekster, én nævner, at en stor del af pensum er på engelsk, og at det af den grund er udfordrende at udtrykke sig skriftligt om pensum på dansk. Én forklarer, at han er tilbøjelig til at blande dansk og svensk sammen. Fra U-II kommer to ind på, hvor svær ordstillingen er på dansk. Én udtrykker, at han mangler et større ordforråd, og én anden har brug for fagspecifikt ordforråd. Én skriver, at i studiet skal de oversætte fra japansk til dansk, og at dette ofte er svært, når det gælder faste vendinger og lignende.

Nogle få (4 og 3) kommer ind på forhold, der kan gøre det lettere at udtrykke sig skriftligt på dansk. To studerende fra hver af de to delundersøgelser nævner, at de bruger stavekontrol, og én fra U-I skriver, at han er god til at huske det, han ser, hvilket kommer ham til gode, når der skal skrives ortografisk korrekt. Én fra U-I og én fra U-II nævner, at nogle af de skriftlige opgaver laves i grupper, og at studiekammeraternes hjælp er af stor betydning i den forbindelse. Den ene af de to nævner, at han foretrækker at skrive individuelle opgaver på engelsk.

Henholdsvis 9 og 6 berører andre emner. Tre fra U-I og to fra U-II forklarer, at de ikke behøver at skrive mange eller lange tekster på dansk i forbindelse med deres uddannelse, og én fra hver af de to undersøgelser svarer, at de aldrig behøver at skrive på dansk pga. uddannelsens karakter. Fire fra U-I og tre fra U-II svarer, at de skriver på engelsk. Endelig skriver den fra U-I, der har dysleksi, at han ligesom i forbindelse med læsning har store problemer med at skrive på dansk.

De største sproglige barrierer

I ét åbent spørgsmål spørges de studerende, hvilke sider af dansk sprog og sprogbrug de har haft sværest ved at klare i deres uddannelser. På nær to fra U-I og tre fra U-II svarer alle informanterne på dette spørgsmål, hvilket giver anledning til at tro, at deres opmærksomhed er rettet mod deres sproglige situation og problemer med dansk. Svarene angår flere sider af dansk sprog, og mange nævner to eller flere problemer, som de har måttet slås med, hvilket betyder at procenttallet overstiger 100. I tabel 15 gives der en oversigt over den kvantitative fordeling af de studerendes besvarelser, og i det efterfølgende bliver svarene og deres indhold gået nærmere efter i sømmene.

De største sproglige problemer fordelt efter indhold	U-I N=136 100%	U-II N=158 100%
	Svarpct	Svarpct
At forstå talt dansk	44,8	38,0
At tale dansk	35,3	45,6
Dansk udtale	27,2	32,3
Ordforråd	16,2	17,1
At skrive på dansk	11,8	8,9
Grammatik	3,7	7,0
Andre sproglige problemer	5,9	7,0
Undlader at svare	1,5	1,9

Tabel 15. De sproglige forhold, der volder de studerende størst besvær.

Problemer med at forstå talt dansk

Henholdsvis 44,8% og 38,0% svarer, at de har haft problemer med at forstå talt dansk i deres studium. Det er interessant, at færre fra den sidste undersøgelse betragter lytningen som problematisk. Langt de fleste skriver blot, at talt dansk er svært at forstå, eller at dansk udtale

er svær, mens nogle få uddyber nærmere, hvori deres problemer ligger. Enkelte studerende fra begge undersøgelser (4 og 3) forklarer, at deres problemer med at forstå var størst i begyndelsen, og nogle få (2 og 8) kommer ind på, hvor svært det kan være at forstå dialekter, fx jysk. Hurtig tale fremhæves som problematisk (3 og 4), og det samme gælder, når mange taler på en gang fx, når det drejer sig om samtaler eller diskussioner i grupper. Dvs. når der ikke bliver talt direkte til en. Andet, der nævnes som problematisk ved forståelsen af talt dansk er de unges tale, slang, udtalen af vokaler og at kunne forstå nyheder i tv. Mens én fra U-II nævner, at det kan være svært at forstå forelæsninger, nævner to fra U-I, at på nær forelæsningerne kan dansk være svært at forstå.

Problemer med at tale dansk

Lidt flere fra U-II (45,6%) end fra U-I (35,3%) fremhæver deres problemer med at tale dansk. De fleste skriver blot, at deres største problemer var forbundet med talt dansk eller at tale et korrekt eller forståeligt dansk, mens andre nærmere forklarer deres problemer. Således kommer nogle (8 og 10) ind på, at de havde svært ved at formulere sig eller at udtrykke deres tanker. Én fra U-I nævner problemer med at argumentere for sine synspunkter og én fra U-II, hvor svært det kan være at give udtryk for ens personlighed på dansk, en anden forklarer, hvor frustrerende det kan være, når det kniber med at formulere det, man har på hjerte, og den tredje skriver, at det sværeste er at udtrykke det, han mener, og tilføjer, at hans sprog er for simpelt, og derfor føles det, som om han er dum, når han udtrykker sig på dansk. Tre fra hver af de to undersøgelser kommer ind på, at de ikke taler tilstrækkelig hurtigt eller flydende, og heraf uddyber to fra den sidste undersøgelse dette nærmere. Én skriver, at han er tilbøjelig til at oversætte fra islandsk til dansk, at det tager sin tid, og at sproget af den grund ikke er tilstrækkeligt flydende. Den anden forklarer, at han taler for langsomt, da han har svært ved at finde ud af, hvad der skal siges. Én fra U-I nævner, at det kan være svært at finde de rammende ord, og én anden, at det kniber med at kunne tale idiomatisk. Én fra den samme undersøgelse skriver, at det kan være svært at finde ord, når man taler, og én anden, at det kræver en del at tale korrekt dansk. Fra U-II kommer to ind på det problematiske ved at danne sætninger, og den tredje nævner, at sproget ikke lyder naturligt, da han ofte må omformulere sig. To fra den samme undersøgelse nævner, at de ikke taler tilstrækkelig nuanceret og to, at de gerne ville kunne tale dagligdagssprog eller mere naturligt dansk,

sådan som det tales af deres jævnaldrende. Én nævner, hvor svært det er at kommunikere på dansk, og en anden skriver, at det går ud over ens sprog, at man ingen træning har i at føre en samtale på dansk.

Til sidst skal nævnes, at nogle (6 og 2) kommer ind på, hvor svært det kan være at udtale sig om faglige emner eller om det, man ikke er godt inde i. Således nævner én fra U-I, at det kan være svært at præsentere opgaver mundtligt, én anden skriver, at det er svært at tale fagsprog, den tredje nævner problemer med at udtrykke sig om teori, den fjerde, at det er svært at udtale sig om politik, og den femte forklarer, hvor svært det kan være at diskutere studierelaterede emner. Den sidste skriver blot, at det er svært at tale om emner, som man ikke er godt inde i. De to fra U-II nævner på den ene side det problematiske ved at udtrykke sig om sjældne emner, og den anden skriver, at det kan være svært at komme med interessante bemærkninger, som passer til det emne, der drøftes.

Problemer med dansk udtale

27,2% af de studerende fra U-I og 32,3% fra U-II fremhæver deres problemer med dansk udtale. De fleste nævner blot deres problemer med udtalen, eller at det var svært at udtale dansk korrekt, men nogle studerende (8 og 11) uddyber deres problemer nærmere. Henholdsvis 3 fra U-I og to fra U-II nævner, hvor svært det er at lægge trykket rigtigt på dansk. To fra U-I og én fra U-II anser udtalen af "r" for at være meget svært. To fra begge undersøgelser nævner, hvor udfordrende det kan være at udtale enkelte ord, især hvis de er lange. Fra U-II nævner én, hvor problematisk udtalen af visse vokaler kan være, én anden, at det kan være svært at tale med de rigtige nuancer, og den tredje nævner problemer med udtalen af jysk. Til sidst kommer én fra U-I ind på intonationen på dansk, og tre fra U-II på, hvor svært det er at opnå korrekt prosodi.

Problemer med ordforråd

Problemer i forbindelse med ordforråd fremhæves af 16,2% af de studerende fra U-I og 17,1% fra U-II. De fleste (11 og 18) skriver blot, at ordforrådet eller mangel på samme er blandt deres største sproglige problemer. Én fra begge undersøgelser nævner behovet for at lære at bruge ordforrådet i henhold til eksisterende sprogvaner, og 3 fra U-I og 2 fra U-II nævner andre forhold, der angår utilstrækkeligt ordforråd i almindelighed. Fra U-I udtrykker én, at noget af det sværeste var at blive i stand til at trække på det ordforråd, man allerede var i besiddelse af, en anden kommer ind på behovet for et mere nuanceret

ordforråd, bl.a. idiommer, og den tredje nævner, hvor vigtigt det er at få lejlighed til at aktivere ordforrådet. Fra U-II argumenterer én for behovet for at beherske ordforråd fra hverdagen, og én anden nævner, at han har brug for at beherske flere flerordsforbindelser. 6 informanter fra begge undersøgelser gør rede for problemer, der angår mangel på fagspecifikt ordforråd. Således skriver to fra U-I, at de har problemer med fagspecifikt ordforråd, én nævner problemer med det ordforråd, der bliver brugt i timerne, én kommer ind på vanskeligheder i forbindelse med teoretisk ordforråd, én på et begrænset emnespecifikt ordforråd, og én gør rede for, hvor svært det er at holde styr på låneord på dansk. Endelig skriver én fra U-I, at han har måttet lære sig nyt ordforråd, og at dette var aldeles uproblematisk. Fra U-II nævner 6 problemer i forbindelse med fagspecifikt ordforråd, og heraf tilføjer én, at det er utilfredsstillende at forstå ord receptivt uden selv at være i stand til at bruge dem produktivt.

Problemer med at skrive på dansk

Fra U-I nævner 11,8% af informanterne problemer med at udtrykke sig skriftligt på dansk, og fra U-II drejer det sig om 8,9%. Nogle (7 og 5) nævner deres vanskeligheder med at skrive eller formulere sig skriftligt, og nogle andre (3 og 2) gør rede for deres problemer med at skrive korrekt dansk, og af dem tilføjer én fra U-I, at det også var et problem at skrive ubesværet eller flydende. Henholdsvis 5 studerende fra den første undersøgelse og 6 fra den sidste berører deres vanskeligheder i forbindelse med at skrive fagspecifikke eller akademiske tekster. Fra U-I kommer én ind på hans generelle problem med at kommunikere om pensum, og to fra U-II nævner besværligheder med at skrive opgaver på dansk.

Problemer med grammatik

Problemer i forbindelse med dansk grammatik nævnes af 3,7% fra U-I og 7,0% fra U-II. Fra den første af de to undersøgelser nævner tre studerende kun grammatik eller grammatiske regler som et problem uden nærmere forklaring. Én nævner, at det er svært at huske substantivernes genus, og én anden, at grammatik, ordforråd og retskrivning er svært. Fra U-II nævner 5, at det står slet til med grammatikken eller de grammatiske regler, og heraf tilføjer én problemer med retskrivning og ordforråd. To nævner problemer med ordstilling og partikler, og den tredje, at det kan være svært at finde ud af, hvilke konjunktioner der skal bruges for at kæde sætninger

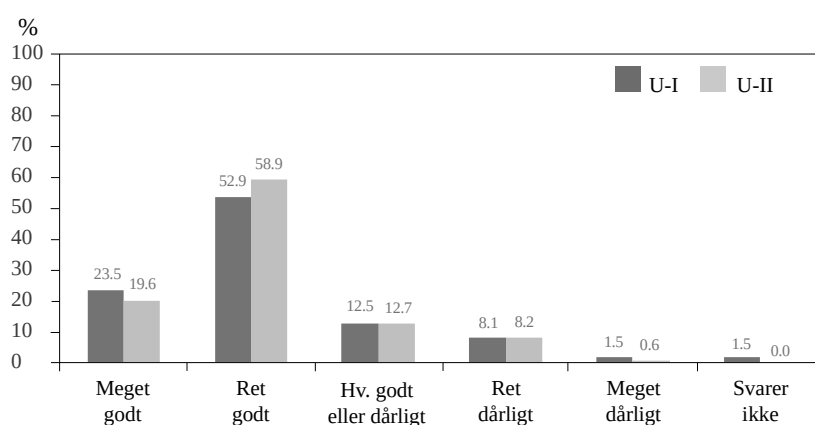
sammen. Én skriver, at det var svært at lade være med at sige ”han” og ”hun”, når der henvises til genus, sådan som det er tilfældet på islandsk. Én nævner, at det var svært at bøje ordene korrekt, og én anden gør rede for sine problemer med ordstilling og korrekt brug af præpositioner.

Andre sproglige problemer

Nogle få studerende (5,9% og 7,0%) nævner andre sproglige problemer i forbindelse med dansk. Fra U-I fremhæver 5 af informanterne vanskeligheder i forbindelse med dialektale forhold, fx nordjysk, og heraf tilføjer én problemer i forbindelse med vittigheder og slang. Én nævner generelle problemer i forbindelse med hverdagsprog, og to skriver, at de ikke havde nogen særlige problemer. Fra U-II fremhæver én dialektale forskelle som et problem. Tre nævner deres problemer med at læse fagspecifikke tekster og at holde styr på fagsproget. To skriver, at det er svært at lære at tilegne sig passende sprogvaner. Én gør rede for, hvor svært det er at deltage i diskussioner, og én anden nævner, at deltagelse i gruppearbejde har været krævende. Én anser forkortelser for at være svære, én skriver, at det ikke er let at vurdere problemerne i bakspejlet, og endelig beskriver den sidste alt som svært.

Dansk i daglig kommunikation

I et lukket spørgsmål bedes informanterne gøre rede for, hvordan det går med at kommunikere på dansk i deres daglige kontakt med danskere. Figur 17 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 17. Hvordan det går med at kommunikere på dansk i dagligdagen.

Resultaterne viser, at omtrent en femtedel af de studerende svarer, at det går meget godt med at kommunikere på dansk i deres daglige kontakt med danskerne, mens mere end halvdelen svarer, at det går ret godt. I alt svarer således godt tre fjerdedele (76,4% og 78,5%) af de studerende, at det går meget eller ret godt med at kommunikere med danskere i hverdagen. Som det fremgår af søjlediagrammet svarer en mindre del, at det hverken går godt eller dårligt med at kommunikere på dansk, og kun yderst få (9,6% og 8,8%), at det går ret eller meget dårligt.

Sammenfatning og diskussion

Resultaterne giver et godt billede af de studerendes kontakt med danskerne og deres brug af dansk både inden for uddannelsen og i andre sammenhænge. Således viser resultaterne, at det går forholdsvis godt for mange af de studerende at etablere kontakt med danskere, jf. at næsten halvdelen (47,0% og 46,9%) svarer, at det er gået meget eller ret godt, mens en del færre (22,1% og 22,1%) svarer, at det er gået ret eller meget dårligt. Besvarelserne viser endvidere, at det drejer sig om mange kontaktformer. De fleste (93,4% og 94,3%) har kontakt med danske studiekammerater i forbindelse med uddannelsen, og desuden har omtrent to tredjedele kontakt med deres studie-kammerater uden for uddannelsen. De fleste (89,7% og 88,6%) har kontakt med undervisere på uddannelsen, og desuden nævner en mindre del (9,6% og 10,1%) kontakt med underviserne uden for uddannelsen. Forholdsvis mange (66,9% og 61,4%) har kontakt med danske venner og bekendte og danske naboer, dels i kvarteret (51,5% og 43%), dels på kollegiet (33,1% og 39,2%). Desuden nævnes der andre former for kontakt, især med familie og arbejdskammerater.

Dansk sprog spiller en afgørende rolle i forbindelse med uddannelsesopholdet hos de fleste af de studerende. Det gælder både inden for uddannelsen og i kontakt med danskere generelt. Således udtrykker næsten alle (97,1% og 93,7%), at de altid eller ofte taler dansk med de lokale, og som det fremgår af oplysningerne om de studerendes kontakt med danskere, er der tale om mange kontakt- og kommunikationsflader. Resultaterne viser endvidere, at næsten alle er i gang med uddannelser, hvor dansk indgår som det helt centrale undervisningssprog. Således svarer den største del af de studerende, at de altid eller ofte taler dansk med studiekammeraterne (93,9% og 85,5%) og underviserne (92,7% og 86,1%). Langt de fleste (92,6% og

85,4%) svarer, at undervisningen altid eller ofte er på dansk og ifølge de fleste (90,5% og 84,2%) gælder det også gruppearbejde. Som det fremgår af figur 5, står dansk også helt centralt i forbindelse med eksamen og skriftlige opgaver, mens det ikke i samme grad gælder pensum, jf. at betragteligt færre (57,4% og 62,1%) svarer, at pensum altid eller ofte er på dansk. Til trods for at de studerende i høj grad bruger dansk til kommunikation, viser resultaterne ikke desto mindre, at engelsk også spiller en vis rolle som undervisnings- og hjælpesprog for en del af de studerende. Det gælder især i begyndelsen af uddannelsesopholdet. Og det er netop i forbindelse med pensum, at de fleste, nemlig godt en fjerdedel af informanterne (27,9% og 27,9%), svarer, at engelsk altid eller ofte bruges. Færre svarer, at opgaver altid eller ofte skrives på engelsk, og at eksamen foregår på dette sprog. Som det fremgår af figur 6, svarer kun en mindre del (8,1% og 11,4%) af informanterne, at undervisningen altid eller ofte foregår på engelsk, og det samme gælder gruppearbejde (6,6% og 10,1%). I de åbne spørgsmål nævnes der, at et stort antal udenlandske studerende fremmer brugen af engelsk, og desuden nævnes sprogets funktion som hjælpesprog, dvs. hvor de studerendes danskundskaber ikke rækker. Ganske få nævner sprogstudier, hvor andre fremmedsprog end engelsk er fremtrædende. Her drejer det sig om studier i græsk, hebraisk, japansk og russisk. Og foruden engelsk nævner nogle få af informanterne pensum på latin, norsk, svensk og tysk, samt gæsteforskeres forelæsninger på norsk, svensk og tysk.

Det fremgår således klart af resultaterne, at der er tale om mange og varierende situationer, hvor de studerende har brug for at kunne klare sig på dansk. Både i uddannelsessammenhæng og i det daglige liv fungerer dansk derfor som redskab til at udføre de studerendes kort- og langsigtede mål. Når det gælder brugen af dansk og de studerendes videreudvikling af deres mellemsprog, spiller kontakten med danskerne en stor rolle. Dels fremmer kontakten kommunikationen på dansk, dels kan den indvirke på de studerendes holdninger og parathed til at bruge dansk. Resultaterne viser, at for mange går det godt med at etablere kontakt med danskere, mens dette er sværere for andre.

Flere forskere har fremhævet motivationens betydning for tilegnelsen af fremmedsprog. I forbindelse med sprogindlæring opererer Gardner & Lambert (1972, 12-14) med begreberne *integrativ* og *instrumentel* motivation. Ved integrativ motivation forstår man, at interessen for at lære et fremmedsprog bliver drevet af "a willingness to become a member of another ethnolinguistic group" (Gardner & Lambert 1972, 11-12), mens en instrumentel motivation drejer sig om,

hvorvidt og i hvor høj grad eleverne opfatter målsproget som et værktøj eller instrument for at kunne opnå deres ønsker eller realisere deres mål (Gardner & Lambert 1972, 15). Dvs. at der på den ene side er tale om den motivation eller drivkraft, der ligger i ønsket om at kunne bruge sproget som et instrument for at opnå individuelle mål, mens den anden motivationsfaktor, integrativ motivation, drejer sig om sprogbrugerens holdninger til målsproget og den kultur, der er forbundet med det, samt ønsket om at integreres i eller identificere sig med det pågældende samfund. Mens disse motivationsteorier, som baseres på indlærerens individuelle ønsker og holdninger til målsproget og det pågældende sprogsamfund, kan beskrives som statiske, drejer nyere motivationsteorier sig i højere grad om socio-dynamiske perspektiver, hvor mange og dynamiske ydre og indre forhold har betydning for indlærerens motivation til at lære målsproget, herunder erfaringer med at kommunikere (Dörnyei & Ushioda 2011, 74-88). Set i lyset af de studerendes store behov for at kommunikere på dansk i uddannelsessammenhæng og den funktion, som dansk har som redskab til at opnå individuelle mål, må man forvente, at deres parathed til at bruge dansk og motivation til at lære sproget er stor. At det er tilfældet fremgår både direkte og indirekte af de studerendes besvarelser (se også nærmere herom i det efterfølgende afsnit). Set i lyset af motivationsforskningen er dette vigtigt, da viljen til at kommunikere anses for at være helt afgørende i forbindelse med sprogindlæringen (Gardner 2002, 165).

Ifølge de kommunikative metoder anses kommunikation på målsproget for at være forudsætning for, at sprogindlæring finder sted (fx Holmen 1988; Lund 1996, 1999; Richards & Rodgers 2001, 151-162). Når det gælder de studerendes kommunikation på dansk, er kontakten med danskerne af allerstørste vigtighed. Den store og varierede kontakt med danskere og de mange kommunikationsflader, som mange af de studerende bekræfter, må derfor forventes at bidrage til at fremme deres beherskelse af dansk. På den anden side er det problematisk, at en del af de studerende, om end en mindre del (22,1% og 22,1%), giver udtryk for, at det er gået dem ret eller meget dårligt med at komme i kontakt med danskere. Det gælder især de studerende (3,7% og 2,5%), for hvem kontaktdannelsen er gået meget dårligt. Mens en vellykket kontakt og kommunikation må forventes at bidrage til bedre beherskelse af målsproget og en større motivation til at komme videre, er der god grund til at tro, at dårlige erfaringer med at etablere kontakt og en ringe og/eller mindre vellykket kommunikation

kan indvirke negativt på motivationen til at lære sproget og ikke i samme grad fremme tilegnelsen af dansk.

Resultaterne viser, at de studerende bruger engelsk og i mindre grad andre fremmedsprog i undervisningssammenhæng. Dels for at imødekomme studiekraft, dels bruges engelsk som hjælpesprog og undtagelsesvis tysk og fransk i situationer, hvor danskkundskaberne ikke er tilstrækkelig store. Således viser resultaterne, at henholdsvis 6,6% og 10,1% af de studerende altid eller ofte bruger engelsk i kontakt med deres undervisere, og 5,2% og 10,2% med deres studiekammerater. Her må man være opmærksom på, at disse tal også inkluderer de studerendes besvarelser, som helt og holdent tager deres uddannelse på engelsk. Yderst få (1,4% og 2,5%) svarer, at de altid eller ofte bruger engelsk i kontakt med danskere generelt. De studerendes besvarelser af de åbne spørgsmål viser, at brugen af engelsk som hjælpesprog spiller den største rolle i begyndelsen af uddannelsesopholdet, dvs. mens deres barrierer på dansk er størst. Her er det det store kommunikative behov, der lader til at styre processen.

Som det fremgår af figur 7 a og b, er det meget forskelligt, hvilke former for danskkundskaber de studerende anser for at være vigtige i forbindelse med deres uddannelser. De former for danskkundskaber, som de fleste anser for at have meget eller ret stor vægt i denne sammenhæng, er lyttefærdighed på dansk (90,4% og 87,3%), og herefter følger talefærdighed på sproget (77,9% og 79,2%), samt besiddelse af fagspecifikt (77,9% og 75,3%) og alment (77,2% og 82,3%) ordforråd. Henholdsvis 60,4% og 68,9% af informanterne anser skrivefærdighed på dansk for at have en meget eller ret stor vægt. Resultaterne viser endvidere, at yderst få anser disse komponenters vægt for at være ret eller meget ringe. Således viser resultaterne helt tydeligt, at de nævnte komponenter anses for at være de former for danskkundskaber, som spiller den største rolle i al fald i begyndelsen af studietiden. Andre former for danskkundskaber, som forholdsvis mange anser for at have meget eller ret stor vægt, er god udtale, viden om adækvat sprogbrug, samt beherskelse af retskrivningsregler og grammatiske regler. En del færre tildeler komponenterne komparativ viden om dansk og islandsk, viden om aktuelle emner og om dansk samfund en meget eller ret stor vægt, og det samme gælder komponenterne viden om dansk skik og brug og viden om Danmark og danske medier. Viden om dansk litteratur er den form for kundskab, som de færreste tildeler en stor vægt.

Men hvordan går det de studerende med at klare sig på dansk, og hvordan ser de sig i stand til at bruge dansk i forbindelse med deres

uddannelser? Resultaterne viser, at knap en tredjedel (30,2% og 30,4%) af de studerende anser sig for at være meget eller ret godt forberedt i dansk, mens lidt flere (33,9% og 36,7%) vurderer deres forberedelse i dansk som ret eller meget dårlig. Set i lyset af de studerendes store behov for danskkundskaber, må det anses for at være problematisk, at godt en tredjedel af informanterne ser sig ret eller meget dårligt udrustet til at bruge dansk i studiesammenhæng i Danmark. Det gælder dog især den del (9,6% og 7,6%) af de studerende, som anser deres forberedelse i dansk for at være meget dårlig.

Det er meget forskelligt, hvordan de studerende ser sig i stand til at klare sig på dansk afhængigt af, om det drejer sig om de produktive eller receptive færdigheder. Således viser deres besvarelser (se figur 9, 11, 13 og 15), at det går dem markant bedre med at forstå skrevet og talt dansk i forhold til selv at bruge sproget produktivt. Der er dog forskel på, hvor godt de behersker de receptive færdigheder, afhængigt af om det drejer sig om at læse eller lytte. Af de receptive færdigheder er det læsefærdigheden, som de fleste (86,0% og 81,0%) behersker meget eller ret godt, mens lidt færre (74,2% og 75,3%) svarer, at de behersker lyttefærdigheden meget eller ret godt. Resultaterne viser også, at det står meget dårligere til med beherskelsen af de produktive færdigheder, jf. at godt halvdelen (55,2% og 53,1%) af informanterne svarer, at det går dem meget eller ret godt med at udtrykke sig mundtligt på dansk, mens det drejer sig om lidt færre (52,2% og 46,8%) mht. at skrive på dansk. Resultaterne tyder således på, at der findes en vis kløft mellem de studerendes beherskelse af de receptive og produktive færdigheder, og desuden anser de deres færdighed i at læse for at være bedre end i at lytte. Problemerne med at forstå og tale dansk understøttes også af de studerendes skildringer af deres største barriere i forbindelse med dansk, se tabel 15, hvor de fleste fremhæver deres problemer med at forstå talt dansk (44,8% og 38,0%), at tale dansk (35,3% og 45,6%) og dansk udtale (27,2% og 32,3%). Langt færre nævner deres problemer med ordforråd (16,2% og 17,1%), skrivefærdighed (11,8% og 8,9%) og grammatik (3,7% og 7,0%).

De forhold, som her er blevet skildret, giver anledning til at overveje, hvor store sproglige krav det stiller at bruge et fremmedsprog i førstesprogsomgivelser. Desuden må man være opmærksom på, at når det gælder videreuddannelse i udlandet, er der mange sproglige, følelsesmæssige, sociale og videnskabelige barrierer, der må overvindes, som er yderst udfordrende for sprogbrugerne. Det gælder især i begyndelsen af uddannelsen, når den studerende må sætte sig ind i nye vidensområder og oven i købet erhverve sig sproglig viden og

kunnen for at kunne leve op til de sproglige og faglige krav, der er forbundet med studierne og uddannelsesopholdet i øvrigt. Hertil kommer, at forskningen viser, at der er en himmelvid forskel på at beherske et sprog receptivt og selv at være i stand til at bruge det produktivt i tale og skrift (Haastrup 1989; Webb 2005, 2008; Stæhr 2008). Det er også værd at have i tankerne, at islandsk og dansk er nærtbeslægtede sprog, og at de mest ligner hinanden på skrift. Derfor er islændingenenes letteste tilgang til dansk via skrevne tekster. Desuden kan det nævnes, at tidligere forskning i danskundervisningen i Island (fx Rasmussen 1987; Auður Hauksdóttir 1990, 2001, 273-282, 251-260) viser, at fagets tradition længe har været præget af en stor vægtning af læsning og indlæring af lingvistisk kompetence (se også de efterfølgende afsnit om de studerendes vurdering af danskundervisningen i grundskolen og i ungdomsuddannelsen).

Ifølge læseplanerne i dansk for såvel grundskolen som ungdomsuddannelserne bør der i undervisningen lægges vægt på, at eleverne opnår en sikker færdighed i at begå sig på målsproget, det være sig receptivt eller produktivt. Ifølge teorierne om kommunikativ kompetence anses beherskelsen af såvel de receptive som de produktive færdigheder for at være en uundværlig del af kommunikativ kompetence (se fx Canale & Swain 1980; Lund 1999, 37-39; Richards & Rodgers 2001, 159-162; Auður Hauksdóttir 2001, 69-77). Set i lyset af de kommunikative teorier, danskfagets målsætninger og det store behov, som de studerende har for at kunne udtrykke sig ubesværet i tale og skrift, må den nævnte kløft mellem de studerendes beherskelse af de receptive og produktive færdigheder og deres problemer mht. forståelsen af talt dansk anses for at være problematisk. Til gengæld ser en sikker læsefærdighed ud til at komme de studerende til gode i flere sammenhænge.

Forholdsvis få af de studerende vurderer deres færdighed til at lytte til dansk på forskellig vis som meget god, mens en del flere krydser svarkategorien ret god af. De typer af lyttefærdighed, som de fleste vurderer som meget eller ret god er at forstå sammenhængen eller fange den røde tråd, når der tales fx til forelæsninger (72,7% og 62,1%), at forstå dansk udtale (67,0% og 65,2%) og at forstå fagspecifikt ordforråd til forelæsninger (58,1% og 50,0%). Markant færre svarer, at deres færdighed i at forstå hurtig tale (42,7% og 32,3%) er meget eller ret god, og dette er også den type af forståelse, som de fleste beskriver som ret eller meget dårlig. Som allerede skildret er lyttefærdighed den kompetence, som de fleste studerende tildeler meget stor vægt i uddannelsessammenhæng. Det må derfor anses for at

være problematisk, at en del af de studerende, om end en mindre del, beskriver deres forståelse af talt dansk som ret eller meget dårlig.

I alt tilføjer godt en fjerdedel af de studerende supplerende oplysninger om lyttefærdighed i det åbne spørgsmål og desuden nævner de fleste manglende lyttefærdighed, som deres største problem i forbindelse med brugen af dansk. Således gør nogle rede for, hvor svært det var at forstå dansk i begyndelsen af studierne, og hvor stor koncentration det krævede at følge med i undervisningen pga. manglende lyttefærdighed. Andre nævner problemer med at forstå dialektale forskelle og de unges sprog og endnu andre store individuelle forskelle i folks tale, hvilket betyder, at nogle kan være lette at forstå, mens det kræver store anstrengelser at forstå andre. Nogle fremhæver, at det er svært at forstå, når der ikke bliver talt direkte til en, fx når to eller flere taler sammen. Alt dette understreger, hvor store krav det stiller at bruge dansk i forbindelse med videre uddannelse.

I flere sammenhænge kan man se, at læsefærdighed på dansk er den kompetence, som de studerende behersker bedst, jf. de mange (86,0% og 81,0%), der anser deres læsefærdighed for at være meget eller ret god, og hvor få beskriver den som ret dårlig og ingen som meget dårlig. Forholdsvis mange vurderer deres færdighed til at læse med forskellige formål for øje som meget eller ret god. Det gælder især at læse for at fange indholdet i en tekst (90,4% og 83,5%), samt at forstå i detaljer (71,3% og 63,3%), mens det drejer sig om godt halvdelen mht. at skanne og skimme tekster. Noget dårligere står det til mht. ekstensiv læsning. Yderst få af de studerende kommer med supplerende oplysninger om deres problemer i forbindelse med læsning. Dette er interessant, når man tager i betragtning, hvor store krav videreuddannelse kræver mht. læsning. De store anstrengelser, der er forbundet med læsningen af de svære tekster, fremhæves netop i nogle af de få kommentarer (8,8% og 3,8%), som anføres i forbindelse med denne færdighed. Det siger mere end mange ord om de studerendes beherskelse af læsefærdighed på dansk, at kun tre af de studerende fremhæver manglende læsefærdighed som en af de største barrierer ved at bruge dansk. Informanterne, som alle tre var med i U-II, nævner det som et problem at læse fagspecifikke tekster.

Resultaterne viser, at det står noget dårligere til med beherskelsen af de produktive færdigheder (jf. figurer 13-16). Godt halvdelen af de studerende (55,2% og 53,1%) svarer, at det går meget eller ret godt med at tale dansk. På nær svarkategorien *at tale om mit fag*, anser mindre end en tiendedel af informanterne deres færdighed i at tale

dansk mht. de opstillede svarkategorier for at være meget god. Betragtelig flere krydser svarkategorien ret god af, se figur 14. De fleste (52,9% og 44,9%) vurderer deres færdighed i at tale om deres fag som meget eller ret god, og herefter følger færdigheden i at formulere sine tanker, at tale mundret og adækvat. Forholdsvis få beskriver deres færdighed i at tale nuanceret og trække på faste vendinger som meget eller ret god, og de fleste vurderer deres færdighed mht. netop disse komponenter som ret eller meget dårlig. En ikke ubetydelig del beskriver desuden deres færdighed i at tale flydende, formulere deres tanker og tale med korrekt udtale som ret eller meget dårlig.

De studerendes besvarelser af de åbne spørgsmål (13,2% og 8,2%) giver yderligere indsigt i deres problemer med at udtrykke sig mundtligt på dansk. Desuden understøttes deres problemer i forbindelse med talesproget ved, at forholdsvis mange udtrykker eksplicit i anden sammenhæng, at deres største sproglige barrierer skyldes manglende talefærdighed (45,6% og 35,3%) og problemer i forbindelse med dansk udtale (27,2% og 32,3%), se tabel 15. Nogle kommer ind på deres problemerne med at tale korrekt og blive forstået og andre nævner manglende *fluency*, som de forklarer med, at det tager for lang tid at finde rammende enkeltord, et passende idiom eller at kunne kæde sætninger sammen. Nogle gør rede for, hvor utilfredsstillende det er kun at være i stand til at tale et meget simpelt sprog, hvilket betyder, at man lyder som et barn, eller som om man er dum. Endnu andre fremhæver, hvor svært det er at udtrykke sig om emner, som man ikke er så godt inde i, mens ringe beherskelse af diskursformer skaber vanskeligheder hos andre. Mht. problemer med udtalen nævner de fleste, hvor svært det er at udtale lydene korrekt og at placere trykket rigtigt. Her må man have i tankerne, at trykket konsekvent lægges på første stavelse på islandsk, hvilket betyder, at trykket på dansk er svært at have med at gøre. Af andre problemer, der nævnes, er, hvor svære vokaler er at udtale, hvor vanskeligt det er at udtale lange ord korrekt, og at tale sproget, så intonationen lyder, som den skal. Nogle nævner, at danskere har svært ved at forstå udlændinges dansk, og andre kommer ind på de ulemper og fordele, der er forbundet med at anvende engelsk som hjælpesprog.

De studerendes store behov for at kunne klare sig mundtligt på dansk taget i betragtning og den vægt, som denne færdighed tildeles inden for det kommunikative paradigme og læseplanerne i dansk, er deres manglende beherskelse af talt dansk problematisk. Set i lyset af forskningen, som viser, at danskerne generelt lader til at have svært ved at forstå afvigelser fra standardsproget og ikke anses for at være

tolerante over for udlændinges accent (Jørgensen 2005), bliver de studerendes problemer ikke mindre. Det er interessant, at det lader til, at de fleste af de studerende har lettest ved at udtrykke sig mundtligt, når de taler om deres fag, formulerer deres tanker og taler om emner, hvor de trækker på almindeligt ordforråd, mens de mere avancerede sider af talt dansk, såsom beherskelsen af faste vendinger og at tale nuanceret, flydende og grammatisk og udtalemæssigt korrekt, volder problemer. Dette og de studerendes konstatering af, at de hurtigt blev bedre til at forstå og tale sproget, kan antagelig forklares med informanternes kommunikative behov som studerende og deres konstante praktisering af dansk i dagligdagssituationer, dvs. at de netop i forbindelse med deres fag og i hverdagskommunikation til stadighed afprøver deres mellemsprog, hvor gentagen hypotesedannelse og – afprøvning finder sted (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 200; Holmen 1988). Dette sammen med en forholdsvis sikker læsefærdighed og det store fokus på fagligt indhold og tilhørende ordforråd, skaber antagelig muligheder for *intake*, hvilket formodentlig har sit at sige for opbygningen af informanternes kompetence på dansk (Schmidt 1990).

Mht. beherskelsen af skrivefærdighed svarer omtrent halvdelen (52,2% og 46,7%) af de studerende, at det går meget eller ret godt med at skrive på dansk, og kun få (5,9% og 11,4%) svarer, at det går dem ret eller meget dårligt. Det fremgår af figur 16, at yderst få af de studerende vurderer deres skrivefærdighed mht. de opstillede komponenter som meget god, mens en del flere vurderer den som ret god og kun få som ret eller meget dårlig. De fleste (61% og 43,7%) anser skrivefærdigheden for at være meget eller ret god mht. anvendelsen af almindeligt ordforråd, og herefter følger kompetencen til at skrive fagspecifikke tekster, at anvende retskrivningsregler, trække på fagspecifikt ordforråd, formulere egne tanker og anvende grammatiske regler. Påfaldende få anser deres kompetencer til at holde styr på stilistiske og genremæssige krav for at være meget eller ret gode, og det er også disse sider af skrivningen, som de fleste vurderer som ret eller meget dårlig. Henholdsvis 14% af informanterne fra U-I og 8,9% fra U-II kommer med supplerende oplysninger om deres skrivefærdighed, og som det fremgår af tabel 15, fremhæver henholdsvis 11,8% og 8,9% af de studerende forskellige forhold, der angår skriftligt dansk, som deres største barriere i forbindelse med anvendelsen af sproget. Mens nogle blot skriver, at de har problemer med at formulere sig på skrift, uddyber andre deres problemer med fx vanskeligheder ved at skrive formelle tekster såsom fagsprog eller

akademiske tekster, og andre beskriver deres sprog som for elementært eller barnligt.

De skildrede resultater viser, at de studerende ser ud til nogenlunde at være i stand til at skrive tekster af almen karakter, samt til en vis grad tekster, der er relaterede til deres studium, mens det står dårligere til i de tilfælde, hvor man skal kunne holde styr på forskellige teksttyper eller beherske forskellige stilistiske træk. Endvidere nævner nogle, at begrænset fagspecifikt ordforråd volder problemer. Her må man gøre sig klart, hvor store krav avanceret skrivning på et fremmedsprog stiller til sprogbrugeren, hvor der må tages hensyn til indhold, ordforråd og andre lingvistiske krav, tekstens funktionalitet, tekstsammenhæng, genrespecifikke krav, stilistiske normer og evt. også kulturelle forskelle mht. akademisk skrivning (se fx Connor 1996; Hyland 2003, 1-53, 2006, 139-152, 2009, 5-74).

Problemer i forbindelse med ordforråd fremhæves af en mindre del (16,2% og 17,1%) af de studerende. De fleste nævner blot, at de mangler ordforråd, eller at ordforrådet er et problem, mens andre kommer ind på deres behov for at kunne beherske et mere nuanceret ordforråd, bl.a. fra hverdagen. Endnu andre kommer ind på behovet for at kunne mestre faste vendinger, fx idiomer, og nogle nævner deres problemer i forbindelse med fagspecifikt ordforråd. I forbindelse med kommunikativ kompetence på et højt niveau har flere forskere fremhævet vigtigheden af at beherske et nuanceret og varieret ordforråd, såvel enkeltord som flerordsforbindelser (fx Nattinger & DeCarrico 1997; Nation 2001, 6-59; Wray 2002; Meara 2009). I forbindelse med højere uddannelser spiller beherskelsen af fagspecifikke udtryk en vigtig rolle (Nation 2001, 12-22). Resultaterne viser, at de studerende stort set er godt udrustet mht. ordforråd. Det er især i forbindelse med det fagspecifikke ordforråd og de mere avancerede sider af ordforrådet, fx beherskelsen af idiomer og andre typer af faste vendinger, hvor en del af informanterne udtrykker deres problemer.

Nogle få af de studerende (3,7% og 7,0%) anser deres største problemer for at være forbundet med grammatikken. Mens nogle kun skriver, at grammatikken generelt er svær, gør andre nærmere rede for deres problemer, fx mht. genus, præpositioner, partikler og ordstilling på dansk. Mht. genus gøres der rede for en tilbøjelighed til at skrive "han" og "hun", når der henvises til substantiver af fælleskøn, sådan som det er tilfældet på islandsk, i stedet for "den" på dansk. At ikke flere udtrykker deres problemer i forbindelse med grammatik, kunne tyde på, at de fleste studerende mener, at de nogenlunde er godt rustede

mht. denne del af sproget. Disse resultater falder i tråd med tidligere forskning, som viser, at vægtning af lingvistisk kompetence, herunder eksplicit og implicit indlæring af sprogets formregler, længe har sat sit præg på danskfagets tradition i Island (Rasmussen 1987; Auður Hauksdóttir 1990, 2001 og i de efterfølgende afsnit).

Til sidst skal nævnes, at det ser ud til, at den daglige kommunikation med danskerne i store træk er uproblematisk for de fleste, jf. de mange (76,4% og 78,5%), der svarer, at den form for kommunikation går meget eller ret godt. Hvis man sammenligner disse resultater og de studerendes besvarelser af de spørgsmål, der angår brugen af dansk i uddannelsessammenhæng, kan man indse, hvor store krav brugen af dansk stiller, når det gælder brug af sproget i forbindelse med videre uddannelse. Efter alt at dømme er de sproglige udfordringer størst i begyndelsen af studierne.

Informanternes brug af dansk, både inden og uden for uddannelsen, må have stor betydning for opbygningen og videreudviklingen af deres mellemsprog. Det gælder især de studerende, som har stor kontakt med danskere, og som formår at kommunikere på dansk, sådan som situationerne kræver det. Dels er det sandsynligt, at kontakten med danskerne og en vellykket kommunikation i øvrigt fremmer motivationen for at lære dansk (Dörnyei, Durow & Zahran 2004; Dörnyei & Ushioda 2011), dels har den sproglige stimulering og de kommunikative behov deres at sige for tilegnelsen af dansk. Dette falder i tråd med det kommunikative indlæringssyn, hvor det betones, at målsproget først og fremmest læres ved dets receptive og produktive brug. De studerendes besvarelser understøtter også, at den alsidige kommunikation og de mangfoldige kommunikative formål, hvor de må afprøve deres sprog, kunne tyde på, at deres opmærksomhed bliver koncentreret om afgrænsede sproglige forhold, fx fagudtryk på målsproget, faste vendinger fra dagligsproget eller udtalen af vokaler. Her kan nævnes den vægt, som fokuseret input anses for at have for intake (Schmidt 1990), og den vægt, som output har for tilegnelsen af et fremmedsprog (Swain 1996, 125-144). I al fald fremgår det i flere sammenhænge, at de sproglige problemer, som en del af de studerende måtte slås med i begyndelsen af deres studietid, efterhånden bliver mindre.

AT KLARE SIG PÅ DANSK SOM STUDERENDE I DANMARK - DET ANDET STUDIEÅR

I dette kapitel gøres der rede for resultaterne af den kvalitative delundersøgelse, og hvad de fortæller om, hvordan det går de studerende med at klare sig på dansk. Det drejer sig om interview med 15 studerende, som alle var med i den sidste af de to spørgeskemaundersøgelser, og desuden én informant, som ikke var med i spørgeskemaundersøgelserne.

Mens spørgeskemaundersøgelserne har til hensigt at undersøge de studerendes behov for danskkundskaber i bredden, og hvordan det generelt går dem med at klare sig på dansk under det første studieår, er formålet med de kvalitative interview at få en dybere indsigt i nogle afgrænsede forhold blandt færre informanter, og hvordan det går dem med at klare sig på dansk inden og uden for uddannelsen over længere tid. På baggrund af spørgeskemaundersøgelserne og deres resultater blev nogle emner afgrænset, som vakte særlig interesse. Her drejer det sig bl.a. om, hvordan de studerendes beskriver deres holdninger til at kommunikere på dansk, udviklingen af deres danskkundskaber under studietiden, og hvordan det er gået dem med at bruge dansk til de forskellige kommunikative formål, der er forbundet med deres uddannelsesophold. Endvidere blev der lagt vægt på at få indsigt i, hvordan det er gået de studerende med at etablere kontakt med danskere og deres møde med dansk kultur inden og uden for uddannelsen. Inden de kvalitative interview blev foretaget, blev følgende emner og spørgsmål afgrænset, som en ramme for interviewene:

De studerendes baggrund og situation

- a) De studerendes tidligere erfaringer med dansk og deres aktuelle situation mht. studium, uddannelsesinstitution og private forhold.
- b) Bosættelse i Danmark (opholdets og uddannelsens varighed)

Undervisningsrelaterede forhold

- c) I hvilke sammenhænge og til hvilke formål de studerende bruger dansk i forbindelse med uddannelsen.
- d) Hvordan det er gået de studerende med at klare sig på dansk.

- e) De studerendes danskkundskaber nu i forhold til for ét år siden.
- f) De studerendes brug af engelsk.
- g) Uddannelseskulturen; er der noget der er anderledes end det de er vant til eller har været uventet?

Kontakt med danskere og mødet med dansk kultur

- h) Kontakt med danskere inden og uden for uddannelsen.
- i) Hvad der har vækket informanternes opmærksomhed mht. kommunikation, samt dansk sæd og skik.

Sprogholdninger og erfaringer

- j) Danskernes holdninger til islændinge.
- k) De studerendes udbytte af opholdet i Danmark.
- l) De studerendes holdninger til, at der undervises i dansk i Island.

Det bør fremhæves, at der ikke var tale om en slavisk gennemgang af disse emner, idet der blev lagt vægt på at gå i dybden med de emner, som de studerende havde på hjerte. Eksempelvis viste det sig, at flere af de studerende berørte danskernes holdninger til andre udlændinge end islændinge, og derfor blev dette emne også taget med.

Med en anden metodisk tilgang (en slags triangulering) var det muligt at indhente flere og kvalitativt anderledes data end de kvantitative, som gjorde det muligt at få en dybere indsigt i og forståelse for, hvilke dansksproglige, kommunikative, sociale og holdningsmæssige forhold, der kan fremme og evt. forhindre de studerendes brug af dansk. Det ligger i sagens natur, at eftersom der er tale om kvalitative data fra forholdsvis få studerende, tages der forbehold mht. resultaternes generaliserbarhed. Interviewene foregik på islandsk, og de blev optaget på lydbånd. Direkte citater i de efterfølgende afsnit blev oversat til dansk af mig.

I det følgende gøres der rede for resultaterne af de kvalitative interview. Dels beskrives de i en almindelig tekst, dels lægges der vægt på at inddrage gode eksempler på de studerendes besvarelser, som anses for at egne sig til at understøtte redegørelsen for de vigtigste resultater. Således er der både tale om eksempler, som anses for at være typiske for de fleste studerende, og eksempler som egner sig til at kaste lyse over de mange og komplekse forhold (fx sproglige, kommunikative, individuelle og sociale), der er på spil, og som informanterne synes vigtige. Her bør det m.a.o. understreges, at de udvalgte eksempler ikke altid er typiske for hele informantgruppen, idet de netop kan inddrages for at vise variationen mht. de studerendes

situation og de mange og forskellige forhold, der kan have betydning for deres kontakt med danskerne, deres oplevelse af dansk sprog og kultur, samt for deres brug af dansk. Ej heller lægges der vægt på at give detaljerede kvantitative oplysninger om fælles træk i de studerendes besvarelser. Til gengæld gøres der i en almindelig tekst og vha. de citerede eksempler rede for undersøgelsens generelle resultater, og desuden fokuseres der på interessante oplysninger og indsigter, som kan bidrage til en nærmere forståelse for de studerendes situation og deres brug af dansk.

I det første afsnit gøres der rede for informanternes erfaringer med dansk, bl.a. deres danskkundskaber og deres holdninger til at kommunikere på dansk, samt deres brug af engelsk. I afsnit to sættes der fokus på de studerendes kontakt med danskere og i afsnit tre på deres beskrivelser af danskernes holdninger til islændinge og andre udlændinge. I afsnit fire fortælles der om de studerendes møde med dansk kultur inden og uden for uddannelsesinstitutionen. Det femte og sidste afsnit beskriver, hvordan de studerende vurderer deres udbytte af uddannelsesopholdet i Danmark.

Erfaringer med dansk

Det fremgår klart af den kvalitative undersøgelse, at samtlige studerende ser sig meget bedre i stand til at kommunikere på dansk efter to års ophold i Danmark sammenlignet med et år tidligere, da spørgeskemaundersøgelsen blev foretaget. Det gælder især deres beherskelse af talt dansk, såvel receptiv forståelse som udtryksfærdighed, jf.:

Eks. 1.

Interv.: Hvordan vurderer du så din situation nu i forhold til for ét år siden?

Inf. 7: I forbindelse med det talte sprog?

Interv.: I forbindelse med sproget generelt.

Inf. 7: Meget bedre. Især det talte sprog og at lytte til, hvad folk siger. Det er næppe muligt, det er bare ikke muligt at sammenligne det en gang. Jeg synes, jeg bare, da jeg først kom, da tænkte jeg, hvad er det egentlig jeg laver her?

Ligesom i forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne viser resultaterne en stor diversitet mht., hvor godt de studerende ser sig i stand til at kommunikere på dansk, og desuden er der en stor forskel

på, hvordan de skildrer deres beherskelse af skriftsproget i forhold til det talte sprog. I det følgende gøres der rede for de studerendes erfaringer med dansk, hvordan de ser sig i stand til at kommunikere, og hvilke forhold de mener, har haft betydning for udviklingen af deres danskkundskaber.

At læse på dansk

Ligesom det er tilfældet med spørgeskemaundersøgelserne fremgår det af de kvalitative interview, at ingen af informanterne udtrykker nævneværdige problemer i forbindelse at læse på dansk i forbindelse med deres studier. Til gengæld udtrykker flere, at de har haft let ved at læse på dansk, jf. følgende eksempler:

Eks. 2.

Inf. 2: Jeg kunne læse Børsen og Berlingske Tidende uden nogen vanskeligheder. Så det at læse var aldeles uproblematisk for mig.

Eks. 3.

Inf. 12: Alene det i forvejen at kunne læse og kunne skrive lidt, det hjælper en hel del. Og også bare grammatikken, den hjælper. Når du har et fundament, selvom du har glemt det, så husker man det efterhånden.

Beherskelsen af læsefærdighed kommer de studerende til gode i flere henseender. Således nævner de fleste, at en stor del af pensum er på dansk, og nogle kommer ind på, at beherskelsen af læsefærdighed understøtter andre sider af sprogbrugen. Nogle nævner, hvordan læsefærdigheden gør det muligt for dem at sætte sig ind i det, der foregår inden for dansk kultur og samfund, jf. at nogle forklarer, at de abonnerer på aviser, læser danske romaner og ser på film og tv-programmer med danske undertekster. Ifølge de studerende har de forskellige hensigter med deres læsning, såsom at følge med i det, der sker, at læse for fornøjelsens skyld og at fremme deres danskkundskaber.

At skrive på dansk

Skrivefærdighed på dansk er også en kompetence, som mange af informanterne anser for at være deres styrke. Til forskel fra læsefærdigheden fremhæver de studerende dog samtidig visse problemer i forbindelse med deres brug af skriftligt dansk i

uddannelsessammenhæng. I det følgende gives der indsigt i de studerendes erfaringer med skriftligt dansk, og hvad de anser for at være deres styrker og svagheder i forbindelse med denne færdighed.

Nogle beskriver beherskelsen af skriftlig udtryksfærdighed som deres styrke eller i al fald som uproblematisk, jf. følgende eksempler:

Eks. 4

Interv. Hvordan er det gået med at skrive?

Inf. 12: Bare udmærket, hvis man har ordbogen, så går det udmærket. Det er selvfølgelig sværest at bøje, bøje ordene og skrive artikel og dens slags.

Eks. 5.

Interv.: Er det ... er eksamen måske også skriftlig?

Inf. 6: Ja, min første eksamen var skriftlig. Gudskelov.

Interv.: Hvornår var det?

Inf. 6: Efter det andet semester. Så jeg var meget heldig, at der ikke var eksamen efter det første semester, kun en afløsningsopgave.

Eksempel 5 viser, at informant 6, anser det for at være positivt, at den første eksamen på universitetet var skriftlig og ikke mundtlig.

Det fremgår af interviewene, at det afhænger af studiets karakter, hvor centralt den skriftlig udtryksfærdighed står i undervisningen. De fleste kommer ind på vigtigheden af at kunne udtrykke sig skriftligt i forbindelse med at tage noter under forelæsninger og ved løsning af individuelle opgaver, og ret mange nævner, at de er nødt til at beherske dansk skriftligt til eksamen. Desuden gør nogle af informanterne rede for situationer, hvor skriftligt dansk spiller en stor rolle i uddannelsen, fx når der skal skrives rapporter i uddannelsessammenhæng eller i forbindelse med praktik. Følgende eksempler viser, hvordan skriftligt dansk indgår på forskellig vis i undervisningen og de studerendes erfaringer hermed.

Eks. 6.

Interv.: Skulle du skrive meget på dansk helt fra begyndelsen af?

Inf. 6: Ja, ja, noterne og alt dette, det skrev jeg alt sammen på dansk altså.

Interv.: Ja, det du noterede under forelæsningerne og i timerne?

Inf. 6: Ja og alle opgaver som vi skulle løse, det var naturligvis alt sammen skriftligt.

Interv.: Skulle du aflevere mange opgaver?

Inf. 6: Ja.

Eks. 7.

Interv.: Akkurat ... hvad er det du behøver at kunne klare mht. skriftligt dansk?

Inf. 10: Det er i virkeligheden alt altså. Det baseres meget på eller en del af studierne består i at aflevere alle slags rapporter og holde møder og skrive mødereferater og sådan noget. Der er det, eller jeg synes ikke det har været svært. Og endda sådan, som det nu er, så er man begyndt at korrigere ortografien hos danskerne og de andre i gruppen altså.

Interv.: Hvorfor tror du, at du er så godt klædt på mht. retskrivningen?

Inf. 10: Jeg ved det ikke, jeg har nu altid været ret god til at skrive korrekt, altså på islandsk. Jeg tror, at det med danskerne er, at de altid taler, og altså de udtrykker ordene helt anderledes, end de skriver dem, mens jeg naturligvis har lært hjemme at udtale dansk bare egentlig sådan, som det skrives, som naturligvis er forkert sådan set, men af den grund, så kan man måske bedre huske, hvordan ordene skrives.

Eks. 8.

Interv.: Du har skullet skrive alt på dansk eller? Har du gjort det helt konsekvent?

Inf. 11: Ja, det har jeg gjort, og jeg synes, at med hver opgave er det blevet lettere. Og så fik vi utrolig massiv træning gennem praktikken eller den praktiske del af studiet. I den sammenhæng befandt vi os på en dansk arbejdsplads, og vi førte journaler og tog os af patienter og den slags, og vi skulle holde styr på det hele på dansk naturligvis.

Interv.: Og al kommunikation på dansk?

Inf. 11: Al kommunikation på dansk. Mange møder og andet. Det hjalp naturligvis, at det mere drejede sig om fagsproget der.

Flere af de studerende kommer ind på fordelene ved gruppearbejde i forbindelse med skriftlige opgaver. Således fremgår det direkte og

indirekte af deres udtalelser, hvor stor en støtte de anser denne organisationsform for at have været, ikke mindst mht. skriftligt dansk. Således beskriver de bl.a., hvordan de kan få hjælp og støtte mht. spørgsmål om grammatisk bøjning, ordstilling og andre sproglige forhold, der volder dem problemer, jf. følgende eksempler:

Eks. 9.

Interv.: Hvordan gik, hvad med at skrive, har det været aktuelt i dit studium?

Inf. 2: Ja, naturligvis en hel masse, der er forfærdelig mange opgaver og alt muligt andet skriftligt arbejde.

Interv. Og alt på dansk?

Inf. 2: Ja, bortset fra i kurset, som bare hedder engelsk, i øvrigt er ...

Interv. Og hvordan er det gået?

Inf. 2: I virkeligheden bare utrolig godt. Jeg har intet at klage over der. Af og til er der naturligvis helt tydeligt sådan islandsk formulerede sætninger og sådan lidt måske med ordstillingen og den slags, som somme tider er lidt ved siden af, men når der er tale om et godt gruppesamarbejde og undervisere, som forstår dette, bliver man korrigeret med det samme, og i øvrigt vist en utrolig stor forståelse.

Eks. 10.

Interv.: Men hvad med at skrive, har det ikke været et problem hos dig?

Inf. 3: Jo, det var sådan set både rigtigt, sådan grammatisk, det er endnu ikke helt korrekt, de er altid nødt til at læse teksten igennem for mig og korrigere grammatikken.

Interv. Er det studiekammeraterne, der gør det?

Inf. 3: Ja.

Interv.: Er der tale om mange gruppeopgaver?

Inf. 3: Ja, der er egentlig mest tale om gruppeopgaver, jeg har egentlig aldrig lavet individuelle opgaver, så...

Interv.: Hvad synes du om at arbejde sammen med andre på den måde?

Inf. 3: Bare meget godt egentlig, det er egentlig bare mest behageligt, når man ikke har et godt nok ordforråd af den slags, så kan man i hvert fald spørge dem om, hvad underviseren sagde. I begyndelsen spurgte jeg ofte, hvad

underviseren havde talt om i timen, når vi gik i gang med nogle opgaver ... Så det egentlig har været meget behageligt.

De citerede eksempler giver et indtryk af de studerendes erfaringer med at skrive på dansk, og hvor deres styrker og svagheder ligger. Her kan man se, at der er tale om individuelle forskelle, mht. hvor godt de mestrer skriftsproget, bl.a. mht. ordforråd, grammatisk korrekthed, ortografi og ordstilling. Det fremgår også klart, at den kontakt og kommunikation, som gruppearbejdet skaber, giver de studerende en tryghed, og desuden gør det muligt for dem at få sproglige problemer afklaret hos studiekammeraterne. I andre sammenhænge nævnes de studerendes brug af ordbøger og fordelene ved at kunne anvende stavetkontrol, som understøtter de studerendes problemer med ordforråd, bøjning og ortografi.

Interviewene viser, at der også er tale om problemer af en anden karakter end på ord-, bøjnings- og sætningsniveau. Her drejer det sig om problemer, der angår akademisk diskurs og akademisk skrivning. En af de studerende nævner, at vejlederen har gjort ham opmærksom på, at hans skriftsprog er for gammeldags og for "institutionelt." Desuden nævnes der problemer med at kunne holde styr på retningslinjer for akademisk skrivning, bl.a. mht. opbygning af teksten og argumentation, jf. eksempler 11 og 12:

Eks. 11.

Interv.: Hvad med at skrive, har det været aktuelt?

Inf. 11: Ja, ja. Vi har skrevet opgaver på alle vores kurser, eller jeg har insisteret på at skrive i studierne, og jeg tog den stædige beslutning, besluttede, at når man nu er her, så er det ligeså godt at tilegne sig fagudtrykkene på dansk og så måske i virkeligheden få den tredje fagudtryksverden med sig. Fordi man har selvfølgelig en del engelsk med hjemmefra altså. Og det var helt, gik sådan set udmærket. Man fik selvfølgelig nogle hug i forbindelse med den første skriftlige opgave, og det var der sådan set intet uforståeligt i, som intet havde med sproget at gøre, men drejede sig mere om opbygningen af teksten, fordi de arbejder efter andre principper, end man gjorde hjemme på BA-studiet. Det var mere, vi skrev meget amerikansk på Islands Universitet. Altid med henvisninger og sådan noget. Og her begyndte de at stille krav om, at vi nu skulle blive psykologer og derfor have meninger, som skulle

fremstilles klart og med argumenter, og de ville have mere personligt fra os.

Eks. 12.

Interv.: Og hvad med det skriftlige, det har ikke givet problemer eller?

Inf. 12: Vi arbejder som regel sammen i grupper.

Interv.: Og hvordan har du det med det?

Inf. 12: I det første semester kan jeg huske, at jeg skulle aflevere en rapport i kemi, min første rapport i kemi, det var simpelthen bare sved og tårer altså.

Interv. Men det gik alligevel?

Inf. 12: Ja, ja, det gik nogenlunde. Men nu skriver jeg lige så meget som andre, men først, og vi skal faktisk netop aflevere en skriftlig opgave, to dages opgave i etik. Og det var netop, da etik og filosofi og den slags kom, at jeg fandt det lidt svært. Det var nu, det var nu i efteråret, og det var lidt svært. Da behøvede man at kunne argumentere for sine synspunkter og sådan noget på dansk. Det kom sådan lidt. Og da afleverede vi netop en 5 siders opgave. Jeg bad min veninde om at læse den igennem, altså bare sådan for at tjekke den, og det gik helt okay.

Som allerede skildret fremgår det direkte og indirekte, at de fleste til trods for visse problemer ser sig forholdsvis godt rustet mht. at skrive på dansk. Det gælder dog ikke alle, jf. at nogle få af informanterne beskriver deres skrivefærdighed som så ringe, at de af den grund foretrækker at skrive fx specialer og vigtige opgaver på engelsk, se følgende eksempler.

Eks. 13.

Interv.: Men hvilke danskkundskaber har du især brug for i forbindelse med uddannelsen, har du skullet skrive noget?

Inf. 1: Ja, jeg skrev faktisk på engelsk.

Interv.: Har du gjort det hele tiden?

Inf. 1: Ja.

Interv.: Og hvordan går det?

Inf. 1: Ja, ja. Det er naturligvis ikke godt nok, man skal skrive på dansk, men jeg har som sagt ikke gjort det.

Eks. 14.

Inf. 13: Det kom bag på mig, hvor dårlig jeg syntes, jeg var, ja, bare inkompetent mht. at skrive og tale, altså dansk. Jeg syntes, at jeg var lidt på børneniveau. Og på uddannelsen, hvor jeg læser, ansøgte jeg om at få lov til at tage eksamen, efter at jeg havde boet her i et halvt år, og skulle til eksamen, da ansøgte jeg om at få lov til at tage den på engelsk, eftersom jeg godt kunne mærke, at jeg havde problemer med fx at skrive en ordentlig tekst på dansk.

Af interviewet med informant 13 kan man se, at det ikke blev tilladt den studerende at tage eksamen på engelsk, dvs. til trods for et ønske herom. Det skyldtes, at selve studiet drejer sig om sprog og kommunikation, hvor solide dansk kundskaber er forudsætningen for at komme ind. Den studerende dumpede til en af eksaminerne. Til spørgsmålet om, hvordan det står til med den skriftlige færdighed, da interviewet blev foretaget, lød svaret:

Eks. 15.

Inf. 13: Det går meget bedre, jeg kan godt skrive nu i, hvert fald synes jeg ..., men hvis jeg kunne vælge, så ville jeg alligevel foretrække engelsk, helt sikkert. Og jeg tror, at nogle af de studerende, som har boet her i 5-6 år, de foretrækker endnu at ...

Interv.: Islandske studerende?

Inf. 13: Ja, de foretrækker endnu at skrive på engelsk, hvis de får lov til det.

Som allerede nævnt læser en af informanterne på et studium, hvor undervisningssproget er engelsk, og en anden af informanterne oplyser, at omtrent 60% af undervisningen er på engelsk og 40% på dansk. I det første tilfælde foregår eksamen på engelsk og samtlige opgaver skrives på dette sprog, mens der i det sidste tilfælde er tale om skriftlige eksaminer på dansk. Informanten oplyser dog, at pga. studiets karakter går eksamen mest ud på at løse regnestykker og kommentere beregningerne, hvor beherskelsen af verbalt dansk ikke er så afgørende. Dette understøtter det, som før er blevet nævnt, at det afhænger af studiets karakter, hvor centralt skriftligt dansk står i uddannelsen.

Forståelse af talt dansk

Der hersker ingen tvivl om, at informanternes største barriere i forbindelse med dansk drejer sig om receptionen og produktionen af talt dansk. Det gælder især i begyndelsen af studieopholdet. Det fremgår tydeligt, at den manglende forståelse af talt dansk både er belastende og frustrerende for de studerende. Nogle forklarer, at dette oplevedes meget stærkt i begyndelsen af opholdet, dvs. da de var ved at begynde uddannelsen og derfor helt afhængige af at kunne forstå, hvad der foregik. Ifølge informanterne overvinder de fleste forholdsvis hurtigt de værste barrierer. Det er dog forskelligt, hvor lang tid det tager. Nogle få udtrykker, at det allerede gik bedre med at forstå i løbet af få uger, mens de fleste typisk nævner 2-3 måneder. Der er dog også eksempler på, at der går længere tid, inden de studerende har overvundet disse barrierer, se følgende:

Eks. 16.

Inf. 11: Jeg må naturligvis sige, at der var gået ti år, fra jeg blev færdig med studentereksamen, og derfor 12 år, siden jeg blev færdig med dansk, og jeg var blevet ganske rusten. Jeg var måske helt i orden skriftligt, men talesproget var fantastisk svært. Og det at koncentrere sig om forelæsninger, det var bare en kæmpe udfordring det første efterår.

Interv.: Fandt undervisningen sted på dansk eller ... ?

Inf. 11: En blanding af dansk, og så havde vi nogle norske lektorer, som talte deres norsk ... men de danske forelæsninger var meget anstrengende, og man kom hjem efter forelæsningerne og var egentlig mentalt færdig.

Interv.: Hvad gjorde du for at forbedre situationen?

Inf. 11: Egentlig stædighed, bare holde ud og sådan i 4-5 uger, så var man på en måde, så begyndte tingene at glide for en, og man begyndte at forstå mere af, hvad de talte om, og kunne bedre forstå.

Eks. 17.

Inf. 1: Hvad sproget angår, var man ligesom en idiot, man kunne ingenting forstå. Ikke det der blev sagt, at læse det kan man naturligvis. Men det var sådan de første dage, det var, som om det kogte i mit hoved, men det kommer selvfølgelig, det kom meget hurtigt.

Interv.: Når du siger hurtigt, hvad ...?

Inf. 1: Efter måske omkring en måned, da jeg havde været på universitetet og havde lyttet meget og altid på dansk, da begyndte man at skelne mellem de enkelte ord. Til at begynde med gled det hele ud i et. Men fagligt set var dette naturligvis helt anderledes opbygget, så det var en stor omvæltning.

Eks. 18.

Inf. 13: Ja, det første halve år her, syntes jeg, var svært. Så synes jeg, at da jeg begyndte på det næste semester, var det blevet meget bedre. Det var også forskelligt, hvad hvert fag, hvor store krav der stilles inden for hvert fag. Jeg var også lidt uheldig med at vælge fag det første semester, hvor jeg virkelig skulle kunne rigtigt dansk ... og jeg forstår nu 90% eller mere af det, der bliver sagt til mig, når folk taler med mig, og det meste af det, der fortælles om i nyhederne og sådan.

I forbindelse med forelæsningerne nævnes det, hvor svært det kan være at forstå, når der er mange til stede i store lokaler. Endvidere kommer nogle af de studerende ind på individuelle forskelle i undervisernes måde at tale på, jf. følgende eksempel:

Eks. 19.

Inf. 1: Forelæsningerne kom måske efter ca. 2-3 måneder. Vi sad måske omkring 200 mennesker i en stor forelæsningsal, og det var ret svært at følge med, og jeg kunne straks mærke forskel, hvis bare man sad i et sådant mindre lokale, så var det meget lettere at forstå. Der opstår ekko i en så stor sal, og man kunne mærke en kæmpeforskel, for der var altid tale om nye undervisere. Da man endelig var begyndt at forstå en underviser, kom der en ny, og man forstod ingenting. Man begyndte altid forfra.

Nogle af de studerende forklarer, at det var sværere for dem at forstå, hvis der var tale om samtaler eller diskussioner mellem flere. Til gengæld udtrykker de, at de fandt det lettere at forstå, hvis der direkte blev talt til dem.

Eks. 20.

Inf. 6: I begyndelsen var det meget svært, da der sådan var tale om samtaler, mange talte sammen. Da forstod jeg ofte

ingenting, men hvis der blev talt direkte med mig, så var det bedre, lidt bedre.

De forhold, som her er blevet skildret drejer sig om de studerendes brug af dansk i uddannelsessammenhæng. Her ser der ud til at være flere faktorer, der fremmer processen mht. at kunne forstå talt dansk. Det gælder bl.a. fokus på indholdet, tilbagevendende receptiv og produktiv brug af fagudtryk i forskellige sammenhænge og gentagende diskussion om emnet. I nogle sammenhænge fremgår det, at noget andet gjaldt forståelsen af talt dansk uden for uddannelsen, se eksempel 21:

Eks. 21.

Interv.: Du siger, at det måske har taget halvanden måned, før du begyndte at kunne forstå mere. Var din forståelse af talt dansk lige så god uden for som inden for uddannelsen, eller også når du var ude i byen? Forelæsningerne...

Inf. 12: Da man begyndte, ... det var sådan måske en måned, som man forstod, det var lidt forskelligt, afhængigt af hvilke forelæsere det drejede sig om. Så fik man naturligvis ordforrådet, kun uddannelsesordforrådet ind, men måske ikke i byen uden for. Jeg var bare dygtig til at skaffe mig venner.

De studerende gør rede for, hvordan de anvender forskellige strategier for at afhjælpe situationen og dygtiggøre sig i dansk. Nogle nævner, at de brugte engelsk som hjælpesprog, hvor det kneb med at forstå dansk, og andre gør rede for, at de spurgte studiekammeraterne eller underviserne til råds, hvilket betød, at de så småt kom videre:

Eks. 22.

Inf. 3: Det hele på dansk. Jeg forstod ingenting.

Interv.: Kunne du ingenting forstå?

Inf. 3: Nej.

Interv.: Hvordan kunne du klare studierne?

Inf. 3: Jeg fik forklaringer af studiekammeraterne.

Interv.: På engelsk eller?

Inf. 3: Ja, det var meget svært.

Interv.: Meget svært hele det første år?

Inf. 3: Ja.

Interv.: Og studiekammeraterne de har villet hjælpe dig?

Inf. 3: Ja, ja.

Interv.: Hvad med underviserne?

Inf. 3: Ja, ja, meget åbne.

Interv.: Hvornår begyndte det at gå bedre med dansk, det talte sprog?

Inf. 3: Det begyndte at blive lidt bedre i januar, som sagt i forårssemestret, og så snart du begynder at prøve, så kommer det, så om foråret var jeg blevet nogenlunde god. Der var altid noget ind i mellem, som jeg måske ikke forstod, og i de tilfælde spurgte jeg bare, og danskerne er også meget parate til at hjælpe dig, og du spørger og spørger, og på den måde lærer du. Så det kom alt sammen som sagt i den sidste halvdel, i forårssemestret.

Udover de nævnte forhold kommer nogle af informanterne ind på deres problemer med i begyndelsen at forstå danske dialekter. Det gælder især de, der bor i Jylland.

At tale dansk

Den mundtlige udtryksfærdighed beskrives som et problem af alle informanterne, men det er dog forskelligt, hvor stor de anser barrieren for at være, og hvor lang tid det tager dem at komme over den. Her er der flere faktorer på spil, som direkte og indirekte ser ud til at have betydning for opbygningen af talefærdighed. Eksempelvis kommer mange af informanterne ind på, i hvor høj grad og i hvilke sammenhænge der er tale om kontakt med danskere, og desuden ser deres holdninger til at tale dansk ud til at have sit at sige for udviklingen af det talte sprog. Således beskriver nogle, at de til trods for deres problemer med talt dansk ihærdigt forsøger at blive ved med at udtrykke sig på sproget, mens andre vælger at gå over til engelsk. I det følgende kastes der lys over informanternes behov for at udtrykke sig mundtligt, deres problemer med det talte sprog, og hvilke strategier de trækker på for at forøge deres talefærdighed.

Resultaterne viser, at ligesom i forbindelse med lyttefærdigheden er informanternes problemer med at udtrykke sig mundtligt størst i begyndelsen af studieopholdet. I forhold til lyttefærdigheden udtrykker de studerende, at det generelt tager dem noget længere tid at blive i stand til selv at tale dansk, og det fremgår af interviewene, at manglende talefærdighed både er frustrerende og skaber usikkerhed, jf.:

Eks. 23.

Inf. 2: Fordi det begynder sådan lidt, du ved, som at få en knytnæve i maven for os stakkels islændinge. Du skal rejse dig og præsentere dig, og så skal du fortælle om dig selv, og hvad du har beskæftiget dig med og ... Så skal du rime lidt, finde på, hvilket ord der rimer på dit navn, så alle kan huske, hvad du hedder, og med begrænset ordforråd og stresset, og da sad jeg og tænkte, hvad mon der rimer på ... [navn fjernet].? Jeg bare svedte. Og så skulle man interviewe personen ved siden af og skrive det ned og komme med det skrevet på et fuldkomment dansk den næste dag, og så blev der udgivet en bog om hele holdet med sådan en lille profil. Så straks fra den første dag var dette sådan lidt øh.

Eks. 24.

Interv.: Hvordan gik det dig med at tale dansk?

Inf. 14: Jo, sådan nogenlunde. Det kom dog langsomt, var længe om at komme.

Interv.: Hvor lang tid tror du, at der gik, inden du kunne bruge dansk i forbindelse med studierne, sådan som du behøvede.

Inf.14: Sådan et halvt år måske.

Eks. 25.

Inf. 2: Jeg må indrømme, at der er uhyre stor, der er bare forskel fra dag til dag. Somme tider har jeg det, som om jeg har uhyre svært ved at udtrykke mig. Der kan komme uhyre slemme dage, hvor alt kommer forkert ud. Men på den anden side, jeg ved ikke helt, om jeg skal forbinde det med sproget, eller om jeg skal forbinde det med, at man har fået flere og bedre venner og lært studiekammeraterne på holdet at kende, og folk ved, hvad du mener, selv om du siger underlige ting, fordi du laver fejl. Det tog i hvert fald lidt, sådan at slappe af også og have tillid nok til at sige tingene, selv om det lyder absurd.

Det ser ud til at afhænge af bl.a. institutionens kultur, studiets karakter og planlægningen af undervisningen, hvilken organisationsform der hyppigst bruges inden for de enkelte uddannelser. Således er forelæsninger og individuelt arbejde den mest almindelige undervisningsform på nogle uddannelser, mens der på andre er tale om blandede undervisningsformer, hvor projekt- og gruppearbejde

samt mere eller mindre faste læsegrupper står centralt i tilrettelæggelsen af uddannelsen. Resultaterne viser, at i de mindre grupper, hvor opgaver eller projekter løses kollektivt, er der tale om en helt anden diskursform end i forelæsninger. Således præges gruppearbejdet af indbyrdes diskurs mellem de studerende og i visse sammenhænge også med underviserne. Valg af organisationsform har således stor betydning for den interaktion, der finder sted mellem underviser og studerende. Ifølge de studerende kan manglende talefærdighed både være problematisk og frustrerende, når det gælder aktiv medvirken i gruppearbejdet, jf. at nogle af de studerende kommer ind på, hvor svært det er at deltage i diskussionen, selv om de er godt inde i emnet og har synspunkter, som de har lyst til at bringe på bane:

Eks. 26.

Inf. 12: Ja, man var blevet noget træt af det i begyndelsen at få *hvad*? Og man får det faktisk endnu altså.

Interv.: Men ikke i samme ...?

Inf.12: Men sådan at række hånden i vejret, og man siger noget. *Hvabehar. Hvad siger du?* Oh, jeg gider ikke sige det igen og blive rød i hovedet, og derfor lader jeg bare være.

Interv.: Ja, det er sådan negativ opmærksomhed?

Inf. 12: Ja, man bliver lidt genert altså, fordi man ved, at den første sætning, som kommer, at det bliver sådan, okay, hun er udlænding. Fordi folk godt kan høre det. Hvis man taler sig varm, jo, jo, så kan det gå an, men det er alle steder, hvis jeg går i butikken, og folk kan godt høre, at du kommer fra Island. Jeg bliver ofte spurgt: *Kommer du fra Island?*

I flere sammenhænge udtrykker informanterne, at de føler, at der ikke er tale om symmetri i forholdet mellem dem og danskerne pga. danskernes brug af deres modersmål og islændingenenes brug af dansk som fremmedsprog. Således oplever de, at deres rolle er underordnet i forhold til danskernes pga. den manglende talefærdighed. Det fremgår også, at når informanterne argumenterer for, hvorfor de foretrækker at udtrykke sig på engelsk og ikke på dansk, nævner de netop, at de på den måde anser sig for at være mere ligestillet med de andre studerende.

De problemer i forbindelse med talt dansk, som nævnes af de fleste, drejer sig om udtalen. Dels problemer med at udtale enkelte lyde, dels med tryk og prosodi:

Eks. 27.

Inf. 4: Det er selvfølgelig meget svært at beherske accenten, ja, udtalen. Man siger det altid på en halvislandsk måde, selv om man ved, hvilke ord man skal bruge.

Interv.: Har man svært ved at forstå dig, synes du?

Inf. 4: Ja, især fx kartofler og sådan, de siger altid *kartoffel*, og jeg siger altid *kartofler* [med tryk på første stavelse] eller sådan, og da er de somme tider lidt længe om at forstå. Det er lidt udtalen egentlig.

Interv.: Som er svær?

Inf. 4: Ja. Den ødelægger lidt meget for en, mht. at selv om man ved, hvad man, selv om man bruger de rigtige ord og sådan, så lyder det bare forkert.

Eks. 28.

Interv.: Men du siger, at lytteforståelsen opnåede du sådan i løbet af halvanden måned, men hvad med talesproget, hvor lang tid tog det dig at kunne bruge det?

Inf. 12: Det er endnu ved at komme, synes jeg. Ja, ja, der kommer dage, hvor man er træt, og så er man – øh, hvad hedder det nu igen?

Interv.: Men jeg hørte dig tale med din danske veninde, og så vidt jeg kunne høre, gik det glimrende.

Inf. 12: Ja, ja, det går fint, jo, hvad er det, jeg siger.

Interv.: Hvordan sådan?

Inf. 12: Efter det første semester, så kunne jeg godt være med, og mit kriterium var, at hvis jeg sad i en stor gruppe og kunne lytte og være med i samtalerne så, det var egentlig det sidste, som kom hos mig, og det var inden for det første semester altså, så efter et halvt år.

Interv.: Da fandt du det stadigvæk svært?

Inf. 12: Da var det ved at komme.

Interv.: Når du skulle udtrykke dig mundtligt, hvad var det især, som du syntes, der manglede?

Inf. 12: Selvsikkerhed, tror jeg.

Interv.: Hvorfor?

Inf. 12: Jeg tror, fordi man ikke havde talt dansk overhovedet. Man havde lyttet til det, så var det altid en joke, at man nu skulle til at tale dansk ... Man gjorde aldrig noget. Det var

egentlig det sværeste, grammatikken er ikke så svær på dansk, det er mere at tale dansk.

Interv.: Hvad er det så ved det talte sprog, som du finder så svært?

Inf. 12: Jeg tror, det er prosodien, at få fat i den. Fordi sætninger, tænke den inde i hovedet og sige den, og jeg er måske nødt til at gentage den to gange, fordi folk ikke forstår, hvad jeg mener, at øve sig i at tale, men det kommer naturligvis, når man har lyttet nok. Man kan godt mærke det, jeg taler sådan, som mine veninder gør, mht. prosodi og andet.

Interv. Fanger ord antagelig ...

Inf. 12: Ja, ord og fraser.

Som det fremgår af eksempel 28, er kontakten med danskere af stor betydning for udviklingen af informanternes talesprog, jf. fx at inf. 12 henviser til, at venindernes udtale og ordforråd bruges som forbillede, og at hun forsøger at efterligne deres og andre danskeres tale, når sproget bruges. Ligesom i forbindelse med skrive- og lyttefærdighed spiller organisationsformen en stor rolle for brugen af talt dansk, idet den sætter rammen for den type af interaktion, der finder sted. Således forudsætter projektarbejde i grupper bl.a. meningsudveksling på dansk, hvor der er tale om et indhold, som informanterne kender til og skal få en dybere indsigt i. I den sammenhæng står både receptiv og produktiv brug af dansk centralt. Denne arbejdsform kræver m.a.o., at de studerende bruger talesproget til forskellige kommunikative formål i interaktion med andre, bl.a. at referere, spørge og argumentere, jf. eksempel 29:

Eks. 29.

Interv.: Men hvordan ... Taler du dansk flydende i dag?

Inf. 8: Ja, ja, ja. Jeg arbejder naturligvis hele dagen udelukkende sammen med danskere og skriver alt på dansk, læser meget på dansk, både romaner og andet, og desuden forsøger jeg meget at være sammen med mine gruppekammerater, som er danske, så det er udmærket.

Interv.: Så du har ikke længere problemer med at tale?

Inf. 8: Nej.

Interv.: Men synes du, at det tog hele det første år?

Inf. 8: Ja, at kunne udtrykke sine meninger og holde fast ved dem. Fordi der er tale om sådan gruppearbejde, hvor du

diskuterer alt. Det diskuteres, hvem der skal komme med kaffen.

Det er før blevet skildret, at informanterne anser gruppearbejde for at være en stor hjælp i forbindelse med skriftligt dansk, dels fordi der var tale om kollektive opgaver, dels fordi de kunne få hjælp i forbindelse med deres problemer med skriftligt dansk hos deres kammerater i gruppen. I en anden sammenhæng fremgår det, at når det gælder bedømmelse af projektopgaverne, kræves der individuel mundtlig præsentation, som ligesom mundtlig eksamen kan være frustrerende og have konsekvenser for præstationen, hvis ikke man behersker talt dansk godt:

Eks. 30.

Interv.: Læser underviseren så det, gør I rede for emnet skriftligt eller hvordan ... ?

Inf. 8: Nej, vi skriver det som sagt i fællesskab, og vi har en vejleder, som er underviser. Men han er sådan set mere en faglig vejleder, så er det bare vores ansvar at fremlægge det, og vi skal rejse os op og forsvare.

Interv.: Og det gør I så mundtligt?

Inf. 8: Ja, vi skal holde ti minutters forelæsning hver og en om et bestemt emne, så skal vi svare på hans spørgsmål. Det er sådan jungleloven, alle rækker hånden i vejret og jo mere, man kan svare, jo større chance har du for en god karakter.

Interv.: Så der er tale om en individuel karakter, selv om gruppen laver opgaven sammen?

Inf. 8: Ja, og opgaven kan være bestået, og gruppen være dumpet, og enkelte kan dumpe.

Som det fremgår af de citerede eksempler, har beherskelsen af talt dansk en stor betydning for informanterne i forbindelse med uddannelserne, jf. de mange sammenhænge, hvor de er afhængige af at kunne udtrykke sig mundtligt på dansk. Ud over de nævnte forhold spiller beherskelsen af talt dansk også en stor rolle i forbindelse med mundtlig eksamen, hvor de enkeltes præstation og dermed deres muligheder for at bestå eksamen i høj grad afhænger af, hvor godt de er i stand til at tale sproget.

Ovenfor er informanternes problemer med talt dansk i uddannelsessammenhæng blevet belyst. Det fremgår af interviewene, at manglende talefærdighed også volder adskillige af informanterne

problemer uden for uddannelsen. Endda kommer nogle ind på, at til trods for, at de efterhånden er blevet godt i stand til at klare sig på dansk i forbindelse med uddannelsen, har de stadigvæk problemer med at tale dansk i andre sammenhænge. Det gælder fx kommunikation i telefonen:

Eks. 31.

Inf. 1: Det går bedre. Som for eksempel først, da jeg kom hertil, da talte jeg slet ikke i telefon, da havde man ikke mulighed for at klare sig på en anden måde, hvis folk ikke kunne forstå mig. Jeg er ved at begynde på det nu. Det går dog ikke godt. Og det er måske ganske meget det, i hvert fald hos mig, at jeg ikke tør, fordi man først fik en så forfærdeligt negativ reaktion.

Nogle af informanterne kommer ind på, at manglende talefærdighed får konsekvenser for deres muligheder for at etablere kontakt med danskere og af den grund forringer deres muligheder socialt. Således udtrykker en af informanterne, at hun oplevede sig som et barn, da hun talte dansk, og af den grund følte sig uinteressant:

Eks. 32.

Inf. 2: Men at skulle gå i byen og tale med folk og skulle, i virkeligheden at skulle udtrykke sig som en bestemt karakter og som en bestemt type fandt jeg uhyre svært. Jeg talte egentlig bare en slags børnesprog og havde uhyre svært ved at give udtryk for de nuancer, som jeg fandt.

Og en anden kommer ind på, hvor uinteressant man er socialt, hvis ikke man er i stand til at kommunikere på dansk:

Eks. 33.

Inf. 12: Uden for uddannelsen. Det er lidt svært måske at blive en del af en gruppe, især hvis ikke du er særlig kommunikativ til at begynde med. Sidder måske og smiler en hel aften og formår ikke at være tilstrækkelig morsom, så de inviterer dig igen.

Ordforråd

I flere sammenhænge kommer de studerende ind på det store behov for ordforråd, som deres studier og uddannelsesopholdet i øvrigt

forudsætter. Ifølge nogle af informanterne skabte et for begrænset ordforråd problemer, især i begyndelsen af opholdet. Samtidig forklares det, at de havde lært en del ordforråd i danskundervisningen i Island, som nu måtte aktiveres, da der var gået adskillige år, siden de afsluttede ungdomsuddannelsen. Så snart informanterne begyndte at kommunikere på dansk og følge med i medierne, voksede ordforrådet støt. Det gjaldt ikke mindst den del af ordforrådet, som bruges i hverdagssituationer, jf. følgende eksempler.

Eks. 34.

Interv.: Men hvad med ordforråd og sådan noget? Syntes du, at du havde ... ?

Inf. 4: Man havde egentlig glemt det meste af det? Men så kunne man huske det igen stille og roligt. Det var disse mest almindelige udtryk egentlig, som man kunne huske, men man havde sådan set lært en hel masse af ord i ungdomsuddannelsen, kan jeg huske eller sådan rimelig mange, men det var gået lidt i glemmeboksen, da det endelig blev aktuelt.

Eks. 35.

Interv.: Hvad med ordforråd og sådan noget?

Inf. 6: Ordforrådet var helt i orden sådan set. Det voksede støt i takt med en større talefærdighed.

Eks. 36.

Inf. 5: Det går meget bedre nu, efter at man har sat sig bedre ind i, fjernsynet hjælper en meget med at forstå. Og så har man sådan et grundordforråd, men somme tider synes man at måske mangle flere ord om den samme ting, så man ikke taler som, eller barnligt sprog, men det går bare udmærket.

Som det fremgår af eksempel 36, omtaler informanten det ordforråd, som de lærte i danskundervisningen, som en slags grund- eller kerneordforråd. Ifølge de studerende adskiller dette ordforråd sig fra det, som bruges i hverdagssproget især i talt sprog, ved at være lidt gammeldags, formelt eller skriftsprogsagtigt. Derfor har de måttet lægge vægt på at tilegne sig den lidt mere uformelle del af ordforrådet:

Eks. 37.

Inf. 12: Da jeg kom. Ikke sådan måske til at tale med almindelige mennesker eller mere sådan, at man havde dette

gamle ordforråd, som man havde lært i skolen. Man var nødt til at anstrenge sig lidt for at få det frem. Mit islandsk er blevet forfærdeligt dårligt.

Interv.: Når du siger almindeligt ordforråd, hvad mener du med det?

Inf. 12: Jeg mener bare sådan at sidde med sine veninder og forsøge at tale om noget sjovt andet end at, og så behøver man at, hvad skal man sige, øh du ved bare sådan almindelige ting som at tale om, at du var til fest i går, og hvad der skete. Så skal du købe nogle kosmetikvarer, eller jeg ved ikke hvad, eller var ude at rejse i går. Det er sådan det, du har brug for.

Mange af de studerende kommer ind på, at de forholdsvis hurtigt tilegnede sig det fornødne fagspecifikke ordforråd. Dette forklarer de ved, at de til daglig befinder sig på uddannelsesinstitutionen, hvor den faglige diskurs er fremtrædende, og at de gentagne gange må udtrykke sig om og med fagsproget i forskellige sammenhænge. Nogle kommer ind på, at daglig kontakt med danske studiekammerater og undervisere gjorde det muligt for dem at spørge, hvis de havde brug for hjælp, fx en betydnings- eller begrebsafklaring. Desuden anser mange det for at være en stor støtte, en forskellig stavemåde til trods, at engelsk og dansk ofte har en stor del af fagudtrykkene til fælles. Mange af informanterne problematiserer det kontroversielle ved, at de i visse sammenhænge behersker fagsproget bedre end hverdagssproget:

Eks. 38.

Inf. 7: Ja, ja, jeg ville selvfølgelig være bedre til sproget, det ville bidrage til, at jeg bedre fandt mig tilpas her. Det forholder sig sådan, hvis man pludselig skal gøre noget nyt, pludselig skal jeg ringe på grund af noget, som jeg ikke har behøvet gøre før, da mangler jeg måske pludselig noget ordforråd. Nu fx behersker jeg måske et stort ordforråd i forbindelse med musikstudiet, og det som typisk hører til, når man taler om musik, fordi jeg naturligvis taler meget om musik med mine venner. Men jeg mener, jeg ved ikke, hvis der opstod ildebrand i mit hus, så løber jeg ikke hen til telefonen og begynder at tale, så er jeg nødt til at tænke over, hvad jeg nu egentlig skal sige.

De resultater, som her er blevet skildret, viser, hvordan de studerende beskriver deres erfaringer med at bruge dansk under de første studieår,

og hvordan det er gået dem med at bruge det til forskellige formål og i forskellige kommunikative situationer. I det følgende gøres der rede for de studerendes holdninger til at bruge dansk, og hvilke strategier de trækker på for at dygtiggøre sig i sproget.

De studerendes holdninger til at kommunikere på dansk

Under de første studieår er der flere kommunikative barrierer, som de studerende må overvinde. I den forbindelse er deres holdninger til at bruge dansk, dvs. deres vilje til at bruge sproget, afgørende, og desuden spiller deres strategier til at kommunikere og til at dygtiggøre sig sprogligt en stor rolle. I det følgende gøres der rede for, hvordan de studerende beskriver deres holdninger til at bruge dansk, og hvad de gør for at opbygge deres kompetencer på dansk.

Interviewene viser, at alle informanter giver udtryk for deres ønske om at beherske dansk godt, og at de er indstillet på at gøre sig umage med at bruge sproget, til trods for at deres kompetence er begrænset til at begynde med. Dette er også tilfældet med de informanter, der vælger at tage deres studium på engelsk.

Nogle af informanterne beskriver, hvordan de ihærdigt holdt sig til at tale dansk, selv om de beskriver deres sprog i begyndelsen som ubehjælpeligt, jf. eksempler 39, 40 og 41:

Eks. 39.

Interv.: Trak du noget på engelsk?

Inf. 1: Nej, jeg var faktisk så dristig, at jeg besluttede mig til at være meget stædig og aldrig bruge engelsk.

Ikke medmindre det sådan var helt umuligt for folk at forstå mig. I virkeligheden, synes jeg ikke, at jeg har fået meget positiv respons, hvis jeg brugte engelsk her. Jeg synes, at folk generelt er meget negativt indstillet over for, at det bruges.

Interv.: Men hvad gjorde du, hvis du helt gik i stå?

Inf. 1: Så begyndte man bare at tegne eller noget eller med fingrene eller gik bare og vendte tilbage senere, når man havde slået det op i ordbogen eller noget.

Eks 40.

Interv.: Har du brugt engelsk noget i sådan ... ?

Inf. 8: Aldrig. Jeg nægter at tale engelsk. Først da jeg kom hertil, da fx folk i butikkerne og sådan, de troede, at det tog kortere tid at ekspedere en på engelsk, men jeg har altid bare svaret på dansk og forsøgt at klare mig.

Eks. 41.

Inf. 15: Ja, man forsøger naturligvis, og så det, som naturligvis har gavnet mig bedst her, er, at jeg aldrig nogen sinde har brugt engelsk. Aldrig nogen sinde. De har bare altid måttet forklare for mig, når jeg har haft problemer med det. Det er lidt farligt, hvis man først begynder at bruge engelsk, så bliver det alt sammen så enkelt.

De fleste giver udtryk for, at de får mere ud af opholdet i Danmark, hvis de behersker dansk, og at de derfor lægger meget stor vægt på at lære sproget. Således udtrykker inf. 7, at han gerne vil blive bedre til dansk, da det ville "bidrage til, at han føler sig bedre tilpas", og informant 12 udtrykker, at fordelene ved at kommunikere på dansk er at: "man bliver en af dem, synes jeg. Man er ikke en udlænding". Mens eksemplerne her ovenfor afspejler den strategi aldrig at bruge engelsk, viser andre, at de studerende brugte engelsk som hjælpesprog i situationer, hvor de så sig ude af stand til at udtrykke sig på dansk:

Eks. 42.

Inf. 2: Ja, meget, alle viste en stor forståelse. Til de første mundtlige eksaminer, hvis jeg havde problemer, så spurgte jeg bare, om det var i orden, at jeg kom med enkelte ord på engelsk, hvis der var noget. Helt i orden, ingen problemer.

Eks. 43.

Inf. 9: Ja, men på den anden side, efter lidt tid er det blevet sværere at forstå, hvis man taler meget med det samme menneske den samme dag. I øvrigt har jeg ikke haft nogen særlige problemer. Hvis ikke de forstår mig, så spørger jeg, om de taler engelsk. Det gør jeg, men jeg begynder med dansk.

Mens de fleste forklarer, hvordan de i bestemte situationer trak på enkelte ord eller sætninger på engelsk, er der nogle ganske få, som beskriver deres problemer som så store, at de i begyndelsen helt var afhængige af deres engelskkundskaber:

Eks. 44.

Inf. 3: Jeg begyndte med engelsk, sådan som så mange gør og sådan efterhånden, men det første semester var fuldstændig, jeg talte kun engelsk. Jeg begyndte sådan lidt at forsøge at pludre, men det gik bare meget dårligt, for det var, som om jeg aldrig havde lært dansk, intet ... Men så kom det efterhånden efter jul og om foråret, så var jeg blevet nogenlunde god.

Interv.: Penum var på dansk og undervisningen på dansk og du fulgte den ikke også?

Inf. 3: Jo.

Interv.: Men hvornår brugte du så engelsk?

Inf. 3: Som sagt bare at tale med de studerende, tale med underviserne, så er det engelsk. Og så skal vi være med til kritik efter hver opgave, og i den sammenhæng talte jeg engelsk. Det fik jeg lov til i stedet for dansk.

Én af de studerende, som faktisk tog sit studium på dansk, argumenterer for, at det ikke er en selvfølge, at islandske studerende tager deres studium på dansk, eftersom der er så meget i kulturen både i Danmark og Island, som understøtter brugen af engelsk, se følgende:

Eks. 45.

Inf. 13: Altså, jeg forestiller mig, at mange islændinge som kommer og læser her i Danmark, jeg ved ikke, om det gælder de fleste, men i hvert fald mange, at de ikke agter at skrive deres opgaver på dansk, de satser på fortsat at bruge engelsk, og det får de ofte lov til, tror jeg, på universiteterne og sådan. Så måske havde det været godt for mig at have det lidt mere på det rene, at det i hvert fald ikke er en selvfølge at få lov til at skrive på engelsk, jeg må ...

Interv.: Men hvad synes du om at tage til Danmark og tage studiet på engelsk?

Inf. 13: Jeg finder det forståeligt, fordi engelsk er bare så dominerende, og du bliver ved med at lære engelsk ved at se fjernsyn i Danmark, bare film, og det er så dominerende et sprog, også i islandsk kultur. Jeg tror, at rigtig mange, selv om de lærer dansk i grundskolen og fortsætter derefter, så tror jeg, at mange havde valgt det fra, hvis de havde haft mulighed

for at vælge det fra. Så folk holder op med, bare nu er det færdigt med dansk, og så er det slut.

Adskillige studerende belyser, hvordan de forsøgte at forbedre deres danskkundskaber ved at se på fjernsyn og læse aviser. Nogle få nævner deres forsøg på midlertidigt at finde et arbejde eller en hobby, hvor kommunikationen finder sted på dansk. Eksempelvis nævner én studerende, at undervisningen på et kursus i spinning gjorde den store forskel mht. hans talefærdighed:

Eks. 46.

Inf. 11: Man talte sådan set sit børneskoledansk til at begynde med, men så fik jeg fantastisk god talesprogstræning ved siden af, for jeg underviste i spinning i fritiden, og fik arbejde med det og blev sat på kursus i det, hvor jeg underviste.

Interv.: Kursus i at undervise i spinning?

Inf. 11: Undervise i spinning her på dansk, og jeg underviste mine danske kolleger sideløbende konstant alle weekender.

Jeg var 10-12 timer derinde. Så der kom talesproget helt, eller jeg kunne tale mere flydende.

Til sidst skal nævnes, at nogle af informanterne kommer ind på deres forsøg på at finde kurser, som kunne egne sig til at styrke deres danskkundskaber, ikke mindst mht. talt dansk. Interviewene viser, at dette ikke altid var uproblematisk. Således nævner de studerende, at de fleste kurser, der fandtes, viste sig at være for elementære til deres behov. Det gælder bl.a. denne informant, som valgte at tage sit studium på engelsk, men ikke desto mindre ønskede at blive bedre til dansk:

Eks. 47.

Interv.: Hvordan står det til med dansk nu, hvordan går det hos dig?

Inf. 5: Det er ved at komme nu.

Interv. I hvilke tilfælde bruger du så sproget?

Inf. 5: Nu i den sidste tid eller først, efter at jeg kom herved, havde jeg lyst til at tage et dansk kursus hos kommunen, jeg boede i Albertslund til at begynde med. Og der kom jeg med, og da viste det sig, at der udelukkende var tale om folk, som ingen baggrund havde i dansk eller erfaringer med sproget, så der var intet at hente der. Og forleden dag ville jeg ansøge om

at gå på kursus her i København eller på Amager, og da syntes hun, at jeg talte for godt dansk til at være der, så jeg er sådan set lidt i mellem ... Men nu er jeg for nylig begyndt at spille fodbold med et dansk hold, sådan på hobbyplan, så der går jeg bare ind og begynder at tale dansk med det samme, så godt jeg kan.

Afslutningsvis skal det nævnes, at det fremgår i mange sammenhænge, at islændingene er tilbøjelige til at holde sammen i grupper. Det gælder dog ikke alle, da enkelte af de studerende har lagt vægt på ikke at være sammen med andre islændinge på uddannelsesinstitutionen for på den måde at forbedre deres danskkundskaber og i visse tilfælde også at behage danskerne.

Danskernes reaktioner på islændingenes dansk

Ret mange af informanterne kommer direkte og indirekte ind på danskernes reaktioner over for deres brug af dansk. Det fremgår i flere sammenhænge, at de fleste af deres studiekammerater og undervisere gør sig umage med at hjælpe dem i situationer, hvor deres danskkundskaber ikke rækker. I forbindelse med brug af dansk i undervisningssammenhæng kommer mange ind på, hvor stor betydning gruppe- og pararbejde har haft for deres brug af dansk og opbygningen af de sproglige kompetencer. Her beskriver de, hvordan de fik hjælp med deres sproglige problemer, og det samme gælder deres deltagelse læsegrupper. Mens reaktionerne på uddannelsen generelt beskrives positivt, er der nogle, som giver udtryk for, at danskeres tolerance over for ikke-modersmålstalendes brug af dansk er begrænset. Således forklarer de, at man møder en anden attitude uden for uddannelsen, hvor danskerne i mindre grad er tilbøjelige til at forsøge at forstå udlændinges dansk, jf. følgende:

Eks. 48.

Inf. 4: Jo, det gælder ganske vist, studiekammeraterne og sådan de bruger måske mere energi på at prøve at forstå, hvad man siger sådan i begyndelsen, men måske de, som befinder sig ude på gaden, de gider måske ikke særlig meget at forsøge, bruge tid på at ...

Interv.: Ikke den samme tolerance?

Inf. 4: Nej, netop.

Eks. 49.

Inf. 6. men jeg syntes ikke nødvendigvis, at jeg manglede ordforråd for at kunne tale. Det er mere at tale som en

dansker, de forstår naturligvis ikke noget som helst, hvis man taler anderledes altså, hvad siger man?

Interv. Udtalen?

Inf. 6: Udtalen, det er sådan set udtalen, der var hovedsagen.

Eks. 50.

Inf. 10. Det forholder sig således med danskerne på en eller anden måde, at hvis ikke man siger tingene måske helt nøjagtigt, sådan som de ønsker at høre dem, så kan de ikke forstå en, eller jeg ved ikke, om de prøver på det eller ej.

Som allerede skildret viser interviewene, at alle de studerende, også de informanter, som vælger at tage deres studium på engelsk, ønsker at forbedre deres danskundskaber, og dette gør mange ved ihærdigt at holde sig til dansk. Nogle af de studerende beskriver, hvor frustrerende det kan være, når de taler dansk, og danskerne svarer dem på engelsk:

Eks. 51.

Inf. 7: Først da jeg kom, fandt jeg det frustrerende, da jeg begyndte at tale dansk og var naturligvis slet ikke god, at danskerne skiftede til engelsk. Så fortsatte jeg på dansk, og de fortsatte på engelsk. Det var naturligvis meget frustrerende, men måske ville man selv gøre det samme hjemme.

Et par studerende forklarer det modsatte, nemlig at de skiftede over til engelsk, hvis de syntes danskerne var intolerante, jf.:

Eks. 52.

Inf. 13: Ja, jeg syntes, jeg brugte det lidt til at begynde med, da jeg kom hertil, at skifte over til engelsk, hvis folk var uhøflige eller var trætte af mig, når jeg talte dansk, for nogle er bare, viser ingen tålmodighed.

Til sidst kan nævnes, at en af de studerende nævner, at underviserne har været ironiske over for informantens dansk, men at det ikke blev taget ilde op, eftersom der var været tale om en venlig tone.

Kontakt med danskere

Af samtalerne med de studerende kunne man mærke, at de er meget optaget af, hvordan det er gået dem med at etablere kontakt med danskerne. Og interviewene viser også, at der er mange faktorer, som kan spille ind og have indflydelse på, hvorvidt og i hvor høj grad dette lykkes. Således kan der i visse tilfælde være tale om årsager, der angår de studerende selv (fx udadvendthed, generthed og danskkundskaber) og deres situation (fx om de bor alene i byen eller på et kollegium), mens der i andre tilfælde er tale om ydre forhold (fx generelle holdninger til udlændinge i samfundet), som de studerende kun i ringe grad eller slet ikke kan have indflydelse på. I det følgende bliver der lagt vægt på at få indsigt i de mange og komplicerede forhold, der præger de studerendes situation, når det gælder kontakten med danskerne. Først fokuseres der på de studerendes kontakt med danskere i uddannelsessammenhæng, og derefter gøres der rede for, hvordan det går med at etablere kontakt med danskere uden for uddannelsen.

Kontakt med danskere på uddannelsen

De fleste af de studerende nævner, at det går dem forholdsvis godt med at komme i kontakt med deres danske studiekammerater og deres undervisere. Således fortæller mange af informanterne, at såvel studiekammeraterne som underviserne har vist dem imødekommenhed og været parate til at hjælpe dem, ikke mindst i forbindelse med sproget. Der er dog forskel på de studerendes synspunkter, afhængigt af om der er tale om undervisning på store hold, hvor forelæsninger med mange tilstedeværende er den hyppigste undervisningsform, eller om undervisningen finder sted på mindre hold, jf. følgende:

Eks. 53.

Interv.: Hvordan er det gået hos dig med at komme i kontakt med danskerne på uddannelsen?

Inf. 10: Ganske udmærket. Det er holdundervisning, som vi har, så man er altid sammen med de samme mennesker, i hvert fald ét semester ad gangen, og gruppearbejdet naturligtvis, nu er det to danskere, som arbejder sammen med mig, som har samarbejdet hele semestret, og vi er blevet gode kammerater.

Der er dog ikke alle de studerende, der beskriver kontakten med danskere i uddannelsessammenhæng som uproblematisk. Nogle forklarer dette med deres begyndervanskeligheder i forbindelse med dansk, jf. eksempel 54 nedenfor, mens én af de studerende begrundet manglende kontakt med sin uvidenhed om danskernes måde at kommunikere på, se eksempel 55:

Eks. 54.

Inf. 3: Nu går det fantastisk godt. I begyndelsen var det lidt svært, men det var måske også lidt min egen skyld, fordi jeg trak mig lidt tilbage pga. sproget. Jeg syntes, det var ubehageligt. Jeg blev i høj grad spurgt, om jeg ville være med til noget socialt og sådan noget, men jeg var lidt bange for det. Hvis de begyndte at tale alt muligt dansk med mig, og jeg ikke ville forstå, og at det bare ville være ubehageligt ... men jo, de er meget åbne alle sammen, meget åbne og ville hjælpe og være med. Det er et stort plus, synes jeg virkelig.

Eks. 55.

Interv.: Men sig mig noget andet, hvordan er det gået med at etablere kontakt med danskerne på uddannelsen?

Inf. 1: Det har nu været sådan, at jeg egentlig slet ikke har lært dem at kende. Det har været således, fordi der er så mange nordmænd på studiet, så vi har mere fundet ud af det sammen, fordi vi fagligt set ligner hinanden meget mere. Og man mestrer egentlig ikke danskernes måde at kommunikere på.

Mens nogle forklarer, at de virkelig har fået gode nye venner blandt de danske studiekammerater, er der andre, som beskriver, at til trods for at det er gået dem godt med at etablere kontakt med danskere, er der ikke tale om etablering af nye venskabsforhold, idet det snarere drejer sig om bekendte end egentlige venner. Nogle kommer ind på, at de godt kan forstå, at der ikke er tale om det samme behov for venner blandt danskerne, sådan som det er tilfældet hos de islandske studerende, da danskerne ligesom de selv har venner fra tidligere uden for uddannelsen, jf. følgende:

Eks. 56.

Interv.: Er der er mange, som klager over, at de er udenfor, at de ikke kommer i kontakt med danskere?

Inf. 12: Ja lidt. Jeg tror, at det er sådan også med, jeg ved ikke, måske er det mere her i København end andre steder, at du kommer her som udlænding, som ingen vennegruppe har her, og danskerne har deres vennegruppe uden for uddannelsen. Og så kommer de her på uddannelsen og går så hjem og ser deres venner.

Når det gælder islændingenes problemer med at etablere kontakt med danskere, kommer nogle ind på, at de studerende selv er skyld i, at det ikke går så godt, som de forventer, da de er tilbøjelige til at holde sammen som gruppe, se følgende eksempler:

Eks. 57.

Interv.: Har du lært mange danskere at kende på uddannelsen?

Inf. 14: Nej, det kan jeg ikke sige. Hovedsageligt gennem gruppearbejdet og den slags. Der er så mange kurser, hvor man vælger ditten og datten, man er ikke nødvendigvis sammen med de samme mennesker på kurserne og den slags, så man holder noget kontakten med islændinge.

Eks. 58.

Inf. 12: Det er gået mig ganske godt, i virkeligheden, men jeg ved det fra mine veninder, som kommer fra Island, man holder naturligvis en god kontakt med islændingene, vi holder altså lidt sammen, det gør vi. Det er meget fint at kunne spørge: Hvordan gjorde du egentlig dette, og hvordan løste du... men, og nogle holder rigtig meget sammen, og de lærer dem slet ikke at kende, men jeg har bare danske veninder og så en norsk naturligvis.

Det er før blevet skildret, hvor positivt indstillet de studerende er over for gruppearbejde, og hvor vigtigt de anser det for at være mht. etablering af kontakt med danskerne. At gruppearbejde bidrager til personlig kontakt mellem de studerende fremgår bl.a. af, at nogle af informanterne, som læser på overbygningen, kommer ind på, hvor svært det kan være at blive integreret i læsegrupper, som har eksisteret over længere tid. Dvs. de finder det svært at komme ind som en ny i en gammel gruppe og blive accepteret, jf.:

Eks. 59.

Inf. 11: Sådan, jeg har arbejdet på bedste vis med dem, men ikke nået at danne nogle tætte forbindelser med dem, fordi danskerne er ganske meget, i hvert fald her i Jylland, at de har samarbejdet i bestemte læsegrupper fra det første studieår og på en eller anden måde helt er lukket inde i deres gruppe.

Interv.: Der er tale om dannelse af grupper, som finder sted på grunduddannelsen, som det er svært at komme med i?

Inf. 11: Meget svært at komme med i og at danne kontakt med dem, de giver ikke meget af sig selv, ikke over for os.

Interv.: Hvem er I?

Inf. 11: Hverken vi islændingene eller nordmændene eller de andre, hvis der er nogle, der kommer andre steder fra end bachelor-uddannelsen, så står de uden for disse grupper og har meget ringe muligheder for at komme med.

Eks. 60.

Interv.: Har du haft let ved at komme i kontakt danskere, eller finder du det svært?

Inf. 14: Jeg synes, det er forholdsvis svært altså. De er sådan ... De har naturligvis dannet deres gruppe på uddannelsen, især hvis ikke man er med fra begyndelsen, så jeg synes slet ikke, det er let at blive en del af gruppen.

Ovenfor er det blevet skildret, hvor meget gruppearbejdet betyder for de studerendes kontakt med danskerne. Endvidere er det blevet forklaret, at de islandske studerende er tilbøjelige til at holde sammen som gruppe. I flere sammenhænge kan man se, at denne gruppedannelse inden og uden for uddannelserne ikke er ensbetydende med, at informanterne ikke er interesseret i kontakt med danskere. Resultaterne viser tværtimod, at der kan findes et ønske om at etablere kontakt med danskere, også blandt dem som er tilbøjelige til at gruppere sig. Dette fremgår klart af følgende eksempel:

Eks. 61.

Interv.: Hvordan forholder det sig med jeres kontakt med danskere, du har været inde på, at I holder lidt meget sammen i grupper islændingene, hvilke holdninger har I til at være sammen med danskere?

Inf. 14: Jo, jo, der er nogen kontakt, det er endda somme tider sådan, at det er, som om der bliver snobbet for det at være

sammen med danskere, man kommer hen til islændingebordet og siger: *Ja, jeg var sammen med mine danske venner i aftes og talte* eller noget i den retning. Der fortælles altid om det sådan specielt, som om det er vigtigt.

Interv.: Hvad er det, der gør det vigtigt, har det noget at gøre med, at I er ved at få styr på dansk eller ved at sætte jer ind i det danske samfund?

Inf. 14: Jeg tror, det skyldes begge dele.

Interv.: Når de studerende er sammen med deres danske venner, tror du, at de taler dansk sammen?

Inf. 14: Ja, ja.

Interv.: Forsøger man det?

Inf. 14: Ja, der findes en ambition om, at komme til at mestre dansk og sætte sig noget ind i samfundet, selv om vi altid ender med at være sammen på uddannelsen.

Et andet eksempel på, at informanterne ønsker at komme i kontakt med danskere, viser sig i, at de studerende bevidst forsøger at modvirke gruppedannelse ved at sørge for, at der ikke er flere end én islænder i hver projektgruppe. Desuden lægger de vægt på ikke at tale islandsk sammen, når de er sammen med danskere, for på den måde at blive accepteret:

Eks. 62.

Interv.: Således at I forsøger bevidst at fordele jer mellem grupperne?

Inf. 8: Fordi vi synes også altså, danskerne synes, det er ubehageligt, at vi er udlændinge. Det samme gælder, hvis vi går ind i hinandens gruppelokaler og taler islandsk, så får vi altid nogle piller såsom: *Hvad tales der dårligt om en?*

Interviewene viser, at de studerende trækker på mange og forskellige strategier for at opnå deres mål. Mange af de studerende gør sig umage med at indordne sig og tilpasse sig det, som de tror, behager danskerne, eller det, som de opfatter som danskernes ønsker. Det gælder fx informant 8, som forklarer, at hun følger med i nyhederne og i, hvad der er aktuelt, for at være med på noderne. Det gør hun bl.a. for at gøre sig mere interessant og kunne deltage i diskussioner med studiekammeraterne i gruppen:

Eks. 63.

Interv.: Hvad med, følger du med i nyhederne hernede?

Sætter du dig ind i det danske samfund og ...?

Inf. 8: Ja.

Interv.: Interesserer du dig for disse forhold?

Inf. 8: Ja, sådan tilpas meget naturligvis. Jeg er ikke særlig venstreorienteret, så jeg er slet ikke enig med dem, men jeg finder det interessant at følge med. Man tolererer ikke andet i gruppearbejdet, for ellers er du ikke med.

Interv.: Der er nu en højre regering ved magten for tiden.

Inf. 8: Ja, men du må følge med i nyhederne, hvordan kampen sluttede, fordi det er det, som gruppekammeraterne er ved at...

Interv.: For at blive en af gruppen, så synes du, at det er nødvendigt at følge med i det, som er aktuelt?

Inf. 8: Ja, man har ikke bare lyst til at sidde og tie stille altså, man har lyst til at have en mening om tingene.

Til sidst skal det nævnes, at som forklaring på manglende kontakt eller problemer med at etablere kontakt med danskerne, fremhæver nogle, at der findes mange udenlandske studerende på uddannelsesinstitutionen, og desuden nævner nogle også udenlandske undervisere.

Kontakt med danskere uden for uddannelsen

Men hvordan går det de studerende med at etablere kontakt med danskere uden for uddannelsen? Interviewene viser et yderst broget billede. Således ser nogle ud til at have meget let ved at komme i kontakt med danskere, mens andre beskriver det som særdeles problematisk. Her kan der selvfølgelig være tale om individuelle forskelle, bl.a. mht. hvor store behov de studerende har for at være sociale, og om de er kontaktsøgende eller ej. Ovenfor er de studerendes kontakt med danskere i uddannelsessammenhæng blevet beskrevet. Den kvalitative undersøgelses resultater viser, at en tæt kontakt med danske studiekammerater også har en effekt for kontakten med danskere i andre sammenhænge. Således viser resultaterne, at en ikke ubetydelig del af de studerende også har kontakt med deres danske studiekammerater uden for uddannelsen, og desuden er der nogle, der nævner kontakt med studiekammeraternes familier eller venner, se eksempler 64 og 65:

Eks. 64.

Interv.: Men, har du mange venner på uddannelsen nu?

Inf. 2: Ja, mange.

Interv.: Møder du dem uden for uddannelsen?

Inf. 2: Ja, og jeg har to meget gode veninder, som jeg af og til ser, så er vi en lidt større gruppe, sådan 5-6 som mailer sammen og forsøger at mødes af og til, hvis der er noget sådan.

Eks. 65.

Interv.: Mødes I uden for uddannelsen?

Inf. 10: Ja, ja, vi mødes også regelmæssigt uden for uddannelsen.

Interv.: Sådan privat?

Inf. 10: Ja, ja.

Interv.: Er I blevet inviteret hjem til danske familier?

Inf. 10: Ja, ingen af de to har en familie, dem, som jeg arbejder sammen med nu. Så vi har mødt hinanden og spist sammen og også brugt tid sammen uden for uddannelsen.

En af de faktorer, som har stor betydning for kontakten med danskerne, er, hvordan det forholder sig med informanternes boligsituation. Således forklarer de studerende, som bor på kollegier, hvordan denne boligform bidrager til kontakt med danskerne, dvs. hvor mange unge mennesker bor sammen og må ordne praktiske og sociale aktiviteter i fællesskab. Eksempelvis kommer de ind på praktisk samarbejde om madlavning i et fælles køkken og socialt samvær fx i forbindelse med gangfester og andre sammenkomster, som er en del af kollegielivet, se eksempel 66:

Eks. 66.

Interv.: Og hvordan er det gået dig med at lære danskere at kende uden for uddannelsen?

Inf. 14: Det har nu kun været meget lidt. Ja, det er naturligvis, jo på kollegiet. Det er den vigtigste kontakt, har lært dem udmærket at kende.

Interv.: Med danskere, som bor der så?

Inf. 14: Ja.

Interv.: Hvordan er du kommet i kontakt med danskerne, er det gennem børn, eller har du børn?

Inf. 14: Nej, nej, bare sådan fælles altså. Der har været madklub og den slags og så planlægges der fester.

Et lignende billede tegner sig blandt de studerende, som bor i et bofællesskab, hvorimod de studerende, som bor alene ude i byen eller i et parforhold, generelt ser ud til at have mindre kontakt med deres naboer. Nogle af de studerende, som bor i et parforhold, gør rede for deres kontakt med danskere, fx i forbindelse med deres børn, naboer eller deres eget eller partnerens hobby, praktik eller andet arbejde:

Eks. 67.

Interv.: Og hvordan er det gået med at etablere kontakt med danskere uden for uddannelsen?

Inf. 11: Meget godt. Jeg har nu mange bekendte og venner igennem mit arbejde, og desuden har min kone lært mange af sine kolleger at kende. Der er én mandlig kollega på arbejdet.

Interv.: Har I personlig kontakt med dem foruden ...?

Inf. 11: Ja, ja, det har vi.

Som før nævnt er det forskelligt, hvor stor vægt de studerende lægger på at etablere kontakt med danskerne. Således forklarer én af informanterne, at manglende kontakt med de lokale først og fremmest skyldes hendes egne prioriteringer, nemlig at bruge tiden på selve uddannelsen, jf.:

Eks. 68.

Interv.: Og du har simpelthen ikke lært en eneste dansker at kende uden for uddannelsen?

Inf. 9: Nej, jeg gør ikke meget andet her end at arbejde. Det er naturligvis mit formål her i Danmark, det er at få denne uddannelse, deltage i undervisningen og punktum.

Nogle af de studerende forklarer, at de synes danskerne ikke er åbne over for udlændinge, mens andre beskriver dem generelt som lukkede, som ikke ønsker kontakt med andre. Hvis danskkundskaberne er begrænsede, er det også med til at gøre det svært at etablere kontakt med danskerne, se følgende:

Eks. 69.

Interv.: Har du kontakt med danskere uden for uddannelsen?

Inf. 6: Nej.

Interv.: Slet ikke?

Inf. 6: Nej.

Interv.: Ikke lært nogen danskere at kende bortset fra, ikke naboer, ikke ...?

Inf. 6: Nej.

Interv.: Ingen?

Inf. 6: Nej.

Interv.: Hvad har du gjort for at forsøge at komme i kontakt med dem?

Inf. 6: Jeg har i virkeligheden ikke gjort noget, og jeg synes, de ikke gør noget for at lære andre at kende så, eller du ved.

Jeg arbejdede på et børnehjem, og der lærte jeg heller ingen at kende, men det var efter det første semester og på den tid, var jeg ved at lære at tale dansk.

Eks. 70.

Interv.: Hvordan er det gået med at etablere kontakt med danskere?

Inf. 2: Meget langsommere, end jeg havde troet.

Interv.: Meget langsommere, end du troede?

Inf. 2: Ja, jeg også bare, ikke bare på holdet, troede jeg, at det var muligt, fordi jeg er meget vant til at rejse og vant til at tale med alle slags mennesker, så jeg troede, at jeg måske bare kunne sætte mig ned på en café eller bar og bestille en øl og sådan lige at skanne omgivelserne og så bare prøve at vende mig om og tale med nogen, men de var ikke meget åbne og parate til det. Jeg synes, danskerne er lidt lukkede og sådan ..., men når du først kommer i kontakt med dem, er de meget åbne og varme, men jeg syntes det tog noget tid.

Andre forklarer, at danskerne ikke er interesseret i kontakt med islændinge, da de er blevet trætte af de mange udlændinge, som befinder sig i landet. Det gælder både på uddannelserne og andre steder i samfundet. En af informanterne, som gør rede for, hvor svært det kan være at komme i kontakt med danskere, forklarer, at han og hans kone besluttede sig til at flytte fra det kvarter, hvor de fleste islændinge bor til et andet kvarter, hvor der primært bor danskere. Ifølge de studerende erfarede familien, som har tre børn, at danskernes skik i forbindelse med omgangsformer er forskellig fra det, de er vant til i Island:

Eks. 71.

Interv.: Hvordan er det gået jer at komme i kontakt med danskere?

Inf. 16: Dårligt uden for uddannelsen.

Inf. 15: Ja, egentlig sådan set. Danskere er så meget sådan bare på trapperne. Vi kender mange danskere fx i gennem vores børn, men fx når danskere kommer for at hente børnene, og man inviterer dem indenfor, så passer det egentlig ikke altså. Deres kultur er sådan, at det hele sker på bestilling, og man giver besked om, at man vil komme på besøg, og det samme gælder, når man besøger folk, så er det ikke noget med, kom lige indenfor og få en kop kaffe og sæt jer lidt, og det haster ikke. Det findes ikke.

Interv. Kommer I så slet ikke i danske hjem?

Inf. 16: Jo, jo.

Inf. 15: Jo, men det er ikke så nemt i virkeligheden, som man kender det fra Island.

Som det fremgår af de skildrede eksempler, er det forskelligt, hvordan det går de studerende med at etablere kontakt med danskere. Her er der flere individuelle, organisatoriske og sociale faktorer inde i billedet, jf. hvor stor betydning de studerende tildeler deres boligform, og hvordan studiet og arbejdsformerne tilrettelægges. Når det gælder islændinges kontakt med danskere, spiller generelle holdninger til udlændinge i samfundet også en stor rolle.

Danskernes holdninger til udlændinge

I interviewene blev de studerende spurgt om, hvordan det er at være islænding i Danmark. I forbindelse hermed og også i andre sammenhænge kom de studerende ind på udlændingesituationen i Danmark og danskernes holdninger til udlændinge generelt. I det følgende gøres der rede for de studerendes synspunkter. Først sættes der fokus på, hvad de studerende fortæller om danskernes holdninger til islændinge og herefter til udlændinge generelt.

Stort set beskriver de studerende danskernes holdninger til islændinge som positive, og de fleste oplever det som positivt at være islænding i Danmark:

Eks. 72.

Inf. 10: Jeg synes, det er fint. Der er intet i vejen med det altså. De tager udmærket imod islændinge.

Eks. 73.

Inf. 6: Jeg synes, det er meget fint, jeg synes ikke det ... Man har hørt uhyre meget her om racister og noget, men jeg synes ikke, jeg mærker det som islænding. Og de synes også sådan, at der findes, du ved, forbindelser mellem os, tror endda somme tider endnu, at de ejer os.

Det er dog ikke alle, som entydigt beskriver danskernes holdninger til islændinge som positive, hvad de blandt andet forklarer med deres tilbøjelighed til at holde sammen i grupper. Det er blevet skildret, at islændingene finder sammen på uddannelserne, og nogle peger desuden på, at der visse steder, fx i Jylland og i København, bor mange islændinge i de samme kvarterer, hvilket betyder, at der dannes en slags islandske miljøer eller *ghettoer*, sådan som nogle af de studerende kalder det. Det finder de problematisk, da dannelsen af de islandske miljøer isolerer dem fra det, som i øvrigt foregår i det danske samfund. Hertil kommer, at de studerende primært omgås islændinge og kun i mindre grad danskere. Og også i denne sammenhæng nævner informanterne, at det ikke behager danskerne, at udlændinge holder sammen i grupper:

Eks. 74.

Inf. 15: Jeg ved det ikke, de er i hvert fald, der på uddannelsen så er danskerne bare, sådan generelt er de naturligvis imødekommende, men så er der naturligvis, der findes altid fordomme, det er helt sikkert. Og det er måske, fordi på denne uddannelsesinstitution, hvor jeg læser, findes der naturligvis mange islændinge, og det er det samme som med andre indvandrere, som de kalder dem, de bliver naturligvis trætte af dem, hvis de er for mange. De synes sikkert, at der er noget truende, og at de fylder for meget.

Af eksempel 74 kan man se, at informant 15 opfatter sig selv som en del af den gruppe, som danskerne omtaler som indvandrere, og det samme gælder hans kone. At dette ikke altid er tilfældet blandt danskerne, fremgår af følgende eksempel, hvor informant 16

beskriver, at danskerne anser hende for at tilhøre en anden kategori af udlændinge:

Eks. 75.

Inf.16: Nej, jeg var fx i gang med en opgave nu i januar, hvor jeg arbejdede sammen med to kvinder med at sætte båse op til, det var bare præsentation af uddannelsen, og vi fik hjælp til at flytte nogle genstande, vi måtte bære tunge genstande frem og tilbage fra udlændingeholdet, som de altid kaldte den der, som altså er indvandrere. Og de var sådan ved at diskutere dette bagefter sammen med en ældre mand, som vi arbejdede for, og da kom det bag på dem, hvor godt disse udlændinge havde klaret sig. Og da kunne jeg ikke lade være med at sige: Vent, undskyld, jeg er naturligvis også udlænding og da kom det bag på mig, at de sagde: Nej du er islænding, du er ikke udlænding.

Foruden at udtrykke, at der findes visse forbehold blandt danskere over for udlændinge generelt, kommer nogle enkelte ind på, at de har hørt om fordomme over for islændinge specielt, selv om de selv personligt ikke er blevet udsat for fordomme af den slags:

Eks. 76.

Interv.: Hvad mener du med de unge i København?

Inf. 3: Jeg har bare hørt, at det er, ... fordi folk tror, at vi udnytter det danske sociale system, hvilket ikke er korrekt. Vi modtager ikke SU fra Danmark. Vi kommer naturligvis hundrede procent i kraft af vores lån. Jeg ved ikke helt ... der er mange, som har sagt, at man ser lidt ned på dem. Det er bare en misforståelse, at vi kommer og udnytter det danske system, det er naturligvis ikke korrekt. Der er selvfølgelig mange islændinge i Danmark, men det er måske, fordi vi ikke altid har de samme muligheder for at studere det, vi ønsker, derhjemme.

Eks. 77.

Interv.: Hvordan er det at være islænding i Danmark?

Inf. 2: Jeg synes, det er meget fint. Der kommer nogle gange, nogle gange får man lidt ondt i maven over at sige det, for man har det, som om vi har et dårligt rygte, mange som kommer hertil for at få penge fra A-kassen og dagpenge og ...

Interv.: Er der tale om mange?

Inf. 2: Det var det hvert fald i en periode, men jeg tror ikke, er verden i dag ikke blevet så forfærdelig ...?

Interv.: Synes du, at du hører, at det er ...?

Inf. 2: Jeg syntes det i en periode. Jeg er holdt op med at lægge mærke til det nu. Men jeg syntes det lidt sådan, der kom lidt dette sådan grønlandere, islændinge drukkenbolte eller stakler, som kommer og lever af danskerne, som betaler så høj skat. Jeg ved ikke, om det bare var, fordi jeg havde dårlig samvittighed eller om ...

Interv.: Over at læse her?

Inf. 2: At have det bare fantastisk godt her, mens manden ved siden af måske behøver at betale 50% i skat og arbejde døgnet rundt. Så jeg synes systemet her måske lidt ...

Interv.: Men du får naturligvis studielån hjemmefra, ikke ?

Inf. 2: Jo, jeg modtager ikke SU eller noget. Jeg behøver ikke at have dårlig samvittighed over det.

Et par af de studerende kommer ind på, at deres forestillinger om, at der fandtes gensidig interesse for gode forbindelser eller relationer mellem islændinge og danskere ikke holder stik. Således forklarer de, at de som islændinge bliver skuffet over, at Island ikke har den samme plads i danskernes bevidsthed, som Danmark har blandt islændingene. Dette viser sig bl.a. i en almen uvidenhed om Island blandt danskerne:

Eks. 78.

Inf. 1: Ja jeg synes, jeg får naturligvis et andet syn på det, for jeg troede, at Danmark var sådan lig med lille Island på en eller anden måde, fordi der er en masse af islændinge, som har været her, og er her, og jeg troede, at det ikke ville være så svært at flytte hertil, at der fandtes større forståelse og en tættere forbindelse mellem Island og Danmark, som jeg siden hen har erfaret, ikke er til stede. Og danskere, som jeg har talt med, de ved intet om Island. De tror bare, at Danmarks dronning stadigvæk er dronning over Island, og man får alle mulige absurde spørgsmål, som man regnede med, at folk vidste.

Interv.: Hvordan oplever du dette?

Inf. 1: Jeg er bare meget forarget. Jeg taler ikke om, at folk bør vide meget, men det skal i hvert fald vide, hvor landet

ligger og det burde vide, at Danmarks dronning ikke længere er dronning over Island. Det synes jeg bare.

Andre studerende kommer ind på, at mange danskere viser landet en stor interesse og udtrykker ønsker om at rejse dertil.

Mange studerende kommer ind på danskernes holdninger til udlændinge generelt. I den forbindelse forklarer de bl.a., at de synes, at danskere i det hele taget er lukkede over for udlændinge, og desuden er der nogle, som kommer ind på, hvordan de som islændinge står i forhold til andre udlændinge. Meget tyder på, at de på grund af deres situation som udlændinge i Danmark har let ved at sætte sig i andre udlændinges sted, hvis situation ser ud til at være sværere, jf.:

Eks. 79.

Interv.: Hvis du, synes du, der er noget i danskernes omgangsformer, hvordan de kommunikerer, hvordan de nærmer sig folk, som er anderledes, som er kommet bag på dig?

Inf. 8: Ja, hvor lukkede de er over for udlændinge, fordi det altid er blevet sagt om islændinge, at vi ingen, så få udlændinge kender, og at vi har fordomme og sådan. Jeg synes, de har endnu større fordomme over for fx somaliere og farvede mennesker og ... De taler uhyre nedladende om folk af andre nationaliteter og ... endda, der er nogle kinesere her som læser på ph.d.- og masterniveau og japanere, tror jeg. De taler om det altså, forstår dem slet ikke, de gør intet andet end det, de bliver fortalt og sådan. De forsøger slet ikke at forstå hvorfor. Et sted læste jeg, at det forholdt sig således med skolesystemet i Kina, at det er så omfattende, at der ikke tillades nogle afvigelser, du får ikke tilladelse til at brainstorme over din afhandling.

Det er interessant, at i forbindelse med spørgsmålet om, hvad de studerende har fået ud af deres ophold i Danmark, nævner nogle vidsyn, og i den forbindelse forklarer de bl.a., at de nu har lettere ved at forstå andre udlændinges situation. I de følgende eksempler nævner informanterne, hvordan deres oplevelse af udlændingesituationen har bidraget til et videre syn på verden:

Eks. 80.

Inf. 11: kan forstå sådan, bedre kan forstå forskel på kulturverdener, ikke således at der findes stor forskel på danskere og islændinge måske, men ved at følge med i diskussionen omkring indvandrere, som finder sted, eller som jeg synes, er en meget kedelig måde at tale på hos dem i nyhederne, når de taler om tredje generationsindvandrere, og jeg begyndte at tænke, hvornår mon disse stakkels mennesker bliver danskere, selv om de er muslimer.

Eks. 81.

Inf. 14: Som fx forholdene omkring indvandrere her i Danmark. Nu går man på kurser med nogle af disse unge, og selvfølgelig er der mange, som ser ned på disse mennesker, jeg tror, at man er mere åben over for andre kulturverdener og den slags.

Af disse eksempler og flere andre, kan man se, at informanterne har let ved at sætte sig i de andre udlændinges sted.

Mødet med dansk kultur

I interviewene blev de studerendes møde med dansk kultur taget op, og derefter blev der talt om, på hvilke punkter den adskiller sig fra islandsk kultur. På den ene side blev der fokuseret på kulturen på uddannelsesinstitutionen og på den anden side på dansk kultur generelt. Resultaterne viser, at de studerende har meget stærkere meninger om institutionskulturen end om dansk kultur generelt, og det er også her, de fremhæver de største forskelle. I det følgende gøres der rede for de studerendes udtalelser om dansk kultur i de to sammenhænge.

Institutionskulturen

De fleste af informanterne kommer ind på, at uddannelseskulturen i Danmark er forskellig fra det, de kender til i Island, og her drejer det sig både om forhold, som de beskriver som positive og negative. De fleste nævner en stor vægtning af gruppearbejde, ofte forbundet med projektarbejde, som den største forskel mht. uddannelseskulturen:

Eks. 82.

Interv.: Er der noget i uddannelsesmiljøet, som du synes, er anderledes end det, du var vant til hjemme eller som du havde forventet?

Inf. 2: Alt gruppearbejdet, helt uden tvivl.

Eks. 83.

Inf. 10: Ja, i hvert fald på den institution, hvor jeg læser, så baseres det meget på gruppearbejde.

Interv.: På gruppearbejde?

Inf. 10: Ja, det gør man meget ud af. Vi har gruppearbejde altså i næsten hvert eneste semester. Så arbejder man sammen med 2-3 andre hele semestret.

Interv.: Er det så danskere?

Inf. 10: Jeg har udelukkende samarbejdet med danskere.

Som allerede skildret opfatter de studerende denne samarbejds- og organisationsform som særdeles fordelagtig mht. opbygning af deres kompetencer på dansk og i forbindelse med deres etablering af kontakt med danskere. Nogle af informanterne ser også andre fordele ved gruppearbejdet. Således nævner informant nr. 8 og 14, hvor involverede underviserne er i de studerendes arbejde, og hvor parate de er til at være behjælpelige i forbindelse hermed:

Eks. 84.

Interv.: Så du synes dette er anderledes?

Inf. 8: Ja, og så denne store kontakt med underviserne. De har deres kontorer, hvor vi arbejder, og vi kan altid gå ind, og vi kan altid tale med dem. De er på arbejde fra 8 til 4 og i den tid står de altid til rådighed.

Eks. 85.

Interv.: Jeg vil gerne spørge om en ting først, er der noget som du synes er anderledes i det akademiske miljø her, som har været uventet, som du synes er anderledes end det, du er vant til hjemme?

Interv. 14: Jeg ved ikke, om det var uventet, men gruppearbejde og projektarbejde og den slags fylder meget. Sammenlignet med universitetet hjemme bliver der bakket meget mere op omkring os, når man er i gang med disse opgaver. Underviserne er lige i nærheden, og man har altid

adgang til dem. Og de er, synes jeg, lidt mere sådan hjælpsomme, man kan altid kontakte dem i kontortiden. Det mener jeg ikke, at de islandske undervisere er.

Mens de citerede informanter primært er positivt indstillet over for gruppe- og projektarbejdet, er der andre, som peger på visse svagheder. Således synes informant 2, at denne arbejdsform er for enerådende, og at der udelukkende er tale om kollektive opgaver, hvor hun primært er vant til individuelle opgaver hjemme. Informant 13 fremhæver flere fordele ved gruppearbejdet, men peger samtidig på den svaghed, at danskerne kan være for dominerende i grupperne:

Eks. 86.

Interv.: Og hvad syntes du om det, du har deltaget i gruppearbejde med dem og hvordan gik det?

Inf. 2: Utrolig godt, jeg må dog anerkende, at man blev lidt irriteret over alt dette gruppearbejde, for man er ikke vant til det hjemme i Island. Der baseres det hele naturligvis på individuelt arbejde.

Eks. 87.

Interv.: Men er der noget i uddannelseskulturen, som er kommet bag på dig eller som du synes anderledes end i Island eller sådan en kulturforskel der?

Inf. 13: Ja, hvor meget gruppearbejde fylder, og hvor stor vægt der lægges på at arbejde i grupper. Jeg synes, det er en stor forskel fra det, vi var vant til i Island. Jeg læste selvfølgelig inden for det naturvidenskabelige fakultet i Island, og det kan godt være, at der også er forskel mellem fakulteterne i Island, at der er tale om mindre gruppearbejde inden for det naturvidenskabelige fakultet.

Interv.: Og hvad synes du om det?

Inf. 13: At arbejde i en gruppe?

Interv.: Ja.

Inf. 13: Jeg synes, det for det meste er positivt og morsomt, man diskuterer og brainstormer og kommer frem til ideer og udvikler ideer og fordeler opgaver og burde, det er sådan lidt forskelligt, om det er gået godt eller ej, somme tider synes jeg ikke, det er gået godt nok, for jeg arbejder sammen med danskere i gruppen, som tager lidt over.

En anden arbejdsform, hvor de studerende selv står centralt, og som adskiller sig fra, hvad de studerende ser som typisk for islandsk akademisk kultur, er en innovativ tilgang inden for medicin, hvor de studerende underviser hinanden. Dette anser informant 12 for at være kendetegnende for kulturen på medicinstudiet:

Eks. 88.

Inf. 12: Nu må jeg tænke mig lidt over, hvad jeg skal sige. Nu forholder det sig naturligvis lidt anderledes med studierne her inden for medicin, som baseres rigtig meget på, at de studerende underviser studerende. Jeg synes faktisk, det er meget fint, hvis du mener noget i den retning, men det findes naturligvis ikke alle steder, men det er meget almindeligt, at de studerende underviser studerende, og naturligvis store forelæsninger. Det er naturligvis helt anderledes end hjemme, hvor der var 50 studerende til en forelæsning, men her drejer det sig om 250. Men her inddeler man også i mindre hold, jeg ved ikke.

To af de studerende, som i og for sig er positivt indstillet over for gruppearbejdet, kommer ind på et andet karakteristisk træk ved uddannelseskulturen, som adskiller sig fra det, de er vant til hjemmefra. Her drejer det sig om det, som de kalder danskernes tradition for at diskutere alt mellem himmel og jord. Dette finder de i visse sammenhænge tidskrævende og ineffektivt, jf. hvordan to af informanterne responderer på spørgsmålet om evt. forskelle mellem dansk og islandsk uddannelseskultur:

Eks. 89.

Inf. 8: Ja, denne uendelige diskussion. Det er alt, der tales om alt, og alle har meninger, og de taler endda om det at diskutere, at diskutere sammen, at være enige eller være uenige. Og jeg har ladet mig fortælle, at Ålborg Universitet er anderledes, hvad gruppearbejde angår, og det var naturligvis noget af et chok til at begynde med, al den tid, der går med dette, fordi der ikke er megen energi tilbage til at arbejde, når man har været her på universitetet i 10 timer, og gå så hjem og forsøge at læse, men det er det, jeg selv valgte.

Eks. 90.

Inf. 1: Jeg studerer naturligvis bare psykologi ligesom hjemme, og der går det hele ud på at sige så lidt som muligt og være konkret og ikke sige så meget uden om emnet, at sige bare lige præcis det, du vil sige, og intet mere end det, men her synes jeg, der er rigtig meget sådan snak.

Informant 6 forklarer, at på grund af danskernes tendens til overvejelser og diskussioner tager tingene ofte længere tid, end hvad han er vant til hjemmefra.

Nogle af de studerende kommer ind på en vis åbenhed eller frihed, som de synes præger studiemiljøet i Danmark. Informant 4 oplever miljøet af den grund som lidt usammenhængende, mens informant 11 betragter den frihed, som karakteriserer studiemiljøet som en stor fordel:

Eks. 91.

Inf. 11: Meget, meget, meget mere åben kultur. Der er på en eller anden måde indbygget en frihed i studiet til bare at eksistere og være studerende og studere, mens jeg husker, at hjemme blev der konstant kørt på opgaver, som sagt egentlig overbebyrdet med opgaver til måske at kunne fordybe sig ordentligt i noget. Der er de til gengæld meget med, som sagt, da man for det meste gik til forelæsninger var der måske tale om 2-4 lektioner om ugen, hvor man behøvede at møde op, hvad der førte til, at en ægte islandsk studerende havde konstant dårlig samvittighed over ikke at lave noget, eller det føltes sådan, som selvfølgelig er meget passende for en, mens man er ved at komme i gang.

Informant 2 kommer ind på, hvor stor indflydelse de studerende har på uddannelsen, som hun ikke udelukkende oplever positivt, da hun synes, at de studerende pga. deres anti-autoritetstro ikke viser underviseren respekt:

Eks. 92.

Inf. 2: Jeg synes, uddannelsessystemet her er anderledes. Jeg synes, de unge har utrolig stor indflydelse på deres studium her. Hvis de synes, det er dumt, hvordan engelsktimerne er organiseret, så er det bare: *Hør undskyld, jeg synes dette er*

fuldstændig åndssvagt. Det er noget, som jeg ikke har været vant til.

Interv.: Hvordan har du det med at høre på det?

Inf. 2: Jeg synes stadigvæk, at du bør vise din underviser en vis respekt, og jeg synes, at jeg har lidt behov for at se op til min underviser, selv om jeg mener, at jeg godt kan tale med ham som ligemand, sådan ligestillet, så vil jeg ikke desto mindre mene, at jeg bør vise underviseren respekt og være klar over, at vedkommende måske ved, hvad der tales om. Så jeg tog mig det lidt nær, og det gør jeg endnu.

Nogle udtrykker, at de synes de danske studerende er meget selvstændige og modne til trods for, at de generelt er yngre end de islandske. Som forklaring på dette nævnes der en anden undervisnings-tradition i Danmark, og at de unge tidligt flytter hjemmefra, hvorimod islandske unge ofte bor længe hjemme hos deres forældre. Informant 6 nævner, at til trods for at de unge i de to lande ligner hinanden, føles det, som om unge danskere i højere grad end unge islændinge har deres eget liv, hvilket måske kan forklares med, at de typisk er yngre, når de flytter hjemmefra. Desuden nævnes en anden holdning til alkohol, jf. at der findes en bar på uddannelsen, som er uhørt på islandske uddannelsesinstitutioner.

Mødet med dansk kultur uden for uddannelsen

Det er en generel opfattelse blandt de studerende, at dansk og islandsk kultur ligner hinanden meget, hvilket gør det let at flytte til Danmark. De fleste nøjes med at fremhæve dette, mens nogle nævner visse kulturelle forskelle, som de synes, det er værd at være opmærksom på, og som kan have betydning i kontakten med danskerne. Nogle kommer ind på, at det danske samfund præges af mindre stress end det islandske. Således beskriver informanterne livet i Danmark som mere behageligt, roligere og ikke mindst mere familievenligt takket være kortere arbejdstid og mindre arbejdspress. En stresset tilværelse i Island forklares også med de store materielle krav, som islændingene stiller, jf. at i modsætning til danske studerende, som kører på cykel eller benytter sig af de offentlige transportmidler, har de fleste islandske studerende bil. Derfor er mange nødt til at have et job ved siden af studierne. Danskerne beskrives som mere afslappede end islændingene, hvad der bl.a. kommer til udtryk i deres holdninger til brug af øl og vin, fx på uddannelsesinstitutioner og til konfirmationsfester.

Ligheder i forbindelse med jule- og påsketraditioner fremhæves, men samtidig nævnes der nogle forskelle mellem dansk og islandsk juleskik. Således beskrives dansk jul som meget familieorienteret, hvor sang sætter sit præg på familiens samvær. Endvidere nævnes forskelle mht. mad, fx den centrale rolle som rugbrød og frikadeller har til julefrokoster.

Som forskel på dansk og islandsk kultur nævnes, at danskerne ofte lægger større vægt på at fastholde regler og petitesseer i forbindelse med overholdelse af regler. To kommer ind på danskernes tilbøjelighed til at planlægge, fx socialt samvær, langt ind i fremtiden, vha. kalenderen. Det betyder, at man ikke kan, sådan som det længe har været tilfældet i Island, måske lige smutte forbi eller spontant komme på besøg hos venner eller bekendte. Desuden anses danskerne for at være mere præcise mht. at overholde tiden.

En af informanterne nævner det både som en fordel og ulempe, at der i Island lægges større vægt på innovationer i forbindelse med teknik, herunder brug af computere, end det er tilfældet i Danmark, hvor man også typisk må vente længere på nye film end i Island.

Endelig kommer én af de studerende ind på forskellige holdninger til modersmålet, og i hvor høj grad engelsk sætter sit præg på dansk. Således nævner informanten, at hun og hendes islandske studiekammerater, betragter det som en vittighed, at hvis de mangler en glose, så kan de altid tage glosen fra engelsk og udtrykke den med dansk udtale.

Udbytte af uddannelsesopholdet

I interviewene blev de studerendes holdninger til danskundervisningen i Island, set i lyset af deres erfaringer i Danmark, samt deres udbytte af uddannelsesopholdet taget op. Meget tyder på, at deres ophold i Danmark og deres erfaringer herfra i flere henseender har påvirket deres holdninger til danskundervisningen og til kontakten med Danmark og danskere. Af særlig interesse er også deres ændrede syn på det danske sprogs anvendelighed, nemlig som nøglen til det øvrige Skandinavien. Mange har haft kontakt med nordmænd og svenskere på deres studium og i den forbindelse erfaret, at de generelt ikke har haft problemer med at bruge dansk til at kommunikere med andre skandinaver. Desuden kommer mange af de studerende ind på, at de har fået et nyt syn på, hvad det vil sige at måtte klare sig som udlænding i et andet land. Afslutningsvis fokuseres der på disse forhold.

På nær én studerende udtrykker alle informanterne, at set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark, er de nu af den mening, at der bør undervises i dansk i Island eller alternativt i norsk eller svensk. Ud over kontakten med Danmark nævner ret mange, at dansk også skal fungere som islændingenenes nøgle til disse sprog. Som begrundelse for undervisning i et af de skandinaviske sprog nævner de traditionen blandt unge for at studere i Danmark og kontakten med Danmark og det øvrige Norden, samt nordisk samarbejde, handel mellem de nordiske lande, kulturelt samarbejde, erhvervsmuligheder og historiske forbindelser. Gennem uddannelsesopholdet har de erfaret det danske sprogs brugsværdi, dels i kontakten med danskerne, dels med nordmænd og svenskere. Nogle få nævner også kontakt med færinger og grønlandere.

Når det gælder danskundervisningen i Island, er mange af den mening, at der må foretages ændringer i fagets prioriteringer, og at der må sættes på en mere innovativ undervisningspraksis. Dette begrundes de med deres erfaringer med at bruge dansk under uddannelsesopholdet, hvor deres receptive og produktive beherskelse af talt dansk viste sig at være mangelfuld, mens deres læsefærdighed har vist sig at være udmærket og deres skrivefærdighed i mange henseender tilfredsstillende. Grammatikkundskaber og deres beherskelse af retskrivning giver selvtillid. Af disse grunde forholder de sig kritisk over for danskundervisningen, sådan som den blev praktiseret, da de gik i skole. Det er især vægtningen af færdigheder, der udsættes for kritik, nemlig opprioritering af arbejde med skrevne tekster på bekostning af talt dansk. Ifølge de studerende er det af flere grunde nødvendigt at prioritere talesproget højere, både receptionen og produktionen af talt dansk, herunder undervisningen i udtale. I modsætning til dette fremhæver de det positive ved undervisningen i læsefærdighed og nogle nævner også kvaliteter ved undervisningen i skriftligt dansk, ordforråd og grammatik, hvilket har givet dem en solid ballast, som de har kunnet bygge videre på. Én af de studerende nævner, at de har lært en slags "højtidsdansk", som ikke bruges i dagligdagen, og flere andre kommer ind på, hvor vigtigt det er, at der undervises i sproget, sådan som det bruges her og nu, og at det opleves af eleverne som et levende kommunikationsmiddel, hvor også dansk samfund og kultur er med i billedet.

Alt tyder på, at studieopholdet har haft stor betydning for de studerendes holdninger til kontakten med Danmark og det øvrige Skandinavien. Således kommer mange ind på, at de nu kan se, hvordan dansk også kan bruges til kommunikation med nordmænd og

svenskere, hvilket giver dem store muligheder fx i forbindelse med videre uddannelse eller fremtidige erhverv. Således ser de danskfaget og danskundskabernes nytteværdi i et nyt og bredere perspektiv, jf.:

Eks. 93.

Inf. 2: Helt afgjort det, at jeg nu har mod på at kaste mig ud i business på dansk. Jeg har mod på at kreere tekster på dansk, jeg har mod på i virkeligheden bare at leve og bo her og lade mine børn vokse op her og alt det, som har med det at gøre. Og jeg synes, det er utrolig sjovt bare personligt at have mod på at bo i endnu et land og klare mig dér, fordi jeg nu kan dansk og også kan klare mig på svensk.

Interv.: Også norsk?

Inf. 2: Norsk også, netop. Så af den grund er jeg meget glad for, at jeg kom hertil.

Eks. 94.

Inf. 4: Jeg kan huske, at jeg ikke syntes det, da jeg i sin tid var ved at lære det, men jeg synes, det er pokkers smart, eller du ved, man har i hvert fald fået en dybere forståelse for nordisk samarbejde efter dette, for det er naturligvis behageligt at kunne hoppe sådan mellem de nordiske lande. Så jeg synes det er ret smart, at der i hvert fald er tale om ét nordisk sprog, dansk i særdeleshed.

Nogle af de studerende forklarer, hvordan opholdet i Danmark har ændret deres holdninger til deres eget land. Ved at opholde sig udenlands mener de at kunne se deres land og kontakten med omverdenen i et andet perspektiv, se følgende:

Eks. 95.

Inf. 4: Jo, dette sådan, jo på en vis måde, det har naturligvis sådan, man er i al fald blevet mere åben for sådan mere kontakt med andre lande sådan, man var egentlig ligeglad i sin tid. Det i hvert fald sådan, åbner i hvert tilfælde ens tanker.

Eks. 96.

Inf. 6: Naturligvis det at man bare er en af utrolig mange, du ved, man har altid på en eller anden måde syntes, man var, du ved, at alle burde kende en eller noget sådan, hjemme, men så her det bare, der er bare millioner af mennesker her i [høres

ikke]. Man har på en måde ikke set på det sådan. Jeg synes på en måde helt utrolig mange mennesker her, men ellers sådan, man har også bare fundet ud af, at Island er et lille bitte land et eller andet sted ude i havet, i stedet for at man har tænkt Island som.

Flere af de studerende kommer ind på, hvordan opholdet i Danmark og det at måtte stå på egne ben har bidraget til deres selvstændighed og modenhed. I den forbindelse nævner ret mange en bredere horisont, både med hensyn til dem selv og verdenen uden for Island, herunder i Danmark:

Eks. 97.

Inf. 15: At ens syn er blevet videre, ja det er der ingen tvivl om, fx ved vi nu, hvordan det er at bo i det danske samfund og som sagt at bo blandt danskere.

Eks. 98.

Inf. 7: Jo, jo, jeg tror, at jeg får en hel masse ud af det. Jeg tror, at det bare er meget sundt for alle at lære andres skik og brug eller sådan noget og være nødt til at kæmpe med sådan noget som at skulle lære sproget og sætte sig ind i samfundsforholdene, og måske også bare at forstå, hvordan det er at være udlænding i et andet land. Det er måske lidt anderledes med Danmark og Island, landene er så utrolig tæt forbundne i mange henseender, og fordi vi har lært noget i skolen og sådan hjemme, men jeg tror at alt ved at bo i udlandet bidrager til ens modenhed.

Interv.: Tænker du mere på, hvordan det er at være udlænding efter at været igennem denne ilddåb her?

Inf. 7: Ja, helt sikkert. Jeg ville fra nu af aldrig tale engelsk med en udlænding, som prøver at tale islandsk. Jeg ville vide, at han forsøger, naturligvis forsøger man at hjælpe, bare tale langsomt. Også hvis man var i gang med noget arbejde.

Som det fremgår af det sidste eksempel, kommer informant 7 ind på udlændingeproblematikken i Danmark, og hvordan det er at være udlænding i et andet land. Flere af de studerende kommer direkte og indirekte ind på, at opholdet i Danmark har åbnet deres øjne for de problemer, som indvandrere må slås med, og i visse sammenhænge

fremgår det, at de sympatiserer med dem og har let ved at sætte sig i deres sted:

Eks. 99.

Interv.: Så du synes, at dit studium her har vakt din interesse for andre nationer? Nu findes der mange udlændinge i Danmark, synes du at det har ændret din holdning til dem eller?

Inf. 3. Ja, det har det gjort. Jeg må sige at først, da jeg kom hertil, så var man en lille smule skræmt for alle disse farvede mennesker fra Pakistan og Israel og, men jo og måske lidt, hvad hedder det racisme, så jeg tror ikke, at man har forstået det, før man virkelig har boet sammen med disse mennesker. Der er uhyre mange af dem, jeg ser ikke så meget på disse mennesker, som noget fornedrende, anderledes. Det gør jeg ikke. Jeg vil hellere forsøge at forstå deres, og jeg ved, at du måske aldrig bliver helt enig i alt, som de synes, men det må du bare acceptere.

Eks. 100.

Inf. 12: Der er naturligvis uhyre mange indvandrere her, jeg tror, at det også har ændret holdningerne.

Interv.: På hvilken måde?

Inf. 12: At se alle disse muslimer og se forskellige kulturer sådan set.

Interv.: Hvordan opleves det?

Inf. 12: Jeg mener først, jeg blev meget chokeret, da jeg så piger med tørklæder fx, men de er naturligvis bare over alt. Man lærer lidt at gå i klasse med en muslim og sådan, og det ændrer en, og man siger, okay, folk har lov til at være anderledes, ikke, at man har haft fordomme til at begynde med, slet ikke, man var bare ikke vant til at se dem.

Sammenfatning og diskussion

Den kvalitative undersøgelse kaster lys over forskellige forhold, der angår de studerendes uddannelsesophold, især deres erfaringer med dansk, kontakt med danskere og deres møde med dansk kultur. I det følgende gøres der rede for de vigtigste resultater. Som det fremgår af afsnittene ovenfor, har de studerende mest på hjerte i forbindelse med deres danskkundskaber og brugen af dansk, kontakt med danskere og

danskernes holdninger til islændinge og andre udlændinge, mens mødet med dansk kultur og de studerendes udbytte af uddannelsesopholdet fylder mindre.

Resultaterne viser, at de studerendes beherskelse af dansk er blevet langt større i løbet af de to år, de har opholdt sig i Danmark, og at de fleste nu ser sig forholdsvis godt i stand til at kunne klare sig på sproget inden og uden for uddannelserne. Samtidig viser de store individuelle forskelle, mht. hvor godt de studerende ser sig i stand til at kommunikere på dansk, hvordan de beskriver deres kompetencer, og hvor lang tid det tog dem at erhverve sig deres nuværende danskkundskaber. Adskillige af informanterne forklarer, at det tog en vis tid at genopfriske det fundament, som de havde fra danskundervisningen, og andre beskriver de forskellige forhold, der har været med til at forhindre eller fremme opbygningen af deres danskkundskaber. Her viser der sig et yderst komplekst billede, hvor mange og kvalitativt forskellige individuelle, sociale, kommunikative og organisatoriske faktorer ser ud til at spille ind. Overordnet kan det konstateres, at de studerendes besvarelser afspejler en påfaldende stor instrumentel og til en vis grad også integrativ motivation (Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Ushioda & Dörnyei 2011) for at forbedre deres danskkundskaber. Dette fremgår bl.a. af de mange og forskellige kommunikationsstrategier, som de trækker på for at kunne bruge dansk, og de tiltag eller strategier, som de engagerer sig i for at forøge deres kompetencer på sproget.

Lige som i forbindelse med spørgeskemaundersøgelserne anser alle de studerende sig for at være godt i stand til at læse på dansk. Dette må ses i lyset af, hvor højt denne færdighed prioriteres i danskundervisningen (Auður Hauksdóttir 1990, 84-104, 2001, 255-268 og de efterfølgende afsnit om dansk i grundskolen og ungdomsuddannelsen), og desuden har det sit at sige, at dansk og islandsk mest ligner hinanden på skrift, og at man derfor får meget forærende mht. læsefærdigheden. Tidligere forskning viser også, at læsning er den færdighed på dansk, som eleverne i grundskolen (Auður Hauksdóttir 2001, 341-342) og ungdomsuddannelsen (Delsing & Lundin Åkesson 2005, 77) behersker bedst. Det fremgår af resultaterne, at informanterne anser en god læsefærdighed for at være en stor fordel i forbindelse med studierne, og desuden er der nogle, der fortæller, at de bevidst anvender deres styrke mht. læsefærdighed som en strategi til at bygge andre kompetencer på målsproget op. Således forklarer de, hvordan de uden for studiet læser forskellige typer af tekster og med forskellige hensigter for øje for på den måde at

forbedre deres generelle danskkundskaber. At læsefærdigheden har betydning for opbygningen af andre færdigheder, falder i tråd med det, som forskningen har vist mht. effekten af ekstensiv læsning på opbygning af receptiv og produktiv færdighed, jf. Hafiz & Ian Tudor (1989) og Nation (2001, 149-157). Således argumenteres der for, at gentagen intensiv og ekstensiv læsning af et meningsfuldt indhold både kan bidrage til opbygning af ordforråd og til receptiv og produktiv færdighed. Det gælder især, hvis kommunikativ brug af sproget samtidig finder sted. Andre forskere (fx Haastrup 1991, 30-32) har peget på, at ekstensiv læsning kan bidrage til procedural viden, som er afgørende i forbindelse med *fluency*.

De studerendes tiltag mht. læsning og andre initiativer, der har til formål at forbedre deres danskkundskaber, vidner på en gang om deres behov for at kunne kommunikere på dansk og en stor motivation for at lære sproget. Desuden fremgår det klart, at de studerende anser erhvervelsen af danskkundskaber og kontakt med danskerne og det danske samfund som en kvalitet ved uddannelsesopholdet, som de finder attraktivt. Den tunge vægt, som forskningen tildeler motivationen for tilegnelsen af et fremmedsprog (Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Dörnyei & Ushioda 2011, 12-72) taget i betragtning, må man forvente, at de studerendes motivation har en positiv effekt på opbygningen af deres kompetencer på dansk. Det er også påfaldende, hvor bevidste mange af de studerende er om, hvilke sproglige behov de har, hvori deres problemer ligger, og hvordan de vil forbedre deres danskkundskaber. Dvs. en bevidsthed om den sproglige situation kommer klart til udtryk i interviewene, og det samme gælder deres planer om at råde bod på de sproglige mangler. Udover den instrumentelle motivation kommer en integrativ motivation også til udtryk i de studerendes ønske om en social nærhed med danskerne og dansk samfund. En stor parathed til at lære sproget og et fokus på sprogets kommunikative og sociale funktion, er ikke til at tage fejl af. Inden for forskningen betones vigtigheden af sproglig opmærksomhed for opbygningen af kommunikativ kompetence på et fremmedsprog (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 185-207; Schmidt 1990). Set i lyset af dette er det ikke usandsynligt, at den opmærksomhed, som rettes mod sproget, og den bevidste satsning på at blive bedre til dansk, samtidig med at sproget bruges til kommunikation, kan bidrage til at fremme opbygningen af de studerendes kompetencer på dansk.

Det er forskelligt, hvor centralt skriftligt arbejde står i informanternes uddannelser. Således ser skrivefærdigheden ud til at spille en

forholdsvis beskeden rolle i uddannelsen hos nogle få af informanterne, mens andre gør rede for et stort behov for at kunne beherske skriftligt dansk på et højt niveau. Eksempelvis må de være i stand til at udtrykke sig skriftligt i forskellige sammenhænge og til forskellige formål, fx at skrive noter, gå op til skriftlig eksamen, skrive opgaver og i visse tilfælde også rapporter og journaler. Her er der tale om produktion af svære tekster, som stiller store krav til sprogbrugeren både mht. lingvistisk kompetence og tekstkompetence (Lund 1999, 12-30), herunder et stort alment, færdigheds- og fagspecifikt ordforråd. Endvidere forudsætter skrivningen, at de studerende kan holde styr på retorisk opbygning og er i stand til at skrive i flere genrer (Nation 2001, 187-216). Akademisk skrivning kræver, at de studerende behersker akademisk diskurs og er i stand til at anvende målsproget til at udføre forskellige sprogbehandlinger, såsom at argumentere og problematisere på en kompetent måde (Hyland 2006, 118-124; Togeby 2011, 307-314). Mens nogle af de studerende anser deres skriftlige kompetence for at være tilstrækkelig stor til at kunne klare de situationer, hvor skriftlige kompetencer er påkrævet, er der andre, der berører deres problemer i forbindelse med skriftlighed. Her kan nævnes mangel på ordforråd og problemer i forbindelse med akademisk skrivning, fx at kunne argumentere kompetent og at holde styr på visse forskelle mellem akademisk skrivning i en islandsk og en dansk kontekst. De store krav, som akademisk skrivning stiller til de studerende, falder i tråd med anden forskning om avanceret skrivekyndighed og akademisk skrivning (fx Hyland 2006), herunder mht. kontrastiv retorik og kulturelle skriveforskelle (Connor 1996). Interviewene viser store forskelle, mht. hvordan de studerende reagerer på deres problemer med skriftligt dansk. Således trækker nogle på forskellige individuelle tiltag og kommunikative strategier for at overvinde deres barrierer og bygge deres skriftlige kompetence op. I andre sammenhænge er det organisationen af uddannelsen, som kommer de studerende til gode, jf. den centrale funktion, som projekter og gruppesamarbejde har på nogle af uddannelserne. Her skaber gruppearbejdet mulighed for direkte kontakt med danskere og et forum for interaktion og meningsudveksling om det indhold, der arbejdes med og formidling af dette i skriftlig form. Dvs. mens informanterne aktivt deltager i arbejdet med at løse opgaverne, er de involveret i på én gang at bruge eller praktisere sproget og videreudvikle det. De citerede eksempler viser, at der i gruppeinteraktionen finder intens diskussion om indholdet sted og i forbindelse hermed både begrebsafklaring og fokus på form. Inden for

forskningen anses kommunikation af denne art for at være gunstig for sprogindlæringen (Henriksen 1989, 166-182), eftersom den giver de studerende mulighed for at bruge målsproget til en meningsfuld kommunikation, hvor hypotesedannelse og hypoteseafprøvning til stadighed finder sted (Holmen 1988, 79-90; Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 185-201). Dette sammen med at kunne stille spørgsmål om sproglige forhold og få dem afklaret, samt at kunne diskutere og få feedback på egen tekstproduktion fra danske studiekammerater giver tilsyneladende de studerende en stor tryghed.

Det fremgår af interviewene, at de studerende i visse sammenhænge bruger engelsk som hjælpesprog, når deres skrivekyndighed ikke slår til. At de studerende bruger engelsk, hvor de har problemer med dansk, viser, at de trækker på de sproglige ressourcer, de råder over, for at kunne levere det budskab, som er nødvendigt for at kunne klare uddannelsen. Endvidere kan brugen af engelsk ses i lyset af en voksende brug af dette sprog som *lingua franca*, jf. den centrale rolle som engelsk har på højere uddannelser (Phillipson & Skutnabb-Kangas 1999; Jenkins 2007; Didriksen 2009).

Talt dansk, både receptiv og produktiv brug, ser ud til at være en stor barriere for de studerende i begyndelsen af uddannelsen. Således skildrer adskillige af de studerende, hvor anstrengende det var at følge med i undervisningen, ikke mindst når der er tale om forelæsninger, hvor der er mange til stede, og nogle berører deres problemer med at forstå danske dialekter. Resultaterne viser også, at det til trods for begynderproblemer tager de studerende forholdsvis kort tid, typisk 2-3 måneder, at overvinde de største barrierer mht. forståelsen af talt dansk. Det gælder især i uddannelsessammenhænge. Som før nævnt er islandsk og dansk nærtbeslægtede sprog, som ligner hinanden mest på skrift, hvorimod udtalen i højere grad varierer (Volhardt 2011; Már Viðarsson 2012). Dette sammen med den beskedne vægt, som talesproget tildeles i danskundervisningen (Auður Hauksdóttir 2001 og også de efterfølgende afsnit om danskundervisningen i grundskolen og ungdomsuddannelsen) ser ud til at volde de studerende problemer. Det primære fokus på skriftsproget har den mangel, at eleverne ikke bliver fortrolige med det, som kendetegner dansk talesprog. Derfor kan de have problemer med sprogets lydside, hvilket betyder, at de kan have svært ved at genkende ordforråd, når det forekommer i talt sprog. Endvidere negligeres den side af ordforrådet, herunder faste fraser, og andre diskursmæssige træk, der er kendetegnende for talt dansk. Resultaterne viser, at de studerende til trods for store begyndervanskeligheder formår at aktivere det ordforråd, som de

allerede har erhvervet sig i skrevne tekster, i løbet af forholdsvis kort tid, dvs. at koble deres eksisterende viden om sproget på skrift sammen med dets lydside. Endvidere tager det dem forholdsvis kort tid at blive fortrolige med det ordforråd og den diskurs, som er kendetegnende for deres fag i uddannelsessammenhæng. Her har det formodentlig en positiv effekt, hvor parate de studerende er til at anstrenge sig for at forstå indholdet i det, der udtrykkes, og hvor stor umage de gør sig med at udvikle kommunikative strategier, der kan fremme deres danskkundskaber. Hertil kommer kommunikation på dansk i de mange sammenhænge der er forbundet med uddannelsen, såsom læsning af pensum, diskussion om emnet og tilbagevendende brug af fagsproget. Gentagelsen betyder, at informanterne snart bliver fortrolige med den kommunikation, der hører til uddannelses-situationen, og det samme gælder det mest centrale fagspecifikke ordforråd, som ofte forekommer i akademiske tekster inden for et vidensområde (Nation 2001, 189-198) og i andre studie-sammenhænge, fx til forelæsninger og i studiegrupper.

Det er velkendt inden for forskningen, at der kan være en stor forskel på at beherske et sprog receptivt og produktivt (Nation 2001, 24-33; Webb 2005; Stæhr 2008, 2009). Resultaterne understøttes af dette, jf. at det tager de studerende en del længere tid at komme på banen mht. den mundtlige udtryksfærdighed i forhold til receptionen af talt dansk. Undersøgelsen viser, at en begrænset talefærdighed er en hæmsko for mange af de studerende i op til omkring et halvt år, hvilket belaster deres situation både personligt, fagligt og socialt. Foruden at give problemer i uddannelsessammenhæng, hvor nogle udtrykker vanskeligheder med at etablere kontakt med deres studiekammerater og deltage i undervisningen, har mange også svært ved at klare sig i hverdagssituationer med personlig usikkerhed og social isolation til følge. Nogle af informanterne forklarer, at de følte sig barnlige eller uinteressante i sociale sammenhænge pga. utilstrækkelige danskkundskaber, og andre fremhæver deres problemer i forbindelse med udtalen, bl.a. usikkerhed mht. tryk, prosodi, intonation og udtalen af -r-, samt andre lyde. Nogle nævner, at de taler, som de skriver, hvilket giver problemer i kontakt med danskere. Det positive herved er dog, at de ingen problemer har med ortografien på dansk. De studerendes problemer med at tale dansk er forståelige den førnævnte forskel, der findes på dansk og islandsk udtale (Volhardt 2011 og Már Viðarsson 2012), taget i betragtning og den ringe vægt, der lægges på undervisning i talt dansk i den islandske skole (Auður Hauksdóttir 2001 og de efterfølgende afsnit om dansk i

grundskolen og ungdomsuddannelsen). Nogle af de studerende kommer ind på, at danskerne har svært ved at forstå deres udtale, hvad der både skaber kommunikationsproblemer og bidrager til usikkerhed. Det siger dog ikke alt om, hvor godt de studerende behersker dansk udtale, da forskningen viser, at danskerne generelt er dårlige til at forstå udlændinge, som taler dansk (Jørgensen 2005, 148-156). Det gør ikke de studerendes situation nemmere.

Det fremgår direkte og indirekte, at de studerende er meget bevidste om deres problemer med at tale dansk, og at de i høj grad er motiveret til at overvinde deres barrierer. Således vælger nogle den strategi ufortrødent at blive ved med at tale dansk til trods for, at de ikke umiddelbart bliver forstået. Andre beskriver, hvordan de i visse sammenhænge bruger engelsk som hjælpesprog, når deres danskkundskaber ikke slår til for på den måde at formidle deres budskab eller for at skaffe sig oplysninger om dansk. Det er interessant, at de studerende i endnu andre sammenhænge går over til engelsk, når de føler sig vraget pga. negative reaktioner på deres dansk fra danskere. Således bruges engelsk til at markere en protest eller for at opnå en større symmetri i forhold til danskere. Informanternes brug af engelsk som et redskab til at skabe en større symmetri eller ligevægt mht. magtforholdene mellem en modersmåls- og fremmedsprogstalende falder i tråd med Brynja Stefánsdóttirs forskning, som netop viser, at nogle islændinge bevidst bruger engelsk i kontakt med nordboere for at opnå en vis sproglig magtbalance (Brynja Stefánsdóttir 2011, 58-59).

Ligesom det er tilfældet i forbindelse med receptionen af talt dansk, gør informanterne først fremskridt i forbindelse med talt dansk i uddannelsessammenhæng. Dette kan antagelig forklares med det intensive arbejde og den kommunikation, som finder sted i forbindelse med uddannelsen, hvor sproget i enhver henseende er det vigtigste redskab. Også her har organisationsformen en stor betydning for kvantiteten og kvaliteten af de studerendes kommunikation på dansk. Her må man have i tankerne, at sproget primært bruges til at danne og opretholde kontakt. Når den sproglige kompetence er begrænset, kan det både være svært at danne og opretholde kontakt på et fremmedsprog, man ikke helt behersker. Gruppearbejde, som har til formål at arbejde med projekter eller løse andre typer af opgaver, skaber gunstige forhold for etablering af kontakt og samarbejde om løsning af opgaverne og forudsætter, at interaktion om et indhold finder sted. Inden for fremmedsprogsforskningen anses interaktion i små grupper for at være indlæringsfremmende, da den skaber

muligheder for meningsudveksling og diskussion, herunder om betydningsafklaring (Nation 2002, 174), og er således med til at fremme kvaliteten og kvantiteten af målsprogets brug (Chaudron 1988, 106-109; Hatch 1992). Resultaterne viser, at informanterne er yderst positive over for gruppesamarbejdet og den diskurs, som det forudsætter. Dels fordi kommunikationen fremmer deres danskkundskaber, dels fordi de føler sig mere trygge i mindre grupper, end hvor der er mange til stede. Resultaterne viser også, at den kontakt som et permanent gruppearbejde skaber, ofte bidrager til yderligere kontakt med danskere både inden og uden for uddannelsen. Når det gælder socialt samvær uden for uddannelsen, kalder det på en anden type af kommunikation, hvor talesprogsnormerne gør sig gældende, og hvor et andet ordforråd og en anden diskurs tages i brug. Mht. brug af talt dansk uden for uddannelsen ser den tilbagevendende kommunikation, som er forbundet med deltagelse i daglige rutiner, ud til at bidrage til de studerendes beherskelse af hverdagssproget. Dette falder i tråd med teorierne om, at det netop er erfaringerne med sproget sammen med de sociale behov, der er drivkraften bag menneskets kommunikationssystem. De studerendes rutinemæssige erfaringer med dansk bidrager antagelig til deres kundskaber om og beherskelse af hverdagssproget, herunder mestring af *scripts* (Glahn & Holmen 1989, 74-75).

Til trods for visse begyndervanskeligheder anser de studerende sig generelt for godt rustet mht. ordforråd. Dels tager det forholdsvis kort tid at aktivere det ordforråd, som de tidligere har erhvervet sig, og i talesproget at identificere det ordforråd, som de er fortrolige med på skrift. Dels betyder den tilbagevendende forekomst af fagordforrådet i tale og skrift, at dette hurtigt integreres i det mentale leksikon (Nation 2001, 189-196). En vis lighed med fagordforrådet på dansk og engelsk ser også ud til at lette tilegnelsen af denne del af leksikalsk kompetence. Nogle af de studerende beskriver det ordforråd, som de lærte i danskundervisningen, som en slags kerneordforråd eller skriftsprogsnært ordforråd, som adskiller sig fra hverdagssproget. Resultaterne viser, at informanternes beherskelse af denne del af ordforrådet vokser støt i takt med gradvis større receptiv og produktiv brug af målsproget, herunder i dagligdagssituationer. Dette falder i tråd med den betydning, som forskningen tildeler inputtet og outputtet for opbygning af kommunikativ kompetence (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 185-203; Swain 1996; Lund 1999, 51-60).

Så godt som alle de studerende bestræber sig på at blive bedre til dansk og er yderst positivt indstillede over for at kommunikere på

sproget. Således ser de studerende kommunikationen på dansk både som et led i at gennemføre studierne og i at komme i tættere kontakt med danskerne for på den måde at gøre deres ophold rigere og kvalitativt bedre. Her er det en instrumentel motivation, der primært er drivkraften, og desuden er der også til en vis grad tale om integrativ motivation (Gardner 2002; Ushioda & Dörnyei 2011), jf. at nogle af de studerende udtrykker deres ønske om at integreres i samfundet og ikke blive betragtet som udlændinge. Motivationen til at lære dansk viser sig bl.a. i de strategier og tilgange, som de studerende benytter sig af for at forbedre deres danskkundskaber, fx at gå på danskursus, arbejde ved siden af uddannelsen eller dyrke en hobby i kontakt med danskere. Motivationen viser sig også i, at de ihærdigt bliver ved med at kommunikere på dansk, til trods for at danskerne går over til engelsk. Her er der tale om en bevidst strategi for at blive bedre til sproget og komme tættere på danskerne og dansk kultur. Andre bruger engelsk som hjælpesprog i bestemte situationer, fx når de ikke forstår en glose eller ikke magter at udtrykke et budskab på dansk. Det er bemærkelsesværdigt, at også de studerende, som har valgt at tage deres uddannelse på engelsk, ønsker at forøge deres danskkundskaber, for på den måde at få mere ud af deres ophold.

Interviewene afspejler forskellige holdninger til brugen af engelsk. Mens nogle betragter brugen af engelsk som hjælpesprog som en selvfølge, er der andre, som ihærdigt holder sig til dansk og bevidst undgår at bruge engelsk. På nær én studerende, som anser kommunikation på engelsk for at være en selvfølge set i lyset af sprogets dominans i Island og Danmark, er alle informanterne af den mening, at deres kommunikation med danskerne efter omstændighederne bør finde sted på dansk. Brugen af engelsk viser, at de studerende trækker på de sproglige ressourcer, som de har, for at klare sig i danske omgivelser, og desuden er den udtryk for den centrale rolle, som engelsk spiller på de højere uddannelser, i samfundet generelt og som *lingua franca* (Crystal 1997; Jenkins 2007; Didriksen 2009).

Kontakt med danskerne er af helt afgørende betydning for videreudviklingen af informanternes danskkundskaber, og samtidig beror det i høj grad på deres danskkundskaber, hvordan det går med at etablere en sådan kontakt. Her er der mange personlige, sociale, holdningsmæssige og sproglige forhold på spil, der kan påvirke de studerendes situation. Det fremgår klart, at de studerende er interesseret i at etablere en kontakt med danskere og at lære sproget. Det gælder også de studerende, som har valgt at tage deres uddannelse

på engelsk. Men hvordan går det så med at etablere kontakt med danskerne inden og uden for uddannelsen? Undersøgelsens resultater viser, at de fleste af de studerende ikke har problemer med at etablere kontakt med danskerne i uddannelsessammenhæng, mens dette ser ud til at være sværere uden for uddannelsen. Kontakten med danskere i uddannelsessammenhæng er dog af forskellig slags afhængig af organisationsformen og studiets tilrettelæggelse, bl.a. om der undervises i store eller mindre hold, og om gruppearbejde indgår som en del af studiet. Nogle af de studerende kommer ind på de problemer, der opstår, når de er kommet med i grupper, som har eksisteret over længere tid, og af den grund allerede er etablerede. Her er der ikke tale om den samme sociale dynamik, som det er tilfældet, når man er med i gruppen fra begyndelsen. Det fremgår klart, at i de tilfælde, hvor informanterne kommer med i læse- eller studiegrupper, der fungerer godt for dem, skabes der forudsætninger for kontakt og kommunikation, som fremmer opbygningen af deres dansk kundskaber. Samtidig åbner den kontakt, der dannes i grupperne op for en yderligere kontakt såvel inden som uden for uddannelsen. Gruppearbejdet bidrager således til alsidig kommunikativ brug af målsproget i forskellige sociale situationer, dvs. de forhold, som ifølge de kommunikative metoder har stor betydning for opbygningen af den sproglige kompetence.

I flere sammenhænge kommer de studerende ind på, at islændingene er tilbøjelige at holde sammen i grupper, både i uddannelsessammenhæng og uden for uddannelsen. Dette er dog ikke ensbetydende med, at de ikke ønsker at etablere kontakt med danskere eller at lære deres sprog, jf. at de studerendes bestræbelser i høj grad går ud på at gøre deres kontakt med danskere så smidig som overhovedet muligt for på den måde at bidrage til forøget kontakt og kommunikation på dansk. Eksempelvis passer de på, at der kun kommer én islænding med i hver studiegruppe, da de ved, at danskerne ikke kan lide, at udlændinge holder sammen i grupper. Endvidere undlader de at tale islandsk sammen, når der er flere danskere til stede, dels for at få lejlighed til at tale dansk, dels fordi de har erfaret, at brugen af islandsk ikke behager danskerne. At brugen af et fremmed sprog i voksne danskeres nærvær anses for at være upassende, falder i tråd med Jørgensens forskning i dansk som andetsprog, som netop viser, at det anses for at være mest adækvat at bruge dansk, når danskere er til stede (Jørgensen 2008, 104-105).

En vellykket kontakt med danskere har efter alt at dømme en positiv effekt, når det gælder de studerendes holdninger til danskerne

og deres velbefindende under studieopholdet. Foruden en positiv effekt af et udbytterigt samarbejde i studie- og læsegrupper, ser de studerendes boligforhold ud til at have en stor betydning for deres mulighed for at komme i kontakt med danskere. Således er en daglig kontakt med danskere en selvfølge for dem, som bor på kollegier eller i bofællesskaber, fx i forbindelse med forskellige praktiske og sociale aktiviteter, som må ordnes i fællesskab, fx madlavning, spisning i et fælles køkken og afholdelse af fester. Til gengæld lader det til, at de, som bor alene eller i parforhold, har sværere ved at etablere kontakt med deres naboer. Tilsyneladende har de studerende, som bor i kvarterer, hvor mange islændinge bor sammen, dog sværest ved at etablere kontakt med danskere. Nogle kommer ind på, at danskerne generelt er lukkede over for udlændinge, men at så snart man kommer ind på livet af dem, viser de sig at være varme og åbne. Nogle nævner, at de selv trækker sig tilbage pga. manglende danskkundskaber. For uden de nævnte forhold, finder etablering af kontakt med danskere typisk sted via hobby, arbejde og i visse tilfælde gennem informanternes børn. Det siger sig selv, at desto større og mere varieret kontakt med danskere, desto større brug af dansk.

Den imødekommenhed og kommunikationsvilje, som de fleste af de studerende oplever hos de danske studiekammerater og blandt underviserne, har efter alt at dømme en stor betydning for deres holdninger og parathed til at kommunikere på dansk. Eksempelvis kommer de ind på det positive ved at få lov til at bruge ordbøger og at få længere tid til eksamen og i øvrigt kan det mærkes, at deres holdninger stort set er positive. På nær ganske få studerende, som udtrykker, at manglende danskkundskaber forhindrer kontakt med danskerne, understreger de fleste, hvor godt samarbejdet med danskere fungerer, og hvor stort sprogligt udbytte de får ud af det. Det gælder dog især de studerende, som aktivt samarbejder med danske studiekammerater. I modsætning hertil beskriver informanterne en manglende tolerance, ignorance og uforståenhed, som de ofte møder hos danskere uden for uddannelsen. Disse forhold virker både frustrerende og *facetruende*, og nogle studerende forklarer, at disse forhold formindsker deres lyst til at bruge dansk, jf. at de oplever den manglende forståelse som uhøflighed, og af den grund protesterer med at gå over til engelsk. Her er der tale om resultater, som falder i tråd med det, som anden forskning har fundet, jf. Jørgensens (2005) og Brynja Stefánsdóttirs (2011) undersøgelser. Set i lyset af de modsatrettede erfaringer med at bruge dansk og med at komme i kontakt med danskere, er der god grund til at formode, at de positive

oplevelser kan være med til at fremme motivationen for at lære dansk, ikke mindst den integrative motivation (jf. Gardner 2002; Gardner & Lambert 1972), hvorimod de negative reaktioner kan virke i modsat retning.

I forbindelse med integrativ motivation spiller holdningerne til målsprogskulturen en helt afgørende rolle. En del af kulturen, som mærkes af udlændinge, er de lokales holdninger til udlændinge og deres sprog. Det fremgår klart af interviewene, at de studerende er påvirket af danskernes holdninger til udlændinge. Det gælder dels deres holdninger til islændinge, dels til andre grupper af udlændinge. Mht. danskernes holdninger til islændinge, skildres de på den ene side som forholdsvis positive, dvs. i den forstand at islændinge på en eller anden måde er i samme båd som danskere. På den anden side er der tale om negative holdninger, dvs. hvor islændingene beskrives som uanstændige, som udnytter det sociale system i Danmark, eller som drikker for meget. Disse holdninger føler nogle få af de studerende sig ramt af. En anden side er så danskernes holdninger til andre udlændinge, som nogle af de studerende forholder sig kritiske til. Ifølge Jørgensens (1995, 87-89) forskning findes der i Danmark et hierarki af sprog, hvor visse indvandrersprog, fx tyrkisk, urdu, arabisk og swahili placeres i bunden, mens de skandinaviske sprog rangeres efter engelsk, fransk, tysk og spansk. Det er ikke usandsynligt, at den rangordning, som her nævnes, også kan afspejle holdninger blandt danskerne til de folk, som taler disse sprog. Hvor islandsk og islændinge er placeret i denne sammenhæng, står dog ubesvaret. Antagelig påvirker det de studerendes holdninger, opmærksomhed og oplevelse af danskernes holdninger til udlændinge, at de selv er udlændinge. I al fald kommer mange ind på, at de har let ved at sætte sig i andre udlændinges sted.

Til trods for visse sproglige problemer, er der andre forhold, der i høj grad er med til at gøre de islandske studerendes tilpasning under studieopholdet lettere. Det gælder især en påfaldende stor lighed mellem islandsk og dansk kultur i almindelighed, såsom mht. mentalitet og traditioner. Visse forskelle i forbindelse med uddannelseskulturen, hvor kollektive projekter og samarbejde mellem studerende står centralt, opfattes som positive forhold, som egner sig til at fremme brugen af dansk, mens andre sider af den, såsom ringe autoritetstro og tradition for at bruge lang tid på diskussioner, ser ud til at virke udfordrende på de studerende. Endvidere kommer visse formaliteter mht. planlægning af personlig kontakt bag på de studerende. Her kunne en bedre indsigt i danske omgangsformer og

kultur være at foretrække, da kulturforskellene tilsyneladende kan være større, end de umiddelbart tror, jf. også den betydning som sociokulturel kompetence tildeles i forbindelse med kommunikativ kompetence (Lund 1999).

De fleste af de studerende giver udtryk for, at deres holdning til danskundervisningen har ændret sig under deres ophold. Nogle kommer ind på vigtigheden af at opretholde kontakten med Danmark og det øvrige Skandinavien, og i den forbindelse argumenterer de for det danske sprogs anvendelighed. Her forklarer de studerende, at de under deres ophold ikke alene er kommet tættere på danskere, men at de også har haft kontakt med nordmænd og svenskere, og at de i den forbindelse har fået blik for det danske sprogs funktionalitet som islændingenenes nøgle til kontakt og kommunikation med det øvrige Norden. Når det er sagt, argumenteres der for, at danskundervisningens indhold, praksis og prioriteringer skal ændres.

Flere af de studerende kommer ind på deres udbytte af at opholde sig udenlands. Nogle forklarer, at uddannelsesopholdet har betydet, at de nu er blevet mere selvstændige, da de har måttet stå på egne ben, og andre nævner en udvidet horisont, og at de nu ser Island og det islandske samfund i et nyt og større perspektiv. Endnu andre forklarer, at studieopholdet har åbnet deres øjne for, hvor meget det kræver at være udlænding i et andet land, og at de af den grund har lettere ved at sætte sig i andre udlændinges sted. Disse erfaringer, som de finder yderst vigtige, forbinder de med vidsyn, modenhed eller dannelse.

DANSKUNDERVISNINGEN I GRUNDSKOLEN - SET I BAKSPEJLET

I dette kapitel gøres der rede for, hvad de to spørgeskemaundersøgelser fortæller om de studerendes holdninger til danskundervisningen i grundskolen, set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark. På det tidspunkt, hvor informanterne tog deres grundskoleuddannelse, var dansk det første fremmedsprog i skolen og et obligatorisk fag i 5 år. Ifølge læseplanen fra 1989 var formålet med danskundervisningen i grundskolen at opbygge en alsidig kompetence i dansk og sætte eleverne i stand til at bruge dansk såvel receptivt som produktivt (se nærmere om læseplanens målsætninger på side 9-11). Spørgeskemaundersøgelserne indeholder nogle spørgsmål, der har til hensigt at afklare, hvordan de studerende vurderer danskundervisningens indhold og praksis i grundskolen, deres udbytte af den, samt deres holdninger til danskundervisningen og til at lære dansk. I det følgende gøres der rede for det billede, som de studerendes besvarelser giver af danskundervisningen og deres holdninger til den. Indledningsvis fortælles der om, hvilke grundskoler de studerende gik på, og hvordan de klarede sig til afgangsprøven i dansk. Redegørelsen inddeles i fem afsnit. I det første sættes der fokus på, hvordan informanterne skildrer deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning, og i det andet afsnit gøres der rede for, hvordan de vurderer danskundervisningens kvalitet, mht. indlæringen af nogle centrale indlæringsmæssige komponenter. Det tredje afsnit handler om, hvordan de fire færdigheder og andre centrale komponenter vægtes i danskundervisningen, og det fjerde om de studerendes vurdering af danskfagets styrker og svagheder i grundskolen set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark. I det femte og sidste afsnit gøres der rede for de studerendes holdninger til danskundervisningen og deres motivation for at lære dansk.

Hvilken grundskole og præstation ved afgangsprøven?

De studerende har modtaget den obligatoriske danskundervisning på mange forskellige grundskoler. Således har deltagerne fra den første undersøgelse gået på 62 forskellige skoler, mens det drejer sig om 104

grundskoler i den sidste undersøgelse. Nogle studerende har gået på to skoler og ganske få på tre. Skolerne ligger vidt omkring i landet, de fleste dog i Reykjavík og omegn. I begge undersøgelser har én bestemt skole i Reykjavík en særstilling som den grundskole, hvor de fleste af informanterne har fået deres obligatoriske danskundervisning. De studerendes besvarelser viser, at deres præstation i dansk er yderst varierende, jf. den store spredning over de to karakterskalaer, dvs. dels 1-10 skalaen og bogstavsskalaen (A,B,C,D,E). Den sidstnævnte skala blev i nogle år brugt i grundskolens øverste klasser, se tabel 16.

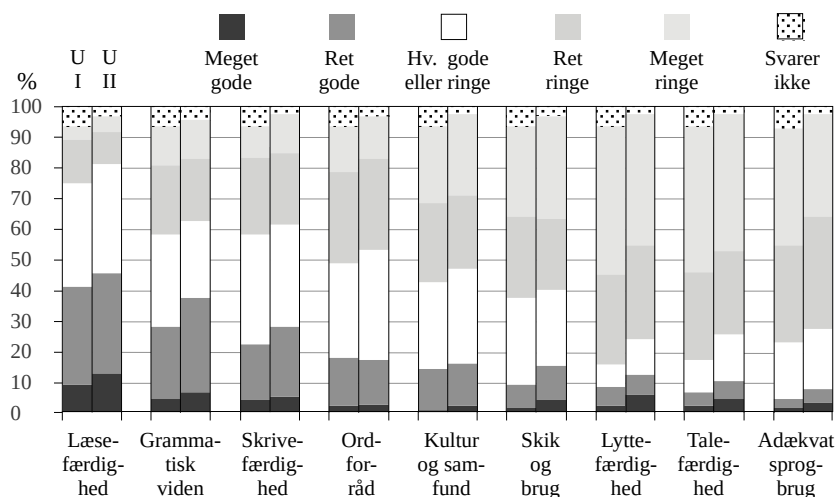
	U-I	U-II
Karakter	N=136	N=158
	Svarpct.	Svarpct.
9,5-10	2,9	10,1
8,5-9,0	14,7	13,9
7,5-8,0	14,0	18,4
6,5-7,0	9,6	16,5
5,5-6,0	10,3	6,3
3,0-5,0	8,1	11,4
A	0,7	
B	5,9	3,2
C	8,8	1,3
D	1,5	
Undlader at svare	17,6	9,5
Andet	5,9	9,5
I alt	100%	100%

Tabel 16. Præstation ved afgangsprøven i dansk.

Oversigten viser, at det er meget forskelligt, hvordan de studerende har klaret sig til afgangsprøven i dansk. Således har omtrent en tiendedel (8,1% og 11,4%) fået en forholdsvis lav karakter, nemlig 5 eller lavere på 10-skalaen og D på bogstavsskalaen (1,5% fra U-I). Omtrent en femtedel har fået lidt over middelskarakter, dvs. 7,5-8 (14,0% og 18,4%) og karakteren B (5,9% og 3,2%). Mht. de højeste karakterer har 17,6% fra U-I og 24% fra U-II opnået karakter mellem 8,5 og 10 og desuden har én studerende fra U-I fået A. Henholdsvis 17,6% og 9,5% af de studerende undlader at svare og desuden svarer en mindre del (5,9% og 9,5%) på svarmuligheden Andet, hvor bl.a. nogle gør rede for, at de ikke kan huske deres karakter. Dette viser, at det ikke kun er de elever, der klarer sig bedst til afgangsprøven, der senere tager til Danmark for at videreuddanne sig.

Danskkundskaber ved grundskolens afslutning

I et lukket svarlistespørgsmål bedes de studerende om at vurdere, hvordan det stod til med deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning. Svarlisten omfatter 9 svarkategorier, nemlig de fire færdigheder og andre former for sproglige kompetencer: a) *forståelse af talt dansk*, b) *færdighed i at læse på dansk*, c) *færdighed i at skrive på dansk*, d) *færdighed i at tale dansk*, e) *viden om ordforråd*, f) *viden om og beherskelse af grammatiske regler*, g) *viden om adækvat sprogbrug*, h) *viden om dansk skik og brug*, i) *viden om danske kultur- og samfundsforhold*. De studerende bedes tage stilling til spørgsmålet ved at krydse én af de 5 opstillede svarmuligheder af. Søjlediagrammet viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 18. De studerendes danskkundskaber ved grundskolens afslutning

Det fremgår af figur 18, at det er meget forskelligt, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning. Yderst få svarer, at deres kundskaber i de opstillede kategorier var meget gode, hvorimod en del flere anser deres danskkundskaber for at have været ret gode. Læsefærdigheden er den kompetence, som de fleste af de studerende mener, at de har mestret forholdsvis godt, og i kølvandet herpå følger komponenterne grammatisk viden, skrivefærdighed og ordforråd. Endvidere er det påfaldende, hvor få af de studerende, der svarer, at deres beherskelse af

lytte- og talefærdighed var forholdsvis god, og hvor mange der beskriver deres lytte- og talefærdighed som ret eller meget ringe. Det samme gælder deres viden om adækvat sprogbrug. Lad os nu se nærmere på, hvad resultaterne i øvrigt fortæller om de studerendes danskkundskaber.

Læsefærdighed på dansk har en særstilling som den kompetence, som de fleste mener at have mestret meget (8,8% og 12,7%) eller ret godt (32,4% og 32,9%). Således svarer i alt henholdsvis 41,2% og 45,6% af informanterne, at deres læsefærdighed var meget eller ret god, og forholdsvis få (18,4% og 15,9%) anser den for at have været ret eller meget ringe. Andre former for danskkundskaber, som forholdsvis mange svarer, at de beherskede meget eller ret godt er grammatisk viden (27,9% og 37,3%) og skrivefærdighed på dansk (22,1% og 27,9%). Omtrent en tredjedel af de studerende vurderer deres beherskelse af skrivefærdighed (35,3% og 36,1%) og grammatik (35,3% og 33,0%) som meget eller ret ringe, Mht. ordforråd svarer henholdsvis 17,6% og 17,1% af informanterne, at deres viden om ordforråd var meget eller ret god, og desuden svarer forholdsvis mange (30,9% og 36,1%), at deres ordforrådsviden hverken var god eller ringe.

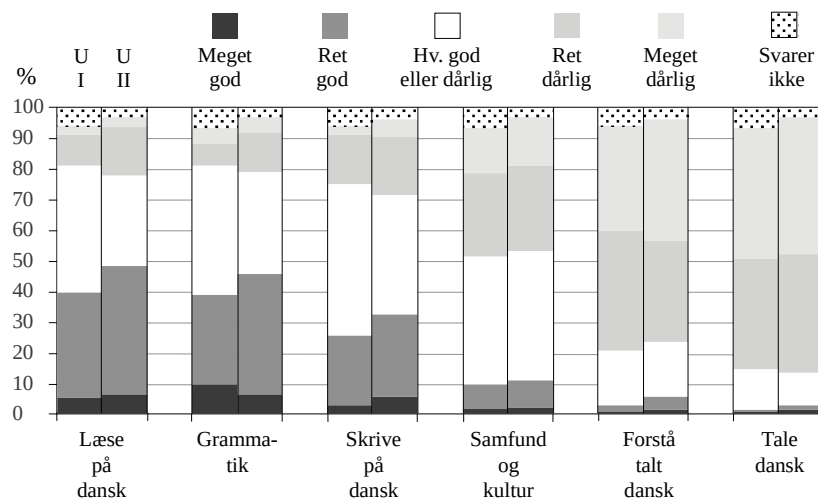
Det er påfaldende, hvor få af de studerende, der beskriver deres tale- og lyttefærdighed som meget eller ret god, og hvor mange der beskriver beherskelsen af disse færdigheder som ret eller meget ringe. Yderst få anser deres talefærdighed for at være meget (2,2% og 4,4%) eller ret god (4,4% og 5,7%) og et lignende billede tegner sig mht. lyttefærdighed, jf. hvor få der vurderer den som meget (2,2% og 5,7%) eller ret (5,9% og 7,0) god. Til gengæld er der omtrent tre fjerdedele, der beskriver deres tale- (76,5% og 72,1%) og lyttefærdighed (77,9% og 73,4%) som ret eller meget ringe.

Resultaterne viser, at forholdsvis få af de studerende vurderer deres kundskaber om adækvat sprogbrug, dansk skik og brug, samt danske kultur- og samfundsforhold som meget eller ret god. Således svarer kun få (4,4% og 7,6%), at deres viden om adækvat sprogbrug var meget eller ret god, mens godt to tredjedele (69,8% og 70,2%) skildrer den som ret eller meget ringe. Mht. viden om dansk skik og brug anser en mindre del (8,9% og 15,2%) af de studerende den for at være meget eller ret god, mens mere end halvdelen (55,9% og 56,9%) beskriver den som ret eller meget ringe. Et lignende billede tegner sig mht. de studerendes viden om danske kultur og samfundsforhold, se nærmere om resultaterne i tabel A.19 i appendiks.

Det er interessant, hvor påfaldende stor lighed der er mellem de to informantgruppers besvarelser.

Danskundervisningens kvalitet i grundskolen

Ét af spørgsmålene drejer sig om, hvordan de studerende vurderer kvaliteten af danskundervisningen i grundskolen set i lyset af deres erfaringer i Danmark. I et svarlistespørgsmål med 6 svarkategorier og en gradueringsskala med 5 svarmuligheder bedes de studerende tage stilling til danskundervisningens kvalitet mht. følgende: a) *at forstå talt dansk*, b) *at læse på dansk*, c) *at skrive på dansk* og d) *at tale dansk*, e) *at beherske dansk grammatik* og f) *viden om danske samfunds- og kulturforhold*. Figur 19 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



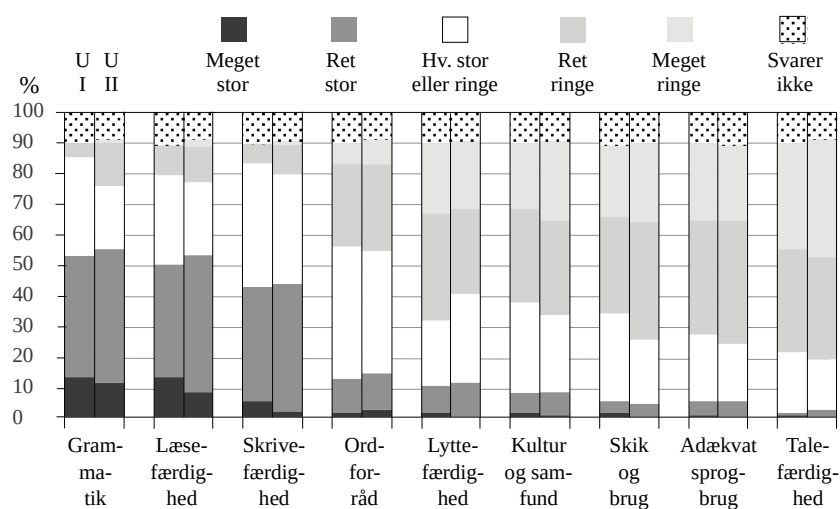
Figur 19. Danskundervisningens kvalitet i grundskolen.

Det er meget forskelligt, hvordan de studerende vurderer danskundervisningens kvalitet i grundskolen. Yderst få vurderer dens kvalitet mht. de opstillede færdigheds- og vidensområder som meget god, mens en del flere beskriver den som ret god. Her tegner der sig et ganske klart billede. Således viser besvarelserne, at de fleste anser undervisningens kvalitet for at have været meget eller ret god, når det gælder indlæring af læsefærdighed (39,7% og 48,1%) og grammatik (39,0% og 45,5%) og forholdsvis få svarer, at undervisningen i læsefærdighed (13,2% og 19%) og grammatik (12,5% og 17,8%) var ret eller meget dårlig. Desuden er der forholdsvis mange (25,7% og 32,3%), der vurderer kvaliteten af undervisningen i skrivefærdighed som meget eller ret god, mens lidt færre (19,1% og 24,7%) anser den

for at have været ret eller meget dårlig. Resultaterne viser også, at de studerende anser kvaliteten af undervisning i tale- og lyttefærdighed for at have været markant ringere end indlæringen af læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed. Således er det iøjnefaldende, hvor få af de studerende der vurderer kvaliteten af undervisningen i tale- (1,4% og 2,6%) og lyttefærdighed (2,9% og 5,7%) som meget eller ret god, og hvor mange der skildrer kvaliteten af undervisningen i tale- (78,6% og 83,5%) og lyttefærdighed (73,6% og 72,8%) som ret eller meget dårlig. Omtrent en tiendedel (9,6% og 10,8%), anser kvaliteten af undervisningen i danske kultur- og samfundsforhold for at have været meget eller ret god, mens henholdsvis 41,9% og 43,6%, giver udtryk for, at dens kvalitet har været ret eller meget dårlig.

Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i grundskolen

For at afklare, hvordan nogle centrale komponenter blev vægtet i danskundervisningen opstilles der et svarlistespørgsmål med 9 svarkategorier: a) *lyttefærdighed*, b) *læsefærdighed*, c) *skrivefærdighed*, d) *talefærdighed*, e) *ordforråd*, f) *dansk grammatik*, g) *adækvat sprogbrug/sprogvaner*, h) *dansk skik og brug*, i) *danske kultur- og samfundsforhold*. Ved hjælp af en gradueringskala med 5 svarmuligheder bedes de studerende give udtryk for, hvordan de opstillede komponenter blev vægtet i danskundervisningen i grundskolen.



Figur 20. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i grundskolen.

De studerendes besvarelser afspejler dels en stor diversitet mht. vægtning af de opstillede komponenter, og dels tegner der sig et vist mønster forårsaget af den overensstemmelse, der findes i en stor del af de studerendes besvarelser. Som det fremgår af søjlediagrammet, er der forholdsvis få af de studerende, der svarer, at de opstillede kategorier blev vægtet meget højt i undervisningen, mens markant flere svarer, at deres vægtning var ret stor. Endvidere er det forskelligt, i hvilken grad de enkelte komponenter tildeles en stor eller ringe vægt i undervisningen. Indlæringen af grammatik og læsefærdighed er de komponenter, som de fleste af de studerende svarer, blev tildelt meget stor vægt i danskundervisningen og disse sammen med skrivefærdigheden er de komponenter, som de fleste anser for at have haft meget eller ret stor vægt. Resultaterne viser også, at yderst få af de studerende svarer, at indlæringen af talefærdighed havde en meget eller ret stor vægt i undervisningen, og det samme gælder de komponenter, der angår adækvat sprogbrug, dansk skik og brug, danske kultur- og samfundsforhold, samt indlæringen af lyttefærdighed. Lad os nu gå resultaterne nærmere efter i sømmene.

Som før nævnt er indlæringen af grammatik den komponent, som de fleste (52,9% og 55,1%) svarede blev tildelt meget eller ret stor vægt i danskundervisningen. Henholdsvis 4,4% og 13,9% svarer, at grammatikken blev tildelt ret ringe vægt, og ingen fra den første og 1,3% fra den sidste undersøgelse svarer, at grammatikken blev tildelt meget ringe vægt. Det fremgår også af de studerendes besvarelser, at læse- og skrivefærdigheden blev tildelt forholdsvis stor vægt i undervisningen. Således svarer omtrent halvdelen (50,0% og 53,1%) af informanterne, at læsefærdigheden havde meget eller ret stor vægt i undervisningen og kun en mindre del (9,6% og 11,4%), at dens vægt var ret ringe. Ingen af de studerende fra U-I og 2,5% fra U-II svarer, at læsefærdigheden blev tildelt meget ringe vægt. Sammenlignet med læsefærdigheden svarer lidt færre (42,6% og 43,7%), at indlæringen af skrivefærdighed havde meget eller ret stor vægt. Kun få (6,6% og 9,5%), svarer, at dens vægt var ret ringe, og ingen fra U-I og 1,3% fra U-II, svarer, at den blev tildelt meget ringe vægt. I forhold til den tunge vægt, som læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed ser ud til at have haft i danskundervisningen, er der forholdsvis få (12,5% og 14,5%), der svarer, at indlæringen af ordforråd havde meget eller ret stor vægt, og godt en tredjedel (33,8% og 36,7%), at denne komponent blev tildelt ret eller meget ringe vægt i danskundervisningen.

Som det fremgår af figur 20, er der kun yderst få af de studerende, der svarer, at de øvrige komponenter blev tildelt meget eller ret stor vægt,

og desuden er der forholdsvis få, der svarer, at deres vægt hverken var stor eller ringe. Således viser resultaterne, at indlæringen af tale- og lyttefærdighed og de komponenter, der angår adækvathed eller passende sprogbrug, viden om dansk skik og brug, samt danske samfunds- og kulturforhold, blev tildelt en yderst ringe vægt. Det gælder talefærdigheden i særdeleshed, jf. at 0,7% af informanterne fra U-I og ingen fra U-II, svarer, at talefærdigheden havde meget stor vægt i undervisningen, og henholdsvis 0,7% og 2,5% svarer, at dens vægt var ret stor. Påfaldende mange (68,4% og 72,1%) svarer, at vægtningen af talefærdighed var ret eller meget ringe. Resultaterne viser endvidere, at også lyttefærdigheden blev tildelt en ringe vægt, om end den blev vægtet noget højere end talefærdigheden. Således svarer 1,5% af de studerende fra U-I og ingen fra U-II, at lyttefærdigheden blev tildelt meget stor vægt, og 8,8% og 11,4%, at den havde ret stor vægt. Omtrent halvdelen af informanterne (58,1% og 50,0%) svarer, at træning i lyttefærdighed blev tildelt ret eller meget ringe vægt. De komponenter, der angår indlæring af adækvat eller passende sprogbrug, havde også ifølge resultaterne en ringe vægt i danskundervisningen. Således svarer kun 0,7% fra U-I og ingen fra U-II, at denne komponent blev tildelt en meget stor vægt, og kun få (4,4% og 5,1%), at den blev tildelt ret stor vægt. Mht. undervisning i dansk skik og brug svarer 5,2% fra U-I og 4,4% fra U-II, at der blev lagt meget eller ret stor vægt på undervisningen i denne komponent, mens mere end halvdelen (55,1% og 64,5%) svarer, at den form for viden blev tildelt ret eller meget ringe vægt. Når det gælder vægten af undervisningen i danske samfundsforhold, svarer henholdsvis 8,1% og 8,2% af de studerende, at der blev lagt meget eller ret stor vægt på denne form for viden, mens godt halvdelen (52,2% og 56,9%) svarer, at dens vægt var ret eller meget ringe. Se nærmere om den kvantitative fordeling i tabel A-20 i appendiks.

Styrker og svagheder i grundskolen

Blandt hensigterne med spørgeskemaundersøgelserne var at belyse, hvordan de studerende vurderer deres indlæring af dansk, og hvad de anser for at have været fagets styrker og svagheder i grundskolen. I to åbne spørgsmål bedes informanterne om at belyse disse forhold. I det første spørgsmål bedes de dels med egne ord forklare, hvordan de vurderer deres indlæring af dansk i grundskolen, dels hvad de anser for at have været danskundervisningens generelle styrker og svagheder. I det andet spørgsmål bedes de tilføje evt. andre relevante

oplysninger om dansk i grundskolen. I alt svarer 84,5% af de studerende fra U-I og 88,0% fra U-II på det første spørgsmål, hvor de fremfører ét eller flere synspunkter om dansk i grundskolen. Desuden svarer henholdsvis 50,7% og 22,2% på det sidste spørgsmål, hvor de supplerer med forskellige kommentarer. Ved behandlingen af de studerendes besvarelser, viste det sig, at på nær ganske få undtagelser, drejer de supplerende kommentarer sig om danskfagets styrker og/eller svagheder. Hvor dette er tilfældet, sorteres de sammen med de øvrige oplysninger af samme slags. I det følgende gøres der rede for de studerendes vurdering af de nævnte forhold.

Danskfagets styrker i grundskolen

I alt anfører 46,3% af de studerende fra U-I og 53,8% fra U-II ét eller flere forhold, som de anser for at have været danskundervisningens styrker. Det er m.a.o. forskelligt, om de studerende nøjes med at nævne én styrke ved danskundervisningen eller fortæller om to eller flere styrker ved faget. I tabel 17 gives der en oversigt over de komponenter, som de studerende nævner som danskundervisningens styrker, og deres kvantitative fordeling. Da mange af de studerende nævner flere end én styrke, er der tale om flere styrker end antallet af studerende, der svarer på spørgsmålet.

Styrker ved danskundervisningen i grundskolen	U-I N=63 46,3%	U-II N=85 53,8%
	Svarpct.	Svarpct.
Indlæringen af dansk grammatik	22,1	30,4
Indlæringen af læsefærdighed	21,3	25,9
Indlæringen af skrivefærdighed	12,5	12,0
Indlæringen af ordforråd	4,4	5,1
Gode dansklærere	1,5	4,4
Andre styrker	4,4	3,8

Tabel 17. Danskundervisningens styrker i grundskolen.

Indlæringen af læse- og skrivefærdighed, grammatik og ordforråd
De fleste af de studerende (22,1% og 30,4%) nævner undervisning i grammatik, som danskfagets styrke. Mens nogle nøjes med at fremhæve denne komponent som danskfagets styrke, beskriver andre indlæringen af dansk grammatik som god eller som en kvalitet i undervisningen. Nogle få nævner fordelene ved at kombinere undervisningen i grammatik med indlæringen af andre færdigheder,

især læse- og skrivefærdighed, og nogle fremhæver det positive ved at tildele indlæring af grammatik en tung vægt.

Næstflest af de studerende (21,3% og 25,9%) anser undervisningen i læsefærdighed for at være danskfagets styrke. Af disse understreger nogle af de studerende fra begge undersøgelser, at de fandt det positivt, at der blev læst meget på dansk. Andre kommer ind på, at den store vægtning af læsefærdighed var en fordel, og at læsning af bøger og noveller vakte interesse for sproget. Én af de studerende, som anser læsefærdigheden for at være en styrke, påpeger, at til trods for, at han opnåede en sikker læsefærdighed på dansk, var det ikke nok til at vække interesse for sproget i øvrigt. Én anden nævner, at den høje prioritering af læsefærdighed både var en fordel og ulempe, da den medførte, at andre færdigheder blev nedprioriteret.

Godt en tiendedel af de studerende (12,5% og 12,0%) fremhæver undervisningen i skrivefærdighed som danskfagets styrke. De fleste skriver blot, at indlæringen af skrivefærdighed var en kvalitet ved danskundervisningen, mens andre nævner gode skriveøvelser og aktiviteter, som fremmede deres beherskelse af dansk.

En mindre del af de studerende (4,4% og 5,1%) nævner ordforrådsindlæring som en styrke ved danskundervisningen uden nærmere at forklare dette.

Gode dansklærere

Nogle få af informanterne (1,5% og 4,4%) nævner gode dansklærere som danskundervisningens styrke. Mens nogle nøjes med at skrive gode eller dygtige dansklærere, gør andre nærmere rede for de kvaliteter, som de forbinder med gode dansklærere. Således skriver én fra U-I, at læreren talte godt dansk, og fire fra U-II udtrykker, at elevernes positive opfattelse af dansklærerne skyldtes, at læreren var ambitiøs og bestræbte sig på at yde sit bedste, at han var dygtig til at finde på noget nyt, var god til at gøre danskundervisningen spændende, bl.a. ved at lade eleverne producere radioprogrammer, og at han forlangte, at eleverne lavede lektier hjemme. Dette betød, at eleverne hurtigt gjorde fremskridt, hvilket fremmede interessen for dansk.

Andre styrker

Udover de nævnte styrker kommer nogle få studerende (4,4% og 3,8%) ind på forskellige andre forhold, som de anser for at være styrker ved faget. Fra den første undersøgelse nævnes læsning af mange gode danske noveller og gode begyndermaterialer i dansk. Én

skriver blot at danskundervisningen var god, og én nævner, at de lærte at tælle på dansk. Én nævner det positive ved, at læreren fik en dansk au pair-pige til at hjælpe dem med dansk, og til sidst nævner én studerende, at danskundervisningen i grundskolen dannede ét godt fundament, som man senere kunne bygge videre på. Fra den sidste undersøgelse nævner de studerende god danskundervisning, positive oplevelser af at læse Anders And og af at lytte til dansk musik. I den forbindelse nævnes Shu-bi-dua og Kim Larsen. Samtidig understreges det, at det til tider kunne blive lidt for meget af det gode altid at høre på de samme musikere. Til sidst nævnes det positive ved elevernes kontakt med en dansk klasse. Her gøres der rede for, at den islandske klasse fik en dansk klasse på besøg, og at de islandske elever senere også rejste til Danmark.

Danskfagets svagheder i grundskolen

I alt nævner 83,1% af de studerende fra U-I og 84,2% fra U-II ét eller flere forhold ved danskundervisningen i grundskolen, som de betragter som dens svagheder. Som før gøres der opmærksom på, at det er forskelligt, om de studerende nævner én eller flere svagheder, hvilket betyder, at det samlede antal af fremhævede svagheder er større end antallet af de studerende, der svarer på spørgsmålet. I tabel 18 vises fordelingen af de komponenter, som de studerende anfører som svagheder ved danskundervisningen.

Svagheder ved danskundervisningen i grundskolen	U-I N=113 83,1%	U-II N=133 84,2%
	Svarpct.	Svarpct.
Mangelfuld undervisning i talefærdighed	58,1	56,3
Mangelfuld undervisning i lyttefærdighed	28,7	27,8
Mangler mht. undervisningens indhold og praksis	19,9	12,0
Manglende motivation	11,8	21,5
Mangler mht. dansklærerne	14,0	13,3
Mangelfulde undervisningsmaterialer	9,6	6,3
Andre mangler	4,4	7,0

Tabel 18. Danskundervisningens svagheder i grundskolen.

Mangelfuld undervisning i talefærdighed

De fleste af informanterne (58,1% og 56,3%) nævner mangelfuld undervisning i talefærdighed som danskfagets svaghed. Heraf udtrykker næsten halvdelen af de studerende (47,1% og 45,6%), at de syntes indlæringen af talefærdighed blev nedprioriteret eller negligeret, eller at den burde vægtes højere. Ret mange argumenterer

desuden for, at kvaliteten af undervisningen i talefærdighed var dårlig. Fra U-I forklarer én studerende, at han finder det paradoksalt at have været i stand til at skrive lange opgaver på dansk uden at kunne tale sproget. Nogle af de studerende (9,6% og 7,6%) finder det vigtigt at lægge større vægt på indlæringen af dansk udtale. Fra U-I understreger 4 af de studerende, at eleverne bør lære genuin dansk udtale, og én tilføjer, at han finder det tvivlsomt at lære eleverne en slags skandinavisk variant af dansk. To hævder, at det dansk, de lærer i grundskolen, ikke ligner genuin dansk tale, dvs. sådan som danskere typisk taler sproget, og én anden peger på den svaghed, at eleverne lærer at tale, sådan som de læser. Fra U-II udtrykker 4 studerende sig om mangler ved undervisningen i dansk udtale. Tre nævner, at det er vigtigt at lægge større vægt på undervisning i korrekt dansk udtale, og den fjerde, at der mangler forskellige udtaleaktiviteter i undervisningen. To studerende fra U-I argumenterer for vigtigheden af, at eleverne lærer at udtrykke sig mundtligt på dansk, og for at opnå dette mål foreslås det, at der inddrages forskellige typer af samtaleøvelser i undervisningen. Fra U-II kommer 5 studerende ind på, hvor vigtigt det er, at eleverne bruger talt dansk til kommunikation, og i den forbindelse nævner én, at der bør lægges større vægt på interaktion, én understreger det behov, der findes for at arbejde med hverdagsprog, og to nævner, at eleverne oftere burde få lejlighed til at udtrykke sig mundtligt på dansk.

Mangelfuld undervisning i lyttefærdighed

Godt en fjerdedel af de studerende (28,7% og 27,8%) anser mangelfuld lyttefærdighed for at være en af danskfagets svagheder. Af disse nævner de fleste (25,0% og 24,7%) blot, at undervisningen i lyttefærdighed var utilfredsstillende, mangelfuld eller på et lavt niveau. Fra U-I giver 5 studerende udtryk for, at indlæringen af lyttefærdighed burde vægtes højere, og desuden fremhæves vigtigheden af, at eleverne trænes i at forstå genuin dansk tale. Fra U-II understreger 5 af informanterne det problematiske ved, at der ikke lægges større vægt på, at eleverne opnår en god forståelse af talt dansk.

Manglende motivation

En del af de studerende (11,8% og 21,5%) kommer ind på forskellige problemer, der er forbundet med manglende motivation for at lære dansk. Nogle (7,4% og 4,4%) gør rede for negative holdninger til danskundervisningen, som beskrives som uinteressant, kedelig, tør, uspændende og uhensigtsmæssig. Andre nævner, at hvis

undervisningen skal appellere til de unge og vække deres interesse for at lære dansk, må undervisningen gøres mere varieret og interessant. Yderligere peger 6 studerende på, at der mangler interesse blandt eleverne for at lære sproget, og én af dem forklarer, at det næsten er en pligt hos de unge ikke at synes om dansk. Endelig nævner 7 studerende, at den manglende interesse var deres egen skyld, da de selv ikke var motiverede eller havde svært ved at se meningen eller et praktisk formål med at lære sproget.

Mangler mht. undervisningens indhold og praksis

En del af de studerende (19,9% og 12,0%), især fra den første undersøgelse, nævner selve undervisningens indhold og praksis som en svaghed ved danskfaget. Nogle få (7 og 2) berører det problem, der ligger i den store vægtning af grammatik. Heraf skriver 4 fra den første undersøgelse lige ud, at der bliver lagt for stor vægt på grammatikken, mens de andre fra U-I udtrykker, at der blev lagt for stor vægt på grammatik, retskrivning og stiløvelser, og desuden forklarer én, at danskundervisningen i alt for høj grad gik ud på at finde ud af substantivernes køn. Fra U-II nævner de to, at indlæringen af grammatik fyldte for meget, og den ene af de to tilføjer, at det var, som om intet kunne stå mål med grammatikken.

Tre fra U-I og to fra U-II kommer ind på det problematiske ved, at dansk ikke bruges til kommunikation i undervisningen. Fra U-I skriver to, at eleverne burde få lejlighed til at bruge sproget og udtrykke sig på dansk, og én fra den sidste undersøgelse fremhæver, at der burde tales dansk i timerne. Én fra hver undersøgelse nævner, at der lægges for ringe vægt på ordforråd, og én fra U-I, at undervisningen for det meste drejede sig om stiløvelser og oversættelser. Én fra U-II skildrer danskundervisningen som ensformig, hvor oversættelse af tekster blev vægtet alt for højt.

To fra hver undersøgelse kommer ind på, at de lærte gammeldags dansk. Om dette skriver den ene fra den første undersøgelse, at de lærte et forældet dansk, som kun bruges af ældre mennesker, og den anden, at det dansk, de lærte, var gammeldags, hvilket har betydet, at de islandske studerende ofte bliver udsat for, at der gøres nar af deres ordforråd. Den ene fra U-II skriver, at de lærte bogligt dansk, dvs. at de lærte sproget, sådan som det skrives, og ikke som det tales, og den anden understreger, at det dansk, de lærte, er forældet og ikke længere tales i Danmark.

Nogle få studerende (2 og 5) kommer ind på, hvor ringe krav der blev stillet i danskundervisningen, hvilket betød, at de dygtige elever

ikke fik udfordrende opgaver og anledning til at anstrenge sig. Derfor kom de ikke videre og gjorde ikke fremskridt med at anvende sproget.

Nogle af informanterne (7 og 3) argumenterer for, at undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold blev negligeret. Fra den første undersøgelse nævner tre, at undervisning i dansk kultur og danske samfundsforhold i højere grad burde inddrages i undervisningen, to kommer ind på, at der burde lægges større vægt på undervisning i dansk historie, og at man i undervisningen burde inddrage Danmark og danske forhold. Én argumenterer for, at dansk skik og brug burde indgå i danskundervisningen, og én, at man med fordel kunne sætte et større fokus på land og folk. Fra U-II nævner de tre, at undervisning i dansk kultur og det, der betragtes som almindelig dansk skik og brug, burde prioriteres.

Nogle få af informanterne (5 og 4) peger på mangler ved danskundervisningens tilrettelæggelse. Heraf beskriver to fra U-I danskundervisningen som ensformig, én, at der blev lagt for stor vægt på at skrive direkte ned fra transparenter, og én, at undervisningen ikke var tilstrækkeligt målrettet. Fra U-II fremhæves de svagheder, at danskundervisningen kørte per automatik eller som en rutine, at den ikke var tilstrækkeligt målrettet, at den var dårlig, og at der gik for meget tid med at lege og for lidt med at lære.

Mangler mht. dansklærerne

En mindre del af de studerende (14,0% og 13,3%) nævner svagheder, der angår deres utilfredshed med dansklærerne. Fra U-I nævner to studerende, at dansklærerne manglede interesse for at undervise i sproget, og tre skriver blot, at eleverne var utilfredse med læreren. Én understreger, at det er vigtigt, at dansklærerne tager deres arbejde seriøst, hvad der ikke var tilfældet med de lærere, som den studerende stiftede bekendtskab med. Fra U-II nævner to studerende, at deres dansklærere manglede interesse, og én anden, at dansklæreren ingen ambitioner havde. Nogle få (4) kommer ind på, at dansklærerne ikke besad den fornødne fagspecifikke kompetence. Kritikken drejer sig dels om dansklærernes mangel på fagdidaktisk kompetence, dels om utilstrækkelige danskkundskaber. Således nævner én, at hans dansklærer var dansk, men at han manglede enhver form for pædagogiske og didaktiske evner, én anden kommer ind på, at hans lærer ingen fagspecifik uddannelse havde i dansk, og én fremhæver det mangelfulde ved, at dansklærernes dansksproglige kompetencer var på et lavt niveau. Til sidst påpeger én, at dansklærerne som regel ikke var læreruddannede, og at det lader til, at en midlertidig

bosættelse i Danmark blev anset for at være nok til at kvalificere lærere til at undervise i sproget. Nogle af de studerende (9,6% og 7,6%) berører én eller flere svagheder ved dansklærernes danskkundskaber. Fra U-I nævner 6 af de studerende, at lærernes danskkundskaber i almindelighed var ringe, og 6 andre kommer ind på den svaghed, at lærerne ikke beherskede talt dansk tilstrækkelig godt. Heraf tilføjer én, at læreren pga. ringe danskkundskaber ikke kunne tjene som et sprogligt forbillede. Én understreger vigtigheden af at modernisere eller ajourføre lærernes dansk, som ifølge den studerende ikke ligner moderne dansk tale. Af de studerende fra U-II nævner 6 blot, at lærernes danskkundskaber var ringe, mens 6 yderligere kommenterer deres ringe udtale. Således skriver to, at lærerens dansk var "islandsk dansk", to, at lærerens dansk ikke lød, sådan som danskere taler, og den tredje udtrykker, at han finder det yderst vigtigt, at lærerens udtale er tæt på genuin dansk udtale, hvad der ikke var tilfældet med hans dansklærer. Fra U-II nævner to studerende, at deres dansklærere ikke havde tilstrækkeligt kendskab til Danmark. Den ene nævner det problematiske ved, at læreren aldrig havde været bosat i landet, og den anden, at læreren aldrig havde sat sine ben på dansk jord.

Mangelfulde undervisningsmaterialer

Nogle af de studerende (9,6% og 6,3%) fremhæver det problematiske ved mangelfulde undervisningsmaterialer. Fra den første undersøgelse beskriver 10 (7,4%) studerende undervisningsmaterialerne som kedelige, uinteressante eller utidssvarende. Andre (3) kommer ind på, at undervisningsmaterialerne ikke appellerede til teenagere. Fra den sidste undersøgelse beskrives undervisningsmaterialerne som uinteressante, kedelige eller utidssvarende af 8 studerende, og to udtrykker, at materialerne ikke appellerede til de unge.

Andre mangler

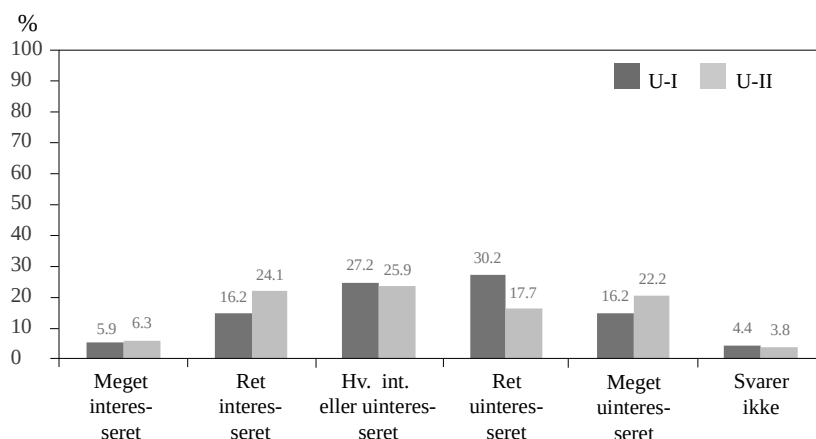
Nogle få af de studerende (4,4% og 6,3%) peger på andre typer af mangler ved danskundervisningen end de, der allerede er blevet nævnt. Fra den første undersøgelse nævner én studerende, at en større kontakt med Danmark, fx besøg af gæstelærere, ville være at foretrække, og én udtrykker, at lærerne med fordel kunne stimulere eleverne mere, især de dygtige elever. Én anser hyppig udskiftning af dansklærere for at være problematisk, jf. at hans grundskoleklasse havde været ude for at have 3 dansklærere inden for det samme skoleår. Én studerende nævner, at forudsætningen for at få et udbytte

af danskundervisningen var, at man kunne få hjælp hos forældrene, og én skriver, at hvis ikke radikale ændringer af danskundervisningen vil finde sted, må den anses for at være spild af tid. Fra U-II kommer 4 studerende ind på de problemer, der er forbundet med hyppige lærerskift. De betyder, at der mangler kontinuitet i indlæringsprocessen, hvilket formindsker motivationen for at lære sproget. Én skriver, at danskfaget led under, at hverken skolens ledelse, lærerne eller eleverne var ambitiøse på fagets vegne, og én anden, at det var synd for dygtige lærere at møde umotiverede elever, sådan som det var tilfældet i hans klasse. Én ser den hurtige udvikling af det danske sprog som et problem, og én anden nævner, at han ville ønske, at lærerne havde fortalt ham om nogle interessante danske bøger, som han kunne have læst uden for skolen. Én argumenterer for, at da han aldrig rigtig kom til at bruge dansk, var det ikke et levende sprog i hans bevidsthed. Til sidst nævner én studerende, at danskundervisningen led under mangel på vitalitet, energi og ambitioner, og at han kunne have ønsket sig, at dansklæreren havde gjort eleverne bevidste om, at dansk senere hen kunne bruges til fornuftige formål.

Motivation for at lære dansk i grundskolen

To spørgsmål har til hensigt at kaste lys over de studerendes motivation for at lære dansk i grundskolen. På den ene side drejer det sig om et lukket svarlistespørgsmål, hvor de studerende bedes tage stilling til, hvilken holdning de havde til at lære dansk i grundskolen. På den anden side er der tale om et åbent spørgsmål, hvor informanterne på baggrund af deres besvarelse af det lukkede spørgsmål bedes forklare med egne ord, hvad der skyldtes deres interesse eller mangel på samme for at lære dansk. Figur 21 nedenfor viser resultaterne af de studerendes besvarelser af det lukkede spørgsmål.

Søjlediagrammet viser, at yderst få af de studerende svarer, at deres interesse for at lære dansk i grundskolen var meget stor, mens betragtelig flere især fra den sidste undersøgelse udtrykker, at deres interesse for at lære sproget var ret stor. En del flere af informanterne krydser de svarmuligheder af, der angår mangel på interesse (46,4% og 39,9%) for at lære dansk i forhold til dem (21,9% og 30,4%), der bekræfter deres interesse for at lære sproget. Det fremgår af disse resultater, at der er forholdsvis flere studerende fra den sidste undersøgelse, der giver udtryk for positive holdninger til at lære dansk end fra den første.



Figur 21. Grad af motivation for at lære dansk i grundskolen.

Som før nævnt bedes de studerende på baggrund af deres afkrydsning af det lukkede spørgsmål forklare, hvad der ligger til grund for deres interesse eller manglende interesse for at lære dansk. Mange af de studerende giver udførlige oplysninger om de forskellige motivationsforhold. I de to efterfølgende afsnit gøres der rede for de studerendes besvarelser. Der er foretaget en vis sortering af svarene efter deres indhold, og hvor det er relevant og muligt underbygges redegørelsen med kvantitative oplysninger. I det første afsnit gøres der rede for de forklaringer, der angår de studerendes interesse for at lære dansk, og i det sidste bliver de forklaringer, der angår manglende interesse for at lære sproget, gennemgået.

Positive holdninger til at lære dansk i grundskolen

I alt forklarer godt en fjerdedel af de studerende (25,7% og 28,4%), hvad der lå til grund for deres interesse for at lære dansk. I de fleste tilfælde skriver de studerende kun én forklaring, men i ganske få tilfælde giver de to eller flere forklaringer på deres interesse. I tabel 19 gives der en oversigt over samtlige argumenter, der ifølge de studerende ligger til grund for deres interesse for at lære dansk, fordelt efter indhold. Eftersom der er tale om flere end én forklaring fra hver studerende, angives der kun oplysninger om procentfordelingen af det samlede antal studerende, der svarer på det åbne spørgsmål.

Positive holdninger til at lære dansk i grundskolen	U-I N=35 25,7%	U-II N= 45 28,4%
	Svarpct.	Svarpct.
<i>Dansk og danskfaget</i>		
Positive holdninger til dansk sprog	8,8	7,6
Positive holdninger til danskfaget	2,2	2,5
<i>Danmark og danskerne</i>	3,7	3,2
<i>Danskundervisningen</i>		
God/sjov danskundervisning	3,7	1,9
Gode undervisningsmaterialer		0,6
Gode dansk lærere	0,7	1,3
<i>Interesse for fremmedsprog generelt</i>	6,6	7,6
<i>Almen interesse for at gå i skole</i>	2,9	4,4
<i>Andet</i>		1,9

Tabel 19. Forklaringer på motivation for at lære dansk i grundskolen.

Positive holdninger til dansk og danskfaget

De fleste af de studerende (11,0% og 10,1%) begrundet deres interesse med positive holdninger til dansk sprog og danskfaget. Mht. positive holdninger til dansk sprog udtrykker de studerende dels positive holdninger til sprogets egenskaber og dels dets brugsværdi. Om sprogets egenskaber skriver nogle studerende (3 og 5), at de syntes dansk er sjovt, spændende eller et morsomt sprog, mens andre (3 og 6) beskriver det som nemt. Dette forklares nærmere af én studerende fra hver undersøgelse med, at dansk ligner islandsk, og én fra den første undersøgelse skriver, at han hurtigt blev god til dansk, og at lysten drev værket. Andre studerende (6 og 1) fremhæver det danske sprogs brugsværdi. Fra U-I nævner fire, at de læste meget på dansk. I den forbindelse nævner tre, at de som 6-7-årige børn begyndte at læse Anders And, og én kommer ind på sin interesse for danske ungdomsbøger. Én nævner den fordel at kunne bruge dansk til at se danske film, og én anden, at sproget kan bruges i Danmark. Fra den sidste undersøgelse fremhæver én studerende fordelene ved at kunne læse på dansk.

Nogle få studerende (3 og 4) gør rede for, at de interesserede sig for danskfaget, inden de begyndte at lære dansk i skolen. Fra U-I uddyber én dette nærmere ved at forklare, at han boede i Danmark som barn og lærte sproget der, og to fra U-II tilføjer, at interessen for danskfaget også skyldtes tidligere bosættelse i landet.

Positive holdninger til Danmark og danskerne

Nogle få af de studerende (3,7% og 3,2%) forklarer deres interesse for at lære dansk med positive holdninger til Danmark og danskerne. Fra den første undersøgelse kommer to studerende nærmere ind på deres kontakt med Danmark pga. familierelationer, og tre nævner, at der fandtes positive holdninger til dansk sprog og Danmark i hjemmet, hvilket havde en afsmittende effekt. Fra den sidste undersøgelse kommer fire studerende ind på positive holdninger til Danmark pga. familierelationer, og én nævner, at der fandtes positive holdninger til dansk sprog og Danmark i hjemmet.

Positive holdninger til danskundervisningen i grundskolen

Nogle få (4,4% og 3,8%) af de studerende begrundet deres interesse for at lære dansk med positive forhold ved danskundervisningen. Heraf nævner nogle få (3,7% og 1,9%) af informanterne, at de fandt danskundervisningen sjov, spændende eller interessant. Af de studerende fra U-I skriver én yderligere, at interessen var størst i begyndelsen, og én anden, at den voksede med årene. Den tredje forklarer sin interesse med de fremskridt, han gjorde med dansk.

Én informant fra U-I og to fra U-II begrundet deres interesse for at lære dansk med gode dansklærere, heraf tilføjer den ene, at dansklæreren var meget ambitiøs. Af de positivt indstillede studerende forklarer kun én fra den sidste undersøgelse interessen for at lære dansk med undervisningsmaterialernes kvaliteter.

Andre positive holdninger

En mindre del (9,5% og 12,0%) nævner forskellige andre grunde som forklaring på deres interesse for at lære dansk. De fleste (6,6% og 7,6%) nævner deres interesse for at lære fremmedsprog generelt, og nogle få (2,9% og 4,4%) kommer ind på glæden ved at gå i skole.

Negative holdninger til at lære dansk i grundskolen

Henholdsvis 66,9% og 61,4% af de studerende giver én eller flere forklaringer på deres manglende interesse for at lære dansk. Der er m.a.o. markant flere, der forklarer deres mangel på interesse for at lære dansk, end de, der udtrykker deres interesse for at lære sproget. Tabel 20 nedenfor viser en oversigt over de studerendes forklaringer.

Negative holdninger til at lære dansk i grundskolen	U-I N= 91 66,9%	U-II N= 97 61,4%
	Svarpct.	Svarpct.
<i>Dansk og danskfaget</i>		
Sprogets egenskaber	29,4	25,9
Dansk et upopulært fag	11,8	5,7
<i>Danmark og danskerne</i>	5,1	
<i>Danskundervisningen</i>		
Dårlig/kedelig danskundervisning	21,3	19,0
Dårlige undervisningsmaterialer	8,8	8,2
Dårlige dansklærere	12,5	1,3
Andet	5,9	5,1

Tabel 20. Forklaringer på manglende motivation for at lære dansk i grundskolen.

Negative holdninger til dansk og danskfaget

De fleste (41,2% og 31,6%) af forklaringerne drejer sig om de studerendes holdninger til dansk sprog og danskfaget. Heraf nævner godt en fjerdedel (29,4% og 25,7%) negative holdninger til dansk sprog. I hovedtrækkene drejer forklaringerne sig om holdninger til det danske sprogs egenskaber og dets brugbarhed. Således forklarer ret mange (16,9% og 21,5%) deres negative holdninger med, at de ikke kunne forudse, at de senere ville få brug for at beherske dansk, og af den grund fandt det meningsløst eller ikke vigtigt at lære det. Én studerende uddyber dette nærmere med, at han i sin tid undervurderede fagets betydning, og én anden fremhæver sin taknemmelighed i dag over det, han fik lært, negative holdninger til trods. Endnu én nævner, at det i sin tid var svært at forstå betydningen af dansk, da man aldrig hørte sproget uden for skolen, hvorimod engelsk fandtes over alt. Fra den sidste undersøgelse nævner to, at dansk ikke var på mode, og at det var svært at se hensigten med danskundervisningen. To nævner, at engelsk interesserede mere end dansk, og en tredje, at engelsk hørtes over alt, hvad der ikke var tilfældet med dansk. Én studerende understreger vigtigheden af, at man gør de unge opmærksomme på, at dansk faktisk kan have betydning for deres fremtid.

Adskillige af informanterne (12,5% og 10,8%) nævner negative holdninger, der angår det danske sprogs egenskaber. Således udtrykker de bl.a., at de anså dansk for at være kedeligt (10 og 8), åndssvagt/gammeldags (4 og 4), uspændende (0 og 1) og grimt (2 og 1). Tre fra den første undersøgelse og én fra den sidste kommer ind på, hvor svært dansk er at udtale. Én fra hver undersøgelse udtrykker,

at de fandt det svært at forstå talt dansk, og én fra U-I skildrer dansk som det rene volapyk. Fra U-II beskriver én dansk som et underligt sprog, der er svært at lære.

At danskfaget ikke var populært eller "in" blandt de unge, forekommer som begrundelse hos nogle (11,8% og 5,7%) af de studerende. Således udtrykker de, at danskfaget ikke appellerede til de unge, eller at det ikke var på mode hos teenagere at synes om dansk. Andre nævner, at det ikke blev anset for at være smart at lære sproget, og endnu andre, at det blev anset for at være kedeligt. To nævner, at dansk var svært eller uinteressant i forhold til engelsk. Enkelte kommer ind på, at de negative holdninger havde en afsmittende effekt, og at man blev indoktrineret/bildt ind, at danskfaget var kedeligt, inden man begyndte at lære sproget.

Negative holdninger til Danmark og danskerne

Nogle få af de studerende (5,1%) fra den første undersøgelse forklarer deres mangel på interesse for at lære dansk med negative holdninger til danskerne, men ingen fra U-II nævner denne forklaring. To kommer ind på Islands tidligere tilknytning til Danmark. Den ene skriver, at samtidig med at de lærte dansk, læste de om Islands selvstændighedskamp, hvilket betød, at de kom til at hade danskerne. Den anden kommer ind på, at danskerne undertrykte islændingene, og derfor fandt eleverne det underligt at skulle lære sproget. To nævner, at der fandtes beskeden interesse for dansk sprog og kultur, og den ene af de to tilføjer, at der ingen mening er med at lære et sprog, der tales af så få mennesker, sådan som det er tilfældet med dansk. Én skriver, at Danmark ikke interesserede, og én anden, at alt det man hørte om dansk var finkulturelt (og at det stadig er tilfældet), fx fjernsynsstof, musik og ikke mindst politikernes diskussioner i forbindelse med nordisk samarbejde.

Negative holdninger til danskundervisningen

Forholdsvis mange af informanterne (42,6% og 28,5%) begrundede deres mangel på interesse for at lære dansk med forhold, der angår danskundervisningen. Mangelfuld eller kedelig danskundervisning, nævnes af omtrent en femtedel af de studerende (21,3% og 19,0%). De fleste (8 og 7) nævner, at undervisningen ikke var sjov eller spændende, eller at de fandt den kedelig. Nogle skriver lige ud, at de fandt danskundervisningen dårlig, mens andre beskriver den som tør og/eller ensformig.

Nogle af forklaringerne angår danskfagets praksis. Således nævnes det (3 og 2), at undervisnings- og arbejdsmetoderne var uspændende eller kedelige. Én nævner, at der blev lagt for stor vægt på at arbejde med grammatik og stiløvelser og for ringe vægt på at tale og lytte til dansk, og én anden påpeger, at eleverne ikke fik lejlighed til at lytte til dansk og tale sproget, fx gennem skolerejser til Danmark. Tre fra begge undersøgelser nævner, at eleverne ikke blev stimuleret nok, og at man ikke bestræbte sig på at vække deres interesse for faget. Fra U-I skriver 4, at man ikke gjorde nok for at stimulere eleverne og gøre det spændende at lære dansk og blive kendt med Danmark. Af den grund lykkedes det ikke at vække interesse for sproget og kulturen, og én nævner det mangelfulde ved, at der ingen undervisning fandtes i danske samfunds- og kulturforhold. Én fra U-I og 8 fra U-II kommer ind på, at der ikke blev stillet tilstrækkeligt store krav, eller at der manglede udfordrende opgaver for de elever, der var dygtige til dansk.

Dårlige dansklærere nævnes af 12,5% af informanterne fra den første undersøgelse, mens dette kun gælder to (1,3%) fra den sidste undersøgelse. Den ene nævner, at dansklæreren ikke var spændende i længden, og den anden beskriver læreren som uambitiøs.

Dårlige eller mangelfulde undervisningsmaterialer nævnes af en mindre del (8,8% og 8,2%) af de studerende. Nogle få (6 og 7) nævner dårlige eller uspændende undervisningsmaterialer uden at forklare dette nærmere. Tre fra den første undersøgelse skriver, at de fandt undervisningsmaterialerne utiltalende, og to fra begge undersøgelser beskriver dem som kedelige og én fra U-I som ensformige, fx. at det var deres lod igen og igen at lytte til Kim Larsen, hvilket betød, at de troede, at han var den eneste danske sanger. To fra U-II skriver, at lærebøgerne og undervisningsmaterialerne var gammeldags, og to beskriver dem som tørre.

Andre negative holdninger

Nogle få af de studerende (5,9% og 5,1%) nævner andre grunde som forklaring på deres manglende interesse for at lære dansk. Fra U-I forklarer 4 af informanterne, at fremmedsprog ikke vakte deres interesse. Én skriver, at han nok havde valgt dansk fra, hvis ikke faget havde været obligatorisk. Én udtrykker, at engelsk var den store favorit, og én anden, at skolearbejdet ikke interesserede ham overhovedet. Én skriver, at han selv manglede interessen. Af informanterne fra U-II skriver to, at de selv var umotiverede, og to nævner ringe interesse for skolearbejdet generelt. Én forklarer, at han

ikke interesserede sig for fremmedsprog, og én anden, at han ingen danskkundskaber havde at bygge på, da han havde boet i London. Én fandt det mere interessant at spille fodbold, og den sidste skriver, at han og læreren ikke kunne finde ud af det sammen.

Sammenfatning og diskussion

Spørgeskemaundersøgelserne viser, at de studerende har gået på mange forskellige grundskoler, som er spredt over hele Island, men at de fleste af skolerne dog ligger i hovedstadsområdet. De studerendes karakterer i dansk til grundskolens afgangsprøve afspejler en yderst forskellig præstation i faget, og de studerendes vurdering af deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning viser også store individuelle forskelle. Det er m.a.o. ikke kun de elever, der klarer sig bedst i danskundervisningen, som senere er afhængige af at kunne beherske dansk for at kunne realisere deres mål mht. uddannelse og karriere. Dette kan evt. være en af forklaringerne på, hvorfor danskkundskaber ikke ser ud til at spille en større rolle i forbindelse med de studerendes valg af Danmark som studieland, se figur 1.

Resultaterne giver rige oplysninger om de studerendes holdninger til danskundervisningens indhold og praksis, og hvordan de beskriver deres danskkundskaber, og deres udbytte af danskundervisningen. I hovedtrækkene er der på den ene side tale om en stor variation i de studerendes beskrivelser af danskfagets indhold og praksis, og på den anden side tegner der sig et vist mønster i de studerendes besvarelser mht. fagets indhold og de prioriteringer og vægtfordeling, som præger fagets praksis generelt. Således viser den kvantitative fordeling af besvarelserne, at visse fælles træk i høj grad kendetegner danskundervisningens indhold og praksis på mange skoler, og at der ellers er tale om en stor variation mht. de nævnte forhold. Her bør det fremhæves, at resultaterne viser en iøjnefaldende stor lighed mellem de to informantgruppers besvarelser. Dette er interessant set i lyset af, at undersøgelserne blev foretaget blandt to forskellige informantgrupper og med tre års mellemrum. Her er der tale om en kongruens, der understøtter resultaternes pålidelighed.

Besvarelserne viser, at det er meget forskelligt, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning. Således varierer det, i hvilken grad de anser deres danskkundskaber for at have været gode eller ringe inden for hver af de opstillede komponenter. Som det fremgår af figur 18, er der påfaldende få, der beskriver deres kundskaber i de opstillede

kategorier som meget gode, mens en del flere beskriver dem som ret gode. Det gælder især beherskelsen af læsefærdighed og grammatisk viden. Resultaterne viser også, at læsefærdigheden er den kompetence, som de fleste (41,2% og 45,6%) mener at have behersket meget eller ret godt. I kølvandet følger grammatisk viden (27,9% og 37,3%) og skrivefærdighed på dansk (22,1% og 27,9%). De former for danskkundskaber, som de fleste beskriver som meget eller ret ringe, er lytte- (77,9% og 73,4%) og talefærdighed (76,5% og 72,1%), og forholdsvis mange anser deres viden om adækvat sprogbrug for at være ret eller meget ringe. Omkring halvdelen beskriver deres viden om dansk skik og brug, samt viden om dansk samfund og kultur som ret eller meget ringe. I læseplanen i dansk for grundskolen og inden for de kommunikative teorier (fx Lund 1999, Richards og Rodgers 2001, 151-177, Auður Hauksdóttir 2001) sættes alsidig kompetence på målsproget som et mål for undervisningen. Det billede, som her tegner sig af de studerendes danskkundskaber, viser, at der findes en stor kløft mellem deres beherskelse af talt og skrevet dansk. Dette er problematisk af flere grunde. Dels betyder den ringe beherskelse af talt dansk, at de studerende kun i begrænset grad er i stand til at bruge sproget til mundtlig kommunikation. Dels kan den ringe beherskelse af talesproget påvirke deres motivation for at lære dansk, da de kun i begrænset grad oplever sproget som redskab til kommunikation.

Det er meget forskelligt, hvordan de studerende vurderer kvaliteten af danskundervisningen i grundskolen. Påfaldende få af de studerende anser undervisningen i de opstillede indlæringsmæssige komponenter for at have været meget god, mens en del flere vurderer den som ret god. Der er dog tale om en stor forskel på de studerendes besvarelser afhængigt af, hvilke komponenter, der tages stilling til. Som det fremgår af figur 19 har indlæringen af læsefærdighed og grammatik en særstilling som de komponenter, hvor undervisningen blev anset for at have været af størst kvalitet, jf. at 39,7% og 48,1% anser kvaliteten af undervisningen i læsefærdighed for at have været meget eller ret god, mens 39,0% og 45,5% svarer, at dette gjaldt indlæringen af grammatik. I kølvandet følger så indlæringen af skrivefærdighed. Påfaldende få af informanterne beskriver kvaliteten af undervisningen som meget eller ret god, når det gælder indlæringen af tale- (1,4% og 2,6%) og lyttefærdighed (2,9% og 5,7%), og iøjnefaldende mange beskriver undervisningen i disse færdigheder som ret eller meget dårlig. Forholdsvis få af de studerende anser kvaliteten af undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold for at have været meget eller ret god.

Men hvordan forholder det sig mht. vægtning af indlæringsmæssige komponenter i undervisningen? Figur 20 viser, at iøjnefaldende få af de studerende svarer, at indlæringen af de fire færdigheder og de andre opstillede komponenter blev tildelt en meget stor vægt i undervisningen. De komponenter, som de fleste svarer fik en meget eller ret stor vægt er dansk grammatik (52,9% og 55,1%), læsefærdighed (50% og 53,1%) og skrivefærdighed (42,6% og 43,7%). Yderst få (1,4% og 2,5%) svarer, at indlæringen af talefærdighed havde meget eller ret stor vægt, mens lidt flere (10,3% og 11,4%) af de studerende svarer, at dette gjaldt indlæringen af lyttefærdighed. De komponenter, der angår adækvat sprogbrug, viden om dansk skik og brug samt danske samfunds- og kulturforhold, blev ligeledes tildelt en yderst ringe vægt ifølge de studerendes besvarelser.

Som det fremgår af de sammenfattede resultater, kendetegnes danskundervisningen på den ene side af visse generelle træk, der afspejler en traditionel tekstnær sprogundervisning. Således anses kvaliteten af undervisningen for at have været størst i forbindelse med indlæringen af læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed, og det er også disse komponenter, der har størst vægt i undervisningen. Kvaliteten af indlæringen af tale- og lyttefærdighed er de dele af danskundervisningen på dette niveau, som de fleste anser for at have været ringe, og det er netop disse færdigheder, som tildeles den mindste vægt i undervisningen. Det gælder talefærdigheden i særdeleshed. Endvidere karakteriseres undervisningen generelt ved negligering af sprogets pragmatiske side og den del af kommunikativ kompetence, der angår sociokulturelle komponenter. Det billede, som spørgeskemaundersøgelsernes resultater giver af de studerendes danskkundskaber i slutningen af grundskolen og af danskfagets praksis og prioriteringer, giver anledning til at tro, at læseplanernes mål kun i begrænset grad bliver realiseret. Endvidere er der meget, der tyder på, at de kommunikative metoder ikke generelt er slået igennem i danskundervisningen, og at den stadigvæk bærer præg af de mere skriftsprogsnære og traditionelle paradigmer. Auður Hauksdóttirs (2001) forskning, som blev foretaget blandt dansklærere i grundskolens afgangsklasse, falder stort set i tråd med disse resultater. Således viser den, at læsefærdigheden er den komponent, der ifølge lærerne prioriteres højest, og at talesproget generelt nedprioriteres i danskundervisningen. Både den tidligere og nærværende undersøgelses resultater viser, at indlæringen af grammatik og skrivefærdighed fylder meget i undervisningen. Til gengæld er der tale om en vis uoverensstemmelse mellem de to undersøgelses resultater,

mht. til vægtning af lyttefærdighed, jf. at Auður Hauksdóttirs (2001, 255-257) tidligere undersøgelse viste en højere vægtning af lyttefærdighed i afgangsklassen, end hvad der her viser sig. Her bør man være opmærksom på, at den tidligere undersøgelse kun rettedes mod danskundervisningen i afgangsklassen til forskel fra nærværende undersøgelse, hvor de studerende udspørges om danskundervisningens indhold og praksis i grundskolen generelt. I den forbindelse kan Rasmussens (1987) forskning nævnes, som netop viser, at der var tale om store forskelle i danskundervisningen på grundskolens forskellige klassetrin, bl.a. mht. brug af undervisningsmaterialer og metoder. Det bør også nævnes, at der i den tidligere centrale afgangsprøve i dansk indgik forståelse af talt dansk, mens der ikke blev eksamineret i produktiv brug af sproget. Auður Hauksdóttirs (2001) undersøgelse indikerer, at udviklingen af fagtraditionen i dansk i grundskolen har været præget af inert, og at den i den første halvdel af 90'erne ikke havde ændret sig i takt med samfundsudviklingen og internationale undervisningsmetodiske innovationer. Til trods for at det kommunikative paradigme var begyndt at vinde indpas i læseplaner og i nogle dansklæreres undervisning, prægedes fagtraditionen stadigvæk i høj grad af dels en dominans af grammatik- og oversættelsesmetoden, hvor læsefærdighed og grammatik vægtes højt, dels af den direkte metode, hvor især ekstensiv læsning også spiller en stor rolle, mens receptiv og især produktiv, kommunikativ brug af talesproget negligeres (Auður Hauksdóttir 2001, 481-488). Set i lyset af de fleste studerendes vurdering af danskundervisningens indhold og fagets prioriteringer, er det forståeligt, at de fleste mener, at de bedst mestrer dansk mht. læse- og skrivefærdighed samt grammatik. Endvidere forekommer det troværdigt, at de generelt beskriver deres tale- og lyttefærdighed som ringe og deres viden om dansk skik og brug samt danske samfunds- og kulturforhold som begrænset. Inden for de kommunikative metoder fremhæves et funktionelt sprogsyn, og indlæringssynet karakteriseres ved, at sproget primært læres ved dets kommunikative brug. Inden for dette paradigme lægges der derfor vægt på, at eleverne får rige muligheder for at opbygge deres kompetencer på målsproget gennem løsning af forskellige kommunikative opgaver, hvor samtlige komponenter, der indgår i kommunikativ kompetence, medtænkes, herunder alle de fire færdigheder (Lund 1999, 11-69; Auður Hauksdóttir 2001, 64-108; Richards & Rodgers 2001, 153-177). I læseplanen i dansk for grundskolen, som baseres på et tidligt syn på den kommunikative fremmedsprogsundervisning, understreges det, at alle de fire

færdigheder skal indgå i undervisningen integreret i hinanden. De sproglige aktiviteter skal kendetegnes ved autenticitet, og fluency skal vægtes højere end korrekthed, jf. at undervisningens formål skal være, at eleverne opnår en alsidig kompetence i dansk og behersker målsproget såvel receptivt som produktivt. Spørgeskemaundersøgelsernes resultater viser, at der er tale om et misforhold mellem vægtningen og kvaliteten af undervisningen i læse og skrivefærdighed på den ene side og tale- og lyttefærdighed på den anden side. Meget tyder på, at denne uoverensstemmelse får konsekvenser for elevernes danskundskaber, jf. at de fleste beskriver deres beherskelse af læsefærdighed, grammatisk viden og skrivefærdighed som forholdsvis god, men deres tale- og lyttefærdighed som forholdsvis ringe. Endvidere viser resultaterne, at indlæringen af de komponenter, der angår pragmatisk og sociokulturel kompetence, er mangelfuld. Det skyldes dels, at den beskrevne nedprioritering kan føre til manglende sociokulturel og pragmatisk kompetence, dels at fraværet af disse komponenter i undervisningen kan reducere elevernes motivation for at lære målsproget, jf. de mange studerende, som i deres vurdering af danskundervisningen efterlyser en større vægtning af undervisning i danske samfunds- og kulturforhold.

Set i lyset af teorierne om kommunikativ kompetence og læseplanerne i dansk for grundskolen, er det problematisk, at der ikke lægges større vægt på indlæring af tale- og lyttefærdighed. Dels er færdighed i at tale og forstå målsproget en nødvendig forudsætning for at kunne kommunikere på dansk. Dels får nedprioritering eller negligering af disse færdigheder efter alt at dømme konsekvenser for indlæringssituationen og elevernes oplevelse af målsproget, jf. de mange studerende, der fremhæver det problematiske ved denne skæve vægtning, og at de ikke oplevede dansk som et levende eller brugbart og funktionelt sprog. Dette falder i tråd med teorien, jf. at flere forskere netop har fremhævet det indlæringsmæssige potentiale, der ligger i den mundtlige kommunikation i klasseværelset (fx Ellis 1990). Således argumenteres der for, at elevernes behov og lyst til at kommunikere er en afgørende forudsætning for, at sprogindlæring kan finde sted (Johnson 1995). Meget tyder på, at nedprioritering af tale- og lyttefærdighed både får negative konsekvenser for elevernes beherskelse af målsproget og deres motivation for at lære det.

Det gælder for begge undersøgelser, at der i de åbne spørgsmål om danskfagets styrker og svagheder er en del flere (83,1% og 84,2%), der nævner svagheder ved dansk i forhold til dem (46,3% og

53,8%), som kommer ind på dets styrker. De fleste af de studerende nævner indlæringen af dansk grammatik, læsefærdighed og skrivefærdighed som fagets styrkeområder, mens langt de fleste fremhæver mangelfuld undervisning i talefærdighed og lyttefærdighed som fagets svagheder. Andre svagheder, der fremhæves af forholdsvis mange, er mangler mht. danskundervisningens indhold og praksis og lærernes kvalifikationer. I den forbindelse nævnes der dels utilstrækkelig fagspecifik kompetence i dansk, dels utilstrækkelige didaktiske forudsætninger. Tidligere forskning blandt dansklærere i grundskolens afgangsklasse viser, at mange af de lærere, som varetog danskundervisningen på det tidspunkt, ikke havde specialiseret sig til danskundervisning og af den grund ikke besad de fornødne fagspecifikke og didaktiske kvalifikationer i dansk (Auður Hauksdóttir 2001, 224-225). Endvidere viser samme undersøgelse, at de elever, der har kvalificerede dansklærere, opnår bedre resultater i dansk til den centrale afgangsprøve end de elever, hvor dette ikke er tilfældet (Auður Hauksdóttir 2001, 348-349).

Ofte bliver elevernes motivation for at lære dansk eller mangel på samme og dens betydning for elevernes danskkundskaber diskuteret. I den sammenhæng savnes der ofte forskningsbaseret viden, hvor de nævnte forhold perspektiveres på baggrund af elevernes synsvinkel. Nogle af spørgsmålene har netop til hensigt at kaste lys over forskellige forhold, der angår elevernes interesse eller motivation for at lære dansk. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en del flere (46,4% og 39,9%) af de studerende giver udtryk for manglende interesse for at lære dansk i grundskolen i forhold til dem (22,1% og 30,4%), der giver udtryk for det modsatte. Besvarelserne af det åbne spørgsmål peger i samme retning, jf. at godt en fjerdedel (25,7% og 28,4%) af de studerende ser anledning til at forklare deres interesse for at lære dansk, mens omtrent to tredjedele (66,9% og 61,4%) forklarer deres manglende interesse for at lære sproget. Besvarelserne af det åbne spørgsmål giver et ret nuanceret billede af, hvilke motivationsfaktorer de studerende anser for at have været de mest afgørende i forbindelse med deres indlæring af dansk. Mht. begrundelse for motivation nævner de fleste deres positive holdninger til dansk sprog, jf. deres beskrivelser af dansk som et sjovt, morsomt eller spændende sprog, som er let at lære pga. dets lighed med islandsk, mens andre kommer ind på sprogets brugbarhed, og at de var gode til dansk i skolen. Andre motivationsfaktorer, der fremhæves, er positive holdninger til Danmark og danskerne, der bl.a. forklares med tilknytning til Danmark pga. familierelationer og positive holdninger i

hjemmet. Endvidere nævnes positive holdninger til dansk-undervisningen, som beskrives som sjov, spændende eller udfordrende. Nogle af informanterne nævner deres generelle interesse for at lære fremmedsprog eller deres interesse for at gå i skole.

Som forklaring på manglende motivation nævner de fleste negative holdninger til dansk sprog. Sprogets manglende brugbarhed nævnes af mange, og desuden kommer en ikke ubetydelig del af de studerende ind på negative egenskaber ved dansk sprog, som beskrives som kedeligt, åndssvagt/gammeldags, uspændende eller grimt. Nogle få nævner, at dansk udtale er svær. Ret mange fremhæver negative holdninger til danskfaget og dets manglende popularitet blandt teenagere. Nogle få gør rede for, at de studerende blev indoktrineret med, at dansk var kedeligt, inden de begyndte at lære sproget i skolen. Påfaldende mange, især fra den første undersøgelse, kommer ind på negative holdninger til dansk-undervisningens indhold og praksis, især dårlig eller kedelig undervisning, mens andre kommer ind på didaktiske, indlæringsmæssige og motivationsmæssige problemer, der er forbundet med nedprioritering af tale- og lyttefærdighed og en for ensformig undervisning. Ringe krav eller manglende udfordringer ser også ud til at svække motivationen, og det samme gælder dårlige eller utidssvarende undervisningsmaterialer. Det er interessant, at mens 12,5% af de studerende fra den første undersøgelse nævner dårlige eller kedelige dansklærere som forklaring på manglende motivation for at lære dansk, gælder dette kun 1,3% af de studerende fra den sidste undersøgelse. I en anden sammenhæng er der dog en del flere fra den sidste undersøgelse, der nævner dårlige dansklærere som en svaghed ved undervisningen.

Flere forskere har fremhævet motivationens betydning for sprogindlæringen og udbyttet af den (fx Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Dörnyei & Ushioda 2011), og flere forskere har understreget den form for kompleksitet, der kendetegner sprogundervisningen og sprogindlæringen, bl.a. forårsaget af holdninger til sprog og sprogindlæring i samfundet, individuelle forskelle såsom intellektuel formåen, evner (aptitude) til at lære fremmedsprog og motivation (Skehan 1989; Dörnyei & Skehan 2003; Dörnyei, Durow & Zahran 2004, 87-106). Som før nævnt operer Gardner & Lambert (1972, 12-14) med begreberne integrativ og instrumentel motivation. Ved deres begrebsafklaring tager Gardner & Lambert udgangspunkt i indlæringen af andetsprog, hvor målsproget ofte har en helt anden nærhed og funktion i indlærernes hverdag, end

hvad der er tilfældet mht. fremmedsprogundervisningen, hvor elevernes møde med målsproget typisk finder sted i tilrettelagte situationer. De studerende, som forklarer deres interesse for at lære sproget med positive holdninger til dansk sprog, samfund og kultur, kunne vidne om forekomsten af integrativ motivation, hvorimod negative holdninger til disse forhold kunne tyde på fraværet af denne. De studerendes udtalelser om danskfagets upopularitet blandt mange unge tyder på, at integrativ motivation ikke er til stede hos denne gruppe.

Tilstedeværelsen eller fraværet af instrumentel motivation afhænger af, i hvor høj grad de studerende opfatter dansk som et redskab for at kunne opnå eller realisere deres individuelle mål, fx satsning på uddannelse, erhverv eller private interesser. Mange af de studerende forklarer deres manglende interesse for at lære dansk med dets manglende brugbarhed. Mens instrumentel motivation næppe er til stede hos de elever, som ikke får øje på det danske sprogs brugbarhed, gælder det modsatte for de elever, som finder det vigtigt at mestre dansk for at kunne realisere deres individuelle mål, bl.a. i forbindelse med videreuddannelse.

Som før nævnt tog Lambert & Gardners motivationsteorier udgangspunkt i indlæringen af andetsprog. Nyere forskning af motivationens betydning i sprogindlæringen er i højere grad blevet rettet mod fremmedsprogundervisningen og de indlæringsmæssige vilkår, der findes i klasseværelset (Gardner 2002, 164; Dörnyei & Skehan 2003, 616-617). Dörnyei & Ushioda fremhæver undervisningens og skolemiljøets betydning for motivationen. Her står fremmedsproglærernes arbejde helt centralt, jf.: "In effect everything teachers say or do and how they communicate and behave in the classroom may potentially influence student motivation in different ways" (2011, 28-29). Desuden anses det for at være af største vigtighed, at undervisningsmaterialerne forekommer relevante og spændende for eleverne (Dörnyei & Ushioda 2011, 103-136). De forholdsvis mange studerende, som nævner undervisningsrelaterede faktorer, såsom undervisningens indhold og praksis, dårlige dansklærere og utidssvarende eller ensformige undervisningsmaterialer som årsag til deres manglende motivation, falder i tråd med disse teorier. Dörnyei & Ushioda (2011, 4-6, 26-27) skildrer motivation som et komplekst fænomen. Således betragter de ikke motivation som en fast eller permanent faktor, men snarere som en kompleks proces, som på forskellig vis kan ændres i takt med elevernes erfaringer og indflydelse inde- og udefra. Når der er tale om

en fremmedsprogsundervisning, som kan strække sig over flere år, kan motivationen påvirkes af såvel kortsigtede som langsigtede mål. Således kan det have betydning for enkelte elevers motivation, hvordan de klarer afgrænsede opgaver i et undervisningsforløb, fx i forhold til deres egen tidligere præstation eller til klassekammeraternes præstation. Når det gælder langsigtede forhold, kan ændrede interesser eller nye fremtidsplaner sætte målsproget i et nyt perspektiv og efter omstændighederne svække eller øge elevernes motivation for at lære det. I denne sammenhæng er det værd at bemærke, hvor mange af de studerende der nævner, at man ikke fandt det smart eller kunne få øje på sprogets brugbarhed i pubertetsalderen.

DANSKUNDERVISNINGEN I UNGDOMSUDDANNELSEN - SET I BAKSPEJLET

Danskundervisningen i ungdomsuddannelsen finder sted i fortsættelse af undervisningen i grundskolen, og dens formål er at videreudvikle elevernes danskundskaber, især mht. at læse, lytte, skrive og tale (se nærmere om læseplanen i dansk på dette niveau i indledningen). På det tidspunkt, hvor informanterne gennemførte ungdomsuddannelsen, var dansk ligesom nu et obligatorisk fag i ungdomsuddannelsen. Undervisningens varighed og antallet af timer varierede fra skole til skole afhængigt af deres karakter, og hvordan man valgte at planlægge undervisningen.

I dette kapitel gøres der rede for, hvad spørgeskemaundersøgelserne viser mht. danskundervisningen i ungdomsuddannelserne. På nær én undtagelse blev de studerende stillet de samme spørgsmål om danskundervisningens indhold og praksis på de to skoleniveauer. I det første afsnit fortælles der kort om de involverede skoler, hvilken type ungdomsuddannelse de studerende havde gennemført, og hvor længe de havde lært dansk på dette niveau. Afsnit to handler om, hvordan de studerende beskriver deres danskundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning. I afsnit tre fortælles der om, hvordan de vurderer kvaliteten af danskundervisningen på dette niveau, og i afsnit fire sættes der fokus på, hvad deres besvarelser fortæller om vægtningen af de fire færdigheder og andre indlæringsmæssige komponenter. Afsnit fem handler om de studerendes holdninger til danskfaget i ungdomsuddannelsen, og hvad de anser for at være dets styrker og svagheder. I det sjette og sidste afsnit gøres der rede for forskellige forhold, der angår de studerendes motivation og mangel på samme for at lære dansk og deres holdninger til danskundervisningen.

Uddannelse og antal semestre med dansk

Resultaterne viser, at informanterne har gennemført ungdomsuddannelsen på flere forskellige typer af skoler, der ligger vidt omkring i Island, se tabel 21, som viser fordelingen af skolerne efter deres beliggenhed.

Skolernes beliggenhed	U-I	U-II
	N=136	N=158
	Svarpct.	Svarpct.
Reykjavík	58,1	57,0
Hovedstadsområdet i øvrigt	9,6	9,5
Provinsen	28,7	25,3
Svarer ikke	3,7	1,9
Andet		6,3
I alt	100%	100%

Tabel 21. De involverede skolars beliggenhed.

I alt har de studerende fra U-I gået på 25 forskellige skoler, mens det drejer sig om 31 skoler for U-II. Henholdsvis 10 og 13 af skolerne ligger i Reykjavík, og i begge undersøgelserne nævnes der desuden 3 skoler, der ligger i nabokommunerne til hovedstaden. Langt de fleste af informanterne (16/15/12 og 16/15/13), har gået på 4 gymnasieskoler i Reykjavík. I store træk er der tale om to typer af gymnasiale skoler i Island. På den ene side de traditionelle boglige gymnasier og på den anden side de såkaldte integrerede gymnasieskoler, dvs. skoler, hvor det både er muligt at tage en boglig studentereksamen og mere praktiske eller erhvervsrettede uddannelser. De fleste (86,0% og 75,3%) af informanterne har gået på traditionelle gymnasier eller de integrerede gymnasieskoler, mens en mindre del har fået deres uddannelse på en teknisk skole eller andre mere erhvervsrettede uddannelser, se tabel 22.

Skoletyper	U-I	U-II
	N=136	N=158
	Svarpct.	Svarpct.
Traditionelle gymnasier	46,3	43,7
Integrerede gymnasieskoler	39,7	31,6
Tekniske skoler/Erhvervsskoler	10,3	3,2
Kombination af flere typer		19,6
Svarer ikke	3,7	1,9
I alt	100%	100%

Tabel 22. Typer af ungdomsuddannelser.

De studerendes besvarelser viser, at de fleste (71,3% og 81,7%) har afsluttet studentereksamen, mens en mindre del (13,2% og 13,0%) har taget forskellige håndværker- og erhvervsuddannelser. Desuden nævner 8,8% af de studerende fra U-I og 0,6% fra U-II, at de ikke blev færdige med ungdomsuddannelsen uden nærmere at forklare

dette. De fleste af dem, der har afsluttet studentereksamen, har læst på naturvidenskabelig linje (25,0% og 12,7%). Sproglig studentereksamen følger som nummer to for U-I (12,5%) og matematisk studentereksamen for U-II (12,1%). Lidt færre (10,3% og 11,4%) har taget studentereksamen på samfundsvidenskabelig linje. Henholdsvis 8,1%, og 8,2% har afsluttet erhvervsrettede uddannelser, især håndværkeruddannelser.

Afhængigt af hvilken type skole eller uddannelse, der er tale om, kan både antallet af semestre og ugentlige timer variere. Ét af spørgsmålene har til hensigt at afklare, hvor mange semestre de studerende lærte dansk i ungdomsuddannelsen. Tabel 23 viser de studerendes besvarelser.

Antal semestre	U-I N=136	U-II N=158
	Svarpct.	Svarpct.
1 semester	2,9	7,6
2 semestre	19,9	15,8
3 semestre	30,2	32,3
4 semestre	31,6	37,3
5 semestre	3,7	1,3
6 semestre	0,7	0,6
Lærte ikke dansk	5,2	2,5
Dispensation	0,7	1,3
Svarer ikke	5,2	1,3
I alt	100%	100%

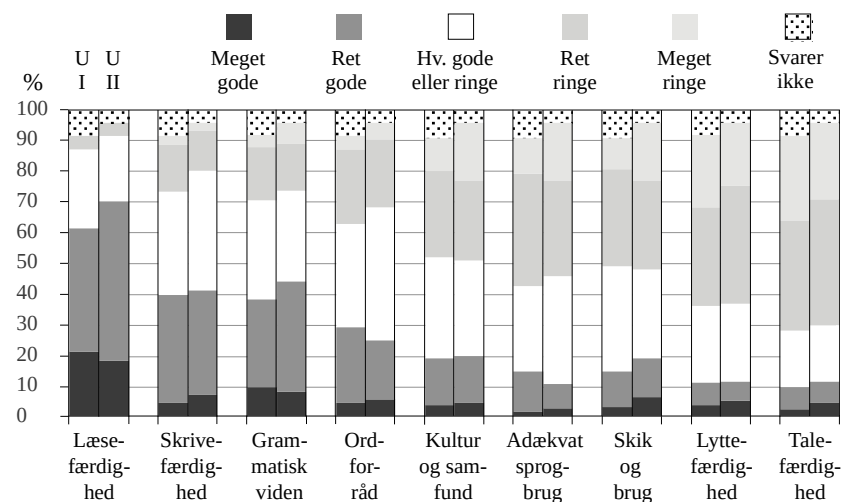
Tabel 23. Antal semestre med dansk i ungdomsuddannelserne.

Langt de fleste af informanterne (61,8% og 69,6%) havde dansk i 3 eller 4 semestre. En del færre (19,9% og 15,8%) havde dansk i to semestre, og kun få (2,9% og 7,6%) havde dansk i kun ét semester. Det bør nævnes, at antallet af semestre ikke siger alt om omfanget af danskundervisningen, da det ugentlige antal af timer kan variere fra skole til skole. Således planlægger nogle skoler danskundervisningen over to semestre med 6 ugentlige timer, mens der på andre skoler er tale om danskundervisning i 3-4 semestre med 3-4 ugentlige timer. Typisk er der tale om flere dansktimer på de sproglige linjer, og ligeledes har antallet af dansktimer formodentlig været mindre hos de informanter, som har taget andre uddannelser end gymnasieuddannelse, fx forskellige håndværkeruddannelser eller andre erhvervsrettede uddannelser. Henholdsvis 5,2% og 2,5% af de studerende svarer, at de ikke lærte dansk i ungdomsuddannelsen,

antagelig fordi de lærte norsk eller svensk i stedet for dansk. De studerendes besvarelser vidner således om en vis diversitet mht., hvor stort omfanget af danskundervisningen var i ungdomsuddannelsen.

Danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning

Ét af spørgsmålene har til hensigt at belyse de studerendes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning. Således bedes de studerende i et svarlistespørgsmål tage stilling til, hvordan de mener, at deres kundskaber har været mht.: a) *forståelse af talt dansk*, b) *færdighed i at læse på dansk*, c) *færdighed i at skrive på dansk*, d) *færdighed i at tale dansk*, e) *viden om ordforråd*, f) *viden om og beherskelse af grammatiske regler*, g) *viden om adækvat sprogbrug*, h) *viden om dansk skik og brug*, i) *viden om danske kultur- og samfundsforhold*. Figur 22 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 22. De studerendes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning.

Resultaterne viser en stor variation mht. de studerendes danskkundskaber. Af de opstillede komponenter er læsefærdigheden den kompetence, som de fleste (21,3% og 18,4%) beskriver som meget gode. I øvrigt er der kun få, der svarer, at deres kundskaber var meget gode, mens en del flere skildrer dem som ret gode. Læsefærdigheden er den type danskkundskaber, som de fleste (61,7% og 70,3%) svarer, at de beherskede meget eller ret godt, og desuden er der kun få (4,4% og 4,4%), der beskriver deres læsefærdighed som ret

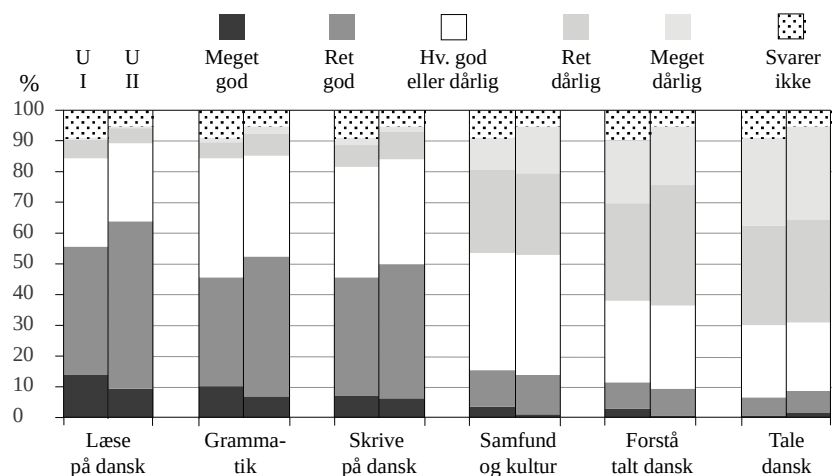
eller meget ringe. Andre former for danskkundskaber, som mange af de studerende vurderer som meget eller ret gode, er skrivefærdighed på dansk (39,7% og 41,2%), viden om og beherskelse af grammatik (38,3% og 44,3%) og ordforrådsviden (29,4% og 24,7%). Som det fremgår af figur 22, svarer forholdsvis få af informanterne, at deres danskkundskaber mht. skrivefærdighed og grammatik var ret eller meget ringe.

De studerendes besvarelser viser, at det står slet til med beherskelsen af tale- og lyttefærdighed, og når det gælder viden om adækvat sprogbrug, dansk skik og brug, samt danske kultur- og samfundsforhold. Kun få af de studerende vurderer deres tale- (9,6% og 11,4%) og lyttefærdighed (11,1% og 11,4%) som meget eller ret god, og forholdsvis mange vurderer beherskelsen af tale- (63,9% og 66,4%) og lyttefærdighed (55,9% og 59,5%) som ret eller meget ringe. Forholdsvis få af de studerende beskriver deres viden om adækvat sprogbrug (14,7% og 10,7%), dansk skik og brug (14,7% og 19,0%) og dansk samfund og kultur (19,1% og 19,6%) som meget eller ret god, mens forholdsvis mange beskriver deres viden mht. disse komponenter som ret eller meget ringe. Således svarer omtrent halvdelen, at deres viden om adækvat sprogbrug (48,6% og 50,0%) og om dansk skik og brug (41,9% fra U-I og 48,1%) var ret eller meget ringe, mens lidt færre (38,9% og 44,9%) svarer, at dette var tilfældet mht. viden om danske samfunds- og kulturforhold. Se nærmere om de studerendes besvarelser i tabel A.22 i appendiks.

Sammenlignet med de studerendes vurdering af deres danskkundskaber ved grundskolens afslutning (jf. figur 18 og 22), er der markant flere, der skildrer deres danskkundskaber som meget eller ret gode ved ungdomsuddannelsens afslutning, og en del færre, som beskriver dem som ret eller meget ringe. Det gælder i særdeleshed beherskelsen af læse- og skrivefærdighed.

Danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen

Ét af forskningsspørgsmålene har til hensigt at kaste lys over, hvordan de studerende vurderer danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen, og hvilket udbytte de fik af den. I et svarlistespørgsmål bedes de studerende tage stilling til undervisningens kvalitet mht. indlæringen af følgende komponenter: a) *at forstå talt dansk*, b) *at læse på dansk*, c) *at skrive på dansk* og d) *at tale dansk*, e) *at beherske dansk grammatik* og f) *viden om danske samfunds- og kulturforhold*. Figur 23 nedenfor viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 23. Danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen.

Resultaterne viser en stor variation mht. de studerendes vurdering af danskundervisningens kvalitet. Forholdsvis få svarer, at dens kvalitet var meget god, mens betragtelig flere skildrer den som ret god. Læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed har en særstilling som de komponenter, hvor de fleste af de studerende vurderer undervisningens kvalitet som god. Således svarer mere end halvdelen (55,9% og 63,9%), at kvaliteten af undervisningen i læsefærdighed var meget eller ret god, mens lidt færre svarer, at dette var tilfældet mht. undervisning i grammatik (45,6% og 52,6%) og skrivefærdighed (45,6% og 50,0%). Kun få vurderer kvaliteten af undervisningen i læsefærdighed (6,6% og 5,7%), grammatik (6,6% og 9,5%) og skrivefærdighed (9,6% og 10,8%) som ret eller meget dårlig.

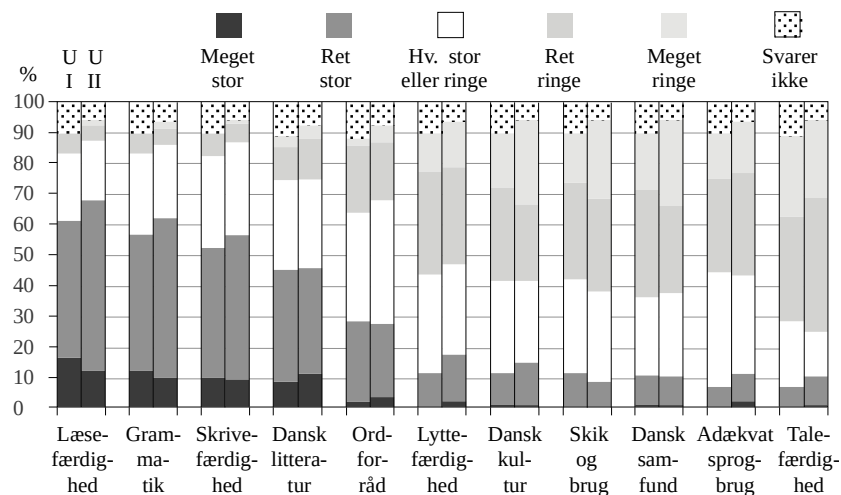
Det er iøjnefaldende, hvor få af de studerende der anser kvaliteten af undervisning i tale- (6,6% og 8,9%) og lyttefærdighed (11,7% og 9,5%) for at have været meget eller ret god. Desuden er der forholdsvis få, der vurderer undervisningen mht. disse komponenter som hverken god eller dårlig. Til gengæld er der påfaldende mange, der beskriver undervisningen i tale- (61,1% og 63,9%) og lyttefærdighed (52,2% og 58,2%) som ret eller meget dårlig.

Mht. de studerendes vurdering af kvaliteten af undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold, er der forholdsvis få (15,5% og 14,0%), der anser den for at have været meget eller ret god. I alt vurderer godt en tredjedel (37,5% og 41,8%) af de studerende kvaliteten af denne del af undervisningen som ret eller meget dårlig (se nærmere om den kvantitative fordeling i tabel A.23 i appendiks).

Sammenlignet med de studerendes besvarelser af spørgsmålene om danskundervisningens kvalitet i grundskolen, er der lidt flere af de studerende, der giver udtryk for bedre kvalitet i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Især er der en del flere, der krydser svarkategorien ret god af. Det gælder komponenterne læse- og lyttefærdighed samt grammatik i særdeleshed.

Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i ungdomsuddannelsen

Én af forskningsintentionerne var at afklare, hvordan de fire færdigheder og andre komponenter blev vægtet i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. I et svarlistespørgsmål med 11 svarkategorier bedes de studerende tage stilling til, hvordan de opstillede komponenter blev vægtet i undervisningen. Set i lyset af læseplanen i dansk for ungdomsuddannelsen, er der foretaget mindre ændringer i forbindelse med svarkategorierne i forhold til det parallelle spørgsmål om dansk i grundskolen. Svarkategorierne omfatter indlæringen af: a) *lyttefærdighed*, b) *læsefærdighed*, c) *skrivefærdighed*, d) *talefærdighed*, e) *ordforråd*, f) *viden om dansk litteratur*, g) *dansk grammatik*, h) *viden om adækvat sprogbrug/sprogvaner*, i) *viden om dansk skik og brug*, j) *viden om dansk kultur* og k) *viden om danske samfundsforhold*. Figur 24 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 24. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i ungdomsuddannelsen.

Det fremgår af søjlediagrammet, at iøjnefaldende få af de studerende svarer, at de opstillede svarkategorier havde en meget stor vægt i danskundervisningen. En del flere krydser svarmuligheden ret stor vægt af. Læsefærdigheden er den komponent, som bliver vægtet højest i undervisningen på dette niveau. jf. de mange (61,1% og 67,7%), der svarer, at læsefærdigheden havde meget eller ret stor vægt, og de få, der svarer, at dens vægt var ringe. Således svarer ingen af de studerende fra U-I og tre (1,9%) fra U-II, at læsefærdigheden blev tildelt meget ringe vægt, og kun få (6,6% og 5,1%), at dens vægt var ret ringe. Andre komponenter, der ifølge de studerendes besvarelser blev tildelt meget eller ret stor vægt, er indlæringen af grammatik (56,7% og 62,0%), skrivefærdighed (52,2% og 56,4%) og læsning af dansk litteratur (44,9% og 45,6%). Ingen fra U-I og nogle få (2,5%) fra U-II svarer, at indlæringen af grammatik blev tildelt meget ringe vægt, og kun en mindre del (6,6% og 5,1%), at dens vægt var ret ringe. Mht. indlæring af skrivefærdighed tegner der sig et lignende billede. Således svarer ingen fra den første undersøgelse og to (1,3%) fra den sidste, at indlæringen af skrivefærdighed havde meget ringe vægt og kun få (7,4% og 6,3%), at dens vægt var ret ringe. Lidt flere (14,7% og 17,7%) svarer, at læsning af litteratur havde ret eller meget ringe vægt i undervisningen. Indlæringen af ordforråd havde også ifølge de studerendes besvarelser en vis tyngde, jf. at godt en fjerdedel (28,0% og 27,3%) svarer, at den blev tildelt meget eller ret stor vægt, og desuden svarer godt en tredjedel (36,0% og 40,5%), at ordforrådet hverken blev tildelt stor eller ringe vægt.

Det er iøjnefaldende, hvor mange af de studerende der svarer, at tale- og lyttefærdighed, samt de komponenter, der angår indlæring af adækvat sprogbrug, skik og brug, samt danske samfunds- og kulturforhold blev tildelt ringe vægt i danskundervisningen. Som det fremgår af figur 24, er der ingen eller kun ganske få, der svarer, at disse komponenter blev vægtet meget højt. Talefærdighed er den komponent, som bliver tildelt mindst vægt, jf. hvor få (6,6% og 10,1%) der svarer, at dens vægtning var meget eller ret stor i undervisningen, og de påfaldende mange (61,1% og 69,6%) der svarer, at dens vægt var ret eller meget ringe. Den receptive brug af talesproget blev også tildelt en ringe vægt, omend den blev vægtet noget tungere end den mundtlige udtryksfærdighed. Således svarer kun en mindre del (11,0% og 17,1%), at lyttefærdigheden blev tildelt meget eller ret stor vægt og knap halvdelen (46,3% og 46,8%), at den havde ret eller meget ringe vægt i undervisningen.

De komponenter, der angår passende eller adækvat sprogbrug, samt dansk skik og brug, havde ifølge de studerendes besvarelser en ringe vægt i undervisningen, og det samme gælder de komponenter, der angår danske samfunds- og kulturforhold, jf. at kun yderst få eller ingen svarer, at deres vægt var meget stor, og kun en mindre del, at deres vægt var ret stor. Forholdsvis mange, nemlig omtrent halvdelen af informanterne svarer, at komponenterne viden om adækvat sprogbrug (45,6% og 50,6), dansk skik og brug (47,8% og 56,3%), dansk kultur (48,5% og 53,1%) og danske samfundsforhold (53,7% og 57,0%) blev tildelt ret eller meget ringe vægt i undervisningen (se nærmere herom i tabel A.24 i appendiks).

Sammenlignet med de studerendes besvarelser af vægtningen af komponenter i danskundervisningen i grundskolen er der på nær to undtagelser (skrivefærdighed og grammatik i U-I) tale om en højere graduering af de opstillede svarkategorier (se figur 20 og 24). Dette tyder på, at der generelt har været tale om en større vægtning af de opstillede komponenter i ungdomsuddannelserne end i grundskolen.

Styrker og svagheder i ungdomsuddannelsen

I to åbne spørgsmål udspørges de studerende om deres holdninger til danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. I det første spørgsmål bedes de gøre rede for deres vurdering af danskundervisningen, og hvad de anser for dens styrker og svagheder, og i det sidste bedes de tilføje evt. relevante supplerende oplysninger om undervisningen på dette niveau. I alt svarer 74,3% af de studerende fra U-I og 80,4% fra U-II på det første åbne spørgsmål og 29,4% fra U-I og 13,9% fra U-II på det sidste. Ved behandling af dataene, viste det sig, at de studerendes besvarelser af det sidste spørgsmål mere eller mindre drejede sig om fagets styrker eller svagheder. Hvor dette var tilfældet, blev disse synspunkter sorteret sammen med de øvrige svar om danskfagets styrker og svagheder.

Danskfagets styrker i ungdomsuddannelsen

I alt angiver 51,5% og 44,9% af de studerende én eller flere styrker ved danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Tabel 24 viser en oversigt over fordelingen af de komponenter, der forekommer i de studerendes besvarelser. Da mange nævner to eller flere styrker, er der tale om flere komponenter end antallet af de informanter, der svarer på spørgsmålet.

Styrker ved danskundervisningen i ungdomsuddannelsen	U-I N=70 51,5%	U-II N=71 44,9%
	Svarpct.	Svarpct.
Indlæringen af læsefærdighed	19,1	19,6
Indlæringen af dansk grammatik	15,4	16,5
Indlæringen af skrivefærdighed	14,7	10,8
Gode dansklærere	8,1	9,5
Danskundervisningens indhold og praksis	10,3	5,7
Undervisningsmaterialer	7,4	5,1
Andre styrker	0,7	0,6

Tabel 24. Danskundervisningens styrker i ungdomsuddannelsen.

Indlæringen af læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed

De fleste af de studerende (19,1% og 19,6%) nævner undervisningen i læsning som danskfagets styrker. Således beskrives undervisningen i læsefærdighed som god, fin eller udmærket. Enkelte forklarer, at der blev læst meget, bl.a. romaner, dels for at opnå god læsefærdighed, dels for at forstå tekster godt og grundigt. Nogle få nævner, at den store vægt, der blev lagt på læsning, øgede ordforrådet.

Næstflest af informanterne (15,4% og 16,5%) nævner undervisningen i grammatik som danskfagets styrke. Her omtales indlæringen af grammatik som fin, god eller udmærket. I andre tilfælde nævner de studerende, at der blev lagt stor vægt på indlæringen af grammatik, og at dette var en styrke ved faget.

Den del af de studerende (14,7% og 10,8%), der anser indlæringen af skrivefærdighed for at være danskfagets styrke, omtaler undervisningen som god eller fin. Andre nævner det som en fordel, at den blev vægtet højt.

Gode dansklærere

En del af de studerende (8,1% og 9,5%) nævner gode dansklærere som fagets styrkeområder. Her er der tale om en del flere i forhold til grundskolen, hvor henholdsvis 1,3% og 4,4% nævner gode dansklærere som en af fagets styrker (se tabel 17 og 24). Fra U-I skildrer 6 af de studerende blot dansklæreren som god, og to nævner, at dansklæreren var langt bedre end i grundskolen. Én fremhæver fordelene ved, at læreren var halvdansker, én skriver, at læreren var streng og stillede store krav til eleverne, og én anden, at læreren formåede at gøre undervisningen levende. Fra U-II skriver nogle, at dansklæreren var god eller interesseret. Tre studerende fremhæver fordelene ved, at læreren var dansker, og tre, at læreren var god til at

tale dansk. Én af de tre understreger det positive ved, at læreren har opholdt sig i Danmark, og den sidste nævner, at læreren sørgede for individuelle opgaver af forskellig sværhedsgrad.

God danskundervisning

En del af de studerende (10,3% og 5,7%) nævner god danskundervisning som danskfagets styrke. Fra den første undersøgelse nævner nogle (6) indlæringen af ordforråd som en styrke, og andre (3) beskriver danskundervisningen i det hele taget som god, to nævner, at de fik meget at vide om Danmark og det danske samfund, én, at der var tale om stor afveksling i timerne, én, at de altid havde nok for, og at det var sjovt i timerne, og den sidste nævner en god undervisning i lyttefærdighed. Fra U-II beskriver tre indlæringen af ordforråd som en styrke, to understreger danskundervisningens generelle kvalitet, én beskriver den som målrettet, og én som afvekslende og krævende. Én studerende nævner fordelene ved, at eleverne fik indsigt i tekniske tekster, og den sidste beskriver det positive ved, at der blev sørget for individuelle opgaver i undervisningen.

Gode undervisningsmaterialer

Nogle af de studerende (7,4% og 5,1%) anfører gode undervisningsmaterialer som danskfagets styrke. Af de studerende fra U-I nævner 6 fordelene ved at læse romaner eller danske bøger. To nævner det positive ved at stifte bekendtskab med dansk litteratur, og to skildrer undervisningsmaterialerne som gode. Fra U-II nævner 5 studerende fordelene ved at lære dansk litteratur at kende, og tre nævner kvaliteten af at læse sjove bøger og lytte til Kim Larsen.

Andre styrker

Én studerende fra hver af de to undersøgelser nævner andre styrker. Den ene nævner, at han selv gjorde sig umage med at lære dansk, da han havde besluttet sig for at rejse til Danmark for at studere, og den anden udtrykker, at der altid var tale om positiv atmosfære i dansktimerne.

Danskfagets svagheder i ungdomsuddannelsen

I alt angiver henholdsvis 73,5% og 72,8% af de studerende én eller flere komponenter, som de anser for at være svagheder ved danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Her er der tale om markant flere end dem (51,5% og 44,9%), der påpeger dens styrker. I

tabel 25 gives der en oversigt over fordelingen af de komponenter, som de studerende fremhæver som svagheder. Det samme gælder her ligesom i forbindelse med spørgsmålet om danskfagets styrker, at mange studerende anfører to eller flere svagheder ved danskundervisningen, hvilket betyder, at antallet af svagheder er større end antallet af de informanter, der svarer på spørgsmålet.

Svagheder ved danskundervisningen	U-I N=100 73,5%	U-II N=115 72,8%
	Svarpct.	Svarpct.
Mangelfuld undervisning i talefærdighed	44,1	44,9
Mangelfuld undervisning i lyttefærdighed	25,7	22,8
Mangler mht. danskunderv. indhold og praksis	12,5	15,8
Manglende motivation	8,8	10,8
Mangelfulde undervisningsmaterialer	8,8	5,1
Mangler mht. dansklærere	4,4	4,4
Andre mangler	3,7%	0

Tabel 25. Danskundervisningens svagheder i ungdomsuddannelsen

Mangelfuld undervisning i talefærdighed

Indlæringen af talefærdighed har en særstilling som den komponent, som de fleste af de studerende (44,1% og 44,9%) fremhæver som en svag ved danskundervisningen. Her er det vigtigt at påpege, at det i en anden sammenhæng fremgår, at ingen af informanterne nævner indlæringen af talefærdighed som en af danskundervisningens styrker.

Besvarelsene viser også, at det er forskelligt, hvilke svagheder de studerende fremhæver i forbindelse med indlæringen af talefærdighed. Mange nævner blot, at indlæringen af talt dansk har været mangelfuld eller en svag ved danskundervisningen. Andre kommer ind på det problematiske i, at talefærdigheden ikke blev tildelt større vægt. Nogle påpeger, at de for sjældent fik lejlighed til at tale dansk i timerne. Én studerende forklarer, at da han ikke kunne tale dansk, gik det aldrig op for ham, hvad sproget kunne bruges til. Én anden påpeger, at eksaminer i mundtligt dansk burde vægtes højere. Nogle studerende (6 og 13) anser indlæringen af dansk udtale for at være en svag ved danskundervisningen. Af disse nævner nogle enkelte, at der burde lægges større vægt på dansk udtale, mens andre forklarer nærmere, hvori problemerne med udtalen ligger. Således skriver én studerende fra U-I, at der undervises i en slags "islandsk" dansk, og én anden kommer ind på det problematiske i, at dansklærerens fornemmelse for dansk udtale ikke var til at stole på.

Fra U-II understreger nogle studerende (8), at der bør undervises i "ordentlig" eller "ægte" dansk udtale. Således nævner fx én, at der lægges for ringe vægt på træning i genuin dansk udtale, én anden, at islændinge taler "gammelt" dansk, og én studerende argumenterer for det synspunkt, at der burde lægges større vægt på dansk udtale fx ved at inddrage videofilm og få danske jævnaldrende på besøg.

Mangelfuld undervisning i lyttefærdighed

Næstflest af informanterne (25,7% og 22,8%) kommer ind på svagheder i forbindelse med indlæringen af lyttefærdighed. Ret mange nøjes med at skrive, at den ikke blev tildelt en tilstrækkelig stor vægt, mens andre argumenterer for, at undervisningen i lyttefærdighed var utilfredsstillende eller dårlig. Eksempelvis kan nævnes, at én af de studerende fra U-I hævder, at man ikke kan forstå danskere efter at have lært dansk i gymnasiet. Endnu andre nævner, at de oftere burde få lejlighed til at lytte til rigtigt eller autentisk dansk. I den forbindelse nævner én studerende fra U-II fordelene ved at se danske film, og én anden nævner videofilm eller besøg af danske jævnaldrende. Forholdsvis mange af de studerende nævner både indlæringen af tale- og lyttefærdighed som en svaghed ved danskundervisningen.

Mangler mht. undervisningens indhold og praksis

Adskillige af informanterne (12,5% og 15,8%) nævner forskellige svagheder, der angår danskundervisningens indhold og praksis. Nogle af forholdene drejer sig om danskundervisningens praksis i almindelighed, jf. at én studerende fra U-I argumenterer for, at "papegøje"-metoden (isl. "páfagaukskennsla") i for høj grad blev brugt i undervisningen, og én anden forklarer, at undervisningen karakteriseredes ved ineffektive undervisningsmetoder og mangel på interaktion. Andre (2) skriver, at undervisningen med fordel kunne have været mere livlig og varieret, og én beskriver den som gammeldags. Fra U-II nævner én studerende, at undervisningen ikke var morsom eller udfordrende nok, og én anden skriver, at der ikke blev undervist i noget, der potentielt kunne gavne eleverne. Den tredje kommer ind på, hvor svært det er kun at lære et fremmedsprog i klasseværelset, hvor der ikke er tale om den fornødne direkte kontakt med målsproget.

Andre svagheder angår afgrænsede forhold ved danskundervisningen. Således efterlyser nogle enkelte studerende (3 og 5) større vægtning af indlæring af ordforråd. Fra U-I fremhæver én studerende, at indlæringen af grammatik havde for stor vægt, og én

anden, at han gerne ville have fået indsigt i danske dialekter. Fra U-II nævner én, at undervisningen i grammatik var det eneste, der var på et højt niveau, og én anden efterlyser bedre undervisning i læsefærdighed.

Ret mange af de studerende udtrykker direkte og indirekte, at danskundervisningen ikke i tilstrækkelig høj grad bar præg af, at det drejede sig om indlæring af et levende kommunikationssprog. Fra U-I nævner én studerende, at der ikke blev arbejdet med dansk som et levende sprog, og én anden skriver, at undervisningen prægedes af stor vægtning af skriftligt dansk. Fra U-II nævner tre studerende, at der bør undervises i dansk sådan, som det tales i Danmark, og to, at der blev undervist i en slags ”bogligt” dansk eller ”skolebogsdansk”, dvs. sådan som sproget skrives, men ikke som det tales.

Flere studerende fra U-II kommer ind på, at der ikke i tilstrækkelig høj grad blev satset på kommunikation på dansk. Således anser én studerende det for at være et problem, at der ikke helt og holdent blev talt dansk i timerne, én anden efterlyser interaktion på dansk, og endnu én påpeger det mangelfulde ved ensidigt at undervise i grammatik med utilstrækkelig kommunikativ færdighed til følge. I stedet burde der lægges vægt på at undervise i sproget og dets brug på en levende måde.

Nogle studerende fra U-I efterlyser undervisning i danske kultur- og samfundsforhold. To nævner, at viden om dansk kultur og samfund ikke blev integreret i undervisningen, og to, at undervisning i dansk litteratur burde tildeles en større vægt. Én studerende forklarer vigtigheden af, at undervisningen er i takt med det, som præger det aktuelle Danmark og moderne danskeres liv, fx ved inddragelse af tekster såsom *Se og Hør*. Én savner danske film og dansk musik i undervisningen, og én udtrykker, at man burde have lagt større vægt på at give indsigt i Danmark som studieland. To fra U-II kommer ind på, at undervisningen ikke var udfordrende nok.

Manglende motivation

Nogle af de studerende (8,8% og 10,8%) nævner svagheder, der direkte eller indirekte angår manglende motivation for at lære dansk. Blandt informanterne fra den første undersøgelse udtrykkes (5) negative holdninger til danskundervisningen, jf. at den beskrives som tør, kedelig eller ikke spændende nok. Én beskriver dansk som et gammeldags sprog. Tre skriver, at de selv var umotiverede. Heraf nævner én, at dette var tilfældet, til trods for at danskundervisningen var god. To nævner, at eleverne bør motiveres og udfordres, og den

sidste kommer ind på disciplinproblemer i klassen, som dansklæreren ikke magtede at tackle.

Fra den sidste undersøgelse nævner nogle få studerende (3), at danskundervisningen ikke var spændende, eller at den ikke formåede at vække elevernes interesse, og andre (3) fremhæver det problem, at der generelt var tale om negative holdninger til dansk blandt de unge. Nogle (6) kommer ind på vigtigheden af at vække interessen for at lære dansk blandt eleverne. Blandt dem nævner tre, at undervisningen må gøres mere spændende eller sjovere, og én, at den i højere grad må appellere til de unge. Én af informanterne udtrykker, at danskundervisningen var fin på nær undervisningen i talt dansk, hvor det viste sig at være svært at gøre undervisningen sjov eller levende. Én kommer ind på den svaghed, at læreren ikke i tilstrækkelig høj grad inddrog Danmark og danske forhold, sådan som det var tilfældet i franskundervisningen, hvor det lykkedes at vække interesse for sproget ved at fokusere på franske samfunds- og kulturforhold. To studerende kommer ind på vigtigheden af at gøre eleverne bevidste om det danske sprogs funktionalitet, og én udtrykker, at han troede, at hans danskkundskaber var tilstrækkelig store til at kunne læse i Danmark. Senere viste det sig, at dette ikke var uproblematisk, da danskerne ikke er særligt tolerante over for dårligt talt dansk.

Mangelfulde undervisningsmaterialer

Nogle af informanterne (8,8% og 5,1%) nævner mangelfulde undervisningsmaterialer som en svaghed ved danskundervisningen. Fra den første undersøgelse beskriver nogle (6) undervisningsmaterialerne som kedelige eller uspændende, én nævner, at der mangler materialer, der appellerer til de unge, tre efterlyser materialer til dygtige elever, og den ene af de tre skriver, at han lærte mere af Anders And end af undervisningsmaterialerne i dansk. To efterlyser litterære tekster og kriminalromaner. Fra U-II beskriver nogle studerende (6) undervisningsmaterialerne som kedelige eller uspændende, én efterlyser variation mht. undervisningsmaterialerne, og den sidste skriver, at han blev færdig med undervisningsmaterialerne i løbet af én måned.

Mangler mht. dansklærere

Nogle få studerende (4,4% og 4,4%) nævner dårlige dansklærere som danskundervisningens svaghed. Tre studerende fra den første undersøgelse udtrykker, at lærernes beherskelse af talt dansk var mangelfuld, to beskriver dansklærerne som uinteresserede, og én

skriver blot, at dansklærerne var dårlige uden nærmere at forklare dette. Fra U-II beskriver tre studerende dansklærerne som uinteresserede og to som kedelige. To kommer ind på, at læreren ikke beherskede dansk ordentligt. Den ene af de to uddyber dette nærmere og forklarer, at læreren ikke havde fulgt med i de store ændringer, som dansk sprog har gennemgået fra den gang, han/hun studerede i Danmark.

Andre mangler

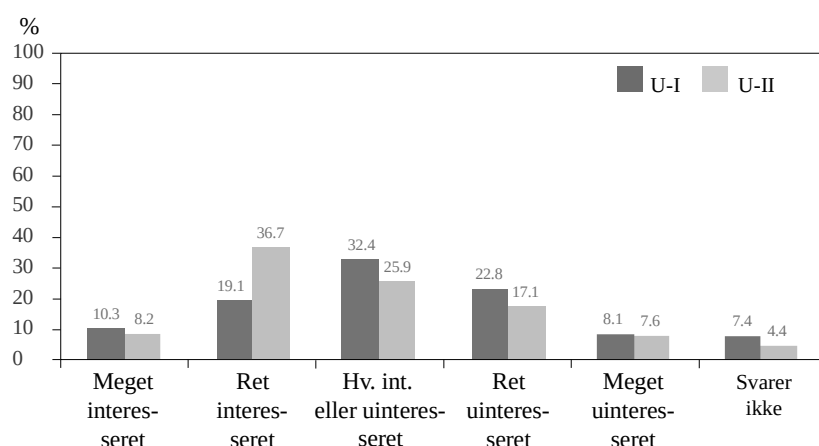
Fem studerende (3,7%) fra den første undersøgelse og ingen fra den sidste nævner svagheder af andre slags end de allerede nævnte typer. Én studerende gør rede for, at hvis ikke han tidligere havde haft kontakt med Danmark, var turen aldrig gået dertil, og én efterlyser mere dansk stof i fjernsynet. Tre kommer ind på utilstrækkelige danskundskaber. Heraf udtrykker to, at de manglede basiskundskaber i dansk, da de kom til Danmark, og den sidste kommer ind på, hvor svært det er at blive god til sproget, når ens forberedelse fra grundskolen er så ringe.

Holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen

Blandt intentionerne med spørgeskemaundersøgelserne var at udforske de studerendes holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen. To af spørgsmålene har til hensigt at belyse de studerendes interesse eller manglende interesse for at lære dansk på dette skoleniveau. Det ene af spørgsmålene er et lukket svarliste-spørgsmål, hvor de studerende bedes tage stilling til, hvor stor eller ringe deres interesse var for at lære dansk. Det andet spørgsmål er åbent, hvor de studerende med egne ord bedes forklare, hvad deres interesse eller manglende interesse for at lære dansk skyldtes. De studerendes besvarelser af det lukkede spørgsmål fremgår af figur 25 nedenfor.

Resultaterne viser, at det er meget forskelligt, hvordan det forholder sig med de studerendes motivation for at lære dansk. Således fremgår det af figur 25, at omtrent en tiendedel af de studerende svarer, at deres interesse for at lære dansk i ungdomsuddannelsen var meget stor, mens markant flere svarer, at de var ret interesseret i at lære sproget. I alt svarer henholdsvis 29,3% og 44,9% af informanterne, at deres interesse for at lære dansk var meget eller ret stor. Her er der tale om en betydelig forskel på de to delundersøgelseres resultater, jf. at en del flere udtrykker positive

holdninger i den sidste undersøgelse end i den første. Mht. negative holdninger til at lære dansk svarer 30,8% og 24,7% af informanterne, at de var ret eller meget uinteresset i at lære dansk.



Figur 25. Grad af motivation for at lære dansk i ungdomsuddannelsen.

Som før nævnt følger der et åbent spørgsmål i kølvandet på det lukkede spørgsmål, hvor de studerende bedes forklare deres interesse eller mangel på samme for at lære dansk. I det følgende gøres der rede for de studerendes svar. Ligesom i de øvrige åbne spørgsmål er der foretaget en sortering af besvarelsenerne efter indhold. Hvor det er relevant og muligt, underbygges redegørelsen med oplysninger om den kvantitative fordeling.

Positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen

I alt giver 29,4% af de studerende fra U-I og 38,6% fra U-II forklaringer på deres positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen. På nær én studerende fra den første undersøgelse og tre fra den sidste, som giver to forklaringer på deres positive holdninger til at lære dansk, drejer det sig om én forklaring. I tabel 26 nedenfor gives der en oversigt over de studerendes forklaringer efter indhold.

Positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen	U-I N=40 29,4%	U-II N= 61 38,6%
	Svarpct.	Svarpct.
<i>Dansk sprog</i>		
Sprogets egenskaber	2,9	9,5
Sprogets brugbarhed	6,6	4,4
<i>Positive holdninger til Danmark og danskerne</i>	4,4	3,2
<i>Danskundervisningen</i>		
God/sjov danskundervisning	3,7	4,4
Gode undervisningsmaterialer	2,2	1,3
Gode dansklærere	4,4	7,6
<i>Interesse for fremmedsprog generelt</i>	1,5	6,3
<i>Almen interesse for at gå i skole</i>	2,2	1,3
<i>Andet</i>	2,2	2,5

Tabel 26. Motivation for at lære dansk i ungdomsuddannelsen.

Positive holdninger til dansk sprog

De fleste af de studerende (9,5% og 13,9%) begrundet deres interesse for at lære dansk med positive holdninger til sproget. Dels drejer det sig om positive holdninger til det danske sprogs egenskaber, dels dets brugbarhed. Mht. positive holdninger til det danske sprogs egenskaber drejer det sig om henholdsvis 4 og 5 studerende. Fra den første undersøgelse nævner tre deres egen interesse for sproget. Her forklarer én, at han lærte dansk på egen hånd, som fremmede både interessen for sproget og ønsket om at blive bedre til at mestre det. Den sidste kommer ind på fordelene ved at lære et skandinavisk sprog. Fra U-II nævner nogle (7), at de syntes dansk er spændende eller sjovt, eller at dansk ikke er så dumt. Andre (7) forklarer, at de fandt dansk nemt, eller at det gik godt med at lære det. Én studerende tilføjer i denne forbindelse, at det altid er sjovt at lære det, man er god til. Den sidste forklarer, at han gerne ville afslutte sin uddannelse i dansk med bravur.

Nogle studerende (6,6% og 4,4%) kommer ind på det danske sprogs brugbarhed. Fra den første undersøgelse forklarer to, at deres positive holdninger skyldtes deres opfattelse af dansk som et praktisk sprog, og at danskundskaber senere ville komme dem til gode. Én begrundet dets brugbarhed med, at lærematerialerne i andre fag var på dansk. Nogle (6) kommer ind på, at de allerede i ungdomsuddannelsen overvejede at videreuddanne sig i Danmark, eller at de allerede havde besluttet at tage til Danmark for at læse. Fra U-II nævner nogle få (4),

at de satsede på eller allerede havde besluttet sig til at videreuddanne sig i Danmark, og andre (3) nævner, at de efter et kort ophold i landet fik lyst til at lære dansk.

Positive holdninger til Danmark og danskerne

Nogle få studerende (4,4% og 3,2%) begrundet deres interesse for at lære dansk med positive holdninger til Danmark og danskerne. Fra U-I gør to studerende rede for, at de var positivt indstillet pga. tidligere bosættelse i Danmark, og den tredje fortæller, at interessen blev vakt, da han tog til Danmark på ferie. To nævner deres interesse for dansk litteratur, og den ene af de to fremhæver desuden sin begejstring for danske film. Den sjette forklarer, at interessen for dansk skyldtes kontakt med slægtninge i Danmark. Fra U-II nævner to, at tilknytning til Danmark vakte interessen, og den tredje, at han boede i Danmark som barn, hvilket gav interesse for sproget. Én nævner, at hans søster boede i Danmark, og den sidste forklarer sine positive holdninger med den interesse, der fandtes for Danmark i hjemmet.

Positive holdninger til danskundervisningen

En del studerende (10,3% og 13,3%), forklarer deres interesse for at lære dansk med positive holdninger til danskundervisningen. På den ene side drejer det sig om forklaringer, der angår danskundervisningens indhold og praksis og på den anden side om positive holdninger til lærematerialerne og dansklærerne.

God eller sjov danskundervisning nævnes af henholdsvis nogle få (3,7% og 4,4%) af informanterne. Fra U-I forklarer to, at interessen for dansk voksede i takt med forøget danskundervisning. Den tredje beskriver danskundervisningen som sjov, og den fjerde forklarer, at danskundervisningen i ungdomsuddannelsen var sjovere end i grundskolen. Den femte skriver, at han gerne ville have haft mulighed for at lære dansk i længere tid. Fra U-II kommer nogle få (4) ind på forøgede krav eller større ambition i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Således beskriver de danskundervisningen på dette niveau som mere udfordrende, hvor der både var en større disciplin og ambition for faget. Én forklarer, at danskundervisningen i ungdomsuddannelsen var bedre end i grundskolen, og at den derfor blev anset for at have et mere praktisk formål. Endnu andre (3) nævner, at sproget forekom mere interessant, og at det var sjovere i timerne i ungdomsuddannelsen, end hvad der havde været tilfældet i grundskolen.

Gode eller interessante undervisningsmaterialer nævnes af nogle enkelte (2,2% og 1,3%) af informanterne. Fra U-I forklarer en af informanterne, at film og bøger var sjove, og de to andre beskriver undervisningsmaterialerne som sjove eller vedkommende, som noget, der havde noget med virkeligheden at gøre. Fra den sidste undersøgelse nævner den ene af informanterne, at undervisningsmaterialerne var sjove, og den anden omtaler dem som fine.

Nogle af de studerende (4,4% og 7,6%) begrundet deres interesse for at lære dansk med gode dansklærere. Fra den første undersøgelse beskriver 5 af de studerende dansklærerne som gode, og én forklarer sine positive holdninger med dansklærerens ambitioner. Fra den sidste undersøgelse nævner de fleste (8) gode dansklærere. Desuden beskriver én dansklæreren som fantastisk, og én anden udtrykker, at læreren opfordrede eleverne til at lære dansk, og at det lykkedes ham at gøre danskundervisningen spændende. Andre kvaliteter, der nævnes af to studerende, er, at dansklæreren var dansker, og at klassen af og til havde nyuddannede dansklærere, som var ambitiøse og formåede at vække elevernes interesse for at lære dansk.

Andre forklaringer på interesse for at lære dansk

En mindre del af de studerende (5,9% og 10,1%) nævner andre forklaringer på deres interesse for at lære dansk. Fra U-I forklarer to studerende, at de generelt interesserede sig for fremmedsprog, og tre nævner deres almene interesse for at gå i skole. To forklarer deres interesse med en større modenhed og højere alder, og den sidste skriver, at han var begyndt at se lyset. Fra U-II nævner de fleste (10) en generel interesse for at lære fremmedsprog, og to udtrykker, at de godt kunne lide at gå i skole i det hele taget. Tre kommer ind på, at interessen for dansk blev større i takt med voksende modenhed, og én forklarer, at en højere interesse for at lære dansk skyldtes et væddemål om karakterer.

Negative holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen

I alt giver 47,8% og 46,2% af de studerende én eller flere forklaringer på deres mangel på interesse for at lære dansk på dette niveau. Bearbejdelsen af disse data viser, at de fleste af forklaringerne angår holdninger til dansk sprog og danskundervisningen. Tabel 27 nedenfor viser en oversigt over fordelingen af de angivne forklaringer sorteret efter indhold.

Negative holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen	U-I N=65 47,8%	U-II N=73 46,2%
	Svarpct.	Svarpct.
<i>Dansk og danskfaget</i>		
Sprogets egenskaber	4,4	7,0
Dansk et upopulært fag	8,1	7,6
Sprogets begrænsede brugbarhed	11,0	13,9
<i>Negative holdninger til Danmark og danskerne</i>	1,5	0,6
<i>Danskundervisningen</i>		
Dårlig/kedelig danskundervisning	8,1	10,8
Dårlige undervisningsmaterialer	5,9	2,5
Dårlige dansklærere	4,4	2,5
<i>Andet</i>	11,8	7,0

Tabel 27. Manglende motivation for at lære dansk i ungdomsuddannelsen.

Negative holdninger til dansk og danskfaget

Det fremgår af tabel 27, at ret mange af de studerendes forklaringer angår negative holdninger til dansk sprog og danskfaget. Mht. dansk sprog drejer holdninger sig på den ene side om sprogets egenskaber (4,4% og 7%) og på den anden side om dets manglende brugbarhed (11,0% og 13,9%). I forbindelse med sprogets egenskaber omtales det af tre studerende som åndssvagt, elendigt og usikkert. To anser dansk udtale for at være svær, og én nævner, at dansk generelt er svært. Fra den sidste undersøgelse beskriver nogle af de studerende (4) dansk som et kedeligt sprog, to som uspændende, to som elendigt, og én som grimt. Én skriver, at dansk ikke var sagen, og den sidste begrundet sin manglende interesse med, hvor svært det er at lære dansk udtale. Mht. sprogets manglende brugbarhed udtrykker nogle (8 og 15), at de ikke regnede med nogen sinde at få brug for dansk, og andre (7 og 7) forklarer, at de ikke kunne se nogen hensigt med at lære dansk, da de troede, at de aldrig ville få gavn af det eller behov for at kunne det.

Nogle af de studerende (8,1% og 7,6%) forklarer deres manglende interesse for at lære dansk med negative holdninger over for danskfaget. Fra den første undersøgelse udtrykker 8, at dansk generelt blev anset for at være et upopulært eller uspændende fag blandt de unge, og én skriver, at det kun var pga. pigerne, at han mødte op til timerne. Én skriver, at interessen for dansk blev mindre med årene, og en anden, at han ikke var god til dansk og af den grund fandt sproget kedeligt. Fra U-II udtrykker nogle få (5), at de fandt faget elendigt eller uspændende, og endnu andre (5) forklarer, at faget var obligatorisk, og at der derfor ikke var nogen vej udenom. Én skriver, at hans ambitioner ikke nåede længere end til at bestå

eksamen, og den sidste, at der alment blev lagt ringe vægt på at undervise i dansk, hvad der påvirkede ens holdninger til at lære sproget.

Negative holdninger til Danmark og danskerne

Ganske få studerende (1,5% og 0,6%) forklarer deres mangel på interesse for at lære dansk med negative holdninger til Danmark og danskerne. Fra den første undersøgelse nævner den ene generel mangel på interesse for Danmark, og den anden en ringe interesse for Danmark og dansk kultur. Fra den sidste undersøgelse beskriver den studerende Danmark og dansk sprog som uspændende.

Negative holdninger til danskundervisningen

En ikke ubetydelig del af de studerende (18,4% og 15,8%), forklarer deres manglende interesse for at lære dansk med negative holdninger til forhold, der angår danskundervisningen. Her drejer det sig om forhold, der angår den praktiserede danskundervisnings indhold og gennemførelse, undervisningsmaterialernes kvalitet og dansklærernes kompetencer.

Henholdsvis 8,1% og 10,8% begrundet deres manglende interesse for at lære dansk med dårlig eller kedelig danskundervisning. Af de studerende fra U-I beskriver de fleste danskundervisningen som kedelig, uinteressant og tør. Én skriver, at den ikke var udfordrende, én anden, at der ikke blev stillet krav til én, og den sidste udtrykker, at hans mangel på interesse skyldtes uspændende undervisningsmetoder. Fra U-II forklarer de fleste deres manglende interesse med, at de ikke fandt danskundervisningen spændende, eller at den ikke egnede sig til at vække deres interesse. Én skildrer den som livløs, og én anden som tør. Én udtrykker, at han var dårlig til dansk, og at der blev lagt alt for stor vægt på skriftligt dansk. Den sidste forklarer, at det meste af tiden gik med at forberede en film, som dansklæreren ville have eleverne til at lave.

Dårlige, tørre, kedelige eller uinteressante undervisningsmaterialer nævnes som forklaring på manglende interesse af 5,9% og 2,5% af de studerende.

Nogle informanter (4,4% og 2,5%) begrundet deres manglende interesse for at lære dansk med dårlige eller kedelige dansklærere. Fra den første undersøgelse beskriver nogle få dansklærerne som dårlige eller ikke gode. Én kommer ind på, at dansklæreren havde svært ved at undervise, og én skildrer dansklæreren som kedelig. Den sidste nævner, at dansklæreren ikke var af den type, der formåede at vække

interesse for faget. Fra den sidste undersøgelse skriver én dansklæreren som dårlig, og én anden som noget af det tørreste og kedeligste i hele verden. Den tredje forklarer, at dansklærerne ikke havde ambitioner og den fjerde, at dansklæreren var for streng og krævede for meget hjemmearbejde.

Andre negative holdninger til at lære dansk

Nogle af de studerende (11,8% og 7,0%) kommer ind på andre forklaringer på deres manglende interesse for at lære dansk, der adskiller sig fra de allerede nævnte ved ikke i samme grad at angå selve danskundervisningen. Således forklarer tre studerende fra hver af de to spørgeskemaundersøgelser, at deres manglende interesse skyldtes ringe motivation for at lære fremmedsprog generelt. Nogle få (5 og 5) skriver, at deres manglende interesse skyldtes, at de ikke kunne lide at gå i skole. Fra den første undersøgelse udtrykker tre studerende, at dansk var en del af de obligatoriske fag, og at der derfor ikke var nogen vej udenom. Andre tre begrundede deres manglende interesse med en ringe forberedelse fra grundskolen, og én forklarer, at han ikke havde tid til skolearbejdet, da al hans tid gik med alle mulige sociale aktiviteter. Den sidste fra U-I skriver, at han mistede interessen pga. egen dovenskab. Fra U-II kommer to ind på, at de havde større interesse for andre fag end dansk, én skriver, at han havde andet for end at lære dansk, og én anden forklarer, at han færdiggjorde sin uddannelse med andres hjælp, hvilket ikke lige frem kan anses for at være anstændigt. Én skriver, at han fik sine danskkundskaber ækvivaleret, og af den grund ikke deltog i undervisningen i ungdomsuddannelsen, og den sidste udtrykker, at danskfaget i grundskolen havde ødelagt hans interesse for at lære dansk.

Sammenfatning og diskussion

De studerende har læst på forskellige typer af ungdomsuddannelser, men de fleste har gået på traditionelle gymnasier eller integrerede gymnasieskoler. Skolerne ligger spredt over hele landet, men de fleste dog i hovedstadsområdet. Omtrent tre fjerdedele (71,3% og 81,7%) har taget studentereksamen, mens henholdsvis 13,2% og 13,0% har taget en håndværkeruddannelse eller andre erhvervsrettede uddannelser. Det er meget forskelligt, hvor mange semestre de studerende har haft dansk i ungdomsuddannelsen. De fleste (66,2% og 71,5%) havde dansk i 3 semestre eller mere, henholdsvis 19,9% og

15,8% i to semestre og en mindre gruppe (2,9% og 7,6%) i ét semester.

Resultaterne viser en stor diversitet, mht. hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning, og det samme gælder deres vurdering af dansk-undervisningens kvalitet, og hvordan de fire færdigheder og andre indlæringsmæssige komponenter vægtes i undervisningen. Samtidig tegner der sig visse konturer eller mønstre i deres besvarelser, jf. de fællestræk, der findes i en stor del af de studerendes besvarelser og den store lighed, der findes i resultaterne af de to spørgeskemaundersøgelser. Således viser resultaterne, at ud over diversiteten findes der visse fælles linjer eller konturer, der i store træk vidner om det, der må anses for at være de karakteristika, der præger dansk-undervisningens indhold og praksis og fagets prioriteringer generelt, jf. Wagners fagtradition (1991, 289-290).

Som det fremgår af figur 22, vurderer yderst få af de studerende deres danskkundskaber som meget gode ved ungdomsuddannelsens afslutning, mens en del flere beskriver dem som ret gode. Læsefærdighed på dansk er den kompetence, som de fleste (61,7% og 70,3%) vurderer som meget eller ret god, og desuden beskriver forholdsvis mange deres beherskelse af skrivefærdighed (37,9% og 41,2%), viden om dansk grammatik (38,3% og 44,3%) og ordforråd (28,7% og 27,9%) som meget eller ret god. Dette er også de former for danskkundskaber, som de færreste vurderer som ret eller meget ringe. Påfaldende få af informanterne beskriver deres tale- (9,6% og 11,4%) og lyttefærdighed (11,1% og 11,4%) som meget eller ret god, og dette er også de former for danskkundskaber, hvor det står dårligst til, jf. de mange der beskriver deres tale- (63,9% og 66,4%) og lyttefærdighed (55,9% og 59,5%) som ret eller meget ringe. Forholdsvis få beskriver deres viden om adækvat sprogbrug, dansk skik og brug, samt viden om dansk samfund og kultur som meget eller ret god, mens mange skildrer den som ret eller meget ringe. Hvis man sammenholder de studerendes beskrivelse af deres danskkundskaber ved slutningen af de to skoleniveauer (se figur 18 og 22) viser det sig, at markant flere beskriver deres danskkundskaber, som meget eller ret gode ved ungdomsuddannelsens end ved grundskolens afslutning. Det gælder især beherskelsen af læsefærdighed, skrivefærdighed, ordforråd og grammatik. Ligesom ved grundskolens afslutning viser resultaterne, at der er tale om en stor kløft mellem informanternes beherskelse af talt og skrevet dansk ved ungdomsuddannelsens afslutning. At elever på dette niveau bedst behersker forståelse af

skrevne tekster, og at deres forståelse af talt dansk er betragtelig ringere end af skrevne tekster, falder i tråd med Delsings og Lundin Åkessons undersøgelse (2005, 77-80). Dette understøttes også af de studerendes erfaringer med at bruge dansk i forbindelse med deres uddannelsesophold, jf. de problemer som de skildrer i forbindelse med receptiv og produktiv brug af talt dansk, ikke mindst i begyndelsen af uddannelsesopholdet (se kapitel 3 og 4). At det står noget dårligere til mht. produktiv beherskelse af skriftligt dansk end den receptive forståelse af skrevne tekster understøttes af Málfríður Þórarinsdóttirs (2000) tværundersøgelse, som blev foretaget blandt 448 gymnasister på 8 gymnasieskoler og drejer sig om elevernes skrivekyndighed.

I læseplanerne i dansk for ungdomsuddannelserne fastsættes undervisningens mål. Her fremgår det, at der bør sættes på, at eleverne opnår at beherske alle de fire færdigheder på målsproget. Inden for de kommunikative teorier betragtes sprogindlæringen som en individuel kreativ proces, og ifølge teorierne om kommunikativ kompetence spiller beherskelsen og brugen af såvel de receptive som de produktive færdigheder, samt pragmatisk og sociokulturel kompetence en central rolle, både i forbindelse med sprog- og indlæringssynet. Det er interessant at se de store individuelle forskelle, som de studerende beskriver mht. deres danskundskaber. Set i lyset af læseplanen i dansk på dette niveau og teorierne om kommunikativ fremmedsprogsundervisning, må den skildrede kløft mellem beherskelsen af talt og skrevet dansk, samt negligeringen af pragmatisk og sociokulturel kompetence anses for at være problematisk (Canale & Swain 1980; Lund 1999; Richards & Rodgers 2001; Auður Hauksdóttir 2001, 64-108). Hertil kan føjes, at det fremgår klart af de studerendes behov for danskundskaber, at uanset om det drejer sig om kommunikation i hverdagssituationer eller uddannelsessammenhæng, er spontan, kreativ og alsidig beherskelse af dansk påkrævet.

Det fremgår af figur 23, at forholdsvis få af de studerende beskriver danskundervisningens kvalitet mht. indlæringen af de opstillede komponenter som meget god, mens betragtelig flere skildrer den som ret god. Langt de fleste (55,9% og 63,9%) anser undervisningens kvalitet for at være meget eller ret god i forbindelse med indlæringen af læsefærdighed. Omtrent halvdelen af informanterne anser dette for at være tilfældet mht. indlæringen af grammatik (45,6% og 52,6%) og skriftlig færdighed (45,6% og 50,0%). Kun få af de studerende vurderer kvaliteten af undervisningen i disse komponenter som ret eller meget dårlig. I modsætning hertil er der påfaldende mange, der vurderer undervisningen mht. læse- (61,1%

og 63,9%) og lyttefærdighed (52,2% og 58,2%) som ret eller meget dårlig, og desuden er der kun få, der anser kvaliteten af undervisning i tale- (6,6% og 8,9%) og lyttefærdighed (11,7% og 9,5%) som ret eller meget god. Forholdsvis få (15,5% og 14,0%) anser kvaliteten af undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold for at være meget eller ret god, mens godt en tredjedel (37,5% og 41,8%) omtaler den som ret eller meget dårlig. Det fremgår af figurerne 19 og 23, at betragtelig flere af informanterne vurderer danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen for at være meget eller ret god i forhold til undervisningen i grundskolen. Det gælder især indlæringen af læse- og skrivefærdighed, samt undervisningen i dansk grammatik.

Resultaterne viser (se figur 24), at påfaldende få af informanterne svarer, at de opstillede komponenter på nær læsefærdigheden blev tildelt meget stor vægt i danskundervisningen, mens en del flere krydser svarkategorien ret stor vægt af. Her har indlæringen af læsefærdighed (61,1% og 67,7%), grammatik (56,7% og 62,0%) og skrivefærdighed (52,2% og 56,4%) en særstilling som de komponenter, som de fleste svarer, blev tildelt størst vægt, og det er også disse komponenter, som de færreste svarer, blev tildelt ringe vægt. En forholdsvis stor vægtning af dansk litteratur understøtter læsningens centrale stilling yderligere. Som før nævnt havde læsning af dansk litteratur en vis tyngde i danskundervisningen på dette niveau, og det samme gælder indlæringen af ordforråd, jf. at godt en fjerdedel (28,0% og 27,3%) svarer, at undervisningen i litteratur blev tildelt meget eller ret stor vægt, mens lidt færre (24,3% og 27,3%) bekræfter dette mht. indlæring af ordforråd.

Forholdsvis få af de studerende svarer, at indlæringen af talefærdighed (6,6% og 10,1%) blev tildelt meget eller ret stor vægt, og det samme gælder indlæringen af lyttefærdighed, om end der er tale om lidt flere (11,0% og 17,1%) informanter. I modsætning hertil svarer påfaldende mange (61,1% og 69,6%), at indlæringen af talefærdighed blev tildelt ret eller meget ringe vægt, mens det gælder knap halvdelen (46,3% og 46,8%) mht. lyttefærdigheden. De komponenter, der angår danske samfunds- og kulturforhold, adækvat sprogbrug samt dansk skik og brug, blev også tildelt en ringe vægt i undervisningen. Det fremgår af figur 20 og 24, at alle de opstillede komponenter ifølge de studerendes besvarelser blev vægtet højere i ungdomsuddannelserne end i grundskolen, og desuden viser besvarelserne, at de generelt anser undervisningens kvalitet for at være større i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Det gælder især mht. indlæring af læse- og skrivefærdighed og grammatik. Set i lyset af de

kommunikative teorier, læseplanerne i dansk og elevernes fremtidige behov er dette positivt. På begge niveauer er det dog kløften mellem de receptive og produktive færdigheder til stede, og desuden er den ringe kvalitet og vægtning, der kendetegner undervisningen i tale- og lyttefærdighed problematisk, jf. de barrierer, der er forbundet med de studerendes forståelse og brug af talt dansk i begyndelsen af deres studier. Til gengæld er kvaliteten og vægtningen af læse- og skrivefærdighed blandt danskundervisningens stærke sider, der formentlig kommer de studerende til gode på forskellig vis.

Set i lyset af de kommunikative teorier må den mangel på kvalitet, som præger indlæringen af tale- og lyttefærdighed, samt den ringe vægt som disse færdigheder tildeles, anses for at være problematisk. Det samme gælder en vis negligering af den pragmatiske og sociokulturelle side af sprogbrugen. På den anden side må fagets prioriteringer mht. undervisning i læse- og skrivefærdighed samt grammatik anses for at være fagets styrke. Set i lyset af sprogets funktion som redskab til etablering af kontakt og kommunikation giver det anledning til bekymring, at der ikke i højere grad sættes på undervisning i og brug af det talte sprog. Ifølge det kommunikative paradigme anses kommunikativ brug af målsproget, hvor det spontant og kreativt bruges til at formidle et indhold, for at være nødvendigt for at sprogtilægnelse finder sted, jf. den mulighed som sprogets brug giver for hypotesedannelse og hypoteseafprøvning. Det er derfor god grund til at tro, at negligering af kommunikativ brug af talt dansk ikke alene kan gå ud over elevernes danskkundskaber, men også kan have indflydelse på deres holdninger til at lære og bruge dansk. Dels ligger der et motivationspotentiale i selve interaktionen, dels i selv at kunne opleve sprogets sociale og kommunikative værdi.

De studerendes besvarelser af de åbne spørgsmål om deres holdninger til danskfagets styrker og svagheder giver en dybere forståelse for deres vurdering af danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. I alt angiver 51,5% og 44,9% af de studerende forhold, som de anser for at være fagets styrker, mens 73,5% og 72,8% nævner dets svagheder. Af fagets styrker nævner de fleste forskellige kvaliteter ved indlæringen af læsefærdighed, bl.a. ekstensiv læsning af romaner og andre tekster, samt styrker ved undervisningen i grammatik og skrivefærdighed. Som det fremgår af tabel 17 og 24 drejer det sig stort set om de samme styrkeområder, som fremhæves i forbindelse med danskundervisningen i grundskolen, bortset fra, at de fleste nævner dansk grammatik som fagets styrke i grundskolen, mens det drejer sig om læsefærdighed i ungdomsuddannelserne. Her gør

vægtningen af ekstensiv læsning af dansk litteratur antagelig en forskel. Foruden et omfangsrigt og meningsfuldt input giver ekstensiv læsning, fx af romaner og andre skønlitterære tekster, oplevelsen af at læse for indholdets eller fornøjelsens skyld. Her drejer det sig i høj grad om en kommunikativ brug af målsproget, som foruden fornøjelsen kan bidrage til andre kompetencer, herunder leksikalsk og sociokulturel kompetence. Andre styrkeområder, der fremhæves, er gode dansklærere, positive forhold ved danskundervisningens indhold og praksis og gode undervisningsmaterialer. Her er der tale om forhold, der i noget ringere grad fremhæves som styrkeområder ved danskundervisningen i grundskolen. Af svagheder ved danskundervisningen i ungdomsuddannelsen, nævner de fleste mangler mht. undervisning i talefærdighed. Dels fremhæves mangelfuld undervisning i talt dansk, fx at der ikke lægges vægt på at undervise i genuin dansk udtale, dels beskrives det som en svaghed, at talefærdigheden nedprioriteres eller negligeres. Mangelfuld eller utilstrækkelig undervisning i lyttefærdighed nævnes også af mange, fx at der ikke lægges større vægt på forståelse af talt dansk, sådan som det tales af danskere. Andre svagheder drejer sig om danskundervisningens indhold og praksis, fx at der ikke lægges vægt på at undervise i dansk som et levende sprog, dårlig eller uinteressant danskundervisning, utilstrækkelige eller ensformige undervisningsmaterialer, mangler mht. dansklærerne og negative holdninger til dansk blandt teenagere. Hvis man sammenholder disse resultater med de studerendes vurdering af danskundervisningens svagheder i grundskolen, tegner der sig i hovedtrækkene et lignende billede. Der er dog markant færre, der fremhæver svagheder ved danskundervisningen i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Det gælder især de svagheder, der angår undervisningen i tale- og lyttefærdighed og mangler mht. dansklærerne. Der er god grund til at formode, at de forhold, som her er blevet beskrevet, har betydning for informanternes holdninger til dansk og danskundervisningen og dermed også deres motivation for at lære sproget eller mangel på samme. Set i lyset af teorierne om kommunikativ kompetence, er den udprægede nedprioritering af talt dansk og brugen af dansk som et kommunikativt redskab også problematisk, da de skildrede forhold betyder, at centrale kommunikative komponenter kun i ringe grad medtænkes. Dette kan indskrænke elevernes kompetence på sproget og forringe deres motivation for at lære det.

I flere sammenhænge er holdninger til dansk og danskundervisningen og deres betydning for motivationen til at lære dansk

blevet nævnt, jf. at der inden for forskningen lægges der stor vægt på motivationens effekt på indlæringen af et fremmedsprog. Således kan interesse og lyst til at lære sproget være en vigtig drivkraft i sprogindlæringen, og i andre sammenhænge kan mangel på motivation påvirke indlæringen i en negativ retning. Udgangspunktet er, at motivationen kan være afhængig af forskellige forhold, såsom holdninger til målsproget og den respektive kultur i samfundet eller nærmiljøet, pædagogiske eller undervisningsrelaterede forhold og forskellige individuelle faktorer, såsom indlærers formåen, modenhed, interesse eller ambitioner, herunder hvordan indlæreren vurderer sprogets brugsværdi mht. egne fremtids-planer, jf. teorien om instrumentel motivation. En anden motivationsfaktor drejer sig om, i hvilken grad indlærerne ønsker at integreres i eller tilslutte sig det respektive sprogsamfund (Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Dörnyei, Durow & Zahran 2004, 87-106). Dörnyei & Ushioda (2011, 4-6, 26-27) har argumenteret for, at motivation ikke er et statisk fænomen, men snarere en kompleks proces, som kan påvirkes af flere forskellige faktorer over tid, såsom elevernes modenhed, erfaringer og behov, samt indflydelse udefra. Selv om der her er tale om yderst komplicerede forhold, hvor mange forskellige faktorer er på spil, er der dog god grund til at tro, at nogle af resultaterne understøtter disse teorier. Således er det ikke usandsynligt, at de styrker og svagheder ved danskundervisningen, som de studerende fremhæver, har en betydning for deres motivation for at lære dansk. At der er tale om flere styrker og færre svagheder i ungdomsuddannelsen end i grundskolen, kunne tyde på mere positive holdninger til dansk og danskundervisningen på dette niveau, som igen kunne påvirke motivationen.

Når det gælder informanternes interesse eller mangel på samme for at lære dansk, viser spørgeskemaundersøgelsernes resultater på én gang en vis lighed mellem de studerendes holdninger til dansk og danskfaget i grundskolen og i gymnasiet, og på den anden side kan der konstateres visse forskelle. Således udtrykker 29,4% og 44,9% af de studerende, at de var meget eller ret interesseret i at lære dansk i ungdomsuddannelsen, mens det gælder henholdsvis 22,1% og 30,4% mht. grundskolen. Når det gælder manglende interesse for at lære sproget svarer 30,8% og 24,7%, at de var ret eller meget uinteresserede i ungdomsuddannelsen, mens det gælder en del flere (46,4% og 39,9%) for grundskolen.

Besvarelserne af de åbne spørgsmål, hvor informanterne bedes forklare deres interesse eller mangel på interesse for at lære dansk, går

i samme retning, jf. at henholdsvis 29,4% og 38,6% af informanterne giver forklaringer på positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen, mens det gælder 25,7% og 28,4% for grundskolen (se tabel 19 og 26). De fleste, som forklarer positive holdninger til at lære dansk, nævner positive holdninger til dansk sprog – dels dets egenskaber, dels dets brugbarhed. Således forklares dansk som sjovt, spændende, nemt eller tæt på islandsk. Mht. sprogets brugbarhed nævnes det praktiske ved at kunne beherske dansk, fx for at kunne læse faglitteratur på dansk eller for at kunne klare sig i forbindelse med videreuddannelse i Danmark. Desuden nævnes positive holdninger til Danmark og danskerne. Ret mange begrundes deres motivation for at lære dansk med positive holdninger til danskundervisningen eller undervisningsrelaterede forhold. Det gælder dels selve undervisningen, som beskrives som god eller sjov, og dels undervisningsmaterialerne i dansk og dansklærerne. Andre motivationsfaktorer er almen interesse for at lære fremmedsprog og for skolearbejdet i øvrigt. Som det fremgår af tabel 19 og 26, nævner de studerende stort set de samme forhold, som forklaring på deres interesse for at lære dansk i henholdsvis grundskolen og ungdomsuddannelsen. Her bør man dog være opmærksom på, at en del flere nævner positive kvaliteter ved danskundervisningen og dansklærerne i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Et lignende billede tegner sig mht. antallet af de studerende, der angiver negative holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen i forhold til grundskolen, jf. at knap halvdelen af de studerende (47,8% og 46,2%), giver udtryk for negative holdninger i forhold til ungdomsuddannelsen, mens der er tale om omtrent to tredjedele (66,9% og 61,4%) mht. grundskolen. Det fremgår af tabel 20, at de fleste (56) af forklaringerne på informanternes manglende interesse for at lære dansk drejer sig om negative holdninger til dansk sprog - dels dets egenskaber, dels dets manglende brugbarhed. Således beskrives dansk fx som et elendigt, åndssvagt eller svært sprog. Nogle forklarer den manglende interesse med, at de ikke kunne forudse, at de senere fik brug for sproget. Desuden forklarer nogle studerende deres mangel på motivation med, at danskfaget ikke appellerede til de unge. Andre forklaringer drejer sig om negative holdninger til danskundervisningen, undervisningsmaterialerne og dansklærerne. Således skildres danskundervisningen fx som kedelig, tør, uinteressant eller ikke udfordrende nok, og ligeledes beskrives undervisningsmaterialerne som tørre eller kedelige. Blandt de negative forklaringer knyttet til dansklærerne, omtales de som dårlige eller kedelige lærere,

der ikke formåede at vække elevernes interesse for at lære dansk. Som det fremgår af tabel 20 og 27, er der en del færre (32 og 45), der forklarer deres mangel på interesse for at lære dansk i ungdomsuddannelsen med undervisningsrelaterede forhold, end det er tilfældet mht. grundskolen (56 og 50).

Resultaterne indikerer desuden, at der til trods for en stor individuel variation generelt findes en større motivation for at lære dansk og mere positive holdninger til sproget og faget i ungdomsuddannelsen end i grundskolen, og desuden er der færre, som fremhæver svagheder ved danskundervisningen. Det er interessant, hvor mange og forskellige motivations- og holdningsmæssige faktorer, de studerende kommer ind på, som dels afspejler forskellige forhold i danskundervisningen, og dels viser de store individuelle forskelle, der findes blandt informanterne. Således understreger de studerendes besvarelser de mange og forskellige forhold, der kan have betydning for deres motivation og deres holdninger til dansk og danskundervisningen, bl.a. dygtige dansklærere, gode undervisningsmaterialer, faglige krav, og det at kunne indse sprogets brugbarhed. Vigtigheden af instrumentel motivation (Gardner og Lambert 1972) er tidligere blevet diskuteret. De studerendes beskrivelser af deres ændrede holdninger og motivation fra et tidspunkt til et andet og fra et skoleniveau til et andet, falder i tråd med Dörnyei & Ushiodas teori (2011, 4-6 og 26-27), der netop understreger, at elevernes motivation ikke er et statisk fænomen, men snarere en kompleks proces, der på forskellig vis kan ændres i takt med elevernes modenhed, erfaringer og behov, samt indflydelse udefra og indefra. Når det gælder indlæringen af et fremmedsprog, spiller selve undervisningens indhold og kvalitet, samt lærernes professionelle arbejde, herunder valg af undervisningsmaterialer og sproglige aktiviteter, en stor rolle for elevernes holdninger til faget. Dette understøttes også af undersøgelsens resultater.

DANSKFAGETS STYRKER OG SVAGHEDER OG DE STUDERENDES BUD PÅ ÆNDRINGER

Dette afsnit handler om de studerendes syn på danskfagets største styrker og svagheder set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark, og hvilke bud de har på ændringer eller innovationer, der egner sig til at forbedre danskundervisningen. Den efterfølgende redegørelse baseres på informanternes besvarelser af fire helt åbne spørgsmål. I de to første bedes de studerende gøre rede for danskfagets største styrker og svagheder og i de to sidste om at komme med bud på ændringer af danskundervisningen i henholdsvis grundskolen og i ungdomsuddannelsen.

Danskfagets største styrker

I alt svarer 72,1% af de studerende fra U-I og 76,6% fra U-II på det åbne spørgsmål om danskfagets styrker. Det er forskelligt, om de studerende angiver én eller flere styrker ved faget. Derfor er antallet af styrker langt større end antallet af de studerende, der svarer på spørgsmålet. Som det fremgår af tabel 28 nævner de fleste af informanterne indlæring af læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed som danskfagets største styrker, mens en del færre nævner de øvrige styrker.

Danskfagets største styrker	U-I N=98 72,1%	U-II N=121 76,6
	Svarpct.	Svarpct.
Indlæring af læsefærdighed	39,7	42,4
Indlæring af grammatik	36,0	38,0
Indlæring af skrivefærdighed	22,8	15,8
Indlæringen af ordforråd	6,6	7,6
Indlæring af lyttefærdighed	2,2	3,2
Undervisning i danske kultur- og samfundsforhold	1,5	2,5
Andet	11,0	13,3

Tabel 28. Danskfagets største styrker.

I det følgende gøres der nærmere rede for, hvad de studerendes besvarelser viser mht. fagets styrker.

Styrker mht. indlæring af læsefærdighed

De fleste (39,7% og 42,4%) anser indlæringen af læsefærdighed for at være danskfagets største styrke. De fleste nøjes med at fremhæve læsefærdigheden som danskfagets stærkeste side eller understreger, at læsefærdigheden blev vægtet højt i undervisningen, og at det førte til en sikker læsefærdighed hos eleverne. Andre gør nærmere rede for forskellige kvaliteter i forbindelse med indlæringen af læsefærdighed. Således skriver nogle, at undervisningen i læsefærdighed var god og grundig, og at en sikker læsefærdighed danner et godt grundlag for at blive bedre til andre sider af dansk, jf. at man vha. en sikker tekstforståelse hurtigt bliver i stand til at forstå talt dansk. Læsning af et stort omfang af tekster, fx danske romaner, bliver anset for at være en kvalitet, og det samme gælder arbejde med intensiv tekstforståelse, bl.a. gennem oversættelser. Foruden den tilsigtede læsefærdighed bidrager begge dele til et stort ordforråd på dansk. Mange gør rede for, at de ikke har haft problemer med at læse på dansk i uddannelsessammenhæng, og nogle kommer ind på, at de har haft en stor glæde af at læse dansk litteratur.

Styrker mht. indlæring af grammatik

Næstflest af de studerende (36,0% og 38,0%) nævner indlæringen af grammatik som danskfagets største styrke. De fleste nævner blot, at undervisningen i grammatik var god eller, at lærerne lagde stor vægt på at gennemgå og forklare de grammatiske regler godt og grundigt. Dette betød, at eleverne kom til at beherske grammatikken særdeles godt. Nogle opfatter den grammatiske viden som et vigtigt fundament, som har fremmet tilegnelsen af andre sider af sproget, herunder talt dansk, og én studerende forklarer, at undervisningen i grammatik har bidraget til sproglig opmærksomhed. Det nævnes, at det i visse sammenhænge lader til, at de islandske studerende har et bedre kendskab til dansk grammatik end deres danske studiekammerater. Det fremgår dog af nogle af svarene, at de studerende synes, at grammatikken fyldte for meget i undervisningen. Dette anser de for at være problematisk, eftersom der her er tale om den letteste side af sprogundervisningen. Det gælder især, når der er tale om to beslægtede sprog som islandsk og dansk, hvor sprogsystemet har meget til fælles.

Styrker mht. indlæring af skrivefærdighed

Henholdsvis 22,8% og 15,8% af de studerende anser undervisningen i skrivefærdighed for at være danskfagets største styrke. Her er der tale om betragtelig færre end dem, der nævner læsefærdighed og grammatik som fagets stærkeste side. De fleste beskriver undervisningen i skrivefærdighed som god eller skriver, at den blev vægtet højt, mens andre forklarer nærmere, hvori kvaliteterne mht. indlæringen af skrivefærdighed ligger. Således gør nogle rede for, at de fik en god undervisning i skrivning og rige muligheder for at udtrykke sig skriftligt. Dette betyder, at de nu ikke har problemer med at løse skriftlige opgaver og udtrykke sig skriftligt i uddannelsessammenhæng. Nogle nævner eksplicit, at de pga. god skriveundervisning mestrer de danske retskrivningsregler.

Styrker mht. indlæring af ordforråd

En mindre del af informanterne (6,6% og 7,6%) kommer ind på styrker i forbindelse med indlæringen af ordforråd. Nogle nøjes med at fremhæve undervisningen i ordforråd som fagets styrker, mens andre beskriver undervisningen i ordforråd som god, og at den førte til erhvervelsen af et stort ordforråd. Dette anser de for at være en stor hjælp i forbindelse med receptionen af dansk. Én af de studerende forklarer, hvordan det store ordforråd, som han lærte af at læse Anders And, har været hans redning i Danmark. Nogle uddyber, at man kommer vidt med et stort ordforråd, og selv om ordene tilsyneladende går i glemmeboksen, dukker de op, når man senere får brug for dem. Det understreges dog, at det kan være svært at trække på ordforrådet, når man skal udtrykke sig kreativt og spontant.

Styrker mht. indlæring af lyttefærdighed

Nogle få af de studerende (2,2% og 3,2%) anfører styrker i forbindelse med indlæringen af lyttefærdighed. Således fremhæves de kvaliteter, at indlæringen af lyttefærdighed blev vægtet højt, og at undervisningen i lytning var god. Ifølge de studerende lærte de meget af gode lytteøvelser, som dog med fordel kunne have været flere. Én nævner, at det går bedre med at forstå talt dansk, end han havde regnet med.

Styrker mht. undervisning i danske kultur- og samfundsforhold

Nogle få af informanterne (1,5% og 2,5%) kommer ind på kvaliteter i forbindelse med undervisningen i danske kultur- og samfundsforhold. Således nævnes det, at eleverne fik god indsigt i dansk samfund og

kultur, og at de blev kendt med danskernes levemåde. Begge dele har været en styrke under uddannelsesopholdet.

Andre styrker

Henholdsvis 11,0% og 13,3% af informanterne nævner forskellige andre forhold som danskundervisningens største styrke. Gode erfaringer med stiløvelser og skriftligt arbejde nævnes, og flere kommer ind på, at danskundervisningen giver et fundament, som man senere kan bygge videre på. Gode dansklærere, især i ungdomsuddannelsen, anses for at være fagets styrke, og det samme gælder anvendelsen af dansk litteratur og andet godt undervisningsmateriale, som i visse tilfælde skildres som bedre end de materialer, som bruges i engelskundervisningen. I andre sammenhænge forholder man sig noget ambivalent mht. undervisningsmaterialernes kvaliteter. Det fremhæves som fagets styrke, at der afsættes så megen tid til at undervise i dansk, og at danskundervisningen begynder forholdsvis tidligt. Det danske sprogs nytteværdi understreges, og det nævnes, at en direkte kontakt med Danmark og danskerne har vist sig at fremme indlæringen af dansk. Kundskaaber i et skandinavisk sprog anses for at være vigtige, bl.a. set i lyset af studier i Danmark og kontakt med det øvrige Skandinavien. Og mens én peger på, at holdningerne til danskundervisningen stadig bliver bedre, argumenterer en anden for, at undervisningen i et skandinavisk sprog bør fastholdes, dog med den ændring, at der undervises i norsk i stedet for dansk.

Danskfagets største svagheder

I alt svarer henholdsvis 89,0% og 85,4% af de studerende på spørgsmålet om danskfagets største svagheder. Her er der tale om en del flere end dem, der fremhæver fagets styrker. Ligesom i forbindelse med danskfagets styrker nævner mange to eller flere svagheder, og derfor er der tale om et langt større antal af svagheder end antallet af informanter, der svarer på spørgsmålet.

Det fremgår af de studerendes besvarelser, at indlæringen af tale- og lyttefærdighed har en særstilling, som de forhold ved danskundervisningen, som de fleste anser for at være fagets største svagheder. Andre forhold, der nævnes af forholdsvis mange, er danskundervisningens praksis og dansklærernes manglende kompetence. I forhold til de mange, der fremhæver tale- og lyttefærdigheden som svagheder, drejer det sig kun om en mindre del

af de studerende (se nærmere om fagets største svagheder og den kvantitative fordeling i tabel 29).

Danskfagets største svagheder	U-I N=121 89,0%	U-II N=135 85,4%
	Svarpct.	Svarpct.
Indlæring af talefærdighed	60,3	59,5
Indlæring af lyttefærdighed	49,3	40,5
Undervisningspraksis	18,4	18,5
Mangler mht. dansklærerne	13,2	6,3
Mangelfulde undervisningsmaterialer	9,6	5,7
Manglende motivation	7,4	5,7
Indlæring af ordforråd	6,6	4,4
Undervisning i danske samfunds- og kulturforhold	5,1	5,1
Indlæring af grammatik	5,1	3,2
Indlæring af skrivefærdighed	2,9	1,9
Andre svagheder	2,2	1,9

Tabel 29. Danskfagets største svagheder.

I det følgende gøres der nærmere rede for de studerendes beskrivelser af danskfagets største svagheder.

Svagheder mht. indlæring af talefærdighed

Langt de fleste af de studerende (60,3% og 59,5 %) betragter indlæringen af talefærdighed som danskfagets største svagheit. Her nøjes de fleste med at skrive, at der blev lagt for ringe vægt på at undervise i talefærdighed, eller at der manglede mere træning i at tale dansk. Ret mange peger på mangler ved undervisningen i talefærdighed, og nogle beskriver den som dårlig, ikke mindst mht. undervisning i udtale. Nogle skildrer undervisningen i talefærdighed som usystematisk eller ikke tilstrækkelig målrettet. Det nævnes, at der lægges for ringe vægt på at træne korrekt eller i al fald forståelig udtale. Det gælder især de lyde, som er problematiske for islændingene såsom udtalen af vokalerne. Det påpeges, at i stedet for at sigte mod genuin dansk udtale, lærer eleverne en slags ”skoledansk“, hvor udtalen skildres som talt skriftsprog. Udtaleundervisningen problematiseres yderligere, og det forklares, at det nok ikke er realistisk at opnå en udtale på modersmålsniveau. Til gengæld burde der lægges vægt på at undervise i et forståeligt dansk og satse på at lære eleverne distinktive træk mellem islandsk og dansk lydsystem. Endvidere anses det for at være vigtigt at arbejde seriøst med prosodien, stød og tryk samt andre fonologiske egenskaber ved

dansk udtale. Undervisningen må revideres mhp. at indføre mere varierede og talesprogsnære aktiviteter. Ved indlæringen af talt dansk burde der tages udgangspunkt i mundret dansk og det mest gængse sprog i stedet for at lade skriftsproget være styrende for elevernes brug af talt dansk. Elevcentrerede taleaktiviteter efterlyses, hvor formålet er at aktivere elevernes kreative brug af dansk. Det nævnes, at den store vægt, der lægges på læse- og skrivefærdighed fører til negliger af talesproget. Nogle kommer ind på, at da de for sjældent fik mulighed for at udtrykke sig på dansk, havde de i begyndelsen store problemer med at klare sig i uddannelsessammenhæng. Andre fremhæver vigtigheden af, at talefærdigheden bør opbygges gennem interaktion med danskere eller islændinge, som behersker dansk på et meget højt niveau. I flere sammenhænge understreges det, at interaktionen i klasseværelset bør foregå på dansk, hvilket ikke var tilfældet, da de studerende fik deres danskundervisning.

Svagheder mht. indlæring af lyttefærdighed

Henholdsvis 49,3% og 40,5% af de studerende anser indlæringen af lyttefærdighed for at være den største svaghed ved danskundervisningen. De fleste udtrykker, at undervisningen i lyttefærdighed ikke blev tildelt tilstrækkelig vægt, eller at den blev negligeret. Mange nævner, at der kun i ringe grad blev undervist i lyttefærdighed, og at den begrænsede undervisning, der fandt sted, ikke var tilstrækkelig målrettet. Et stort behov for seriøs undervisning i lyttefærdighed understreges, og i den sammenhæng anses det for at være vigtigt, at eleverne får rige muligheder for at lære at forstå talt dansk gennem særskilte lytteaktiviteter, hvor udgangspunktet er autentisk dansk tale. Nogle omtaler undervisningen i lyttefærdighed som dårlig, og andre beskriver lytteopgaverne som uinteressante, mangelfulde eller uhensigtsmæssige, hvor de bl.a. skulle lytte til en slags ”skoledansk“, en variant, som karakteriseres ved tydelig og klar tale og skriftsprogsnær udtale af dansk. Ifølge de studerende er denne variant noget anderledes end det hurtige og spontane sprog, som de bliver udfordret med i Danmark, hvilket betyder, at de i begyndelsen oplevede en følelse af hjælpeløshed over ikke bedre at kunne forstå. Nogle få nævner, at det er en svaghed, at undervisningen i lytning ikke begynder før i undervisningsforløbet. Her gælder, at øvelse gør mester, og jo før eleverne begynder lytningen jo bedre.

Mangler mht. undervisningspraksis

Knap en femtedel af informanterne (18,4% og 18,5%) anser forskellige forhold, der angår undervisningspraksis, for at være danskundervisningens største svaghed. De fleste bemærkninger drejer sig om mangel på sproglig stimulering og begrænset interaktion på målsproget, jf. at undervisningen ikke foregår på dansk, og at elevcentrerede taleaktiviteter hører til sjældenhederne. De skildrede forhold betyder, at eleverne kun i ringe grad får mulighed for at afprøve dansk mundtligt, hvilket betyder, at de af den grund ikke gør tilstrækkelige fremskridt, og ikke oplever dansk som et levende kommunikationssprog. Nogle fremhæver den dominans, som skriftsproget har i danskundervisningen, og hvor begrænset et billede, det giver af sproget og dets egenskaber. I den sammenhæng forklares det, at man kun er nået halvvejs, når man kan forstå skrevne tekster, jf. at der er en stor forskel på at beherske et sprog receptivt og produktivt. Ifølge informanterne er fraværet af mundtligt dansk i undervisningen særdeles problematisk, eftersom eleverne sjældent møder dansk uden for klasseværelset. Af den grund opleves dansk ikke som et levende sprog, og eleverne keder sig, jf. den kommentar, at ”hvis ikke undervisningen er spændende nok, så gider man ikke gøre sig umage”. Nogle ser det som en svaghed, at ambitionsniveauet er for lavt, og at man ikke benytter sig af forskellige av-midler og sproglaboratorier i undervisningen, som egner sig til at arbejde med flere sider af dansk end det skrevne sprog. Her burde der tages hensyn til læseplanens målsætninger.

Mangler mht. dansklærerne

En mindre del af de studerende (13,2% og 6,3%) nævner forskellige mangler ved dansklærerne som danskundervisningens største svaghed. I store træk drejer svaghederne sig om lærernes ringe kvalifikationer i dansk og danskfagets didaktik, deres mangel på interesse for dansk sprog og kultur og manglende ambitioner. Nogle anser dansklærerne, især lærerne i grundskolen, for at være dårlige til dansk. Således hævdes det, at lærerne ikke behersker dansk ordentligt, og at deres udtale er mangelfuld. Andre peger på den mangel, at lærerne ikke har boet i Danmark og derfor ikke kender det danske samfund og den danske kultur på nært hold. Af den grund præges deres arbejde ikke af den gejst og viden, der skal til for at vække elevernes interesse for Danmark og dansk kultur. Endvidere kan deres dansk ikke stå mål med dem, der over længere tid har opholdt sig i Danmark. I den forbindelse nævnes det også, at læreren må have forudsætninger og

interesse i at følge med i, hvordan det danske sprog udvikler sig. Nogle kommenterer, at lærerne ikke besidder de fornødne didaktiske kvalifikationer og derfor ikke formår at stå for en spændende, tidssvarende og effektiv danskundervisning. Nogle fremhæver den negative effekt, som manglende ambition og ringe faglige krav har på elevernes danskundskaber.

Mangelfulde undervisningsmaterialer

En mindre del af informanterne (9,6% og 5,7%) peger på mangelfulde undervisningsmaterialer som en svaghed ved danskfaget. Her nævnes der især traditionelle lærebøger, hvor talt dansk ikke medtænkes. Flere af de studerende beskriver lærematerialerne som tørre, kedelige eller ensidige, og nogle omtaler dem som gammeldags eller utidssvarende. Det anses for at være en svaghed ikke at inddrage materialer, som i højere grad afspejler det danske sprogs autentiske og aktuelle brug, fx aviser, tidsskrifter og ny dansk litteratur. Andre vurderer det som en svaghed ikke at benytte sig af læremidler, hvor talt dansk indgår, og hvor dansk kultur og samfund er repræsenteret i en naturlig kontekst. Begge dele ville gøre det muligt at arbejde med flere sider af dansk i kommunikative sammenhænge. Nogle kommer ind på, at læremidlerne ikke egner sig til at vække elevernes interesser.

Manglende motivation

Nogle af informanterne (7,4% og 5,7%) anser mangel på motivation blandt eleverne for at være en stor svaghed i danskundervisningen. Her nævnes det, at eleverne kun i ringe grad er motiveret eller interesseret i at lære dansk, hvilket dels skyldes negative holdninger til dansk sprog, dels negative holdninger til danskundervisningen. I den sammenhæng forklares det, at eleverne til tider kan være negativt indstillet over for undervisningen, selv om de endnu ikke er begyndt at lære dansk. Her finder man det vigtigt at forsøge at påvirke elevernes holdninger til dansk i en mere positiv retning. Alfa og omega må være, at eleverne er klar over, hvor vigtigt det er at lære et af de skandinaviske sprog, og hvordan kundskaber i disse sprog kan fungere som en nøgle til uddannelse og karriere og på andre måder bidrage til kvaliteter mht. til de unges fremtid.

Svagheder mht. indlæring af ordforråd

Nogle få af informanterne (6,6% og 4,4%) anser indlæringen af ordforråd for at være danskundervisningens største svaghed. Her nævner nogle få, at indlæringen af ordforråd var et problem uden

nærmere at forklare dette, mens andre uddyber deres synspunkter. Således anses det erhvervede ordforråd for at være for begrænset og for gammeldags. I stedet burde der satses på et aktuelt ordforråd. Negligeret af ordforråd fra dagligdagen, bl.a. faste ordforbindelser, anses også for at være et problem, og én peger på, at der ikke blev arbejdet med fagudtryk i undervisningen. Mangel på aktivering af ordforrådet nævnes som et problem, og det understreges, at det ikke er tilstrækkeligt at lære ordforrådet udenad. Hvis ikke det bruges, går det i glemmeboksen.

Svagheder mht. undervisning i danske samfunds- og kulturforhold

Nogle få af de studerende (5,1% og 5,1) nævner svagheder i forbindelse med undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold. Det beskrives, at denne form for viden blev negligeret i undervisningen, som af flere grunde anses for at være problematisk. Dels er manglende viden om de nævnte forhold et problem i forbindelse med elevernes tilegnelse af dansk, dels kan viden om Danmark og dansk kultur vække elevernes interesse for at lære sproget. Andre finder det påkrævet at se sprog og kultur i en sammenhæng. Det problem nævnes, at lærerne ikke altid er med på noderne mht. det, der sker i Danmark, og ikke er i stand til at vurdere, hvad der anses for at være almindelig dansk skik og brug. Her kan en længerevarende bosættelse i Danmark gøre den store forskel. Til sidst nævnes det, at undervisning i dansk sprog og kultur kan bidrage til at gøre danskundervisningen mere varieret.

Mangler mht. indlæring af grammatik

Nogle få af informanterne (5,1% og 3,2%) anser indlæringen af grammatik for at være fagets svaghed. Dels anses grammatikken for at vægtes for højt, dels argumenteres der for, at det ensidige fokus på grammatik betyder, at undervisningen opleves som tør og uspændende. Eleverne har svært ved at se formålet med at lære de grammatiske regler, og det udprægede fokus på grammatikken begrænser mulighederne for at arbejde med andre sider af dansk, fx aktiv brug af sproget. Endelig forholder man sig kritisk over for, hvilke grammatiske spørgsmål der bruges tid på.

Svagheder i forb. med indlæring af skrivefærdighed

Nogle ganske få (2,9% og 1,9%) nævner indlæring af skrivefærdighed som en svaghed ved danskundervisningen. Dels argumenteres der for, at skrivefærdigheden burde vægtes højere, dels at undervisningen i skrivefærdighed er mangelfuld. Skrivearbejdet beskrives som for

elementært, hvor der ikke stilles tilstrækkeligt høje krav til eleverne. Én fremfører det synspunkt, at indlæringen af skrivefærdighed tildeles for stor vægt.

Andre svagheder

Nogle ganske få af de studerende (2,2% og 1,9%) nævner visse forhold ved læsning, som danskundervisningens største svaghed, fx at der ikke blev lagt større vægt på at undervise i læsefærdighed. Én forklarer, at det er svært at pege på nogle bestemte svagheder, eftersom der er så meget, der kan kritiseres.

Bud på forbedringer af danskundervisningen i grundskolen

I alt svarer 87,5% og 91,1% af de studerende på det åbne spørgsmål om deres bud på ændringer af danskfaget i grundskolen. Mens nogle studerende kun gør rede for ét synspunkt, berører andre to eller flere forhold, som de finder det vigtigt at lave om på. I de tilfælde, hvor de studerende nævner flere punkter, er de forskellige svardele blevet sorteret efter indhold. Således er der i den efterfølgende redegørelse tale om langt flere synspunkter end antallet af de studerende, der svarer på spørgsmålet. I tabel 30 gives der en oversigt over, hvilke emner de studerendes synspunkter drejer sig om.

Bud på ændringer i danskundervisningen i grundskolen	U-I N=119 87,5%	U-II N=144 91,1%
	Svarpct.	Svarpct.
Talefærdighed	42,6	44,3
Motivation	31,6	29,7
Lyttefærdighed	32,4	27,8
Undervisningspraksis	8,1	15,8
Dansklærernes kompetence	14,7	9,5
Læsefærdighed	7,4	3,7
Undervisningsmaterialer	6,6	5,7
Ordforråd	2,2	3,8
Skrivefærdighed	3,7	1,9
Andet	3,7	4,4

Tabel 30. Bud på ændringer i danskundervisningen i grundskolen.

Resultaterne viser, at langt de fleste finder det vigtigt at foretage ændringer mht. undervisningen i talt dansk og i forbindelse med elevernes motivation. Herefter følger bud på ændringer mht.

lyttefærdighed. I det følgende bliver de studerendes forslag nærmere gået efter i sømmene.

Ændringer i forb. med indlæring af talefærdighed

De fleste af informanterne (42,6% og 44,3%) finder det vigtigt at foretage ændringer i forbindelse med indlæringen af talt dansk. Der argumenteres for, at talefærdigheden bør vægtes højere, og at eleverne får flere muligheder for at tale sproget, bl.a. ved inddragelse af samtaleøvelser. Man fremhæver fordelene ved at etablere direkte kontakt med danskere, fx gennem en ordning med venneklasser. Ret mange finder det vigtigt, at der arbejdes med korrekt udtale, og at der bør skelnes imellem skandinavisk og dansk udtale. På grund af unge børns evner til at lære udtale anbefales det, at man helt fra begyndelsen underviser i talt dansk, især dansk udtale, og at sværere sider af tilegnelsen venter til senere i undervisningsforløbet. Nogle peger på forskellige forhold, der kunne fremme elevernes beherskelse af talt dansk. Her understreges det, at undervisningen i talesprog bør afspejle sprogets brug og af den grund tage udgangspunkt i hverdagssituationer (fx at klare sig i butikken, i skolen, bestille mad, være i naturen), dvs. situationer, hvor eleverne skal kunne begå sig på dansk. Situationsbundet ordforråd, bl.a. forskellige typer af fraser, som ofte bruges i de nævnte situationer, bør medtænkes i aktiviteterne. I flere sammenhænge nævnes det direkte og indirekte, at mundtlig kommunikation bør finde sted på talesprogets præmisser. Da samtaler eller interaktion er karakteristiske for talesprog, må disse diskurs-former og tilhørende træk medtænkes i arbejdet med talt dansk. Mange af informanterne fremhæver det indlæringsmæssige potentiale, der ligger i, at undervisningen foregår på målsproget. Nogle påpeger, at inden for danskundervisningen er der en tradition for at undervise i talt dansk gennem højtlesning af skrevne tekster, og at højtlesning på ingen måde kan betragtes som kendetegnende for mundtlig kommunikation, som karakteriseres ved kreativ spontan brug, men ikke af reproduktion af skrevne tekster. I stedet burde der i undervisningen fokuseres på, at dansk bruges til kommunikation. Dette kræver, at der skabes muligheder for eleverne til frit at udtrykke sig i interaktion med andre. Her er det afgørende, at eleverne ikke reproducerer andres tekster, og at de selv udtrykker deres tanker i ord og sætninger. På den måde får de erfaringer med at benytte sig af dansk til kommunikation, og gennem deres brug af målsproget bliver deres beherskelse af dansk efterhånden bedre, og sproget mere flydende. Dette forudsætter inddragelse af alternative diskursformer til den traditionelle klasseværelses-

undervisning. To af informanterne kommer ind på, at hvis man absolut ønsker at tage udgangspunkt i skrevne tekster, burde Anders And eller andre tegneserier inddrages, hvor talt sprog har en vigtig funktion, hvilket er med til at danne genrens særpræg.

Ændringer mht. elevernes motivation

Godt en fjerdedel af de studerende (31,6% og 29,7%) kommer ind på, hvor vigtigt det er at forøge elevernes motivation til at lære dansk. Flere nævner blot dette uden nærmere at forklare deres synspunkt, mens andre kommer med forslag til, hvordan motivationen kan fremmes. I hovedtrækkene drejer synspunkterne sig for det første om, at ændringer i undervisningens indhold og praksis finder sted, og for det andet, at der igangsættes tiltag for at ændre elevernes holdninger til dansk sprog og dets brugbarhed. Mht. det første nævner mange, at danskundervisningen må gøres sjovere, mere levende eller spændende, fx ved at inddrage nye danske film, bl.a. tegnefilm, tv-programmer, nettet, computerspil og dansk musik. Andre finder det på tide at modernisere fagets undervisningsmetoder og udarbejde mere tidssvarende og sjovere undervisningsmaterialer. I den sammenhæng nævnes det, at eleverne med fordel kunne være med til at bestemme, hvilke materialer der arbejdes med. Nogle mener, at der burde lægges større vægt på at præsentere Danmark og danskerne, især de unge, i danskundervisningen og andre synes, at dansk samfund og kultur, bl.a. dansk hygge, i højere grad burde opleves eller være mere nærværende i undervisningen. Dette forsøges realiseret ved etablering af kontakt med danskere, hvor kommunikation på dansk står centralt, fx ved at skrive sammen med pennevenner, bruge nettet til kontakt, tage på skolerejser, få danske klasser på besøg, etablere en ordning med danske gæstelærere og andre former for direkte kontakt med danskere.

Mht. holdninger til dansk sprog og dets brugbarhed argumenteres der for, at eleverne må se en hensigt med at lære sproget, og det synspunkt fremgår, at forudsætningen for, at eleverne lærer dansk, er, at de synes om sproget eller finder det og kulturen spændende. Nogle anser det for at være en fordel, hvis eleverne kan indse, i hvor høj grad dansk og islandsk ligner hinanden, og ret mange kommer ind på, hvor vigtigt det er, at eleverne er indforstået med det danske sprogs brugbarhed.

Ændringer i forb. med indlæring af lyttefærdighed

Godt en fjerdedel af informanterne (32,4% og 27,8%) finder det vigtigt at foretage ændringer mht. indlæringen af lyttefærdighed. De

fleste argumenterer for, at forståelsen af talt dansk burde vægtes højere, især i begyndelsen af danskundervisningen. Andre kommer ind på forskellige tiltag, der burde implementeres i undervisningen i det øjemed at forøge elevernes forståelse af talt dansk. I forbindelse med indlæringen af lyttefærdighed bør der stræbes efter forståelse af genuint dansk, og der bør lægges vægt på, at eleverne bliver præsenteret for flere typer af lytteaktiviteter, som viser sprogets brug i forskellige autentiske situationer. Nogle ser det som en fordel, at eleverne stifter bekendtskab med flere varianter af dansk, herunder nogle centrale dialekter. For at tage højde for sprogets forskellige brug anses det for nødvendigt at inddrage audiovisuelt materiale, fx film og tv-programmer. Mange ser det som en vigtig opgave at forøge elevernes motivation for at lære talt dansk, og i den forbindelse mener man, at brugen af av-midler kan være at foretrække. De nyere midler burde erstatte lydbånd, og mange fremhæver, at undervisningen bør foregå på dansk. I den forbindelse er det helt afgørende, at dansklærerne behersker målsproget på et meget højt niveau.

Ændringer mht. undervisningspraksis

Henholdsvis 8,1% og 15,8% af de studerende finder det vigtigt at gennemføre ændringer, der angår undervisningens indhold og praksis, herunder de anvendte undervisningsmetoder. Nogle finder undervisningen i grammatik for dominerende, og at indlæringen i højere grad burde dreje sig om, at eleverne bruger dansk til kommunikation. Det anses for at være vigtigt, at eleverne får rige erfaringer med at udtrykke sig om et indhold i stedet for at lære om sproget og dets formregler. Når eleverne udtrykker sig på målsproget, bør der lægges større vægt på forståelighed frem for korrekthed. Alfa og omega er, at eleverne gør erfaringer med at bruge dansk som redskab til kommunikation, og at de oplever sprogets nytteværdi. Nogle synes, at der bør lægges større vægt på undervisning i grammatik, hvor elevernes fejl efterhånden korrigeres. Det understreges, hvor vigtigt det er at undervise i danske kultur- og samfundsforhold, og at undervisningen er varieret såvel mht. anvendelse af undervisningsmetoder som -materialer. Man bør undgå ensidigt at arbejde med grammatik, udfyldningsopgaver eller oversættelser fra dansk til islandsk og i stedet lægge vægt på alsidig og kreativ brug af dansk med inddragelse af forskellige former for kommunikative aktiviteter og sproglege. Endvidere bør der inddrages materialer og trækkes på didaktiske strategier, der lægger op til kreativ

brug af dansk. Og også i denne sammenhæng fremhæver mange vigtigheden af, at undervisningen foregår på dansk.

Ændringer mht. dansklærernes kompetence

Nogle af de studerende (14,7% og 9,5%) kommer ind på, hvor vigtigt det er, at dansklærerne er fagligt og pædagogisk dygtige, og en del nævner, at dette ikke var tilfældet, da de blev undervist i dansk. For at opnå bedre resultater er det nødvendigt at styrke dansklærernes fagspecifikke kompetencer, så de har mulighed for at gennemføre de ændringer af danskundervisningen, der nødvendigvis må finde sted. Mange af synspunkterne drejer sig om, at lærerne er nødt til at mestre dansk på et højt niveau, især udtalen, da deres sprog må kunne tjene som et forbillede for eleverne. Endvidere må lærerne kunne fungere som interaktionsparter. Enkelte foreslår, at der ansættes danske lærere. I flere sammenhænge understreges det, at man finder det vigtigt, at dansklærerne har erhvervet sig et indgående kendskab til dansk kultur og danske samfundsforhold, bl.a. gennem længere ophold i landet eller ved deltagelse i efteruddannelseskurser i Danmark. Friske, ambitiøse og interesserede dansklærere, som er didaktisk dygtige, efterlyses.

Ændringer i forb. med indlæring af læsefærdighed

En mindre del af de studerende (7,4% og 3,7%) nævner ændringer i forbindelse med læsning. Her foreslås det, at der læses mere på dansk, og at læsestoffet skal appellere til de unge. Som eksempel på appetitvækkende stof nævnes læsning af tegneserier, noveller, spændende bøger eller avistekster. Det anses for at være en fordel, at eleverne starter med at læse børnelitteratur eller andre sjove tekster, eftersom det ville give dem oplevelsen af at læse for indholdets skyld. Til gengæld frarådes læsning af svære tekster, da det kræver, at man hele tiden må slå op i ordbøger, hvilket svækker glæden ved at læse. Det nævnes, at læsning er god for erhvervelsen af ordforråd, og desuden forklares det, at hvis man er i stand til at læse danske tekster ekstensivt, så får man så småt indsigt i dansk kultur og danskernes måde at tænke på.

Innovationer mht. undervisningsmaterialer

En mindre del af de studerende (6,6% og 5,7%) nævner vigtigheden af tidssvarende og gode undervisningsmaterialer. Her argumenteres der for, at materialerne bør være sjove eller spændende og appellere til børn og unge. Således ville det være en fordel, hvis indholdet drejer

sig om emner, der interesserer de unge, fx fodbold, Roskilde Festival, dansk popmusik eller danske film. Nogle lægger vægt på, at mere moderne eller tidssvarende materialer inddrages, bl.a. vha. audiovisuelle og elektroniske midler. Andre finder det påkrævet, at undervisningsmaterialerne afspejler dansk kultur og samfund, ikke mindst ungdomskultur, og endnu andre anser det for at være vigtigt, at undervisningsmaterialerne egner sig til at stimulere eleverne til at bruge dansk.

Ændringer i forb. med indlæring af ordforråd

Nogle få af informanterne (2,2% og 3,8%) nævner, at der bør foretages ændringer i forbindelse med indlæringen af ordforråd. Synspunkterne drejer sig dels om, at indlæringen af ordforråd bør vægtes højere, dels at der bør arbejdes mere intensivt med ordforråd i undervisningen.

Ændringer i forb. med indlæring af skrivefærdighed

Nogle enkelte af de studerende (3,7% og 1,9%) fremhæver vigtigheden af arbejdet med skrivefærdighed. Her nævnes blot, at der bør lægges større vægt på at skrive på dansk, og at eleverne oftere bør få lejlighed til at udtrykke sig skriftligt.

Andre bud på ændringer

Nogle enkelte af informanterne (3,7% og 4,4%) kommer med andre bud på ændringer. Således argumenteres der for, at dansk-undervisningen bør begynde før, og at der bruges mere tid på den. Andre påpeger, at tiden med fordel kunne udnyttes bedre. Man finder det ønskeligt, at ambitionsniveauet forhøjes, og at der stilles større krav til eleverne. Det gælder især de elever, som i forvejen har gode kundskaber i dansk pga. tidligere bosættelse i Danmark. I den forbindelse henvises der til den ordning, der findes for de elever, som har gode kundskaber i norsk og svensk. Det synspunkt fremføres, at eleverne i højere grad bør stimuleres og udfordres til at bruge dansk til kommunikation, da det ikke kan lade sig gøre at lære et fremmedsprog ved alene at se det på skrift. Til sidst nævnes to vidt forskellige synspunkter. På den ene side fortælles det, at erfaringen viser, at dansk-islandske samarbejdsopgaver giver gode resultater, og på den anden side argumenteres der for, at der ikke bør undervises i dansk i grundskolen.

Bud på forbedringer af ungdomsuddannelsen

I alt fremfører 79,4% og 89,9% af de studerende ét eller flere synspunkter på ændringer, som de finder vigtigt at foretage for at forbedre danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Også på dette niveau drejer de fleste af synspunkterne sig om indlæring af talefærdighed, se oversigten i tabel 31.

Bud på ændringer i dansk-undervisningen i ungdomsuddannelsen	U-I N=108 79,4%	U-II N=142 89,9%
	Svarpct.	Svarpct.
Talefærdighed	47,8	57,0
Lyttefærdighed	31,6	31,0
Undervisningspraksis	19,6	18,4
Motivation	20,6	13,3
Dansklærernes kompetence	5,9	10,8
Undervisningsmaterialer	10,3	1,3
Ordforråd	7,4	8,2
Andet	7,4	8,1

Tabel 31. Bud på ændringer af undervisningen i ungdomsudd.

Ændringer i forb. med indlæring af talefærdighed

De fleste (47,8% og 57,0%) nævner, at de anser det for at være vigtigt at foretage ændringer i forbindelse med indlæringen af talefærdighed. Således argumenteres der for, at talefærdigheden vægtes højere, eller at der stilles større krav i forbindelse med indlæringen af talt dansk. Mens nogle nøjes med at skrive, at eleverne oftere bør få lejlighed til at udtrykke sig mundtligt på dansk, fx ved hjælp af forskellige taleaktiviteter, uddyber andre nærmere, hvilke forestillinger de har om en bedre talesprogsundervisning. Ret mange studerende fremhæver eksplicit, at der bør lægges større vægt på at undervise i genuin dansk udtale. Andre nævner, at der bør fokuseres på moderne dansk, sådan som det tales af almindelige danskere her og nu i stedet for at undervise i sproget, sådan som det tales af ældre mennesker, eller i det, som de kalder skandinavisk udtale.

Mange fremhæver det synspunkt, at talt dansk bedst læres, ved at man udtrykker sig om emner, som man har på hjerte. Her er det vigtigst, at man trækker på sit eget ordforråd og danner sætninger ud fra egne forudsætninger. Det anses for at være afgørende, at man udtrykker sig på dansk for at kommunikere et indhold. Det forklares, at der i danskundervisningen ofte læses højt fra skrevne tekster som et led i at undervise i talefærdighed. Dette anser de studerende for at

være uhensigtsmæssigt, da højtlesning ikke kan betragtes som egentligt talesprog. I stedet anbefales det, at beherskelsen af talesprog bygges op gennem kontakt med danskere, dvs. hvor udgangspunktet er talt dansk, sådan som det bruges i dagligdagen, fx i forbindelse med indkøb eller anden form for hverdagskommunikation. I forbindelse med undervisning i talefærdighed kan audiovisuelt stof stimulere eleverne til at udtrykke sig mundtligt. Når man kommer videre, foreslås det, at eleverne af og til holder oplæg om forskellige emner vha. stikord. På den måde erhverver de sig et stadigt større og mere nuanceret ordforråd, herunder almindelige talemåder. Vigtigheden af at tage højde for det interaktionelle aspekt fremhæves, hvor eleverne lærer at interagere, konversere og diskutere på et mundret dansk, og det understreges, at når det gælder samtaler, er man nødt til at tage hensyn til forskellige former for sprogvaner og det, som anses for at være almindelig skik og brug. Interaktion mellem eleverne forudsætter, at alternative organisationsformer, fx gruppe- og pararbejde, tages i brug. Mange af eleverne argumenterer for, at undervisningen bør foregå på dansk. Endelig nævner nogle få, at der bør eksamineres i mundtlig færdighed ligesom i de øvrige færdigheder.

Ændringer i forb. med indlæring af lyttefærdighed

Knap en tredjedel af de studerende (31,6% og 31,0%) finder det vigtigt at foretage ændringer i forbindelse med indlæringen af lyttefærdighed i det øjemed at fremme elevernes forståelse af talt dansk. De fleste skriver blot, at eleverne oftere bør lytte til dansk, fx ved inddragelse af egnede lytteaktiviteter, eller at lyttefærdigheden bør vægtes højere. Nogle finder det afgørende, at eleverne vænnes til at lytte til genuint eller autentisk dansk fra dagens Danmark i stedet for det, de studerende kalder ”skoledansk“, som karakteriseres ved en langsom og tydelig udtale af sproget. Det anses for at være den mest naturlige rækkefølge i danskundervisningen først at tage fat på forståelsen af talt dansk, dvs. sådan som det er tilfældet med tilegnelsen af modersmålet. Inden for ungdomsuddannelsen bør niveauet være højere end i grundskolen, og derfor skal eleverne forsøge sig med at forstå specialiserede tekster. Nogle udtrykker eksplicit, at undervisningen i lyttefærdighed må være bedre, og andre kommer ind på, at eleverne skal motiveres til at arbejde seriøst med lyttefærdigheden, bl.a. ved at inddrage fjernsynsprogrammer og film.

Ændringer mht. undervisningspraksis

En del af de studerende (19,6% og 18,4%) nævner forskellige forhold, der angår undervisningens indhold og praksis. De fleste drejer sig om at foretage ændringer i forbindelse med indlæringen af grammatik, dels mhp. at forbedre grammatikundervisningen, dels at reducere den. Det fremgår klart, at man ser det som en vigtig opgave at undervise i grammatik, men samtidig efterlyses der en mere målrettet undervisning. Således foreslås det, at der fokuseres på de helt grundlæggende grammatiske regler, og at de praktiseres i en stimulerende kontekst.

Ret mange kommer ind på, hvor vigtigt det er at etablere kontakt med Danmark og danskerne for på den måde at opleve dansk sprog og kultur på nært hold og at bruge dansk til kommunikation. I den forbindelse foreslås skolerejser, elevudveksling, ordninger med gæstelærere og jobsøgning i Danmark. Endnu andre ser det som en vigtig opgave at lægge større vægt på undervisning i danske samfunds- og kulturforhold, samt danskernes livsstil og levemåde for på den måde at få indsigt i dansk mentalitet. Her finder de studerende det mest naturligt at tage udgangspunkt i emner, der angår de unges virkelighed og interesser, fx det danske skolesystem, Roskilde Festival og danske film.

Nogle berører selve undervisningsformen og undervisningens tilrettelæggelse. Således foreslås gruppearbejde for at forøge elevernes taletid, og film anses for at egne sig godt til sproglig stimulering.

Det fremgår af adskillige af de studerendes besvarelser, at de finder det vigtigt at stille større krav i danskundervisningen, bl.a. med den hensigt at gøre det lettere for de studerende at leve op til de sproglige krav, der er forbundet med et uddannelsesophold i Danmark. Og til sidst kan det nævnes, at ligesom i forbindelse med dansk i grundskolen, fremhæver mange af informanterne det holdningsmæssige og indlæringsmæssige potentiale, der ligger i at undervisningen foregår på dansk.

Ændringer mht. elevernes motivation

Nogle af de studerende (20,6% og 13,3%) nævner synspunkter, der angår motivation. Det drejer sig på den ene side om forskellige forhold ved undervisningen og på den anden side om holdninger til dansk sprog og dets brugsværdi. En del peger på vigtigheden af at inddrage spændende undervisningsmaterialer, der appellerer til de unge, bl.a. film, tv-programmer og andet audiovisuelt materiale, der egner sig til at vække de unges interesser. Det foreslås, at

undervisningen forbedres ved at inddrage utraditionelle aktiviteter, og at faget gøres mere spændende og udfordrende med nye alternative undervisningsmetoder og -tilgange. Nogle peger på de motivationspotentialer, der ligger i at opleve dansk kultur på nært hold, bl.a. gennem direkte kontakt med danskere. På den måde får eleverne indsigt i mentaliteten og oplever, at Danmark faktisk er et spændende land. Flere kommer ind på vigtigheden af at gøre eleverne bevidste om det danske sprogs nytteværdi, og at danskkundskaber faktisk kan komme dem til gode i fremtiden, bl.a. i forbindelse med videreuddannelse. Derfor burde eleverne orienteres om uddannelses- og jobmuligheder i Danmark. I den kontekst ville behovet for beherskelse af skriftligt og mundtligt dansk være indlysende. Og endnu andre peger på, at der burde lægges vægt på, at eleverne gør erfaringer med, hvordan dansk kan bruges som nøgle til de øvrige skandinaviske sprog. I forbindelse med holdninger til dansk nævnes den dominans, som engelsk har i de unges hverdag.

Ændringer mht. dansklærernes kompetence

Henholdsvis 5,9% og 10,8% af informanterne kommer ind på, hvor vigtigt det er, at dansklærerne behersker sproget på et højt niveau, og at de i øvrigt har erhvervet sig de fornødne fagspecifikke og didaktiske kvalifikationer til at undervise i dansk. Ifølge informanterne er dette ikke altid tilfældet inden for danskfaget. Realiseringen af moderne danskundervisning kræver på den ene side, at lærerne interesserer sig for målsproget, samt de sociale og kulturelle forhold, og på den anden side, at de mestrer dansk på et højt niveau. Således må de være godt inde i sprogets funktion og brug, fx med hensyn til forskellen på tale og skrift, have indgående kendskab til sprogets form- og brugsregler og have forudsætninger for at følge med i dets udvikling. Dette er afgørende, da det ikke nytter noget at undervise i dansk, sådan som det blev talt og brugt i gamle dage. Sidst, men ikke mindst bør læreren have erhvervet sig et solidt kendskab til dansk samfund og kultur, helst gennem længerevarende bosættelse i Danmark. Ligesom i forbindelse med dansk i grundskolen understreges vigtigheden af, at lærerne er ambitiøse, sjove og engagerede.

Innovationer mht. undervisningsmaterialer

En del af de studerende (10,3% og 1,3%) nævner ændringer mht. undervisningsmaterialer. Her kommer de ind på den vigtige rolle, som tidssvarende og avancerede undervisningsmaterialer spiller i

sprogundervisningen, og der argumenteres for, at lærematerialerne til stadighed må revideres. Dette er ifølge de studerende ikke altid tilfældet mht. undervisningsmaterialerne i dansk. Nogle finder det påkrævet at inddrage interessante bøger, fx tegneserier og romaner, og andre peger på fordelene ved at inddrage av-midler, da fjernsynsprogrammer og film viser sproget og dets brug i sin kommunikative, kulturelle og sociale kontekst, hvor også kropssproget, gestus og mimik indgår som en del af sprogbrugen. I forbindelse med implementering af nye midler, er det nødvendigt, at innovationer mht. aktiviteter og tilgange medtænkes.

Ændringer i forb. med indlæring af ordforråd

En mindre del af de studerende (7,4% og 8,2%) foreslår ændringer i forbindelse med ordforråd. De fleste udtrykker, at der bør lægges større vægt på, at eleverne erhverver sig et stort og varieret ordforråd, og at indlæring af ordforråd bør vægtes højere. Enkelte forklarer, hvor vigtigt det er, at eleverne erhverver sig viden om faste vendinger, der hyppigt forekommer i hverdags sproget, og andre anser indlæringen af fagudtryk, bl.a. nye gloser inden for it-verdenen, for at være vigtig.

Andre bud på ændringer

Henholdsvis 7,4% og 8,1% af informanterne kommer med forskellige andre bud på forbedringer af danskundervisningen. Det nævnes, hvor vigtigt det er, at eleverne får indsigt i dialektale forskelle, og andre foreslår, at der arbejdes med forskelle og ligheder mellem dansk, norsk og svensk. Eksaminationen kritiseres for kun at omfatte læse- og skrivefærdighed, og det foreslås, at der indføres alternative eksamensformer, hvor der primært eksamineres i kommunikation med danskere. I en anden sammenhæng kritiseres eksamen for at være for snæver, da det viste sig, at eleverne til trods for, at de i enhver henseende levede op til eksamenskravene og af den grund fik topkarakter, ikke var i stand til at klare sig på dansk.

Der anbefales en større valgfrihed mht. at lære dansk på skolerne for på den måde at imødekomme elevernes ønsker. Én ser det som en fordel, hvis undervisningen i dansk kan ses i sammenhæng med indholdet i andre fag. Nogle af de studerende foreslår, at der tages initiativer til ordninger, der kan fremme direkte kontakt med danskere. I den forbindelse nævnes det, at erfaringerne viser, at næsten alle de islændinge, som rejser til Danmark, godt kan lide landet og befolkningen. Her foreslås ordninger med at søge job i Danmark og tage på skolerejser, og i den anden sammenhæng anses en ordning med

gæstelærere for at være ønskværdig. Én påpeger, at set i lyset af, at det danske sprog udvikler sig hurtigt, må undervisningen til enhver tid tage højde for dette.

Nogle af informanterne fremhæver, at de har gode erfaringer med danskundervisningen i gymnasiet og er yderst tilfreds med den, sådan som den er. Andre skriver, at de ikke har noget bud på forbedringer.

Sammenfatning og diskussion

De studerendes besvarelser giver en god indsigt i, hvad de anser for at være danskundervisningens største styrker og svagheder, og hvilke bud de har på ændringer, der kan forbedre dens kvalitet. Ligesom i andre sammenhænge er der lidt flere, som nævner svagheder ved undervisningen (89,0% og 85,4%) i forhold til dem, der fremhæver dens styrker (72,1% og 76,6%). De fleste anser indlæringen af læsefærdighed (39,7% og 42,4%) og grammatik (36,0% og 38,0%) for at være danskfagets største styrker og herefter følger indlæringen af skrivefærdighed (22,8% og 15,8%). I forbindelse med læsefærdigheden nævner de studerende, at undervisningen i læsning er god og at den vægtes tungt. Der argumenteres for, at en sikker læsefærdighed bidrager til et stort ordforråd og et solidt fundament i dansk, hvad der har vist sig at være vigtigt mht. opbygning af andre former for danskkundskaber. Elevernes glæde og gavn af ekstensiv læsning, fx af romaner, understreges. Mht. grammatik anses grundig undervisning i grammatik for at være en stor kvalitet, jf. den gavn, som informanterne har haft af grammatisk viden i forbindelse med skriftligt arbejde og ved opbygning af talefærdighed. Således udtrykker de studerende, at takket være den gode grammatikundervisning, har de styr på ortografien og i øvrigt ingen store problemer med at skrive på dansk. Som det fremgår af tabel 28, er der kun en mindre del af informanterne, der nævner indlæringen af ordforråd og lyttefærdighed, samt undervisning i danske kultur- og samfundsforhold som danskfagets største styrker.

De fleste nævner indlæringen af tale- (60,3% og 59,5%) og lyttefærdighed (49,3% og 40,5%) som fagets største svagheder. Her nævnes især negligering af det talte sprog og mangelfuld undervisning i talesprog, ikke mindst dansk udtale. Ret mange studerende berører den svaghed, at interaktionen i klasseværelset ikke finder sted på dansk, og at der ikke i højere grad inddrages taleaktiviteter, hvor der sættes på individuel kreativ brug af målsproget. I forbindelse med lyttefærdigheden anses det især for at være mangelfuldt, at der ikke

sattes på forståelse af genuin udtale af dansk, dvs. sådan som sproget bruges i autentiske situationer her og nu.

Knap en femtedel af informanterne (18,4% og 18,5%) kommer ind på svagheder ved danskundervisningens praksis. Her understreges det, at begrænset interaktion på dansk og dominans af skriftligt dansk betyder, at eleverne ikke oplever dansk som et kommunikativt redskab. Ifølge de studerende er det en svaghed, at undervisningen ikke har kommunikation på dansk som mål, jf. at der ikke arbejdes med aktiviteter, der forudsætter kommunikation på dansk, og at der ikke i tilstrækkelig grad inddrages av-midler, som afspejler autentisk brug af dansk.

Af andre svagheder der nævnes, er dansklærernes (13,2% og 6,3%), især grundskolelærernes, manglende fagspecifikke kompetence i dansk og danskfagets didaktik. Og desuden nævner en mindre del af de studerende (9,6% og 5,7%) mangelfulde undervisningsmaterialer som en af fagets største svagheder. Her finder de det påkrævet at erstatte gammeldags materialer med nye tidssvarende materialer, som egner sig til at arbejde med autentisk, moderne dansk og dets brug i tale og skrift. Nogle få studerende nævner manglende motivation forårsaget af negative holdninger til dansk og danskundervisningen, samt mangelfuld undervisning i ordforråd, grammatik og skrivefærdighed (se tabel 29).

De studerendes vurdering af danskundervisningens styrker og svagheder falder i tråd med de øvrige oplysninger om danskundervisningens indhold, praksis og prioriteringer i grundskolen og ungdomsuddannelserne. Således fremgår det direkte og indirekte, at danskundervisningens største styrke er en stor vægtning og god undervisning i læsefærdighed, grammatik og til en vis grad også i skrivefærdighed, mens dens største svaghed er nedprioritering af det talte sprog. Det gælder især dets produktive side. Tidligere forskning (Peter Rasmussen 1987; Auður Hauksdóttir 1990, 2001) har vist, at de beskrevne forhold længe har præget fagtraditionen i dansk i Island. Denne vægtfordeling og prioriteringer kan på en gang betragtes som fagets styrke og svaghed. Således fører de beskrevne forhold til, at eleverne opnår en sikker beherskelse af læsefærdighed og til en vis grad også af skriftlig færdighed. Desuden er eksplicit og implicit viden om sprogets formregler, herunder beherskelse af regler om grammatik og ortografi, en stor styrke hos mange. Disse former for danskkundskaber er af allerstørste vigtighed, når behovet for at læse og skrive på dansk er stort, sådan som det er tilfældet i uddannelsessammenhæng, jf. at de studerende generelt ikke har store

problemer med denne side af sprogbrugen, og hvor belastende en begrænset skrivefærdighed er for de studerende. Desuden bidrager en solid læse- og skrivefærdighed til opbygning af andre kompetencer på dansk, herunder leksikalsk kompetence. Til gengæld betyder negligeringen af tale- og lyttefærdighed, at de studerende ikke i tilstrækkelig grad får mulighed for at opbygge deres kompetencer i disse færdigheder. Dette er problematisk, jf. det store behov, som de studerende har for at kunne beherske det talte sprog både produktivt og receptivt. Undersøgelsens resultater viser netop, at en begrænset tale- og lyttefærdighed volder de studerende store problemer i begyndelsen af deres uddannelsesophold, jf. afsnit tre og fire. Det ensidige fokus på skrevne tekster og på sprogets form, betyder desuden, at eleverne hver for sig ikke får mulighed for at bruge dansk kreativt til mundtlig kommunikation, hvilket kan betyde, at de oplever en vis fremmedgørelse over for målsprogets sociale funktion og dets brugsværdi. Set i lyset af de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn er den skæve vægtfordeling og den skildrede undervisningspraksis af flere grunde problematisk (Lund 1996, 1999; Richards & Rodgers 2001, 153-177; Auður Hauksdóttir 2001, 64-108). På baggrund af teorierne om motivation er de nævnte svagheder mht. negligering af det talte sprog og andre vigtige kommunikative komponenter, samt mangler mht. undervisningens indhold og praksis, et problem. I den forbindelse kan nævnes den vægt, som forskningen tildeler undervisningens kvalitet for elevernes opfattelse af målsproget og dets brugbarhed, samt deres holdninger til den pågældende kultur. Ifølge teorierne kan disse forhold være afgørende for elevernes motivation for at lære målsproget (Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Dörnyei & Ushioda 2011).

De svagheder, som de studerende nævner i forbindelse med mangel på dansklærernes fagspecifikke kompetence i grundskolen, falder i tråd med tidligere forskning, som netop viser, at en stor del af dansklærerne i grundskolen ikke har den fornødne fagspecifikke og didaktiske kompetence til at stå for en kommunikativ fremmedsprogsundervisning (Auður Hauksdóttir 2001, 219-226). I den forbindelse er det vigtigt at gøre sig klart, hvor uhyre store krav en sådan sprogundervisning stiller til lærernes fagspecifikke kompetence. Det gælder især, når der er tale om sprog, som sjældent høres i dagligdagen. At en diskussion om sprogets vigtighed og brugsværdi for islændingene er begrænset i samfundet, sådan som det er tilfældet med dansk i Island, stiller yderligere krav til dansklærerne. Meget tyder på, at en utilstrækkelig professionalisme og evt. også visse

svagheder i forbindelse med undervisningsmaterialerne og undervisningens praksis, kan svække elevernes motivation for at lære dansk, jf. den store betydning, som nyere motivationsteorier tildeler denne side af sprogundervisningen (Dörnyei & Ushioda 2011).

Resultaterne viser, at de studerende har meget på hjerte, når det gælder deres syn på forbedring af danskundervisningen. Således kommer i alt 87,5% og 91,1% af de studerende med bud på forbedringer eller innovationer mht. danskundervisningen i grundskolen, mens der er tale om 79,4% og 89,9% mht. ungdomsuddannelsen. Det gælder for begge niveauer, at de fleste af de studerende finder det vigtigst at foretage ændringer i forbindelse med talt dansk. Ifølge informanterne bør det talte sprog vægtes højere, og de finder det påkrævet at foretage ændringer mht. undervisningens praksis, hvor udgangspunktet er talesproget og dets særpræg. Her bør fokuset være på autentisk brug af talt dansk i forskellige situationer, hvor ordforråd, samt interaktionelle træk medtænkes. Det mest nærliggende er at tage udgangspunkt i selve klasseværelsessituationen, hvor der til stadighed er behov for mundtlig kommunikation. Brugen af dansk i denne sammenhæng ville ifølge de studerende give eleverne oplevelsen af dansk som et redskab til kommunikation. Mht. indlæringen af det talte sprog, bør udgangspunktet være genuin, moderne udtale af dansk. For at kunne udtrykke sig spontant og flydende, er det afgørende, at eleverne ofte får mulighed for at udtrykke sig kreativt i kommunikation, bl.a. om vigtige emner, der knyttes til sprogets brug i hverdagen, eller om andre emner, de har på hjerte. Det er interessant, at informanternes bud på ændringer i forbindelse med indlæringen af talt dansk i høj grad falder i tråd med de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn. Det gælder ikke mindst den store vægt, som de lægger på, at undervisningen tager udgangspunkt i målsprogets kommunikative brug, og at indlæringen af talt dansk finder sted gennem individuel kreativ brug af målsproget, i stedet for at udgangspunktet primært er det skrevne sprog.

Forbedringer i forbindelse med undervisning i lyttefærdighed i grundskolen nævnes af henholdsvis 32,4% og 27,8% af de studerende, mens det drejer sig om 31,6% og 31,0% mht. ungdomsuddannelsen. På begge niveauer finder man det nødvendigt, at undervisningen drejer sig om at fremme forståelsen af talt dansk, sådan som det tales af danskere her og nu, bl.a. af dem, som taler dialekter. Også her foreslår de studerende, at lyttefærdigheden vægtes højere, og at nye typer af aktiviteter tages i brug, hvor udgangspunktet er autentisk brug af dansk i forskellige kommunikative situationer. I dette øjemed

inddrages forskellige typer af av-midler, som bl.a. skal erstatte de gamle lydbånd.

Som det fremgår af tabel 30 og 31, er der kun få af de studerende, der kommer med forslag om en højere vægtning af læse- og skrivefærdighed i grundskolen og ungdomsuddannelsen, mens lidt flere foreslår ændringer mht. indlæring af ordforråd, især inden for ungdomsuddannelsen (7,4% og 8,2%). Her understreges behovet for at kunne mestre et stort og varieret ordforråd, herunder almindelige fraser fra dagligsproget. Den betydning, som de studerende tildeler ordforrådet, falder i tråd med det, som forskningen har indhøstet mht. leksikalsk kompetence. Således har flere forskere fremhævet ordforrådets vigtighed for opbygningen af kommunikativ kompetence og beherskelse af et fremmedsprog på højt niveau, herunder beherskelsen af en mundret og idiomatisk brug af målsproget (fx Meara 1996; Coady & Huckin 1997; Nation 2001; Nattinger & DeCarrico 1997; Wray 2002; Schmitt 2004). De studerendes forslag om en større vægtning af indlæring af ordforråd, viser, hvor store behov de har for et stort og varieret ordforråd, både enkeltord og fraser, og hvor svært det kan være at beherske leksikalsk kompetence på et højt niveau, selv om der er tale om nærtbeslægtede sprog som dansk og islandsk, jf. Auður Hauksdóttirs forskning (2007a og under udgivelse) i idiomer og pragmatiske formler på dansk og islandsk.

Ligesom i andre dele af undersøgelsen kommer forholdsvis mange af informanterne ind på forhold, der angår elevernes motivation for at lære dansk. Således kommer knap en tredjedel (31,6% og 29,7%) af de studerende med bud på ændringer, der har til formål at fremme elevernes motivation for at lære dansk i grundskolen, mens det drejer sig om lidt færre (20,6% og 13,3%) mht. ungdomsuddannelsen. De fleste af de foreslåede ændringer drejer sig om forhold ved danskfagets indhold og praksis. Her argumenteres der for implementering af nye og mere tidssvarende undervisningsmetoder for at gøre undervisningen sjovere og mere levende. For at gøre undervisningens kvalitet bedre og for at imødekomme elevernes ønsker, bør danske film, nettet og forskellige av-midler medtænkes. Dansk kultur skal gøres mere interessant og nærværende med inddragelse af emner om det danske samfund og den danske kultur og ved at knytte direkte kontakt med danskerne, fx gennem skolerejser for grundskolen og job og skoleophold for ungdomsuddannelsen. Andre finder det påkrævet at tage initiativer som egner sig til at ændre elevernes holdninger til det danske sprogs brugbarhed for på den måde at forøge deres motivation. De skildrede forhold stemmer overens med

den store vægt, som Dörnyei & Ushioda (2011) lægger på selve sprogundervisningens kvalitet for elevernes motivation. Således falder det i tråd med teorierne om instrumentel motivation (jf. Gardner og Lambert (1972) og Gardners (2002), at elevernes opfattelse af målsprogets brugbarhed spiller en rolle for deres motivation til at lære det. Ligeledes understøtter teorierne om integrativ motivation, at elevernes holdninger til det respektive samfund og kulturen har betydning for deres motivation for at lære målsproget. At færre elever anser det for at være vigtigt at foretage ændringer i ungdomsuddannelsen end i grundskolen, understøttes af Dörnyeis Ushiodas (2011, 4-6 og 26-27) teorier om, at motivation i fremmedsprogsindlæringen ikke er en fast og permanent faktor, men at der snarere er tale om en kompleks proces, som bl.a. kan ændres i takt med elevernes modenhed, erfaringer og behov.

Noget flere af informanterne foreslår forbedringer i forbindelse med undervisningens praksis i ungdomsuddannelsen (19,6% og 18,4%) i forhold til grundskolen (8,1% og 15,8%). På nær nogle få, som efterlyser en bedre undervisning i grammatik, hvor målet er forståelighed frem for korrekthed, går de fleste af forbedringerne ud på at ændre undervisningens praksis ved bl.a. at implementere nye undervisningsmetoder. I den sammenhæng finder de studerende det påkrævet, at der kan stilles op med tidssvarende undervisningsmaterialer, hvor brugen af dansk som kommunikationsredskab står helt centralt. Alfa og omega er, at undervisningen foregår på dansk, og at den planlægges vha. alternative elevcentrerede diskursformer og alsidige kommunikative aktiviteter. Desuden argumenteres der for, at undervisningen i højere grad bør dreje sig om direkte kontakt og kommunikation med danskere, end det hidtil har været tilfældet. I forbindelse med ungdomsuddannelsen foreslås dette bl.a. realiseret vha. ordninger med skolerejser, gæstelærere og jobsøgning. Bestræbelserne bør gå ud på, at eleverne kommer tættere på dansk samfund og kultur og på danskernes mentalitet. Foruden direkte kontakt, kan dette ske vha. brug af av-midler og ved at beskæftige sig med emner, som interesserer eleverne, såsom Roskilde Festival og danske film. Det er interessant, at de studerendes forslag til ændringer af danskundervisningens praksis i høj grad stemmer overens med det kommunikative sprog- og indlæringssyn, jf. hvor stor vægt, der lægges på højnet kvalitet og kvantitet af målsprogets brug vha. alternative diskursformer, og hvor centralt kreativ, individuel brug af målsproget står i de kommunikative teorier. Et større fokus på

sociokulturel kompetence falder også i tråd med de kommunikative teorier.

Tiltag til at forbedre dansklærernes kompetence foreslås af 14,7% og 9,5% af de studerende mht. grundskolen og 5,9% og 10,8% i ungdomsuddannelsen. Her drejer ændringerne sig om at forbedre dansklærernes sproglige og fagdidaktiske kompetence, så de bedre bliver i stand til at planlægge en effektiv og tidssvarende dansk-undervisning. Nogle finder det vigtigt, at dansklærerne opholder sig i Danmark over længere tid for på den måde at komme tæt på dansk samfund og kultur, mens andre foreslår, at der ansættes danske lærere. I flere sammenhænge fremhæves vigtigheden af dansklærernes fagspecifikke kompetence, dels pga. de store krav som moderne sprogundervisning stiller til sproglærerne, dels pga. den store udfordring der er forbundet med at undervise i et sprog, som eleverne kun i begrænset omfang møder uden for undervisningen. Den vægt som de studerende tildeler undervisningens kvalitet understøttes af aktuelle motivationsteorier (Dörnyei & Ushioda 2011, 109-127).

En del af de studerende fremhæver undervisningsmaterialernes betydning for en kvalitativt bedre danskundervisning. Således foreslår 6,6% og 5,7% af informanterne, at der foretages ændringer mht. undervisningsmaterialerne i grundskolen med det formål at forbedre danskundervisningen, mens der drejer sig om henholdsvis 10,3% og 1,3% af de studerende mht. ungdomsuddannelsen. Ifølge de studerende må undervisningsmaterialerne opfylde flere kvalitativt forskellige behov, såsom at undervisningsmaterialerne appellerer til eleverne, at de afspejler sprogets kommunikative brug, og egner sig til at kaste lys over danske samfunds- og kulturforhold. Af disse grunde foreslås brug af bl.a. av-materialer og varierede tekster med et spændende indhold, som egner sig til at vække elevernes interesser, og som desuden kan give dem indsigt i dansk samfund og kultur og bidrage til kommunikativ brug af dansk. Den store vægt, som de studerende lægger på undervisningsmaterialerne og deres kvalitet, falder i tråd med de kommunikative metoders indlæringssyn og understøttes desuden af aktuelle motivationsteorier, hvor netop undervisningsmaterialernes kvalitet anses for at have en stor betydning for elevernes motivation for at lære målsproget (Dörnyei & Ushioda 2011, 109-127).

KONKLUSION

Forskningsprojektets overordnede formål var at kaste lys over, hvilke behov islandske studerendes har for danskkundskaber i forbindelse med deres uddannelse i Danmark, og hvordan de ser sig i stand til at klare de sproglige udfordringer, der er forbundet med deres uddannelsesophold. Desuden var hensigten at undersøge, hvordan de vurderer danskundervisningens indhold og praksis i grundskolen og ungdomsuddannelsen, samt deres udbytte af den, og hvilke holdninger de har til danskundervisningen set i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark. Sidst, men ikke mindst var formålet at undersøge, hvilke bud de studerende har på innovationer eller ændringer, der kan bidrage til at forbedre danskundervisningens indhold og praksis. Disse forhold blev undersøgt vha. to metodiske tilgange og tre delundersøgelser. Dels blev en udførlig spørgeskemaundersøgelse foretaget på to forskellige tidspunkter og blandt to informantgrupper, som typisk havde læst i Danmark i ét studieår. Dels var der tale om én kvalitativ interviewundersøgelse blandt en mindre gruppe af studerende, som også var med i den sidste af de to spørgeskemaundersøgelser, og som havde læst i landet i to studieår. Forholdsvis mange informanter (62,6% og 68,1%) var med i de to spørgeskemaundersøgelser, og deres resultater viser et forbavsende stort sammenfald i de to informantgruppers besvarelser. Disse forhold understøtter undersøgelsernes pålidelighed.

Forskningsprojektet viser klart, hvor store sproglige kompetencer det kræver at bruge dansk som fremmedsprog i uddannelsessammenhæng, og hvor meget kvaliteten af fremmedsprogsundervisningen betyder for de studerende. Desuden viser resultaterne, hvor mange og hvor forskellige faktorer der kan spille ind og indvirke på de studerendes situation og deres muligheder og motivation for at videreudvikle deres danskkundskaber. I det følgende sammenfattes og diskuteres projektets vigtigste resultater.

Kontakt med Danmark, og hvor de studerende lærte dansk

De fleste af informanterne er vokset op i Island og har lært dansk på islandske skoler. Mindre end en tiendedel har opholdt sig i Danmark i deres opvækst. Ud over danskundervisningen er der tale om en mangesidig kontakt, med Danmark, jf. at omtrent to tredjedele af de

studerende har haft én eller flere former for kontakt med landet inden studiets start. Typisk drejer det sig om kortvarige rejser med skolen, forældre eller venner eller feriejob af to til tre måneders varighed. Antagelig har de mange kontaktflader hos disse studerende fremmet motivationen for at lære dansk og på andre måder bidraget til deres kundskaber i sproget, jf. den vægt som forskningen tildeler brugen af målsproget for opbygning af kommunikativ kompetence, samt effekten af instrumentel og integrativ motivation på sprogindlæringen.

Hvorfor Danmark, og hvilke uddannelser?

Valget af Danmark som studieland begrundes med forskellige private, praktiske og faglige forhold. De fleste anser Danmark for at være godt for deres studium, og omtrent halvdelen begrundet deres valg med ønsket om at bo i landet. I øvrigt nævnes andre gunstige forhold såsom, at det er forholdsvis billigt at bo i Danmark, og at det er godt for børnefamilier. En mindre gruppe forklarer deres valg med, at venner, søskende eller forældre læser eller har læst i Danmark. Det er interessant, at kun henholdsvis 11,0% og 18,4% af informanterne begrundet valget med deres dansk kundskaber.

De studerende læser på mange forskellige uddannelsesinstitutioner, som er spredt over hele Danmark. Dels er der tale om traditionelle universiteter og andre højere uddannelsesinstitutioner, dels mere erhvervsrettede eller praktiske uddannelser. Godt halvdelen af informanterne går på 8 uddannelsesinstitutioner, de fleste på Københavns Universitet og Aalborg Universitet. De mest almindelige uddannelser er civil eller teknikum ingeniør, cand. merc. og cand. med., men i øvrigt viser resultaterne en stor diversitet mht. uddannelser. Den store individuelle variation angående uddannelsessted og uddannelser viser, hvor svært det er at kunne forudse, i hvilke fremtidige situationer elever i skolen vil få brug for deres kundskaber i dansk. I den sammenhæng rækker det med at nævne de store krav, der er forbundet med dialektale forskelle og brug af dansk inden for de forskellige akademiske miljøer.

De studerendes erfaringer i Danmark i løbet af det første studieår

Kontakt og kommunikation med danskere

Resultaterne viser, at etablering af kontakt med danskere er forholdsvis uproblematisk hos mange, jf. at næsten halvdelen af informanterne svarer, at dette er gået meget eller ret godt. Der er dog også en del af de studerende, der svarer, at det er gået dem ret (18,4%

og 19,6%) eller meget dårligt (3,7% og 2,5%) med at komme i kontakt med danskere. Næsten alle (94,3% og 94,3%) har kontakt med danske studiekammerater i forbindelse med uddannelsen, og desuden har omtrent to tredjedele kontakt med studiekammeraterne i andre sammenhænge. De fleste (89,7% og 88,6%) har kontakt med undervisere inden for uddannelsen, og desuden nævner omtrent en tiendedel kontakt med disse uden for uddannelsen. Hertil kommer de forholdsvis mange, der nævner kontakt med danske venner og bekendte og med danske naboer, dels i kvarteret, dels på kollegiet.

Dansk spiller en afgørende rolle som kommunikationssprog for de fleste af de studerende, både i daglig kontakt med danskerne og i uddannelsessammenhæng. Således svarer langt de fleste (97,1% og 93,7%), at de altid eller ofte taler dansk med danskere generelt, og det samme gælder kommunikation med deres studiekammerater (93,9% og 85,3%) og undervisere (92,7% og 86,1%). De studerendes store kontakt med danskere og deres behov for at kommunikere på dansk har sikkert sit at sige for deres parathed til at bruge dansk, jf. sprogets funktion som kommunikativt redskab eller instrument til at opnå individuelle mål og disse forholds betydning for instrumentel motivation og lysten til at lære målsproget. Her er der som sagt tale om forhold, som i høj grad kan være motivations- og indlæringsfremmende, og som radikalt adskiller sig fra indlæringen af dansk i den islandske skole, hvor en evt. brug af sproget ligger langt ude i en fjern fremtid. Den store og mangesidige kontakt med danskere og de mange sociale og kommunikative sammenhænge, hvori sproget bruges, må være af stor betydning for opbygningen af de studerendes danskkundskaber, jf. den store vægt, der lægges på sprogets brug for opbygningen af kommunikativ kompetence (Holmen 1988; Lund 1999; Richards & Rodgers 2001; Auður Hauksdóttir 2001; Jørgensen 2006). Desuden tyder meget på, at en positiv kontakt med danskerne kan være med til at fremme integrativ motivation blandt de studerende, hvilket igen kan have en positiv effekt på deres indlæring af dansk (Gardner 2002; Dörnyei & Skehan 2003, 616-621; Dörnyei & Ushioda 2011). Til gengæld giver det anledning til bekymringer, at godt en femtedel af de studerende fra begge undersøgelser udtrykker, at de har haft ret eller meget svært ved at etablere kontakt med danskere. Mangel på kontakt kan både forhindre opbygningen af de studerendes mellemsprog og være med til at svække deres integrative motivation for at lære dansk, da danskerne og dansk kultur ikke forekommer eller opleves som imødekommende eller attraktiv. Her

kan dog flere faktorer spille ind, såsom begrænsede danskkundskaber, forskellige personlige egenskaber og sociale forhold.

Udover brugen af dansk viser resultaterne, at engelsk også spiller en vis rolle i forbindelse med uddannelserne, hvilket falder i tråd med den vigtige rolle som engelsk spiller inden for forskning og videnskab i Norden og andre steder i verden. Således bruges engelsk for at imødekomme studiekrav fx mht. læsning af pensum og desuden som hjælpesprog i situationer, hvor de studerendes danskkundskaber ikke slår til. Yderst få (1,4% og 2,5%) svarer, at de altid eller ofte bruger engelsk i kontakt med danskere generelt. Alt tyder på, at brugen af engelsk som hjælpesprog spiller den største rolle i begyndelsen af uddannelsesopholdet, dvs. når de studerendes barrierer på dansk er størst. Endvidere viser resultaterne, at de studerende i visse sammenhænge trækker på engelsk for at markere en vis sproglig magtbalance over for danskerne.

De studerendes behov for danskkundskaber

Det er meget forskelligt, hvilke former for danskkundskaber de studerende anser for at være vigtige i forbindelse med deres uddannelse (se figur 7a og 7b). De fleste fremhæver deres behov for at kunne forstå talt dansk, at kunne tale sproget og at beherske fagspecifikt og alment ordforråd, samt at kunne læse og skrive på dansk. Således vægter de studerende de former for danskkundskaber højest, som drejer sig om reception og produktion af talt dansk, dvs. de sider af sproget, der angår umiddelbar og spontan kommunikation med danskerne, og som af den grund har en stor kommunikativ værdi. Andre former for danskkundskaber, som tildeles en forholdsvis stor vægt af mange er god udtale, viden om adækvat sprogbrug, samt beherskelse af retskrivningsregler og grammatiske regler, mens en del færre tildeler de komponenter, der angår viden om danske kultur og samfundsforhold en stor vægt. De forhold, som her er blevet skildret, viser, hvor store behov de studerende har for at kunne mestre dansk på et højt niveau, og hvor mange kommunikative komponenter de må kunne trække på.

Hvordan det går de studerende med at klare sig på dansk

Knap en tredjedel af de studerende anser sig selv for at være meget eller ret godt forberedt i dansk til at læse i Danmark, mens godt en tredjedel vurderer deres forberedelse som ret eller meget dårlig. De studerendes store behov for danskkundskaber taget i betragtning, giver disse resultater anledning til bekymring. Det gælder især den del af de

studerende (9,6% og 7,6%), som vurderer deres forberedelse i sproget som meget dårlig.

De studerendes beherskelse af de receptive færdigheder (jf. figur 9 og 11) er markant bedre end af de produktive (jf. figur 13 og 15). Her har læsefærdigheden en særstilling som den kompetence, som de fleste (86,0% og 81,0%) behersker meget eller ret godt, og herefter følger forståelse af talt dansk (74,2% og 75,3%). Noget ringere står det til med udtryksfærdigheden. Således vurderer godt halvdelen af de studerende deres talefærdighed som ret eller meget god, mens lidt færre (52,2% og 46,8%) anser dette for at være tilfældet mht. skriftligt dansk. Således viser resultaterne en vis kløft mellem de studerendes beherskelse af de receptive og produktive færdigheder, og desuden står det markant bedre til med forståelsen af skrevet end talt dansk. Disse resultater falder i tråd med anden forskning i fremmedsprogsindlæring generelt, som netop viser, at der er en stor forskel på at beherske et sprog receptivt og produktivt (Haastrup 1989; Webb 2005; Stæhr 2008). Endvidere understøttes dette misforhold mellem receptiv og produktiv sprogbeherskelse og opprioritering af skrevet dansk i forhold til talt dansk af tidligere forskning i danskundervisningen i den islandske skole (fx Auður Hauksdóttir 1990, 2001, 251-260, 273-282), og af de studerendes vurdering af dansk i grundskolen og ungdomsuddannelsen i denne undersøgelse, samt deres problemer med receptionen og produktionen af talt dansk. Af relevans i denne sammenhæng er også Delsing & Lundin Åkessons forskning (2005, 77), som viser, at islandske gymnasieelevers forståelse af skrevne tekster er markant bedre end deres forståelse af talt dansk. Set i lyset af de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn, læseplanerne i dansk for de to skoleniveauer, og de studerendes behov for en alsidig og solid kompetence i dansk, er den manglende lytte- og talefærdighed på dansk problematisk.

Kun få af de studerende vurderer deres lyttefærdighed som meget god, og mange anser den for at være ringe (se figur 10). Manglende lyttefærdighed understøttes også af, at de fleste nævner ringe forståelse af talt dansk som deres største sproglige barriere i begyndelsen af uddannelsen (se tabel 15). I den forbindelse forklarer mange eksplicit, hvor store anstrengelser og frustrationer, der er forbundet med begrænset lyttefærdighed. De fleste vurderer deres lytteforståelse som meget eller ret god, når det gælder at forstå sammenhængen fx til forelæsninger, at forstå dansk udtale og fagspecifikt ordforråd, mens markant færre anser deres færdighed i at forstå hurtig tale som meget eller ret god, og det er også den form for

lytning, som de fleste beskriver som dårlig. Set i lyset af de studerendes behov for at kunne forstå talt dansk i uddannelsessammenhæng og i kontakten med danskerne i øvrigt, er de beskrevne forhold særdeles problematiske.

I flere sammenhænge fremgår det, at det er en stor styrke hos de studerende, hvor godt de er klædt på mht. læsning, jf. at læsefærdighed er kompetence, som de fleste (86,0% og 81,0%) behersker godt og som kun få (2,9% og 0,6%) beskriver som ret dårlig og ingen som meget dårlig (se figur 11). Som det fremgår af figur 12, er der forholdsvis mange, der vurderer deres færdighed i at læse med forskellige formål for øje som meget eller ret god, og i forbindelse med det åbne spørgsmål kommer kun få (8,8% og 3,8%) ind på deres problemer i forbindelse med læsning. Den form for læsefærdighed, som de fleste mestrer godt, er at læse med forståelse af sammenhængen eller den røde tråd for øje, og herefter følger intensiv læsning, mens det står noget dårligere til mht. at skanne og skimme tekster, og dårligst når det gælder ekstensiv læsning.

Besvareelserne viser, at de studerende har problemer med at bruge dansk produktivt. Det gælder især talt dansk. Kun en mindre del af informanterne, svarer, at det går meget godt (16,2% og 12,0%) med at tale dansk, mens lidt flere udtrykker, at det går ret godt (39,0% og 41,1%), jf. figur 13. Problemerne med talt dansk fremgår også af de forholdsvis mange (35,3% og 45,6%), der eksplicit nævner manglende talefærdighed som deres største sproglige barriere, og desuden nævner godt én fjerdedel deres problemer i forbindelse med dansk udtale (jf. tabel 15). Som det fremgår af figur 14, beskriver påfaldende få deres færdighed i at tale dansk som meget god, men betragtelig flere som ret god. Mht. talt dansk anser de fleste sig for at være bedst rustet, når det drejer sig om at tale om deres fag, formulere deres tanker eller trække på almindeligt ordforråd. Til gengæld står det dårligere til, når det gælder at tale nuanceret eller udtrykke sig mundret ved at trække på faste vendinger.

Omtrent halvdelen af informanterne svarer, at det går godt med at skrive på dansk, og kun få, at det går dårligt (se figur 15). Det fremgår desuden af figur 16, at yderst få af informanterne finder deres færdighed i at skrive på dansk med forskellige formål for øje meget god, mens betragtelig flere beskriver den som ret god. De fleste anser deres skrivekyndighed for at være god, når de trækker på almindeligt ordforråd, skriver fagspecifikke tekster, anvender retskrivningsregler, trækker på fagspecifikt ordforråd og formulerer deres tanker. Noget dårligere står det til, når det gælder skrivning i forskellige genrer og

passende stil. Dette tyder på, at de studerende generelt ikke har store problemer med at skrive tekster af almen karakter, men at det kniber med skrivefærdigheden, hvor de må kunne holde styr på forskellige teksttyper eller beherske forskellige stilistiske træk. Endvidere ser begrænset fagspecifikt ordforråd ud til at volde en del af de studerende problemer. Dette må ses i sammenhæng med de store krav, som akademisk skrivning på et fremmedsprog stiller til sprogbrugeren (se fx Connor 1996; Hyland 2003, 1-53, 2006, 139-152, 2009, 5-74).

En mindre del af de studerende giver udtryk for deres problemer i forbindelse med ordforråd, dels enkeltord, dels fraser såsom idiomer. At brugen af dansk i uddannelsessammenhæng forudsætter en solid leksikalisk kompetence stemmer overens med den vægt, som ordforrådsviden tildeles i forbindelse med avanceret sprogbrug, ikke mindst i akademiske sammenhænge (fx Nation 2001, 6-59; Nattinger & DeCarrico 1997; Wray 2002). Endvidere viser forskningen, at idiomatisk og mundret brug af faste fraser kan være svær at mestre, selv om der er tale om beslægtede sprog som dansk og islandsk (Auður Hauksdóttir 2007, 2012).

De skildrede resultater viser tydeligt, hvordan det er gået de studerende med at bruge dansk, og hvor forskelligt det står til, afhængigt af om de skal bruge dansk receptivt eller produktivt, og hvorvidt det drejer sig om mundtlig eller skriftlig kommunikation. I læseplanerne i dansk for grundskolen og ungdomsuddannelsen betones vigtigheden af at undervise i alle de fire færdigheder i integration med hinanden. Og vigtigheden af dette fremhæves også inden for det kommunikative sprogsyn. Set i lyset af læseplanerne og teorierne om kommunikativ kompetence er de studerendes manglende lytte- og talefærdighed på dansk et stort problem. At danskerne generelt har svært ved at forstå dansk talt med accent (Jørgensen 2005), gør ikke de studerendes problemer mindre. Det ser ud til, at de fleste har lettest ved at udtrykke sig mundtligt, når de taler om deres fag eller om emner, hvor de trækker på almindeligt ordforråd, mens de mere avancerede sider af talt dansk volder problemer. Meget tyder på, at det store kommunikative behov, som er forbundet med de studerendes dagligdag og den praktisering af dansk, der til stadighed finder sted, hurtigt bidrager til opbygning af deres mellemsprog, jf. de gunstige forhold for hypotesedannelse og hypoteseafprøvning, der opstår ved de mange og varierede kontakt- og kommunikationsflader (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 200; Holmen 1988).

De studerendes erfaringer i løbet af det andet studieår

De kvalitative interview giver rige oplysninger om de studerendes erfaringer med dansk, deres kontakt med danskere og om, hvordan de opfatter danskernes holdninger til islændinge og andre udlændinge. Desuden giver interviewene indsigt i, hvordan de studerende oplever mødet med dansk samfund og kultur og deres udbytte af uddannelsesopholdet.

Hvordan det går de studerende med at klare sig på dansk

Resultaterne viser, at til trods for betragtelige individuelle forskelle, behersker de fleste målsproget markant bedre efter to år i Danmark i forhold til året før. Samtidig viser resultaterne, hvor stor betydning forskellige indre og ydre forhold har for udviklingen af de studerendes danskkundskaber. En af de faktorer, som spiller en stor rolle i denne sammenhæng, er de studerendes store ambitioner om at blive bedre til dansk, og at de af disse og andre grunde ser det som attråværdigt at komme tæt på danskerne og dansk kultur. Interviewene viser også, at de studerende er meget bevidste om deres sproglige behov, har en klar opfattelse af, hvori deres problemer ligger, og hvordan de kan forbedre deres danskkundskaber. Den instrumentelle og integrative motivation, den sproglige bevidsthed og det skarpe fokus på indlæringsmålene kan ifølge forskningen virke indlæringsfremmende, jf. den vægt, som flere forskere tildeler motivationen (Gardner & Lambert 1972; Gardner 2002; Ushioda & Dörnyei 2011, 12-72), og hvor centralt sproglig bevidsthed står i forbindelse med det kommunikative indlærings syn (Færch, Haastrup & Phillipson 1984, 185-207; Schmidt 1990).

Ligesom spørgeskemaundersøgelserne viser interviewene, at det er forskelligt, hvor godt de studerende behersker de fire færdigheder. Alle de studerende nævner en god læsefærdighed som deres styrke, og mange anser deres skrivefærdighed for at være god. Det er interessant, at til trods for de store krav, der stilles til læsning i forbindelse med videreuddannelse, anser alle de studerende sig for at være godt rustet mht. læsefærdighed. Dette kommer dem ikke alene til gode i forbindelse med læsning, men også i forbindelse med opbygning af andre former for danskkundskaber. De studerendes tiltag mht. læsning og andre initiativer, der har til formål at forøge deres kompetencer på dansk, vidner på en gang om store behov for at kunne kommunikere på sproget og en væsentlig indsats for at lære det. Dette understøtter yderligere de studerendes store motivation for at lære dansk, deres

bevidsthed om de sproglige problemer, samt deres strategier i sprogindlæringen.

Det er forskelligt, hvor godt de studerende beskriver deres beherskelse af skriftligt dansk, og desuden står skriftligt dansk ikke lige centralt i uddannelserne. Således ser den skriftlige færdighed ud til at spille en forholdsvis beskeden rolle i uddannelsen hos nogle af informanterne, mens der hos andre kræves stor skrivekyndighed, fx at kunne mestre forskellige genrer og akademisk diskurs (Nation 2001, 187-216; Hyland 2006, 118-124) og retoriske og kulturelle skriveforskelle (Connor 1996). Det er interessant, at i forbindelse med løsning af skriftlige opgaver og opbygning af skriftlige kompetencer, ser gruppearbejde og tilhørende interaktion ud til at have en positiv indvirkning på de studerendes skrivekyndighed, jf. de mange positive forhold, som de studerende fremhæver i forbindelse med denne organisationsform.

Ligesom spørgeskemaundersøgelserne viser interviewene, at receptiv og produktiv brug af talt dansk er en stor barriere for de fleste i begyndelsen af uddannelsesopholdet, og at det typisk tager 2-3 måneder at overvinde de største barrierer mht. forståelsen af talt dansk, men op til et halvt år når det gælder talefærdighed. Disse resultater understøttes af forskningen, som viser, at der er en stor forskel på at mestre et sprog receptivt og produktivt (Nation 2001, 24-33; Stæhr 2008). Interviewene viser, at ligesom i forbindelse med skriftligt dansk, ser gruppearbejde og anden interaktion med danskere i mindre grupper ud til at fremme opbygningen af talefærdighed. At denne organisationsform fremmer kvaliteten og kvantiteten af det sproglige input og output understøttes af forskningen (Chaudron 1988, 106-109; Hatch 1992; Swain 1996). Det fremgår af interviewene, at de studerende først mærker fremskridt, når de kommunikerer om deres fag, og desuden tager det forholdsvis kort tid at aktivere det ordforråd, som de i sin tid lærte i skolen, og i talesproget at identificere det ordforråd, som de er fortrolige med på skrift. En tilbagevendende brug af fagordforrådet og deltagelse i daglige rutiner betyder, at de studerende hurtigt kommer på banen mht. at mestre de gængse fagudtryk og det ordforråd, som ofte forekommer i hverdags sproget, dvs. den tilbagevendende meningsfulde brug betyder, at denne del af ordforrådet hurtigt lagres i det mentale leksikon (Nation 2001, 189-196).

Kontakt med danskere og danskernes holdninger til udlændinge

Resultaterne viser, at det er lettere for de studerende at etablere kontakt med danskere inden for uddannelsen end i andre sammenhænge. Det gælder især, hvis gruppearbejde ofte bruges som organisationsform, som ifølge de studerende både bidrager til kontakt og kommunikation inden og uden for uddannelsen. Desuden afhænger kontakten med danskerne uden for uddannelsen af forskellige sociale forhold, såsom om de studerende bor på kollegier eller i bofællesskaber, alene eller i parforhold. Kontakten med danskere er af flere grunde vigtig. Dels bidrager den til kommunikation på dansk, som er en forudsætning for, at opbygning af kompetencer på målsproget finder sted. Dels kan positive oplevelser med kontakten med danskere fremme de studerendes integrative motivation for at lære dansk, mens negative oplevelser kan virke i modsat retning. Dette understøttes af, hvor positivt indstillet de studerende er over for den store imødekommethed, som de møder blandt studiekammerater og undervisere, og hvor negativt de forholder sig til den ignorance og manglende kontakt, som nogle møder uden for uddannelsen. Her må der dog tages visse forbehold, da billedet kan være mere kompliceret end som så. Således viser resultaterne, at islændinge er tilbøjelige til at holde sammen i grupper, og at de ofte bor tæt på hinanden, hvor de danner en slags "ghettoer". I andre sammenhænge lader det til, at manglende danskkundskaber kan skabe en vis distance, og i endnu andre tilfælde ser de kulturelle forskelle ud til at være større, end de studerende tror. Antagelig kunne en større kommunikativ kompetence på dansk, herunder sociokulturel og pragmatisk kompetence, gøre en forskel.

I flere sammenhænge fremgår det, at de studerende er påvirket af danskernes holdninger til udlændinge, dels holdninger til islændinge, dels til udlændinge generelt. Ifølge Jørgensen (1995, 87-89) findes der i Danmark et hierarki af sprog, som kunne påvirke danskernes holdninger til de mennesker, der taler disse sprog. Det vides ikke, hvor islandsk og islændinge er rangeret i denne sammenhæng, men nogle af de studerendes udtalelser giver dog anledning til at tro, at danskernes holdninger til islændinge ikke altid entydigt kan skildres som positive. Dette virker åbenbart belastende på de studerende. Nogle opfatter dette dog ikke udelukkende negativt, da disse og andre erfaringer med opholdet udenlands har åbnet deres øjne for, hvad det vil sige at være udlænding i et andet land, og hvor meget det kræver, menneskeligt, socialt og sprogligt at klare sig i den sammenhæng. Disse erfaringer forbinder de med vidsyn, modenhed eller dannelse,

som gør det lettere for dem at sætte sig i andre udlændinges sted, både i Danmark og andre steder.

Udbytte af uddannelsesopholdet

En anden kvalitet ved opholdet, som ret mange berører, er, at de ved at komme væk fra Island ser deres hjemland i et nyt og større perspektiv, hvilket bl.a. betyder, at deres syn på kontakten med det øvrige Norden ændres. Dvs. at Islands kontakt med Skandinavien bliver mere relevant og lige til. Og nogle af dem har faktisk erfaret, at dansk også kan fungere som nøgle til norsk og svensk. Af disse grunde fremhæver de det danske sprogs anvendelighed og funktion som islændingenes nøgle til de skandinaviske sprog. Disse erfaringer betyder, at mange af de studerende finder det vigtigt, at man bliver ved med at undervise i dansk i Island, dog med den forudsætning at der foretages innovationer i danskundervisningen, som kan bidrage til at gøre dens indhold, praksis og prioriteringer kvalitativt bedre.

Danskundervisningen i Island set i bakspejlet

Spørgeskemaundersøgelsernes resultater viser, at de studerende har lært dansk på forskellige skoler vidt omkring i landet, og at deres individuelle præstation i dansk er yderst forskellig ved grundskolens og ungdomsuddannelsernes afslutning. Beskrivelserne af danskfagets indhold og praksis på de to skoleniveauer viser på en gang en stor variation og visse fælles træk. Således fremgår det, at det er meget forskelligt, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber ved grundskolens og ungdomsuddannelsens afslutning, hvad de fortæller om undervisningens kvalitet, og hvordan de skildrer vægtningen af de forskellige indlæringsmæssige komponenter i danskundervisningen. Samtidig viser resultaterne visse generelle træk eller fælles konturer, der afspejler det mest karakteristiske ved danskundervisningen inden for henholdsvis grundskolen og ungdomsuddannelserne, dvs. det, som kan betragtes som det kendetegnende for danskfagets tradition (jf. Wagner 1991, 289-290). På nær læsefærdighed, er der yderst få af de studerende, der anser deres danskkundskaber for at have været meget gode ved grundskolens og ungdomsuddannelsens afslutning, mens en del flere vurderer dem som ret gode.

Læsefærdigheden er den kompetence, som de fleste mener at have behersket meget eller ret godt ved grundskolens og ungdomsuddannelsens afslutning (se figur 18 og 22). De fleste anser deres danskkundskaber for at have været forholdsvis gode mht.

grammatik, skrivefærdighed og ordforråd ved grundskolens afslutning, mens det drejer sig om skrivefærdighed, grammatik og ordforråd mht. ungdomsuddannelsen. Yderst få beskriver deres danskkundskaber mht. tale- og lyttefærdighed som meget eller ret gode, og de fleste vurderer disse former for danskkundskaber som ringe. Desuden beskriver mange deres viden om sprogets pragmatiske side og de forhold, der angår dansk kultur og samfund som forholdsvis ringe. Til trods for store ligheder i de studerendes besvarelser fremgår det af figur 18 og 22, at en del flere af informanterne vurderer deres danskkundskaber som meget eller ret gode ved ungdomsuddannelsens afslutning i forhold til grundskolens, og færre som ret eller meget ringe.

Løjnefaldende få af informanterne vurderer kvaliteten af danskundervisningen i grundskolen og ungdomsuddannelsen som meget god (se figur 19 og 23), mens en del flere vurderer den som ret god. De fleste anser undervisningens kvalitet på begge skoleniveauer for at være meget eller ret god i forbindelse med indlæringen af læsefærdighed, grammatik og skrivefærdighed. Påfaldende få vurderer kvaliteten af undervisningen i tale- og lyttefærdighed som meget eller ret god, og mange vurderer den som ret eller meget dårlig. Kun få vurderer kvaliteten af undervisningen i danske samfunds- og kulturforhold som god. Som det fremgår af figur 19 og 23, er der en del flere af informanterne, der vurderer undervisningens kvalitet som god i ungdomsuddannelsen i forhold til grundskolen.

De fleste af informanterne anser vægtningen af grammatik for at have været stor i grundskolen, mens det drejer sig om læsefærdigheden mht. ungdomsuddannelsen (se figur 20 og 24). Læsefærdighedens tunge vægtning på dette niveau fremgår også af de forholdsvis mange, der svarer, at læsning af dansk litteratur blev vægtet højt. Endvidere viser resultaterne, at indlæring af skrivefærdighed og ordforråd havde en større vægt i ungdomsuddannelsen end i grundskolen. Yderst få svarer, at undervisningen i tale- og lyttefærdighed blev tildelt stor vægt, og påfaldende mange svarer, at disse færdigheders vægt var ringe. Det gælder det talte sprog i særdeleshed. De komponenter, der angår adækvat sprogbrug, viden om dansk skik og brug samt danske samfunds- og kulturforhold blev også tildelt en ringe vægt. Til trods for den beskrevne kongruens i de studerendes besvarelser, fremgår det af resultaterne, at de opstillede komponenter generelt blev vægtet højere i ungdomsuddannelsen end i grundskolen.

Det fremgår af tabel 17 og 24, at de fleste af de studerende anser undervisningen i grammatik, samt læse- og skrivefærdighed for at have været danskfagets styrker i grundskolen og ungdomsuddannelsen og undervisningen i tale- og lyttefærdighed, samt forskellige forhold ved danskundervisningens indhold og praksis som dens svagheder (jf. tabel 18 og 25). Af andre svagheder, der nævnes af forholdsvis mange er manglende motivation, dårlige dansklærere og utidssvarende eller dårlige undervisningsmaterialer. Det gælder for begge niveauer, at en del flere peger på fagets svagheder end dets styrker. I store træk fremhæves de samme svagheder inden for de to skoleniveauer, men der er dog lidt flere, der nævner svagheder i forbindelse med grundskolen i forhold til ungdomsuddannelsen. Det gælder især de svagheder, der angår undervisningen i tale- og lyttefærdighed og mangler mht. dansklærerne.

De skildrede forhold viser, at der i hovedtræk er tale om den samme vægtfordeling af færdigheder på de to skoleniveauer, og stort set fremhæves de samme styrker og svagheder ved undervisningen, nemlig svagheder ved undervisningen i talt dansk og styrker ved undervisningen i læse- og skrivefærdighed, samt grammatik. Således viser resultaterne en skæv vægtfordeling mht. de receptive og produktive færdigheder og en kløft mellem de studerendes beherskelse af talt og skrevet dansk. I læseplanen i dansk for grundskolen og ungdomsuddannelsen fremhæves det mål at undervise i alle de fire færdigheder i integration med hinanden, og ifølge de kommunikative teoris sprogsyn er formålet med fremmedsprogsundervisningen at opbygge en alsidig kompetence på målsproget, hvor samtlige kommunikative komponenter medtænkes. Endvidere understreges det, at sprogindlæringen skal tage udgangspunkt i og afspejle sprogets autentiske receptive og produktive brug (fx Lund 1996, 1999; Richards & Rodgers 2001, 153-177; Auður Hauksdóttir 2001, 69-77). Det billede, som besvarelsene giver af de studerendes danskkundskaber, deres vurdering af danskundervisningens kvalitet, samt deres beskrivelse af, hvor forskelligt de indlæringsmæssige komponenter vægtes, giver anledning til at tro, at læseplanernes mål kun i begrænset grad bliver realiseret. Endvidere giver den skildrede kløft mellem sprogets receptive og produktive brug, og negligeringen af sprogbrugens sociale og pragmatiske side anledning til at tro, at de kommunikative metoder generelt ikke var slået igennem i danskundervisningen, da de studerende gik i skole, og at den stadigvæk prægedes af de mere skriftsprogsnære og traditionelle paradigmer. Forskning i danskundervisningen i grundskolen (Auður

Hauksdóttir 2001) og gymnasiet (Auður Hauksdóttir 1990) er i overensstemmelse med disse resultater. Resultaterne viser endvidere, at negligeringen af talt dansk også får praktiske konsekvenser for de studerende, jf. de store problemer, som mange har mht. reception og produktion af talt dansk i begyndelsen af deres uddannelse. På den anden side ser den store vægt, der bliver lagt på læsning, ikke mindst ekstensiv læsning inden for ungdomsuddannelserne, ud til at være en stor styrke for de studerende, jf. den betydning som læsningen har i forbindelse med deres studier og ved opbygningen af andre kompetencer i dansk. En anden styrke er den forholdsvis store vægt, som skrivefærdigheden har i undervisningen. Efter alt at dømme havde danskundervisningen dog vundet ved i højere grad at lægge op til, at dansk også blev brugt til mundtlig kommunikation, og at indlæringen af de fire færdigheder fandt sted i integration med hinanden.

Som det fremgår af figur 21 og 25, er der lidt flere, der giver udtryk for deres interesse for at lære dansk i grundskolen i forhold til ungdomsuddannelsen. Endvidere giver lidt flere udtryk for positive holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen (29,4% og 38,6%) i forhold til grundskolen (25,7% og 28,4), jf. tabel 19 og 26, og lidt flere giver udtryk for negative holdninger i grundskolen (66,9% og 61,4%) i forhold ungdomsuddannelsen (47,8% og 46,2%), jf. tabel 20 og 27. De fleste begrundet deres motivation for at lære dansk med positive holdninger til dansk sprog, Danmark og danskerne og til danskundervisningen, undervisningsmaterialerne og dansklærerne. Manglende motivation forklares bl.a. med negative holdninger til det danske sprog, danskfaget og danskundervisningens indhold og praksis, samt mangelfulde undervisningsmaterialer. Disse resultater er interessante set i lyset af den betydning, som forskningen tildeler motivationen i forbindelse med indlæringen af fremmedsprog. I modsætning til Lambert & Gardners motivationsteorier, som tager udgangspunkt i indlæringen af andetsprog, rettes nyere teorier mod fremmedsprogsundervisningen og de indlæringsmæssige vilkår, der findes i klasseværelset (Gardner 2002, 164; Dörnyei & Skehan 2003, 616-617). Endvidere fremhæver Dörnyei & Ushioda undervisningens og skolemiljøets betydning for motivationen, bl.a. fremmedsprogs-lærernes arbejde og undervisningsmaterialernes kvaliteter (Dörnyei & Ushioda 2011, 28-29, 103-136). De forholdsvis mange studerende, som nævner undervisningsrelaterede faktorer, såsom undervisningens indhold og praksis, dårlige dansklærere og utidssvarende eller ensformige undervisningsmaterialer som årsag til deres manglende

motivation, understøtter, at disse forhold har betydning for motivationen for at lære målsproget.

Det fremgår af tabel 20 og 27, at noget færre forklarer deres mangel på interesse for at lære dansk i ungdomsuddannelsen med undervisningsrelaterede forhold, end det er tilfældet i grundskolen. Således indikerer resultaterne, at der til trods for en stor individuel variation generelt findes en større motivation for at lære dansk og mere positive holdninger til sproget og faget i ungdomsuddannelsen end i grundskolen, og desuden er der færre, som fremhæver svagheder ved danskundervisningen. Også disse resultater er interessante set i lyset af aktuelle motivationsteorier, jf. Dörnyei & Ushioda (2011, 4-6, 26-27), hvor der argumenteres for, at motivation ikke er et statisk fænomen, men snarere en kompleks proces, som kan påvirkes af flere forskellige faktorer over tid, såsom elevernes modenhed, erfaringer og behov, samt indflydelse udefra. Selv om der her er tale om yderst komplicerede forhold, hvor mange forskellige faktorer er på spil, er der dog god grund til at tro, at nogle af resultaterne understøtter disse teorier. De studerendes beskrivelser af deres ændrede holdninger og motivation fra en tid til en anden og fra et skoleniveau til et andet, falder i tråd med Dörnyei & Ushiodas teorier, der netop understreger, at elevernes motivation ikke er et statisk fænomen, men snarere en kompleks proces, der på forskellig vis kan ændres i takt med elevernes modenhed, erfaringer og behov, samt indflydelse udefra og indefra. Når det gælder indlæringen af et fremmedsprog spiller selve undervisningens indhold og kvalitet, samt lærernes professionelle arbejde, herunder valg af undervisningsmaterialer og sproglige aktiviteter, en stor rolle for elevernes holdninger til faget. Dette understøttes også af undersøgelsens resultater.

Danskundervisningens største styrker og svagheder og de studerendes bud på ændringer

Resultaterne viser, at en del flere af de studerende nævner svagheder ved danskfaget (89,0% og 85,4%) end dets styrker (72,1% og 76,6%). Tabel 28 viser, at de fleste anser indlæringen af læsefærdighed (39,7% og 42,4%), grammatik (36,0% og 38,0%) og skrivefærdighed (22,8% og 15,8%) for at være danskfagets største styrker. Kun få nævner indlæring af ordforråd, lyttefærdighed og undervisning i danske kultur- og samfundsforhold i denne sammenhæng. Som det fremgår af tabel 29, fremhæves indlæringen af tale- (60,3% og 59,5%) og lyttefærdighed (49,3% og 40,5%) som fagets største styrker. Andre mangler, der nævnes, er danskundervisningens praksis (18,4% og

18,5%), samt begrænset fagspecifik kompetence blandt grundskolelærerne (13,2% og 6,3%) og mangelfulde undervisningsmaterialer (9,6% og 5,7%). En mindre del anser ringe motivation forårsaget af negative holdninger til dansk og danskundervisningen, samt indlæringen af ordforråd, grammatik og skrivefærdighed for at være fagets svaghed.

Resultaterne viser, at noget flere kommer med bud på ændringer eller innovationer mht. danskundervisningen i grundskolen (87,5% og 91,1%) i forhold til ungdomsuddannelserne (79,4% og 89,9%). De fleste finder det vigtigt at foretage ændringer i forbindelse med indlæringen af talt dansk i undervisningen på begge niveauer. På den ene side går de studerendes bud ud på at vægte undervisningen i talt dansk højere og på den anden side at ændre undervisningens praksis i det øjemed at forøge kreativ kommunikativ brug af dansk med udgangspunkt i genuin udtale af sproget. Knap en tredjedel kommer med forslag til ændringer mht. indlæring af lyttefærdighed. Således finder de studerende det vigtigt at vægte lyttefærdigheden højere og ændre praksis med det formål at fremme elevernes forståelse af talt dansk, sådan som det tales af danskere her og nu, bl.a. af dem, som taler dialekter. Det er interessant, at de studerende i høj grad lægger vægt på, at undervisningen gøres mere kommunikativ, og at aktiviteterne i højere grad afspejler sprogets autentiske brug. Her er det formodentlig de studerendes egne erfaringer med at bruge og lære dansk, som er deres udgangspunkt. Deres forslag til innovation falder i høj grad i tråd med de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn, jf. den vægt, som de lægger på kreativ alsidig brug af målsproget i kommunikative situationer i stedet for at tage udgangspunkt i skriftsproget.

Ændringsforslag, der har til hensigt at forøge elevernes motivation, nævnes af en del flere i forbindelse med danskundervisningen i grundskolen (31,6% og 29,7%) i forhold til ungdomsuddannelsen (20,6% og 13,3%). De fleste kommer med bud på ændringer mht. danskfagets indhold og praksis, hvor der lægges vægt på tidssvarende undervisningsmetoder og en sjovere og mere levende danskundervisning. I den forbindelse fremhæves brugen af danske film, nettet og forskellige av-midler, som egner sig til at vække elevernes interesser. Dansk kultur skal gøres mere nærværende og interessant med inddragelse af emner om dansk samfund og kultur, hvor sproget bruges til kommunikation i direkte kontakt med danskere, fx gennem skolerejser for grundskolen og job og skoleophold for ungdomsuddannelsen. Endvidere foreslås

gennemførelse af innovationer, som har til formål at få eleverne til at opleve og indse det danske sprogs brugbarhed og af den grund få lyst til at lære det. Det er interessant, at de studerendes forslag til innovationer falder i tråd med aktuelle motivationsteorier, jf. den store vægt, som Dörnyei & Ushioda (2011) lægger på sprogundervisningens kvaliteter for elevernes motivation. Endvidere falder det i tråd med Gardners & Lamberts (1972) og Gardners (2002) teorier om instrumentel motivation, at elevernes opfattelse af målsprogets brugbarhed spiller en rolle for deres motivation for at lære det. Ligeledes harmonerer det med deres teorier om integrativ motivation, at elevernes holdninger til det respektive samfund og kultur har betydning for deres motivation. At færre af eleverne anser det for at være vigtigt at foretage ændringer i ungdomsuddannelsen end i grundskolen, dvs. at deres holdninger har flyttet sig fra tid til anden, kunne falde i tråd med Dörnyeis & Ushiodas (2011, 4-6, 26-27) teorier om, at motivation i fremmedsprogsindlæringen ikke er en fast og permanent faktor, men at der snarere er tale om en kompleks proces, som kan ændres i takt med elevernes modenhed, erfaringer og behov. Her må man også være opmærksom på, at resultaterne også giver anledning til at tro, at danskundervisningen i ungdomsuddannelsen har kvaliteter, som ikke i samme grad findes i grundskolen.

Henholdsvis 8,1% og 15,8% kommer med bud på innovationer i forbindelse med undervisningens praksis i grundskolen, mens dette gælder 19,6% og 18,4% mht. ungdomsuddannelsen. På nær nogle få, som efterlyser en mere målrettet og bedre undervisning i grammatik, hvor målet er forståelighed frem for korrekthed, går de fleste af forbedringerne ud på at ændre undervisningspraksis med praktisering af nyere undervisningsmetoder og inddragelse af undervisningsmaterialer, hvor brugen af dansk som redskab til kommunikation vægtes højere. Her understreges vigtigheden af, at undervisningen foregår på dansk, og at den planlægges vha. elevcentrerede diskursformer og alsidige kommunikative aktiviteter. Desuden foreslås det, at undervisningen i højere grad drejer sig om direkte kontakt og kommunikation med danskere. I ungdomsuddannelsen argumenteres der for, at dette kan ske vha. ordninger med skolerejser, gæstelærere og jobsøgning, hvor eleverne kommer tættere på dansk samfund og kultur for på den måde at få indsigt i dansk mentalitet. Her anbefales brug af av-midler, hvor der fokuseres på emner såsom Roskilde Festival og danske film, som egner sig til at vække elevernes interesse.

Tiltag, der har til hensigt at forøge dansklærernes sproglige og didaktiske kompetence, nævnes af 14,7% og 9,5% i forbindelse med grundskolen, men 5,9% og 10,8% mht. ungdomsuddannelsen. Nogle understreger vigtigheden af, at dansklærerne har lært dansk samfund og kultur at kende gennem længerevarende ophold i landet, mens andre foreslår, at danske lærere ansættes til at undervise i dansk. I flere sammenhænge er vigtigheden af dansklærernes sproglige og fagspecifikke kompetence blevet understreget, jf. hvor store krav de kommunikative metoder stiller mht. sproglerernes kvalifikationer. Dette gælder især, når der undervises i et sprog, som eleverne kun i begrænset omfang møder uden for uddannelsen, og af den grund ikke altid er lige motiverede for at lære. Ifølge Dörnyei & Ushioda (2011, 109-127) kan det netop afhænge af undervisningens kvalitet, hvor vidt det lykkes at vække elevernes motivation for at lære målsproget. I denne sammenhæng spiller dansklærernes kvalifikationer en helt afgørende rolle.

Ændringer i forbindelse med undervisningsmaterialer foreslås både i grundskolen (6,6% og 5,7%) og ungdomsuddannelsen (10,3% og 1,3%). Her understreges vigtigheden af, at undervisningsmaterialerne appellerer til eleverne, at de afspejler sprogets brug, er tidssvarende og egner sig til at kaste lys over dansk samfund og kultur. Af disse grunde foreslås brug af av-materialer og varierede tekster med spændende indhold. Alfa og omega er at forøge kommunikativ brug af dansk og vække interesse for sproget ved at give eleverne indsigt i dansk samfund og kultur. Når det gælder elevernes motivation for at lære fremmedsprog, anses undervisningsmaterialerne og deres kvaliteter for at være af stor betydning, og desuden formoder man som før nævnt, at store motivationspotentialer kan være forbundet med undervisningens kvalitet, og hvordan eleverne oplever deres udbytte af den (Dörnyei & Ushioda 2011, 109-127).

Her er de studerendes holdninger til danskundervisningen i grundskolen og ungdomsuddannelsen blevet beskrevet. I den forbindelse må man have i tankerne, at deres vurdering finder sted mange år efter, at den faktiske danskundervisning fandt sted. Desuden har de i mellemtiden været afhængige af at kunne klare sig på dansk i omgivelser, hvor store sproglige kompetencer er påkrævet, hvilket betyder at deres opmærksomhed har været rettet mod dansk, og at de har rige erfaringer med at tilegne sig sproget. Af den grund er de studerendes erfaringer og synspunkter interessante for forskere og undervisere, som beskæftiger sig med sprogindlæring, ikke mindst

brugen af dansk som andet- og fremmedsprog på højt niveau. Man skal dog samtidig være klar over, at de studerendes holdninger til danskundervisningen antagelig har ændret sig bl.a. på grund af deres behov for danskkundskaber, deres erfaringer med at bruge sproget og deres oplevelse af dansk samfund og kultur. Disse forhold er ikke til stede hos de unge, når de går i skolen og lærer dansk. Ikke desto mindre giver de studerendes beskrivelser et præg om, hvordan man i undervisningen kan gøre kontakten til dansk sprog og kultur mere umiddelbar, og sprogets brug mere funktionel, samtidig med at man bygger videre på det, som i århundreder har vist sig at være fagets styrker.

APPENDIKS

Forskellige måder at lære dansk på											
N = 22 16,2%	Svarkategorier: a) På islandske skoler, b) På danske skoler, c) Boede i DK som barn, d) Boede i DK som teenager, e) Gik i Børnehave i DK, f) Kontakt med danske slægtninge, g) Kontakt med danske forældre, h) Danske pennevenner, i) Læste meget på dansk, j) Ophold i DK, k) Andet.										
	A	b	c	d	e	f	g	h	I	j	K
1			5-10								
1										5 uger	Au pair hjemme
1		x								1 år+2 år	
1			0-6		x						
1						x				2 x 2 uger	
1						x				7-8 g + 6 mån.	
1								x	X		
1								x		3x 1-2 uger	
1								x			Anders And
1								x		1 uge	Kursus i DK
1		x								1 år ind. stud.	Dansk på linje+arbejde
1			x		x					0-6 år	
1			x	x						5 år	
1								x	X	1 år ind. stud.	Sverige 5-9 år
1			x-2år						x	1 år ind. stud.	Anders And
1						x		x		8 måneder	1 ½ år ind. Studie
1		x				x	x		X	3x3 uger	
1			x		x	x	x			5-13 somre	Ofte jul og påske
1		x		x				x	X	4 år	
1		x	x		x			x		1-6 år	
1		x	x	x					X	6 mån+3 mån	Kontakt med danskere
1		x	x	x	x			x	X	4 år + 2 ½ år	

Tabel A.I.a. Flere måder at lære dansk på – U-I.

Forskellige måder at lære dansk på											
N = 21 13.3%	Svar kategorier: a) På islandske skoler, b) På danske skoler, c) Boede i DK som barn, d) Boede i DK som teenager, e) Gik i børnehave i DK, f) Kontakt med danske slægtninge, g) Kontakt med danske forældre, h) Danske pennevenner, i) Læste meget på dansk, j) Ophold i DK, k) Andet.										
	a	b	c	d	e	f	g	h	I	j	K
1			0-3								
1	x										Norge i 6 mån
1						x	x				
1										1 måned	Danske venner
1			8-13								International skole
1						x				2x2 mån.	
1								x		2 år ind. stud.	
1									X	5 uger	
1	x	x			x						
1	x	x									Dansk. barn Isl.
1		x			x				X		
1		x			x					5 og 15 mån.	
1		x		x						6 år	
1						x			X	5-6 gange -4ug.	
1	x	x			x					4 år	
1	x	x						x		8-11 år+s. job	
1	x							x	X	14 dage	
1		x		x	x				X	6 år m.m.	
1	x	x			x	x	x			7 vintre	
1	x	x			x			x	X	5-6 år	
1		x			x	x	x		X	0-7 år	1 år ind. Studie

Tabel A.I.b. Flere måder at lære dansk på – U-II.

		Gradueringskala													
U-I	U-II	Altid		Ofte		Af og til		Sjældent		Aldrig		Svarer ikke		I alt	
N=136	N=158	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Svar kategorier		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Dansk med danskere generelt		77.2	74.7	19.9	19	0	3.2	2.2	0	0	2.5	0.7	0.6	100	100
Dansk med studiekammeraterne		74.8	64.6	19.1	20.9	2.2	6.3	1.5	3.2	2.2	4.4	0.7	0.6	100	100
Dansk med underviserne		80.9	71.5	11.8	14.6	2.2	5.1	0.7	2.5	3.7	5.7	0.7	0.6	100	100
Engelsk med underviserne		4.4	5.7	2.2	4.4	1.5	5.7	16.2	14.6	75	69	0.7	0.6	100	100
Engelsk med studiekammeraterne		3.7	3.2	1.5	7	5.9	8.3	20.6	18.5	67.6	63.1	0.7	0.6	100	100
Engelsk med danskere generelt		0.7	0.6	0.7	1.9	5.9	10.1	19.1	20.3	72.8	66.5	0.7	0.6	100	100

Tabel A.4. De studerendes kommunikation på dansk og engelsk.

		Gradueringskala													
U-I N=136	U-II N=158	Altid		Ofte		Af og til		Sjældent		Aldrig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Undervisning		77.9	67.7	14.7	17.7	0	2.5	2.2	1.3	3.7	9.5	1.5	1.3	100	100
Gruppearbejde		84.6	74.7	5.9	9.5	2.2	4.4	0.7	1.3	5.1	7.6	1.5	2.5	100	100
Skrive opgaver		69.9	63.3	11	13.3	2.2	5.1	3.7	7	11	10.1	2.2	1.3	100	100
Eksamen		75.7	69	5.1	5.1	4.4	5.1	0	2.5	11.8	15.8	2.9	2.5	100	100
Pensum		33.1	38	24.3	24.1	24.3	17.7	11.8	8.9	5.1	9.5	1.5	1.9	100	100

Tabel A.5 I hvor høj grad og til hvilke formål dansk bruges i uddannelserne.

		Gradueringskala													
U-I N=136	U-II N=158	Altid		Ofte		Af og til		Sjældent		Aldrig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Pensum		6.6	11.4	21.3	16.5	32.4	27.2	8.8	7.6	29.4	36.1	1.5	1.3	100	100
Skrive opgaver		11.8	10.1	1.5	7.6	6.6	7.6	5.1	10.1	73.5	63.3	1.5	1.3	100	100
Eksamen		10.3	12	0	3.2	3.7	6.3	7.4	5.7	76.5	71.5	2.2	1.3	100	100
Undervisning		6.6	9.5	1.5	1.9	6.6	6.3	13.2	14.6	70.6	66.5	1.5	1.3	100	100
Gruppearbejde		5.1	8.2	1.5	1.9	2.9	3.2	5.9	10.8	83.1	74.1	1.5	1.9	100	100

Tabel A.6. I hvor høj grad og til hvilke formål engelsk bruges i uddannelserne.

.

		Gradueringskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget stor		Ret stor		Hv. stor eller ringe		Ret ringe		Meget ringe		Svarer ikke		I alt	
		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Svarkategorier															
Forstå talt dansk		77.2	81	13.2	6.3	2.2	3.2	1.5	3.2	2.9	3.8	2.9	2.5	100	100
Tale dansk		48.5	60.8	29.4	18.4	11.8	10.8	3.7	3.8	3.7	3.2	2.9	3.2	100	100
Fagsp. ordforråd		39.7	46.2	38.2	29.1	11	12	5.1	4.4	2.9	4.4	2.9	4	100	100
Alment ordforråd		41.9	43.7	35.3	38.6	13.2	7.6	2.9	5.1	3.7	1.9	2.9	3.2	100	100
Læse på dansk		46.3	47.5	22.1	29.7	14.7	8.9	8.1	7	5.1	3.8	3.7	3.2	100	100
Skrive på dansk		27.9	35.4	32.5	33.5	23.5	11.4	6.6	10.1	6.6	6.3	2.9	3.2	100	100
God udtale		15.4	21.5	37.5	30.4	25.7	29.1	10.3	10.1	8.1	5.1	2.9	3.8	100	100
Adækvathed		19.1	15.8	30.9	39.2	30.1	27.8	11.8	8.2	3.7	5.7	4.4	3.2	100	100
Retskrivningsregler		10.3	17.1	29.4	26.6	31.6	26.6	16.2	14.6	9.6	11.4	2.9	3.8	100	100
Grammatiske regler		8.1	10.8	26.5	32.9	37.5	31.6	16.9	13.3	7.4	7.6	3.7	3.8	100	100
Viden om akt. emner		12.5	7	16.2	20.9	35.3	34.2	16.9	17.1	15.4	17.7	3.7	3.2	100	100
Viden om dansk samfund		9.6	5.7	18.4	20.3	36.8	37.3	20.6	18.4	11.8	15.2	2.9	3.2	100	100
Viden om dansk og isl.		10.3	5.7	17.6	25.3	25.7	25.9	21.3	16.5	21.3	20.3	3.7	6.3	100	100
Dansk skik og brug		12.5	3.8	10.3	17.7	35.3	39.2	25	20.9	14	14.6	2.9	3.8	100	100
Viden om DK		6.6	5.1	14	13.9	33.8	37.3	22.1	22.2	18.4	17.7	5.1	3.8	100	100
Viden om danske medier		6.6	3.8	9.6	13.9	33.8	32.9	29.4	26.6	16.9	19.6	3.7	3.2	100	100
Viden om dansk litteratur		4.4	1.3	6.6	7	27.2	27.2	24.3	28.5	34.6	32.9	2.9	3.2	100	100

Tabel A.7.a A.7.b Danskundskabernes vigtighed i uddannelsessammenhæng.

		Gradueringskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Svarkategorier															
Forstå sammenhængen		29.4	20.3	43.3	41.8	15.4	22.8	5.1	8.2	2.9	1.9	3.7	5.1	100	100
Forstå dansk udtale		22.1	19.6	44.9	45.6	19.1	19	7.4	10.1	2.3	1.3	4.4	4.4	100	100
Forstå fagudtryk		19.9	14.6	38.2	35.4	27.9	27.2	6.6	13.9	2.9	3.2	4.4	5.7	100	100
Fange udt. af enkeltord		10.3	8.9	34.6	36.7	29.4	30.4	16.2	15.8	5.1	3.8	4.4	4.4	100	100
Forstå hurtig tale		7.4	8.9	35.3	23.4	22.8	22.8	22.8	28.5	8.1	12	3.7	4.4	100	100

Tabel A.10. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed på dansk.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Forstå sammenhængen		50.7	48.1	39.7	35.4	4.4	10.1	0.7	0.6	0	0	4.4	5.7	100	100
Forstå i detaljer		25	15.2	46.3	48.1	19.1	25.9	5.1	4.4	0	0.6	4.4	5.7	100	100
Skanne tekster		22.8	20.3	32.4	41.8	32.4	24.7	6.6	5.1	0.7	2.5	5.1	5.7	100	100
Skimme tekster		23.5	13.9	31.6	41.8	30.1	27.2	8.8	8.9	0.7	2.5	5.1	5.7	100	100
Læse ekstensivt		13.2	8.2	27.9	26.6	36	36.1	16.9	19	1.5	4.4	4.4	5.7	100	100

Tabel A.12. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Tale om mit fag		13.2	3.8	39.7	41.1	28.7	39.2	11	11.4	3.7	0.6	3.7	3.8	100	100
Formulere egne tanker		3.7	1.3	36.8	31.6	29.4	38.6	18.4	22.2	7.4	3.2	4.4	3.2	100	100
Tale mundret		8.1	3.8	31.6	31.6	30.9	39.2	18.4	17.7	7.4	3.8	3.7	3.8	100	100
Tale adækvat		6.6	2.5	30.9	24.1	39.0	55.7	16.2	13.3	3.7	1.3	3.7	3.2	100	100
Tale flydende		6.6	3.8	27.9	23.4	30.9	38.6	24.3	25.3	7.4	5.7	2.9	3.2	100	100
Korrekt udtale		8.8	7	25.7	31.6	33.8	32.9	20.6	20.3	8.8	5.1	2.2	3.2	100	100
Tale gram. korrekt		4.4	3.2	28.7	29.7	43.4	42.4	16.2	17.1	3.7	4.4	3.7	3.2	100	100
Tale nuanceret		3.7	1.3	14.7	13.9	36.8	44.9	23.5	24.7	16.9	11.4	4.4	3.8	100	100
Anv. faste vendinger		3.7	0	13.2	12	31.6	34.2	30.9	32.9	17.6	17.1	2.9	3.8	100	100

Tabel A.14. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Alment ordforråd		10.3	3.8	50.7	39.9	25.7	41.8	5.9	7.6	1.5	0.6	5.9	6.3	100	100
Fagsp. tekster		9.6	3.8	34.6	26.6	33.1	41.1	13.2	19	2.2	2.5	7.4	7	100	100
Retskrivningsregler		10.3	6.3	33.8	30.4	36	38	11.8	17.1	2.9	1.9	5.1	6.3	100	100
Fagsp. ordforråd		11	5.1	32.4	29.7	35.3	34.8	11.8	21.5	3.7	2.5	5.9	6.3	100	100
Formulere egne tanker		5.1	0.6	37.5	36.1	33.1	36.1	12.5	19	4.4	1.9	7.4	6.3	100	100
Lange alm. tekster		8.8	1.3	30.1	28.5	38.2	39.9	12.5	22.8	2.9	1.3	7.4	6.3	100	100
Grammatiske regler		3.7	1.3	34.6	36.1	39	38	14	13.9	2.9	4.4	5.9	6.3	100	100
Forskellige genrer		5.1	0.6	22.1	22.8	47.8	40.5	13.2	25.3	5.1	3.8	6.6	7	100	100
Passende stil		2.9	0.6	9.6	6.3	48.5	42.4	23.5	36.1	8.8	7.6	6.6	7	100	100

Tabel A.16. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget gode		Ret gode		Hv. gode eller ringe		Ret ringe		Meget ringe		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Læsefærdighed		8.8	12.7	32.4	32.9	33.8	35.4	14	10.8	4.4	5.1	6.6	3.2	100	100
Grammatisk viden		4.4	6.3	23.5	31	30.1	25.3	22.8	20.3	12.5	12.7	6.6	4.4	100	100
Skrivefærdighed		3.7	5.1	18.4	22.8	36	33.5	25	23.4	10.3	12.7	6.6	2.5	100	100
Ordforråd		2.2	2.5	15.4	14.6	30.9	36.1	30.1	29.7	14.7	13.9	6.6	3.2	100	100
Kultur og samfund		0.7	1.9	13.2	13.9	28.7	31	25.7	24.1	25	26.6	6.6	2.5	100	100
Skik og brug		1.5	3.8	7.4	11.4	28.7	24.7	26.5	23.4	29.4	33.5	6.6	3.2	100	100
Lyttefærdighed		2.2	5.7	5.9	7	7.4	11.4	29.4	30.4	48.5	43	6.6	2.5	100	100
Talefærdighed		2.2	4.4	4.4	5.7	10.3	15.2	28.7	27.2	47.8	44.9	6.6	2.5	100	100
Adækvat sprogbrug		1.5	3.2	2.9	4.4	18.4	19.6	31.6	36.7	38.2	33.5	7.4	2.5	100	100

Tabel A.18. De studerendes danskundskaber ved grundskolens afslutning.

		Graderingskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Læse på dansk		5.1	6.3	34.6	41.8	41.2	29.7	10.3	15.8	2.9	3.2	5.9	3.2	100	100
Grammatik		9.6	6.3	29.4	39.2	41.9	33.5	7.4	12.7	5.1	5.1	6.6	3.2	100	100
Skrive på dansk		2.9	5.7	22.8	26.6	49.3	39.2	16.2	19	2.9	5.7	5.9	3.8	100	100
Samfund og kultur		1.5	1.9	8.1	8.9	41.9	42.4	27.2	27.8	14.7	15.8	6.6	3.2	100	100
Forstå talt dansk		0.7	1.3	2.2	4.4	17.6	17.7	39	32.9	34.6	39.9	5.9	3.8	100	100
Tale dansk		0.7	1.3	0.7	1.3	13.2	10.8	36	38.6	42.6	44.9	6.6	3.2	100	100

Tabel A.19. Danskundervisningens kvalitet i grundskolen.

		Graderingskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget stor		Ret stor		Hv. stor eller ringe		Ret ringe		Meget ringe		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Grammatik		13.2	11.4	39.7	43.7	32.4	20.9	4.4	13.9	0	1.3	10.3	8.9	100	100
Læsefærdighed		13.2	8.2	36.8	44.9	29.4	24.1	9.6	11.4	0	2.5	11	8.9	100	100
Skrivefærdighed		5.1	1.9	37.5	41.8	40.4	36.1	6.6	9.5	0	1.3	10.3	9.5	100	100
Ordforråd		1.5	2.5	11	12	43.4	39.9	27.2	28.5	6.6	8.2	10.3	8.9	100	100
Lyttefærdighed		1.5	0	8.8	11.4	21.3	29.1	35.3	27.8	22.8	22.2	10.3	9.5	100	100
Kultur og samfund		1.5	0.6	6.6	7.6	29.4	25.3	30.9	31	21.3	25.9	10.3	9.5	100	100
Skik og brug		1.5	0	3.7	4.4	28.7	20.9	31.6	38.6	23.5	25.9	11	10.1	100	100
Adækvat sprogbrug		0.7	0	4.4	5.1	22.1	19	37.5	40.5	25	24.7	10.3	10.8	100	100
Talefærdighed		0.7	0	0.7	2.5	19.9	16.5	33.8	33.5	34.6	38.6	10.3	8.9	100	100

Tabel A.20. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i grundskolen.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget gode		Ret gode		Hv. gode eller ringe		Ret ringe		Meget ringe		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Læsefærdighed		21.3	18.4	40.4	51.9	25.7	21.5	4.4	4.4	0	0	8.1	3.8	100	100
Skrivefærdighed		4.4	7	35.3	34.2	33.8	39.2	15.4	13.3	2.9	2.5	8.1	3.8	100	100
Grammatisk viden		9.6	8.2	28.7	36.1	32.4	29.7	17.6	15.2	3.7	7	8.1	3.8	100	100
Ordforråd		4.4	5.7	25	19	33.8	43.7	24.3	22.2	4.4	5.7	8.1	3.8	100	100
Kultur og samfund		3.7	4.4	15.4	15.2	33.1	31.6	27.9	25.9	11	19	8.8	3.8	100	100
Adækvat sprogbrug		1.5	2.5	13.2	8.2	27.9	35.4	36.8	31	11.8	19	8.8	3.8	100	100
Skik og brug		2.9	6.3	11.8	12.7	34.6	29.1	31.6	29.1	10.3	19	8.8	3.8	100	100
Lyttefærdighed		3.7	5.1	7.4	6.3	25	25.3	32.4	38.6	23.5	20.9	8.1	3.8	100	100
Talefærdighed		2.2	4.4	7.4	7	18.4	18.4	36	41.1	27.9	25.3	8.1	3.8	100	100

Tabel A.22. De studerendes danskundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning.

		Graderingsskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget god		Ret god		Hv. god eller dårlig		Ret dårlig		Meget dårlig		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Læse på dansk		14	9.5	41.9	54.4	28.7	25.3	5.9	5.1	0.7	0.6	8.8	5.1	100	100
Grammatik		10.3	7	35.3	45.6	39	32.9	5.1	7	1.5	2.5	8.8	5.1	100	100
Skrive på dansk		7.4	6.3	38.2	43.7	36	34.2	7.4	8.9	2.2	1.9	8.8	5.1	100	100
Samfund og kultur		3.7	1.3	11.8	12.7	38.2	39.2	27.2	26.6	10.3	15.2	8.8	5.1	100	100
Forstå talt dansk		2.9	0.6	8.8	8.9	26.5	27.2	31.6	39.2	20.6	19	9.6	5.1	100	100
Tale dansk		0.7	1.9	5.9	7	23.5	22.2	32.4	33.5	28.7	30.4	8.8	5.1	100	100

Tabel A.23. Danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen.

		Gradueringskala													
U-I N=136	U-II N=158	Meget stor		Ret stor		Hv. stor eller ringe		Ret ringe		Meget ringe		Svarer ikke		I alt	
Svarkategorier		I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %	I %	II %
Læsefærdighed		16.2	12	44.9	55.7	22.1	19.6	6.6	5.1	0	1.9	10.3	5.7	100	100
Grammatik		11.8	9.5	44.9	52.5	26.5	24.1	6.6	5.1	0	2.5	10.3	6.3	100	100
Skrivefærdighed		9.6	8.9	42.6	47.5	30.1	30.4	7.4	6.3	0	1.3	10.3	5.7	100	100
Dansk litteratur		8.1	10.8	36.8	34.8	29.4	29.1	11	13.3	3.7	4.4	11	7.6	100	100
Ordforråd		1.5	3.2	26.5	24.1	36	40.5	22.1	19	2.2	5.7	12	7.6	100	100
Lytrefærdighed		0	1.9	11	15.2	32.3	29.7	33.8	31.6	12.5	15.2	10.3	6.3	100	100
Dansk kultur		0.7	0.6	10.3	13.9	30.1	26.6	30.9	25.3	17.6	27.8	10.3	5.7	100	100
Skik og brug		0	0	11	8.2	30.9	29.7	31.6	30.4	16.2	25.9	10.3	5.7	100	100
Dansk samfund		0.7	0.6	9.6	9.5	25.7	27.2	35.3	28.5	18.4	28.5	10.3	5.7	100	100
Adækvat sprogbrug		0	1.9	6.6	8.9	37.5	32.3	30.9	33.5	14.7	17.1	10.3	6.3	100	100
Talefærdighed		0	0.6	6.6	9.5	21.3	14.6	34.6	43.7	26.5	25.9	11	5.7	100	100

Tabel A.24. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i ungdomsuddannelsen.

LITTERATUR

Efter islandsk praksis er islandske forfattere opført under fornavn.

- Aðalnámskrá grunnskóla* (1989): Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Albrechtsen, Dorte, Kirsten Haastrup & Birgit Henriksen (2008): *Vocabulary and Writing in a First and Second Language. Processes and Development*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Auður Hauksdóttir (1990): *Dansk som fremmedsprog i de islandske gymnasieskoler*. Reykjavík: Fremmedsprogsinstituttet, Háskóli Íslands.
- Auður Hauksdóttir (2001): *Lærernes strategier – Elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island*. København: Nordisk Ministerråd, Tema Nord.
- Auður Hauksdóttir (2003): Dansk som fremmedsprog i Island. Tradition og nytænkning. I: Anne Holmen, Esther Glahn & Hanne Ruus. *Veje til dansk sprog. Forskning i sprog og sprogtilegnelse*. København: Akademisk Forlag, 169-217.
- Auður Hauksdóttir (2005): Hvorfor undervises der i dansk i Island? I: Auður Hauksdóttir, Jørn Lund & Erik Skyum-Nielsen (red.). *Ordenes slotte. Om sprog og litteratur i Norden*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur, 157-170.
- Auður Hauksdóttir. (2007a). Idiomerne glimrer ved deres fravær Om dansk-islandsk idiomatik. Henrik Jørgensen & Peter Widell (red.): *Det bedre argument!* Århus: Wessel og Huitfeldt, 197-215.
- Auður Hauksdóttir (2007b): Straumar og stefnur í tungumálakennslu. I: Auður Hauksdóttir & Birna Arnbjörnsdóttir (red.) *Mál málanna. Um nám og kennslu erlendra tungumála*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur og Háskólaútgáfan, 155-199.
- Auður Hauksdóttir (2011). Danske minder i Island. Om mødet mellem dansk og islandsk kultur. *Danske studier – tidsskrift for dansk sprog, studier og folkeminder*, 5-49.
- Auður Hauksdóttir (under udg.): At komme til orde på et mundret dansk. Om fraser, fraseindlæring og fraseværktøj anskuet kontrativt. J. Heegård Petersen & P. J. Henrichsen (red.) (2012): *Speech in Action. Proceedings of the 1st SJUSK Conference on Contemporary Speech Habits, Copenhagen Studies in Linguistics* 42.
- Brynja Stefánsdóttir (2011). Mellem nostalgi og realitet. Et upubliceret cand. mag. speciale. København: Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Dansk, Københavns Universitet.
- Bygate, Martin, Peter Skehan & Merrill Swain (2001): *Researching Pedagogic Tasks, Teaching and Testing*. Essex: Longman, Pearson Education.

- Canale, Michael & Merrill Swain (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. I: *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chaudron, Craig (1988): *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, James og Thomas Huckin (red.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, Ulla (1996): *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delsing, Lars-Olof & Katarina Lundin Åkesson (2005): *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København: Nordisk Kulturfond.
- Didriksen, Tina Skriver (2009): *Engelsk som undervisningssprog på de danske universiteter. En empirisk undersøgelse af danske førsteårstuderendes holdninger og indgangskompetencer*. København: Københavns Universitet (Københavnstudier i tosprogethed).
- Dörnyei, Zoltán & Peter Skehan (2003): Individual Differences in Second Language Learning. Catherine J. Doughty & Michael H. Long (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden/Oxford/Melbourne: Blackwell Publishing Ltd, 589-630.
- Dörnyei, Zoltán, Valerie Duroy & Khawla Zahran (2004): Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. Norbert Schmitt (red.): *Formulaic Sequences*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 87-106.
- Dörnyei, Zoltán & Ema Ushioda (2011): *Teaching and Researching Motivation*, anden udgave. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ellis, Rod (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Færch, Claus, Kirsten Haastrup & Robert Phillipson (1984): *Learner Language and Language Learning*. København: Gyldendals Sprogbibliotek.
- Gardner, Robert C (2002): Social Psychological Perspective on Second Language Acquisition. Robert B Kaplan (red.): *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 160-169.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Glahn, Ester & Anne Holmen (1989): Diskurs og interaktion. Kasper, Gabriele og Johannes Wagner (red.): *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*. København: Gyldendal, 62-78.
- Hafiz, F.M. & Ian Tudor (1989): Extensive reading and the development of language skills. *ELT* 43, 1, 4-11.

- Hatch, Evelyn (1992): *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriksen, Birgit (1989): Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning. Kasper, Gabriele og Johannes Wagner (red.): *Grundbog i Fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 166-182.
- Henriksen, Birgit (1999): Ordforråd og ordforrådsindlæring. Holmen, Anne & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag: København, 71-106.
- Henriksen, Birgit (2009): Det oversete ordforråd? M.S. Byram et al. (red.): *Sprog-fag i forandring – pædagogik og praksis*. København: Samfundslitteratur, 204-228.
- Holmen, Anne (1988): Sprogindlæring og undervisningsmetoder. *Kvan. Et tidsskrift for lærerudannelsen og folkeskolen. Sprog mødes ... Om fremmedsprogs-pædagogik*, 8, 79-90.
- Hyland, Ken (2003): *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken (2006): *English for Academic Purposes*. London: Routledge.
- Hyland, Ken (2009): *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Haastrup, Kirsten (1989): Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 20-35.
- Haastrup, Kirsten (1991): *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jakob Benediktsson (1987): Hafnarháskóli og íslensk menning. *Lærdómslistir*. Reykjavík: Mál og menning og Stofnun Árna Magnússonar, 206-219.
- Jakobsen, Karen Sonne (1989): Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. Gabriele Kasper & Johannes Wagner (red.): *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, 238-253.
- Jenkins, Jennifer (2007): *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, Karen E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jón Helgason (1926): *Hvad Københavns Universitet har betydet for Island*. Dansk-Islandsk Samfunds Smaaskrifter 15-16. København: Dansk-Islandsk Samfund.
- Jørgensen, J. Normann (1995): Language Hierarchies, Bilingualism, and Minority Education in the Nordic Countries. Jørgensen, J. Normann & C. Horst (red.) *Et flerkulturelt Danmark. Perspektiver på sociolingvistisk sprog-pædagogik, dansk som andet- sprog*. København: Danmarks Lærerhøjskole, 87-103.

- Jørgensen, J. Normann (2003): Bilingualism and minority languages. Tore Kristiansen & J. Normann Jørgensen (red.): *International Journal of the Sociology of Language* 159 The Sociolinguistics of Danish, 73-91.
- Jørgensen, J. Normann (2005): Hvorfor er det så svært for danskerne at forstå dansk? Auður Hauksdóttir, Jørn Lund og Erik Skyum-Nielsen (red.): *Ordenes slotte. Om sprog og litteratur i Norden*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur, 148-156.
- Jørgensen, J. Normann (2006): Sprogets betydning for tosprogede børn. Martha Sif Karrebæk (red.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 19-74.
- Jørgensen, J. Normann (2010): *Languaging. Nine years of poly lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Vol. 1. København: Københavns Universitet.
- Lund, Karen (1996): Kommunikativ kompetence – hvor står vi? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik* 4: 7-19.
- Lund, Karen (1999): Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. Anne Holmen & Karen Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag, 11-69.
- Málfríður Þórarinsdóttir (2000): *At udtrykke sig skriftligt på dansk. Hvordan står det til? En tværsnitsundersøgelse i dansk blandt 60 islandske elever på gymnasieskolerne*. Et upubliceret MA-speciale i dansk. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Már Viðarsson (2012). *Unge islændinges udtale af dansk. En kvalitativ undersøgelse af islandske folkeskole- og gymnasieelevers danskudtale*. Et upubliceret BA-speciale i dansk. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Meara, Paul (1996): The dimensions of lexical competence. Gillian Brown et al. (red.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, Paul (2009): *Connected Words. Word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, James R. & Jeanette S. DeCarrico (1997): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Námskrá handa framhaldsskólum. Námsbrautir og áfangalýsingar (1990): Reykjavík: Menntamálaráðuneytið skólamála-skrifstofa.
- Phillipson, Robert & Tove Skutnabb-Kangas (1999): Englishisation: one dimension of globalisation. David Graddol & Ulrike H. Meinhof (red.): *English in a changing world. Aila Review* 13, 19-36.
- Rasmussen, Peter (1987): *Ledelsespraksis og undervisningsformer: En spørgeskemaundersøgelse af danskundervisningens praksis på Island 1979*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Stofnun í erlendum tungumálum.
- Richards, Jack C. og Theodore S. Rodgers (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmitt, Norbert (2004). *Formulaic Sequences*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Skehan, Peter (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Stæhr, Lars Stenius (2008): Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, Vol 36, 139-152.
- Stæhr, Lars Stenius (2009). Tilegnelse og testing af ordforråd. M.S. Byram et al. (red.): *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. København: Samfundslitteratur, 168-205.
- Swain, Merrill (1996): Three functions of output in second language learning. *Principle & Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Togeby, Ole (2011): Genrer, tekstarter og andre sproglige handlinger. Inger Schoonderbeek Hansen & Peter Widell (red.): *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog. Aarhus Universitet 14.-15. oktober 2010*. Århus: Aarhus Universitet, 307-320.
- Volhardt, Marc Daniel Skibsted (2011). Islændinges udtale af dansk. En sammenlignende analyse af lydsystemerne i islandsk og dansk, og islandske studerendes danskudtale. Et upubliceret BA-speciale i dansk. Reykjavík: Islands Universitet.
- Wagner, Johannes (1991): Innovation in Foreign Language Teaching. Robert Phillipson et al. (red.): *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters, 288-306.
- Wagner, Johannes (1994): Moderne fremmedsprogsundervisning og den faglige tradition. Jette Eriksen-Benrós (red.): *Rapport från seminariet: Att undervisa nordiskt i Finland*. Vasa: Vasa Universitet, 11-24.
- Webb, Stuart (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning. The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *SSLA* 27, 33-52.
- Webb, Stuart (2008). Receptive and Productive Vocabulary Sizes of L2 Learners. *SSLA* 30, 79-95.
- Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.