”Toilettet er det eneste sted, hvor man kan sludre!”

En længdeundersøgelse af sociale, pædagogiske og kognitive faktorer i tilegnelsen af dansk som henholdsvis andetsprog og fremmedsprog

Katja Vilien

Københavnerstudier i Tosprogethed bind 47
Københavns Universitet
Humanistisk Fakultet
København 2009

Copyright 2009: Katja Vilien
”Toilettet er det eneste sted, hvor man kan sludre!”
En længdeundersøgelse af sociale, pædagogiske og kognitive faktorer i tilegnelsen af dansk som henholdsvis andetsprog og fremmedsprog

Københavnerstudier i Tosprogethed bind 47
ISBN: 978-87-91621-73-4
ISSN: 0901-9731
Omslag: Michael Schølardt
Oprindelig trykt hos: Røde Hane

Dette bind er udgivet med økonomisk støtte fra Professor, dr. phil. Viggo Brøndal og hustrus legat.

Københavnerstudier i Tosprogethed er en fagfællesbedømt skriftserie, som udgives af Københavns Universitets Humanistiske Fakultet

Redaktion:
Juni Söderberg Arnfast, Afdelingen for Dansk som Andetsprog, Københavns Universitet
Anne Holmen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
Jakob Steensig, Afdelingen for Lingvistik, Aarhus Universitet
J. Normann Jørgensen, Afdelingen for Dansk som Andetsprog, Københavns Universitet

Distribution: Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet

Redaktion af dette bind: J. Normann Jørgensen

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

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

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

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDHOLDSFORTEGNELSE **3**

INDLEDNING **6**

AFGRÆNSNING AF UNDERSØGELSESFELT 8

UNDERSØGELSENS DESIGN **9**

INFORMANTER 9
UNDERSØGELSEN 10

TEORI **10**

VIDENSKABSTEORETISK RAMME FOR AFHANDLINGEN 10
SOCIALE, PÆDAGOGISKE OG INDIVIDUELLE FAKTORER 12
Social kontekst *13*
Derek Layders research model *14*
Dansk som andet- versus fremmedsprog *15*
Faglige definitioner af begreberne andet- og fremmedsprog *20*
Delkonklusion *21*
Sprog, sprogtilegnelse og magtforhold *22*
Pædagogiske faktorer *24*
Naturlig versus formel tilegnelse *27*
Interpersonelt syn på learneren - læring som social praksis *28*
Intrapersonelt syn på learneren – fra Krashen til et kognitivt syn på learneren *29*
Delkonklusion *33*
Individuelle faktorer *34*
Begrebet Self *35*
Begrebet investering *35*
Et udvidet identitetsbegreb *36*
Holdninger til egen læring og målsprogssamfundet *37*
Delkonklusion *38*
KOGNITIVE PROCESSER I SPROGTILEGNELSEN 38
Sproglig opmærksomhed *40*
Opmærksomhed og forskellige typer af viden *42*
Stagnering, fossilering eller for tidlig automatisering? *45*
KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER 47
Historisk udvikling og faglige diskussioner af begrebet *47*
Validitet og psykologisk plausibilitet *48*
Kommunikationsstrategier og problemorientering *50*
Potentiale for tilegnelsen *52*
Kommunikationsstrategier og bevidsthed *52*
Præsentation af analyseredskabet, kommunikationsstrategier *54*
Appeller *55*

L1 eller L2-baserede kommunikationsstrategier *57*
Kodeskift *59*

METODISKE REFLEKSIONER 60

INFORMANTERNES LINGVISTISKE OG PÆDAGOGISKE SETTING..... 60
INFORMANTER OG INTERVIEWER 62
KVALITATIVE INTERVIEWS..... 63
DEN SPROGLIGE ANALYSE- INDSAMLING AF DATA..... 67
DEN SPROGLIGE ANALYSE - VALG AF ANALYSEREDSKAB 67
UDSKRIFTSKONVENTIONER 69

ANALYSER 71

KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER - INFORMANTERNES STRATEGIPROFILER..... 71
Laura..... *71*
Ciro *75*
Giovanni..... *76*
Paola *77*
Valentina..... *78*
Alberto..... *79*
Filippo..... *81*
Giorgio *82*
KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER - MØNSTRE OG TENDENSER I MATERIALET..... 84
HOLDNINGER TIL MÅLSPROG, MÅLSPROGSSAMFUND OG EGEN LÆRING 88
Informanternes syn på sprog *88*
Informanternes syn på læring og deres mål med tilegnelsen af dansk *91*
Informanternes brug af dansk målsprog i forskellige situationer *94*
Informanternes holdninger til det danske sprog og samfund..... *100*

DISKUSSION AF KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER OG TILEGNELSE..... 103

KOGNITIVE PROCESSER OG MØNSTRE I ANVENDELSEN AF KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER 103
Kommunikationsstrategier, læringsstrategier og stagnation i IL ... *105*

DISKUSSION AF PÆDAGOGISKE FAKTORER OG UNDERSØGELSEN: TILEGNELSE I FORMELLE OG NATURLIGE SETTINGS 108

DISKUSSION AF SOCIALE FAKTORER OG UNDERSØGELSEN 111

SPROG OG STATUS 111
DEVALUERINGEN AF DET DANSKE SPROG SOM *LINGVISTISK KAPITAL*.. 112

KONKLUSIONER **115**

UNDERSØGELSENS PERSPEKTIVER, FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING **118**

RESUME PÅ ENGELSK - EXECUTIVE SUMMARY **121**

LITTERATUR **122**

BILAG 1: UDSKRIFTSNORM **131**

BILAG 2: INTERVIEWGUIDE TIL KVALITATIVT INTERVIEW, OVERSAT FRA ITALIENSK TIL DANSK **132**

NOTER **134**

INDLEDNING

I nyere forskning inden for voksnes sprogtilegnelse er der et stigende ønske om at se sprogtilegnelse i et bredere perspektiv, end man har gjort hidtil:

> Jeg efterlyser (…) en tilgang til andetsprogsforskningen, der i højere grad integrerer de kognitive, subjektive og sociale aspekter i andetsprogstilegnelsen (Laursen 2001, 11).

> Der er i de senere år skrevet ganske meget om etniske minoriteters danskkundskaber, men relationen mellem disse og deres samfundsmæssige integration på den ene side og mellem sprogkundskaber og andre forhold af betydning for integrationsprocesserne på den anden side er slet ikke eller meget dårligt belyst (Holmen 2002, 2).

Med udgangspunkt i learnerens sociale virkelighed ønsker man at tegne et nuanceret billede af rammerne for learnerens kognitive processer ud fra en poststrukturalistisk forståelsesramme. Norton (2000) viser, hvordan man kan undersøge sprogtilegnelse i dette brede perspektiv med udgangspunkt i learnernes egne erfaringer med sprog, læring og den omgivende sociale verden:

> Central to this [Nortons] innovation is the interplay of lived and localised experience and the construction of theory (Candlin 2000).

Mitchell og Myles (2004) savner undersøgelser af intersproglig udvikling over tid sammenholdt med learneres engagement i interaktion:

> We have not yet seen the systematic linking over time of longitudinal accounts of interlanguage development (…) with evolving accounts of second language negotiation, scaffolding, etc. (Mitchell og Myles 2004, 259).

Med denne afhandling og dens empiriske undersøgelse ønsker jeg at bidrage til diskussionen af tilegnelsen af dansk som både andet- og fremmedsprog i et bredt perspektiv. Fokus for min undersøgelse ligger på det samspil, jeg forventer at finde mellem klasseværelset (pædagogiske faktorer), det omgivende samfund (sociale faktorer) og den enkelte learners tilgang til læring samt kognitive faktorer (individuelle faktorer). Disse påvirkninger vil jeg diskutere i lyset af en sproglig analyse af anvendelsen af kommunikationsstrategier i informanternes intersproglige udvikling for at få et indblik i henholdsvis tilegnelsen af dansk som andet- og fremmedsprog.

Man ser i stigende grad kommunikationsstrategier og flersprogethed som en ressource i forbindelse med sprogtilegnelse (Arnfast og Jørgensen, 2003; Holmen 1996; Bialystok 1983). Jeg vil undersøge nærmere, hvordan kommunikationsstrategier anvendes af learnere med henholdsvis dansk som fremmed- og andetsprog. Jeg vil også undersøge en eventuel udvikling i brugen af kommunikationsstrategier hos disse learnere samt forskelle mellem de to grupper med henblik på at afdække kommunikationsstrategiers eventuelle påvirkning af sprogtilegnelsesprocessen. Interessen for netop kommunikationsstrategier er opstået dels på baggrund af datamaterialets karakter (s. 66 ff.), dels fordi kommunikations-strategier kan vise, hvordan informanterne agerer sprogligt i interaktion, hvilket ligger i naturlig forlængelse af afhandlingens fokusområder. Rampton (1997) fremhæver kommunikations-strategiers problemløsende karakter som særligt velegnet til at undersøge sociolingvistiske forhold (Rampton 1997, 300 – 301). Det er oplagt at se på netop kommunikationsstrategier, da learnernes syn på sprog og læring, deres pædagogiske, sociale og lingvistiske miljø samt kognitive processer i sprogtilegnelsen spiller sammen på dette område. Jeg vil undersøge sammenhænge mellem disse faktorer og dermed give et indblik i disse learneres tilegnelsesproces set som en kompliceret kognitiv proces, som foregår i et samspil med den sociale verden, der omgiver dem.

Undersøgelsens teoretiske udgangspunkt er sociolingvistiske teorier om sprog, sociokulturelle teorier omkring læring og learnernes sociale verden (Bourdieu 1977; Layder 1993; Norton 2000; Lave og Wenger 2003) og kognitionsforskning (Skehan 1998; Bruer 1998; Schmidt 1994; Anderson 2000; Doughty 2003; Hulstijn 2003; Cummins 1983). Gennem et post-strukturalistisk sprogsyn kan dialektiske forhold mellem sprogbrug, socialt setting og identitet afdækkes. Via analyser af kvalitative interviews med informanter, som tilegner sig dansk som hhv. andet- og fremmedsprog, sammenholdt med afhandlingens sproglige analyse vil jeg undersøge sammenhænge mellem informanternes sprogtilegnelse og de sociale og pædagogiske faktorer, som omgiver dem. De to grupper af informanter har stort set samme udgangspunkt kulturelt og aldersmæssigt, men de befinder sig under dataindsamlingen i vidt forskellige sociale situationer og lingvistiske settings. Det er disse faktorers indflydelse på tilegnelsen, som jeg vil undersøge i samspil med et kognitivt learnersyn. I forlængelse af denne sammenlignende længdeundersøgelse bliver det muligt at diskutere det danske sprogs status som andetsprog, fremmedsprog og som 'samfundsbærende sprog' (Dansk sprognævn 2007; Mikkelsen 2007). Således ønsker jeg at perspektivere afhandlingens pointer til en aktuel debat om sprog og integration i det danske samfund.

Afgrænsning af undersøgelsesfelt

Afhandlingens tværfaglige karakter og poststrukturalistiske tilgang åbner for et væld af interessante diskussioner og undersøgelser. Afhandlingens overordnede intention er at udlede mulige konsekvenser for sprogtilegnelsesprocesser på baggrund af de gennemførte analyser og faglige diskussioner. For at belyse dette undersøges de kognitive faktorers samspil med sociale og pædagogiske faktorer. Redskaberne i denne undersøgelse vil være udforskning af informanternes holdninger og erfaringer gennem kvalitative interviews samt analyser af

informanternes intersproglige udvikling over tid og deres anvendelse af kommunikationsstrategier.

Inden for afhandlingens fokusområder har jeg valgt at undersøge nogle særligt relevante faktorer. Det sociale og pædagogiske felt er vægtet pga. dets relevans for informanternes tilegnelse og forhold til målsprogssamfundet. I den forbindelse vil jeg især diskutere begreberne *andet-* og *fremmedsprog*, da jeg finder anvendelsen af disse begreber i den offentlige debat samt i dele af faglitteraturen problematisk. Begreberne *naturlig* og *formel tilegnelse* defineres desuden ofte ud fra underforståede kriterier i faglige sammenhænge. Disse to begreber diskuteres for at forstå informanternes sociale og pædagogiske omgivelser. *Magtforhold*, *social identitet* og Nortons (2000) begreb *investering* inddrages for at kaste lys over individ og sociale faktorer. Af kognitive faktorer fremhæves og diskuteres især *videnstyper* og *sproglig opmærksomhed*, og på dette grundlag diskuteres *intersproglig udvikling* og *stagnation*.

UNDERSØGELSENS DESIGN

Informanter

Informanterne er alle italienere, og de er vokset op i Italien. De er alle mellem 19 og 23 år gamle og studerende på universiteter i Italien under dataindsamlingen. De har således alle samme modersmål og i store træk også den samme kulturelle baggrund. Fire af informanterne er på udvekslingsophold i Danmark, og de læser henholdsvis fysik, sprog og litteratur, film- og medievidenskab og medicin på et dansk universitet. De resterende fire informanter studerer dansk samt forskellige andre sprog på et universitet i Rom. Ingen af informanterne har modtaget undervisning i dansk, før undersøgelsen påbegyndtes. Ingen af informanterne har opholdt sig i Danmark i over seks uger før undersøgelsen påbegyndtes. Informanterne bosat i Italien opholdt sig ikke på noget tidspunkt i Danmark, mens undersøgelsen stod på.

Undersøgelsen

Dataindsamlingen er en længdeundersøgelse, som strækker sig over fem måneder, fra december 2005 frem til maj 2006. Informanterne er interviewet to gange hver; første gang efter ca. 30 lektioners danskundervisning og igen efter yderligere ca. 30 lektioner.

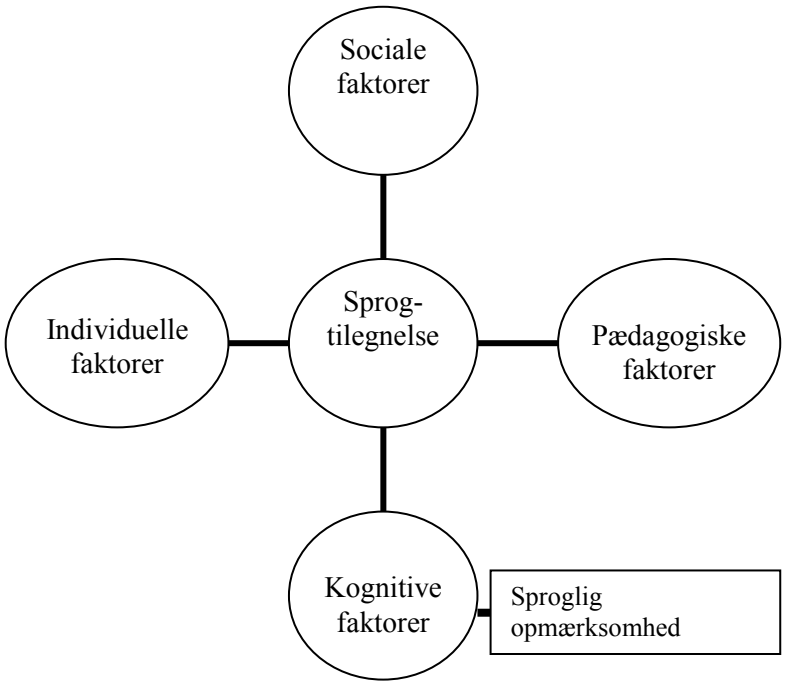
Alle interviews består af billedbeskrivelse (beskrivelse af korte tegneserier uden tekst), fri samtale med intervieweren på dansk og et kvalitativt interview (se interviewguide, bilag 2) omkring informanternes danskprogstilegnelse, foretaget på italiensk. Alt er optaget på kassettebånd, hvoraf den dansksprogede del af interviewene er skrevet ud i fuld længde (kun illustrative eksempler er gengivet i denne udgivelse). Udskriftnorm og signaturforklaring er vedlagt som bilag 1. Udvalgte citater fra de kvalitative interviews er udskrevet og oversat til dansk (se s. 88 ff.). Desuden foreligger der klasseværelsesobservation af alle informanternes undervisning. Disse data har jeg ikke inddraget i afhandlingen pga. pladshensyn. En nærmere beskrivelse af undersøgelsens pædagogiske og lingvistiske settings følger umiddelbart før analyserne af datamaterialet.

TEORI

Videnskabsteoretisk ramme for afhandlingen

Den teoretiske ramme for undersøgelsen er sammensat af forskellige videnskabelige paradigmer. Baggrunden for det sprogsyn og det tilegnelsessyn, som undersøgelsen bygger på, udledes dels af et poststrukturalistisk sprogsyn, som det kommer til udtryk hos Bourdieu (1977) og Norton (2000), dels af et både kognitivt (Bruer 1998; McLaughlin 1987; Skehan 1998) og sociologisk (Lave og Wenger 2003; Norton 2000) funderet tilegnelsessyn. Gennem det poststrukturalistiske sprogsyn kan dialektiske forhold mellem sprogbrug, socialt setting og identitet afdækkes (Norton 2000). Det er nødvendigt at anvende både et

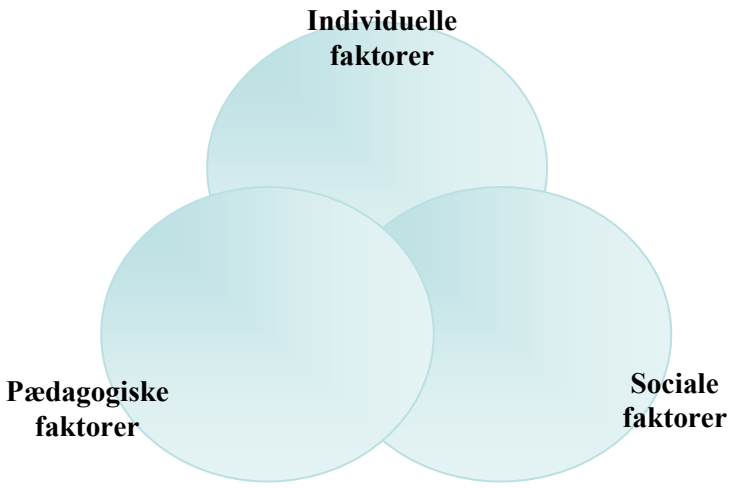
kognitivt og et sociologisk syn på læring for at opnå et tilfredsstillende billede af virkeligheden, fordi sociale faktorer i klasseværelset og i målsprogssamfundet indgår i et dialektisk forhold med kognitive faktorer i tilegnelsesprocessen (Laursen 2001; Norton 1995). Således kan både learnereksterne faktorer (sociale og pædagogiske) og learnerinterne faktorer (identitet og holdninger) for sprogtilegnelsen inddrages i undersøgelsen, og ydermere vil det være muligt at se dette samspil som både underlagt kognitive og affektive restriktioner hos den enkelte learner. Den overordnede videnskabsteoretiske ramme for afhandlingen er altså en udforskning af et holistisk syn på sprogtilegnelse, som efterlyses af bl.a. Norton (1995) og Laursen (2001). Billedet af sprogtilegnelse tegnes således ud fra en tværfaglig tilgang, som jeg afbilder i nedenstående model (figur 1).



Figur 1 Model over afhandlingens fokusområder

Sociale, pædagogiske og individuelle faktorer

I forbindelse med den foreliggende undersøgelse vil det være særlig relevant at undersøge sprogets status som andet- eller fremmedsprog og herunder de værdier, som knyttes til målsproget og målsprogssamfundet. Det vil ligeledes være særlig relevant at undersøge informanternes læringsrum og anvendelsesrum (Lund og Svendsen, 2003) samt magtstrukturer i målsprogssamfundet. I forbindelse med en nærmere undersøgelse af de pædagogiske faktorer inddrages en diskussion af formel versus naturlig tilegnelse. Andre sociale faktorer såsom alder og social klasse ses der bort fra, da materialet ikke viser nævneværdige forskelle inden for disse kategorier. Det vil også være relevant at komme ind på emner såsom sprogholdninger, holdninger til egen læring og i særdeleshed hele spørgsmålet om identitet (se s. 34 ff.). Fokus for undersøgelsen ligger på et samspil mellem klasseværelset (pædagogiske faktorer), det omgivende samfund (sociale faktorer) og den enkelte learners tilgang til læring (individuelle faktorer). Jeg opstiller de tre sæt af faktorer for sprogtilegnelsen i en model (figur 2) nedenfor:



Figur 2 Faktorer for sprogtilegnelsen

En kobling mellem sociale, individuelle og pædagogiske faktorer er en nødvendig og udfordrende tilgang til undersøgelsen af tilegnelsen af andetsprog og fremmedsprog. Ofte fokuserer teoridannelser på et hjørne af sprogtilegnelsen og fjerner sig derved fra et genkendeligt billede af virkeligheden. Ved at inddrage flere forskellige vinkler i analysen får man et mere helt billede af processerne i sprogtilegnelsen med fare for at miste overblik og dybde i analyserne. Med trekantmodellen ovenfor fastholdes et ligeværdigt og dialektisk blik for de tre typer af faktorer, der er relevante for det foreliggende datamateriale. Med det postmoderne blik for lokale sandheder øges kravet om inddragelse af sociale og individuelle faktorer i denne type af undersøgelser. Norton (2000) viser, hvordan man kun kan forstå naturlig sprogtilegnelse ved at inddrage samspillet mellem sociale og individuelle faktorer. Ved at inddrage specifikke sociale faktorer i en undersøgelse af en klart afgrænset gruppe af learnere kan undersøgelsen give et solidt indblik i samspillet mellem de mange faktorer, heriblandt de sociale, der ser ud til at have en indflydelse på tilegnelsen af et andet- eller fremmedsprog[1].

Social kontekst

Sociale faktorer er et vidt begreb, og de interagerer og overlapper andre typer af faktorer, når man beskæftiger sig med undersøgelser af sprogtilegnelse. Når man beskæftiger med sociale faktorer i forbindelse med sprogtilegnelse, må man først og fremmest skelne mellem:

> …tilegnelsen *af* 'det sociale' (aspekt ved sproget), tilegnelse *gennem* 'det sociale' (samvær) og tilegnelse *i* 'det sociale' (rum) (Laursen 2001, 29).

I dette afsnit diskuteres, hvordan tilegnelse finder sted *i* det sociale. Senere diskuteres tilegnelse *gennem* det sociale (se s. 25–34), og tilegnelsen *af* det sociale vil indgå i den sproglige analyse, i den udstrækning man ser kommunikationsstrategier og kodeskift som pragmatiske kundskaber. Tilegnelsen *i* og

gennem det sociale er størrelser, der er svære at skille ad. Der er tale om gradbøjninger af den indflydelse, som rummet mellem mennesker og institutioner har på sprogtilegnelse. Pædagogiske og sociale faktorer indgår i et dialektisk forhold i et tæt samspil med individuelle faktorer (se figur 2 ovenfor).

Derek Layders research model

Derek Layders (1993) *research model* kan med fordel anvendes til at beskrive informanternes sociale og pædagogiske omgivelser:

	Research element	Research focus
HISTORY	CONTEXT	*Macro social organization* Values, traditions, forms of social and economic organization and power relations. For example, legally sanctioned forms of ownership, control and distribution; interlocking directorships, state intervention. As they are implicated in the sector below.
	SETTING	*Intermediate social organization* Work: Industrial, military and state bureaucracies; labour markets; hospitals; social work agencies, domestic labour; penal and mental institutions. Non-work: Social organization of leisure activities, sports and social clubs; religious and spiritual organizations.
	SITUATED ACTIVITY	*Social activity* Face-to-face activity involving symbolic communication by skilled, intentional participants implicated in the above contexts and settings. Focus on emergent meanings, understandings and definitions of the situation as these affect and are affected by contexts and settings (above) and subjective dispositions of individuals (below).
	SELF	*Self-identity and individual's social experience* As these are influenced by the above sectors and as they interact with the unique psychobiography of the individual. Focus on the life-career.

Figur 3 Derek Layders *research model* (Layder 1993, 72)

Layder deler de sociale omgivelser op i *kontekst*, *setting* og *situeret aktivitet*. Layder definerer *kontekst* som den sociale kontekst i makroperspektiv, det kan eksempelvis være en stat. Man fokuserer på de værdier, traditioner, økonomiske og magtrelaterede forhold, som gør sig gældende i denne makrokontekst. *Setting* står for den sociale organisering på et niveau tættere på den enkelte person, men stadig som en ramme omkring de konkrete sociale situationer (de situerede aktiviteter). Et *setting* kan fx være offentlige institutioner, foreninger, fritidsklubber eller arbejdsmarkedets organisering. I disse forskellige settings foregår forskellige *situerede aktiviteter*, hvor man kommunikerer ansigt til ansigt. Ligesom Layder inddrager *self* i sin model som et 'research element', er personlige faktorer og spørgsmålet om identitet også et element i min analyse.

Layders model nuancerer den sociale kontekst ved at inddele den i niveauer. Layder understreger, at de forskellige lag i modellen ofte vil være svære at skille ad, og at socialforskningens fokus vil bestemme, hvilket begreb man har fokus på i den enkelte undersøgelse. Det vil være hensigtsmæssigt at inddrage Layders model i en nuanceret beskrivelse af informanternes sociale verden i denne undersøgelse.

Dansk som andet- versus fremmedsprog

En afgørende forskel på de to grupper i den foreliggende undersøgelse er det danske sprogs status for dem som henholdsvis *andet-* og *fremmedsprog*. *Andetsprog* omtales traditionelt som et sprog, man har tilegnet sig senere end sit modersmål, og som bruges i naturlig kommunikation i det miljø, hvor man opholder sig (Hjorth og Kristensen 2003). Mere specifikke definitioner går på, at et andetsprog tilegner man sig i det land eller i en social kontekst, hvor det givne sprog tales (Holmen 1996). Nogle definerer andetsprog som et sprog, man tilegner sig, der hvor dette sprog har status af det officielle sprog (EMU 2006). *Fremmedsprog* omtales traditionelt som et sprog, der ikke er ens modersmål (Hjorth og Kristensen 2003). Ofte

tilføjes, at et fremmedsprog tilegnes uden for det land, hvor sproget er det officielle sprog (EMU 2006; Holmen 1996; Mitchell og Myles 2004).

Denne skelnen mellem dansk som fremmedsprog og andetsprog definerer forskellige rammer for sprogtilegnelsen. Disse rammer har betydning for tilegnelsen af dansk, og således er det afgørende at definere rammerne nuanceret. De ovenstående definitioner af dikotomien andet- versus fremmedsprog er vanskelige at arbejde med i forhold til informanternes sprogtilegnelse i den foreliggende undersøgelse, fordi andre faktorer end den sociale kontekst og geografiske samt lovmæssige forhold dominerer deres sprogtilegnelse. Jeg mener, at disse begreber må defineres mere præcist og i samspil med flere faktorer end de geografiske og lovmæssige forhold for at kunne danne grundlag for en analyse af mine data samt en efterfølgende diskussion af resultaterne i forhold til forskellige grupper af udlændinge i Danmark og deres forhold til målsprogssamfundet og integration. I det følgende gives derfor en gennemgang af begreberne, som de defineres og anvendes fra lovgivende og forvaltningsmæssig side i Danmark og i faglige og videnskabelige værker om sprogtilegnelse. Nedenfor opstilles oversigter over de forskellige kilders definitioner af hhv. dansk som andet- og fremmedsprog (figur 4a og 4b). Nedenfor uddybes definitionerne.

EMU[2] (EMU 2006) definerer begrebet andetsprog som et sprog, man tilegner sig, i det land, hvor dette sprog er det officielle sprog. Fremmedsprog defineres som et sprog, man lærer, uden for det land, hvor sproget er det officielle sprog.

Definition → / Kilde↓	Geografi	Status som officielt sprog	Sprog = redskab / funk-tionel rolle	Social og institu-tionel rolle	Bærer af identitet
Lovgivning og forvaltning:					
EMU		+			
Under-visnings-vejledninger					+
Bekendt-gørelse	+		+		
Faglige og videnskabelige kilder:					
Ellis				+	
Mitchell og Myles				+	
Holmen	+			+	+
Risager	+	+		+	

Figur 4a Oversigt over definitioner af dansk som andetsprog

Definition → / Kilde↓	Geografi	Status som officielt sprog	Sprog = redskab / funk-tionel rolle	Social og institu-tionel rolle	Bærer af identitet
Lovgivning og forvaltning:					
EMU	+				
Under-visnings-vejledninger			+		
Bekendt-gørelse					
Faglige og videnskabelige kilder:					
Ellis				+	
Mitchell og Myles	+			(+)	
Holmen	+				(+)
Risager	+	+		+	

Figur 4b Oversigt over definitioner af dansk som fremmedsprog

I *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.* (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007) beskrives formålet med undervisningen i dansk som andetsprog som vejen til arbejde, uddannelse og medborgerskab i det danske samfund. Voksne udlændinge skal blive: "…deltagende og ydende medborgere på lige fod med samfundets øvrige borgere." (Ibid.). Det vil sige, at udlændinge skal komme i beskæftigelse og blive selvforsørgende (ibid.). I bekendtgørelsen beskrives dansk som andetsprog altså som et redskab, som udlændinge skal tilegne sig for at kunne opfylde de forpligtelser, der ifølge lovgivningen følger med opholdstilladelse i Danmark. Der tages ikke forbehold for individuelle og sociale faktorer i bekendtgørelsen.

På Undervisningsministeriets hjemmeside finder man publiceret *Undervisningsvejledning i dansk A* (Undervisningsministeriet 2006), *Undervisningsvejledning i dansk og dansk som andetsprog* (Undervisningsministeriet 1999a) og en tilsvarende *Undervisningsvejledning i fremmedsprog* (Undervisningsministeriet 1999b). I den første publikation er der tale om dansk som andetsprog som gymnasialt suppleringskursus. I den anden publikation er der tale om dansk både som modersmål og andetsprog i den almene voksenuddannelse. I den tredje publikation er der tale om fremmedsprogsundervisningen i den almene voksenuddannelse, dvs. undervisning i fag som engelsk og tysk. Alle tre publikationer er vejledninger i sprogundervisning målrettet voksne learnere, og der lægges vægt på at gøre udførligt rede for et sprogsyn fra officiel side. I undervisningsvejledningen i dansk og dansk som andetsprog gennemgås indledningsvis et 'fagsyn', hvor danskfaget beskrives i metaforiske vendinger som bærer af kultur og identitet:

> Gennem sproget griber mennesket så at sige verden, sætter sanseindtryk, forestillinger og bevidsthedsaktivitet på ord. […]Via sproget kommunikeres de værdier, der danner kulturgrundlaget. Derfor er det danske sprog den primære indgang til dansk kultur og identitet - ligesom sproget også

> er indgangen til forståelse af andre kulturer. (Undervisningsministeriet 1999a)

I samme vejledning gennemgås dernæst et 'sprogsyn', hvor sprog opfattes som erkendelse og kultur:

> Sprogets betydning for den menneskelige udfoldelse kan karakteriseres ved nøgleord som erkendelse og kultur. (Ibid.)

I vejledningen i dansk A understreges det også, at sprogundervisningen "…bidrager til kursisternes dannelsesproces." (Undervisningsministeriet 2006). I undervisningsvejledningen for fremmedsprog beskrives sprog som et redskab, og undervisningen skal ifølge denne vejledning have et funktionelt sigte:

> …undervisningen skal sigte på, at kursisten kan udvikle og styrke sine muligheder for at bruge det pågældende sprog aktivt både i det private liv og i arbejdslivet. Det er således sproget som redskab og handlemulighed, der er i fokus. […] Der skal ikke undervises i teori for teoriens egen skyld, men udelukkende i et funktionelt perspektiv. Arbejdsgangen bør hedde "Først praksis - derefter teori" (Undervisningsministeriet 1999b).

Disse vejledninger vidner om et syn på sprog og tilegnelse fra officiel side, som afhænger af, om sproget er et fremmedsprog eller dansk som modersmål samt andetsprog. Ud over at dansk som modersmål og dansk som andetsprog behandles under ét, så udtrykkes der et mere værdiladet syn på dansk som modersmål og andetsprog, end man har på fremmedsprog i de ministerielle vejledninger. Fremmedsprog er et værktøj; dansk som andetsprog og modersmål er mere end et neutralt værktøj. Dette syn på sprogundervisningen står dog ikke alene i Undervisningsministeriets publikationer. I publikationen *Dansk på arbejde – arbejde på dansk* (Vedel m.fl. 1999) argumenterer en arbejdsgruppe for, at man tager en etnografisk tilgang i brug.

I denne publikation går man ud fra, og man advarer imod, at der er en tendens til at undervise i dansk som fremmedsprog, selvom learnerne er indvandrere, der bor i Danmark. Dansk som andetsprog placeres altså i vidt forskellige kategorier i de ministerielle vejledninger. Desuden er der en kraftig uoverensstemmelse mellem undervisningsvejledningens sprogsyn og det sprogsyn, der udtrykkes gennem lovteksten i bekendtgørelsen.

Denne diskrepans mellem lovtekst og undervisningsvejledning ligner den modsætning, som Kristiansdottir (2006) finder i sin undersøgelse af curriculære bestemmelser for dansk som andetsprog på folkeskoleområdet. Hun ser en uvilje i embedsmandsværket til at følge fageksperters vejledning. Undervisningsvejledningerne synes at læne sig mere op ad de faglige definitioner af begreberne, end lovteksten gør det. De faglige definitioner inddrager ligesom undervisningsvejledningerne i højere grad et billede af begreberne som bærere af sociale værdier og den enkeltes sociale identitet.

Faglige definitioner af begreberne andet- og fremmedsprog

Nogle faglige definitioner gentager den geografiske forskel (Mitchell og Myles 2004), mens de mest nuancerede diskussioner af begreberne synes at være fokuserede på de sociale faktorers rolle i tilegnelsen af et andetsprog (Ellis 1994).

Karen Risager (2003) diskuterer dikotomien fremmedsprog og andetsprog ud fra to kriterier: et nationalt kriterium og et brugskriterium. Hun skelner altså mellem de to begreber dels ud fra geografiske og lovmæssige forhold (det nationale kriterium) dels ud fra omfanget af brugen af målsproget i dagliglivet (brugskriteriet). Risager understreger, at de to kriterier ofte falder sammen, og at globaliseringen rykker ved denne dikotomi:

> Man kan således sige, at fremmedsprogsbegrebet tendentielt er under opløsning i forbindelse med

> globaliseringsprocessen og den intensiverede mobilitet (Risager 2003, 31).

Risager sætter diskussionen af begreberne ind i Baumans (1999) forståelsesramme bestående af en mulig restratifiering af verdens befolkning, hvor denne deles op i de globaliserede og de lokaliserede. Holmen (1996) understreger vigtigheden af at skelne mellem de to former for tilegnelse af dansk. Hun definerer andetsprog som det dansk, man tilegner sig i Danmark, og fremmedsprog som det dansk, man tilegner sig i udlandet. Denne skelnen er ifølge Holmen vigtig, fordi:

> Sprogbeherskelsen tjener typisk forskellige formål i de to situationer og har derfor forskellig betydning for learnerens sociale identitet (Holmen 1996, 61).

Holmen inddrager begrebet motivation i sammenhæng med learnerens sociale kontekst:

> …sprogtilegnelse ikke alene drejer sig om den enkeltes rationelle og lyststyrede udvidelse af sit sproglige repertoire, men også om sociale spil, kontaktmuligheder, barrierer, selvtillid og statusforskelle (Holmen 1996, 61 – 62).

Disse 'sociale spil' er altså en væsentlig faktor for tilegnelsen, når der er tale om tilegnelsen af et andetsprog. Holmen inddrager således sociale faktorer og en dynamisk opfattelse af identitetsbegrebet som vigtige faktorer for sprogtilegnelsen, og netop denne komplekse opfattelse af sprogtilegnelsesprocessen bliver nødvendig i en mere nuanceret definition af begreberne, andet- og fremmedsprog (Se Nortons (2000) identitetsbegreb nedenfor).

Delkonklusion

Man må inddrage sociale faktorer og den enkelte learners identitetsudvikling i distinktionen mellem begreberne andet- og

fremmedsprog for at nærme sig en brug af begreberne, som kan bidrage til forståelse af mulighederne for tilegnelse. Hvis man ydermere medtænker pædagogiske faktorer og magtforholdene i målsprogssamfundet, bliver distinktionen endnu mere interessant. Desuden vil det være hensigtsmæssigt at trække distinktionen ned gennem Layders niveauinddeling (se figur 3 ovenfor) og relatere den til de sociale settings og de praksisfællesskaber[3], som en given learner vil være en del af på et givent tidspunkt.

Sprog, sprogtilegnelse og magtforhold

Bourdieu (1977) præsenterer begreberne *lingvistisk kapital* og *legitim taler* (mine oversættelser), som understreger de sociale faktorers påvirkning af sprogbrug. Bourdieu gør op med Chomskys begreb *competence* (Chomsky 1965), og sætter *symbolsk kapital* i stedet. Han gør op med synet på sprog som havende en autonom og iboende værdi. Sprogets værdi og magt er afhængig af talerens sociale position og den sociale struktur, som taleren indgår i (man kunne bruge Layders termer: den kontekst og det setting, taleren befinder sig i på et givent tidspunkt):

> Language is not only an instrument of communication or even of knowledge, but also an instrument of power. A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished. (Bourdieu 1977, 648)

På den måde ligner Bourdieus definition af magt Foucaults (1980) definition. Foucault mener, at magt er noget, der er til konstant forhandling mellem mennesker, fordi symbolsk og materiel kapital ændrer deres værdi løbende. Disse værdier findes på alle niveauer i samfundet og også i sproget. Bourdieu beskriver den effektive interaktion som bestående af tre dele:

1. Legitimate speaker
2. Legitimate situation
3. Legitimate receivers

Der ligger i ordet 'legitimate', at sprogbrugeren både skal kunne navigere i målsprogssamfundets situerede aktiviteter og besidde tilstrækkeligt med symbolsk kapital til at kunne ytre sig og til at blive hørt. Ifølge Bourdieu er det at mestre et sprog ikke blot at kunne udtrykke sig sproglig korrekt, fordi: "Competence implies the power to impose reception." (Bourdieu 1977, 648). Taleren kan udelukkes fra at blive hørt, han kan miste *retten til at tale*[4] pga. de sociale faktorers samspil med beherskelsen af sprog. Bourdieus billede på sprogbrugeren er velegnet til at analysere de sociale rammer for den gruppe af informanter i den foreliggende undersøgelse, der tilegnede sig dansk som andetsprog.

Flere undersøgelser (Norton 1995; Holmen og Sørensen 2004) understøtter Bourdieus teori og viser, at sociale faktorer kan hindre andetsprogslearnere i at deltage aktivt i målsprogssamfundet gennem samtale. Nortons (1995) undersøgelse af kvindelige indvandrere i Canada tager udgangspunkt i Bourdieus begreber *lingvistisk kapital* og *legitim taler.* Nortons undersøgelse viser, at magtrelationer via sociale og affektive faktorer hindrer indvandrere i at kræve retten til at tale målsproget i målsprogssamfundet. En lignende konklusion kommer Holmen og Sørensen (2004) frem til i deres undersøgelse af indvandreres sproglige udbytte af at arbejde på danske arbejdspladser. I denne undersøgelse søger informanterne først og fremmest at involvere sig i den faglige inter-aktion på arbejdspladsen, som i øvrigt oftest understøttes af en konkret kontekstuel ramme. Esther Glahns (2003) initiativ-responsanalyse af samtaler mellem andetsprogstalende og modersmålstalende viser et lignende magtforhold mellem parterne, men her set fra en anden vinkel. Selvom Glahns analyse foregår på det sproglige niveau, vil jeg hævde, at hendes analyse viser, hvordan samtaler mellem modersmålstalende og andetsprogstalende oftest indeholder en skæv magtfordeling mellem parterne. Glahns analyse viser, at de indfødte informanter dominerer i samtalerne med de ikke-indfødte informanter ved at stille flest spørgsmål og introducere flest nye emner. Toohey (2001) har undersøgt seks børns sociale udvikling i klasse-

værelset, hvor de undervises i engelsk som andetsprog. Hendes undersøgelse viser undervisning i andetsprog som social situeret praksis med klasseværelset som socialt praksisfællesskab. Her er evnen til at dominere og sætte sig igennem afgørende for børnenes muligheder for at deltage i samtale på målsproget og andre aktiviteter i undervisningen. Toohey argumenterer derfor for, at man også underviser i og er opmærksom på dominans som en vigtig faktor i undervisningen i andetsprog.

Store dele af sociolingvistikken understøtter den holdning, at sprog først og fremmest læres gennem brug i relevante situationer (se fx. Holmen og Sørensen 2004; Swain 1995; Gass 2003). Bourdieus teori og de ovenfor nævnte undersøgelser understreger de socialt betingede hindringer for sprogbrug, som andetsprogslearneren kan møde i målsprogssamfundet. Sammenholdt med teorier om anvendeligheden af *negative evidence* (Long og Robinson 1998, 25 – 26; Gass 2003) og Swains outputhypotese (Swain 1995) kan de sociale magt-relationer ses som en væsentlig hindring for tilegnelsen af et andetsprog. Lave og Wengers (1991) opfattelse af læring som noget, der finder sted gennem deltagelse i social praksis, ligger i forlængelse af denne interaktionelle tilgang til sprogtilegnelse. I det følgende afsnit præsenteres Lave og Wengers teori om læring i praksisfællesskaber og andre syn på læring.

Pædagogiske faktorer

Traditionelt deler man læringsmæssige settings op i formelle og naturlige settings, og man knytter henholdsvis formel tilegnelse og naturlig tilegnelse til disse to settings (Ellis 1994). Det arketypiske formelle setting er klasseværelset, mens naturlige settings fx kan være deltagelse i sociale aktiviteter i en af målsprogssamfundets institutioner. Ellis (1994) beskriver forskellen på de to former for tilegnelse således:

> … informal learning typically takes place in contexts where the input is not consciously structured and the primary focus is on message conveyance, while formal

> learning occurs in contexts where the input is usually carefully organized and the primary focus is on form. Informal learning involves implicit knowledge, while formal learning is likely to involve at least some explicit knowledge of L2 rules. (Ellis 1994, 108)

Ellis' overordnede definition ligner Kleins (1986) mere præcise definition af begreberne *guided* og *spontaneous acquisition*, som ligeledes inddrager fokus på form og indhold som en sekundær faktor i forskellen mellem formel (guidet) og naturlig (spontan) tilegnelse. Nedenfor behandles Kleins og andres definitioner på området for at indkredse en præcis og nuanceret begrebs-definition, som kan anvendes i den følgende behandling af afhandlingens data. Denne gennemgang er struktureret efter fire vinkler på tilegnelse (se model 5), som jeg mener er af af-gørende betydning for forståelsen af naturlig versus formel tilegnelse

Tilgang → / Setting↓	1. Intrapersonelt tilegnelsessyn (kognitivt syn på læring)	2. Interpersonelt tilegnelsessyn (socialt syn på læring)
a. Formelt		
b. Naturligt		

Figur 5 Vinkler på begreberne *naturlig* versus *formel tilegnelse*

De to tilegnelsessyn (søjlerne i figur 5) er ofte underforståede definitionskriterier på området, og definitionen af henholdsvis naturligt og formelt setting (rækkerne i figur 5) er ofte upræcis eller ligeledes underforstået. Disse uklarheder slører begrebsdefinitionerne, ligesom det er tilfældet i ovenstående citat af Ellis. Ellis' henvisning til *implicit* og *eksplicit knowledge* henfører til et kognitivt tilegnelsessyn, mens hans inddragelse af *context* implicit inddrager et interpersonelt syn på læring, som dog ikke præciseres nærmere i ovenstående definition.

Naturligt versus formelt setting

Hvis man antager, at tilegnelse kan finde sted i to forskellige sociale settings: et *formelt* eller *naturligt setting*, vil de sociale

faktorer, som knytter sig til ophold i målsprogssamfundet, være sat ud af spil, hvis man udelukkende kommer i kontakt med dansk sprog i formelle settings. *Formel undervisning* er fx det, der finder sted, når den danske sendelektor gennemgår negationens placering i danske sætninger for de italienske studerende i Italien. *Naturlig tilegnelse* er fx det, der sker, når den italienske udvekslingsstudent, Giorgio, øver sig i at præsentere sig på dansk på et diskotek i København. Formel tilegnelse foregår traditionelt som undervisning i et klasselokale isoleret fra målsprogssamfundet. Den naturlige tilegnelse foregår i målsprogssamfundet i forskellige praksisfællesskaber og altså i samspil med mange sociale faktorer i målsprogs-samfundet. Med beskrivelsen af de forskellige sociale rum ovenfor og de interagerende magtforhold in mente bliver den skarpe opdeling af naturlig og formel tilegnelse noget kompliceret. I praksis vil de to former for læringsrum interagere og overlappe hinanden. Man kan jo forestille sig et klasseværelse, hvor rammerne for tilegnelsen er et tilstræbt naturligt setting, fx i undervisning efter en kommunikativ metode (Skehan 1996, Willis 1996a og 1996b) eller *The Natural Approach* (Krashen og Terrell 1983). Ligeledes kan man forestille sig learnere, der bringer en formel viden eller undren omkring sprogets struktur med ind i naturligt opstået sprogbrug uden for klasseværelset.

Lund og Svendsen Pedersen (2003) bruger termerne *læringsrum* og *anvendelsesrum* om de to grundliggende former for rum for læring, som immigranter i Danmark kan benytte sig af. *Læringsrummet* er et rum for sprogligt fokus, fx klasseværelset, og *anvendelsesrummet* er et rum for anvendelse af sprog, det kan fx være en arbejdsplads. Lund og Svendsen Pedersen mener, at sprogtilegnelsen bedst finder sted, når de to rum for læring supplerer hinanden, således at anvendelsesrummene kan blive nye læringsrum, hvor den sproglige opmærksomhed kan kombineres direkte med fokus på sprogets indhold (Lund og Svendsen Pedersen 2003, 15 – 17).

Overordnet vil forskellige faktorer gøre sig gældende i de to settings. I forhold til den naturlige tilegnelse vil de sociale faktorer spille en stor rolle, og ved den formelle tilegnelse vil pædagogiske faktorer spille en stor rolle. De to former for settings giver forskellige vilkår for input og output og ikke mindst opmærksomhed på form og indhold. Når det lykkes undersøgelsens italienere bosiddende i Italien uden nogen kontakt med et dansk målsprogssamfund at lære sig dansk som fremmedsprog, så fortæller det noget om det formelle setting som ramme for tilegnelsen.

Naturlig versus formel tilegnelse

Flytter vi fokus fra det læringsmæssige setting eller rum til den enkelte learners tilegnelsesproces (de lodrette søjler i figur 5 ovenfor), bliver det mere kompliceret at definere det naturlige og det formelle som skarpt adskilte modsætninger. Hvis det er naturlig tilegnelse, der foregår, når den italienske udvekslingsstudent Giorgio prøver at præsentere sig på dansk på et diskotek, er det så også naturlig tilegnelse, når Giovanni undrer sig over en sproglig konstruktion, han genkender, mens han læser en tekst på en dansk Internetside?:

*G Jeg læser en artikel på Internettet, og jeg forstår ikke det, der står. Fx står der noget om indenrigspolitik, men jeg lægger mærke til, at der er foranstillet artikel, og derfra prøver jeg at forstå artiklen.
(Giovanni 1)

Giovannis undren er formentlig et produkt af den formelle undervisning, men det er ikke sikkert. Hans undren er formelt struktureret og bevidst, men den er opstået spontant i et naturligt setting. Udforskningen af tilegnelse i naturlige versus formelle settings krydser altså hele diskussionen om sproglig opmærksomhed, og det vil være formålstjenligt at tale om forskellige typer af viden og grader af opmærksomhed i denne forbindelse (se s. 41 ff.). I forbindelse med skelnen mellem de to

begreber må man holde sig for øje, om man har learnerens kognitive processer eller det sociale setting som sit fokus. Har man learnerens tilegnelsesproces i fokus, kan man anlægge forskellige menneskesyn. I 1950'erne og -60'erne så man learneren som en autonom og prædetermineret læringsmaskine, som snuppede de 'clues', som han kunne bruge både i formelle og naturlige settings (for mere om innatisme og behaviorisme se Lund 1997; Mitchell og Myles 2004). Ifølge et moderne learnersyn (fx Lund 1997) ser man learneren som indgående i et dialektisk forhold med sine sociale og pædagogiske omgivelser og uden en lineær og prædetermineret intersproglig udvikling. Med det moderne learnersyn bliver det vigtigere at undersøge hvilke muligheder for sprogudvikling, de forskellige mere eller mindre naturlige og formelle settings giver learneren (se følgende afsnit).

Interpersonelt syn på learneren - læring som social praksis

Lave og Wenger (2003) beskæftiger sig med læring, der foregår gennem deltagelse i social praksis (søjle 2 i figur 5). Lave og Wenger mener, at learnerens videnshuller skal fyldes ud i det sociale rum mellem learner og novice. Deres teori er en blandt flere sociokulturelle og sociolingvistiske læringshypoteser (Vygotsky 1978; Donato og McCormick 1994; m.fl.), der forudsætter, at tilegnelse sker *gennem* det sociale. Lave og Wengers læringsteori er baseret på en sociologisk og antropologisk tilgang samt forskellige undersøgelser af læring i praksis (Lave 1998; Lave og Wenger 2003). Disse studier har ført frem til en kritik af synet på læring som isolerede processer, og læring defineres i stedet som noget, der foregår gennem deltagelse i social praksis i et samspil med den lærendes identitetsudvikling (Lave og Wenger 2003, 8). Gennem *legitim perifer deltagelse* i et *praksisfællesskab* tilegner den lærende sig stoffet gennem en bevægelse fra den perifere deltagelse til en mere og mere central deltagelse i fællesskabets praksis. Det er altså vigtigt, at man som learner får mulighed for at indgå i fællesskabets aktiviteter, og det er også vigtigt at kunne deltage som en *legitim taler* (Bourdieu 1977), hvis man som learner skal

få adgang til at udvikle sit andetsprog gennem situeret læring. Man skal ydermere være villig til at investere sin *sociale identitet* (Norton 2000) ved at deltage aktivt i fællesskabet, og i forbindelse med andetsprogstilegnelse vil det sige, at man er parat til at risikere at udstille kulturel uvidenhed eller en usikker sprogbeherskelse for at komme til orde. Med Lave og Wengers socialt orienterede syn på læring bliver dominans og magtforhold afgørende for sprogtilegnelse i målsprogssamfundet. Med udgangspunkt i Lave og Wengers teori er der foretaget undersøgelser af klasseværelset som praksisfællesskab. Toohey (2001) viser, hvordan dominans og magtforhold giver elever i skolen vidt forskellige muligheder for at tilegne sig sprog gennem deltagelse i samtaler og refleksioner.

Intrapersonelt syn på learneren – fra Krashen til et kognitivt syn på learneren

I dette afsnit præsenteres forskellige syn på læring som intrapersonelt fænomen (søjle nr. 2 i figur 5). Således bevæger vi os mod den del af den teoretiske baggrund for afhandlingen, der beskæftiger sig med de psykolingvistiske, nærmere betegnet kognitive, faktorer for sprogtilegnelsen. Afsnittet viderefører diskussionen af *naturlig* og *formel tilegnelse*, og der fokuseres derfor på begreber med relevans for denne problemstilling. Gennemgangen er kronologisk ordnet og begynder med en kort introduktion til Krashens skelnen mellem *acquisition* og *learning* (Krashen 1982), og afsnittets mere tidssvarende teorier (Klein 1986; Cummins 1986; 1991; Hulstijn 2003; Doughty 2003; Lund og Svendsen Pedersen 2003) leder frem til det efterfølgende afsnit om sproglig opmærksomhed og videnstyper.

Krashens (1982) skelnen mellem *acquisition* (tilegnelse af ubevidst implicit viden om sprog) og *learning* (tilegnelse af eksplicit formel viden om sprog) er et tidligt forsøg på at definere de to læringsprocesser, der historisk set knytter sig til henholdsvis naturlige og formelle settings[5]. Krashen hævder, at den viden, der er tilegnet gennem *learning*, ikke kan føre til sproglig kompetence i praksis, fordi de to typer af viden er

lagret forskelligt i hjernen (Krashen og Scarcella 1978, 286). Dette er grundlaget for Krashens inputhypotese, der postulerer, at forståeligt input er nødvendigt men også tilstrækkeligt, for at sprogtilegnelse kan finde sted. Krashen mener, at learneren besidder en medfødt evne til at lære sprog. Den medfødte evne sørger for, at mennesker tilegner sig sprog automatisk, hvis inputtet indeholder en kombination af allerede tilegnede konstruktioner og nye målsproglige elementer. Krashen betegner denne proces som 'i + 1', hvor 'i' står for det allerede tilegnede målsprog, og '+ 1' står for det næste trin på den prædeterminerede udviklingslinje for intersproget. Således har man tidligere antaget, at naturlig tilegnelse giver mulighed for at tilegne sig sproget ubevidst (Krashen og Terrell 1983), og at naturlig læring giver det mest målsprogslignende intersprog på længere sigt (Doughty 2003, 257). Denne tilgang kaldes også 'the strong non-interventionist position' (Long og Robinson 1998). Selvom Krashens teori er teoretisk baseret og uden empirisk belæg, har den inspireret til flere pædagogiske tilgange og metoder: Silent Way, immersion-programmer, Total Physical Response (Long og Robinson 1998). Lightbowns (Lightbown 1992) undersøgelse af canadiske skoleelever har vist, at de elever, der kun modtog input, men ikke interagerede eller producerede sprogligt output, talte lige så godt og i nogle tilfælde bedre fremmedsprog end en kontrolgruppe efter et års undervisning. Man har tidligere antaget, at adgang til naturlig tilegnelse var tilstede især for andetsprogslearnere, og at denne proces automatisk fandt sted, medmindre learneren havde stærke affektive eller holdningsmæssige blokeringer overfor tilegnelsen (Krashen og Terrell 1983). Ansvaret for tilegnelsen lå altså på learnerens skuldre.

Siden har forskning vist, at formel undervisning har en effekt på tilegnelsen[6]. Man har fortsat været interesseret i, hvilke typer af effekt henholdsvis formel og naturlig tilegnelse har på tilegnelsen. Klein (1986) understreger, at det er svært at skelne mellem de to former for tilegnelse, og at en vigtig faktor i forbindelse med denne dikotomi er, hvilket mål der er med kommunikationen i en given situation. Klein bruger

betegnelserne *spontaneous* og *guided acquisition. Spontaneous acquisition* er defineret ved at foregå i hverdagens kommunikation og ved at foregå uden nogen systematisk og intenderet indgriben. Den spontane tilegnelse i dagligdags kommunikation har to formål for learneren: at kommunikere og at tilegne sig sproget. *Guided acquisition* betegner al undervisning, også kommunikativ undervisning, og kendetegnes ved, at det målsprog, der præsenteres, i en eller anden grad er bearbejdet (Klein 1986, 20). Kleins opdeling i guidet og spontan tilegnelse sammenkædes med learnerens fokus på henholdsvis form og indhold. Klein mener, at den mest succesfulde tilegnelse finder sted, når *guided acquisition* fører til spontan tilegnelse; altså når den guidede tilegnelse er så lidt metalingvistisk som muligt (Klein 1986, 20).

Cummins' (1983; 1986; 1991) model over 'language proficiency' (Cummins 1983, 120) bygger til dels på en skelnen mellem naturlig og formel tilegnelse. Cummins forestiller sig, at naturlig tilegnelse fører til en sproglig kompetence, som Cummins kalder *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills)*. BICS er learnerens kommunikative kompetence i interaktion. Formel tilegnelse fører til den sproglige kompetence, som Cummins kalder *CALP* (*Cognitive / Academic Language Proficiency)*. CALP er learnerens eksplicitte og akademisk sproglige kompetence og er resultatet af eksplicit sproglig viden og boglig dannelse. Cummins' teori har den fordel frem for Krashens, at den ikke blot forudsætter, at learneren på mystisk vis tilegner sig 'i + 1' ved at blive udsat for det rette input. Cummins' model tager højde for, hvor kognitivt krævende arbejdet med sproget er og hvor megen kontekstuel støtte, der er til rådighed i en given situation. Cummins' model inddrager både learnerens kognitive processer og tilegnelsens forskellige settings. Cummins' model viser, at sprogtilegnelse både er et spørgsmål om tilegnelse af lingvistik og struktur (formel tilegnelse / CALP) og kommunikativ kompetence (naturlig tilegnelse / BICS).

Doughty (2003) mener, at den rette form for undervisning på rette tidspunkt har en positiv effekt på især voksnes sprogtilegnelse. Doughty deler tilegnelsen op i *instruction* (svarende til formel tilegnelse) og *exposure* (svarende til naturlig tilegnelse). Hun mener, at effekten af *instruction* opstår i det omfang, man hjælper learneren til at strukturere det *processing space,* som learneren har adgang til. Dvs. at undervisningen skal hjælpe learneren til at organisere de nøgler til forståelse, som han får gennem målsprogsinput, og som udgør basis for den processering af sprog, som voksne også foretager på deres modersmål, nemlig ud fra løbende forudsigelser om ords, sætningers og teksters opbygning. Andre, mere psykologisk orienterede, teorier finder ligeledes frem til, at det fremmer tilegnelsen, hvis man guider learneren der, hvor ny viden skal føjes til learnerens allerede tilegnede viden: Udviklingspsykologen Vygotskys (1978) *Zone of Proximal Development*, psykologen Csikszentmihalyis (1991) *Flow-teori* og Donatos (1994) *Scaffolding-teori* er læringsteorier, der argumenterer for, at den formelle undervisning har den største effekt på tilegnelsen, når learner og underviser mødes der, hvor learneren skal føje ny viden til allerede tilegnet viden.

Opdelingen mellem *naturlig* og *formel* tilegnelse ligner opdelingen mellem *incidental* og *intentional learning* (Hulstijn 2003). Denne distinktion er også genstand for talrige definitioner og diskussioner. *Incidental* (tilfældig) tilegnelse handler om at tilegne sig noget, mens man fokuserer på noget andet. Et klassisk eksempel er at tilegne sig ordforråd, mens man læser. For mange (men ikke alle) forskere inden for dette felt drejer distinktionen sig om, at learneren tilfældigt tilegner sig målsprogets formelle struktur, mens man har fokus på indhold og / eller kommunikativ kompetence forstået som flydende målsprogligt output. Hulstijn mener, at både tilfældig og tilsigtet tilegnelse er bevidst i en eller anden grad (Hulstijn 2003, 361). Spørgsmålet er, om det er muligt at tilegne sig noget 'tilfældigt'. Skehan (1998) mener, at sprogbrug ikke i sig selv fører til en udvikling af et analytisk videnssystem, fordi semantik stjæler opmærksomheden fra form. Med fokus på

learnerens interne processer bliver det tydeligt, hvorfor en definition af sproglig opmærksomhed er påkrævet. Sproglig opmærksomhed og learnerinterne processer forklares nærmere i de følgende afsnit under overskriften 'Sproglig opmærksomhed'.

Delkonklusion

Mere eller mindre formaliserede settings byder learneren på forskellige rammer for at tilegne sig et sprog *i* det sociale rum og *gennem* det sociale samvær, hvad enten man undersøger de kognitive eller de sociale aspekter af tilegnelsen. Fokus på form eller indhold er ofte underforståede kriterier i kategoriseringerne af hhv. formel og naturlig tilegnelse. Desuden spiller bevidsthed en rolle for defineringen af begreberne, når et intrapersonelt syn på learneren er i fokus (Krashen 1982; Klein 1986; Cummins 1983; 1991; Doughty 2003; Hulstijn 2003). Sociale faktorer og identitet spiller derimod en større rolle, når man betragter naturlig og formel læring som en social praksis (Lave og Wenger 2003; Toohey 2001; Lund og Svendsen Pedersen 2003).

I formelle settings vil de sociale faktorer spille en anden rolle end i det såkaldt naturlige setting i målsprogssamfundet, men en klar skelnen mellem naturlig og formel tilegnelse lader sig ikke definere på baggrund af teorierne på området. Man må skelne mellem naturlige og formelle settings snarere som et kontinuum end en dikotomi. Dernæst må man krydse disse kontinua med den opmærksomhed, som learneren kaster på form og indhold i sproget. Endnu engang understreges således vigtigheden af en holistisk tilgang til undersøgelsen af sprogtilegnelse, hvor både kognitive og sociale faktorer inddrages.

Næste afsnit vil behandle individuelle faktorer og tager således tråden op fra Hulstijn (2003) (se ovenfor), som inddrager learnerens egen intention som en faktor for tilegnelsen. De følgende afsnit diskuterer forhold, der ligger inden for søjle nr. 1 i figur 5, og således forlades diskussionen af de sociale og pædagogisk prægede rum til de individuelle rum i learneren, og i

den forbindelse undersøges learnerens opfattelse af sin kulturelle og sproglige identitet.

Individuelle faktorer

Individuelle faktorer er bl.a. affektive, personlighedsmæssige og kognitive, og de kategoriseres og vægtes forskelligt i forskellige undersøgelser (Se fx Ellis 1994, kap. 11). Visse faktorer såsom køn og alder vil jeg som før nævnt ikke berøre i denne afhandling, fordi andre faktorer har større relevans i forhold til den foreliggende undersøgelse. Med hensyn til alder skal dog nævnes, at Krashens (1982) inputhypotese (se s. 29-30) er inspireret af børns sprogtilegnelse, som har vist sig at være forskellig fra voksnes tilegnelse (Tetzchner 2001). Voksnes tilegnelse påvirkes af deres tidligere erfaringer med læring og sprog samt en kognitivt moden bevidsthed om sociale omgivelser og egen identitet. Disse faktorer har en indvirkning på tilegnelsen, som gør den væsensforskellig fra barnets tilgang til sprogtilegnelse.

Herfra vil jeg begrænse diskussionen af individuelle faktorer til at dreje sig om identitet og holdninger hos informanterne, da disse faktorer er særligt væsentlige i en diskussion af dikotomien fremmedsprog versus andetsprog. Især sociologisk orienterede teoridannelser og visse poststrukturalistiske tilgange er egnede til at kaste lys over de foreliggende data, da et vigtigt omdrejningspunkt for analysen er magtforhold og adgangen til sociale netværk i målsprogssamfundet. I dette afsnit gennemgås identitetsbegrebet, som det fremstår hos Bourdieu (1977) og Norton (1995; 2000) og i deraf inspirerede undersøgelser. Desuden introduceres Layders begreb *self*, fordi det kan bidrage til den sociologiske vinkel på identitetsbegrebet hos de to andre teoretikere. Med dette udgangspunkt for undersøgelsen af identitetsbegrebet følger et syn på andre individuelle faktorer, såsom motivation, personlighed og nervøsitet, som kort vil blive berørt nedenfor.

Begrebet Self

Layders (1993) beskrivelse af selvet, *self*, bygger på Hughes' (1937) begreb *career*, som forudsætter, at selvet udvikler sig over tid. Desuden er der et tæt samspil mellem den sociale verden og selvet. Layder definerer selvet således:

> The notion of self points to an individual's sense of identity, personality and perception of the social world as these things are influenced by her or his social experience. (Layder 1993, 74)

Layder uddyber sin beskrivelse af selvet ved hjælp af eksempler på socialforskning, der viser, hvordan selvet påvirkes af og interagerer med sociale erfaringer og situerede aktiviteter. Et forklarende eksempel er Layders undersøgelse af skuespilfagets samspil med skuespillernes selvopfattelse. Skuespillerne i Layders undersøgelse mente, at skuespilfaget tiltrak neurotiske personligheder. Layder fandt, at også arbejdet som skuespiller og karrieremulighederne i sig selv havde en effekt på skuespillernes psyke, som herved blev sårbar, og det kunne derfor se ud som om, de var neurotiske. Således understreger Layder, at man altid må have et blik for både personlighed og den situerede aktivitet, det sociale setting og den sociale konteksts interaktion med personlighed i social forskning.

Begrebet investering

Bourdieus kapitalbegreb (Bourdieu 1977) har inspireret flere forskere (Norton 2000; Moyer 2004; Holmen og Sørensen 2004), som hævder, at sprogtilegnelse kræver en investering ikke bare af tid og opmærksomhed men i særdeleshed af social og kulturel identitet. Begrebet *investering* viser de symbolske og materielle værdier, der er i spil <u>mellem</u> learneren og den sociale kontekst. Derved adskiller begrebet sig fra *motivation*, som fokuserer på learnerens ønsker og målsætninger som mere statisk <u>iboende</u> learneren. En investering i målsproget er en

investering i symbolsk, nærmere betegnet lingvistisk, kapital, som giver afkast, hvis det lykkes learneren at omsætte den til kulturel kapital. Den kulturelle kapital kan endvidere føre til materiel og anden symbolsk kapital i målsprogssamfundets sociale strukturer. Norton beskriver learnerens investering i målsproget som "…complex, contradictory and in a state of flux." (Norton 2000, 11). En investering i målsproget er på sin vis også en investering i learnerens egen personlighed, fordi sprog, magt og kapital indgår i et evigt foranderligt samspil. En investering i målsproget er ikke en investering, der udstyrer learneren med sproget som et værktøj (Gardner og Lamberts (1972) *instrumentel motivation*), ej heller er det en investering, som uproblematisk fører til integration i målsprogssamfundets sociale netværk (Gardner og Lamberts (1972) *integrativ motivation*). Ligesom på det finansielle marked er en investering forbundet med risici, og som andetsprogslearner er det langt fra givet, at man kan nå sine mål trods investering i læring og sociale netværk.

Moyer (2004) taler om investering som learnernes *intention* om at tilegne sig et målsprogslignende intersprog, og hun beskriver udviklingen således:

> …how a sense of self in L2 emerges in response to both internal drives and developing experience. (Moyer 2004, 98)

Et udvidet identitetsbegreb

Norton (2000) ser, ligesom Bourdieu, sprog som indgående i et dialektisk forhold med en persons sociale identitet. Hun ser personlighed som en social konstruktion og identitet som et produkt både af de omgivende socialt konstruerede magtforhold og af individets ageren i forhold til dets sociale omgivelser. Da identitet hele tiden ændrer sig fra sted til sted og over tid, bliver det naturligt at opfatte identitet som: "a sight of struggle" (Norton 2000, 127). En person kan fx påtage sig eller tildeles identiteten 'datter' i et socialt setting hjemme, mens samme

person fungerer under identiteten 'progressiv og selvstændig ung kvinde' i en anden sammenhæng. Individet kan modsætte sig en tildelt position i en given diskurs, men kan også lade sig marginalisere og positionere af andre mere magtfulde deltagere i diskursen. Norton definerer altså identitet som:

> …diverse, contradictory, dynamic and changing over historical time and social space. Subjectivity is conceived of as multiple rather than unitary, decentred rather than centred. (Norton 2000, 125)

Nortons billede af learneren som indgående i et dialektisk forhold med de sociale omgivelser og som investerende sin sociale og kulturelle identitet i de magtforhold, der lægger rammerne for adgang til naturlig tilegnelse, er et vigtigt supplement til teorierne om de ydre faktorer for sprogtilegnelsen. Diskussionen af den naturlige tilegnelse og de naturlige settings' fortrin som tilegnelsesform og ramme for tilegnelsen af sprog står og falder med learnerens adgang til disse settings både i konkret fysisk forstand og i social, identitetsmæssig og affektiv forstand. Det sociologiske billede af learnerens identitet, personlighed og affektive tilstand viser, at det ikke giver et meningsfuldt billede af virkeligheden, hvis man ser learnerens personlighed og følelser som fasttømrede og isolerede fra det sociale rum.

Holdninger til egen læring og målsprogssamfundet

Man må forstå individets holdninger til sig selv og omverdenen i forlængelse af det udvidede identitetsbegreb præsenteret ovenfor. Således vil udgangspunktet for analysen af undersøgelsens kvalitative interviews være, at holdninger ligesom identitet ikke er fasttømrede og uforanderlige over tid og sociale sammenhænge. Brodersen (2001) fremhæver, at:

> … det er gennem kontakt og kommunikation med andre mennesker at vi udtrykker og udvikler holdninger. (Brodersen 2001, 52)

Ifølge Ellis (1994) fokuserer meget få undersøgelser på learneres holdninger til egen læring. Flere aktuelle undersøgelser (Laursen 2001; Norton 2000) bruger selvrapporterede holdninger til egen læring, sprog eller integration i et målsprogssamfund som en del af deres design. Norton (2000) har spurgt sine informanter, hvad de selv mente, at de lærte mest af. Alle informanterne svarede ved første interview, at de lærte mest af den formelle undervisning. Senere i forløbet svarede alle informanterne, at de lærte mest af at samtale med indfødte målsprogsbrugere. Laursens (2001) undersøgelse af tosprogede børn i Danmark er eksplorativ i sit udgangspunkt og baseret på åbne spørgsmål. Laursen finder, at børnene har en reflekteret bevidsthed omkring sprogbrug og sprogtilegnelse.

Delkonklusion

Jeg anfører disse definitioner af identitet og selvbillede for at gøre klart, hvordan identitetsudvikling og personlighed spiller en rolle i voksnes sprogtilegnelse i tæt samspil med social kontekst, setting og situerede aktiviteter. For voksne, og det vil sige kognitivt modne individer, spiller identitet og tidligere sociale og læringsmæssige erfaringer en rolle, som man ikke kan udelukke fra en undersøgelse af tilegnelsen af et andetsprog. For at komme den detaljerede sproglige analyse nærmere, vil generelle psykolingvistiske tolkningsmodeller blive præsenteret i de følgende afsnit.

Kognitive processer i sprogtilegnelsen

Den kognitive og den sociokulturelle tilgang til andetsprogsforskning har hidtil stået som to forskellige og adskilte måder at undersøge sprogtilegnelse på. Jeg mener tværtimod (ligesom Laursen 2001), at disse to tilgange supplerer hinanden, og at begge tilgange bør medtænkes i analyser af learnersprog. Det kognitive syn på læringsprocesser kan udnyttes til at undersøge et intersprog, der står i et dialektisk forhold til sociale, pædagogiske og individuelle faktorer, fordi

man i den kognitive tilgang tager højde for den begrænsede mentale kapacitet samt sammenhængen og lighederne imellem forskellige mentale processer. Derfor vil jeg kort introducere, hvilket syn på læring og sprog, der ligger til grund for den kognitive forskning i sprogtilegnelse i det følgende.

Kognitive teorier om sprogtilegnelse fokuserer på de mentale processer i learneren, som fører til tilegnelse af målsproget, og ifølge kognitionsforskningen opfører disse sprogtilegnelses-processer sig på samme måde som alle andre mentale processer, der fører til læring. Processerne er altså universelle, selvom det, der skal tilegnes, er forskelligt. Processernes hovedformål er at overføre viden fra korttidshukommelsen til langtids-hukommelsen.

En forløber for de kognitive teorier inden for sprogtilegnelsesforskning er Selinkers (1972) intersprogsbegreb. Med intersprogsbegrebet introducerede Selinker et nyt syn på intersprog og learneren. Intersprog anses for at være systematisk, kreativt og labilt, dvs. i løbende udvikling (Glahn 1977). Intersprog er systematisk, fordi man går ud fra, at learneren hele tiden danner hypoteser om målsprogets systematik, som intersproget bygges op omkring. Disse hypoteser afprøves og tilpasses løbende i tilegnelsesprocessen, og derfor er intersproget i løbende udvikling. Intersprog bryder med målsprogets regler for udtale, morfologi, leksikon og syntaks, men indeholder ligesom fx poetisk sprog sin egen logik og indre sammenhæng. Intersprog er kreativt, fordi sproget ifølge denne teori anses for at være et åbent system, der kan dannes et uendeligt antal ytringer ud fra. Dette sprogsyn modsvares af et læringssyn, der beskrives af Bruer som "…active, strategic and constructive." (Bruer 1998, 681).

Kognitionsforskningen udvikles i mange retninger, og der er uenighed om, hvordan processerne forløber. For nogle kognitionsforskere (McLaughlin 1987) er *automatisering* og *restrukturering* de centrale begreber. For at opnå et flydende målsprog, må processer automatiseres og lagres i langtids-

hukommelsen pga. begrænset mental kapacitet hos learneren til at bearbejde informationer. Når viden restruktureres i langtidshukommelsen, kan det skabe ændringer i hele intersprogssystemet, og det kan fremstå som regressioner i learnerens sproglige udvikling. Denne kognitive forståelse af intersproget vil komme til udtryk i en analyse af informanternes kommunikationsstrategier. Det er også dette sprogsyn og læringssyn, som gør det umuligt at bedømme informanternes learnersprog normativt fx ud fra en sekvensundersøgelse.

Mitchell og Myles (2004) vælger at behandle fremmed- og andetsprog under ét og omtaler dem samlet som 'second languages' i deres gennemgang af sprogtilegnelsesforskningen, fordi:

> …we believe that the underlying learning processes are essentially the same for more remote target languages, despite differing learning purposes and circumstances. (Mitchell og Myles 2004, 6)

Denne påstand vil jeg lade stå uudfordret her af pladshensyn, men hvis det er de samme mentale processer, der styrer sprogtilegnelsen både som fremmed- og andetsprog, så må årsagerne til eventuelle forskelle findes i de sociale, pædagogiske og individuelle faktorer.
Et undersøgelsesområde, som er udsprunget af den kognitive tilgang til sprogtilegnelse, er sproglig opmærksomhed. Hvis der er begrænsede mentale ressourcer til rådighed for learneren, må den sproglige opmærksomhed spille en rolle for, hvad der tilegnes, og hvordan sprog tilegnes. Her møder vi igen diskussionen om formel versus naturlig tilegnelse.

Sproglig opmærksomhed

Sproglig opmærksomhed er ligesom den kognitive forskning et aktivt forskningsfelt. Opmærksomhed på sprog (Laursen 2001) er måske en mere rammende beskrivelse af fænomenet, da der ikke er tale om en særlig art sproglig opmærksomhed eller en

verbaliseret opmærksomhed, men en opmærksomhed på sproget som semantik og / eller struktur. Jeg vil kort introducere nogle af de kernebegreber, der anvendes til at undersøge sproglig opmærksomhed, og i den forbindelse vil jeg omtale forskellige typer af viden.

Opmærksomhed er vigtig for sprogtilegnelse, fordi der ifølge den kognitive forskning er begrænsede kognitive ressourcer til rådighed for learnerens bearbejdning af informationer og tilegnelse af ny viden. Den begrænsede kognitive kapacitet gør sig gældende, idet man både skal huske og strukturere ved tilegnelsen af et fremmed- eller andetsprog. Hvilke områder tildeles kognitive ressourcer i forbindelse med henholdsvis naturlig og formel tilegnelse? Og er learneren selv bevidst om, hvordan ressourcerne fordeles? Skehan (1998) mener, at det er naturligt at fokusere på semantik, men nødvendigt at fokusere på sprogets form for at tilegne sig sprog. Også Van Lier (1996) mener, at man som learner må fokusere på sprogets form, for at tilegnelse kan finde sted:

> In reaching higher standards of language knowledge and use, it seems reasonable to assume that it will be inevitable, as well as necessary, from time to time, for language to become opaque so as to allow 'construction work' to be conducted. (Van Lier 1996, 75)

Det er dog vigtigt at understrege, at opmærksomhed skal forstås som et begreb med mange facetter. Schmidt (1994) forklarer, hvordan man kan forstå opmærksomhed på fire forskellige niveauer:

1. *intention*
2. *attention*
3. *awareness*
4. *control*

Schmidts begreb *intention* (1) beskriver det fænomen, som jeg beskrev ovenfor som intentional learning, altså hvorvidt man har

til hensigt at tilegne sig noget (jævnfør eksemplet ovenfor: Man kan have en intention om at tilegne sig læsehastighed, men man tilegner sig ordforråd i praksis). *Attention* (2) betyder, at man som learner bemærker eller fokuserer på noget. *Awareness* (3) betyder, at man har formel viden om noget. Schmidts begreb *awareness* betegner både metasproglig, formel viden om sprog og blot det at være opmærksom på et sprogligt fænomen. *Control* (4) refererer til automatiserede processer. Van Lier (1996) viser med eksempler, hvordan disse forskellige grader eller typer af opmærksomhed af og til overlapper hinanden. Dette gælder især attention og awareness. Van Lier tolker Csikszentmihalyis (1991, 35 - 36) definition af opmærksomhed som: "…organizing, controlling and evaluating of experience." (Van Lier 1996, 73). Denne definition af opmærksomhed er ligesom Schmidts definition sammensat af forskellige typer af opmærksomhed.

Opmærksomhed og forskellige typer af viden

For at komme det nærmere hvordan man forestiller sig, at de kognitive processer forløber under sprogtilegnelse, vil jeg se på, hvordan typer af viden korresponderer med forskellige typer af opmærksomhed.

Mange teoretikere (DeKeyser 2003; Van Lier 1996; Bialystok 1978; Cazden 1976; Polanyi 1958) deler opmærksomhed op i to typer af opmærksomhed, som ofte minder om de to typer af viden: eksplicit og implicit viden. Cazden (1976) taler om *transparent* og *opaque language use*, og Polanyi (1958) om *subsidiary* og *focal awareness*. Cazden og Polanyi fokuserer på opmærksomhed som proces, mens Van Lier (1996) mener, at al læring forudsætter opmærksomhed, og han bruger termerne *knowledge* og *proficiency,* og dermed skelner han mellem opmærksomhed som viden og som proces. DeKeyser (2003) bruger termerne *implicit* og *eksplicit viden*, mens Odlin (1986) mener, at sprog og opmærksomhed er for komplekst et område til en sådan opdeling. Odlin mener, at man må udelukke bevidsthedsbegrebet fra andetsprogsforskningen, fordi

begreberne ikke kan defineres klart og entydigt. Odlin afviser således at beskæftige sig med sproglig bevidsthed og vil kun beskæftige sig med produkterne af de kognitive processer: sprog og metasprog.

Jeg mener, ligesom Odlin, at opmærksomhed er et svært begreb at arbejde med i praksis. For at operationalisere begrebet mener jeg, at det er givtigt at definere de videnstyper, der ligger bag opmærksomhedens forskellige udtryk. Holmen (1996) bruger en af de få danske oversigter på området (Glahn, Jensen og Jensen 1988) som udgangspunkt for en model over videnstyper, der korresponderer med både Lunds (1997) og Andersons (2000) modeller over videnstyper og kognitive processer. I Holmens model indgår både sprogtilegnelse, sproglig viden og sprogligt produkt, og modellen deler viden op i tre typer: intellektuel, analytisk-kreativ og imitativ. Jeg tolker Lunds og Holmens modeller som baserede på Andersons to videnstyper, *deklarativ* og *procedural viden*, fordi begge modeller giver et billede af, i hvor høj grad learnerens viden er automatiseret. Jeg gengiver Holmens model nedenfor, og jeg vil herefter referere til videnstyperne som A-, B- eller C-viden efter Holmens model:

	A	**B**	**C**
Tilegnelsesmåde	Intellektuel	Analytisk-kreativ	Imitativ
Lagring i hukommelsen	Eksplicitte regler	Implicitte regler	Holistisk viden
Bruges som	Regel-formulering	Kreative ytringer	Uanalyserede helheder

Figur 6 Model over kognitive faktorer og fremmedsprogstilegnelse: Holmen (1996)

B- og især A-viden kræver flere kognitive ressourcer end C-viden, fordi C-viden er lagret i langtidshukommelsen og automatisk hives frem, når der er brug for den. A-viden arbejder i korttidshukommelsen, hvorefter den ifølge de refererede

modeller lagres som automatiseret C-viden ved succesfuld sprogtilegnelse.

Både Lund og Anderson (2000) fokuserer på en gradvis automatisering af viden. Dvs. at de til forskel fra Krashen (Krashen og Scarcella 1978, 286) mener, at metasproglig viden (A-viden) kan automatiseres (blive til C-viden) og dermed afgive kognitive ressourcer til ny problemløsning og hypoteseafprøvning. Holmen fremhæver, at det springende punkt i disse definitioner af viden er, om de forskellige former for viden kan interagere. Det har fx betydning for en evt. stagnation i den intersproglige udvikling (se s. 45-47), om uanalyserede helheder (C-viden) kan 'opløses' og blive til genstand for analyse (B-viden) og / eller intellektuel regelformulering (A-viden). Jeg vil gå ud fra, at implicit og eksplicit viden kan interagere, og dermed følger jeg nyere teoridannelser på feltet (Laursen 2001; Holmen 1996; Bialystok 1981). Ifølge Bialystok (1981) kan implicit viden erhverves gennem ubevidst tilegnelse samt automatisering af eksplicitte regler. Regler automatiseres ved at anvende reglerne, altså via produktion. Desuden mener Bialystok, at forskellige typer viden egner sig til at løse forskellige typer af opgaver i forbindelse med sprogbrug og sprogtilegnelse. Mit eget rationale er, at hvis metasproglig viden kan føre til implicit sproglig viden og / eller holistisk viden, så har formel undervisning en berettigelse. Hvis formel undervisning fører til tilegnelse, må det altså være muligt for de tre typer af viden at interagere.

Jeg introducerede tidligere spørgsmålet: Kan man lære noget tilfældigt? Ifølge Hulstijn (2003), Van Lier (1996), Laursen (2001) og Csikszenmihalyi (1991) vil al læring (også den tilfældige) i en eller anden grad være tildelt opmærksomhed. Ifølge Skehan (1998) vil det dog kun være i det semantiske system, altså det hukommelsesbaserede system, der kan foregå tilegnelse, hvis eneste kilde til tilegnelse er en ufokuseret sprogbrug. Med diskussionen af videnstyper og grader af opmærksomhed kan eksemplet med Giovannis undren omkring et sprogligt fænomen (se s. 27-28) analyseres nærmere.

Giovanni undrer sig spontant over et sprogligt fænomen i et naturligt setting. Giovanni må i en eller anden grad være opmærksom på det sproglige fænomen, da han kan genkalde sig situationen under et senere interview. Kognitivt kan man forklare hans tilegnelse som en revision af en eller flere hypoteser om målsproget. Giovanni befinder sig i et naturligt setting, hvor han er udsat for *incidental learning*. Men tilegnelsen består netop i, at hans kognitive processer ikke er 'incidental' på alle niveauer. Der er altså en del af hans opmærksomhed, som er rettet mod det sproglige fænomen, selvom tilegnelsen her kan beskrives som naturlig, *incidental* og spontan. Jeg vil altså mene, at sprogtilegnelse nok kan være uplanlagt men aldrig fuldstændig ubevidst. Hermed har jeg defineret et kriterium for naturlig tilegnelse, som jeg vil anvende gennem den følgende analyse og diskussion af data: Naturlig tilegnelse vil altid være bevidst i en eller anden grad.

Stagnering, fossilering eller for tidlig automatisering?

Når en learner går i stå i læringsprocessen trods undervisning, motivation og / eller ophold i målsprogssamfundet, beskrives dette traditionelt som *fossilering* (Seliger 1981; Selinker 1972; Mitchell og Myles 2004). *Fossilering* beskrives af Selinker som:

> …a mechanism […] which speakers will tend to keep in their interlanguage productive performance, no matter what the age of the learner or the amount of instruction he receives in the interlanguage. (Selinker 1972, 229)

Schumann (1978) kalder fænomenet for *pidginization*[7] og tilskriver denne mangel på udvikling af intersproget psykologiske faktorer såsom manglende motivation og kulturel afsondrethed. Schumanns tese er, at des mere afsondret en learner føler, at han er fra målsprogssamfundet, des mere vil denne learners intersprog ligne et pidginsprog. Denne tese underbygger han med et studie af en learner, som er emigreret fra Costa Rica til USA. Denne learners intersprog stagnerer i løbet af de 40 uger, undersøgelsen løber. Norton (2000) har

siden genanalyseret Schumanns data og fundet, at årsagen til learnerens intersproglige stagnation ikke skal findes hos ham selv, men at hans intersproglige problemer skyldes målsprogssamfundets udelukkelse af ham fra praksisfællesskaber og retten til at tale.

Kognitive teorier forklarer fænomenet som for tidlig automatisering af eksplicit sproglig viden (se figur 6, s. 43). Til trods for denne mere pragmatiske tolkning af fænomenet florerer termen 'fossilization' stadig som betegnelse. Skehan (1998) bruger termen 'syntactic fossil' som betegnelse for umodne produkter af et regelbaseret system (A-viden), der ender med at blive automatiseret viden i form af præfabrikerede fraser (C-viden). Skehan fremhæver det paradoksale i, at det således er brugbarheden af den ukorrekte form fra det regelbaserede system, der fører til det såkaldte 'syntaktiske fossil' (Skehan 1998, 61). Dörnyei og Scott (1997) fremhæver også learneres tendens til at automatisere højfrekvente elementer i intersproget:

> …, what was originally an intentional strategy may become in certain situations and / or with certain individuals a highly automatized or fossilized – hence not fully conscious – device. (Dörnyei og Scott 1997, 184)

I ovenstående citat anvendes både 'automatized' og 'fossilized' om automatisering af ikke målsprogsnære intersproglige elementer, der lagres i langtidshukommelsen. Med anvendelsen af det misvisende begreb 'fossilering' signalerer disse forskere, at intersproget ikke blot varierer eller stagnerer for en tid, men at learnerens beherskelse af målsproget præges definitivt, og som følge heraf sløres det kognitive learnersyn hos Skehan (1998) og Dörnyei og Scott (1997). Den kognitive forklaring af fænomenet som automatisering af misforståede intersproglige elementer er dog helt i tråd med nyere forskning og de ovenfor præsenterede videnstyper. I bedste fald kan der være tale om en ureflekteret brug af et fortærsket begreb, når 'fossilization' stadig bruges om for tidlig automatisering. Indholdsmæssigt må definitionerne afhænge af, om de forskellige videnstyper kan interagere, og

dermed hvilke årsager der ligger til grund for fænomenet, og hvilke muligheder learneren har for at ændre på status quo.

Definitioner af fænomenet handler med andre ord om learnersyn. Med et kognitivt learnersyn og den antagelse, at viden kan flytte sig fra en type til en anden (se figur 6, s. 43), vil jeg gå ud fra, at der er tale om stagnering frem for fossilering. Som Norton (2000) understreger, så skyldes denne stagnation oftest ikke blot kognitive og lingvistiske faktorer, men også i høj grad sociale og individuelle faktorer.

Kommunikationsstrategier

Afhandlingens analyse af kommunikationsstrategier skal give et indblik i informanternes intersprog. I det følgende beskrives og diskuteres begrebet *kommunikationsstrategier*, som det anvendes inden for andetsprogsforskningen for at danne baggrund for den sproglige analyse af datamaterialets dansksprogede samtaler. Ud fra denne diskussion af forskellige teoretiske tilgange til forskning i kommunikationsstrategier defineres det syn på begrebet, som anvendes i den følgende analyse.

Historisk udvikling og faglige diskussioner af begrebet

Forskningen i kommunikationsstrategier hos andetsprogslearnere har for en stor dels vedkommende været koncentreret omkring klassifikationer af kommunikationsstrategier. Op gennem 1990'erne har der dog været en stigende interesse for de mentale processer, der ligger bag brugen af kommunikationsstrategier. Denne kognitive forskning har dog primært været fokuseret på leksikalske strategier (Dörnyei og Scott 1997).

Tarone (1978) definerede, som en af de første, kommunikationsstrategier i L2-produktion. Tarone baserer sin definition på en interaktionel og empirisk tilgang. Senere har flere forskere udviklet begrebet ud fra kognitive og

psykolingvistiske tilgange (Færch og Kasper 1984, 1983; Bialystok og Kellerman 1997; Poulisse 1989). De to retninger har ført til en faglig diskussion af begrebet kommunikationsstrategier, som tager afsæt i henholdsvis en interaktionel tilgang (Tarone 1983) og en psykolingvistisk tilgang (Færch og Kasper 1984; Bialystok 1983). Vigtige problemstillinger i denne diskussion er problemorientering og bevidsthedens rolle (Dörnyei og Scott 1997) samt validitet og psykologisk plausibilitet (Bialystok og Kellerman 1997; Færch og Kasper 1984). Nedenfor diskuteres disse problemstillinger.

Validitet og psykologisk plausibilitet

Overordnet defineres kommunikationsstrategier i andetsprogsforskningen som strategier, learnere anvender for at overkomme utilstrækkelige ressourcer i deres intersprog (Ellis 1994). Canale (1983) definerer strategisk kompetence som:

> …mastery of verbal and nonverbal strategies both (a) to compensate for breakdowns in communications due to insufficient competence or to performance limitations and (b) to enhance the rhetorical effect of utterances. (Canale 1983, 339)

Bachman (1990) og i mindre grad Færch og Kasper (1983, 229) forstår strategisk kompetence som en del af al kommunikation og dermed som en uundgåelig komponent i skabelsen af ytringer, især mellem samtalepartnere, der har ulige adgang til den sproglige kode (Færch og Kasper 1983). Ifølge denne del af den kognitive forskning og psykolingvistikken foregår kommunikation, ved at taleren først planlægger ytringen og dernæst udfører den. Man bruger begreberne *plan* og *execution* om disse to processer. Derfor er strategisk kompetence et centralt begreb i disse psykolingvistiske teorier, mens denne kompetence reduceres til kompensation og improvisation i ovenstående citat fra Canale (1983). Ifølge den psykolingvistiske tilgang er strategier altså et led i

planlægningen, og ifølge den interaktionelle tilgang er strategier en integreret del af interaktion.

Udgangspunktet for den foreliggende undersøgelse af kommunikationsstrategier vil være kognitivt og psykolingvistisk, fordi en undersøgelse af kommunikations-strategier ligger i naturlig forlængelse af et kognitivt sprogsyn, da strategisk adfærd er en måde at kompensere for den begrænsede kapacitet, der er til rådighed for informations-bearbejdning (Laursen 2001). Desuden er den psykolingvistiske tilgang (som det vil fremgå senere) mest valid og psykologisk plausibel set ud fra den nyere forsknings perspektiver.

For voksne, dvs. kognitivt modne individer, er strategierne især et vigtigt redskab, fordi voksne har udviklet en skematisk og kontekstuel viden og derfor kan forlade sig på strategier i form af 'syntaktiske smutveje' (Skehan 1998, 26). Ofte har undersøgelser af kommunikationsstrategier været fokuserede på ordforråd. Intersprogets overgeneraliseringer og automatiseret leksikalsk viden har lagt ryg til flere øgenavne, såsom *islands of reliability* (Dechert 1983); *lexicalized sentence stem* (Pawley og Syder 1983); *leksikalske teddybjørne* (Hasselgren 1994)[8]; *helfraser* (Bolander 1989; Viberg 1987). Disse øgenavne tegner et billede af en strategisk adfærd, som skaber tryghed hos sprogbrugeren, og de må være et tegn på et behov hos andetsprogslearnere for at kunne udtrykke sig flydende frem for korrekt og præcist i et vist omfang. Fokus for denne undersøgelse er imidlertid ikke ordforråd, men kommunikations-strategisk adfærd i et bredere perspektiv, fordi der ønskes et mere holistisk billede af processerne. Derfor vil både leksikalske, syntaktiske og morfologiske niveauer indgå i analysen. Det fonologiske niveau vil ikke blive behandlet pga. undersøgelsens type af data.[9]

Bialystok (1990) og Poulisse (1989) anvender en kognitiv model over kommunikationsstrategier, der deler processer op i *analysis* og *control*. Ved anvendelse af kommunikationsstrategier, der bygger på *analysis*, justerer learneren <u>indholdet</u> i sin ytring, så

det lykkes at udtrykke sig. Ved brug af *control*processer, såsom kommunikationsstrategier, justerer learneren sin formmæssige måde at udtrykke sig på. Denne nyere kognitive tilgang er ikke umiddelbart operationaliserbar, hvis man ønsker at inddrage andre lingvistiske udtryk end de leksikalske i undersøgelsen af kommunikationsstrategier. Teorierne er dog et vigtigt argument for strategiernes rolle i intersproglige kommunikationsprocesser.

Kommunikationsstrategier og problemorientering

Færch og Kasper (1983) skelner mellem *produktionsstrategier* og *kommunikationsstrategier* på to områder: problemorientering og bevidsthed. Kommunikationsstrategier er problem-orienterede, de anvendes fordi learneren har et problem med at udtrykke sig. Færch og Kasper anfører, at det sjældent vil fremstå tydeligt i data, om der er tale om en strategi, men at gentagne elementer såsom tøven, selvrettelser osv. er tegn på anvendelse af kommunikationsstrategier[10]. *Læringsstrategier* kan også være problemorienterede, men de adskiller sig fra kommunikationsstrategier ved at være langsigtede løsninger på learnerens problemer, mens kommunikationsstrategier er kortsigtede løsninger på learnerens kommunikative problemer (Ellis 1994). Bialystok (1983) mener, at man kan skelne mellem kommunikationsstrategier og *læringsstrategier* ved at definere kommunikationsstrategier som opstået pga. sproget og *læringsstrategier* som opstået pga. learneren. Bialystok advarer dog imod at opdele strategierne skarpt på et teoretisk grundlag, da kommunikationsstrategier kan vise sig at fungere som læringsstrategier i praksis:

> …we may say that any strategy may potentially operate as either a learning or a communication strategy: ideally the implementation of a strategy leaves a positive mark on both learning and communication. (Bialystok 1983, 102)

Dörnyei og Scott (1997) savner klarhed omkring problemorientering i de forskellige klassifikationer af

kommunikationsstrategier. Det vil sige, at man må definere, om man orienterer sig mod strategierne som løsning på:

1. Learnerens selvopdagede performansrelaterede problemer
2. Problemer med samtalepartnerens performans
3. Learnerens behov for mere tid til at producere sprog (dvs. fokus på strategier såsom tøveelementer etc.).

Empiriske undersøgelser viser, at learnere planlægger deres ytringer i mindre enheder end målsprogstalende, og at learnere kan grupperes i to typer: *planners* og *correctors* (Seliger 1980). *Planners* er kendetegnede ved at benytte sig af mange pauser og tøveelementer, mens *correctors* i højere grad bruger selvrettelser og gentagelser. Både tøveelementer, self-repairs, scaffolding med samtalepartneren og mange andre typer af strategier kan bidrage til forståelsen af interaktionen, og der vil formentlig være forskelligt udbytte af kommunikationsstrategier for forskellige learnere i forskellige sociale settings. Jeg mener ikke, at man bør holde sig til en af de tre problemstillinger, som Dörnyei og Scott (1997) opstiller, men det er givtigt at holde sig denne skelnen for øje i analysen af datamaterialet.

Færch og Kasper (1984) argumenterer for et syn på kommunikationsstrategier som både opnåelses- og undladelsesstrategier. Jeg vil kun beskæftige mig med opnåelsesstrategierne i analysen, da undladelsesstrategier ikke lader sig dokumentere i den type dataindsamling, som jeg har foretaget. Færch og Kasper kritiserer Tarones (1978) definition af kommunikationsstrategier, fordi Tarone opdeler strategierne i interaktionelle og produktionsstrategier. Dvs. at ifølge Tarone er produktionsstrategierne ikke interaktionelle. Færch og Kaspers kritik gør opmærksom på den integration af produktion og interaktion, der ligger i Færch og Kaspers definition af kommunikationsstrategier. Problemorienteringen er altså både rettet mod learnerens selvopdagede sprogbrugsproblemer, problemer med samtalepartnerens performans samt forsøg på at overkomme tidspres i online kommunikation.

Potentiale for tilegnelsen

En vinkel på strategiernes problemorientering er at skelne mellem kommunikationsstrategier, der er baserede på intersprogets hypoteser, og kommunikationsstrategier, der er baserede på hypoteser eller viden om andre sprog end målsproget, herunder modersmålet (se Bialystok (1983)). Bialystoks empiriske undersøgelse af voksne og unge learnere viser, at intersprogsbaserede strategier er mest effektive, men at disse strategier også vælges af øvede learnere frem for nybegyndere. Desuden finder Bialystok, at diversitet og tilpasning af strategierne også har en positiv effekt på kommunikationen. De voksne, modne og berejste learnere har lettere ved at selektere strategierne. Haastrup og Phillipson (1983) konkluderer på deres empiriske undersøgelse af strategibrug blandt unge fremmedsprogslearnere, at de intersprogsbaserede kommunikationsstrategier er de mest fremmende for kommunikationen. Flere undersøgelser viser altså, at intersprogsbaserede kommunikationsstrategier er de mest fremmende kommunikationen, hvilket også må være fremmende for den intersproglige udvikling i nogen grad (jævnfør Bourdieu 1977; Norton 2000; Laursen 2001).[11]

Kommunikationsstrategier og bevidsthed

Dörnyei og Scott (1997) savner definitioner af kommunikationsstrategier som hhv. *awareness, intentionality, awareness of strategic language use* eller *consciousness as control* (Jævnfør Schmidts typer af bevidsthed, se s. 41). Dörnyei og Scott mener, at kommunikationsstrategier skal opfylde alle de tre førstnævnte bevidsthedskriterier for at kunne være strategiske. Seliger (1984) mener derimod, at kommunikationsstrategier er ubevidste. Seligers definition af strategier er baseret på hans opdeling af kognitive processer i to typer: strategier og taktikker. Seligers taktikker er det, Ellis (1994) definerer som læringsstrategier, mens strategier er udtryk for de kognitive processer, som Seliger ser hos learneren,

heriblandt kommunikationsstrategier. Ifølge Seliger er strategier: "…unconscious, innate, and involuntary,…", og derfor kan man hverken undervise i dem eller tilegne sig dem (Seliger 1984, 41). Poulisse (1989) finder i sin undersøgelse af leksikalske kommunikationsstrategier, at man ikke behøver at undervise learnere i anvendelsen af kommunikationsstrategier, fordi learnerne allerede mestrer dem på deres modersmål og også kan bruge dem til at løse problemer på L2. Poulisse mener, at man med fordel kan opmuntre learnere til at anvende kommunikationsstrategier, fordi det kan hjælpe usikre learnere til at blive mere risikovillige og dermed få flere muligheder for at kommunikere på målsproget og derigennem tilegne sig dette.

Jeg mener, at kommunikationsstrategier må opføre sig som al anden viden og således både kan optræde som A-, B- og C-viden (se figur 6, s. 43). Det vil sige, at jeg til forskel fra Dörnyei og Scott (1997) inddrager den automatiserede viden, da jeg som Seliger (1984) og Poulisse (1989) mener, at strategisk adfærd kan være automatiseret. Jeg mener, at det netop vil være interessant at se, hvilken indflydelse graden eller snarere typen af bevidsthed i strategibrugen har på tilegnelse, performans og kommunikationen mellem learner og målsprogstalende. Derfor er Færch og Kaspers (1983; 1984) klassifikation af kommunikationsstrategier anvendelig. Færch og Kasper arbejder ud fra tesen, at sprogbrug og sprogtilegnelse både er guidet af behavioristiske og kognitive principper. Dette ser jeg som en inddragelse af både A-, B- og C-viden. Derfor kan Færch og Kasper definere kommunikationsstrategier som potentielt bevidste:

> …the concept of (communication) strategy implies a potentially conscious problem-solving activity, whereas the speech slips evidence the existence of habitualized components of linguistic capacity. (Færch og Kasper 1983, 223)

Den videnskabelige interesse med relevans for denne undersøgelse drejer sig om, hvilken effekt kommunikations-

strategier kan have på tilegnelsen. Skehan (1998) mener ikke, at anvendelsen af sprog i sig selv fører til tilegnelse, fordi semantik stjæler opmærksomheden fra form. Han efterlyser dog længdeundersøgelser. Der er netop tale om en længdeundersøgelse i den foreliggende undersøgelse, som kan give et mere helt billede af strategianvendelsens konsekvenser over tid. Hvis kommunikationsstrategier skal have et potentiale for tilegnelse, skal de ad hoc løsninger på kommunikative problemer, som udgør kommunikationsstrategier, kunne akkumuleres og bearbejdes i det kognitive system (Skehan 1998). Formentlig har det en betydning, hvilke strategier der anvendes, og hvordan de anvendes af den enkelte learner i et samspil med sociale og individuelle faktorer. Man kan også forestille sig, at nogle af strategierne kan være en medvirkende årsag til en stagnation i tilegnelsen hos en learner. Set i lyset af de kognitive og psykolingvistiske teorier, som er beskrevet ovenfor, vil det være nærliggende at inddrage en undersøgelse af, hvilken proces der foregår under anvendelsen af den enkelte kommunikationsstrategi, altså hvilken videnstype der arbejdes med ved brug af kommunikationsstrategier. Hvis viden proceseres som C-viden, kan man forestille sig, at disse processer kan være en medvirkende årsag til stagnation af intersproget i automatiserede processer.

Præsentation af analyseredskabet, kommunikationsstrategier

Dette afsnit er i stor udstrækning skrevet på baggrund af Færch og Kasper (1984).

Færch og Kaspers (1983; 1984) klassifikation af kommunikationsstrategier anvendes som redskab i den sproglige analyse af data, fordi den er praktisk anvendelig, og fordi den lever op til krav om validitet og teoretisk udgangspunkt for afhandlingen. I figur 7 nedenfor opstilles en model over de kommunikationsstrategier, jeg vil undersøge i datamaterialet. Nedenfor uddybes med forklaringer, eksempler og praktisk metodiske problemer.

Opnåelsesstrategier			
Kooperative	*Nonkooperative*		
Appeller	L1 / L3	IL	Nonverbale
Implicitte Eksplicitte Direkte	Kodeskift Bogstavelig oversættelse 'Foreignizing' Transfer	Generalisation Beskrivelse Eksemplifikation Nydannelse Restrukturering	

Figur 7 Oversigt over kategoriseringen af kommunikationsstrategier i afhandlingen

Appeller

Færch og Kasper opererer med tre former for appeller til samtalepartneren om verbal støtte under overskriften *kooperative strategier*. Således afdækkes learnerens tegn på usikkerhed i interviewene. *Indirekte* tilkendegivelser af usikkerhed er tøven, selvrettelser og 'slips'. Termen 'slips' anvendes ud fra Corders (1967) definition af *mistakes*. Corder opdeler fejl i intersprogligt output i *errors* og *mistakes*. *Errors* er kompetencerelaterede fejl, og derfor er de systematiske intersproglige fejl. Derimod er *mistakes* usystematiske performansrelaterede fejl. *Eksplicitte* tegn på usikkerhed er ytringer såsom: 'Jeg ved ikke, hvordan man siger det.' *Direkte spørgsmål* kan være direkte formulerede spørgsmål som i følgende sekvens, hvor det direkte spørgsmål er fremhævet med fed skrift:

*L han er han er # lik+//. Han han har lykke lykke ah [lyk]
*I han er heldig? # <è fortunato>
*I han er heldig
*L heldig
*I heldig

*L heldig ah <heldig>
*I <(latter)> accha ja det var heldigt
*L **invece ha fortuna non si dice?**
L* ***men siger man ikke, at han har lykke?*
(Laura 2)

Direkte spørgsmål kan også være et ord udtalt med spørgende intonation som i følgende sekvens, hvor det direkte spørgsmål er fremhævet med fed skrift:

*L […] ha fatto cadere
*I øh har væltet
*L **væltet?**
(Laura 1)

Opnåelsesstrategierne defineres af Skehan (1998) som bevarelse af den intenderede mening ved hjælp af kreative ressourcer for at løse et kommunikativt problem. Færch og Kaspers (1983) klassifikation bygger på, at samtalepartneren vil være indstillet på at hjælpe learneren i samtale ved tilkendegivelse af usikkerhed hos learneren. Dette følger funktionel sprogbrugsteori (Grice 1975). Den hjælpsomme indstilling til learneren kan dog komme i konflikt med krav om face saving (Goffman 1995) eller Schegloffs krav om 'conditional relevance' (Schegloff 1972). I den følgende analyse anses alle former for appeller for kommunikationsstrategier. Uanset om man definerer implicitte appeller som strategier, er de med til at tegne et billede af learnerens måde at kommunikere på og at anvende den målsprogstalende interviewer som samtalepartner, interaktionspartner og ikke mindst som lingvistisk mentor. Implicitte appeller fra learnerens side giver intervieweren mange muligheder for at respondere mere eller mindre problemløsende, mens direkte appeller helt utvetydigt kræver interviewerens assistance på en prædefineret måde. Når Valentina eksplicit beder intervieweren om at oversætte hele fraser fra italiensk til dansk, så giver det ikke intervieweren noget spillerum for at fungere som tutor i en fælles skabelsesproces (*scaffolding*) af en intersproglig ytring[12]. Her

må intervieweren enten nægte at assistere og derved krænke Valentinas *face* (Goffman 1995) eller oversætte hele ytringen.

L1 eller L2-baserede kommunikationsstrategier

Nonkooperative strategier er kendetegnede ved, at learneren selv finder en løsning på kommunikationsproblemet ved at benytte sig af alternative måder at udtrykke sig på. Disse strategier deles overordnet op i tre kategorier:

1. L1 / L3: Strategier der er baserede på andre sprog end målsproget, herunder modersmålet, på et eller flere lingvistiske niveauer.
2. IL: Strategier i form af problemløsning baseret på learnerens viden om intersproget.
3. Nonverbale: Strategier der ikke er sprogligt baserede, fx mimik, gestik eller øjenkontakt. Nonverbale strategier indgår ikke i analysen, da datamaterialet foreligger som auditive optagelser uden mulighed for at undersøge visuel kommunikation.

L1 / L3 – strategierne (ad.1) er delt op i kodeskift, bogstavelig oversættelse og foreignizing. IL-strategierne (ad.2) er delt op i substitution, generalisering, beskrivelse, eksemplifikation, nydannelse og restrukturering. Disse underkategorier gennemgås i det følgende, hvor begrebet *transfer* desuden inddrages.

Kodeskift og *transfer* kan ofte være svært at analysere som skarpt adskilte størrelser, da der i begge tilfælde er tale om indføring af elementer fra andre sprog end målsproget. Kodeskift er tilsigtet brug af L1 eller andre sprog til forskel fra transfer, som er utilsigtet forveksling af ords semantiske indhold eller grammatiske regler med regler og ord fra L1 eller andre sprog. Med beskrivelsen af de mange grader og typer af bevidsthed ovenfor bliver det tydeligt, hvor vanskeligt det kan være for analytikeren at fortolke informantens strategier på dette punkt. Kodeskift dækker dog kun over anvendelse af hele ord

eller fraser, i det overførsel af syntaktiske regler fra modersmål eller andre sprog til IL-produktion kaldes transfer (Arnfast 2003). Kodeskift udmærker sig ved ikke at være tilpasset målsproget fonologisk eller morfologisk og ved en større grad af bevidst brug, hvilket ofte kan aflæses i længden af den overførte frase samt højere grad af tøven i forbindelse med skiftet fra målsproget til et andet sprog[13]. Jeg har valgt at inddrage transfer i analysen for at nuancere de kodeskift, som informanterne gør udstrakt brug af i deres intersprog. I forhold til en diskussion af forholdet mellem kommunikationsstrategier og grader af bevidsthed vil denne opdeling af transfer og kodeskift være relevant. Jeg har valgt at udelade Færch og Kaspers begreb *substitution,* da denne kategori er vagt defineret og i øvrigt ikke bidrager væsentligt til de diskuterede problemstillinger. Færch og Kaspers definition af *substitution* og *generalisation* lyder således:

> Substitution refers to the replacement of a missing item or rule by another one which, in the learner's opinion, conveys the same meaning (cf. the substitution of *if* for *whether* mentioned above). If the substituting element is one which the learner <u>would not normally use</u> in the given context but one which he or she assumes will convey the intended meaning, the strategy of *generalisation* is being employed (e.g., referring to one's "rabbit" as an "animal"). (Færch og Kasper 1984, 50, min understregning)

Jeg har valgt at indlemme substitutioner i kategorien generalisation, da det virker usandsynligt at kunne definere informanternes 'normale brug' af det substituerede element ud fra 7 – 25 min. lange interviews. Derimod er det muligt at vurdere med rimelig sikkerhed, om de kodeskiftede elementer skyldes transfer eller mere bevidst anvendelse af andre sprog end målsproget ud fra tøven omkring kodeskiftet, viden om informanternes L1 samt senere tilegnede sprog, kodeskiftets anvendelse i konteksten, eventuel fonologisk, morfologisk eller syntaktisk tilpasning af det kodeskiftede element osv. Skellet

mellem transfer og generalisation er interessant i denne sammenhæng, fordi de to strategier er baseret på henholdsvis målsproget og andre sprog end målsproget.

Begrebet *generalisering* bruger jeg om IL-baserede hypoteser, som resulterer i IL-sprogbrug, der afviger fra målsprogsnormen. *Beskrivelse* og *eksemplifikation* er strategier, som learneren bruger til at parafrasere et (ofte leksikalsk) element, som han mangler for at udtrykke sig på målsproget. *Nydannelser* er kreative nydannelser af ord, fx 'microcooker' i stedet for 'micro oven' på engelsk. *Restrukturering* foregår, når det går op for learneren, at han ikke kan opfylde en plan for en ytring og derfor vælger at opgive denne plan til fordel for en ny plan midt i en ytring. Begrebet *foreignizing* dækker over learnerens forsøg på at tilpasse et kodeskiftet element til målsproget morfologisk og / eller fonologisk. *Bogstavelig oversættelse* er selektion og kombination af leksikalske elementer på basis af L1 eller andre sprog end målsproget.

Kodeskift

Kodeskift som lingvistisk og socialt fænomen er genstand for en aktuel debat inden for andetsprogsforskningen (Poplack 1988, Romaine 1995; Moore 2002; Arnfast og Jørgensen 2003, Arnfast 2003). Kodeskiftet som kommunikationsstrategier og dets eventuelle potentiale for tilegnelsen af sprog er relevant for den foreliggende undersøgelse. Derfor redegøres der i det følgende kort for kodeskift som kommunikationsstrategier og den aktuelle debat om begrebet. Kodeskift defineres overordnet som:

> …skift mellem to eller flere sprog, som indlærer (og hans samtalepartner) har til sin rådighed,… (Arnfast 2003, 1)

Den typiske diskussion inden for feltet foregår mellem en ældre opfattelse af begrebet som værende en systemfejl (Færch og Kasper 1983, 55), altså en slags undvigelsesmanøvre; mens nyere teori på området hævder, at kodeskift er en ressource for

indlæringen (for et overblik: se Arnfast og Jørgensen 2003). Kodeskiftets sociale og identitetsskabende potentialer i interaktion fremhæves i nyere sociolingvistisk forskning. Derfor ser man nu ikke blot kodeskift som en manglefuld løsning på et kommunikativt problem, men også som et middel til at variere sin sprogbrug, holde tilhørernes opmærksomhed, markere og evt. forhandle identitet og gruppetilhørsforhold eller som et led i en læringsstrategi (Arnfast 2003).

De Angelis og Selinker (2001) mener, at nogen transfer kan forklares med, at man ønsker at lyde, som om man ikke taler sit modersmål, og derfor vælger man at overføre elementer fra et sprog, som opfattes som fremmed af learneren frem for modersmålet. De Angelis og Selinker mener således, at der findes 'a potential cognitive mode', som de kalder *talk foreign* eller *foreign language mode*. Andre faktorer, som måske spiller en rolle i denne forbindelse, er afstand mellem sprogene og learnerens opfattelse af sit eget niveau på målsproget. Denne opfattelse af andre tidligere tilegnede sprogs rolle i tilegnelsen af et målsprog er interessant set i sammenhæng med Williams og hammarbergs (1998) 'Polyglot Speaking Model'. Williams og Hammarberg undersøger såkaldte 'non-adapted' kodeskift. Williams og Hammarberg finder, at informanternes modersmål (engelsk) bruges som metasproglige kodeskift, mens det tidligere tilegnede tysk L2 bruges i tættere tilknytning til online produktionen af svensk IL, som fx indsættelser af ord og *slips*. Ovenstående teorier bygger på De Bots (1992) teori om, at en learners modersmål samt andre tilegnede sprog kan optræde i mere eller mindre aktiveret grad i forbindelse med kommunikation på et målsprog.

METODISKE REFLEKSIONER

Informanternes lingvistiske og pædagogiske setting

De to informantgrupper modtog undervisning i to forskellige lingvistiske settings, og dette kan have haft en indflydelse på

deres tilegnelse. Gruppen af learnere i Italien modtog undervisning i en klasse bestående udelukkende af etniske italienere, og deres underviser kommunikerede oftest med dem på italiensk. Desuden spillede generel lingvistisk viden, metasproglig viden samt kendskab til andre sprog en stor rolle i undervisningen i Italien. Gruppen af italienere i Danmark modtog undervisning på to forskellige hold, begge hold bestod af en større multilingvistisk og multikulturel gruppe af learnere, og deres undervisere brugte ikke italiensk i undervisningen.

Pædagogikken i de to settings havde i begge tilfælde både fokus på form og indhold, træning af udtale, sproghandlinger og gennemgang af grammatik. I store træk var de pædagogiske settings sammenlignelige, nogle vigtige forskelle gennemgås dog i det følgende. Begge danske undervisere underviste efter systemet 'Etteren' (Køneke og Nielsen 2003), hvor der lægges vægt på funktionel sprogbrug og imiterende udtaleøvelser. Desuden supplerede underviserne med egne grammatiske forklaringer, lege og spil. Underviseren i Italien var dansker, men talte italiensk, og undervisningen foregik primært på italiensk. Underviseren i Italien lagde vægt på grammatiske forklaringer, og de studerende var generelt meget interesserede i disse strukturelle forklaringer af sproget, som tit blev sammenlignet med andre sprog. Informantgruppen i Italien var alle sprogstuderende, og flere af informanterne i denne gruppe læste derudover sprog på private kurser. Undervisningsmaterialerne var mere varierede end dem, der blev anvendt i Danmark. Der var både grammatisk opslagsværk på italiensk (Jansen 1978), tekstlæsning og pattern-drill-øvelser (Biørn og Hesseldahl 1996), underviserens egne grammatikskemaer med tilhørende pattern-drill-øvelser, oversættelse og videosekvenser med tilhørende forståelses-spørgsmål og efterfølgende mundtlige udfyldningsøvelser (Jeppesen og Maribo 1996). I Italien var der desuden bedre mulighed for informanterne for at komme til orde, blive hørt i lektien og stille spørgsmål, da de var få deltagere i undervisningen (mellem tre og syv deltagere).

En væsentlig forskel på de to gruppers pædagogiske setting var intensiviteten i deres undervisning. Hver af de otte informanter er blevet interviewet to gange med 30 lektioners mellemrum. De udvekslingsstuderende i Danmark deltog i et intensivt kursus, og deres undervisning løb derfor over fire uger, mens de studerende ved universitetet i Rom modtog undervisning over en periode på otte måneder afbrudt af strejker, ferier og eksamensperiode. Denne faktor er formentlig den mest udslagsgivende faktor, som ikke indgår i undersøgelsens design.

Informanter og interviewer

Informantgruppen er velegnet til en sproglig og holdningsmæssig undersøgelse, da alle informanter har samme alder, og i store træk samme sociale og kulturelle baggrund, de befinder sig i velafgrænsede sociale og læringsmæssige miljøer, og de har alle samme modersmål. Italienske informanter blev valgt pga. det italienske sprogs meget regelmæssige grammatik, hvilket gør en sproglig analyse lettere tilgængelig. Der er tillige mange sprogtypologiske ligheder mellem dansk og italiensk, hvilket kan belyse et evt. samspil mellem de to sprog i undersøgelsen. Desuden faldt valget på italienske informanter pga. praktiske muligheder for at arbejde sammen med et italiensk universitet omkring dataindsamlingen. Valget af en gruppe af informanter med en forskellig mængde viden om andre sprog har også vist sig at være er interessant, fordi der ser ud til at være sammenhænge mellem informanternes sproglige viden og sprogtilegnelsen (se analyser af Paola og Giorgios anvendelse af kommunikationsstrategier nedenfor).

Interviewerens tilstedeværelse og ageren i samtalerne kan have påvirket de indsamlede data, hhv. informanternes holdninger og intersproglige performans. Labov (1972) beskriver dette som *observers paradox*. Labov har undersøgt, hvordan informanters sprog ændrer karakter ved tilstedeværelsen af en observant. I den foreliggende undersøgelse har formålet bl.a. været at undersøge informanternes intersprog i samtale med en indfødt modersmålstalende, og derfor er det ikke et stort metodisk

problem, hvis interviewerens rolle som målsprogstalende har ændret informanternes sprogbrug i mindre grad. Men interviewerens autoritære status som tilrettelægger af undersøgelsen kan have påvirket informanternes sprog og holdninger yderligere. Eksempelvis spørger nogle af informanterne, om det er i orden, at de tiltaler intervieweren med 'du'. Det giver et billede af, hvordan informanterne opfatter interviewerens rolle som på den ene side jævnbyrdig studerende og på den anden side en del af den autoritative gruppe af undervisere og ledere på fakultetet, som man på italiensk altid tiltaler med 'De'.

Kvalitative interviews

Kvalitative interviews er per definition ikke kvantificerbare, og det er et vilkår for denne type af undersøgelser, at de ikke er objektive i positivistisk forstand (Kvale 1997). For at videnskabeliggøre en kvalitativ undersøgelse, må man overveje og eksplicitere, ud fra hvilke kriterier og metoder man udfører sin undersøgelse. Jeg har valgt at lade materialet, og dvs. informanterne, styre undersøgelsens fokus ud fra en overbevisning om, at denne metode vil være den mest valide (jævnfør undersøgelsens videnskabsteoretiske ramme, s. 10 ff.). Nedenfor argumenteres for de anvendte kriterier og metoder for undersøgelsen. Desuden gøres der rede for faktorer, der påvirker en sådan undersøgelses reliabilitet: holdningsbegrebet, interviewerens rolle, videnskabsteoretisk tilgang, arbejdet med indsamling og behandling af data. *Observers paradox* er et vilkår for en postmoderne tilgang til interviewet som forskningsmetode og fremhæver interviewets konstruktive karakter.

Kvale (1997) beskriver to typer af forskningsinterviewere: *minearbejderen* og intervieweren som *rejsende*. Jeg har tilstræbt ikke at agere som *minearbejderen*, der graver efter en sandhed, som er bekendt på forhånd. Derimod har jeg bestræbt mig på at agere som en *rejsende* interviewer, der tegner et kort over et ukendt område, i dette tilfælde et kort over informanternes

opfattelser af sprog og læring samt sociale faktorer i den forbindelse. Undersøgelsens kvalitative interviews og analysen af dem er udført ud fra en hermeneutisk og postmoderne tilgang i den forstand, at det til dels er informanternes opfattelse af emnerne, der styrer de enkelte interviews. Alle informanter er blevet stillet de samme spørgsmål (bilag 2), men deres fokus på emnerne har ført til forskellige uddybende spørgsmål. De kvalitative interviews er således designet efter metoden *research-then-theory* (Reynolds 1971, 140) mere end *theory-then-research* (ibid., 144), idet datamaterialet i høj grad har udstukket den retning, som forskningsspørgsmålene har taget i den efterfølgende analyse af materialet. Reynolds fremhæver, at forskning efter metoden *research-then-theory* kræver et datamateriale med få variable, for at man skal kunne finde systematiske mønstre. Det er netop en relativt homogen informantgruppe med få variable, som undersøges her. Det kan dog være problematisk, at undersøgelsen bygger på social interaktion, hvilket ifølge Reynolds kan sløre datamaterialets mønstre, fordi sociale situationer indeholder for mange forskellige faktorer. Nyere forskning i tilegnelse af andetsprog (Norton 2000; Laursen 2001; Risager 2003) fremhæver, at de sociale rammer for sprogtilegnelsen i praksis spiller en stor rolle for tilegnelse og sprogbrug i al almindelighed. Derfor kan man ikke undgå denne usikkerhed i analysen af data, hvis man som her arbejder ud fra en holistisk tilgang til sprog og tilegnelse.

Bevidsthedsbegrebet spiller en rolle for, hvordan man analyserer holdninger i sociolingvistiske undersøgelser (Brodersen 2001). På baggrund af bevidsthedsbegrebets mange facetter vælger jeg at anvende Brodersens begreb *rapporterede holdninger*, der er et dynamisk bevidsthedsbegreb, som bygger på et kontinuum mellem bevidste og ubevidste holdninger:

> …holdninger som informanterne er eller bliver bevidste om i varierende grad og i stand til at verbalisere i interviewsamtalen, og som de giver udtryk for gennem erfaringer og konkrete handlinger. (Brodersen 2001, 55 – 56)

Ifølge Brodersen kan man altså undersøge de rapporterede holdninger i interviewene ved at undersøge både de direkte *formulerede holdninger* i interviewene og de holdninger, som kommer til udtryk gennem informanternes *erfaringer* og *konkrete handlinger*. Især informanternes *erfaringer*, som de kommer til udtryk gennem interviewene, er relevante for denne undersøgelse, idet mange af informanterne i undersøgelsen har en direkte verbaliseret holdning til, hvad sprog og sprogtilegnelse er, som ikke stemmer overens med de erfaringer, som de selv har med sprogtilegnelse i praksis, altså deres erfaringshistorier, som de selv verbaliserer dem i interviewene. Da informanterne i den foreliggende undersøgelse desuden er interviewet om de samme emner to gange over tid, bliver det muligt at undersøge forandringer og tegne et billede af den dannelsesrejse, som de gennemgår i løbet af deres ophold i Danmark eller deres studium i Italien. Af pladshensyn henviser jeg til Brodersen (2001) for et overblik og en yderligere diskussion af holdningsbegrebet.

I den foreliggende undersøgelse har intervieweren tjekket sin forståelse af informantens udsagn løbende, bedt om uddybende eksempler på holdninger, følelser og hændelser, og således har intervieweren løbende analyseret informantens udsagn under interviewet. I analysen lægges der vægt på, hvad informanterne selv vælger at tale om i deres svar, hvad der først falder dem ind. Fordi der er tale om Reynolds *research-then-theory*, har informanterne selv styret uddybningen af deres svar på interviewerens spørgsmål, og derfor skal man være påpasselig med at tolke en ikke nævnt faktor som et udtryk for en negativ holdning til denne faktor. I de følgende to eksempler ses, hvilke overvejelser dette kan føre til.

Lauras gentagne tilbagevenden til struktur og regler ses som et udtryk for, at hun hovedsageligt betjener sig af A-viden (om A-, B- og C-viden, se figur 6 s. 43). Hun nævner også, at regler bliver 'fikserede', og dermed bliver der plads til bearbejdelse af ny lingvistisk viden. Således forstår Laura sprogtilegnelse som

en tilegnelse af A-viden, der skal internaliseres ('fikseres') i form af C-viden. At hun ikke udtrykker sig omkring B-vidensformer og / eller opløsning af fraser i regelviden, tolker jeg som udtryk for, at hun ikke har fokus på denne proces. Det er naturligvis ikke sikkert, at hun ikke i praksis tilegner sig sprog på den sidstnævnte måde uden selv at være klar over det, men der er intet i hendes eksempler, historier og frie snak, der tyder på det. Derimod taler Filippo både om A- og C-viden, men hans talrige eksempler og historier giver et klart billede af, at han opfatter det danske sprog som grundlæggende ustruktureret og tilegnelsen af dansk sprog som C- og B-viden, som han selv og med dansklæreren som guide opløser til A-viden:

> *F Hvis du har *klasse* og *klassen*, så forstår du, at klassen betyder la classe. I begyndelsen kan du ikke forstå, hvorfor ordet ændrer sig i to forskellige sætninger.
> (Filippo 1)

Datamaterialet er begrænset til otte informanter og i alt seksten interviews. Disse interviews skal ses som cases, der kan bidrage til en diskussion af sprogtilegnelse i forbindelse med de sociale, pædagogiske og individuelle faktorer, der er i spil i denne undersøgelse. Materialet kan, qua sit kvalitative udgangspunkt og sin størrelse, ikke danne baggrund for generelle betragtninger af universel betydning. Materialet viser interessante mønstre og sammenhænge og vil kunne fungere som en pilotundersøgelse for en større dataindsamling (se s. 118 ff.).

Interessante mønstre og brud på disse danner således grundlag for iagttagelser af informanternes holdninger til begreber som sprog og læring samt eventuelle sociale, kulturelle og identitetsmæssige forhold, der gør sig gældende for deres holdning til sprog og læring. Metodiske refleksioner over udskrifterne af data følger nedenfor.

Den sproglige analyse- indsamling af data

Dataindsamlingen er en længdeundersøgelse, hvilket gør det muligt at følge informanternes sproglige uvikling over tid set i forhold til deres holdningsmæssige udvikling. Dette undersøgelsesdesign giver en mængde muligheder for at undersøge materialet som mere end et tværsnit, hvilket gør undersøgelsen mere relevant, valid og indholdsrig.

Undersøgelsen fokuserer på tidligt intersprog for at følge informanternes kultur- og sprogmøde fra begyndelsen af deres tilegnelse af dansk. Det kan være svært at beskrive kommunikationsstrategier i tidligt intersprog. De IL-baserede strategier er svære at gennemskue, fordi intersprogets leksikalske og grammatiske kategorier stadig ikke ligger fast og derfor kan betegne en lang række af semantisk indhold. Banalt sagt så er det sværere at forstå learnerens intentioner, når udtrykket afviger så meget fra en kendt målsprogsnorm, at man i høj grad må fortolke ytringernes indhold. Her spiller billedmaterialet en vigtig rolle, fordi fortolkningen lettes af den faste kontekstuelle ramme. Billedmaterialet har også gjort det muligt at sammenligne informanternes intersprog på samme grundlag.

Den sproglige analyse - valg af analyseredskab

Hensigten med en sproglig analyse af informanternes intersprog fulgt over tid har været at skabe indsigt i informanternes intersproglige uvikling samt deres måde at kompensere for begrænset kognitiv kapacitet på i naturlig mundtlig kommunikation. De kvalitative interviews giver et billede af, hvad informanterne selv mener, at de gør. En sproglig analyse kan vise, hvad de rent faktisk gør med sproget i en interaktion på dansk. Analysen af de dansksprogede interviews er kvalitativ, og oversigterne i skemaform (figur 8a og 8b s. 85-86) skal kun ses som et redskab til overblik over datamaterialet og ikke som en kvantitativ gennemgang af data. Selve analysen er foretaget

ved nærmere undersøgelser af materialet og årsagerne til de fremkomne tal i skemaerne. Bl.a. er der taget højde for, hvor lange de enkelte interview er, og der er fx reflekteret over resultaterne med et blik for informanternes viden om andre sprog.

Den sproglige analyse har været eksplorativ i den forstand, at fokus på kommunikationsstrategier blev valgt ud fra forundersøgelser af materialet, der pegede på interessante iagttagelser af forskelle og ligheder mellem informanternes brug af kommunikationsstrategier. Samtidig er en undersøgelse af kommunikationsstrategier en måde at kortlægge informanternes måde at interagere og socialisere på målsproget, hvilket er af stor relevans for undersøgelsens teoretiske udgangspunkt. Samtidig giver en undersøgelse af kommunikationsstrategier en indsigt i informanternes måde at håndtere de kognitive begrænsninger, som samtaler med en dansk indfødt interviewer udsætter dem for.

Færch og Kaspers kategorier er valgt, fordi kategoriseringen bygger på en kognitiv, psykolingvistisk og interaktionel forståelse af kommunikation (Færch og Kasper 1984, 55). Desuden er Færch og Kaspers begreber umiddelbart operationaliserbare og opdelt i intersprogsbaserede og L1 / L3-baserede strategier, hvilket skaber muligheder for relevante analyser af materialet. Man kan kritisere Færch og Kaspers kategorisering af kommunikationsstrategier for ikke at medtænke den nyeste kognitive forskning og for ikke at tage højde for, at kommunikationsstrategier også kan fungere som stilistisk virkemiddel og identitetsmarkør. Det er svært at skelne mellem de forskellige typer af opnåelsesstrategier, bl.a. fordi de bygger på viden om informanternes bevidsthedsniveau i forbindelse med anvendelsen af strategierne. Hvornår er noget fx kodeskift, og hvornår er det transfer? Hvornår er det transfer af en L1-baseret hypotese om en regel, og hvornår er hypotesen IL-baseret og altså en generalisering? Måske kan brugen af [bye] for glosen 'købe' (Laura 1) både kaldes transfer, nydannelse og foreignizing? Anvendelsen af disse begreber forudsætter en klar

definition af dem, som anvendes konsekvent i analysen, samt en erkendelse af, at man løbende tolker informanternes grader af bevidsthed omkring forskellige elementer i sprogbrugen. Kendskab til de involverede sprog er en stor fordel, når man skal afgøre, om elementer er baserede på modersmål, andre sprog eller intersproget. Jeg imødegår desuden Færch og Kaspers uklare begrebsdefinitioner ved at udelukke særlig dårligt underbyggede begreber. Det drejer sig som før nævnt om undladelsesstrategierne og begrebet *substitution*.

Undladelsesstrategierne kunne man formentlig have undersøgt ved en efterfølgende indsamling af retrospektive interviews med informanterne omkring deres sproglige performans. Det er dog usikkert, om man ville kunne dokumentere undladelsesstrategier selv ved en sådan undersøgelse. Nonverbale kommunikationsstrategier er også udeladt pga. datamaterialets karakter. Nonverbale kommunikationsstrategier kunne man have undersøgt ved at optage interviewene på et visuelt medie, hvilket ikke har været muligt i forbindelse med denne undersøgelse.

En generel beskrivelse informanternes intersproglige udvikling er et nyttigt redskab i diskussioner af bl.a. kommunikations-strategiers potentiale for informanternes tilegnelse. Metoden i den generelle analyse er inspireret af Holmens (Holmen 1990) udviklingslinjer i intersproglig udvikling, fordi Holmens model inddrager alle sproglige niveauer i en beskrivelse af kompleksitetsgraden i tidligt intersprog[14]. Af pladshensyn er analyser af informanternes intersprog ikke gengivet i denne udgivelse.

Udskriftskonventioner

Samtalerne på dansk er alle skrevet ud i fuld længde, mens udvalgte citater fra de kvalitative interviews er skrevet ud og gengivet i afhandlingen i dansk oversættelse. Når informanterne bruger danske ord og fraser i de kvalitative interviews, citeres disse i kursiv. Når informanterne anvender italienske ord og fraser i de dansksprogede samtaler, oversættes disse til dansk,

når de citeres i afhandlingen (gengivet i kursiv under det italienske citat). Til de kvalitative interviews er der anvendt en skriftsproglig udskriftsnorm i de udvalgte citater, mens informanternes danske intersprog er transskriberet efter relevante udskriftsnormer hentet fra The Childes Project (MacWhinney 1995). Forskellige udskriftsnormer er anvendt til henholdsvis de kvalitative interviews og samtalerne på dansk, fordi der er et forskelligt formål med analyserne af disse forskellige typer af data. Analyserne af de kvalitative interviews skal afdække indhold, mens de sproglige analyser af samtalerne på dansk primært sigter på sproglige former.

For at fremstille citaterne fra de kvalitative interviews læsevenlige og fremhæve indholdet i informanternes udsagn gengives disse citater uden markering af pauser, tøven, gambitter og lignende. Interviewenes karakter af talesprog er generelt tillempet skriftsprogsnormer for at fremme læsevenligheden. Behandlingen af data udgør et metodisk problem. Optagelsen på kassettebånd bevirker, at dataene bliver dobbelt dekontekstualiserede, i og med at data først bliver optaget som lyd og derefter udskrevet som tekst. De originale data dekontekstualiseres således to gange, i det de skrifter medie to gange. Ydermere vil enhver oversættelse fra et sprog til et andet indeholde en grad af fortolkning, da det ikke giver mening at oversætte alting bogstaveligt. Enhver gengivelse er en fremhævning af nogle træk frem for andre. Især i en hermeneutisk og poststrukturalistisk forståelsesramme må man være opmærksom på transskriptionernes karakter af abstraktioner (Kvale 1997).

De dansksprogede samtaler er udskrevet efter udskriftskonventionerne i The Childes Project (MacWhinney 1995). Childes projektets udskriftskonventioner er anvendt pga. projektets formål: at gøre talesprogsdata lettilgængelige, læsevenlige, sammenlignelige og pålidelige. Der er tale om udvalgte signaturer, der er relevante for den foreliggende undersøgelses formål. Udskriftnøgle med signaturforklaring er vedlagt som bilag 1.

Analyserne af informanternes intersprog er udført under forudsætning af at betragte det analyserede learnersprog som dansk talesprog. Det betyder, at visse formuleringer, der afviger fra dansk målsprogsnorm for skriftsprog, ikke nødvendigvis afviger fra dansk målsprogsnorm for talesprog (Jacobsen og Skyum-Nielsen 2007). Jeg finder således ikke nogen afvigelser fra målsprogsnorm i Lauras ytring i nedenstående citat:

*I	si men øh men det # tror du du skal læse dansk # på andet år? Øh # fortsætte med dansk på universitetet?
*L	læser danske bog øh bøger?
*I	øh nej studere dansk næste år?
(Laura 2)	

Selvom sætningen er ufuldstændig, er den en adækvat mundtlig respons på et af interviewerens spørgsmål, som informanten ikke har forstået og hermed søger opklaret.

ANALYSER

Kommunikationsstrategier - informanternes strategiprofiler

I det følgende afsnit beskrives hver enkelt informants brug af kommunikationsstrategier i samtale med en indfødt dansk interviewer, som den kommer til udtryk i de gennemførte interviews. I figur 8a og 8b (se s. 85-86) er en grov oversigt over analysens resultater stillet op i et skema.

Laura

Denne første analyse præsenteres mere detaljeret og med flere eksempler end de følgende for at dokumentere og eksemplificere analysearbejdet. Laura bruger oftest implicitte appeller til selvrettelser, og dermed ændrer og forfiner hun sin grammatik, mens hun formulerer sine sætninger. Især

præpositionerne udsættes for ad hoc rettelse gennem Lauras fraser. Direkte spørgsmål i form af stigende intonation er også hyppige, og oftest drejer det sig om at få bekræftet udtale og evt. semantisk indhold af et ord, som intervieweren har indført i samtalen. Laura tøver noget mindre i andet interview, men i dette interview er der stadig mange implicitte appeller i form af selvrettelser og *mistakes* (jævnfør Corders begreb, se 55-56). I andet interview indleder Laura afklaringer omkring lingvistiske problemer som direkte appeller. Hun bruger både italiensk og dansk metasprogligt enten om et ords semantiske indhold eller grammatik:

*L Sørens også hvad <betyder>?
(Laura 2)

*L invece ha fortuna non si dice?
**L men man siger ikke: 'Han har lykke'?*
(Laura 2)

I første interview anvendes kodeskift til enkelte ord, i andet interview anvender Laura i højere grad kodeskift til at diskutere formuleringer, opgavens udførelse og selve fortællingen, og således opstår der flere kodeskift, hvoraf en del er hele fraser på italiensk. Desuden bruger Laura stadig kodeskift til enkelte gloser i andet interview.

Af nonkooperative strategier anvender Laura restrukturering, transfer og generalisering i første interview. Transfer anvendes ikke hyppigt, men dog regelmæssigt, fx overfører Laura en imperfektiv verbal præsensform fra italiensk, som omfatter fortidige handlinger, der ikke er afsluttede endnu. Denne form udtrykkes på italiensk ved at sammensætte det itslienske adverbium 'da' med et verbum i præsens (Bach og Jensen1995, 452 - 453):

*L <xxx> og han # han bor i (by) på i ti år
(Laura 1)

Ovenstående sætning følger italiensk grammatik, hvor nutid sammen med adverbiet 'da' altså udtrykker, at han har boet og stadig bor i den pågældende by. Samme konstruktion munder dog ud i en mere målsprogsnær variant tidligere i interviewet:

*L vi bor sammen *nå* øh i (by) *ja* jeg boet på # i en år
(Laura 1)

Ligeledes overføres verbet 'gå' som bevægelsesverbum, hvor man på dansk anvender 'køre'. Et sted anvendes det tyske pronomen 'er' i stedet for dansk 'han', og en danskklingende variant af det engelske 'buy' anvendes for verbet 'købe' (foreignizing). Flere steder i interviewene er der desuden ansatser til sætningskonstruktioner, som herefter restruktureres.

Lauras anvendelse af strategier udvikler sig, ligesom hendes intersprog gør det. Det er mest iøjnefaldende, at der er langt flere generaliseringer i det andet interview. Laura anvender mange generaliseringer i andet interview, og det er især præpositioner og verber, der udvides semantisk. Fx lader det til, at præpositionen 'til' dækker en række præpositioners semantiske betydninger, og verbet 'siger' anvendes i stedet for 'spørger'. Konjunktionen 'hvis' bruges konsekvent i stedet for 'om' i indirekte spørgebisætninger. Laura er også usikker på de forskellige muligheder for anvendelse af de danske pronominer, men hun bruger dem meget varieret, også de refleksivt possessive. Disse træk i Lauras intersprog vil jeg tilskrive en generaliseringsstrategi, da det letter Lauras kommunikation med intervieweren, og fordi usikkerheden lader til at være baseret på hypoteser, der er dannet ud fra viden om IL. Man kunne tilføje, at Lauras ordforråd er mere varieret i dette interview, hvilket ser ud til at skabe flere valgmuligheder og dermed flere hypoteser for Laura. Nogle af generaliseringerne er nu hævet op på et stilistisk plan, hvor det kun er nuancer, der virker afvigende fra målsproget:

*L men jeg øh # jeg ville ikke no jeg øh # ville non mi ricordo il passato
*L *jeg kan ikke huske datid*
*I ville
*L volevo ah *ja ja* ville ikke øh tale # fordi # jeg kender ikke særlig godt dansk+…
*L *ville*
(Laura 2)

Det er også værd at bemærke, at parafrasering og eksemplificering optræder for første gang hos Laura i andet interview. Nedenfor gengives eksempler på anvendelsen af disse to strategier, som i øvrigt sjældent optræder i datamaterialet i sin helhed:

*L og øh ## øh # jeg tror # han går øh hjem og hun går hjem
(Laura 2, min understregning: eksempel på eksemplificering)

*L …min bror studerer øh # det er # tipo chimica peró
*L *en slags kemi men*
*I ah kemi?
*L k+//. Øh kemi kun med øh føde
(Laura 2, min understregning: eksempel på parafrasering)

Man finder stadig transfer i Lauras intersprog i andet interview. Noget, der kunne ligne semantisk udvidede verber, tolker jeg som direkte oversættelser eller transfer fra italiensk. En del obligatoriske sætningsled og præpositioner mangler i konstruktionerne, hvilket til dels kan tilskrives overførsel af L1-viden. Fx 'har kaldt' i betydningen 'har ringet til' og bevægelsesverbet 'går' for fx 'at køre'. Af og til udelades en obligatorisk præposition, et upersonligt subjekt eller andre obligatoriske led i sætningen. Denne tendens kan tilskrives en undladelsesstrategi. Nogle af undladelserne kan dog også skyldes transfer af italienske regler for dannelse af sætninger,

hvor man sjældnere ser adverbier udskudt til sætningskonstruktionens slutning, og hvor subjektet ikke er obligatorisk, da italiensk ikke har pladsholdertvang som dansk. Ligeledes kan manglende inversion efter foranstillet adverbielt led ('så', 'then', 'bag efter', 'når han kommer hjem så', 'derfor') også tilskrives L1, og dermed tolkes som transfer.

Ciro

Ciro anvender meget færre kodeskift i andet interview end i det første. I andet interview består kodeskiftene desuden udelukkende af enkelte ord (i få tilfælde af to ord), mens de i det første interview ofte består af hele fraser. Samtidig anvender Ciro mange flere generaliseringer i andet interview, hele 89 gange ses tegn på anvendelse af hypoteser i intersproget baseret på intersprogets regler og gloser. Jeg tolker det som et udtryk for, at Ciros intersprog er bredt, varieret og dynamisk:

*C og # øh # jeg er ikke # på Danmark været
*I okay
*C med jeg er været # på norsk
(Ciro 2)

Eksemplet ovenfor viser Ciros intersprogs bredde. Fx introducerer Ciro flere gange hjælpeverber, noget de andre informanter generelt meget sjældent gør. Ciro viser også, at han er klar over eksistensen af inversion i dansk målsprog samt behovet for et foreløbigt subjekt:

*C og # øh # på hospitalet # på den hospital øh er der doktor *mmh* doktorer
(Ciro 2)

Ciro anvender desuden foreignizing nogle få gange i første interview men ikke i andet interview. Brugen af transfer øges i andet interview, dels er der tale om nogle primært tyske gloser, der indføres, dels er det fraværet af subjekt i en del sætninger

samt manglende inversion, der tolkes som overførsel af regler fra italiensk. De sidstnævnte eksempler på transfer kan diskuteres, bl.a. fordi Ciro viser kendskab til inversion efter foranstillet led nogle steder i samtalen.

Ciro bruger, ligesom de andre informanter, en del appeller, primært i form af implicitte og til dels direkte appeller til intervieweren. I første interview er de direkte appeller nogle steder længere metalingvistiske fraser. Fx beder Ciro intervieweren bøje substantivet 'søn' i tredje person pluralis. I andet interview anvendes de direkte appeller primært til at bede intervieweren oversætte enkelte gloser til dansk.

Giovanni

Giovannis strategibrug er varieret, og han anvender således alle typer af kommunikationsstrategier på nær nydannelser en eller flere gange i løbet af de to samtaler. Det er dog de samme strategier, der dominerer i omfang, som også dominerer samtalerne med de andre informanter: kodeskift, generaliseringer og transfer. Fra første til andet interview bliver der færre kodeskift og flere generaliseringer, mens mængden af transfer forbliver nogenlunde den samme. Giovanni anvender mange gange tysk pronomen 'er' samt den italienske brug af verbet 'har' i forbindelse med angivelse af en persons alder:

*G øh [er] læser bog # med musik…
[…]
*G øh # hun har fem år
(Giovanni 2)

Måske havde omfanget af Giovannis transfer været mindre, hvis ikke netop disse to ord havde været kerneord i denne samtale.
Giovanni appellerer i mindre grad til intervieweren. Giovannis relativt mange generaliseringer samt ikke mindst hans varierede anvendelse af mange typer strategier kan ses som et særligt træk ved Giovannis intersproglige kommunikation, og som et tegn på hans overordnede strategi: at konstruere sit intersprog ved egen

hjælp. Måske kan det endda ses som et personlighedstræk, at han vælger at konstruere intersproget mere selvstændigt end de andre informanter.

Paola

Paola anvender mange kodeskift og få generaliseringer i begge interviews. Uviklingen i hendes intersprog følger den generelle tendens i materialet til færre kodeskift og flere generaliseringer, om end tendensen er mindre tydelig hos Paola. Paolas strategibrug udvikler sig helt anderledes end de andre informanters på et punkt: transfer. Paola forlader sig meget mere på transfer i andet interview end i det første. Samtidig er stigningen i anvendelsen af generaliseringer meget lille hos Paola i andet interview. Det kunne således se ud til, at Paola i stigende grad bygger en væsentlig del af sin strategibrug på viden om andre sprog end dansk, og dermed letter hun sin procesering af intersproget ved at indføre elementer og regler fra andre sprog. Det er dog værd at bemærke, at det sprog, der oftest optræder som transfer i det andet interview, er svensk. Paola er i færd med at tilegne sig dansk og svensk samtidigt. Den store overensstemmelse mellem de to sprog kan være årsag til Paolas svenske transfer, og det fortæller noget interessant om forholdet mellem sprogtilegnelse, anvendelse af kommunikationsstrategier og sprogtypologi. Det ser altså ud til, at der kunne være en sammenhæng. Det ville være spændende at undersøge denne hypotese nærmere i en særligt tilrettelagt undersøgelse af nabosprogstilegnelse.

Paolas anvendelse af appeller ligner de andre informanters på nær en type: De direkte appeller er oftest tjek af interviewerens forståelse og intersprogets korrekthed. Det vil sige, at Paola ofte selv finder frem til en glose eller en bøjning af et ord, hvorefter hun gentager den med spørgende intonation eller siger 'okay?' for at tjekke korrekthed og interviewerens forståelse. De andre informanter anvender meget sjældent denne form for direkte appeller, de anvender i stedet de direkte appeller som et middel til at få intervieweren til at oversætte eller bøje en glose eller en

hel frase. Paola viser, ligesom Giovanni (se ovenfor), et stort ansvar for at få samtalen til forløbe på målsproget ved egen hjælp.

Valentina

Valentina anvender mange appeller i det første interview, hvilket tolkes som tegn på usikkerhed. Mange af tegnene på usikkerhed er direkte spørgsmål også blot i form af stigende intonation, som signalerer et ønske om, at intervieweren skal oversætte ord eller fraser til dansk. Der er også mange indirekte signaler på usikkerhed i form af tøven og selvrettelser. I andet interview er der fortsat mange appeller, her dog flest direkte appeller ofte i form af engelske ord med stigende intonation, som hun formentlig ønsker, at intervieweren skal oversætte til dansk. I andet interview gentages de direkte henvendelser ofte, hvis der ikke falder et svar med det samme.

Valentinas strategibrug er ikke så varieret og omfangsrig, som de andre informanters. Den mest fremtrædende sproglige strategi er kodeskift i begge interviews, mest til italiensk, men også til engelsk nogle steder. Mange af kodeskiftene virker som direkte anmodninger om oversættelse. Sådan forstår intervieweren det i hvert fald, fordi hun oversætter ofte kerneglosen fra frasen eller i nogle tilfælde hele frasen. En anden anvendt strategi er generaliseringer, og de er alle udtryk for semantiske udvidelser af gloser i det første interview: fx 'en bil' for ambulance, 'ordbog' for bog, 'kom' og 'skal' i brede betydninger. Valentina bruger ikke foreignizing, parafrasering, eksemplifikation, bogstavelig oversættelse, nydannelser og stort set ikke restruktureringer af hele fraser. I første interview forekommer transfer et enkelt sted. I andet interview anvendes transfer regelmæssigt, mens hun her anvender lidt færre generaliseringer. Hun overfører bevægelsesverbet 'andare's brede betydning fra italiensk. 'At have' bruges ligeledes som på italiensk i forbindelse med at oplyse alder, og præpositionen 'til' bruges som på italiensk i forbindelsen 'til hjem'. Desuden overføres 'in', 'e' og 'he' fra henholdsvis italiensk og engelsk

De to sidstnævnte eksempler på transfer må beskrives som performansrelaterede, da Valentina viser kendskab til de danske oversættelser af ordene andre steder i interviewet. Valentina anvender ikke inversion efter foranstillet adverbielt led, hun bruger 'hans' i stedet for 'sine', og 'han' og 'hun' blandes sammen ligesom 'bror' og 'søn'. Den manglende inversion ved foranstillet led kan skyldes overførsel fra italiensk, der har en friere ordstilling, og sammenblandingen af 'hans' og 'sin' kan skyldes overførsel af det italienske possessive pronomen, som ikke har en refleksiv form. De andre sammenblandinger karakteriserer jeg som IL-baserede generaliseringer.

Det lader således til, at Valentina i høj grad letter sin produktion af dansk ved at kodeskifte, spørge til oversættelse og anvende kerneord, også kaldet 'leksikalske teddybjørne' (Hasselgreen 1994). Udviklingen af Valentinas brug af kommunikationsstrategier går altså i retning af færre semantiske udvidelser, men flere eksempler på transfer af især grammatiske regler fra italiensk. Valentina giver tydeligt udtryk for usikkerhed i begge interviews, men usikkerheden udmønter sig oftere i vedholdende krav på hjælp til oversættelse i det andet interview, hvor Valentinas usikkerhed i det første interview oftere er ønske om bekræftelse af konstruktioner eller gloser, som hun selv bringer ind i samtalen. Hun bruger desuden i mindre grad overførsel af semantik og regler fra italiensk samt senere tilegnede fremmedsprog til at strukturere sine fraser. Italiensk spiller en større rolle i andet interview, i det Valentina anvender transfer i langt højere grad i andet interview end i det første. Valentina baserer altså med tiden sine strategier mere på italiensk end på intersproget. Det er tankevækkende, og det kan tolkes som et tegn på, at Valentinas sproglige udvikling til dels er stagneret.

Alberto

Alberto appellerer til intervieweren primært via implicitte appeller samt nogle få direkte. Således er også Albertos intersprog præget af en vis usikkerhed og engagement i

samtalen, men det er andre strategier, der springer i øjnene. Kodeskift er den mest udbredte kommunikationsstrategi i begge interview, og i første interview kodeskifter Alberto både enkelte ord og længere fraser til engelsk og italiensk. I andet interview kodeskifter han stadig meget ofte, men her er kodeskiftene kortere, ofte kun et enkelt ord, og i højere grad baseret på engelsk. I begge interviews anvender Alberto transfer i meget få tilfælde, og han generaliserer lidt oftere. Alberto tager ingen andre kommunikationsstrategier i brug, bortset fra foreignizing. I første interview anvender Alberto foreignizing flere gange. I det nedenstående eksempel optræder ordet 'retur' som et kodeskiftet element, engelsk: 'return', som er tilpasset dansk sprog fonologisk.:

*A and øh e og øh # øh # diskotek på på diskotek *ja* # øh # øh og øh # they # øh the+//. # øh retur I guess *mmh* how do you say rientro in casa?
**A jeg kommer hjem igen?*
(Alberto 1, min understregning)

I andet interview anvender Alberto overhovedet ikke denne strategi. Det er bemærkelsesværdigt, og en tolkning kan være, at Alberto vælger denne strategi fra med tiden, fordi han ikke ønsker at lyde dansk og ikke ønsker at tilegne sig dansk sprog i slutningen af sit ophold i Danmark, hvilket han klart giver udtryk for i det andet kvalitative interview. Denne tolkning kunne angive, at der er en sammenhæng mellem Albertos meget langsomme sproglige udvikling, hans ophold i Danmark og affektive faktorer (se analysen af det kvalitative interview med Alberto, s. 100 ff). Albertos sproglige udvikling er altså noget langsom. Det er dog især ordforrådet bestående af længere og mere betydningsbærende ordklasser, verber og substantiver, der udvides og søges anvendt på dansk i andet interview, som her:

*A <ah> elever no xxx øh xxx og øh han # øh # går til øh # skal skal til *mmh ja* øh laver
(Alberto 2, mine understregninger)

De mindre betydningsbærende ord, præpositioner og konjunktioner, kodeskiftes stadig ofte til engelsk i andet interview.

Filippo

Filippos intersprog er generelt præget af mange kommunikationsstrategier. Han udtrykker ofte appeller i både første og andet interview. I første interview er der mange udtryk for appeller, både i form af implicitte, eksplicitte og direkte henvendelser til intervieweren. I andet interview er næsten alle tilkendegivelser af usikkerhed implicitte.

Han benytter sig af kodeskift hele 87 gange i løbet af det første interview. Mange af disse kodeskift er metasproglige refleksioner og spørgsmål, og langt de fleste af kodeskiftene er til engelsk. I andet interview er der mindre end halvt så mange kodeskift i Filippos ytringer, og de enkelte kodeskift består af kortere ytringer end tidligere. Kodeskiftene i andet interview har stadig ofte reflekterende og metasproglig karakter, men de foregår oftere på italiensk end på engelsk i andet interview. Et omvendt mønster viser sig, når man undersøger Filippos anvendelse af IL-baserede generaliseringer. I første interview bruger han mange generaliseringer, men i andet interview bruger han dobbelt så mange som i første interview. Dette mønster understøttes af, at han meget sjældent anvender transfer i nogen af interviewene.

Filippo anvender desuden bogstavelig oversættelse, foreignizing, eksemplifikation og restrukturering enkelte gange, mens han ikke anvender parafrasering. I begge interviews anvender han desuden flere steder en speciel strategi. Han danner en slags nonsensord, der ofte fonologisk minder om det ord, som han forsøger at huske:

*F	øh en øh la+//. [lajen] øh øh I don't know how you
*I	ah lægen

*F <lægen>
(Filippo 1)

Jeg har kategoriseret disse tilfælde af nonsensord som nydannelser, fordi de lader til at være kreative nydannelser af ord på basis af intersprogets lydlige udtryk og grammatiske regler. Det er således ikke kun intersproglige hypoteser om ordets form og semantiske indhold, der ligger bag disse nydannelser, men også i høj grad fonologiske regelmæssigheder på målsproget.

Denne specielle type strategi kan tænkes at hænge sammen med Filippos måde at huske på, som den kommer til udtryk i de kvalitative interviews (se s. 91 ff.). Disse nonsensord kan således være udtryk for B- eller C-viden, der er lagret som lydlige (fonologiske) repræsentationer af ordene. Filippos 'nonsensord' er særdeles interessante, fordi de fremstår som fonetiske associationer baseret på målsproget, og denne type sprogtilegnelse er normalt noget, som man kun forbinder med børns sprogtilegnelse (Henriksen 1999, 74). I eksemplet ovenfor er det [lajen], der er Filippos forsøg på at finde ordet 'lægen' frem. Filippo kender kun italiensk og engelsk, hvor en læge kaldes hhv. 'dottore' eller 'medico' og 'doctor'. Strategien må altså være intersprogsbaseret, hvilket understreges af en fonetisk tolkning: Måske ved Filippo, at ord som 'jeg' og 'leg' udtales med en /αi/-lyd sidst i ordet. Denne viden eller rettere association fører ham til den konklusion, at lægen udtales med en /αi/-lyd, selvom det staves med 'æ'. Dette er blot en mulig tolkning, som af pladshensyn ikke uddybes nærmere her. Jeg vil dog på baggrund af de anførte argumenter tolke Filippos nonsensord som baserede på intersproget i den følgende diskussion.

Giorgio

I forbindelse med analysen af Giorgios intersprog skal man være opmærksom på, at materialet er lille. De danksprogede samtaler mellem intervieweren og Giorgio varer hhv. 7,1 min. og 14,8

min. Giorgio taler hurtigt, hans fortællestil er abrupt, og han afslutter hurtigt sine fortællinger om billedmaterialet. Giorgio appellerer ikke i samme grad som de andre informanter til intervieweren. Han anvender dog appeller i et mindre omfang, primært implicit og direkte. Ofte drejer det sig om en glose, som Giorgio ønsker oversat.

Ligesom hos de andre informanter er de primære strategier hos Giorgio kodeskift, transfer og generaliseringer. Det er bemærkelsesværdigt, at Giorgio anvender generaliseringer i næsten lige så høj grad som kodeskift. Transfer anvendes i mindre grad og mindre i andet interview end i det første (når man tager højde for interviewenes længde). Transfer består af konjunktionen 'and' (fra engelsk), bestemt artikel foran substantivet i stedet for bøjningsendelse (fra italiensk), totalt fravær af inversion efter foranstillede led tolkes ligeledes som transfer fra italiensk. Generaliseringerne består af semantiske udvidelser af præpositionerne 'i' og 'på', possessive og personlige pronominer samt få substantiver. Giorgio bruger foreignizing flere gange:

*GG fugle okay # øh han kan ikke # [kokke] # øh xxx cucinare <øh>
(Giorgio 1)

*GG tomt *ja ja* okay så øh # øh hun [triste] [krifte]? Wife? No what is girlfriend?
(Giorgio 2)

Dette kunne tolkes sådan, at Giorgio (ligesom Filippo) til en vis grad anvender fonologien som mnemoteknik. Ofte ender forsøgene på at ytre et fonologisk dansk ord med en dækkende betydning overført fra et andet sprog i en direkte appel til intervieweren om at oversætte glosen. Giorgio er altså meget bevidst om det tentative i hans forehavende, når det gælder strategien 'foreignizing'.

Kommunikationsstrategier - mønstre og tendenser i materialet

På de følgende to sider er informanternes anvendelse af kommunikationsstrategier groft skitseret i skemaform, så man hurtigt kan danne sig et overblik over analysen og udviklinger i materialet fra første til anden interviewrække:

Det generelle mønster i analyserne af informanternes anvendelse af kommunikationsstrategier viser, at kodeskift spiller en stor rolle i alle informanternes intersprog. Desuden spiller generaliseringer og transfer også en vigtig rolle. En tendens tyder på, at anvendelsen af transfer falder, mens anvendelsen af generaliseringer stiger, når der sker en udvikling i informanternes intersprog. Umiddelbart ser det også ud til, at færre kodeskift følger en udvikling i informanternes intersprog, men det ser også ud til, at kodeskiftenes funktion har en afgørende indflydelse på intersprogets udvikling. Det er uklart, hvordan kodeskiftenes type spiller sammen med informanternes sproglige udvikling, men det kunne tyde på, at længere metalingvistiske kodeskift fordrer tilegnelse, mens kortere kodeskift, der sigter på semantisk oversættelse af gloser og / eller hele fraser, ikke fremmer sprogtilegnelsen.

Flere generaliseringer kendetegner de informanter, der har størst udvikling i deres intersprog. Laura, Ciro, Giovanni, Filippo og i mindre grad Paola og Giorgio anvender flere generaliseringer i andet interview. Især Filippo, Laura og Giovanni udvikler deres intersprog fra første til andet interview, mens også Ciro, Paola og Giorgio viser en sproglig udvikling i deres performans i andet interview. Kun Valentina og Alberto har en uændret eller lidt mindre mængde af generaliseringer i det andet interview, og deres intersprog gennemgår en mindre udvikling end de andre informanters. Valentinas intersprog viser en tendens til at stagnere. Det ser altså ud til, at informanterne bosat i Italien samt de to informanter, som deltager i praksisfællesskaber i Danmark, undergår den største intersproglige udvikling, og at de anvender flere og flere generaliseringer i deres intersprog.

Informanter bosiddende i Italien		Laura 1 15 min.	Laura 2 22 min.	Ciro1 15,5 min.	Ciro2 25 min.
Appeller:	Implicitte	17	32	20	41
	Eksplicitte	2	5	-	-
	Direkte	8	9	17	22
L1 / L3:	Kodeskift	11	22	39	20
	Bogstavelig oversættelse	4	1	-	-
	'Foreignizing'	1	-	4	-
	Transfer	10	16	6	21
IL:	Generalisation	7	37	20	89
	Beskrivelse	-	1	-	1
	Eksemplifi-kation	-	1	-	-
	Nydannelse	-	-	-	-
	Restrukturering	3	2	1	1
Informanter bosiddende i Italien		Gio-vanni 1 19,00 min.	Gio-vanni 2 15,00 min.	Paola 1 27,6 min.	Paola 2 25 min.
Appeller:	Implicitte	13	17	20	32
	Eksplicitte	7	5	9	1
	Direkte	11	5	18	18
L1 / L3:	Kodeskift	31	17	58	46
	Bogstavelig oversættelse	-	1	-	-
	'Foreignizing'	1	1	-	-
	Transfer	17	15	1-2	23
IL:	Generalisation	28	37	22	27
	Beskrivelse	-	2	-	-
	Eksemplifi-kation	1	1	-	-
	Nydannelse	-	-	-	-
	Restrukturering	1	2	1	2

Figur 8a Optællinger af anvendte kommunikationsstrategier i datamaterialet (informanter bosiddende i Italien).

Informanter bosiddende i Danmark		Valen-tina 1 16, 9 min.	Valen-tina 2 16,3 min.	Alberto 1 14,3 min.	Alberto 2 10,7 min.
Appeller:	Implicitte	21	15	24	21
	Eksplicitte	3	2	4	-
	Direkte	23	30	9	9
L1 / L3:	Kodeskift	20	21	50	40
	Bogstavelig oversættelse	-	-	-	-
	'Foreignizing'	-	-	4	-
	Transfer	1	14	3	2
IL:	Generalisation	9	7	14	10
	Beskrivelse	-	-	-	-
	Eksemplifi-kation	-	-	1	-
	Nydannelse	-	-	-	-
	Restrukturering	1	1	-	-
Informanter bosiddende i Danmark		Filippo 1 24,2 min.	Filippo 2 20,2 min.	Giorgio 1 7,1 min.	Giorgio 2 14,8 min.
Appeller:	Implicitte	36	41	12	13
	Eksplicitte	20	5	1	3
	Direkte	33	8	7	9
L1 / L3:	Kodeskift	87	34	17	31
	Bogstavelig oversættelse	2	2	-	-
	'Foreignizing'	3	3	5	3
	Transfer	9	7	13	10
IL:	Generalisation	43	84	15	25
	Beskrivelse	-	-	-	1
	Eksemplifi-kation	1	1	-	-
	Nydannelse	8	4	-	-
	Restrukturering	2	1	-	2

Figur 8b Optællinger af anvendte kommunikationsstrategier i datamaterialet (informanter bosiddende i Danmark).

Transfer spiller en mindre men væsentlig rolle i alle informanternes intersprog. Det ser ud til, at transfer udgør en stigende andel af kommunikationsstrategier i intersproget hos de informanter, som har den mindste udvikling i deres intersprog. Men det er væsentligt at påpege, at transfer spiller en rolle for alle informanterne, især den gruppe, der er bosat i Italien. Dette kunne skyldes denne gruppes samtidige tilegnelse af andre sprog.

En tendens, der kun viser sig i Filippo og Giorgios intersprog, er de kreative nydannelser, ovenfor omtalt som 'nonsensord'. Denne type strategi knytter an til fonologisk mnemoteknik samt en logisk, kreativ og IL-baseret måde at forsøge at danne målsprogslignende ord på. Disse to informanter anvender desuden foreignizing regelmæssigt i begge interviews, hvilket er mere end de andre informanter generelt gør det.

Det er værd at bemærke, at mange af Færch og Kaspers kommunikationsstrategier meget sjældent anvendes i datamaterialet i sin helhed. Eksemplifikation og beskrivelse anvendes ganske få gange, primært af informantgruppen bosat i Italien. Nydannelser anvendes overhovedet ikke i datamaterialet, bortset fra Filippos og Giorgios anvendelse af 'nonsensord'. Restruktureringer anvendes også i meget begrænset omfang og mest regelmæssigt af gruppen bosat i Italien.

Resultaterne af analysen af kommunikationsstrategier i materialet viser nogle interessante mønstre og giver anledning til en undren omkring kommunikationsstrategiers samspil med tilegnelse, interaktion og de enkelte informanters viden om andre sprog. Disse perspektiver diskuteres nedenfor (s. 103 ff.). Først præsenteres analysen af de kvalitative interviews, som også vil danne baggrund for diskussionerne af informanternes intersproglige og interkulturelle udvikling.

Holdninger til målsprog, målsprogssamfund og egen læring

I den følgende analyse af undersøgelsens kvalitative interviews præsenteres en kortlægning af informanternes holdninger til sprog og læring. Overordnet har det vist sig, at informanterne kan grupperes i to til tre grupper på baggrund af ligheder i deres holdninger. Det er interessant, at disse tre grupper afspejler informanternes adgang til målsprogssamfundet:

1. Filippo og Giorgio: opholder sig i Danmark og deltager i dansksprogede praksisfællesskaber
2. Valentina og Alberto: opholder sig i Danmark men deltager ikke i dansksprogede praksisfællesskaber
3. Laura, Giovanni, Ciro og Paola: opholder sig i Italien

Disse forhold uddybes nedenfor, hvor resultaterne altså i høj grad er ordnet ud fra disse tre holdningsmæssige grupperinger.

Informanternes syn på sprog

En holdning, som kommer til udtryk hos tre ud af fire informanter i begge grupper, er, at dansk er et særligt ustruktureret og ugrammatisk sprog. Et eksempel, der viser denne holdning, er Filippos meget umiddelbare måde at beskrive emnet på. Filippo fortæller, at han som italiener er vant til at lære sprog via grammatiske regler, men at nu lærer han dansk sprog på en anden måde. Han synes, at det er underligt ikke at tage afsæt i grammatikken, men han mener, at det er nyttigt at tilegne sig dansk sprog på en anden måde, fordi dansk ifølge Filippo er mindre grammatisk organiseret end andre sprog:

*F Det er mærkeligt ikke at tage afsæt i grammatikken, fordi ofte så kender man grammatikken, og man kender verberne. Det her har jeg nævnt før. Dvs. at i det mindste på italiensk er det meget nemmere, tror jeg. Hvis

man kender verberne og grammatikken, så kan man konstruere sætninger. Men især de mest frekvente sætninger på dansk, de er ikke så direkte.

*I Direkte? Mener du grammatiske?

*F Ja, ligesom jeg sagde tidligere, for eksempel: *Hvor skal vi hen? Hvor skal du hen?* Jeg ville aldrig have tænkt på at stille dig sådan et spørgsmål, hvis jeg bare havde min ordbog og kendte grammatikken. (Filippo 1)

Denne holdning kan tænkes at hænge sammen med pædagogikken i undervisningen og ikke, som Filippo mener, med den danske grammatik. Dette diskuteres yderligere nedenfor (se s. 108 ff.). Man skulle tro, at informanterne fokuserede på det danske sprogs indhold frem for form, når de næsten alle sammen opfatter dansk som overvejende ugrammatisk. Det er dog ikke tilfældet. Der tegner sig et klart billede af, at informanterne bosat i Italien under dataindsamlingen fokuserer meget på sprogets form forstået som grammatiske regler. Her er det Paola, der forklarer, hvad hun vil koncentrere sig om i danskundervisningen:

*P At lære de simpleste fraser. Dvs. hvordan adjektivet kongruerer med substantivet og verbernes bøjninger. Når jeg har lært det, så kan jeg lære flere ting.

(Paola 2)

Informantgruppen i Italien lægger ofte vægt på kulturelle værdier og siger, at de ville lære mest via kontakt med målsprogssamfundets indfødte, men i praksis er det A-viden, der spiller den største rolle for dem. I den dansksprogede samtale starter Ciro fx med at bede intervieweren om at bøje et substantiv i tredje person pluralis. Informantgruppen i Danmark fokuserer derimod meget lidt på sprogets form, og deres interesse for formerne begrænser sig til enkelte grundregler som introduktion til det danske sprog. Filippo nævner, at det

formentlig skyldes den klassiske italienske skoling, at det er svært at forholde sig til sprog på en anden måde end den grammatiske. Informantgruppen i Danmark er altså mere fokuseret på sprogets indhold, ordforråd og sproghandlinger end informantgruppen i Italien. Informantgruppen i Danmark ser sprog som *funktionelt* forstået som et redskab til kommunikation. Én informant i denne gruppe, Valentina, er dog ikke udpræget fortaler for denne opfattelse af dansk sprog. Informantgruppen i Italien forholder sig enten ikke til sprog som et redskab, eller de mener ikke, at sprogets rolle er funktionel i nogen udpræget grad. Dette er ikke bemærkelsesværdigt, da det danske sprog spiller forskellige roller for de to grupper af informanter: For informanterne i Italien er det danske sprog en kilde til viden, dannelse og studier af primært skriftlige kilder. For informantgruppen i Danmark er det danske sprogs rolle knyttet til konkrete praktiske formål i deres hverdag i Danmark.

I denne sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, at flere af informanterne i Italien taler spontant og engageret om det danske sprogs sociale rolle, og samtlige informanter i denne gruppe taler om det danske sprogs identitetsskabende rolle. Alle informanter i gruppen, der opholder sig i Danmark, er også meget fokuserede på sprogets sociale rolle, mens det kun er Alberto og til dels Giorgio, der ser det danske sprogs rolle som identitetsskabende. Giorgios syn på det danske sprog som identitetsbærende er dog præget af lethed og humor. Giorgio bruger fx spøgende udtrykket 'sentirmi un po' più danese' *'føle mig en lille smule mere dansk'* om en grund til at bruge dansk sprog trods sit begynderniveau. Det er spørgsmålet, om man kan tolke dette som et udtryk for, at han tager sprogets identitetsbærende rolle alvorligt. Informanterne bosiddende i Italien udtrykker sig derimod med stor alvor, prompte og spontant om sprogets identitetsskabende rolle, når intervieweren stiller dem det brede indledende spørgsmål: Hvad vil det sige at lære et sprog? Her er det Giovanni, der allerede i det første interview udtrykker sig malende om, hvad det vil sige at lære et sprog:

*I Hvad vil det sige at lære et sprog?

*G At lære et sprog er ikke så meget at lære selve sproget. Det er at lære netop den måde som folket fra det land tænker på, gå ind i deres vaner, i deres livsstil. Hvis ikke du gør det, så lærer du aldrig rigtig et sprog.
[...]
*G Verden er delt op af sprogene, ikke af tankerne! Sproget bærer tanken.
(Giovanni 1)

Giovanni mener desuden, at det ikke kun handler om at lære selve sproget. På universitetet er det også vigtigt at lære om landets kultur, historie og litteratur, og det er således målet at blive 'un piccolo danesino acculturato' *'en lille kulturuddannet dansker'*. I det følgende afsnit skitseres informanternes forskellige mål med tilegnelsen af dansk.

Informanternes syn på læring og deres mål med tilegnelsen af dansk

Informanterne i Italien har et stærkt syn på læring; de udtrykker sig alle reflekteret om *læringsstrategier*, når de taler om deres tilegnelse af dansk sprog. De har adgang til flere formelle redskaber til støtte for deres sprogtilegnelse (se s. 60 ff.), mens de har en meget begrænset adgang til uformel tilegnelse af dansk. Af uformelle kilder til dansk nævner informanterne film med og uden undertekster, danske romaner, dansk musik, Internettet (avisartikler, www.dr.dk m.m.), en enkelt har en dansk penneven, og flere af informanterne udtrykker ønske om at finde en dansker at træne sprog med i Italien, men ingen havde arrangeret sådanne møder endnu. Nogle af informanterne i denne gruppe taler om, at interaktion og ophold i Danmark er givtigt eller ligefrem nødvendigt for tilegnelsen af dansk sprog. I praksis er det dog den formelle undervisning, som de beskriver som det mest effektive redskab til deres tilegnelse af dansk, når intervieweren spørger ind til emnet. Som Paola formulerer det: "Lektionerne er det fundamentale." (Paola 1). Informantgruppen

i Danmark er generelt også begejstret for den formelle undervisning i dansk, men de fremhæver især den uformelle tilegnelse som nyttig. Denne gruppe har ikke umiddelbart adgang til mange forskellige formelle undervisningsmaterialer. De modtager alle undervisning efter den samme grundbog, som i Schmidt'ske termer bygger på *attention* og *control*, dvs. praktisk brug af sproget i forbindelse med hverdagssituationer, gentagelse og indøvelse af fraser samt udtale. Flere af disse informanter klager over, at de ikke har en ordbog, og ingen af dem har adgang til en grammatik. Desuden foregår undervisningen på dansk og engelsk i et multilingvistisk setting med udvekslingsstuderende fra mange forskellige lande. Denne gruppes adgang til uformelle kilder til dansk er til gengæld stor, især for Filippos og Giorgos vedkommende. Filippo og Giorgio deltager dagligt i dansksprogede situerede aktiviteter. Ellers består denne gruppes uformelle kilder til det danske sprog overvejende af dansk talt i hjemmet og dansk i det offentlige rum (supermarkedet, S-toget, plakater, opslag osv.). Enkelte informanter forsøger sig med dansk tv og aviser, men ingen af informanterne opsøger dansk film, musik og Internet, som informantgruppen i Italien gør det. Til gengæld vil især Filippo og Alberto meget gerne finde danske venner under opholdet. Det danske sprogs rolle i det omgivende samfund understreges i interviewene, når informanterne svarer på, hvor de møder det danske sprog uden for klassen: 'dappertutto!' '*overalt!*'. Informanternes øvrige undervisning på universitetet foregår dog på engelsk, og alle informanterne understreger, at engelsk altid kan bruges som fælles sprog i Danmark.

Fortolker man informanternes udsagn i forhold til Schmidts opmærksomhedsbegreber (se s. 41), tegner der sig også et mønster for de to grupper. For gruppen af informanter i Italien er *intention* og *awareness* afgørende kilder til sprogtilegnelse. For gruppen i Danmark er *intention* lidt mindre vigtigt end for gruppen i Italien, mest vigtig er den for Valentina og Alberto, mens *control* er meget vigtigt for hele denne gruppe. *Attention* er særdeles vigtigt for Filippo, Giorgio og Alberto, mens Valentina ikke taler om denne type af opmærksomhed. Gruppen

i Danmark taler alle om, at dansk grammatik er simpel, og Filippo og Giorgio taler ligefrem om, at dansk er et særligt ugrammatisk sprog. Det kan være årsag til, at Filippo og Giorgio ikke tillægger *awareness* nogen særlig betydning for tilegnelsen af dansk. Valentina og Alberto giver begge udtryk for, særligt i deres første interviews, at *awareness* er en vigtig kilde til tilegnelsen af dansk, selvom dansk grammatik er simpel. Det er bemærkelsesværdigt, at det mønster, der her tegner sig af informanternes syn på sprogtilegnelse, afspejler de undervisningsmaterialer, som informanterne anvender. Dog adskiller Alberto og Valentinas holdninger sig fra Giorgio og Filippos på dette punkt, trods at de deltager i den samme undervisning. Dette kunne tyde på, at også andre faktorer, såsom adgang til målsprogssamfundets praksisfællesskaber, har en indflydelse på dette område. Dette diskuteres yderligere nedenfor (se s. 103 ff.).

Lytter man til informanternes udsagn om sproglig viden, både i form af verbaliserede holdninger, erfaringer og de handlinger, som de giver udtryk for gennem interviewet, så placerer Giorgio og Filippo sig igen i en gruppe for sig selv. Giorgio og Filippo er de eneste informanter, der giver udtryk for at anvende B-viden som primær problemløser ved mødet med det danske sprog. Valentina og især Alberto lægger stor vægt på C-viden, og især Valentina lægger en del vægt på A-viden som kilde til sprogtilegnelse. Hele informantgruppen i Italien anvender i høj grad A-viden som værktøj i sprogtilegnelsesprocessen. Ciro og Paola lægger dog også nogen vægt på C-viden. Laura giver desuden udtryk for, at sprogtilegnelse er et spørgsmål om at 'fiksere' A-viden, så der bliver mere plads til at bearbejde nye sider af sproget. Hun forestiller sig altså, at regelviden skal læres udenad, dvs. internaliseres i form af C-viden, for at ny viden kan bearbejdes og læres udenad. Filippo derimod giver udtryk for, at han opløser fraser i mindre stykker og analyserer dem for at udlede A-viden fra eksemplerne, som han møder i klassen og i målsprogssamfundet. Laura og Filippo repræsenterer således to forskellige måder at tilegne sig dansk sprog på.

Sandsynligvis skal informanternes opfattelse af læring også ses i lyset af deres mål med tilegnelsen af dansk og forståelse af dansk kultur og mentalitet. Selvom informanterne ikke bliver spurgt direkte om deres lyst til og mål for tilegnelsen af dansk, udtrykker de sig alle om deres målsætninger under interviewet. Det er tydeligt, at informanterne i de to grupper har forskellige mål med deres tilegnelse af dansk. Informanterne i Danmark har alle et relativt kortsigtet mål med at tilegne sig dansk, og Alberto udmærker sig ved at understrege, at tilegnelsen af dansk for ham kun er et sekundært mål i forhold til at tilegne sig engelsk under sit ophold i Danmark. Informanterne i Italien er alle opsat på at tilegne sig dansk målsprog til perfektion, og de har alle langsigtede mål med tilegnelsen af dansk. Af studietekniske årsager kan Ciro og Paola ikke aflægge eksamen i dansk. Alligevel har alle fire informanter i Italien langsigtede mål med deres studie af dansk sprog og kultur. Eksempelvis har Paola planer om at flytte til Danmark i fremtiden, fordi hun hellere vil bo i et mere 'kultiveret' samfund end i Italien. Desuden nævner både Paola og Giovanni 'la passione' *'den lidenskabelige kærlighed'* til det danske sprog som en af de væsentligste årsager til deres tilegnelse af dansk. De samme positive følelser for det danske genfindes ikke hos informantgruppen i Danmark, hvilket også fremgår af afsnittet s. 100 ff. nedenfor.

Informanternes brug af dansk målsprog i forskellige situationer

Oversigter over informanternes brug af dansk målsprog i forskellige situationer (figur 9a og 9b nedenfor) er udarbejdet på baggrund af Layders (1993) *research model* (se figur 3, s. 14). Således kan man observere, i hvilken grad og hvor i det sociale rum informanterne har mulighed for at interagere på dansk. Desuden er skemaet udarbejdet ud fra en interesse for Bourdieus begreb: *legitimate speaker*, da disse data skal danne baggrund for at diskutere informanternes mulighed for at deltage i interaktion på målsproget og derved få mulighed for at tilegne sig dansk spontant. I oversigten indgår både interaktiv deltagelse

i samtaler på dansk, lytten til dansk målsprog samt intern læringsaktivitet i den enkelte learner. Med intern læringsaktivitet hos den enkelte learner forstås den læring, der foregår i det rum, som Layder betegner *self.* Denne læring kan være *naturlig* og dermed bestå af at opsøge og tildele opmærksomhed til eksempelvis dansk musik, danske film, danske sider på Internettet eller lytten til danske samtaler i det offentlige rum. Desuden kan denne interne læring være formel og bestå af hjemmearbejde i forbindelse med formel undervisning, repetition og mnemoteknikker.

Filippo og Giorgio har størst adgang til naturlige situerede aktiviteter i målsprogssamfundet qua deres uddannelsessituationer. Filippo læser fysik og arbejder sammen med danske studerende i et laboratorium, hvor de dagligt udfører forsøg og holder pauser sammen. Giorgio er i praktik på et dansk hospital, hvor han følger en dansk læge og er med til at undersøge danske patienter. Både Giorgio og Filippo er altså til stede ved naturlige situerede aktiviteter, men de bruger dansk målsprog i mindre grad og hyppigst ikke efter situationens normer. I de naturlige settings (hospitalet og universitetet i bredere forstand samt settings såsom supermarkedet, toget, på bar) anvender de begge i lidt højere grad dansk efter situationens normer. Begge disse informanter har en stor intern læringsaktivitet, Giorgio siger, at han "…tvinger sig selv til at forstå" dansk (Giorgio 1). Filippo viser ved selve interviewet under dataindsamlingen, hvordan han konstant forundres og analyserer det danske sprog, som han møder, hvilket også forstås som et udtryk for naturlig intern læringsaktivitet.

Informanter i Italien	P 1	P 2	C 1	C 2	G 1	G 2	L 1	L 2
Naturlig *context*	-	-	-	-	-	-	-	-
Naturligt *setting*	-	-	-	-	-	-	-	-
Naturlig *situeret aktivitet*	1	0-1	-	(2)	-	-	-	-
Naturlig indenadslære (*self*)	0	0	-	0	-/0	-/0	-	0-1
Formel *context*	-	-	-	-	-	-	-	-
Formelt *setting*	-	0-1	-	-	0-1	0-1	-	-
Formel *situeret aktivitet*	2	1-2	1-2	2	1-2	2	0	2
Formel indenadslære (*self*)	-	2	2-3	%	3	3	3	3

Figur 9a Graden af informanternes brug af dansk målsprog i forskellige situationer. Signaturforklaring: Informanternes navne er forkortet til forbogstav. (0): Informanten bruger ikke dansk målsprog i situationen, men er til stede, (1): Informanten bruger dansk målsprog i mindre grad og ikke efter situationens normer, (2): Informanten bruger dansk målsprog i lidt højere grad, og ofte ifølge situationens normer (3): Informanten bruger dansk målsprog i høj grad og efter situationens normer, (-): Informanten befinder sig ikke på noget tidspunkt i en sådan situation, (%): Informanten omtaler ikke dette i interviewet.

Informanter i Danmark	F 1	F 2	G 1	G 2	V 1	V 2	A 1	A 2
Naturlig *context*	1	1	0-1	0	0	0	1	0-1
Naturligt *setting*	1	1-2	%	1-2	0	0	1	0
Naturlig *situeret aktivitet*	1	1	1	1-2	-	0	-	0
Naturlig indenadslære (*self*)	3	3	3	3	0	-	2	0
Formel *context*	2	%	%	-	%	%	%	%
Formelt *setting*	2	1	1	-	0	-	1	%
Formel *situeret aktivitet*	2	1	1	-	2	-	1-2	%
Formel indenadslære (*self*)	2	0	0	-	2	-	0-1	%

Figur 9b Graden af informanternes brug af dansk målsprog i forskellige situationer. Signaturforklaring: Informanternes navne er forkortet til forbogstav. (0): Informanten bruger ikke dansk målsprog i situationen, men er til stede, (1): Informanten bruger dansk målsprog i mindre grad og ikke efter situationens normer, (2): Informanten bruger dansk målsprog i lidt højere grad, og ofte ifølge situationens normer (3): Informanten bruger dansk målsprog i høj grad og efter situationens normer, (-): Informanten befinder sig ikke på noget tidspunkt i en sådan situation, (%): Informanten omtaler ikke dette i interviewet.

Valentina og Alberto har ikke direkte adgang til danksprogede situerede aktiviteter, da de udelukkende følger kurser på universitetet på engelsk. De bor dog begge hos en dansk udlejer, og de lytter til det dansk, de møder. Alberto anvender få gange dansk målsprog i meget begrænset omfang og ikke efter situationens normer. I andet interview med Alberto har han dog valgt dansk fra, og bruger det ikke i nogen situationer længere. Valentina bruger aldrig dansk målsprog. I andet interview kan hun kun komme i tanke om en eneste episode (i en detailhandel), hvor hun har brugt dansk sprog uden for klasseværelset. Alle informanterne i Danmark kan som før nævnt ty til engelsk, når de har behov for at udtrykke sig forståeligt under opholdet i Danmark. Denne mulighed ser dog ud til ikke at være tilstrækkelig, når informanterne deltager i situerede aktiviteter, hvor der er et andet behov for flydende kommunikation, ofte om bestemte faglige emner mellem flere end to personer.

Informanterne i Italien har ikke adgang til hverken naturlig kontekst, settings eller situerede aktiviteter. Ciro har et enkelt møde med en norsk pige, som han taler lidt dansk med under et elleve dage langt sportsstævne, og Paola har en dansk penneven, som hun dog overvejende skriver engelsk med. Ellers har informanterne i Italien kun adgang til dansk sprog gennem naturlige interne læringsaktiviteter og i formelle situationer. Alle informanterne i Italien anvender en eller anden form for naturlig intern læringsaktivitet på eget initiativ: Laura ser film med og uden danske undertekster, Giovanni læser på danske internetsider, Ciro læser danske romaner, og Paola lytter til dansk musik og ser danske film. Her stemmer deres reflekterede holdninger til læringsstrategier godt overens med deres opsøgende interesse for dansk målsprog.

I formelle situerede aktiviteter (undervisningen i dansk) anvender informanterne i Danmark dansk sprog i mindre grad, men hovedsageligt efter situationens normer i første interviewrække. I anden interviewrække er kun Filippo fortsat på et nyt danskkursus, mens de andre informanter i gruppen har afsluttet danskundervisningen. I Italien anvender informanterne

dansk i mindre grad i undervisningen og kun af og til efter situationens normer. I det formelle setting opstår der meget lidt spontan samtale på dansk i Italien, mens der opstår lidt mere spontan interaktion i Danmark. Gruppen i Italien udmærker sig ved, at de i høj grad anvender dansk målsprog til formel intern læringsaktivitet, dvs. at de øver sig meget hjemme alene med deres undervisningsmaterialer.

Paola og Giovanni udmærker sig ved at fremhæve eksempler på, at de anvender formel viden fra den formelle undervisning i deres møde med dansk sprog uden for klasseværelset. Paola genkender dansk syntaks i en dansk sangtekst, og Giovanni genkender foranstillede artikler i danske artikler på Internettet, og derfra begynder han at forstå indholdet i artiklen (se s. 27). De bringer altså formel viden fra læringsrummet over i et anvendelsesrum. Anvendelsesrummet er dog skriftsprogligt, hvilket måske netop gør denne overførsel mulig, da skriftlig kommunikation kan perciperes i learnerens eget tempo. Det er bemærkelsesværdigt, at det er to informanter, som opholder sig i Italien, der overfører viden fra læringsrum til anvendelsesrum, da informantgruppen i Danmark har meget større adgang til mange forskellige både skriftsproglige og interaktionelle anvendelsesrum. Det ville være mere oplagt, hvis informanterne i Danmark bragte viden med sig fra læringsrummet og ud i målsprogssamfundet.

Alt i alt viser undersøgelsen af informanternes brug af dansk sprog i forskellige situationer, at informantgruppen i Danmark generelt anvender dansk i relativt lav grad. Den naturlige interne læringsaktivitet har dog en stor plads hos informantgruppen i Danmark, mens den formelle interne læringsaktivitet er høj hos informantgruppen i Italien. Desuden er der forskel på, i hvor høj grad informanterne i Danmark har umiddelbar adgang til naturlige situerede aktiviteter, og det ser ud til at smitte af på graden af brug af dansk målsprog. Brugen af dansk målsprog kunne også hænge sammen med en holdning til det danske sprog og den danske kultur. I hvert fald er datamaterialet præget af værdiladede holdninger til dansk sprog og kultur, som

spontant kommer til udtryk gennem informanternes udsagn omkring sprog og læring. Disse holdninger skitseres i det følgende afsnit.

Informanternes holdninger til det danske sprog og samfund

Holdningen til Danmark og danskerne blandt informanterne i Danmark er præget af deres personlige erfaringer i interaktive situationer. Fx bliver Alberto stoppet af nogle politibetjente, der vil se hans pas og papirer for at give ham en bøde for at gå over for rødt lys. Alberto beskriver politibetjentens ansigt som et 'Pitbull-ansigt', og han mener, at de giver ham en bøde, fordi de har lyst til det. Denne episode samt mislykkede forsøg på at knytte kontakter til og venskaber med danskere resulterer i Albertos negative syn på danskere og hans ønske om at forlade Danmark hurtigst muligt. Alberto føler sig fremmedgjort i Danmark, og han kan ikke lide det danske sprog:

*A Hvis jeg havde lært folk bedre at kende, så havde det fået mig til at… men når alt kommer til alt, så kender jeg ikke en eneste dansker godt, sådan som jeg gerne vil kende en person, og det blokerer mig, så jeg ikke lærer dansk. […] Jeg tager hjem til juli – jeg bliver her så kort tid som muligt.
[…]
*A Hvis ikke jeg finder en eneste person, som har lyst til at være sammen med mig, så kan jeg ikke se, hvorfor jeg skulle lære dansk.
[…]
*A Der er det her, der får mig til at le: Lydene, ligesom 'r'. Det virker som om nogen næsten kaster op. […] Hvis en person taler dansk, så virker personen ikke venlig. Dansk er ikke et sprog, som jeg kan lide at høre.

(Alberto 2)

Modsat denne opfattelse beskriver Paola og Giovanni, som begge er bosat i Italien under dataindsamlingen, nordiske og danske værdier meget positivt:

*I Hvad lærer du især dansk af?

*P Min fascination, denne fascination af den nordiske verden og de skandinaviske lande. [...] Jeg kan godt lide den smukke natur og livsstilen. Her i Italien lugter folk, og så er der trafikken... I Sverige har jeg ikke set noget af det, i Stokholm. Det er selvfølgelig en stor by, og det var i juli, okay. Der var ro og fred, jeg havde det rigtig godt […] Fredeligheden, måden man lever godt på, fordi her i Italien er alting kaos, den offentlige transport, folk som råber… Måske netop derfor håber jeg meget på at kunne flytte nordpå […] så snart som muligt […] det er i det mindste et civiliseret samfund.

(Paola 1)

Giovanni er meget fascineret af det danske sprog, og lydene virker helt anderledes på ham, end de gør på Alberto (se ovenfor):

*G Jeg har en passion, en interesse for Norden [...] for måden at leve på og for måden at føre politik på. For noget meget mere socialt og meget mere sammenhængende sammenlignet med de store lande, såsom Italien, Frankrig eller Tyskland. Det er meget mere socialt.
[…]

*G Så kan jeg også rigtig godt lide udtalen, fordi den er flydende, og den er ikke smældende. Det er nærmest rart for øret. […] Af de skandinaviske sprog er det det mest flydende, det giver dig mest ro. Det er nok fordi, at folk altid smiler, de virker rolige. De er aldrig vrede.

(Giovanni 1)

Eksemplerne viser en kraftig tendens i datamaterialet: Informanterne i Italien har et idylliseret billede af Danmark, mens informanterne i Danmark har et helt andet billede af målsprogssamfundet. Dette billede af målsprogssamfundet er igen betinget af informanternes egne erfaringer med kulturmødet. Her lader det igen til, at det er af afgørende betydning, i hvor høj grad informanterne har haft adgang til og deltaget i situerede aktiviteter på målsproget i Danmark. Men der er også en generel tendens til, at alle informanterne i Danmark har svært ved at knytte kontakter til danskere og dermed få mulighed for at interagere på dansk. Selv Filippo, som ellers dagligt har adgang til dansksprogede situerede aktiviteter og generelt er meget positivt indstillet over for opholdet i Danmark og tilegnelsen af dansk, beskriver problemet således i andet interview:

*I Har du danske venner?
*F Ikke så mange, men det er jeres problem, ikke mit. Nej, jeg har det skidt med det, fordi jeg havde forestillet mig at lære en masse mennesker at kende. Siden vi sås sidst, er jeg begyndt på et kursus, men Gud! I er ikke til at slå et ord af! Det er ikke sådan, at I hilser på hinanden, når I kommer ind i klassen – prøv at høre her, det er usselt.
[...]
*F Toilettet er det eneste sted, hvor man kan sludre […] Jeg har lært flere danskere at kende på toilettet end udenfor.
(Filippo 2)

Hvis ikke informanterne i Danmark har direkte negative oplevelser med danskerne som Alberto, så er det i hvert fald et problem for dem, at danskerne interagerer sparsomt med fremmede mennesker i det offentlige rum.

DISKUSSION AF KOMMUNIKATIONSSTRATEGIER OG TILEGNELSE

Kognitive processer og mønstre i anvendelsen af kommunikationsstrategier

Generelt anvendes kommunikationsstrategier i høj grad af alle informanter i materialet. Man kan yderligere observere en sammenhæng mellem visse mønstre i brugen af kommunikationsstrategier og tendenser til udvikling i intersproget. Dette understreger de kognitive teoriers anvendelighed som forklaringsgrundlag for sproglig interaktion og sprogtilegnelse. Hvorfor flere generaliseringer hænger sammen med intersproglig udvikling, virker åbenlyst, da generaliseringer er direkte afledt af hypoteseafprøvning, som er en af de vigtigste drivkræfter i intersproglig udvikling. Denne observation understreger gyldigheden af Selinkers (1972) beskrivelse af intersproget og de kognitive teorier, som bygger på en antagelse om, at den menneskelige intelligens er indrettet ud fra et princip om forudsigelser (Doughty 2003). Desuden støtter resultaterne en forståelse af viden som noget, der kan ændre karakter over tid. Det er det, der sker, når Filippo opdager forklaringsmønstre via regelmæssigheder i sprogligt input; her skifter hans C-viden (helfrase) over B-viden (analytisk refleksion over helfrasen) til A-viden (metasproglig viden om helfrasen, eksempelvis generel viden om bestemthedsbøjning på dansk).

Informanterne i Italien bruger en lidt større andel af de typer af kommunikationsstrategier, der generelt sjældent anvendes i materialet. En forklaring på dette kan være, at beskrivelse, eksemplifikation, restrukturering, nydannelse og bogstavelig oversættelse er kommunikationsstrategier, der er mere kognitivt krævende end de mere populære kommunikationsstrategier i materialet. Informantgruppen i Italien er vant til at arbejde mere med korrekt sprogbrug end med flydende sprogbrug på dansk. Dette ses afspejlet i deres fokus på sprogets form samt deres syn på sprogtilegnelse som primært *awareness* i Schmidt'ske termer i de kvalitative interviews. De er også vandt til at have mere tid

til rådighed, da de er færre elever i klasseværelset, og da deres fokus i undervisningen (og i de kvalitative interviews) ikke primært sigter på funktionel sprogbrug uden for klasseværelset. For denne informantgruppe ser det ud til, at 'pushed output' (Swain 1995)[15] er noget andet end for informanterne bosat i Danmark. De skal primært demonstrere A-viden, hvor informantgruppen i Danmark primært skal bruge dansk sprog som et redskab i hverdagen. Især de to informanter (Filippo og Giorgio), som deltager i danskprogede faglige praksis-fællesskaber, går bort fra at anvende *awareness* i deres sprogtilegnelsesproces. Forskellene på de sociale, pædagogiske og individuelle mål med tilegnelsen ser altså ud til at have en indflydelse på kommunikationsstrategier i materialet. På dette grundlag kan man argumentere for, at de kognitive processer udarter sig forskelligt, afhængigt af disse faktorer, dvs. afhængigt af om man tilegner sig dansk som andet- eller fremmedsprog.

Ud fra den foreliggende undersøgelse og refleksionerne over teorier på området, kan man opstille tre mulige funktioner for kommunikationsstrategier i intersproget:

1. Kommunikationsstrategier kan reparere sammenbrud i kommunikation.
2. Kommunikationsstrategier som C-viden kan lette fluency, så learneren kan koncentrere sig om andre lingvistiske og sociale problemer i interaktion.
3. Endelig kan kommunikationsstrategier i sin mest bevidste form bidrage til tilegnelsen ved at gøre sproget til genstand for metasproglig refleksion i en eller anden grad.

Hvis al sprogtilegnelse er bevidst i en eller anden form (Schmidt 1994), kan man forestille sig, at de mest bevidste (og det vil sige de ikke-automatiserede) kommunikationsstrategier er de mest fordrende for tilegnelsen, medmindre anvendelsen af kommunikationsstrategier skal fungere som reparation (1) eller lette fluency (2). Det virker således usandsynligt, at Seliger

(1984) har ret, når han hævder, at kommunikationsstrategier er ubevidste, medfødte og ufrivillige, og derfor ikke kan gøres genstand for refleksion og undervisning (se s. 53).

Kommunikationsstrategier, læringsstrategier og stagnation i IL

Flere undersøgelser viser, at mere øvede learnere foretrækker IL-baserede kommunikationsstrategier, mens mindre øvede foretrækker kommunikationsstrategier baserede på L1 og / eller andre sprog end IL (Bialystok 1983; Haastrup og Phillipson 1983[16]). Den foreliggende undersøgelse viser til dels et lignende mønster, men det er dog værd at bemærke, at generaliseringer allerede i det helt tidlige IL (efter kun 30 lektioners undervisning) udgør en stor del af kommunikationsstrategier blandt de fleste informanter. Det er interessant, at informanterne i Haastrup og Phillipsons undersøgelse stort set ikke anvender generaliseringer men meget ofte beskrivelse, bogstavelig oversættelse og restrukturering. Dette kunne tyde på, at der findes et implikationshierarki for anvendelsen af forskellige typer af kommunikationsstrategier, da informanterne i Haastrup og Phillipsons undersøgelse har fem års undervisning i målsproget bag sig. Det er interessant i denne sammenhæng, at generaliseringer skulle være en strategitype, som således ikke optræder i nævneværdig grad i avanceret IL. Denne faktor kan dog også skyldes informanternes lavere alder i Haastrup og Phillipsons undersøgelse, hvilket kan have afstedkommet en sprogtilegnelse baseret mindre på metasproglig viden. Haastrup og Phillipson mener, at valg af strategityper i IL bl.a. afhænger af pædagogikken i undervisningen (Haastrup og Phillipson 1983, 156), men de beskriver ikke selv pædagogiske faktorer som et led i deres undersøgelse. Derfor er det svært at konkludere på deres undersøgelse. I den foreliggende undersøgelse ses der både i beskrivelsen af informanternes læringsrum og i de kvalitative interviews, at informanternes læringsrum i Italien har et særligt fokus på form og *awareness*, hvorimod læringsrummet i Danmark har mere fokus på indhold, sproghandlinger og *control*. Sammenholdt med informanterne i

Italiens større rum for kognitiv bearbejdning giver det denne gruppe af informanter et bedre grundlag for at tilegne sig sproget. Faktisk ser det ikke ud til, at deres begrænsede adgang til målsprogssamfundet er en ulempe i denne fase af sprogtilegnelsen. De har derimod stor glæde af den systematik og ro, der er omkring tilegnelsen.

Færch og Kasper (1983b) vurderer, at kodeskift og i visse tilfælde restrukturering og parafrasering ikke fremmer tilegnelsen. Dette mener jeg er forkert. Den foreliggende undersøgelse viser, at kodeskift er en stor del af informanternes intersprog. Andelen af kodeskift ser ud til at falde i forbindelse med intersproglig udvikling, men længere kodeskift (evt. med metasproglig eller metadidaktisk indhold) ser ud til at fremme tilegnelsen. Med teoriafsnittet om kodeskift (se s. 59 ff.) er det desuden tydeligt, at man må undersøge de enkelte former for kodeskift for at vurdere deres påvirkning af tilegnelses-processerne. I Bialystoks (1983) og Haastrup og Phillipsons (1983) undersøgelser viser resultaterne, at IL-baserede kommunikationsstrategier bedst reparerer sammenbrud i kommunikationen. Haastrup og Phillipson forklarer, hvordan en learners IL ser ud til at 'fossilere' pga. anvendelse af restrukturering og bogstavelig oversættelse, som anses for at være "… the least communicative end of the continuum." (Haastrup og Phillipson 1983, 157). Jeg mener ikke, at man ukritisk kan sætte lighedstegn mellem kommunikativ succes og sprogtilegnelse. Derfor kan man ikke umiddelbart sige noget om potentialet for tilegnelse ud fra Haastrup og Phillipsons samt Bialystoks undersøgelser. Men man kan sammenligne Haastrup og Phillipsons opfattelse af deres informant nr. 5's 'fossilering' med tegn på stagnation i intersproget hos Valentina i den foreliggende undersøgelse. Valentina anvender færre kommunikationsstrategier end de mere succesfulde learnere, og man ser ikke en udvikling i valget af kommunikationsstrategier. Haastrup og Phillipsons informant nr. 5 vedbliver ligesom Valentina med at anvende de samme typer af kommunikations-strategier. Dette leder mig til at opstille følgende hypotese: Det handler ikke så meget om, hvilke strategier learneren vælger at

anvende, men om learnerens valg af strategier stagnerer, således at strategierne ikke bliver et midlertidigt værktøj, der frigør 'processing space' (kognitiv energi) til andre opgaver, men i stedet bliver en permanent løsning på et kommunikativt problem. Hvis den enkelte strategianvendelse bliver lagret i langtidshukommelsen som en helfrase (eller med Skehans (1998) betegnelse: 'et syntaktisk fossil'), så bliver den kortsigtede løsning (kommunikationsstrategien) til en permanent løsning på et sprogligt problem. kommunikationsstrategier ser altså ud til at være mest fremmende for tilegnelsen, når de anvendes med learnerens behov for øje i et langsigtet perspektiv. Dette er netop definitionen på læringsstrategier ifølge Ellis og Bialystok (se s. 50).

Med den ovenstående refleksion in mente samt med henvisning til afsnittet 'Appeller' (se s. 55 ff.) vil jeg diskutere kommunikationsstrategiers potentiale som læringsstrategier. Bialystok (1983) mener, at alle kommunikationsstrategier potentielt kan optræde som læringsstrategier, og at i en ideel situation fører implementeringen af en strategi både til tilegnelse og en vellykket interaktion. Dette ser ud til at være muligt ud fra undersøgelsens resultater, men en mere nuanceret forståelse af intersproglig udvikling synes at være påkrævet. Ellis' (1994) skelnen mellem læringsstrategier og kommunikationsstrategier som hhv. langsigtede og kortsigtede problemløsninger kan kaste yderligere lys over problemstillingen. Hvis learneren (evt. i samråd med en underviser) reflekterer over sin anvendelse af kommunikationsstrategier, bliver de ifølge Ellis' definition til læringsstrategier, i og med deres læringspotentiale vurderes og implementeres med et langsigtet mål for øje. Informantgruppen i Italien er reflekteret omkring læringsstrategier og deres egen læring. Dette kan tænkes at være årsag til deres anvendelse af kommunikationsstrategier, som er mere varieret end hos gruppen i Danmark. Dermed får kommunikationsstrategier et større potentiale for deres tilegnelse. Dette kan tolkes som et tegn på, at formelle settings med fokus på metasproglige og evt. metadidaktiske diskurser har deres berettigelse inden for sprogundervisningen. Det betyder også, at det ikke nødvendigvis

er en fordel at opholde sig i målsprogssamfundet i den tidlige fase af sprogtilegnelsen.

DISKUSSION AF PÆDAGOGISKE FAKTORER OG UNDERSØGELSEN: TILEGNELSE I FORMELLE OG NATURLIGE SETTINGS

Når man anbefaler learnere at anvende nogle kommunikationsstrategier frem for andre som redskab i deres sprogtilegnelsesproces, må man holde sig formålet med denne anbefaling for øje. Ønsker man at fremme learnernes fokus på form og korrekthed, kan visse kommunikationsstrategier være hensigtsmæssige, mens andre kommunikationsstrategier, heriblandt de omdiskuterede kodeskift og transfer, kan være særdeles anvendelige, når et flydende målsprog er målet. Hvad der virker i målsprogssamfundets praksisfællesskaber er et helt andet spørgsmål, som ville være yderst interessant at undersøge fx ved en indsamling af learnersprog fra autentiske hverdagssituationer. Man kunne fx have placeret en lille mikrofon på Giorgio, når han udførte sit daglige arbejde på hospitalet under sit ophold som turnuslæge i Danmark. Man kan dog drage nogle interessante slutninger ud fra den foreliggende undersøgelse i forhold til deltagelse i målsprogssamfundets praksisfællesskaber og anvendelse af kommunikationsstrategier. Giorgio og Filippo deltog regelmæssigt i danske praksis-fællesskaber, og det ser ud til, at der er noget særligt på spil i deres anvendelse af kommunikationsstrategier. De særlige former for fonologiske nydannelser af målsprogslignende ord peger på en tendens hos disse to learnere til at huske i lydlige klange. Dette fænomen og dets eventuelle sammenhæng med disse to informanters særlige adgang til dansksprogede fællesskaber er bemærkelsesværdigt og åbner for en diskussion af de kognitive processer i sprogtilegnelsen, når denne foregår i naturlige settings. Det kan tænkes, at Giorgios og Filippos behov for fluency både i reception og produktion af dansk i de dansksprogede praksisfællesskaber har haft en indflydelse på deres sprogtilegnelsesproces. Således kan man stille spørgsmålstegn ved,

om de kognitive processer er ens ved enhver form for læring, og man kan også undre sig over, hvorfor deltagelsen i praksisfællesskaber fører til anvendelse af netop denne type af kommunikationsstrategier, der ligner en tilegnelsesproces, man normalt ser hos børn (Henriksen 1999, 74). Måske er det i nogle tilfælde ikke alderen men de sociale settings, der afgør, hvordan de kognitive processer forløber. Giorgio og Filippo har haft en adgang til målsprogssamfundets praksisfællesskaber, som i mange tilfælde måske er forbeholdt børn.

For at forstå learnernes arbejde med intersproget og deres anvendelse af kommunikationsstrategier i formelle og naturlige settings må man anvende et nuanceret syn på læring (se s. 25 ff.). Cummins' (1983) forståelse af kommunikative aktiviteter er en fordelagtig teori, fordi den tager højde for kontekst og kognitive krav. På trods af inddragelsen af det kognitive og sociale syn på learneren løser Cummins' model dog ikke problemet med at skelne mellem naturlig og formel tilegnelse i praksis. Måske bunder problemet i den kunstige skelnen mellem form og indhold på basis af opdelingen i naturlige og formelle settings, der implicit ligger til grund for bl.a. Cummins' model. Man kan ikke problemfrit hævde, at naturlig tilegnelse fører til BICS og dermed kun kommunikativ kompetence, mens formel tilegnelse kun fører til CALP og dermed kun eksplicit lingvistisk og akademisk viden. Man må holde sig for øje, at Cummins' ærinde ikke er at definere begreberne naturlig og formel tilegnelse, men at nuancere diskussionen af tosprogede børns sproglige kompetencer. En vigtig pointe for Cummins er at påvise, hvordan man fejlbedømmer tosprogede børns sprogkundskaber, fordi man ifølge Cummins ikke tager højde for, at det tager tosprogede børn meget længere tid at tilegne sig CALP (sprog til akademiske formål) end BICS (sprog i face-to-face situationer) på deres andetsprog. Den foreliggende undersøgelse viser, at det muligvis forholder sig anderledes for voksne learnere. Informanterne bosat i Italien har størst succes med performansen i den dansksprogede interaktion med den danske interviewer, trods at deres tilegnelse finder sted i et skriftsprogligt miljø præget af A-viden (CALP) og en udstrakt

anvendelse af et fælles referencesprog (italiensk). Disse resultater er svære at forklare ud fra både de interpersonelle og de intrapersonelle læringsteorier beskrevet i afhandlingens teoriafsnit.

I denne sammenhæng er det interessant, at flere af informanterne i begge grupper beskriver det danske sprog som særlig ugrammatisk. Det kan formentlig både skyldes, at den danske grammatik er anderledes end den italienske, og derfor opfattes den af italienerne som ikke-eksisterende. Fx udtrykkes flere forhold gennem verbernes bøjningsendelser på italiensk, som udtrykkes via syntaks på dansk. Det kan også ses som et tegn på, at det pædagogiske setting ikke leverer en klassisk og systematisk grammatikundervisning, og at dette smitter af på informanternes opfattelse af sprogets opbygning. Sidstnævnte forklaring er dog tvivlsom, da informanterne i Italien især blev undervist i dansk grammatik. De havde dog hver uge lektioner med audiovisuelle materialer (Jeppesen og Maribo 1996), som bygger på funktionel sprogbrug.

Umiddelbart skulle man tro, at det at opholde sig i det danske målsprogssamfund i sig selv gav informanterne større mulighed for at tilegne sig dansk. Det er også informanternes klare forventning, især informanterne bosiddende i Italien giver udtryk for denne holdning. Flere læringsteorier (Krashen 1982; Lave og Wenger 2003) hævder også, at ophold i målsprogssamfundet er af uvurderlig betydning. Men legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaberne i målsprogssamfundet omfattede ikke Valentina og Alberto i denne undersøgelse. Den foreliggende undersøgelse bekræfter de sociolingvistiske teorier, der fokuserer på magt, dominans og learnernes begrænsede adgang til deltagelse i målsprogssamfundets fællesskaber. Således viser undersøgelsen, at adgang til dansksprogede praksisfællesskaber er begrænset i Danmark selv for disse italienske unge, som må betegnes som nærkulturelle learnere med en høj uddannelsesbaggrund og økonomisk status. Den begrænsede adgang kan ikke umiddelbart tilskrives sproglige barrierer, da samtlige informanter i Danmark understreger, at

engelsk altid kan anvendes som fælles sprog i Danmark. For at drage nytte af naturlige settings skal learnerne for det første have adgang til (perifer) deltagelse i praksisfællesskaber i målsprogssamfundet, desuden skal de have mulighed for at benytte deres intersprog ved sådanne lejligheder og ikke nødsages til at slå over i engelsk. Det ser ud til at lykkes bedre for informanterne bosat i Italien, da deres adgang til målsprogssamfundet er begrænset til medierede kilder (film, Internet, musik, bøger etc.) oftest skriftlige eller støttede af skriftsprog (undertekster, multimedieværktøjer). Her bliver det muligt for learnerne at bringe formel viden fra klasseværelset ud i anvendelsesrummet, fordi det fungerer på deres egne præmisser, og det har et formål, at støtte deres sprogtilegnelse, og det er de opmærksomme på.

DISKUSSION AF SOCIALE FAKTORER OG UNDERSØGELSEN

Sprog og status

En væsentlig drivkraft for tilegnelsen hos informanterne i Italien var forestillingerne om målsprogssamfundet som bærer af positive værdier, hvilket skabte langsigtede mål med tilegnelsen samt en villighed til at investere social identitet. Denne villighed til investering var og blev med tiden væsentlig mindre / ikke eksisterende hos informanterne i Danmark, og deres ønsker om at knytte venskaber til danskere blev ødelagt i løbet af opholdet, hvor informanterne skuffedes, i det der ikke var rum for deres sociale identitet i det danske samfund.

Ved at kombinere Lave og Wengers (2003) begreber med Layders (1993) niveauinddeling af den sociale organisation får man en mere nuanceret model til brug for analysen af de to begreber, andetsprog og fremmedsprog. Jeg forestiller mig, at de forskellige lag i Layders model på forskellig måde simultant kan bidrage til og hindre at indlæring finder sted og i den forbindelse også sprogindlæring. Lad mig give et tænkt eksempel: På

Layders to makroniveauer, i den sociale kontekst (fx statslige breve) og i det sociale setting (fx på uddannelsesinstitutionen) kan dansk fungere som et fremmedsprog, fortrængt af engelsk, men samtidig kan dansk fungere som andetsprog i nogle af de praksisfællesskaber, som informanterne deltager i (fx gruppearbejde på studiet, i bofællesskabet). I informantens selvopfattelse (Layders *self*) kan der være en dynamisk og vekslende opfattelse af social identitet i forhold til sprogets status i en given sammenhæng. Sprogets status bør formentlig tænkes ind i undervisningen af de udvekslingsstuderende, hvis en mere succesfuld tilegnelse skal finde sted. Man bør formentlig overveje, om de populære undervisningsformer, som sigter på funktionel sprogbrug, med fordel kan kombineres med mere reflekterende undervisningsformer, så man udnytter læringsrummets muligheder for metasproglig refleksion, som ikke i samme grad kan finde sted i praksisfællesskaberne uden for klasseværelset. Desuden kan læringsrummet med fordel også anvendes til refleksion over magt og dominansforhold i målsprogssamfundet og til lokalisering af anvendelige praksisfællesskaber til støtte for sprogtilegnelsen. Således kan læringsrummet fungere som katalysator for en række læringsstrategier og en metabevidsthed (en A-viden) om selve tilegnelsesprocessens grobund, hvilket vil støtte den voksne learners sprogtilegnelsesproces.

Devalueringen af det danske sprog som *lingvistisk kapital*

Det er nødvendigt at inddrage den politiske debat i diskussioner af andetsprogstilegnelse, fordi:

> …the main dimensions of day-to-day life in bilingual and multilingual classrooms – curriculum organisation, pedagogy and social relations – are crucially shaped by social and political conditions beyond the classroom.
> (Martin-Jones 1995, 108)

Jeg mener, at Bourdieus artikel fra 1977 er blevet aktuel i forbindelse med debatten om nødvendigheden af en dansk

sproglov. Nogle af Bourdieus (1977) pointer kan kaste lys over det danske sprogs status og det, man kan kalde devalueringen af det danske sprog. Bourdieu mener, at man bliver nødt til at forsvare markedet for at kunne bevare kompetencen. Dermed mener han, at man ikke kan redde et sprog fra devaluering alene ved at værne om sproget som lingvistisk kompetence, men at man uvægerligt må forsvare alle de sociale rammer for produktion og reproduktion af producenter (talere) og forbrugere (tilhørende). Her nævner han uddannelsessystemet som:

> …a crucial object of struggle because it has a monopoly over the production of the mass of producers and consumers, and hence over the reproduction of the market on which the value of linguistic competence depends, in other words its capacity to function as linguistic capital. (Bourdieu, 1977, 652)

Det vil sige, at uden marked for det danske sprog vil kompetencen forsvinde. Når man foreslår en dansk sproglov, er det et forsøg på at kontrollere 'the instruments of reproduction and competence', og det er set før, at især uddannelsessystemet bliver en slagmark for sprogets status (fx i tidligere kolonier) (Bourdieu 1977). Når man underviser udvekslingsstuderende på engelsk, skaber man formentlig et større incitament blandt unge europæere til at studere i Danmark, men man devaluerer samtidig det danske sprogs status, i det man ikke skaber dansksprogede praksisfællesskaber. Man tiltrækker immigranter, som ikke får mulighed for at integrere sig i det danske samfund, og som får svært ved at tilegne sig dansk, fordi de ikke får adgang til en perifer deltagelse i dansksprogede fællesskaber. Læringsmiljøer (fx laboratorieøvelser som dem Filippo deltager i) og praksisfællesskaber med fokus på mesterlære (fx praktikforløb som led i en uddannelse som det turnuslægen Giorgio deltager i) danner ifølge den foreliggende undersøgelse baggrund for en tilegnelse af dansk sprog som et naturligt led i ophold i Danmark og i learnernes faglige uddannelse. For de to informanter, som ikke fik adgang til disse praksisfællesskaber i Danmark, blev anvendelsen af det danske sprog associeret med

flere omkostninger end nytte, ligesom det fx var tilfældet for portugisiske arbejdere på en arbejdsplads i USA i Goldsteins (1996) undersøgelse. Analyserer man situationen ud fra Risagers (2003) to kriterier: brugskriteriet og det nationale kriterium, ser man, hvordan det politiske tiltag søger at opretholde det danske sprogs status på baggrund af det nationale kriterium, mens brugskriteriet ikke umiddelbart lader sig manipulere direkte fra politisk hold (se s. 20 ff.). Magt og beherskelse af sprog (og sociale samt dialektale varianter af sprog) indgår ifølge Bourdieu i et forhold, hvor "... a language is worth what those who speak it are worth,…" (Bourdieu 1977, 652). Dansk som intersprog er altså det værd, som learnerne er værd i en given social kontekst, og det danske sprog er det værd, som de danskere, der vælger dansk som fx deres fagsprog, er værd. Således er Bourdieus begreber anvendelige både i en diskussion af learnernes tilegnelse af dansk i Danmark og til en diskussion af det danske sprogs status.

Med gennemgangen af politiske og lovgivningsmæssige definitioner af dansk som andetsprog taget i betragtning kan man hævde at pædagogikken i de undersøgte klasseværelser i Danmark kan være påvirkede af "…social and political conditions beyond the classroom." (Martin-Jones 1995, 108, jævnfør citat ovenfor). Det kan tænkes, at det primære fokus på funktionel sprogbrug og udtaletilegnelse spejler politiske krav, eftersom de kurser, som udvekslingsstuderende tilbydes i Danmark, fører frem til en statsligt udarbejdet test for immigranter i Danmark. Denne test er den praktiske udførelse af forventninger om immigranternes integration i det danske samfund som 'ydende medborgere' på det danske arbejdsmarked (jævnfør *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*, se s. 17-18). For informanterne i Italien fungerer undervisningen som et led i den traditionsrige italienske universitetsuddannelse baseret på filologisk dannelse.

Nortons (2000) teori kaster et vigtigt lys over denne undersøgelse, selvom den ikke er umiddelbart dækkende, i det den ikke kan forklare, hvordan dansk som fremmedsprog

tilegnes af informanterne bosiddende i Rom. Nortons præmis er, at kontakt med målsprogstalende og retten til at tale i de indfødtes sociale settings er afgørende for tilegnelse:

> … the importance that must be placed on regular contact between language learners and speakers of the target language for successful language learning to take place. (Norton 2000, 116)

Måske skulle man tilføje, at denne socialisering i målsprogssamfundet kun er af afgørende betydning for tilegnelsen, når man tilegner sig dansk som andetsprog. For Nortons informanter drejer det sig i høj grad om en racisme, som ifølge Norton ikke opleves af europæiske immigranter i Canada. Den foreliggende undersøgelse peger på, at en fremmedgørelse af immigranter ikke kun omfatter immigranter med en lav social status i det danske samfund. Ud fra disse betragtninger er det mere relevant at spørge, hvilken betydning integrationen har for sprogtilegnelsen, end hvilken betydning tilegnelse af dansk sprog har for integration i det danske samfund. Ud fra refleksioner over den foreliggende undersøgelse ser det ud til, at det vil være fordrende for sprogtilegnelse og integration at skabe læringsrum med mulighed for metasproglig refleksion samt adgang til deltagelse i faglige praksisfællesskaber i det danske samfund.

KONKLUSIONER

Som det fremgår af ovenstående diskussion, kan afhandlingens undersøgelse af dansk som andet- og fremmedsprog både læses som et bidrag til en faglig debat omkring sprogtilegnelse og interaktion og som et bidrag til den politiske debat i Danmark omkring integration og det danske sprogs status. Således bliver det tydeligt, hvordan sociale, pædagogiske, kognitive og sproglige faktorer fungerer i et dialektisk forhold til hinanden på flere niveauer *i* det sociale rum (jævnfør Layders *research*

model). Således har jeg opfyldt afhandlingens hovedpræmis, at bidrage til:

> … en tilgang til andetsprogsforskningen, der i højere grad integrerer de kognitive, subjektive og sociale aspekter i andetsprogstilegnelsen (Laursen 2001, 11).

Med hensyn til refleksionen over interaktion og sprogtilegnelse viser undersøgelsen både forventede og nye indsigter i sprogtilegnelsesprocesser. Undersøgelsen understreger den formelle tilegnelse og det formelle settings fordrende rolle for voksne learneres tidlige sprogtilegnelse. Desuden viser resultaterne af undersøgelsen en sammenhæng mellem typen af naturligt setting, kognitive processer og anvendelsen af kommunikationsstrategier. Det kan på baggrund af undersøgelsens resultater konkluderes, at kommunikations-strategier formentlig har et potentiale for tilegnelsen af andetsprog såvel som fremmedsprog. Undersøgelsens resultater peger dog på, at det er hensigtsmæssigt at reflektere over, hvilke strategier der anvendes i forhold til formål med tilegnelsen (korrekthed eller fluency) og learnerens mål med sin tilegnelse (kortsigtet eller langsigtet), i det en manglende udvikling i IL kan ses som en spejling af en stagneret anvendelse af kommunikationsstrategier. Undersøgelsen viser også, at de forskellige formelle og naturlige settings har en indflydelse på anvendelsen af kommunikationsstrategier. Sammenlignet med andre undersøgelser på området virker det sandsynligt, at der er et implikationshierarki for de forskellige typer af kommunikationsstrategier, fordi forskellige typer ser ud til at have relevans på forskellige stadier i sprogudviklingen. Det er dog især iøjnefaldende, at de sociale og pædagogiske settings formentlig har en stor indflydelse på anvendelsen af kommunikationsstrategier og på den intersproglige udvikling. For gruppen af informanter i Danmark bliver opholdets karakter således afgørende for deres tilegnelse af dansk. Ligesom Holmen og Sørensens (2004) undersøgelse viser den fore-liggende undersøgelse, at informanternes deltagelse i faglige danskspro gede praksisfællesskaber er fordrende for tilegnelsen.

Derimod ser det ud til, at det pædagogiske setting med fokus på funktionel sprogbrug og udtale ikke er optimalt for informanterne i Danmark. Siden Krashens (1982; Krashen og Terrell 1983) hypoteser har man forsøgt at bringe det situerede anvendelsesrum ind i den formelle undervisning i klasseværelset via kommunikative metoder. Med de nye danske undersøgelser (Holmen og Sørensen 2004; Lund og Svendsen Pedersen 2003) og de politiske krav om integration gennem beherskelse af det danske sprog (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2007) ser det ud til, at den nye trend må blive at bringe læringsrummets refleksion ud i praksisfællesskaberne i det danske samfund. Denne tankegang støttes af undersøgelsens resultater. Tilbage står dog spørgsmålet: Hvilke dansksprogede praksisfællesskaber kan immigranter deltage i? For udvekslingsstuderende i Danmark er det især et prekært spørgsmål, fordi store dele af det akademiske samarbejde i stigende grad bygger på engelsk som arbejdssprog.

Refleksionen over de sociale og pædagogiske faktorer i undersøgelsen viser, at man med forslaget om en dansk sproglov kan ændre sprogets lovmæssige status, men at en egentlig styrkelse af det danske sprogs status som andetsprog skal ændres ved at reflektere over undervisningen i dansk som andetsprogs læringsrum som rum for refleksion samt ved at skabe mulighed for, at immigranter kan deltage i faglige praksisfællesskaber i det danske samfund. Læringsrum og anvendelsesrum kan med fordel integreres i hinanden, og i dette samspil vil det være givtigt at inddrage kommunikationsstrategier både som læringsstrategisk og kommunikativt redskab under forudsætning af, at man forstår kommunikationsstrategier som midlertidige løsninger på sproglige problemer i et langsigtet læringsperspektiv.

UNDERSØGELSENS PERSPEKTIVER, FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING

En hel del kinesiske æsker har åbnet sig i forbindelse med udforskningen af datamaterialet i forbindelse med arbejdet på denne afhandling. Derfor anføres her en liste over relevante emner for videre undersøgelser af materialet:

Set i lyset af denne undersøgelses resultater vil det naturligvis først og fremmest være af interesse at gennemføre undersøgelser af anvendelsen af kommunikationsstrategier hos et mere repræsentativt udvalg af andetsprogslearnere med fokus på udviklingen i anvendelsen af forskellige typer af kommunikationsstrategier samt udviklingen af intersproget i formelle og naturlige settings.

I forlængelse af undersøgelsen af informanternes deltagelse i danske praksisfællesskaber og deres sprogtilegnelse vil det som før nævnt være frugtbart at indsamle autentisk intersprog fra informanter, mens de deltager i dansksprogede faglige og sociale settings i Danmark. Det ville bl.a. være interessant at undersøge kodeskiftenes længde og anvendelse i denne forbindelse, da denne undersøgelse peger på en tendens til, at længere kodeskift er mere fordelagtige for tilegnelsen end kortere kodeskift.

Valget af en gruppe af informanter med en forskellig mængde viden om andre europæiske sprog har vist sig at være interessant, fordi der ser ud til at være sammenhænge mellem informanternes sproglige viden (især om nabosprog) og sprogtilegnelsen. Det vil være interessant at undersøge nærmere, hvordan de kognitive processer forløber i forbindelse med kodeskift, transfer og generaliseringer. Paola er i færd med at tilegne sig dansk og svensk samtidigt. Den store

overensstemmelse mellem de to sprog kan være årsag til Paolas svenske transfer, og det fortæller noget interessant om forholdet mellem sprogtilegnelse, anvendelse af kommunikationsstrategier og sprogtypologi. Det ville være spændende at undersøge denne hypotese nærmere i en særlig tilrettelagt undersøgelse med nabosprogstilegnelse. Desuden ser der ud til at være et kompliceret samspil mellem de forskellige sprog hos den enkelte learner. Fx kan der være tale om et samspil mellem transfer og semantisk udvidelse af kerneverber, når Valentina bruger 'har' i følgende konstruktioner:

*L øh min familie *ja* # har øh fem personer *ja* øh jeg har en bror # øh han har # sytten
(Valentina 2, min understregning)

I første sætning 'min familie har fem personer' er verbet semantisk udvidet, og en tilsvarende brug af verbet på italiensk L1 ville ikke være korrekt. Herefter bruges verbet fuldstændigt korrekt og dækkende på dansk IL: 'Jeg har en bror'. I den sidste konstruktion 'han har sytten' bruges verbet som på italiensk for angivelse af alder. Uanset om der er tale om transfer eller semantisk udvidelse, bliver nogle gloser til 'leksikalske teddybjørne' (Hasselgren 1994) for Valentina, når hun bruger sine strategiske kompetencer til at lette sin produktion af dansk IL. Et andet eksempel på interessante sammenhænge mellem informanternes sprog er Filippos egen refleksion over fænomenet, der er et tydeligt eksempel på, at hjernens organisation af flersprogethed bygger på almene kognitive processer (De Bots 1992; Williams og Hammarberg 1998):

*F Når det går op for én, at den anden person ikke taler det samme sprog som dig, så har jeg det nogle gange som om, at hvis jeg taler et hvilket som helst sprog, som ikke er mit eget, så vil den anden person kunne forstå det. Så laver jeg lidt mit eget sprog.
(Filippo 1)

En nærmere analyse af kodeskift i materialet vil kunne vise noget om mulige årsager til at anvende andre koder end målsproget i interviewene. Det ville være interessant at undersøge, hvornår anvendelsen af modersmål eller andre sprog i interviewet er udtryk for kommunikationsstrategier, hvornår kodeskiftet er et led i en læringsstrategi, og hvornår kodeskift er udtryk for identitetsmarkering, altså en sproglig pragmatisk strategi. For at undersøge sociale og identitetsmæssige årsager til kodeskift vil en nærmere analyse af tøveelementer i data være nødvendig (se Romaine 1995 om såkaldt 'flaggede kodeskift'). Desværre vil det sprænge rammerne for denne afhandling at foretage en detaljeret analyse af kodeskiftenes betydning i datamaterialet. Det vil dog være oplagt at foretage en sådan analyse af data i en anden sammenhæng.

Flere af informanterne har vist sig at anvende 'inner speech' (McCafferty 1994) under de dansksprogede interviews. Dette er et sprogligt fænomen, som ikke er undersøgt nærmere i afhandlingen. Det ville være interessant at undersøge dette sproglige fænomens sammenhæng med sprogtilegnelsen og anvendelsen af kommunikationsstrategier.

RESUME PÅ ENGELSK - ENGLISH SUMMARY

This study investigates relationships between language acquisition, social environment, the learners' social identity and pedagogy. The theoretical basis of the study is a poststructuralist view of language and learning and the research methods are based on sociolinguistics and cognitive science. The actual study is a longitudinal study of the use of communication strategies in interlanguage of learners of Danish as a second language, as well as learners of Danish as a foreign language. This longitudinal study also includes analysis of the learners' attitudes towards language, learning and Danish society, investigated through the use of qualitative interviews with all the learners. The learners are all young Italian students and, thus, they constitute a homogenous group with few variables other than those of interest to the study, namely the difference between acquiring Danish as a foreign versus a second language. The studies of learners' language and their self-reported views make it possible to comment on the potential effect on language acquisition of the use of communication strategies in interlanguage. Furthermore, the interplay between the social world and language learning is shown, specifically in relation to the current debate on a Danish language law and the status of the Danish language in a globalised world. The effects of communication strategies found in this study suggest that the use of such strategies can facilitate both learning and stagnation in interlanguage development. The results of this study further recommend that the role of communication strategies and the purpose of individual's learning is reflected upon when implementing communication strategies in language teaching and learning. The investigation of the learners' social and pedagogical surroundings, combined with the research findings of the linguistic analysis, shows the importance of finding ways to include immigrants in academic communities of practice in supporting their interlanguage development and their integration into Danish society. It also suggests that it is preferable to keep in mind the criterion of use in maintaining the Danish language's status in society. As a starting point for the study, a revision of the academic terminology for second and foreign language as well as natural versus formal language acquisition is proposed.

LITTERATUR

Anderson, J. R. (2000): *Cognitive Psychology and its Implications*, 5. udgave. New York: Wort Publishers.

Arnfast, J. S. (2004): *Kodeskift – en overset kompetence i sprogtilegnelsen?*. In: Nydanske Studier nr. 32.

Arnfast, J. S. og J. N. Jørgensen (2003): *Code switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first year learners of Danish*. In: International Journal of Applied Linguistics, nr. 13/1.

Bach, S. og J. S. Jensen (1995): *Større italiensk grammatik*, 2. Oplag med enkelte rettelser. København: Munksgaard.

Bachman, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bauman, Z. (1999): *Globalisering, de menneskelige konsekvenser*, 1. udgave 1998, oversættelse ved H. Poder. København: Hans Reitzels Forlag.

Bialystok, E. (1978): *A Theoretical Model of Second Language Learning*. In: Language Learning nr. 28/1.

Bialystok, E. (1981): *Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources*, In: R. Andersen (red.): *New dimensions in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

Bialystok, E. (1983): *Some factors in the selection and implementation of communication strategies*, In: C. Færch og G. Kasper (red.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Bialystok, E. (1990): *Communication Strategies*. Oxford: Basil Blackwell.

Bialystok, E. og E. Kellerman (1997): *On psychological plausibility in the study of communication strategies*, In: E. Kellerman og G. Kasper: *Communication Strategies*. London: Longman.

Biørn, M. og H. Hesseldahl (1996): *Øvebog i dansk*, 2. udgave. København: Akademisk Forlag.

Bolander, M. (1989): *Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish*. In: K. Hyltenstam og L. K. Obler (red.): *Bilingualism Across the Lifespan*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bostrup, L. (1988): *Aktivt dansk, en begynderbog I dansk for udenlandske studerende*. København: Akademisk Forlag.

Bourdieu, P. (1977): *The economics of linguistic exchanges*. In: Social Science Information nr. 16/6.
Brodersen, R. B. (2001): *Rapporterede sprogholdninger hos 11 danskere I Norge. Teoretiske betragtninger på empirisk grundlag*. In: P. Widell og M. Kunøe (Red.): *8. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog, Aarhus Universitet, 12.-13. oktober 2000*. Århus: Den Juridiske Faggruppes Trykkeri, Aarhus Universitet.
Bruer, J. T. (1998): *Education*. In: W. Bechtel og G. Graham (Red.): *A Companion to Cognitive Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
Canale, M. (1983): *On some dimensions of language proficiency*. In: J. W. Oller (red.): *Issues In Language Testing Research*. Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
Candlin, C. N. (2000): *General editor's preface*. In: B. Norton: *Identity and Language Learning*. London: Longman.
Cazden, C. B. (1976): *Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience*. In: J. S. Bruner, A. Jolly og K. Sylva (red.): *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth: Penguin.
Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory and Syntax*. Cambridge: MIT Press.
Corder, S. P. (1967): *The Significance of Learner's Errors*. In: IRAL, nr. V/4.
Csikszentmihalyi, M. (1991): *Flow: optimaloplevelsens psykologi*, 1. udgave 1989, oversættelse ved Bent Bjerre. København: Munksgaard.
Cummins, J. (1983): *Language proficiency and academic achievement*. In: J. W. Oller (red.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
Cummins, J. og M. Swain (1986): *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
Cummins, J. (1991): *Language Development and Academic Learning*. In: L. Malave og G. Duquette: *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters.
Dansk Sprognævn (2007): *Dansk Sprognævns notat om dansk sprogpolitik*, http://www.dsn.dk/meddelelser/DSN_notat_sprogpolitik_2007.pdf, d. 20.04.07
De Angelis, G. og L. Selinker (2001): *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*. In: J. Ceniz, B. Hufesien og U. Jessner (red.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Bots, K. (1992): *A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted*. In: Applied Linguistics nr. 13/1.
Dechert, H. W. (1983): *How a story is done in a second language*. In: C. Færch og G. Kasper (red.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
Donato, R. (1994): *Collective Scaffolding in Second Language Learning*. In: J. P. Lantolf og G. Appel (Red.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Westport: Ablex Publishing.
Donato, R. og D. McCormick, (1994): *A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation*. In: Modern Language Journal, nr.78/4.
Doughty, C. J. (2003): *Instructed SLA*. In: C. J. Doughty og M. H. Long (red.): *The Handbook of Second Language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
Dörnyei, Z. og M. L. Scott (1997): *Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies*. In: Language Learning, nr. 47/1.
Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
EMU (2006): *Hvad er dansk som andetsprog?,* http://www.emu.dk/erhverv/flygtningeogindvandre/danskandet/definition.html, d. 18.09.06
Foucault, M. (1980): *Power / Knowledge, selected interviews and other writings 1972 – 1977*. New York: Pantheon Books.
Færch, C. og G. Kasper (1983): *On identifying communication strategies in interlanguage production*, In: *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
Færch, C. og G. Kasper (1983b): *Plans and strategies in foreign language communication*, In: *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman.
Færch, C. og G. Kasper (1984): *Two Ways of Defining Communication Strategies*. In: Language Learning nr. 34/1.
Gass, S. (2003): *Input and Interaction*. In: C. J. Doughty og M. H. Long (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
Gardner, R. C. og W. E. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
Glahn, E., K. A. Jensen og L. R. Jensen (1988): *Modeller i fremmedsprogstilegnelsen*. In: SAML, nr. 13.

Glahn, E. (2003): *Hvem fører ordet?, - en initiativ-respons analyse af indfødte og ikke-indfødte samtaler*. In: A. Holmen, E. Glahn og H. Ruus: *Veje til dansk, forskning i sprog og sprogtilegnelse*. København: Akademisk Forlag.

Goffman, E. (1995): *On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction*. In: Psychiatry, nr. 18.

Goldstein, T. (1996): *Two Languages at Work, Bilingual Life on the Production Floor*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Grice, H. P. (1975): *Logic and conversation*, In: P. Cole og J. L. Morgan (red.): *Syntax and Semantics, Speech Acts*, Vol. 3, Academic Press.

Hasselgren, A. (1994): *Lexical teddy bears and advanced learners, a study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary*. In: International Journal of Applied Linguistics, nr. 4/2, Blackwell Publishing.

Haastrup, K. og R. Phillipson (1983): *Achievement Strategies in Learner / Native Speaker Interaction*, In: C. Færch og G. Kasper (red.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Henriksen, B. (1999): *Ordforråd og ordforrådsindlæring*. In: A. Holmen og K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.

Hjorth, E. og K. Kristensen (red.) (2003): *Den danske ordbog*, Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. København: Gyldendal.

Holmen, A. (1990): *Udviklingslinjer i tilegnelsen af dansk som andetsprog, - en kvalitativ, kvantitativ analyse*. København: Københavnerstudier i tosprogethed 12, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for dansk sprog og litteratur.

Holmen, A. (1996): *Er langsomme learnere vanskelige elever?*. In: J. Skovholm (red.): *Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog*, Dansk Flygtningehjælp. Herning: Special-pædagogisk Forlag.

Holmen, A. (2002): *Betydningen af sprog, tosprogethed og sprogligt bårne kulturformer for integrationsprocesserne*, AMID Working Paper Series 23. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Holmen, A. og M. S. Sørensen (2004): *At blive en del af en arbejdsplads – om sprog og læring i praksis*. København: Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Hughes, E. (1937): *Institutional office and the person*. In: American Journal of Sociology, nr. 43.
Hulstijn, J. H. (2003): *Incidental and Intentional Learning*. In: C. J. Doughty og M. H. Long (red.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
Jacobsen, H. G. og P. Skyum-Nielsen (2007): *Dansk sprog, en grundbog*, 2. udgave. København: Schønberg.
Jansen, S. (1978): *Lingua danese, elementi strutturali*. Rom: Bulzoni Editore og København: Akademisk Forlag.
Jeppesen, B. og G. Maribo (1996): *Multimediedansk, Danish for ducklings*, (video, bånd, bog). København: Gad.
Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*, 1. Udgave 1984, oversættelse ved Bohuslaw Jankowski. Cambridge: Cambridge University Press
Krashen, S. og R. Scarcella (1978): *On routines and patterns in language acquisition and performance.* In: Language Learning nr. 28/2.
Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
Krashen, S. og T. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. San Francisco: The Alemany Press.
Kvale, S. (1997): *Interview, En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 2. udgave, oversættelse ved Bjørn Nake. København: Hans Reitzels Forlag.
Køneke, M. og L. Nielsen (2003): *Etteren, begynderbog i dansk for udlændinge,* 2. udgave. København: Ingeniøren-bøger.
Labov, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
Laursen, H. P. (2001): *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag.
Lave, J. og E. Wenger (2003): *Situeret læring og andre tekster*, oversættelse ved Bjørn Nake. København: Hans Reitzels Forlag.
Layder, D. (1993): *New Strategies in Social research, An Introduction and Guide*. Cambridge: Polity Press.
Lightbown, P. M. (1992): *Can they do it themselves? A comprehension-based ESL course for young children,* In: R. Courchêne (m.fl.): *Comprehension-based Second Language Teaching / L'Enseignement des langues secondes axé sur la comprehension*. Ontario: University of Ottawa Press.

Long, M. H. (1985): *Input and second language acquisition theory*, In: S. M. Gass og C. G. Madden (red.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House Publishers.
Long, M. H. og P. Robinson (1998): *Focus on form, theory, research, and practice*, In: C. Doughty og J. Williams (red.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University press.
Lund, K. (1997): *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog*, revideret udgave af ph.d. afhandling, Københavns Universitet. Herning: Specialpædagogisk Forlag.
Lund, K. og M. Svendsen Pedersen (2003): *Dansk som andetsprog på arbejde*. In: *Individuelle læringsplaner og kollektive læringsrum – en vejledning.* København: Integrationsministeriet.
McCafferty, S. (1994): *Adult second language learners' use of private speech: a review of studies*. In: Modern Language Journal, nr. 76.
McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
MacWhinney, B. (1995): *The Childes Project, Tools for Analyzing Talk*, 2. udgave. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
Martin-Jones, M. (1995): *Code-switching in the Classroom*, In: L. Milroy og P. Muysken (Red): *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Mikkelsen, B. (2007): *Ud med sproget*. København: P1, Danmarks Radio, uge 6, 2007. (Brians Mikkelsens udtalelser i Folketingsdebat omkring en dansk sproglov)
Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2007): *Bekendtgørelse af lov om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl.*: http://147.29.40.90/_GETDOCI_/ACCN/A2006025929-REGL, d. 24.4.2007
Mitchell, R. og F. Myles (2004): *Second Language Learning Theories*, 2. udgave. New York: Oxford University Press.
Moore, D. (2002): *Case Study, Code-switching and Learning in the Classroom*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, nr. 5/5.
Moyer, A. (2004): *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
Norton, P. B. (1995): *Social Identity*. In: TESOL Quarterly vol. 29 nr. 1.

Norton, P. B. (2000): *Identity and Language Learning, Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson education Limited.
Odlin, T. (1986): *On the nature and use of explicit knowledge.* In: IRAL nr. XXIV/2.
Pawley, A. og F. Syder (1983): *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency.* In: J. C. Richards og R. Schmidt (red.): *Language and Communication*. London: Longman.
Polanyi, M. (1958): *Personal Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
Poplack, S. (1988): *Contrasting patterns of code-switching in two communities*, In: M. Heller (red.): *Codeswitching, anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Poulisse, W. M. (1989): *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications.
Rampton, B. (1997): *A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies*. In: G. Kasper og E. Kellerman (red.): *Communication Strategies, Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.
Reynolds, P. D. (1971): *A Primer in Theory Construction*. Indianapolis, Ind.: The Bobbs-Merrill Company.
Risager, K. (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken, Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, 2. udgave. Oxford: Blackwell Publishers.
Schegloff, E. (1972): *Notes on a Conversational Practice: Formulating Place*. In: D. Sudnow (red.): *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press.
Schmidt, R. (1994): *Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics.* In: AILA nr. 11.
Schumann, J. H. (1978): *The Pidginization Process, A Model for Second Language Acquisition*. Rowley Mass. Newbury House Publishers.
Seliger, H. W. (1980): *Utterance planning and correction behaviour,* In: H. W. Dechert og M. Raupach (red.): *Towards a Cross-Linguistic Assessment of Speech Production*. Frankfurt: Lang.
Seliger, H. (1981): *Data Sources and the Study of L2 Speech Performance*. In: Interlanguage Studies Bulletin nr. 5/1.

Seliger, H. W. (1984): *Processing universals in second language acquisition*, In: F. R. Eckman, L. H. Bell og D. Nelson (red.): *Universals of Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
Selinker, L. (1972): *Interlanguage*. In: International Review of Applied Linguistics nr. 10/3.
Skehan, P. (1996): Second language acquisition research and task-based instruction. In: J. Willis og D. Willis (red.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
Swain, M. (1995): *Three functions of output in second language learning*. In: G. Cook and B. Seidlhofer: *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
Tarone, E. (1978): *Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report.* In: H. D. Brown, C. A. Yorio og R. Crymes (red.): *On TESOL '77: Teaching and Learning ESL*. Washington: TESOL.
Tarone, E. (1983): *Some thoughts on the notion of 'communication strategy'*. In: C. Færch og G. Kasper (red.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
Tetzchner, S. V. (2001): *Utviklingspsykologi, Barne- og ungdomsalderen*, kap. 6: *Hjernens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
Toohey, K. (2001): *Disputes in Child L2 Learning*. In: TESOL Quarterly, nr. 35/2.
Undervisningsministeriet (1999a): *Dansk og dansk som andetsprog, Undervisningsvejledning til almen voksenuddannelse*, http://pub.uvm.dk/1999/danskdansk/3.htm, d. 24.4.2007.
Undervisningsministeriet (1999b): *Fremmedsprog, Undervisningsvejledning til almen voksenuddannelse,* http://pub.uvm.dk/online.htm?menuid=4505, d. 24.4.2007
Undervisningsministeriet (2006): *Dansk A GIF, Undervisningsvejledning, august 2006*, http://us.uvm.dk/gymnasium/vejl/vejledning_pdf/gigif_dansk_a.pdf, d. 24.4.2007
Van Lier, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum, Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
Vedel, P. V. m.fl. (1999): *Dansk på arbejde – arbejde på dansk*. København: Undervisningsministeriet.
Viberg, Å. (1987): *Vägen till et nytt språk, Bind I*. Stockholm: Natur och kultur, Bokförlaget.

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wagner, J. (1999): *Faglig identitet og faglig udvikling i dansk som andetsprog*. In: A. Holmen og K. Lund (red.): *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.

Williams S. og B. Hammarberg (1998): *Language Switches en L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model*. In: Applied Linguistics nr. 19/3.

Willis, D. og J. Willis (1996): *Consciousness-raising activities in the language classroom*, In: *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.

Willis, J. (1996a): *A flexible framework for task-based learning,* In: D. Willis og Jane W. (red.): *Challenge and Change in Language Teaching.* Oxford: Heinemann.

Willis, J. (1996b): *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

Wood, D., J. Bruner og G. Ross (1976): *The role of tutoring in problem solving*. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, nr. 17.

BILAG 1: UDSKRIFTSNORM

Se nærmere beskrivelse af udskriftskonventioner s. 70 ff.

Signaturforklaring

#	kort pause
##	lang pause
?	spørgende intonation
xxx	uforståelig tale
<…>	overlappende tale
kursiv	samtalepartnerens indskudte bemærkninger
mmh	lyd der signalerer "ja"
hm	lyd der signalerer "nå"
øh	tøvelyd
[ ]	lydskrift (anvendes for at gengive 'nonsensord' med relevans for analysen samt udenlandske ord, der staves ligesom et andet dansk ord, fx tysk for 'han': [er])
+//.	selvafbrydelse
+/.	afbrydelse
+…	trailing off
(latter)	latter
%com	kommentarlinje

(by), (navn) m.fl.: Egennavne som ikke kan gengives pga. informanternes anonymitet.

Hvor det er relevant, er ord eller ytringer oversat til dansk i *kursiv* på en ny linje.

BILAG 2: INTERVIEWGUIDE TIL KVALITATIVT INTERVIEW, OVERSAT FRA ITALIENSK TIL DANSK

Om 'at lære':

- Hvad vil det sige at lære noget ifølge dig? – Forsøg at beskrive en situation, hvor du lærte noget, eller hvor det gik op for dig, at du havde lært noget.
- Hvad vil det sige at lære et sprog ifølge dig? Du kan også beskrive en situation, hvor det gik op for dig, at det var lykkedes dig at tilegne dig sprog på en eller anden måde.
  (regler (korrekt) – kommunikere (flydende))
- Hvad er det vigtigt at fokusere på, når du lærer dansk ifølge dig? Og hvorfor?
  (Grammatiske regler, sproghandlinger, udtale, syntaks, kultur…)

Anvendelse af forkundskaber inden for andre discipliner / andre sprog:

- Hjælper din viden om andre sprog dig til at lære dansk?
- Hvilke sprog hjælper dig mest? – Hvorfor?
- Er der andre typer af viden, der hjælper dig med at lære dansk?
  (teoretisk viden om fonetik, grammatik, kultur…)

Om forskellige former for input: Materialer:

- Hvilke materialer bruger du til at lære dansk? Bøger osv.?
- Hvilke fordele, synes du, der er ved disse materialer?
- Hvilke ulemper er der ifølge dig ved disse materialer?
- Hvad mener du, at du lærer, når du bruger disse materialer?

Dansk uden for undervisningen:

- Hvor møder du det danske sprog udover i dansklektionerne på universitetet?
  (Skilte, internettet, aviser, video, venner, arbejde, forberedelser til rejser til Danmark, ting købt i Danmark)
- Opsøger du dansk sprog – hvor og med hvilket formål?
- Hvordan reagerer du i disse situationer?

(Nervøsitet, kaster du dig ud i det?...)

- Sker det nogensinde for dig, at du føler dig frustreret, fordi det ikke lykkes dig at udtrykke dig på dansk? Beskriv en situation, hvor du følte dig således til mode.
- Ser du en sammenhæng mellem møder med dansk uden for undervisningen og tilegnelsen af dansk?

Interaktion både i og uden for undervisningen:

- Forsøg at beskrive en typisk situation, hvor du deltager i en dansk samtale enten i klassen eller uden for klassen.
- Modtager du så positiv og negativ feedback på dine dansksproglige kompetencer i disse situationer?
- På hvilken måde har denne feedback indflydelse på din tilegnelse af det danske sprog?
- Hvordan påvirker denne feedback dig følelsesmæssigt?
- Beder du om hjælp til at udtrykke dig på dansk?
- Hvis du deltager i en samtale på dansk, - er du så aktiv i samtalen, bidrager du?
- Tror du, at din samtalepartner taler til dig på en speciel måde eller på en anderledes måde, end måden, man taler på mellem indfødte danskere? – Hvorfor?
  (Det kan også være din lærer!)
- Opstår der spontant samtaler mellem dig og læreren i løbet af lektionerne i dansk? Eller mellem dig og de andre studerende?

Vende tilbage til hvad de lægger mærke til i input:

- Hvad synes du, er mærkeligt, svært... - kort sagt: hvad gør et indtryk på dig i det danske sprog, som du møder?
- Tror du, at det er forbundet med konteksten, hvad der gør et indtryk på dig i det danske sprog?
  (kulturel kontekst, fysisk, lingvistisk, pædagogisk, tekstuel…)
- Hvor meget forstår du af det danske sprog, som du møder i klassen, i materialerne og uden for klassen? Og hvordan får det dig til at føle at forstå eller ikke at forstå?
- Ifølge dig selv hvad er det så især, der får dig til at lære dansk?

Opsummere hovedpunkter for bekræftelse

NOTER

[1] For et bredere blik på sociale faktorer for sprogtilegnelsen, se Ellis 1994 kap. 6.
[2] EMU (Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen) er Danmarks undervisningsportal. EMU er udviklet af UNI•C i samarbejde med Undervisningsministeriet og består af en hjemmeside med indhold målrettet til elever, studerende og lærere samt forældre og andre med interesse for den danske undervisningsverden.
[3] Begrebet 'praksisfællesskaber' anvendes med følgende definition i afhandlingen: "… subjekters deltagelse i et handlingssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet." (Lave og Wenger 2003, 233).
[4] Udtrykket 'retten til at tale' er Nortons (2000) fortolkning af Bourdieus begreb 'the power to impose reception'.
[5] For en uddybende kritik af Krashens fem hypoteser, se Lund 1997, 74 – 82.
[6] Se Ellis 1994 kap. 14 for oversigt over forskning i 'formal instruction'.
[7] Schumann (1978) sammenligner stagnation i intersproget med pidginsprog. Pidginsprog er forsimplede sprog, som udvikles som et kommunikationsmiddel mellem to eller flere grupper, som ikke har et fælles sprog, og det er typisk sket i forbindelse med handel tilbage i historien. Pidginsprog har ingen indfødte sprogbrugere, og de vurderes ofte som mindre værd end egentlige sprog.
[8] Hasselgren (1994) beskæftiger sig med skriftlig performans, hvor hun altså også finder automatiseret leksikalsk sprogbrug trods den skriftlige genres større mulighed for refleksion i produktionsfasen.
[9] For en nærmere diskussion af psykologisk plausibilitet og kommunikationsstrategier se Færch og Kasper 1984; Bialystok og Kellerman 1997.
[10] De samme manifestationer i datamateriale betegnes i øvrigt som tegn på hypotesetestning af Seliger (Seliger 1981).
[11] Dette forhold kan desuden tolkes som et tegn på, at intersprogets udvikling foregår uafhængigt af modersmålet.
[12] For mere om *scaffolding*-teori, og hvordan ny sproglig viden kan opstå i forbindelse med social interaktion, se Wood, Bruner og Ross (1976); Donato (1994).
[13] Min distinktion mellem transfer og kodeskift bygger på en forenklet udgave af Poplack og Sankoffs opdeling af kodeskift i forskellige kategorier (smooth, constituent insertion, flagged og nonce borrowing) (gengivet i Romaine 1995).
[14] I forbindelse med Holmens analysemetode vil jeg fremhæve, at jeg finder metodens faste udviklingssekvenser og normative sigte problematisk ud fra en opfattelse af IL som dynamisk og labilt. Det vil sprænge rammerne for denne afhandling at diskutere dette nærmere, jeg henviser til Lund (1997) for en diskussion af metoden.
[15] Swain (1995) fremhæver det læringsmæssige potentiale i at producere målsprogligt output; hun fremsætter 'output-hypotesen', som går ud på, at output fremmer tilegnelsen af sproglig korrekthed via tre funktioner. Output træner sproglig korrekthed, fordi sprogproduktionen potentielt rummer hypoteseafprøvning, en bevidstgørende funktion samt en metalingvistisk funktion. Med 'pushed output' henviser Swain til følgende fænomen: "In speaking or writing, learners can 'stretch' their interlanguage to meet communicative goals." (Swain 1995, 127).
[16] Haastrup og Phillipsons (1983) undersøgelse fokuserer på opnåelsesstrategier i otte danske informanters engelske intersprog. Informanterne er 16-17 år gamle og har alle fem års engelskundervisning bag sig. Haastrup og Phillipson finder en tendens til en rækkefølge i anvendelsen af kommunikationsstrategier i deres datamateriale, men tendenserne ligner kun tendenserne i den foreliggende analyse på et punkt: at informanterne forlader sig mere på IL-baserede strategier, jo mere avanceret deres intersprog er.