

“I WAS LESS SCARED TO BUNGY JUMP  
THAN TO SPEAK THIS LANGUAGE”

En kvalitativ undersøgelse af voksne indlæreres  
motivation for at lære dansk

Charlotte Øhrstrøm

Københavnstudier i tosprogethed bind 52  
Københavns Universitet  
Humanistisk Fakultet  
København 2010

Copyright 2010: Charlotte Øhrstrøm  
"I WAS LESS SCARED TO BUNGY JUMP THAN TO  
SPEAK THIS LANGUAGE" – EN KVALITATIV  
UNDERSØGELSE AF VOKSNE INDLÆRERES  
MOTIVATION FOR AT LÆRE DANSK

Københavnstudier i Tosprogethed bind 52  
ISBN: 978-87-91621-67-3  
ISSN: 0901-9731  
Omslag: Michael Schølardt  
Oprindelig trykt hos: Røde Hane

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

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andetsprog,  
Københavns Universitet  
Anne Holmen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,  
Aarhus Universitet  
Jakob Steensig, Afdeling for Lingvistisk, Aarhus Universitet  
J. Normann Jørgensen, Center 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

1. INDLEDNING .....	5
2. SOCIALPSYKOLOGISKE TILGANGE TIL MOTIVATION .....	10
2.1 Ydre og indre motivation.....	11
2.2 Personlig og social motivation.....	14
2.3 Dynamisk motivation.....	19
2.4 Opsummering .....	22
3. SOCIOLINGVISTISKE TILGANGE TIL ANDETSPROGSINDLÆRING.....	24
3.1 Identitet.....	24
3.2 Magten i sproget .....	27
3.3 Sprogfællesskaber.....	29
3.4 Identitet og sprogindlæring.....	32
3.5 Fremmede identiteter .....	34
3.6 Sociale og psykologiske behovs indvirkning på motivation.....	39
3.7 Opsummering .....	46
4. METODE.....	48
5. ANALYSE.....	52
5.1 Vincent & Ibrahim – Manglende tid og manglende lyst .....	53
5.1.1 Et hak i selvtilliden .....	54
5.1.2 Når stoltheden kommer i vejen.....	56
5.1.3 Opsummering .....	59
5.2 Sara & Cindy – At tale dansk er en følsom affære .....	60
5.2.1 Ulempen ved engelsk.....	60
5.2.2 I'm less scared to bungee jump than to speak this language.....	63
5.2.3 Opsummering .....	66
5.3 Moussa & Mariam – Investering i fremtiden.....	67
5.3.1 Familien i fokus .....	67
5.3.2 Sproget er vejen frem.....	70
5.3.3 Opsummering .....	72
5.4 Lin & Robert – Når arbejdet er i Danmark .....	73
5.4.1 Internationalt arbejdssprog .....	74
5.4.2 Et foredrag på dansk .....	77
5.4.3 Opsummering .....	80

5.5 Carol & Giovanni – Europæiske muligheder .....	81
5.5.1 Gode sprogindlærere.....	82
5.5.2 Et normalt liv .....	84
5.5.3 Opsummering .....	86
5.6 Khaled og Katarina - Man skal tale dansk, når man bor i Danmark .....	87
5.6.1 Selvstændig succes .....	88
5.6.2 Opfyldte behov .....	90
5.6.3 Opsummering .....	92
5.7 Opsamling på analysen .....	94
6. DISKUSSION .....	97
6.1 Relation.....	97
6.2 Kompetence .....	98
6.3 Autonomi .....	101
6.4 Samfundsperspektiver.....	104
7. KONKLUSION .....	109
ABSTRACT .....	111
LITTERATUR.....	113
BILAG 1: Interviewguide.....	116
BILAG 2: Transskriptionsnøgle .....	118

## 1. INDLEDNING

Den gængse opfattelse er, at når man bor i Danmark, skal man tale dansk. Derfor tilbydes de fleste immigranter, der flytter til Danmark, tre års gratis danskundervisning. Det lyder umiddelbart som et fordelagtigt tilbud, men er gratis undervisning motivation nok til at lære dansk? Og hvilke faktorer spiller i det hele taget ind på motivation for at tilegne sig et andetsprog? Motivation er primært blevet undersøgt inden for en del af socialpsykologien, hvorimod andetsprogsindlæring er et sprogvidenskabeligt område. Motivation for andetsprogsindlæring befinder sig derfor imellem to videnskabelige discipliner. Den er blevet undersøgt inden for en bestemt skole af sociolingvistikken, som fokuserer på de sociale kontekster for andetsprogsindlæring. På trods af forskelligt fokus inden for den socialpsykologiske og den sociolingvistiske tilgang er der visse paralleliteter. Mit formål med denne afhandling er at vise, at disse to discipliner med fordel kan kombineres, når motivation for andetsprogsindlæring undersøges, og jeg viser gennem eget indsamlet materiale, hvordan både psykologiske og sociale faktorer påvirker indlærere.

Mine data består af tolv interviews med syv aktive kursister og fem ekskursister fra et sprogcenter i Københavnsområdet. Hensigten er at undersøge, hvordan forskellige andetsprogsindlærere oplever indlæringen af dansk. De fleste af interviewene foregår på dansk, men flere af informanterne giver udtryk for, at de ikke taler dansk med ret mange uden for sprog- undervisningen, da de ikke kender nogen, de kan, vil eller tør tale dansk med. Der ligger heri et væsentligt paradoks, nemlig at man forventes at tale dansk, når man bor i Danmark, men at immigranterne ikke kan finde nogen at tale dansk med. Danmark beskrives ofte som et homogent sprogsamfund (se f.eks. Jørgensen 2000, Kirilova

2006), og det kan være svært for immigranter at blive integreret uden at beherske dansk på højt niveau. Danskuddannelsen er derfor en vigtig del af indgangen til det danske samfund, og det kræver megen motivation, hvis uddannelsen skal gennemføres, og et højt niveau af dansk skal opnås.

De socialpsykologiske tilgange til motivation, som jeg her vil beskæftige mig med, fokuserer på individers indlæring i forskellige sociale kontekster og er interesserede i, hvordan menneskets tanker, følelser og adfærd påvirkes i relationer og interaktioner med andre (Gardner & Lambert 1972, Deci & Ryan 2002, Dörnyei 2009). Denne del af socialpsykologien har primært rødder i psykologien og har det udgangspunkt, at mennesket har en personlighed dvs. en fast identitet, der påvirkes i sociale relationer og situationer. Menneskelig adfærd er en blanding af nogle konkrete kognitive mønstre hos individer og sociale situationer og påvirkninger. En yngre skole af sociolingvistikken mener derimod identiteter er socialt og kommunikativt konstruerede og menneskets ”personlighed” er resultat af sociale kontekster og relationer (Blommaert 2005, Madsen 2008, Norton 2000). Disse to skoler, som jeg af praktiske grunde vil kalde socialpsykologien og sociolingvistikken, undersøger derfor motivation med to forskellige tilgange til menneskelig interaktion og identitetsdannelse.

De socialpsykologiske motivationsundersøgelser fokuserer enten på motivation for indlæring generelt (Deci & Ryan 2002) eller motivation for fremmedsproginlæring (Gardner & Lambert 1972, Dörnyei 2009) og indkapsler ifølge de sociolingvistiske undersøgelser ikke de sociale kontekster voksne immigranter befinder sig i, når de skal lære et andetsprog (Norton 2000, Pavlenko 2004, 2005, Arnfast 2007). Andetsprogsindlæring foregår i et samfund, hvor målsproget bruges både i og uden for undervisningen, hvorimod fremmedsprog kun læres i selve undervisningen og dermed i et samfund, hvor sproget oftest ikke tales uden for skolen. Sociolingvisterne mener derfor, det er nødvendigt at anskue motivation for sproginlæring forskelligt for andet- og fremmedsprogsind-

lærere, da andetsprogsindlærerne har en anden investering i at lære sproget, end fremmedsprogsindlærere har. Ifølge sociolingvisterne kan motivation for andetsprogs-indlæring ikke adskilles fra identitet, sprog og samfund, idet motivationen skabes og påvirkes af de sociale kontekster, andetsprogsindlærerne befinder sig i. Sociolingvisterne mener således, at motivation primært er skabt af sociale faktorer (Norton 2000, Pavlenko 2004, 2005), hvorimod social-psykologerne anser motivation for at være drevet af personlige faktorer (Deci & Ryan 2002, Dörnyei 2009). Jeg tilskriver mig den sociolingvistiske præmis om, at motivation og identiteter er socialt konstruerede, men ved at undersøge hvordan voksne indlærere af dansk selv beskriver deres indlæring, kan man få et billede af, hvad der *føles* som personlig motivation, og hvad der *føles* som sociale krav.

Afhandlingen består således af en teoretisk diskussion af de to tilgange og en analyse af de tolv interviews. Empirien er en forudsætning for den teoretiske diskussion, og samtidig er teorien nødvendig baggrundsviden for at forstå analysen.

Mit teoretiske udgangspunkt beskrives i to hovedkapitler. Først et socialpsykologisk kapitel, hvor jeg redegør for udviklingen af motivationsteori fra Gardner & Lamberts (1972) begreber om integrativ og instrumentel motivation, henover Deci & Ryans (2002) opdeling af indre og ydre motivation, til Dörnyeis (2009) dynamiske motivationssyn, hvor den enkelte indlærers succesoplevelse er i fokus. Jeg diskuterer løbende fordele og ulemper ved de forskellige tilgange for at vise, hvordan socialpsykologien kan bruges i forhold til andetsprogsindlæring.

Dernæst følger et sociolingvistisk kapitel centreret om senmoderne diskussioner om identiteter som foranderlige og påvirkede af sociale kontekster (Blommaert 2005) samt en mere nuanceret forståelse af komplekse identiteter hos sprogindlærere (Norton 2000). Sprog spiller en vigtig rolle i identitetskonstruktioner, da sprog ifølge sociolingvisterne er socialt betydningskabende. Ved at bruge sproglige træk og

virkemidler, der tilskrives bestemte værdier, kan man konstruere forskellige identiteter. Hvis man behersker et sprog på højt niveau, er man mere fri til selv at konstruere ønskede identiteter (Bourdieu 1991), hvorimod sprog med begrænset kompetence kan risikere at blive til genstand for fordomme (Arnfast 2007). Fordomme er netop noget, mange immigranter er udsat for. Dette hænger sammen med de bagvedliggende sociale strukturer, der således kan påvirke voksne indlæreres muligheder for at tale dansk (Kirilova 2006, Jørgensen 2000, Kristiansen og Jørgensen 2003). At lære et andetsprog som voksen kan altså være en svær proces, hvor både personlige behov og sociale vilkår skal gå op i en højere enhed.

Ved at sammenligne de sociale kontekster med de psykologiske faktorer, kan jeg beskrive nogle vigtige forhold for motivationen for andetsprogsindlæring. Deci & Ryan nævner tre fundamentale behov, der skal være dækket, for at indlæringen kan lykkes og føles personligt motiveret for indlæreren. Jo mere indlæreren får dækket sine behov for kompetence (*competence*), autonomi (*autonomy*) og relation (*relatedness*) til andre mennesker, jo større sandsynlighed er der for at opnå et personligt tilfredsstillende resultat af indlæringen (Deci & Ryan 2002: 22). Honneth nævner tre lignende behov for anerkendelse, der er afgørende for menneskets velbefindende og mulighed for selvudvikling (Honneth 2001, 2006). Begge disse forestillinger vidner om, at menneskets psykologiske og sociale behov ikke nødvendigvis kan adskilles. Jeg sammenholder til slut i mit sociolingvistiske afsnit de psykologiske og sociale behov, der påvirker motivationen for andetsprogsindlæring.

En inspiration til denne afhandling udspringer af Nortons (2000) undersøgelse af andetsprogsindlærere i Canada, hvor indlærernes investering i andetsproget ansues i relation til identitet og sociale strukturer. Jeg har gennemført min undersøgelse ud fra en hypotese om, at danske andetsprogsindlæreres motivationsfaktorer i samme grad som Nortons indlæreres er påvirkede af de sociale strukturers muligheder og begrænsninger for at konstruere identiteter. Nortons



undersøgelse er et nyttigt redskab til at se på de sociale strukturer, man befinder sig i som andetsprogsindlærer, og jeg mener, at man med fordel kan skrive hendes hypoteser sammen med de tidligere nævnte psykologiske teorier. Analysen har til hensigt at afdække, om den teoretiske sammenskrivning af behovene er en frugtbar måde at anskue andetsprogsindlæreres motivation på. Til slut i afhandlingen diskuterer jeg med udgangspunkt i analysen, hvilke faktorer der påvirker motivationen hos voksne andetsprogsindlærere af dansk. Det er her centralt at forstå, hvorfor nogle behov føles mere personlige end andre i dagens Danmark. Afhandlingens centrale hypotese er, at de sociale faktorer uden for sprog- undervisningen spiller en større rolle i motivationen for at lære dansk, end selve undervisningen gør.

## 2. SOCIALPSYKOLOGISKE TILGANGE TIL MOTIVATION

Hvorfor nogle kan lide at lære sprog, og andre ikke kan, er indtil videre et ubesvaret spørgsmål, men hvorfor nogle har mere motivation for at lære et sprog end andre, er der flere bud på. Motivation for sprogindlæring er ifølge nutidige teorier et komplekst samspil mellem indre personlige faktorer og ydre sociale faktorer (Dörnyei 2009, Deci & Ryan 2002). Hvorfor en indlærer har eller ikke har motivationen til at lære et andetsprog, handler altså ikke kun om egen personlige lyst eller drivkraft, men hænger sammen med, hvor, hvordan og med hvem sprogundervisningen foregår, hvem man har mulighed for at tale med uden for skolen og de sociale sammenhænge, man indgår i.

Med dette senmoderne syn på motivation læner jeg mig op ad aktuelle teorier som Dörnyei (2009), Noels (2001) og Deci & Ryan (2002) og fjerner mig fra Gardner & Lamberts (1972) mere statiske syn på motivation. Gardner & Lambert ser primært motivation som noget, indlæreren enten har eller ikke har, og *hvis* en indlærer har motivation, så er den enten instrumentel og den integrativ:

The orientation is said to be instrumental in form if the purposes of language study reflect more utilitarian value of linguistic achievement, such as getting ahead in one's occupation. In contrast, the orientation is integrative if the student wishes to learn more about the other cultural community because he is interested in it in an open-minded way, to the point of eventually being accepted as a member of that other group (Gardner & Lambert 1972: 3).

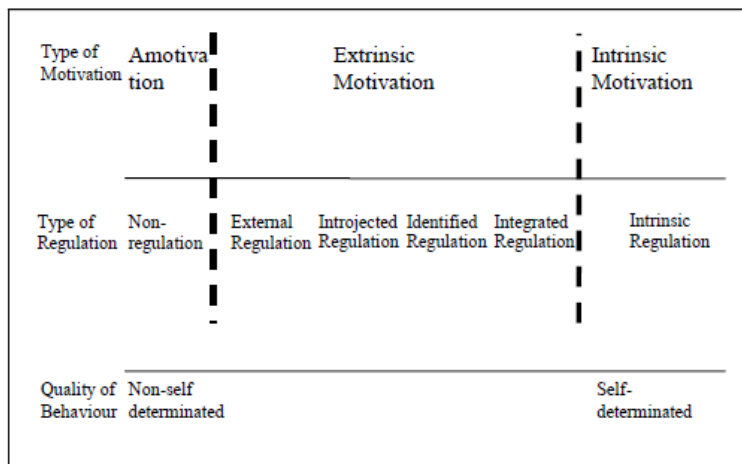
Gardner & Lambert tager fat i relevante faktorer i forhold til motivation for andetsprogsindlærere. De kommer ind på, hvordan man kan blive integreret i et samfund ved at lære sproget og de kulturelle værdier, men deres syn på denne form

for sprogindlæring er ikke uddybet nok til at vi kan forstå en immigrants sprogindlæringssituation. Gardner & Lamberts undersøgelse er nemlig primært baseret på engelsktalende unge i Canada, der lærer fransk og derfor er fremmedsprogsindlærere. Gardner & Lambert er dog inde på, at en positiv indstilling over for de målsprogtalende kan være gavnlig for motivationen og har dermed fat i et vigtigt aspekt for andetsprogsindlæring. De nævner derfor nogle faktorer, der kunne være relevante at undersøge nærmere i andetsprogssammenhænge, men uddyber dem ikke nærmere, da de ikke er væsentlige for deres undersøgelse af fremmedsprogsindlærere.

## 2.1 Ydre og indre motivation

Deci & Ryans (2002) Self-Determination Theory er mere nuanceret, når det kommer til motivationstyper. De undersøger motivation i forhold til al slags indlæring med udgangspunkt i, hvordan individer er drevet af personlige ønsker og sociale relationer. Jo mere selvdetermineret en indlærer er, jo bedre, og dette afhænger af, hvordan og i hvilken grad tre fundamentale behov er opfyldt. Indlæreren skal føle en relation til andre mennesker, der kan give indlæreren støtte og opbakning. Samtidig skal indlæreren føle kompetence og autonomi i sine handlinger og relationer til andre (Deci & Ryan 2002: 22). For at vise i hvor høj grad indlæreren føler sig drevet af personlig lyst eller ydre krav opstiller de behovet for autonomi som et kontinuum for, hvor selvdetermineret motivation kan føles (jf. figur 1). Motivation inddeles på i tre overordnede kategorier – amotivation, ydre motivation (*extrinsic motivation*) og indre motivation (*intrinsic motivation*). Typen af motivation påvirker selve udfaldet for indlæringen, og jo længere til venstre af motivationskontinuummet indlæreren befinder sig, jo større risiko er der for, at indlæringen mislykkes. Kontinuummet skal ikke ses som en færdig gruppering af motivationstyper, da der er mulighed for at bevæge sig frem og tilbage på kontinuummet og være imellem kategorier. Beskrivelserne af de forskellige

inddelinger af motivation skal ses som idealtyper for motivation præget af forskellig grad af selvdetermination, dvs. hvor meget indlærerne føler, motivationen kommer fra dem selv.



Figur 1: Motivationskontinuum (gengivet efter Deci & Ryan 2002: 16).

Amotivation befinder sig længst til venstre og er fuldstændig mangel på motivation for at lære noget:

Amotivation results from feeling either that they [indlærerne] are unable to achieve desired outcomes because of lack of contingency or a lack of perceived competence or that they do not value the activity or the outcomes it would yield (Deci & Ryan 2002: 17).

Indre motivation befinder sig i den anden ende af kontinuummet, fordi det ifølge Deci & Ryan er den mest gavnende form for motivation i forhold til indlæring.

Intrinsic motivation represents a prototype of self-determined activity, in that, when intrinsically motivated people engage in activities freely, being sustained by the experience of interest and enjoyment (Deci & Ryan 2002: 10).

Indre motivation handler om en personlig lyst eller glæde ved at lære noget og fører til ”more satisfaction and better well-being”

(Deci & Ryan 2002: 25). Her er nydelsen ved selve handlingen at lære noget formålet for indlæreren, hvorimod det ved ydre motivation handler om selve udfaldet. Det er ydre faktorer som enten straf eller belønning, der spiller ind for ydre motivation. Faktorerne kan være så integreret i ens selvbillede, at de føles selvdeterminerende i samme grad som indre motivation, men man er stadig drevet af et formål og efterfølgende udfald for indlæringen:

It [indre motivation] thus applies primarily to activities that people find interesting, optimally challenging, or aesthetically pleasing. Activities that are not so experienced will not be intrinsically motivated and are thus unlikely to be performed unless there is an extrinsic reason for doing them (Deci & Ryan 2002: 14).

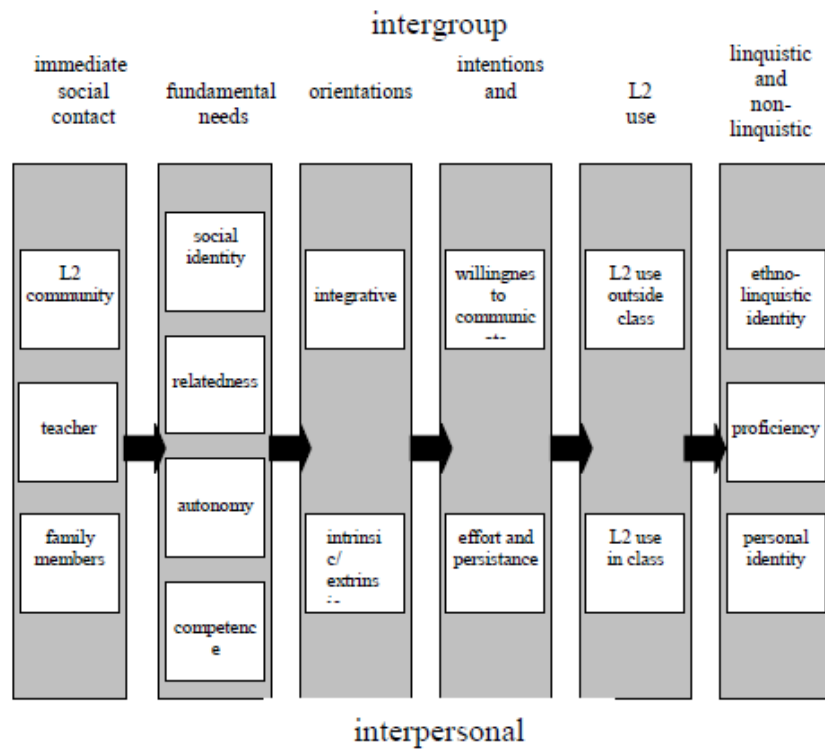
Indlæring, der ikke er interessant, udfordrende eller tiltalende og drevet af indre motivation, skal være drevet af ydre motivation for at lykkes. Ydre motivation deles op i fire kategorier ekstern (*external*), introjektion (*introjected*), identifikation (*identification*) og integreret (*integrated*) motivation. Jo længere, man kommer mod højre, jo mere er formålet med indlæringen en del af ens selvbillede (Deci & Ryan 2002: 16). Ved ekstern motivation handler indlæringen om enten straf eller belønning, og man ønsker kun at lære noget for at gøre ydre sociale krav tilfredse, som f.eks. læreren eller skolen. Introjektion handler om at lære noget for at undgå skam eller opnå en følelse af at være noget værd. Denne form for motivation er lig ekstern motivation meget påvirket af andres syn på én. Identifikation og integreret motivation handler begge om et ønske om indlæring ud fra personlige mål og værdier. Ved identifikation ønsker indlæreren – som betegnelsen antyder – at identificere sig med andre, og bestræber sig på at lære noget ud fra idealer eller værdier, som han eller hun gerne selv vil besidde. Ved integreret motivation føler indlærerne allerede, at disse idealer og værdier er en del af dem selv og føler, at det er personligt vigtigt at lære noget for at bevare dette selvbillede. Integreret motivation er

langt henne af kontinuummet for ydre motivation og nærmer sig indre motivation, men det er stadig målet og ikke handlingen, der er dominerende for motivationen. Ifølge Deci & Ryan er der større sandsynlighed for at indlæringen lykkes, og at motivationen opretholdes, hvis motivationen er meget selvdetermineret. Derfor anser de indre motivation og integreret motivation for at være de mest gavnlige former for motivation, og amotivation og ekstern motivation som de mindst gavnlige. Hvis indlæringen føles som et selvstændigt ønske for indlæreren, er der større sandsynlighed for at bevare motivationen, end hvis den føles som et ydre krav, der er uden for ens egen påvirkning. Indlæreren er kun drevet af indre motivation, når selve handlingen er tilfredsstillende, og indlæring på grund af ydre faktorer stilles derfor i et mindre positivt lys. Jeg mener dog, at man kan stille spørgsmålstejn ved, om man overhovedet kan argumentere for et begreb som indre motivation, da alle former for motivation kan ses som påvirket af ydre faktorer.

## **2.2 Personlig og social motivation**

Noels (2001) mener, at man med fordel kan sidestille Deci & Ryans tilgang med Gardner & Lamberts for at anskue motivation i forhold til personlige faktorer og faktorer skabt af sociale relationer. Noels sammenholder Deci & Ryans teori, der fokuserer på motivation for al slags indlæring med Gardner & Lamberts motivation for sprogindlæring.

Noels ser som Gardner og Lambert på fremmedsprogslærere og viser, hvordan indlæringen påvirkes af social kontakt, fundamentale behov, målet med indlæringen, samt hvor meget man får brugt sit sprog i og uden for klassen, og hvordan det påvirker ens identitet (jf. figur 2).



Figur 2: Noels' skema for motivation (gengivet efter Noels 2001: 53)

Ifølge Noels har Gardner & Lamberts integrative og instrumentelle motivation sammenfaldt med Deci & Ryans motivationstyper. Hun påpeger, at integrativ motivation kan sammenlignes med de mere selvdeterminerede former som indre motivation og identifikation, og at instrumentel motivation kan sammenlignes med ekstern motivation. Pointen med Noels' undersøgelse er at vise, at forskellige sociale forhold og personlige mål påvirker motivationen for sprogindlæring. De sociale faktorer f.eks., hvem man interagerer med, og hvor meget og hvordan man indgår i interaktion, påvirker de fundamentale behov, man har som indlærer. Deci & Ryans tre behov skal være opfyldt, for at indlæreren kan opnå en positiv

indlæring (jf. 2. søjle i figur 2). Noels har tilføjet et ekstra behov om social identitet til disse tre for at fremhæve, at den sociale kontekst er væsentlig i sprogindlæringssituationer:

... the model presented here emphasizes the important role that the social milieu has for learners' motivation, which in turn relates to the learner's experience in different contexts, and ultimately linguistic and nonlinguistic outcomes (Noels 2001: 61).

På trods af den gode pointe hos Noels om at inddrage de sociale kontekster mener jeg ikke, det er nødvendigt at tilføje et ekstra behov. Som jeg vil argumentere for i senere kapitler, har de tre fundamentale behov nemlig allerede social identitet indlejret i sig, da relation og kompetence skabes i forhold til andre og autonomi omhandler, hvordan man har det i samfundet.

Min anden kritik af Noels' skema er, at det tages for givet, at indlærerne modtager sprogundervisning, og dette hænger sammen med, at undersøgelsen kun omfatter fremmedsprogsindlærere. Naturlig sprogindlæring uden for klasseværelset er ikke inkluderet i skemaet, da naturlig indlæring kun kan finde sted, hvor målsproget tales. Noels' sammenskrivning af de to motivationsteorier, er primært relevant, når det handler om fremmedsprogsindlærere, fordi bagvedliggende årsager for at lære et fremmedsprog ikke er de samme for et andetsprog. De motivationsfaktorer, der undersøges hos Noels, er "instrumental, travel, knowledge and friendship", og de har et lystbetonet præg, når de undersøges i forhold til fremmedsprog. Ud fra disse fire motivationsfaktorer vil andetsprogsindlæreres motivation ofte blive kategoriseret som instrumentel, idet denne type motivation primært ses, når der er et akut behov for at lære et andetsprog (Gardner & Lambert 1972). Behovet for sprogindlæring er nemlig større, når man skal lære et andetsprog end et førstesprog, da man ofte skal kunne begå sig i et nyt samfund. I Noels' undersøgelse sættes der lighedstegn mellem instrumentel motivation og ekstern motivation, hvilket giver denne type motivation et negativt præg. Ekstern motivation er meget lavt selvdetermineret, og der er stor risiko for, at man mister



motivationen i det lange løb, hvis man er drevet af denne type motivation (jf. figur 1 s. 6). Mange andetsprogsindlærere vil derfor ifølge Noels' skema miste motivationen, men da det lykkes for nogle at lære et andetsprog, må andetsprogsindlærere være drevet af andet end kun denne type motivation.

Skemaet viser samtidig, at der er andre væsentlige faktorer for sprogindlæring end kun opdelingen af indre overfor ydre motivation og integrativ overfor instrumentel motivation. Både den sociale kontakt og de fundamentale behov spiller en stor rolle, og skemaet viser nogle væsentlige faktorer for sprogindlæring. Noels er ligeledes inde på, at man ved at anskue indre motivation og ydre motivation som to adskilte former for motivation, også kan skille motivationen for henholdsvis indlæringssituationen og målene for indlæringen ad:

... those who naturally enjoy the feeling of learning a L2 may not necessarily feel personally involved in the learning process; they may view language learning as a puzzle or a language game that has few repercussions in everyday life. To foster sustained learning, it may not be sufficient to convince students that language learning is interesting and enjoyable; they may need to be persuaded that it is also personally important for them (Noels 2003: 52).

Jeg finder det umiddelbart interessant at skelne imellem drivkraften bag motivationen og motivationen i selve indlæringssituationen, da disse to fænomener ikke nødvendigvis føles sammenhængende. En indlærer kan være både ydre og indre motiveret uden at lære noget, hvis en tredje faktor som f.eks. tid spiller ind. Derimod kan en indlærer uden nogen interesse for undervisning, men med et stærkt ønske om et job i et andet land, lære et sprog hurtigt. Det er derfor muligt at finde selve undervisningen givende uden at føle sig motiveret uden for undervisningen. God undervisning er derfor ikke nok for at indlæringen skal lykkes. Hvis mulighederne for at få brugt andetsproget uden for skolen er begrænsede, kan det være svært at bevare motivationen for at lære sproget. Det er, som Noels siger, nødvendigt at finde en personlig drivkraft uden for skolen.

Motivation er altså i konstant påvirkning af ydre faktorer, selv om nogle faktorer føles personlige og indre motiverede, og Noels er inde på denne diskussion uden at følge den helt til dørs. I stedet for at se indre og ydre motivation som to adskilte motivationstyper, hvor drivkraften for motivationen og motivationen i selve indlæringsituationen skilles ad, mener jeg, man skal se det som ét samlet kontinuum for ydre motivation. På den måde kan man se indre motivation som den mest internaliserede form for ydre motivation – internaliseret i en sådan grad, at det føles som en del af ens personlighed.

Deci & Ryan er selv kort inde på problemerne i opdelingen af indre motivation og ydre motivation, da de alle figurerer på kontinuet for autonomi. Det virker nemlig paradoksalt, at man kan føle behovet for autonomi opfyldt, når motivationen er drevet af ydre faktorer. De mener dog at kunne forsvare dette med, at ydre påvirkninger kan internaliseres i individuelle handlinger og dermed føles autonome:

Indeed, research does make clear that extrinsic motivation in the form of working to attain tangible rewards is generally nonautonomous, for it tends to undermine intrinsic motivation. Nonetheless, we have assumed from the time we began this research that it is possible to be autonomously extrinsically motivated (Deci & Ryan 2002: 15).

Autonomikontinuet viser, i hvor høj grad indlæreren føler indlæringen som en del af sin personlighed. Det bevæger sig fra en ikke-eksisterende autonomi hos de amotiverede indlærere til indlærere, der betegnes som indre motiverede, hvor motivationen er fuldstændig internaliseret i deres personlighed. Det er derfor muligt at placere alle indlærere i Deci & Ryans kontinuum, alt efter hvor selvstændigt ønsket om deres indlæring føles.

Jeg finder det derfor relevant at anskue motivation ud fra autonomi som kontinuum samt de to andre behov: kompetence og relation. Tilsammen viser disse behov, hvad der skal være opfyldt hos en indlærer for at skabe motivation.

Inddelingen af ydre og indre motivation finder jeg derimod misledende, idet den skaber et billede af, at nogle indlærere *naturligt* værdsætter selve undervisningen mere end andre. Jeg vil hævde, at hvis nogle indlærere anser sig selv for at være mere interesseret i undervisningen end andre, er dette også en del af deres identiteter eller den sociale situation, de befinder sig i. Hvis man har succesoplevelser i sin indlæring og føler sig kompetent og samtidig har personer, der hjælper og støtter en, er sandsynligheden for optimal indlæring større. På den måde er behovene som hos Noels i konstant samspil med den sociale kontekst, men hvor Noels udtrykker en mangel i sit eget skema i form af personlighedsfaktorer (2001: 61), mener jeg, at der bør lægges mere vægt på de sociale faktorer. Alle nævnte teoretikere er enige om, at de sociale faktorer spiller ind, men uddyber ikke nærmere, hvorfor disse sociale strukturer er så vigtige, og hvordan de påvirker forskellige indlærere i forskellige kontekster. Deres indlærere er som nævnt fremmedsprogsindlærere og mine er andetsprogsindlærere, men dele af motivationsteoriene fungerer alligevel i forbindelse med motivation for andetsprogindlæring. Ved at bruge Deci & Ryans tre fundamentale behov i stedet for ydre og indre motivation, kan man undersøge, hvordan indlærernes behov konstant påvirkes af ydre faktorer og sociale relationer. På den måde kan motivation anses for at være skiftende over tid og sted og i konstant samspil med hinanden. Motivation bliver derved dynamisk og i konstant påvirkning af identiteter og sociale faktorer.

### **2.3 Dynamisk motivation**

Dörnyei (2009) er fortaler for et dynamisk syn på motivation og har nogle frugtbare ideer til, hvordan man skal inddrage indlærernes identiteter i sprogindlæringen for at fremme indlæringen. Han lægger som socialpsykolog primært vægt på personlige motivationsfaktorer frem for sociale kontekster, men anser alle indlærere for at være forskellige og påvirket af tid og

sted. Han undersøger, hvordan man kan guide indlærerne til at finde en personlig drivkraft i deres indlæring, og mener, det er nødvendigt at medtænke tidligere succeser og fiaskoer:

If for example, we ascribe past failure in a particular task to low ability on our part, the chances are that we will not try the activity ever again, whereas if we believe that that the problem lay in our insufficient effort or the unsuitable learning strategies that we had employed, we are more likely to give it another try (Dörnyei 2005: 79).

Som beskrevet hos Noels og Deci & Ryan anses det inden for socialpsykologien for mest gavnligt at være indre motiveret, men da man ikke kan overbevise alle om, at sprogindlæring er sjovt, er det vigtigt at finde en personlig drivkraft hos hver enkelt indlærer og Dörnyeis *L2 Motivational Self-System* er et bud på, hvordan man skal finde denne drivkraft. Det handler om at opbygge mulige selvbilleder (*possible selves*) på andetsproget (L2) for at skabe et optimalt grundlag for sprogindlæringen. Hvis man vil lære noget, er man nødt til at overveje, hvad der har virket for én før, hvad der ikke har, og hvordan man kan nå målet.

Baggrunden for Dörnyeis undersøgelse beskrives således: ”I felt that the secret of successful learners was their possession of a superordinate vision that kept them on track” (2009: 25). Denne vision hos indlærerne er ifølge Dörnyei et ideal af én selv, der er drivkraften og motivationen for en optimal indlæringssituation. Dörnyei sammenligner opbygningen af selvbilledet med unges drømme om fremtiden, som en naturlig del af identitetsdannelse. Efter valget af det ideale selv skal man pleje dette selvbillede og blive ved med at søge mod målet. Han inddeler de mulige selvbilleder i det ideelle selv (*ideal self*) og samvittighedsselve (*ought-to self*), der er henholdsvis det selvbillede, man stræber mod, og det selvbillede man føler, man bør stræbe i mod. Ifølge Dörnyei (2009) skal begge disse typer af selvbilleder eksistere, for at indlæringen kan lykkes. Det ideale selv skal plejes af indlæreren og skabes i fællesskab med en sproglærer, og samtidig skal samvittighedsselve påvirke én

til at gøre en indsats: "We do something because we want to do it but also because not doing it would lead to undesired results" (Dörnyei 2009: 37). Pointen er, at man skal fokusere på det positive, men have det værste udfald med i tankerne som en motivation for at blive ved. Netop fordi motivation er dynamisk og dermed skiftende over tid og sted, skal man have et ideal at stræbe mod for at holde fokus. For en produktiv sprogindlæring er det nødvendigt, at både det ideale selv og samvittigheds selvet eksisterer samtidig med en positiv oplevelse af selve indlærings-situationen på sprogskolen. Dörnyeis tilgang er derfor mere praktisk end de tidligere nævnte, fordi han har et konkret forslag til, hvordan den positive indlærings-situation skal skabes på sprogskolen. Sproglæreren skal i fællesskab med indlærerne diskutere tidligere positive og negative indlærings-situationer og fastlægge en realistisk proces, hvor indlæreren bliver klar over, hvad der skal til for at blive god til andetsproget:

Possible selves are only effective inasmuch as the individual does indeed perceive them as possible, that is, realistic within the person's individual circumstances (Dörnyei 2009: 19).

Målsætningerne skal være inden for rækkevidde og opleves ofte som personlige ønsker på trods af, at de er skabt i sociale kontekster. Det ideelle selv minder ifølge Dörnyei om Deci & Ryans integreret motivation og identifikation, og samvittigheds-selv minder om introjektion og ekstern motivation, men Dörnyei kritiserer Deci & Ryan for at skelne for meget mellem ydre og indre krav: "they seem to overlook the key element, namely that possible selves are „self states’ that people experience as reality" (Dörnyei 2009:16). At motivationsfaktorerne opfattes som personlige ønsker er et væsentligt aspekt, fordi de dermed også opfattes som en del af ens identiteter. Identiteter og motivation bliver på den måde to uadskillelige faktorer, når man skal undersøge, hvad der påvirker andetsprogsindlæringen. Ema Ushioda påpeger, at Dörnyeis L2 selvbilleder (*L2 selves*) er en frugtbar måde at inddrage indlærernes identiteter. Ved at skabe

L2 selvbilleder, som indlærerne selv synes om, er der større sandsynlighed for, at de vil bruge sproget uden for skolen (Ushioda 2009: 225). Men spørgsmålet er, hvordan man kan udvikle sprogindlærernes L2 selvbilleder på sprogskolen? Dörnyeis eget bud omhandler nemlig primært unge fremmedsprogsindlærere og kan derfor ikke nødvendigvis overføres på voksne andetsprogsindlærere. Dörnyeis L2 Motivational Self-System er et meget positivt billede på, hvordan man kan fremme sprogindlæringen, og at fokusere på et mål som det ideale selv lyder umiddelbart givtigt. Men ideen om mulige selvbilleder er problematisk, når der er tale om andetsprogsindlærere, som befinder sig i et nyt land, hvor de er mere eller mindre nødt til at lære sproget for at kunne begå sig i samfundet. Det negative udfald for nogle andet- sprogsindlærere kan være ikke at blive integreret i samfundet eller i værste fald ikke at opnå opholdstilladelse. At overveje det negative udfald kan i disse tilfælde være ubærligt. Dörnyeis L2 Motivational Self-System lægger op til en proces, hvor indlæreren inddrages aktivt, og Dörnyei sammenligner processen med en sportspræstation, hvor man skal visualisere sine mål og vejen til målet (Dörnyei 2009: 33). Skabelsen af selvbilleder kommer derfor til at minde om coaching, hvor man fokuserer på sine styrker og svagheder for at have optimale muligheder for selvudvikling. Hvis indlæringen ikke lykkes, hviler ansvaret på indlærerens egne skuldre, og kritikken for ikke at have nået målet kan rettes mod indlæreren selv. Kritikken bør dog i stedet rettes udad mod de sociale strukturer (Willig 2009a), der skaber ulige muligheder for at få de fundamentale behov dækket. Dette vil jeg vende tilbage til i diskussionen.

## **2.4 Opsummering**

I dette afsnit har jeg vist, hvordan motivationsteorien har udviklet sig fra et forholdsvis simpelt syn på motivationstyper hos Gardner & Lambert til et syn på motivation, der indkapsler identiteter og sociale kontekster hos Dörnyei. Motivations-

teoriene mangler fokus på andetsprogsindlærere og de kontekster, der gør sig gældende i andetsprogsindlærings-sammenhænge, da de fokuserer meget på personlig lyst til læring hos den enkelte indlærer. Deci & Ryans begreber om behov kan beskrive, hvad der skal være opfyldt, for at den enkelte indlærer føler sig motiveret i sin indlæring, men deres opdeling i ydre og indre motivation bunder i en idé om, at *gode indlærere* er dem, der selv har lysten og finder undervisningen givende i sig selv. Noels forsøger at se motivation på en ny måde, men ender med samme konklusion. Dörnyei mener, man skal inddrage de sociale kontekster for at vide, hvad der virker for hver enkelt indlærer og har en konstruktiv ide om at inddrage indlærernes identiteter og skabe nye selvbilleder gennem andetsprogsindlæringen. Han har dog som de andre teoretikere et billede af indlærere som drevne af personlig lyst og formår derfor heller ikke at indkapsle de sociale faktorer, der påvirker andetsprogsindlæring. Jeg mener, at disse teorier må kombineres med et mere nuanceret syn på identitet og sociale kontekster for andetsprogsindlæring. I næste afsnit vil jeg derfor inddrage sociolingvistiske og socialfilosofiske undersøgelser af motivation i andetsprogssammenhænge for et mere sociologisk aspekt.

### **3. SOCIOLINGVISTISKE TILGANGE TIL ANDETSPROGSINDLÆRING**

I følgende kapitel vil jeg ud fra sociolingvistiske undersøgelser diskutere, hvorfor det er nødvendigt at inddrage et senmoderne syn på identiteter, sprog og sociale strukturer for at forstå motivation for andetsprogstilegnelse. Først vil jeg redegøre for et senmoderne syn på identiteter, der skabes gennem sproget (Blommaert 2005, Pavlenko 2004). Derefter vil jeg vise, hvordan magtstrukturerne i sproget påvirker og skaber andetsprogsindlæreres muligheder i samfundet (Bourdieu 1977, 1992, 1994) og i afsnittet efter kæde det sammen med identiteter og sprogindlæring (Norton 2000). Jeg inddrager andre lignende undersøgelser for at vise, at der ses en gennemgående tendens til, at andetsprogsindlærere har svært ved at komme i kontakt med og blive hørt af de målsprogstalende (Arnfast 2007, Miller 2004, Pavlenko 2005). Dette kan nemlig have en afgørende betydning for sprogstilegnelsen. I afsnittet efter vil jeg vise, at nogle identitetstilskrivninger er mere mulige at gøre oprør mod end andre. Til sidst vil jeg demonstrere, hvordan indlærernes identiteter er afhængige af samfundets anerkendelse for at føle sig selv sikre nok til at bruge andetsproget (Honneth 2001, 2006).

#### **3.1 Identitet**

Identitet sås tidligere som noget statisk, uforanderligt og upåvirket af sociale kontekster, men som vi skal se i det følgende, forstås identiteter i den senmoderne tid som dynamiske, foranderlige og skabt i interaktion mellem mennesker (jf. f.eks. Butler 1997). Man har ikke en identitet, men konstruerer og tilskrives forskellige identiteter i sociale kontekster. Blommaert (2005) beskriver identiteter ud fra



*performance*. At *performe* identiteter betyder, at man konstruerer forskellige identiteter i forskellige situationer, alt efter hvem man er sammen med, og hvordan man ønsker at blive opfattet. Det enkelte menneske performer identiteter i sociale sammenhænge for enten at passe ind eller vise et modsætningsforhold til forskellige sociale grupperinger. Disse modsætningsforhold vises igennem identitetstilskrivninger, som Blommaert kalder *othering*, som er en form for social kategorisering:

The fact is that, regardless of whether one wants to belong to particular groups or not, one is often grouped by others in processes of – often institutionalised – social categorisation called othering. There is a difference between „achieved“ or „inhabited“ group identity and „ascribed“ categorical identity, and both kinds involve different semiotic practices and occur under different conditions (Blommaert 2005: 205-206).

Det er i mange tilfælde muligt at trække på flere identiteter og agere forskelligt i forskellige situationer, men identiteterne skal stemme overens med, hvad ens omgivelser vil anerkende som gyldige identiteter. Det enkelte menneske er et fleksibelt væsen, der er omstillingsparat i forskellige situationer og trækker på nogle på forhånd givne kategorier og værdier for at performe identitet. Identiteter skal accepteres som autentiske ud fra de gældende normer i samfundet og de grupperinger, man er del af. Det er på sin vis muligt for det enkelte menneske at vælge sine identiteter, dog er dette valg underlagt et ønske om anerkendelse af ens identiteter fra andre. Samtidig kan vi blive tilskrevet identiteter af andre, som vi ikke ønsker.

Pavlenko (2004) har en lignende tilgang til identitet og påpeger fem karakteristika, der beskriver de komplekse forhold, der er med til at skabe identitet. For det første er sprog og identitet gensidigt konstruerende og skabes i en konstant vekselvirkning med hinanden. Identiteter skabes altså gennem sproget, samtidig med at sproget bruges til at vise identiteter. For det andet bruges identiteter til at skabe og vise

magtrelationer og skal ses i forhold til de sociale kontekster, hvori identiteter og sprog skabes. For det tredje er identiteter "multiple, fragmenterede og hybride" og forandres og modificeres konstant. Fjerde karakteristikum omhandler identitet som noget "forestillet", da man ved ønsket om at identificere sig med andre eller skabe en ny identitet kan skabe et billede af, hvordan man gerne vil være, eller hvordan andre er. Sidste karakteristikum er, at man bruger forskellige narrativer til at tale om og fremstille sine identiteter:

Identities are no longer just discursive options they are also the names we give to the different ways we are positioned by and position ourselves within the narratives of the past as well as the narratives of the present and future (Pavlenko 2004: 13).

Identiteter er derfor foranderlige over tid og sted, men holdes sammen gennem måden, hvorpå vi konstruerer vores identiteter som en sammenhængende personlighed.

Sproget spiller en væsentlig rolle i identitetsteorien, fordi sproget er en semiotisk kode, som vi bruger til at skabe forståelse for og til at vise, hvem vi er. Blommaert foreslår derfor, at identiteter også skal ses som semiotik:

The who and what you are is dependent on context, occasion, and purpose, and it almost invariably involves a semiotic process of representation: symbols, narratives, textual genres such as standard forms and the CV. In fact, identity is semiotic through and through and every act of semiosis is an act of identity in which we give off information about ourselves (Blommaert 2005: 203).

Alt, hvad vi gør og siger, er altså baseret på semiotiske koder, der skifter i forskellige sociale situationer og relationer. På den måde kan det undgås at se identiteter som stabile og fast forankrede, da identiteter gøres til genstand for forhandling. Samtidig er potentialet for den semiotiske bevægelighed også begrænset af sociale faktorer som det samfund og de grupper, de enkelte mennesker er del af. De er indlejret i et net af tid, sted og sociale strukturer og er underlagt, hvad Blommaert kalder

indeksikaliteter (*indexicalities*), som er reglerne for, hvad der kan lade sig gøre i forskellige samfund og sammenhænge. Sproget er en del af disse regler og koder, der hersker i et samfund, og det er ikke muligt at forstå hinanden, hvis man ikke taler med nogenlunde samme indeksikaliteter: “Whenever we speak we produce the words of others, we constantly cite and recite expressions, and recycle meanings that are already available” (Blommaert 2005: 46).

De enkelte mennesker er selv med til at reproducere normer og værdier i samfundet gennem måden at udtrykke sig på. Samtidig med at enhver ytring referer til andre ytringer eller sproglige tekster, refererer ytringen også til sig selv med en forklaring om, hvordan den skal forstås. Dette kan ske både ved små sproglige kommentarer eller gestikulation, mimik, kropssprog og lyde, der er en del af indeksikaliteterne og måden, vi skal forstå hinanden på. Alt sprog refererer til tidligere sprog, der refererer til regler, normer og værdier, der gør sig gældende i den kontekst, vi befinder os i (Blommaert 2005: 46). Sproget er et vigtigt redskab til at vise, hvem det enkelte menneske er, og mangel på sprog kan have konsekvenser for ens identitetskonstruktioner.

### **3.2 Magten i sproget**

Strukturer og diskurser i samfundet sætter dagsordenen for, hvad der overhovedet er muligt at gøre og sige. Bourdieu (1992) påpeger, at man ikke kan adskille sprog og sociale strukturer, fordi sociale positioner vises (og skabes) gennem sprogets magt:

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. Hence the full definition of competence as the right to speech, i.e. to the legitimate language, the authorized language which is also the language authority (Bourdieu 1977: 648).

Den magt, der findes i sproget, skal forstås ud fra Bourdieus kapitalbegreb. Kapital ækvivalerer hos Bourdieu det, som anses for at være værdifuldt inden for forskellige områder i samfundet (Bourdieu 1994). Bourdieu identificerer med udgangspunkt i det franske samfund fire typer af kapital: Økonomisk kapital, kulturel kapital, social kapital og symbolsk kapital. Økonomisk kapital fås ved besiddelse af penge eller ejendom, kulturel kapital opnås gennem uddannelse, evner og viden, og social kapital opnås ved at indgå i netværker og gennem medlemskaber i bestemte grupper. Symbolsk kapital er en særlig kapitalform, som kan opnås gennem alle former for kapital. En bestemt kapitaltype anses for at være tegn på prestige i et samfund, når den af alle i samfundet anses for at være en objektiv form for kapital, dvs. at ingen sætter spørgsmålstegn ved, at denne form for kapital er prestigefyldt (Bourdieu 1994). Symbolsk magt opnås ved at besidde symbolsk kapital, og det kan f.eks. være at beherske nationalsproget eller standardudtalen i samfundet. Symbolsk magt kan komme til udtryk gennem sproget og er de dominerende gruppers magt til at opretholde konsensus om den sociale verdens betydning. Gennem symbolsk magt forklædes samfundsmæssige hierarkier og ordener, fordi de bliver opfattet som naturlige både af de dominerende og af de dominerede:

Symbolsk magt ... er baseret på to betingelser. For det første må symbolsk magt, som enhver form for diskurs, der undviger noget, baseres på besiddelsen af symbolsk kapital (Bourdieu 1994: 67) ... For det andet afhænger symbolsk kapital af, i hvilken grad den foreslåede vision er baseret på realiteter (ibid: 68).

På denne måde bliver noget sprog anset for at være bedre end andet inden for samfundets rammer, hvilket konkret fører til, at dialekter og accenter bliver vurderet lavere end standardudtalen, og nationalsproget vurderes højere end minoritetssprog talt i landet. Nationalsproget får dermed en ophøjet betydning, da den dominerende gruppe, der besidder den symbolske magt skaber en konsensus om nationalsproget som øverst i det sproglige hierarki (Jørgensen 2000). Det at beherske national-

sproget giver anerkendelse, og immigranter, der ikke behersker sproget, vil have vanskeligere ved at begå sig i samfundet og vil blive placeret lavere i samfundets sproghierarki. De, der besidder mest symbolsk magt, besidder også magten til at definere, hvad der er korrekt sprog:

The social uses of language owe their specifically social value to the fact that they tend to be organized in systems of differences ... which reproduce, in the symbolic order of differential deviations, the system of social differences (Bourdieu 1992: 54).

Speakers lacking the legitimate competence are de facto excluded from the social domains in which this competence is required, or are condemned to silence (ibid. 55).

Bourdieus tese er, at den magtposition, de veludannede opnår gennem uddannelse, gør dem i stand til at bruge et uddannet sprog og positionere sig højt i det sproglige hierarki, da besiddelse af bestemt legitimt sprogbrug anses for almenlydig symbolsk kapital. De, der besidder det korrekte sprog og legitime kompetencer, anses for at være øverst i det sproglige hierarki og positioneres automatisk modsat dem, der ikke besidder det. På den måde bliver dialekter, accenter og manglende akademisk sprog placeret lavere i det sociale hierarki. De, der behersker det korrekte sprog, anses "objektivt" som havende mere prestige end dem, der ikke gør (Bourdieu 1994), og immigranter positioneres derfor i en svær situation, når de ikke behersker nationalsproget korrekt i "det nye" samfund.

### **3.3 Sprogfællesskaber**

At bruge et bestemt sprog eller sprogbrug er ofte tilskrevet bestemte identiteter, idet vi som tidligere nævnt, bruger sproget til at konstruere og tilskrive identiteter. Jo mere symbolsk magt man har gennem sproget, jo mere har man mulighed for selv at konstruere identiteter og tilskrive og anerkende andres identiteter. Hvis man ikke behersker et sprog fuldt ud, kan det

være svært at udtrykke præcis, hvem man er, og hvad man ønsker, og det gør det muligt for interaktionsparterne at tilskrive én stereotype identiteter baseret på ideer om sprogfællesskaber. Men ifølge Blommaert (2005) har tilhørsforholdet til et sprogfællesskab ofte mere med et individuelt tilhørsforhold at gøre end med sprog. Sprog er et forestillet fællesskab (Anderson 2001), der er med til at skabe etniske forskelle. Blommaert diskuterer forskellen på sprogbrugssamfund (*speech community*) og sprogsamfund (*language community*):

Language communities are ... people, in short, who believe that they speak the „same language“. A speech community, in contrast, should be defined in terms of indexicality... people, in short, who produce, share and exchange orders of indexicality (Blommaert 2005: 214).

At man deler et nationalsprog behøver ikke at betyde, at man deler måder at kommunikere på, og forestillingen om sprogsamfund er derfor vildledende ifølge Blommaert. Sprogbrugssamfund er derimod et fællesskab, der kan eksistere på tværs af nationalsprog og et spørgsmål om et fælles gruppe-tilhørsforhold. Speech communities er mindre grupper af sprogbrugere, der har samme forudsætninger for at forstå hinanden og findes i f.eks. i skoleklasser, på arbejdspladser eller i vennegrupper. At dele indeksikaliteter er derfor en bedre betegnelse for samhørigheden i et sprogfællesskab, end et nationalsprog er.

Forestillingen om nationalsproget og dermed inddelingen i etnicitet ud fra sprog opretholdes i de forskellige nationalstater. Blommaert mener, man skal se det som en bestemt diskurs, at sprog italesættes som et fællesskab. Det er ikke nødvendigvis andet og mere end et forestillet fællesskab, men et fællesskab, der opretholdes via statens diskurs om sproget (jf. Anderson 2001). Blommaert påpeger tre diskurser, der er med til at opretholde ideen om nationalsproget:

1. Staten omtaler den indfødte befolkning som et "os" over for "dem" og skaber en klar eksklusion af "de andre", som ikke er en del af "vores" fællesskab.
2. Sprog omtales som nationalsprog ud fra sprognavne som en central værdi, f.eks. "Dansk sprog" eller "Det danske samfund".
3. Statens autoritet bruges til at reproducere sprognormer inden for både uddannelse og kultur, dvs. at ideen om et bestemt sprog som symbolsk kapital opretholdes gennem uddannelsessystemet og medierne (Blommaert 2005: 214).

På denne måde spiller staten en væsentlig rolle, når det kommer til at opretholde ideen om, at noget sprog er bedre end andet, og at de, der taler nationalsproget, har højere status end andre:

Native speakers are seen as ideal members of an ethnolinguistic defined community – a sense of belonging to a language community and a sense of belonging to an ethnic community (ibid.).

Nationalsproget vurderes højere end andre sprog i landet, og accenter dømmes ligeledes ud fra en hierarkisk orden skabt af ideer om etnisk tilhørsforhold. Det enkelte menneske bedømmes ud fra "det nye" samfunds normer og værdier, og er nødt til at skabe sine identiteter ud fra de forudsætninger, han eller hun møder i "det nye" samfund. Man interagerer fra et "sted", som kan være ladet med alle mulige former for sociale og kulturelle kendetegn, som man bliver identificeret og dømt ud fra. På grund af accent og udseende tillægges individer en masse værdier på baggrund af ideer og fordomme om, hvor folk kommer fra. Hvad der er muligt at sige, og hvilke semiotiske koder der kan bruges, er determineret af de uligheder i status, der kulturelt pålægges bestemte steder og personer (jf. Bourdieus pointe om, at sprog og sociale strukturer ikke kan adskilles). Al interaktion foregår under en form for "censur", der bestemmer, hvad man kan sige eller ej skabt ud fra den symbolske magt (Bourdieu 1992: 77). Andetsprogsindlærere bedømmes på baggrund af "censuren" om, hvad det er muligt at gøre og sige, men internaliserer samtidig denne censur og forsøger at stræbe imod, hvad der vurderes som mest

prestigefuldt i samfundet. Ved at lære målsproget og dermed få symbolsk kapital kan indlæreren opnå mere ligeværdige vilkår med målsprogstalende.

### 3.4 Identitet og sprogindlæring

Mødet med målsprogstalere kan være afgørende for immigranternes udvikling af andetsproget, og Norton (2000) fokuserer i sin undersøgelse på voksne immigranternes tilegnelse af et andet sprog. Hun mener, at tidligere teoretikere har fokuseret for meget på indlærernes personlige motivation i stedet for de sociale kontekster, indlærerne befinder sig i. Hun skriver sig ind i et socialkonstruktivistisk identitetssyn og et poststrukturalistisk syn på de sociale magtstrukturer inspireret af Bourdieu. Det vil sige, at hun ser sproget som en social handling, men også en symbolsk resurse, som hænger sammen med muligheden for at opnå og være underlagt magt. Norton undersøger, hvordan voksne indlæreres ønske om at lære et andetsprog er et komplekst samspil mellem identiteter, sociale faktorer, tid og sted. Hun foreslår derfor begrebet investering (*investment*), der skal indkapsle disse forhold:

The notion of investment .... conceives of the language learner as having a complex social history and multiple desires. The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, an identity which is constantly changing across time and space (Norton 2000: 10).

Norton vil med dette begreb vise, at ingen indlærere er ens. Man er derfor nødt til at se på den enkelte indlærers sociale forhold så som baggrund, civiltilstand og ønsker for fremtiden for at forstå deres investeringer i sprogindlæringen. Det er vigtigt at indgå i positiv og lærerig interaktion for at opnå fremskridt i sprog-tilegnelsen, og Norton kritiserer tidligere teorier om *naturlig sprogindlæring*, fordi positiv interaktion med målsprogstalende



ikke kan tages for givet. Naturlig sprogindlæring skal forstås som sprog, der tilegnes uden formel undervisning af sproget og foregår i situationer, hvor en indlærer lærer sproget gennem mødet med målsprogstalere. Ifølge Spolsky (1989) foregår der et samarbejde mellem indlærerne og målsprogstalere i naturlig sprogindlæring for at opretholde kommunikationen. En anden positiv faktor for naturlig sprogindlæring skulle være, at indlæreren automatisk er omgivet af målsprogstalende og frit kan indgå i interaktion. På den måde kan indlærerne få hjælp, hvis de mangler sprog. Norton (2000: 111) mener, at immigranter ofte kun møder andre immigranter og har svært ved at få lov til at indgå i samtaler med målsprogstalende. Indlærerne i hendes undersøgelse oplever manglende tålmodighed og manglende interesse hos de målsprogstalende, hvilket får dem til at føle sig som inkompetente sprogbrugere, der ikke kan bruge sproget frit. Naturlig sprogindlæring kan altså have svære vilkår, hvis man ikke har en omgangskreds af målsprogstalende, der kan hjælpe med at skabe fælles betydning i sproget. Andetsprogsindlærerne i Nortons undersøgelse accepteres ikke på lige vilkår med de målsprogstalende. De kan ikke repræsentere og forhandle deres identiteter, og det står frit for de målsprogstalende at tillægge indlærerne identiteter. Deres manglende sprog og symbolske kapital gør, at de ikke anerkendes som legitime talere (*legitimate speakers*) (Bourdieu 1977). For at man som individ kan blive anerkendt som legitim taler og selv have muligheden for at konstruere identiteter, skal nedenstående kriterier være opfyldt:

... it [legitimate language] is uttered by a legitimate speaker, i.e. by the appropriate person, as opposed to the imposter (religious language/priest, poetry/poet etc.); it is uttered in a legitimate situation i.e. on the appropriate market (as opposed to insane discourse, e.g. a surrealist poem read in the Stock Exchange) and addressed to legitimate receivers; it is formulated in the legitimate phonological and syntactic forms (what linguistics call grammaticalness) (Bourdieu 1977: 650).

Man skal kunne formulere sig på en måde, som virker både retorisk og indholdsmæssigt passende over for en lytter, der har mulighed og lyst til at forstå, hvad man siger. Hvis disse krav for interaktion ikke opfyldes, bliver taleren ikke anerkendt på lige vilkår med andre talere og lyttere, og taleren kan blive ekskluderet fra samtalen og gjort tavs (*silenced*) (Bourdieu 1991: 55).

Miller (2004) indfører et lignende begreb inspireret af Bourdieu, kaldet hørbarhed (*audibility*) til at vise, hvordan det for nogle immigranter kan være svært at trænge igennem til de målsprogs- talende:

In simple terms, audibility is the degree to which speakers sound like, and are legitimated by, users of the dominant discourse. It therefore requires the collaboration of speaker and listener (Miller 2004: 291).

I Millers undersøgelse har unge immigranter svært ved at få taleret, både bogstaveligt i klassen og uden for klassen i andre sociale kontekster. Både Miller og Norton viser i deres undersøgelser, at andetsprogsindlærere bliver gjort tavse i interaktionen med de målsprogstalende, fordi de ikke anerkendes som legitime talere. Indlærernes motivation for at lære målsproget skal ses i lyset af mulighederne for at praktisere sproget og det sociale hierarki, de placeres i. På trods af et stærkt ønske om at blive integreret i samfundet, skifter indlærernes investering i målsproget over tid og sted, og den oprindelige motivation kan i værste tilfælde helt forsvinde. Hvis man ikke kan vise, hvem man er og gerne vil være gennem målsproget, kan lysten til at tale dette sprog være svær at bevare.

### **3.5 Fremmede identiteter**

Identiteter skabes i diskurser og situationer, men hvis muligheden for selv at konstruere sine identiteter gennem sproget er begrænsede, vurderes personer ofte på baggrund af

fordomme og stereotype forestillinger. Nogle identiteter er transportable og er derfor en del af alt, hvad man gør og siger. Zimmerman (1998) beskriver transportable identiteter som identiteter, der følger individer overalt og er potentielt relevante i alle situationer i alle former for interaktion:

They are latent identities that "tag along" with individuals as they move through their daily routines in the following sense they are identities that are usually visible, that is, assignable or claimable on the basis of physical or culturally based insignia which furnish the intersubjective basis for categorization (Zimmerman 1998: 90-91).

De transportable identiteter er dem, de enkelte mennesker gerne vil tage med på tværs af geografiske steder. Samtidig er det også dem, individer tillægges på grund af geografiske tilhørsforhold. I mange tilfælde vil det enkelte menneske gerne vise, hvem han eller hun var i sit hjemland, men kan ikke selv vise det gennem hverken situationelle eller diskursive identiteter og tilskrives i stedet fysiske og kulturelle identitetstræk gennem de transportable identiteter. På den måde dømmes immigranter på baggrund af fordomme. De identiteter, der føles basale, kan nemlig ikke altid medbringes på tværs af geografiske steder og socialt rum. Dette ses tydeligt i Arnfasts (2007) undersøgelse:

Indlæreres ønske om at kunne deltage ubesværet i dansksprogede samtaler uden at sætte deres selvopfattelse på spil afspejler et grundlæggende ønske om at interaktion skal være ligeværdig og ikke afspejle andre forhold end dem, konteksten foreskriver. Ikke desto mindre er det almindeligt at indlæreres sproglige kompetence henleder samtalepartnerens opmærksomhed på den "fremmedhed", som indlæreren repræsenterer, hvorved fokus forskydes fra indhold til form og dermed til indlæreren (Arnfast 2007: 32).

Man viser sig selv i en kontekst ud fra måden, man ønsker, en eventuel samtalepartner skal opfatte en på. Arnfast beskriver, hvordan indlærernes identiteter tilpasser sig, så de er relevante i forskellige kontekster. Men både sproget og det visuelle indtryk gør, at indlærerne hurtigt kategoriseres som "fremmede":

Indlærerens "medbragte" identitet reduceres i mange tilfælde til at være mindre væsentlig end dét at være immigrant – kernen i dette er, at indlærere kun undtagelsesvis har krav på retten til at definere sig selv (Arnfast 2007: 32).

Som voksen kan det ofte være en følsom proces at flytte til et andet land, hvor man ikke kan vise, hvem man er og gerne vil være. Anerkendelse gennem sproget kan give følelsen af normalitet og accept. Sproget giver indlæreren en følelse af at kunne indgå i kommunikation på lige fod med andre og en lyst til at blive ved med at prøve. Sproget betragtes derfor som vejen til en normal tilværelse, og måden at genvinde retten til at definere sig selv på.

Man kan opleve en følelse af identitetskrise i situationer, hvor man flytter hen over geografiske og sociokulturelle grænser. Block (2007) kalder disse situationer for kritiske begivenheder (*critical experiences*):

In such situations individuals often find that any feelings they might have of a stable self are upset and that they enter a period of struggle to reach balance (Block 2007: 20).

Kritiske begivenheder gør immigranternes transportable identiteter ekstra tydelige, fordi de nu i endnu mindre grad, end de plejer, har mulighed for selv at tage del i identitetskonstruktionerne. Den manglende symbolske kapital gennem sproget får mange indlærere til at søge andre alternativer end at tale målsproget. I Nortons undersøgelse foretrækker nogle af informanterne udelukkende at tale deres første sprog, og hos Arnfast skifter indlærerne til engelsk, når de taler med danskere for at vise, at de godt kan gøre sig forståelige på et andet sprog.

Dette kan forklares med Goffmans (1967) term *face*, da alle gerne vil fremstå på en positiv måde:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken

during particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes (Goffman 1967: 5).

Fjæs er på samme vis som identiteter den måde, man konstruerer og tilskrives træk i sociale relationer. Lig identitet er fjæs oftest ikke noget, man tænker over med mindre det nedbrydes eller ikke anerkendes. Når en person er *in face*, føler han eller hun sig selvsikker og godt tilpas modsat at være *out of face*, hvor personen kan føle sig flov og underdanig. Når indlærerne bruger engelsk i stedet for dansk, er det en måde at forblive *in face*.

Nogle sprog vurderes højere end andre, og engelsk er højt rangeret i sproghierarkiet i Danmark (Jørgensen 2000). Hos både Norton og Arnfast påpeger informanterne, at de ofte føler sig dumme og ikke kan udtrykke deres mening på målsproget, og dette kan påvirke, hvordan de bedømmes socialt. I Millers undersøgelse er indlærerne nødt til enten at ligne de målsprogstalende udseendemæssigt, eller tale som målsprogsnormen. Indlærerne i Millers undersøgelse dømmes først og fremmest på deres "fremmede" udseende og dernæst på deres accent og har som informanterne i de to førnævnte undersøgelser ikke krav på at definere sig selv. Mange af indlærerne vælger derfor at undgå at tale med målsprogstalende for ikke at komme *out of face*:

... fear over possible loss of his face often prevents the person from initiating contacts in which important information can be transmitted and important relationships re-established; he may be led to seek the safety of solitude rather than the danger of social encounters (Goffman 1967: 39).

Frygten for at komme *out of face* er i nogle tilfælde stor, og at tilegne sig målsproget er i mange tilfælde derfor den eneste mulighed for at gøre oprør mod marginalisering. Ifølge Norton er det nemlig muligt at modsætte sig identitetstilskrivninger. Hun finder det en mangel hos Bourdieu, at magtstrukturerne er definitive og dermed ikke kan ændres, og hun bruger derfor Weedon (1998), en poststrukturalistisk feminist, til at forklare denne vigtige del af identitetsteorien. Weedon anvender begrebet

subjektivitet i stedet for identiteter og betegner det som “the conscious and unconscious thoughts and emotions of the individual, her sense of herself and her ways of understanding her relation to the world” (Weedon 1998: 32). Nortons måde at se identiteter på er baseret på Weedons tre karakteristika for subjektivitet, som er “the multiple, nonunitary nature of the subject, subjectivity as a site of struggle and subjectivity as changing over time” (Norton 2000: 125). Som tidligere nævnt er identiteter flydende og skiftende over tid og sted alt efter sociale relationer og sammenhænge, men at se subjektivitet ”as a site of struggle” medvirker et aktivt syn på identitet. Subjektet er ikke passivt og lader sig ikke nødvendigvis sætte i bås uden kamp. At subjekter produceres i sociale strukturer med indlejrede magtrelationer betyder ikke, at subjektet ikke selv har mulighed for at handle:

The concept of identity as a site of struggle is a logical extension of the position that identity is multiple and contradictory. If identity were unitary, fixed and immutable, it could not be subject to change over time and space, nor subject to contestation (Norton 2000: 127).

Det er altså muligt at modsætte sig magtstrukturer i samfundet. Norton viser, at det lykkes for nogle af indlærerne i hendes undersøgelse at vriste sig fri af de kategorier, de placeres i, men diskuterer ikke nærmere, hvilke strukturer der er mulige at modsætte sig, og hvilke der ikke er. Jeg vil hævde, at kun nogle strukturer er mulige at modsætte sig. Man kan ikke modsætte sig, at nationalsproget er det dominerende sprog i samfundet, men i kraft af opnåelse af nationalsproget, kan man blive accepteret som mere ligeværdig. Det er muligt at modsætte sig identitetstilskrivninger inden for visse rammer, da man ikke kan ændre sit udseende, sit køn og sin geografiske oprindelse. Derimod kan man vælge at tilpasse sig situationer ved f.eks. at lære et sprog eller vise, at man har andre identiteter end kun at være ”fremmed”. For at indlæreren skal opnå nok motivation til at tilegne sig målsproget og selvtillid til at modsætte sig identitetstilskrivninger skal nogle fundamentale behov være

opfyldt. De fundamentale behov beskrevet af Deci & Ryan er nemlig basale psykologiske faktorer, der skal være opfyldt for menneskelig selvrealisering. Tre lignende behov er beskrevet inden for socialteorien, hvilket viser en enighed på tværs af forskningstraditioner om, at der findes fundamentale faktorer for menneskelig udvikling af identiteter og selvværd.

### **3.6 Sociale og psykologiske behøvs indvirkning på motivation**

De tre fundamentale behov for optimal selvudvikling: relation, kompetence og autonomi beskrevet af Deci & Ryan har en pendant inden for socialteorien beskrevet af Honneth (2001, 2006). Ifølge Honneth er tre sociale behov, anerkendelse gennem kærlighed, retlig anerkendelse og anerkendelse gennem solidaritet, forudsætninger for menneskelig selvrealisering. For at det enkelte menneske skal føle sig fri til at handle og opnå personlige mål og ønsker, skal de tre anerkendelsesbehov være opfyldt:

... without the assumption of a certain measure of self- confidence, of legally enshrined autonomy and of a belief in one's ability, it is impossible to imagine a successful process of self-realization, meaning here the unforced pursuit of freely chosen aims in life (Honneth 2001: 50).

Honneths teoretiske omdrejningspunkt er en normativ undersøgelse af de formelle betingelser for *det gode liv*, og hvordan det enkelte menneskes positive selvfølelse er afhængig af de førnævnte tre former for anerkendelse. Individet kan ifølge Honneth ikke udvikle sine personlige identiteter uden anerkendelse, og de tre anerkendelsesformer er en forudsætning for, at individer er og føler sig fuldt ud integreret i samfundet (Willig 2006). Anerkendelse gennem kærlighed har ren emotionel karakter, hvor den retlige anerkendelse er styret af fornuften og mulighederne for at opnå lige rettigheder med

andre i samfundet. Den solidariske anerkendelse har både en emotionel og fornuftsbaseeret karakter netop ”for at fungere regulerende i mellem menneskelige relationer og som et følelses-mæssigt bånd af identifikation og samhørighed” (Willig 2006: 12). Den solidariske anerkendelse handler om at indgå tilfredsstillende i gruppesammenhænge og opnå selv værd-sættelse ved at blive anerkendt som et individ med unikke egenskaber.

Da Honneth trækker på sociologien og Deci & Ryan på socialpsykologien, er der visse overlap, men også væsentlige forskelle. Hos Honneth tager alle behovene udgangspunkt i social anerkendelse, da individets behov skabes ud fra sociale relationer. Hos Deci & Ryan skabes behovene individuelt, men individet har brug for de sociale relationer til at få udfyldt disse behov. Der er altså tale om en essentiel forskel i fokus mellem disse tilgange. Honneths sociologiske fokus er *individet i samfundet* og de sociale relationer, som skaber individets identiteter og behov. Deci & Ryans socialpsykologiske fokus ser også individet som et socialt væsen, men har fokus på *individets psykologiske selvudfoldelse* og ser derfor på individets personlige behov. Hvor socialpsykologien, som tidligere nævnt, fokuserer på, hvordan individets følelser, tanker og adfærd påvirkes af andre, er sociologien mere interesseret i, hvilke sociale strukturer individer og grupper færdes i, og hvordan disse forhold påvirker hinanden. Honneth mener også, at vi har behov, der opfattes som personlige, men de er skabt gennem det sociale, hvorimod Deci & Ryan udelukkende ser behovene som et udtryk for den enkeltes individuelle ønsker. Baggrunden for disse behov er således forskellig i de to teorier, men der er væsentlige sammenfald, der gør dem interessante at sammenligne i forhold til motivation for andetsprogsindlæring, som befinder sig mellem disse to felter. Honneths anerkendelsesbehov gennem kærlig-hed har nemlig, som vist i nedenstående eksempel, en tydelig parallel til Deci & Ryans behov relation:



*Relatedness* refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community ... Relatedness reflects the homonomous aspect of the integrative tendency of life, the tendency to connect with and be integral to and accepted by others (Deci & Ryan 2002: 7).

... the idea of „love“ ... has to possess the character of affective acceptance and encouragement. Thus the relationship of recognition is tied to the bodily existence of concrete Others who reciprocate their feelings of special esteem. The positive attitude to oneself that arises from such affective recognition is that of trust in oneself (Honneth 2001: 48).

I begge teorier har individet et behov for at føle tætte relationer til andre mennesker, der anerkender og accepterer dets identiteter. Ved at have en følelsesmæssig opbakning har man bedre mulighed for at kunne udvikle sig som menneske. Hos både Honneth og Deci & Ryan har mennesket et grundlæggende behov for at have mere eller mindre tætte relationer, hvorigennem identiteter formes og giver en grundlæggende selvtillid til at begå sig i samfundet.

Deci & Ryans behov for kompetence har også en vis sammenhæng med Honneths behov for solidarisk anerkendelse. Hos begge parter drejer det sig om, at man skal føle sig anerkendt for sine kompetencer for at opnå en følelse af selvværd (Honneth 2006: 163; *confidence* hos Deci & Ryan):

*Competence* refers to feeling effective in one's ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one's capacities ... The need for competence leads people to seek challenges that are optimal for their capacities and to persistently attempt to maintain and enhance those skills and capacities through activity. Competence is not, then, an attained skill or capability, but rather is a felt sense of confidence and effectance in action (Deci & Ryan 2002: 7).

... jeget og den anden kan kun værdsætte hinanden som individuerede personer under forudsætning af, at begge orienterer sig efter sådanne

værdier og målsætninger, der over for begge kan markere hvilken betydning deres personlige egenskaber har for den andens liv (Honneth 2001: 163) ... Man kan kun føle sig "værdifuld", når man føler sig anerkendt med hensyn til de præstationer, man ikke forskelsløst deler med andre (ibid: 168).

Selve kompetencen er ikke det væsentlige, men anerkendelsen af kompetencen, som må ses i relation til, hvad der i samfundet opfattes som positive egenskaber. Honneth kalder den anerkendelse, man får gennem solidaritet for selvværd og anerkendelsen gennem relationerne, for selvtillid. Han skelner dermed i mellem en grundlæggende anerkendelse fra ens tætte relationer, og en anerkendelse i forhold til ens egenskaber og præstationer (Honneth 2006: 174). Denne form for anerkendelse opnås primært gennem arbejdet, hvor individer anerkendes for personlige egenskaber, vurderet ud fra en social konsensus om, hvad der er værdifuldt at kunne. Hos både Deci & Ryan og Honneth skal anerkendelsen søges hos andre, men kun Honneth uddyber, hvilke forudsætninger der ligger til grund for anerkendelsen. Honneth forklarer, hvordan værdier og normer skabes af de sociale strukturer, og han er inde på samme sociale hierarki som Bourdieu:

Den sociale værdsættelse er i de moderne samfund underlagt en permanent kamp, hvor de forskellige grupper ved hjælp af symboler som magtmiddel og under henvisning til de almene målsætninger forsøger at fremhæve værdien af deres egen livsform (Honneth 2006: 170).

Hvad man føler sig solidarisk anerkendt for, skal forstås ud fra, hvad der er anerkendt som positive egenskaber i samfundet samtidig med, at det enkelte menneske gerne vil føle sig værdifuld og for nogle personlige egenskaber. Den enkeltes identiteter skal anerkendes som alment gyldige og samtidig være forskellige fra andres (lig Blommarts *othering*). Behovet for at føle sig kompetent og anerkendt for sine kompetencer er altså væsentligt både psykologisk og socialt. Både Deci & Ryan og Honneth mener, at man føler sig kompetent gennem aner-

kendelse fra andre, og at dette behov skal være opfyldt, for at man søger nye udfordringer og bevarer eller opnår selvværd.

Sidste behov hos Deci & Ryan er behovet for autonomi, der kan sættes over for Honneths behov for retlig anerkendelse, da der også her er visse paralleliteter:

*Autonomy* refers to being the perceived origin or source of one's own behavior ... Autonomy concerns acting from interest and integrated values. When autonomous, individuals experience their behavior as an expression of the self, such that, even when actions are influenced by outside sources, the actors concur with those influences, feeling both initiative and value with regard to them (Deci & Ryan 2002: 8).

Når man bliver retligt anerkendt, bliver man nu ikke blot respekteret med hensyn til den abstrakte evne at kunne orientere sig ud fra moralske normer, men også med hensyn til den konkrete egenskab at have den hertil nødvendige sociale levestandard (Honneth 2006: 158) ... således giver erfaringen af den retlige anerkendelse det voksne subjekt mulighed for at kunne forstå sin handling som et af alle respekteret udtryk for dets autonomi (ibid:159).

At føle sig som et autonomt menneske handler hos Deci & Ryan om selv at være herre over egne handlinger og at få dem værdsat. Heroverfor betyder den retlige anerkendelse hos Honneth, at man betragtes som et moralsk myndigt (dvs. autonomt) væsen, der kan tage ansvar for egne handlinger. Alle behovene hos Deci & Ryan handler om en følelse, hvor det hos Honneth handler om den materielle situation. Autonomi hos Deci & Ryan er udtryk for, at individer føler sig som selvstændige væsener, der handler ud fra egne ønsker og værdier i overensstemmelse med, hvad de selv anser for at være en del af deres identiteter. Hos Honneth tager den retlige anerkendelse udgangspunkt i individets reelle lovmæssige rettigheder i samfundet.

Solidarisk anerkendelse og anerkendelse gennem kærlighedsrelationerne skabes i forhold til andre, hvorimod Honneths behov for retlig anerkendelse er kulturelt betinget og

bør være gyldigt for alle i et samfund. Det handler om at have lige rettigheder og føle sig ligeværdig med andre:

The positive attitude subjects can take towards themselves, when they acquire such legal recognition, is that of an elementary self-respect. They become able to consider themselves as sharing, with all the other members of their community, its attributes of a morally competent actor (Honneth 2001: 49).

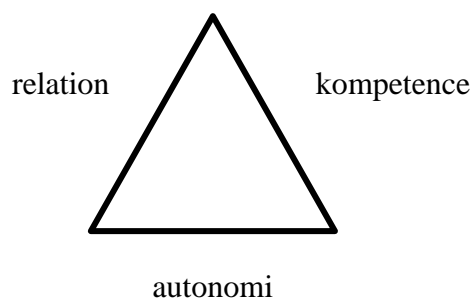
Retlig anerkendelse handler om at blive anerkendt som menneske og retssubjekt, hvorimod anerkendelse gennem solidaritet handler om at blive anerkendt for, hvilke værdier og kompetencer man har som individ. Sidstnævnte handler om at blive anerkendt som person i forhold til andre, hvor førstnævnte handler om at blive anerkendt som menneske i ligeværdig og generel forstand og derved føle selvrespekt.

Min analyse tager udgangspunkt i en tentativ sammen- skrivning af de tre behov fra de to forskellige paradigmer. Anerkendelse gennem kærlighed kan inkorporeres i relation, og dække både de nære relationer, der skaber et fundament for selvtillid, og de mindre nære relationer, der har en indflydelse på ens sproginlæring. Dermed dækker relation de tætte forhold som familien og vennerne, der er grundlaget for ens primære selvtillid, samt de mindre nære relationer som kollegaer, lærere eller tilfældige målsprogstalende i butikker og på gaden. Solidarisk anerkendelse og kompetence kalder jeg stadig kompetence, idet dette behov skal dække, at man føler sig god til noget og synes at blive anerkendt for det af andre. Retlig anerkendelse og autonomi hedder i min terminologi også stadig autonomi, da den retlige anerkendelse er en forudsætning for autonomi.

Hos Deci & Ryan kan autonomi måles på et kontinuum for motivation og er fortsat relevant for at vi kan vise, hvordan og hvor meget sociale faktorer kan påvirke indlærerne.

De psykologiske termer bevares for at vise, at behovene er følelser hos indlærerne, men i alle behovene er nu også indlejret

et socialt fundament. Alle behovene skabes intersubjektivt og er afhængige af social anerkendelse enten i form af direkte relationer, følelsen af kompetence over for andre, eller følelsen af at blive anerkendt på lige vilkår med andre. I figur 3 illustrerer jeg, at behovene konstant påvirker og skaber hinanden, og at motivation skal anskues dynamisk. En trekantsfigur er nyttig til at vise, at alle behovene konstant påvirker og skaber motivationen.



Figur 3: Dynamisk behovstrekant

Det er en forudsætning, at indlærernes identiteter skal fungere, for at følelsen af personlig drevet motivation kan opstå. Motivation må ses som drivkraften bag handlingen at lære noget, og hvis drivkraften mangler, er man ikke motiveret. Motivationen kan derfor mangle, da den påvirkes af identiteter, tid og sted og sociale strukturer. Samtidig kan indlærerne føle sig motiveret i deres indlæring på trods af, at kravene om indlæring kommer udefra, hvis kravene internaliseres og bliver en del af indlærernes egne identiteter. Det er altså, som Noels (2001) påpeger, vigtigt at få indlærerne til at føle sig personligt motiverede, ligegyldig om årsagen til indlæringen føles som personligt eller socialt skabt.

Det er ikke min hensigt at diskutere psykologien over for sociologien eller socialpsykologien over for sociolingvistikken generelt, men at diskutere de to forskellige syn på individer, behov og relationer. De socialpsykologiske og psykologiske tilgange, som jeg her har undersøgt, er således tilhængere af et

syn på individet som havende en personlighed dvs. noget individuelt unikt, der kun findes hos det enkelte menneske. Heroverfor står den nyere gren af sociolingvistikken og dele af socialfilosofien og sociologien, der ser identiteter som socialt konstruerede. Mennesket har dermed kun en "personlighed" på grund af sociale relationer og kommunikative faktorer. Deci & Ryan afspejler førstnævnte syn og Honneth sidstnævnte, men på trods af dette har de to tilgange som vist samme formål nemlig vejen til menneskelig selvrealisering. De kan derfor med fordel kombineres analytisk for at vise, hvordan indlærere opfatter nogle faktorer i deres indlæring som personlige og psykologiske og andre som ydre og sociale.

### 3.7 Opsummering

I min gennemgang af teorien har jeg beskrevet andetsprogsindlæring sådan, at den befinder sig mellem psykologien og sociologien. Disse teorier kan tænkes sammen for at give et billede af, hvilke faktorer der påvirker motivationen for andetsprogsindlæring. Det er svært at undersøge, hvilke psykologiske faktorer der føles som afgørende for, hvorfor man gerne vil lære et sprog, uden at se på den sociale kontekst. Den sociale kontekst fastlægger nemlig, hvilke faktorer der opleves som psykologiske og personlige for den enkelte indlærer. Min pointe er, at individers mål altid vil være betinget af sociale forhold. Om mennesket har *naturlige* eller *medfødte* behov, er en længere diskussion inden for psykologien og sociologien, men man kan ikke komme uden om, at de sociale strukturer påvirker de menneskelige behov.

Norton (2000) er i sin undersøgelse af andetsprogsindlærere inde på, at indlærerne har brug for anerkendelse fra de målsprogstalende for at føle sig kompetente og selvstændige. De sociale strukturer placerer indlærerne i et hierarki, der gør, at deres behov ikke er i balance, og de har derfor ikke mulighed for optimal selvudfoldelse. Behovene kan altså ses som kriterium for optimal udvikling for indlærernes identiteter på andet-

sproget. Hvis et eller flere af behovene ikke er opfyldt, kan det enkelte menneskes identiteter ikke konstrueres og genkendes som ønsket, da en optimal positiv selvopfattelse mangler. Ved at se på hvilke sociale kontekster en andetsprogsindlærer befinder sig i, er det muligt at forstå, hvorfor nogle indlærere vælger at skifte til et sprog, de behersker bedre end målsproget, når de skal indgå i interaktion med målsprogstalende. For mange indlærere af dansk er det nemmere at skifte til engelsk end at tale dansk, da de bedre kan udtrykke sig selv og deres identiteter på engelsk. Jeg vil i analysen argumentere for, at man kan have sine behov opfyldt på et sprog og ikke et andet og derfor vælge at tale engelsk for at føle sig mere selvsikker. Hvis behovene hos en indlærer, der skal lære dansk, ikke bliver opfyldt, kan indlæreren miste motivationen, føle sig marginaliseret og gjort tavs (Bourdieu 1977). Honneths tre sfærer for anerkendelsesbehov anses for kommunikative forudsætninger for en vellykket identitetsdannelse, som er nødvendig, for at det enkelte menneske (her: indlæreren) ikke oplever ”internal blockages, psychological inhibitions and anxiety” (Honneth 2001: 51).

I analysen vil jeg vende tilbage til, hvilke konsekvenser det kan have for motivationen og identiteterne, hvis behovene ikke opfyldes.

## 4. METODE

Min kvalitative undersøgelse er inspireret af Nortons (2000) undersøgelse og er præget af en baggrundsviden, som analysen af data kan be- eller afkræfte. Blommaert (2005: 64) påpeger, at analysen for en undersøgelse allerede begynder ved indsamlingen af materiale. Jeg er opmærksom på, at min viden om emnet har indflydelse på, hvordan interviewene former sig. Betydning kan skabes i selve interviewsituationen ved at stille spørgsmål (Kvale 2006), der leder til svar, informanterne måske ikke havde givet i andre situationer. Jeg forsøger derfor ikke at give noget generaliserende billede af indlærerne, men jeg belyser, hvordan de selv fremstiller deres situation. De magtstrukturer, der er med til at skabe indlærernes identiteter, gør sig også gældende i interviewsituationen, i og med interviewerens har magt til at forme interviewet. Magtforholdet ses gennem sproget (Bourdieu 1991), idet jeg som interviewer behersker dansk i højere grad end informanterne. Den sproglige ulighed ændres dog i nogle af interviewene, fordi indlærerne vælger at kodeskifte til engelsk eller tale engelsk igennem hele interviewet (Jørgensen & Arnfast 2003). Som Blommaert (2005) påpeger, spiller sproget en væsentlig rolle for, hvem det er muligt at interviewe. Den sproglige selektion har altså også fundet sted i min undersøgelse, da interviewene ikke havde været mulige ellers. At mange indlærere behersker både dansk og engelsk på højt niveau, gør det muligt for os at tale om andre ting, end hvis vi alle kun beherskede vores førstesprog.

Mine data består af tolv interviews med henholdsvis syv aktive kursister på danskuddannelse 3 (DU3) og fem ekskursister. Baggrunden for undersøgelsen er at se nærmere på, hvorfor nogle holder op med at gå til danskundervisning, hvor andre vælger at fortsætte, og hvilke motivationsfaktorer der spiller ind på selve sprogundervisningen og uden for



sprogcentrets rammer. Alle informanterne i min undersøgelse er eller har været tilknyttet samme sprogcenter i Københavnsområdet og er enten blevet kontaktet på sprogskolen i forbindelse med undervisningen eller pr. brev.

Navn	Fødeland	Modul Aktiv(A) /Ekskursist (X) +	Personlig info
Robert	Holland	Modul 3 (A)	Flyttet til DK med sin hollandske kone og børn pga. arbejde i dansk firma.
Moussa	Azerbajjan	Modul 3 (A)	Flyttet til DK med kone og to børn pga. politiske problemer. Arbejdsløs.
Mariam	Pakistan	Modul 4 (A)	Kom til DK pga. arrangeret ægteskab med pakistansk fætter, der boede i DK. 4 børn. Arbejdsløs.
Cindy	Australien	Modul 4 (A)	Flyttet til DK pga. dansk mand. Har derefter fået arbejde i dansk virksomhed.
Katarina	Venezuela	Modul 6 (A)	Flyttet til DK pga. dansk mand. Arbejder som medhjælper på et hospital.
Sara	Rusland	Modul 6 (A)	Gift med italiensk mand, der boede i DK, mødt gennem dansk veninde. Manden har børn i DK fra tidligere ægteskab. Arbejdsløs.
Lin	Kina	Modul 6 (A)	Kom til DK på udveksling, fik derefter ph.d. i lingvistik i DK og dansk mand. Arbejder på dansk uddannelsesinstitution.
Ibrahim	Ghana	Modul 3 (X)	Kom til DK for at få videregående uddannelse. Læser på Lunds Universitet.
Khaled	Senegal	Modul 4 (X)	Flyttet til DK, da han er gift med dansk kvinde. Arbejder i et postfirma.
Vincent	Togo	Modul 4 (X)	Flyttet til DK, da han er gift med dansk kvinde. Læser på DTU og har et studiejob inden for miljø.
Giovanni	Italien	Modul 4 (X)	Tog til DK på udveksling, fik dansk kæreste, og besluttede at blive. Har nu job i dansk firma.
Carol	England/ Frankrig	Modul 5 (X)	Hendes bror bor i DK, og hun ville besøge ham, men endte med at blive. Har dansk onkel, fætter og kusine. Har lige startet sin egen helseklinik.

De aktive kursister har meldt sig til interviewet efter min introduktion til undersøgelsen i klassen på sprogcentret, og

ekskursisterne har selv kontaktet mig pr. telefon efter at have modtaget et brev. Seks ud af 42 ekskursister henvendte sig efter at have modtaget mit brev. Den ene faldt uden for kategorien af andetsprogsindlærere, da han var født i Danmark og måtte derfor udgå af undersøgelsen. Indlærerne er alle mellem 25 og 45 år. I skemaet nedenfor er de angivet med navn, fødeland, modul og kursiststatus samt personlig information.

Kategoriseringer som aktiv kursist eller ekskursist og modul er fastlagt ud fra interviewtidspunktet. Nogle af deltagerne er enten startet igen, faldet fra eller begyndt på et andet sprogcenter, allerede før interviewet fandt sted, eller efter. Deres betegnelse skal altså ses som kriteriet, de er kontaktet ud fra. Når folk selv skal melde sig til et interview, er der en vis sandsynlighed for, at man kommer til at sortere nogle typer af indlærere fra. Nogle har måske ikke haft lyst til at deltage i et interview om, hvorfor de er holdt op med at gå til danskundervisning, og andre kan måske have svært ved at udtrykke sig på dansk (og engelsk). Ved kun at kontakte DU3'ere, har jeg forsøgt at imødegå de sproglige problemer, der kan opstå. Mange på DU3 er kommet til Danmark af enten karrieremæssige eller uddannelsesmæssige årsager og har en uddannelse på minimum ni år fra et andet land (jf. Ny i Danmark 2009). Det er derfor nogle andre sociale faktorer, der spiller ind på DU3, end det er på DU2 og DU1, og en videre undersøgelse af motivation på de forskellige uddannelser kunne være interessant.

Interviewene varede alle ca. en time og blev foretaget ud fra en semistruktureret interviewguide (Kvale 1997) med nogenlunde de samme spørgsmål brugt i forskellig rækkefølge, alt efter hvor meget indlæreren selv fortalte (bilag 1). Spørgsmålene omhandler primært motivation og følelser i forbindelse med at tale dansk. Hensigten er at give det bedst mulige billede af, hvordan de enkelte indlærere oplever dét at tale dansk, og hvordan de konstruerer deres identiteter. Det er altså meningen, at spørgsmålene skal sætte nogle tanker og følelser i gang, der gerne skal føre til personlige udredninger.

Tre punkter er væsentlige at nævne i forhold til selve interviewsituationen.

1. Inden interviewet blev indlærerne gjort opmærksom på, at jeg selv er underviser i dansk som andetsprog. Nogle af informanterne udtrykte, at dette gjorde dem mindre nervøse, og det kan have haft en positiv effekt på magtstrukturerne i selve interviewet. Moussa påpeger f.eks., at han aldrig bliver nervøs over for en lærer, da han har en vis forventning om sproglig hjælp og tålmodighed fra lærerens side (Moussa l. 394).
2. Muligheden for at skifte til engelsk havde også en effekt på forholdet mellem informant og interviewer, idet det virkede afslappende på nogle, at de kunne skifte, når de havde brug for det. Andre greb chancen for at gennemføre hele interviewet på engelsk.
3. I den aktive gruppe var der flere kvinder end mænd, der meldte sig, hvilket kan have noget med mit køn at gøre. Måske følte nogle af kvinderne sig mere trygge ved at tale med en kvinde. Der var derimod flest mandlige ekskursister, der meldte sig. Men da nogle af de aktive kvinder senere stoppede, og nogle af de mandlige ekskursister var startet et andet sted, er det svært at sige noget validt, om køn gjorde en forskel mht., hvem der meldte sig til interviewene.

Alle interviewene er vedlagt på cd-rom og fuldt udskrevet i Express Scribe efter transskriptionsnøglen i bilag 2.

## 5. ANALYSE

Informanterne i undersøgelsen er delt op i seks grupper med to i hver. Dette har jeg gjort både for overskuelighedens skyld og for at vise, hvordan informanterne i hver gruppe har nogenlunde samme investering i at lære dansk. Med andre ord er der nogle forskelle og ligheder mellem alle informanterne, og jeg har kategoriseret dem efter, hvordan deres motivation udmønter sig. Der er altså nogle forhold, som gør sig gældende for alle informanterne som indlærere, og andre faktorer er mere individuelle. Dette hænger sammen med, hvordan kursisterne oplever, at deres fundamentale behov opfyldes. Når man oplever faktorer som individuelle, vil man også fremstille dem som individuelle, selv om de er skabt ud fra sociale faktorer, og denne måde at opleve behovene på er bærende for kategorisering. Den første gruppe af informanter er amotiverede indlærere; den anden gruppe er to indlærere, der bliver meget nervøse, når de taler dansk; den tredje gruppe ser danskindlæringen som en investering i deres fremtid, og de personer, de gerne vil være. Den fjerde gruppe er to forretningsfolk, der er flyttet til Danmark på grund af deres arbejde og derfor ikke oplever danskindlæringen som en nødvendighed, som mange af de andre indlærere gør. Den femte gruppe fremstår, på trods af at de er droppet ud af sprogskolen, som meget motiverede indlærere, da de gerne vil leve en almindelig tilværelse i Danmark. Den sidste gruppe har fra start af deres ophold i Danmark besluttet at tale dansk i alle sammenhænge og har opnået et højt niveau af dansk. Den røde tråd i analysen er at vise, hvordan de psykologiske og sociale behov beskrevet i sidste afsnit påvirkes og påvirker indlæringen af dansk. Gennem analysen vil jeg vise, at behovenes opfyldelse er nødvendig, for at en indlærer kan føle sig motiveret for

sprogindlæringen. Det vil kunne ses, at behovene hos informanterne i højere og højere grad bliver opfyldt og dermed giver bedre resultater for lysten til at tale og lære mere dansk. Alle indlærerne er forskellige og behandles som en mindre selvstændig casestudie sammenlignet to og to. Undersøgelsen skal vise forskellige indlæreres historier og undersøge, hvordan indlæringen af dansk kan ses ud fra både psykologiske og sociale faktorer. På baggrund af analysen opstiller jeg hypoteser om, hvilke faktorer der gør sig gældende for indlærernes motivation for at lære dansk, og hvad der har en positiv eller negativ effekt på indlæringen af dansk.

### **5.1 Vincent & Ibrahim – Manglende tid og manglende lyst**

Vincent og Ibrahim har på nuværende tidspunkt hverken tid eller lyst til at lære dansk. De er begge droppet ud af sprogskolen og kan karakteriseres som amotiverede indlærere, hvis fundamentale behov ikke er opfyldt (Deci & Ryan 2002). Vincents motivation for at lære dansk har ændret karakter flere gange, mens han har boet i Danmark, og drivkraften for at lære dansk føles i øjeblikket udelukkende som et krav fra kommunen. Hans motivation er stort set forsvundet efter, at han dumpede den samme test to gange. Ibrahims liv i Danmark foregår primært på engelsk, og det føles derfor ikke nødvendigt for ham at lære dansk. Samtidig kommer hans stolthed i vejen for hans indlæring, da han ikke vil prøve at tale dansk, før han behersker det på højt niveau. Vincent og Ibrahim beskriver deres frafald som en pause fra undervisningen og har begge en intention om at fortsætte danskuddannelsen på et senere tidspunkt, når de har bedre tid til at koncentrere sig.

### 5.1.1 Et hak i selvtilliden

Vincents indlæringsforløb har som mange andres været præget af op- og nedture, og hans investering i at lære dansk har ændret sig over tid og sted (Norton 2000). Da han kom til Danmark, følte han sig hæmmet af sine manglende danskkundskaber og manglende rettigheder i samfundet:

Int: men jeg tænker sådan synes du det var svært at være her  
Vin: ja det var svært jeg kan ikke arbejde jeg kan ikke lave noget jeg kan ikke have telefonnummer så ll  
Int: ja  
Vin: det lige som jeg ll jeg er ikke i live så ll  
(Vincent l. 173-177)

Opholdstilladelsen er for mange immigranter en grundlæggende faktor for retlig anerkendelse. For at få autonomibehovet dækket er man nødt til at føle sig som en del af samfundet og indgå på lige vilkår med andre. Vincent beskriver det som en svær periode, hvor han følte sig uden for samfundet og isoleret fra resten af omverdenen. Den manglende mulighed for at kunne gøre de ting, man plejer, og det at befinde sig i et ukendt miljø uden at beherske sproget kan føles som en identitetskrise. Vincent oplevede sin geografiske flytning som en kritisk begivenhed (Block 2005). Hans fundamentale behov for at føle sig som et kompetent og autonomt individ blev ikke opfyldt, da han hverken havde rettigheder eller noget at lave. Han havde ingen venner eller netværk i Danmark, og hans behov for relation blev kun delvist dækket af hans danske kone.

Selv om man vælger at flytte til et andet land på grund af sin partner, kan første del af opholdet være en hård og ensom tid, hvor man kæmper for at få genopbygget sine fundamentale behov og identiteter. Denne følelse af ikke at kunne medbringe sine identiteter fra et land til et andet gør

sig gældende for stort set alle informanterne. Sprogskiftet til dansk indebærer en følelse af ikke at kunne konstruere sine identiteter fuldt ud, og indlærerne kan blive tillagt identiteter, de ikke er medbestemmende over. For Vincent betød den geografiske flytning en isolering, der først blev brudt, da han fik opholdstilladelse, kunne starte på sprogskole og dermed fortsætte sit studium som ingeniør. Muligheden for at studere på engelsk betød, at Vincent kunne få gavn af sine transportable identiteter som engelsktalende ingeniør (Zimmerman 1998) og genvinde en del af sit behov for kompetence (Deci & Ryan 2002). Studiet var et socialt fællesskab, hvor han kunne føle sig ligeværdig med de andre studerende og samtidig blive anerkendt og respekteret for sin forskellighed. Hans faglige viden gav ham de nødvendige indeksikaliteter til at begå sig på studiet (Blommaert 2005).

Det gik fremad med danskindlæringen, og han fik et studiejob, hvor han kunne få øvet sit dansk. Her følte han sig igen kompetent ved at vise sine færdigheder på arbejdet samtidig med, han fik anerkendelse for sin dansktilenelse, da dansk var en påkrævet del af arbejdet. Vincents behov for kompetence blev opfyldt af flere instanser, og skuffelsen var derfor stor, da han dumpede den samme test to gange og pludselig ikke blev anerkendt for sit niveau af dansk længere. Ved ikke at bestå følte han sig dum og dårlig til dansk og mistede lysten til at prøve igen. Vincents behov for at føle sig kompetent har altså spillet en væsentlig rolle i hans andetsprogtilenelse, og hakket i hans selvværd har fået hans motivation til at dale. Han føler nu et pres ved at skulle lære dansk, men føler hverken, at han har nogen personlig drivkraft eller tid til at fortsætte:

Vin: ja jeg skal bestå så jeg skal bestå færdig men jeg synes jeg skal øh rigtig fokusere og færdig med at lave undervisning men fordi der er regler fra kommunen jeg skal derfor jeg skal færdig ll

Int: okay så det er også på grund af kommunen at du gerne vil  
Vin: ja ja ja  
Int: det er ikke fordi du selv vil  
Vin: ja hvis det er mig der selv vil ( . ) jeg får jeg vil men øh men lige nu det kører ikke lige som jeg rigtig vil så derfor det bedre at færdig snart øh hurtig alt muligt så jeg skal ikke have problemer med kommunen  
(Vincent l. 230-235)

Hans koncentration mangler, og han føler et tidspres over at skulle bestå inden for de påkrævede tre år. Vincent føler på nuværende tidspunkt ikke, at årsagen til at lære dansk er hans eget ønske og han har derfor svært ved at finde motivationen. Hans følelse af indre motivation forsvandt, da han dumpede, og nu føler han udelukkende, at det er sociale faktorer, der presser ham til at gå videre. Han føler, at indlæringen er uden for hans magt, og han har mistet lysten til aktivt at gøre noget for at lære dansk, hvilket er karakteristisk for amotiverede indlærere (Deci & Ryan 2002). På nuværende tidspunkt ser det ud til, at kravene om integration virker hæmmende på hans indlæring (Holmen 1996: 61).

### **5.1.2 Når stoltheden kommer i vejen**

Ibrahims amotivation hænger også tæt sammen med hans kompetencebehov. Han har lært indtil flere sprog, før han ankom til Danmark, og er derfor en yderst reflekteret sprogindlærer, der ikke vil kommunikere på et lavere sprogligt niveau, end han er vant til på andre sprog. Han vil ikke tale dansk i interviewet og taler generelt aldrig dansk ud over med sine venners børn. Med dem får han en frihed til at prøve sit sprog af uden at føle sig dum:

Ibr: *yeah you see when I have all these kids here all the kids you see here these are danish kids they speak the danish language*



*so I pick it up for them and everywhere I  
try when I'm comfortable with them I don't  
care I say it and they correct me*  
(Ibrahim l. 85-87)

Det er ofte nemmere for børn end for voksne at tilegne sig nye sprog, fordi de ikke har de samme hæmninger og følelsen af faste identiteter. For Ibrahim er det også nemmere at indgå i interaktion med børn, da han over for børnene føler sig så tryk og sikker i sine identitetskonstruktioner, at han tør bruge sit dansk. Ibrahim fremstiller sig selv som en stolt mand, der ikke har lyst til at tabe ansigt over for nogen (Goffman 1967). Han vil gerne anerkendes af sine voksne relationer som en kompetent mand, og dette behov bliver opretholdt, når han taler engelsk. En stor del af grunden til, at han er holdt op med at gå til danskundervisning, handler derfor om at kunne opretholde følelsen af kompetence.

Int: *so it's also when you go to language  
class and you feel like you haven't learned  
your homework and it's embarrassing  
and you haven't done it how does that make  
you feel*  
Ibr: *that's very bad especially if you're not  
used to be at that situation / some people  
don't care that's their lifestyle ( . )  
they don't care but if you ask somebody you  
know have that potentiality to do well*  
Int: *mm and you are used to doing well*  
Ibr: *doing well yeah then you are asked  
one question and you can't answer you know  
it's not difficult it's a simple  
question but it's just like I'm not  
prepared and it's like everybody is  
constructing good sentences in danish  
and when it gets to your turn you don't  
know whether how the sentence structure  
should be and where the verb should be and  
stuff like that because I have not spent  
time to actually study / then some people  
wouldn't mind but I do*  
(Ibrahim l. 275-285)

Ibrahim har ikke lyst til at deltage i undervisning, hvor han føler sig inkompetent. Han føler ikke, han har tid til at forberede sig, og dette resulterer i, at han ofte føler sig dårligere end de andre kursister. Det føles så pinligt, at han ikke har lyst til at være der. Han efterlyser også, at mere af undervisningen bliver givet på engelsk, hvilket igen viser, at han føler sig mere tryk ved at tale engelsk. For mange indlærere er det en grænseoverskridende oplevelse at skulle begå sig på målsproget over for målsprogstalere, men det kan være mindst lige så ubehageligt i klassen, som Ushioda (2009: 242) påpeger: "Language exercises in class can be face threatening". Ibrahim har ikke lyst til at indgå i interaktion på dansk hverken i eller uden for klassen og har endnu ikke haft succesoplevelser med at tale dansk. Ibrahims studiekammerater har overhalet ham i deres danskindlæring og kommenterer ofte, at han er bagud, og dette gør kun situationen endnu mere fjæstruende for ham. På sin vis har Ibrahim gjort sig selv en bjørnetjeneste ved at trække tiden for at bruge sit dansk ud. Interaktion med de målsprogstalende kan ikke tages for givet, og initiativet må ofte tages af indlærerne (Norton 2000: 40). Ibrahim er både på dansk og engelsk stødt på interaktionsproblemer, der kan beskrives ud fra Blommaerts (2005) tre regler for dialoger. For det første er samarbejde i en dialog en variabel og ikke en regel, for det andet interagerer parterne i dialogen ikke nødvendigvis ud fra samme kontekster, og for det tredje forudsætter dialogen ikke lighed i magtforholdet mellem interaktionsparterne. Dette betyder, at indlærerne ofte er nødt til selv at forsøge at skabe kontakt og forståelse mellem dem selv og de målsprogstalende. Indlærerne må allerede fra dialogens start acceptere et ulige magtforhold, hvor dialogens succes afhænger af deres iver for at opnå forståelse mellem parterne. De få gange Ibrahim har forsøgt sig på dansk, er han ikke blevet forstået, og han forsøger sig derfor oftest på engelsk. I de fleste tilfælde fungerer det for ham at kommunikere på engelsk, men i nogle tilfælde støder han på

de samme interaktionsmæssige problemer som på dansk, hvor samtaleparterne nægter at samarbejde om at skabe fælles forståelse. Dette sker oftest i jobsøgningssammenhænge, og Ibrahim er klar over, at han er nødt til at tilegne sig dansk for at skabe bedre jobmuligheder for sig selv. Det fremtidige job og de fejlslagne interaktioner er på nuværende tidspunkt drivkraften for Ibrahims motivation for at lære dansk, men de er ikke stærke nok til at få ham til at gøre en indsats. Hans hverdag med studie og venner fungerer på engelsk, og danskindlæringen må vente til, han føler indlæringen af dansk som et mere personligt behov.

### **5.1.3 Opsummering**

Både Vincent og Ibrahim har mistet lysten til at lære dansk, men af forskellige årsager. Vincent er nået længere i sin danskindlæring end Ibrahim og har haft flere succesoplevelser i sit indlæringsforløb, der giver ham mod på at begå sig på dansk. Hele interviewet med Vincent foregår på dansk på trods af tabet af hans selvtillid. Følelsen af manglende kompetence i forhold til sin test har fået ham til at miste selvtilliden og lysten til at lære mere. Han føler sig ikke klog og kompetent, og hans følelse af autonomi i forhold til danskindlæringen er lav på trods af, han behersker et højt niveau af dansk, som gør det muligt både at klare interviewet og sit arbejde på dansk.

Ibrahim er ikke nået længere i sin indlæring, end at han føler, han passivt forstår en del dansk, men ikke taler det. Han har endnu ikke prøvet at føle sig kompetent på dansk og tøver med at bruge sproget, før han behersker det på højt niveau. Behovet for relation opfyldes for begge indlærere primært på engelsk af deres venner og studiekammerater, men Vincent har samtidig en dansk kone og et job, hvor han taler dansk. Vincent har derfor flere relationer, der støtter ham i at tale dansk, hvilket kan være årsagen til, at han behersker dansk bedre end Ibrahim, på trods af at de har boet i Danmark lige længe.

## 5.2 Sara & Cindy – *At tale dansk er en følsom affære*

Det første, både Cindy og Sara giver udtryk for, er, at deres danskkundskaber ikke er gode nok til at give interviewet på dansk. De er begge gift med dansktalende mænd, men taler udelukkende engelsk derhjemme. For både Cindy og Sara er det at tale dansk forbundet med stor nervøsitet, der fremkalder negative følelser i forhold til deres selvværd. Som Cindy siger: "I'm less scared to bungy jump than to speak this language" (Cindy l. 85). Deres fundamentale behov i forhold til at tale dansk er ikke opfyldt, og de sociale kontekster, de indgår i, giver dem præstationsangst. På samme måde som Vincent og Ibrahim bruger de engelsk i stedet for dansk for at bevare deres følelse af kompetence, men modsat Vincent og Ibrahim er Sara og Cindy ikke frafaldne kursister. Vincent og Ibrahim har accepteret deres amotivation på nuværende tidspunkt og har besluttet at holde pause, hvorimod Sara og Cindy føler, at kravene fra både kommunen, dem selv og deres omgivelser er så presserende, at de ikke kan falde fra.

### 5.2.1 Ulempen ved engelsk

Som hos Vincent og Ibrahim spiller beherskelsen af engelsk også en stor rolle hos Sara og Cindy. Sara siger: "my english is my disadvantage" (Sara l. 294), da det er nemmere at kommunikere på engelsk end på dansk. Hun forsøger som udgangspunkt at tale dansk, men hvis folk ikke lader til at forstå det, skifter hun til engelsk. Hun føler, hun behersker engelsk på højt nok niveau til, at hun kan udtrykke sig på næsten samme måde som på sit førstesprog, russisk. Hun føler sig derfor mere tryk ved at tale engelsk end dansk. Sara er meget opmærksom på, hvordan beherskelsen af et sprog påvirker hendes identiteter og selvtillid og har svært ved at acceptere, at hun ikke kan begå sig på samme måde på dansk, som hun kan på russisk og engelsk:

Sar: fordi i rusland øh ( . ) øh I I found that I øh( . ) øhm m::y language is is good its correct its good and øh I can speak and I can write good russian so it's not at problem for me to express myself <€> [>1] when I øh speak or when I write øh but øh this is big difference when I speak danish or english ah english is not so big problem but the biggest problem with danish <€> [>2] now but when I start to speak danish I feel like a animal not human being animal <€> [>3] and øhm it makes it it xxx me very much because I'm an adult person I used to speak good language and when can't do it irritates me and øh ( . ) øhm ja it irritates and make me very very disappointed  
(Sara l. 102-108)

Saras selvopfattelse i Rusland er meget anderledes end i Danmark, og hun føler, sproget er skyld i, at hun ikke kan overføre sine transportable identiteter fra russisk til dansk (Zimmerman 1998). Sara oplever flytningen over geografisk sted som en kritisk begivenhed, hvor hendes identiteter er i krise, og hun søger derfor hjælp i engelsk (Block 2005). Hos Vincent fandt de kritiske begivenheder primært sted i starten, men hos Sara er identitetskrisen fortsat, på trods af hun er ved at være færdig med sin danskuddannelse. Sara fortæller om flere situationer, hvor hendes negative følelser omkring at tale dansk forhindrer hende i at prøve. Hun fortæller, at hun i de fleste tilfælde går, når folk taler dansk til hende, eller i hvert fald altid overvejer muligheden for at stikke af. I flere telefonsamtaler med offentlige institutioner har hun måttet lægge røret på, når de ikke ville tale engelsk med hende, og dette får hende kun til at føle sig endnu mere dum. Hun føler sig som et lille barn, der ikke behersker sproget. For Sara er dét at tale dansk forbundet med stor angst, og hun er skuffet over sig selv, fordi det ikke går fremad med indlæringen. Sara benytter sig derfor af

engelsk eller af skift mellem dansk og engelsk. Som både Norton og Arnfast udtrykker, kan kodeskift være en måde at opretholde kommunikationen på for andetsprogstalere, og Sara benytter sig af dette i interviewet (se Jørgensen & Arnfast 2003 for uddybning af kodeskift som indlæringsstrategi). Hun fortæller, hvordan hun ofte skifter i mellem sprogene, og hendes kodeskift mellem dansk og engelsk i selve interviewet viser, hvordan hun føler sig mere tryk på engelsk end på dansk. Sara kodeskifter ofte til engelsk, når hun taler om sine følelser, hvilket kan hænge sammen med, at hun taler engelsk derhjemme. Hun er vant til at udtrykke sine følelser på engelsk og har her nemmere ved at gøre det klart, hvad hun mener. Pavlenko (2005) undersøger forholdet mellem kodeskift og følelser og diskuterer, om ét sprog kan være tættere knyttet til følelserne end et andet. Hun mener, at man har en præference for, hvilket sprog man taler, når man er følelsesladet:

Telling a story adequately in a new language is a complex task to begin with. It becomes even more challenging when storytellers aim to describe their own emotions or to elicit a particular emotional reaction from the interlocutors (Pavlenko 2005: 122).

Saras kodeskift viser hendes manglende følelse af kompetence på dansk. I Rusland så hun sig selv som værende en åben og imødekommende person, der brugte sproget aktivt både på arbejdet og på gaden. Hun fortæller med stor frustration, at hun ofte snakkede med folk i bussen i Rusland, og nu føler hun sig "under the glass", fordi hun ikke engang forstår, hvad folk omkring hende siger. Sara føler sig yderst marginaliseret. Nortons informanter udtrykker, at de i situationer med uligevægtige magtforhold føler sig nervøse og stressede og laver flere fejl, end de plejer. Nortons undersøgelse viser, at det primært er i mundtlige situationer, at indlærerne føler stor nervøsitet. Der

er nemlig ikke den samme tid til at formulere sig i daglig tale, som der er på skrift (Norton 2000: 123). Følelsen af nervøsitet hænger altså sammen med konteksten for interaktionen. Magtforholdene mellem talerne og tid og sted er med til at skabe følelsen af nervøsitet omkring at tale dansk, hvilket i mange tilfælde fører til at andetsprogsindlæreren bliver gjort tavs (Bourdieu 1992), eller som Norton (2000:100) udtrykker det: "The marginalisation renders immigrants as voiceless and invisible". Hverken Sara eller Nortons informanter anerkendes som legitime talere på grund af en forudindtaget stempning som "fremmede". Den sociale kontekst og den manglende anerkendelse af Saras fundamentale behov fører til stor nervøsitet (Honneth 2006), når det kommer til at tale dansk. Sara har stort set accepteret denne marginalisering og mener, det er "reality", at hun aldrig vil komme til at tale perfekt dansk. Hun satser derfor primært på at blive bedre til skriftlig dansk og på den måde få et arbejde og har på trods af sin marginalisering ikke helt mistet håbet om en fremtid i Danmark.

### **5.2.2 I'm less scared to bungee jump than to speak this language**

Cindys førstesprog er engelsk, og det er det eneste sprog, hun nogensinde har lært. Hun har aldrig stiftet bekendtskab med grammatik og har altid kunnet klare sig på engelsk lige meget, hvor hun var. Fordi Cindy er fra Australien, er hun tvunget til at gå til danskundervisning, men hun kæmper med at få tid til det hele. På samme måde som Vincent følte Cindy sig meget isoleret fra samfundet i første del af sit ophold i Danmark. Hun fortæller om denne periode som noget af det værste, hun har oplevet, hvilket kan forklares med Honneths behov for retlig anerkendelse. Som Honneth (2001, 2006) beskriver, er det oftest først, når man ikke får sine behov opfyldt, at man lægger mærke til, hvor meget de betyder, og mange immigranter oplever den første periode i et andet land uden retlig anerkendelse, fordi de ikke har

opholdstilladelse. Når opholdstilladelsen, retten til at gå til danskundervisning og muligheden for at arbejde opnås, kan det virke som en voldsom overgang. For Cindy har overgangen fra en stilstandsperiode til en fyldt hverdag med arbejde og danskundervisning betydet anerkendelse af de fundamentale behov, men også manglende tid. Fra at have for meget tid føler hun nu, hun har for lidt. Det er svært at overskue at arbejde fuldtid samt gå til danskundervisning to aftener om ugen, og Cindy føler sig fanget i systemet og straffet for at have et job. Hun føler ikke, hun har hverken tid eller lyst til at lave hjemmearbejde og er derfor aldrig forberedt til timerne. Hun føler, hun spilder både lærerens, skolens og kommunens tid og penge og føler sig som den respektløse og uartige elev i klassen. Cindy føler på ingen måde, at det er hendes eget selvstændige ønske, at hun gerne vil lære dansk. Hendes motivation for at lære dansk tenderer til amotivation (Deci & Ryan 2002), på trods af at hun stadig er aktiv kursist. Hverken selvstændighedsbehovet, kompetence eller relation bliver opfyldt, og Cindy føler sig ikke anerkendt, når det kommer til at tale dansk. Cindys liv fungerer fuldt ud på engelsk, da hun både har arbejde, venner og familie, der opfylder hendes fundamentale behov, men så snart hun skifter til dansk, bliver behovene ikke længere opfyldt. Dette hænger sammen med Cindys transportable identiteter (Zimmerman 1998), der konstrueres i kraft af, at hendes førstesprog også fungerer i Danmark, dog kun når hun taler engelsk. Hver gang hun forsøger at tale dansk, mister hun sin status som legitim taler, og kollegaerne og vennerne ændrer adfærd over for hende. Oplevelsen af, at vennerne og kollegerne gør grin med hende, får hende til at føle sig inkompetent som dansktalende. Hun vil gerne være professionel på arbejdet og oplever det som meget hårdt for selvværdet, når hun ikke anerkendes af kollegerne på dansk. Denne oplevelse har hun også, når hun forsøger sig med dansk i butikker, og hun kan ikke forstå, hvorfor danskere generelt er nedladende, når hun forsøger sig på dansk. Hun er



vant til udlændinge i Australien og mener ikke, at hun selv kunne finde på at gøre grin med folk, hvis nogen f.eks. spurgte hende om vej:

Cin: *I say oh it's over there but here if you say where is you know whatever and they go [com] you know and then they repeat like a papegøje and so many people do it without thinking but you know it's almost to me it's pinligt and I feel so embarrassed and then people say oh well we only do that because not many people speak danish and I just think but don't you realize how condesen- not condesending but how uncomfortable it makes you feel and you know then I've said to some åhr hold kæft and then they go [com igen] ha ha hold kæft and it's like whats with that ll*

Com: laver en vrængede lyd, som en papegøje, der gentager

Int: *ll why do you think people do that*

Cin: *I don't know but as I said but why on earth copy people you know as I said when people speak english I would never copy them because it sounded cute to me you don't do that when people are learning another language you just pretend that people are speaking well or you just say did you say where is the seven eleven you may ask them to-*

(Cindy l. 507-518)

Cindy mangler ikke kontakt med målsprogstalende, men hun mangler kontakt, hvor hun tages seriøst og behandles på lige fod med andre. I mødet med danskerne føler hun sig set ned på og gjort grin med, når hun forsøger sig på dansk. Hun får altid at vide, at hun lyder så sød, eller at hun lyder som kronprinsesse Mary, når hun forsøger sig på dansk, og føler derfor, at folk ikke hører efter, hvad hun siger. Som beskrevet hos Arnfast (2007) flytter fokus sig fra indhold til form på grund af hendes "fremmedhed", og hun tiltrækker sig uønsket

opmærksomhed på grund af sin accent. Cindy udtrykker, at hun ikke normalt er genert, men at denne form for opmærksomhed irriterer hende. Hun skal nok selv få opmærksomhed, hvis hun ønsker det og har ikke lyst til at få det på grund af sit sprog. Hun vil hellere bare passe ind, når hun taler, og anerkendes for det, hun siger og ikke for, hvordan hun siger det. Hun har derfor ikke lyst til at tale dansk med hverken sin mand, sine venner, sine kolleger eller folk på gaden, og interviewet foregår primært på engelsk. Både Cindy, Sara, Vincent og Ibrahim vælger at bruge deres førstesprog eller et andetsprog, de behersker bedre end dansk for at føle sig kompetente og anerkendt af de målsprogtalende. Som Ushioda (2009: 263) påpeger: "When a learner is rejected, the learner will take refuge in L1".

### **5.2.3 Opsummering**

For både Cindy og Sara er engelsk en fordel, når de skal fremstille dem selv som kompetente og selvstændige personer og anerkendes for deres transportable identiteter, men en ulempe i forhold til deres danskindlæring. Muligheden for at klare sig på engelsk gør det nemmere at lade være med at tale dansk. Samtidig gør muligheden for at blive anerkendt som en legitim taler og få alle sine behov opfyldt på engelsk det mindre attraktivt at forsøge at tale dansk. At Cindy og Sara ikke har nogen relationer, der anerkender dem som legitime talere på dansk, gør dem nervøse, og de mister deres grundlæggende selvtillid. Cindy siger, hun føler sig integreret i samfundet og straffet for at have et job. Hun har ikke tid til at gå til dansk, men beskriver samtidig indtil flere situationer, hvor hun føler, hun tiltrækker unødigt opmærksomhed på grund af sit manglende sprog. Dette vidner om, at hun på trods af sit arbejde, venner og familie i Danmark, føler sig marginaliseret ved ikke at beherske dansk. Også Saras historie vidner om, at det er svært at blive fuldt ud anerkendt i det danske samfund, hvis

man ikke kan tale dansk. På trods af at Saras behov stort set ikke opfyldes, formår hun at bevare motivationen for at lære dansk i kraft af hendes store ønske om integration. Ønsket om integration virker fremmende på Saras indlæring, hvorimod kravene om integration virker nedsættende på Vincents motivation, da han føler sig sat tilbage i en ellers positiv indlæring. Sara er den eneste af de fire nævnte indlærere, der ikke har et arbejde eller et studium i Danmark, hvilket gør nødvendigheden for at lære dansk endnu større for hende. Desværre tærer marginaliseringen på hendes selvværd, og hun føler sig på samme måde som Cindy dum og barnlig, fordi hun ikke behersker sproget.

### **5.3 Moussa & Mariam – Investering i fremtiden**

Både Moussa og Mariam har meldt sig til interviewet, fordi de gerne vil øve sig i dansk. Deres ønsker for fremtiden kan kun opnås gennem beherskelsen af dansk, og deres motivation for at lære sproget handler derfor om at blive de personer, de gerne vil være. For Mariam er det at være en god mor, hvor det for Moussa er at være den indflydelsesrige mand, han var i sit hjemland. Mariams pakistanske baggrund påvirker hendes interesse for at lære dansk, men påvirker samtidig hvordan hun modtages i det danske samfund. Moussa er den eneste flygtning blandt indlærerne, hvilket gør hans investering i dansk til en investering i fremtiden og de identiteter, han gerne vil besidde.

#### **5.3.1 Familien i fokus**

Mariam lærer dansk er for sine børns skyld. Lig en af Nortons indlærere er Mariams ”identity as mother more important than immigrant” (Norton 200: 94), og målet for hendes danskindlæring er at tage sig af sine børn. Det er vigtigt for hende at kunne læse breve fra skolen og kunne hjælpe børnene med lektier:

Mar: selvfølgelig fordi det er meget meget meget vigtig fordi nogle gange øh ikke nogle gange ALTID kommer brev fra skolen så nogle gange jeg skal skrive svar <€> [>1] og nogle gange det er bare information <€> [>2] om børnene så øh jeg jeg første jeg husker jeg hente øh jeg samler papirerne fra skolen og en jeg har en ven hun er dansker hun er meget speciel meget god ven så jeg vise hende bare læse forklare mig hvad skriver de <€> [>3] så jeg bare bliver meget irriterende det er lige som handicap så det var ikke så god og alting nogle gange børnene siger bare hjælpe mig bare fortæl mig en ting hvad betyder det <€> [>4] jeg kan ikke forklare så den tid den gang så jeg føler mig dårlig i min øh min øh min inside

Int: <mm> [1<] <mm> [2<] <mm> [3<]<mm> [4<] ja

Mar: så derfor jeg tror vigtig det er meget vigtigt alle mødre skal gå selvfølgelig far også men alle mødre skal gå til skole og lære dansk

(Mariam l. 140-144)

Mødre skal kunne hjælpe deres børn og har, ifølge Mariam, hovedansvaret for domesticeringen. Det er godt, hvis fædre kan tale dansk, men det er nødvendigt, at mødre kan, ellers er det et dårligt signal udadtil. Jean Mills (2004) undersøger mødre og modersmål i pakistansk kultur i England og ser en snæver sammenhæng mellem modersmålet og moderens rolle i hjemmet, der vidner om, at mødre tager sig af domesticering og dermed ansvaret for børnenes indlæring. Mariams investering i dansk kan sammenlignes med kvinderne i denne undersøgelse på grund af hendes geografiske baggrund og moderens kulturelle rolle i familien. Mariams mand har ikke gået til danskundervisning, og taler engelsk på arbejdet og urdu i hjemmet, hvilket overlader ansvaret for de ting, der foregår på dansk, til Mariam. Mariam står derfor for den primære børneopdragelse, og

hun har indtil flere gange følt sig dum og set ned på, fordi hun tidligere ikke beherskede dansk. Hendes marginalisering er en kilde til motivationen for at lære dansk. Når børnene får racistiske kommentarer og naboerne råber af dem, vil hun gerne kunne svare dem igen:

Mar: ( . ) det øh ( . ) ikke øh nogle gange det siger ikke til mig direkt men øh mange der siger gamle damer også gamle mænd kan ikke lide pakistansk eller udlændinge kommer i danmark hvorfor de kommer det er vores land og hvorfor de kommer her så det var selvfølgelig vant til det er lidt øh hvad kan jeg sige

Int: ubehageligt

Mar: ja det var ikke så godt

Int: mm / men det er mest de gamle damer ( . ) eller gamle mennesker

Mar: gamle mennesker men ikke nogle gange / jeg øh først når jeg bor i xxx så en gammel øh *couple* øh

Int: par

Mar: par øh gammelt par boede i øh vores øh opgang de sker så mange hvorfor din børn øh råber

Int: det sagde de til dig

Mar: øh ja

Int: mm

Mar: så det var selvfølgelig og jeg kan ikke forklare noget fordi jeg kan ikke tale dansk og hvis jeg taler dansk og hvis jeg taler engelsk så hun kan ikke forklare hun kan ikke forstå engelsk

Int: mm

Mar: så jeg sagde og hun sagde så vi begge to vi forstå ikke hinanden så det er

Int: ja

Mar: og nu også en dame hun er dansker og mit barn hvis han leger i på gaden så hun skriger og råber du går op i din hjem og ligesom dem der og så

(Mariam 354-274)

Mariam føler sig primært marginaliseret på grund af de ældre menneskers racistiske behandling, og hendes manglende beherskelse af dansk har gjort det umuligt for hende at gøre oprør. Som vist hos Norton (2000) er det muligt at gøre oprør imod marginaliseringer og pådannede identiteter ved at tilegne sig målsproget, og Mariam har gennem tilegnelsen af dansk fået bedre muligheder for at vise, at hun er mere end en "fremmed". Mariam påpeger selv, at der specielt er mange ældre danskere, der ikke kan lide pakistanere og udlændinge, hvilket hænger sammen med det sproglige og etniske hierarki, der hersker i Danmark (Kirilova 2006, Jørgensen 2000). Mariam kategoriseres på baggrund af sin geografiske oprindelse, udseende og udtale (Norton 2000, Pavlenko 2004) og er offer for stor stereotypisering på grund af hendes "fremmedhed" (Blommaert 2005). Fordomme og stereotypisering af udlændinge gør de kulturelle forskelle større og mere markante, og da Mariam hverken ligner, taler eller opfører sig som den stereotypiske dansker, er hun offer for stor diskrimination. Udseendet spiller en væsentlig rolle i marginaliseringen, og jo mere man ligner og taler som de målsprogtalende, jo lettere er det, at blive integreret og blive hørt (Miller 2004). Mariam har svært ved at ændre den stereotypisering, hun udsættes for på grund af sit udseende, men hun kan gennem sproget opnå bedre muligheder for at definere sig selv.

### **5.3.2 Sproget er vejen frem**

For både Mariam og Moussa er indlæringen af dansk en klar investering i deres identiteter (Norton 2000). Moussa fortæller, at han var en indflydelsesrig forretningsmand i Azerbajjan, hvor han deltog aktivt i politik og havde både symbolsk og økonomisk kapital. Moussa oplever flytningen og flugten som en essentiel kritisk begivenhed for sine identiteter (Block 2007), da det er ikke muligt for ham at overføre sine transportable identiteter som en økonomisk magtfuld og retorisk dygtig mand til sit liv i Danmark. Han

har behov for at føle sig kompetent og vil derfor gerne opnå et sprogligt niveau på dansk, der kan hamle op med hans førstesprog.

Mou: selvfølgelig det når jeg øh når jeg taler  
min egen egen sprog  
Int: mm mit EGET sprog  
Mou: eget sprog ll jeg bliver lidt andre mand  
lidt andre menneske  
Int: mm  
Mou: jeg er ikke den menneske når jeg taler  
den  
Int: ja det er det jeg mener om det er  
forskelligt  
Mou: ja jeg taler godt mit eget sprog  
Int: ja  
Mou: den jeg siger øh før at jeg har uddannelse  
jeg læser jeg ser den skole også godt  
Int: mm  
Mou: jeg er også den politik og jeg altid  
læse den avis  
(Moussa l. 460-470)

Han ønsker at opnå dansk på højere niveau end til dagligdagsbrug, da han gerne vil forstå dansk politik og diskutere med folk på jævnbyrdigt niveau. Han føler sig ikke høflig og anerkendt som en retsmæssig taler, når han beder folk om at gentage, hvad de siger. Moussa gør en ihærdig indsats for at opnå et højt niveau på dansk og er en meget motiveret indlærer i forhold til danskundervisningen. Han føler sig tryk ved lærerne og ønsker flere muligheder for at øve sit dansk på skolen. Men uden for skolen føler han sig ikke anerkendt som en legitim taler, og han taler derfor stort set aldrig dansk med nogen. Moussa opfatter danskindlæringen som et personligt ønske, men det er primært skabt ud fra den kontekst, han befinder sig i. Hans familie og dansklærerne er hans eneste kilde til anerkendelse og er de eneste, der giver ham en smule selvtillid. Moussa er vant til at få meget anerkendelse gennem kompetence og autonomi.

Han føler sig derfor meget anderledes i Danmark, end han gjorde i Azerbajjan, da han nu er afhængig af kommunens ydelser. Moussa har ikke færdiggjort sin økonomiuddannelse i Azerbajjan og har lange udsigter til at få et job, fordi han først skal færdiggøre den obligatoriske danskundervisning og derefter studere videre på universitetet. Han er ikke helt ung og er en smule opgivende ved tanken, men muligheden for at vende tilbage til Azerbajjan og få sit gamle liv igen findes ikke. Moussa har en anden investering i danskindlæringen end mange af de andre indlærere, fordi han har måttet affinde sig med tanken om, at han på ingen måde kan vende tilbage til sit hjemland. Hans motivation for at lære dansk er en investering i et nyt liv. Hans symbolske og materielle ressourcer fra hjemlandet betyder ikke noget i Danmark (Norton 2000: 102), og forskellen mellem hans sociale status før og nu præger hans selvværd. Hans behov for autonomi bliver ikke opfyldt, og han føler ikke, han indgår på lige vilkår med andre i samfundet. Hans liv i sit hjemland (Blommaert 2005: 59) bliver drømmetilværelsen i hans fortælling, og han føler en stor adskillelse (Pavlenko 2005) i sine identiteter før og nu, fordi han ikke kan være den, han gerne vil være. Som Dörneyi skriver: "When learning another language one's self undergo a change" (Dörneyi 2009: 5), og for nogle er der større forskel end for andre. For Moussa er forskellen stor, fordi hans muligheder for at deltage i samfundet står i kontrast til hans tidligere liv. Moussa bekræfter derfor i høj grad Nortons tese om at: "Language learners' investment in the target language must be understood with reference to class structures, race and gender" (Norton 2000: 93).

### **5.3.3 Opsummering**

For Moussa er behovet for relation det eneste, der er opfyldt, da hans families velbefindende i Danmark er dét, der holder hans motivation oppe. Efter nogle svære år med flugt og asylcenter er det vigtigt for ham at se, at hans børn og



hans kone klarer sig godt. Fordi hans behov for kompetence og autonomi ikke bliver opfyldt, er familien hans primære kilde til at bevare motivationen for at lære dansk. Samtidig har han et stort ønske om at opnå samme identiteter, som han havde i Azerbajjan. Mariams behov for relation opfyldes også af hendes familie, der bakker hende op i hendes forskellige kompetencer og giver hende mulighed for at drømme om et fremtidigt job. Samtidig har tilegnelsen af dansk gjort hende stolt og spiller en væsentlig rolle for hendes kompetencebehov. Ønsket om at lære dansk føles på trods af de ydre faktorerers store påvirkning som et personligt ønske om at være en god mor og få et arbejde. Behovet for autonomi opretholdes gennem hendes følelse af selvstændigt at have tilegnet sig dansk og dermed muligheden for at kunne deltage i samfundet på mere lige vilkår med andre, end hun kunne før.

Mariam og Moussa har dét til fælles, at de begge har børn, der vokser op i Danmark og derfor kommer til at have dansk som et førstesprog. Børnenes hjem er i Danmark, og børnenes sprog og muligheder i Danmark er derfor den primære kilde til motivationen for at lære dansk for Moussa og Mariam. Mariam har kunnet klare sig længe, fordi hun ikke kommunikerede med ret mange danskere, men hun blev træt af isoleringen og er nu lig Moussa drevet af ønsket om at få et job. Behovet for relation er altså ikke nok til at bevare motivationen i det lange løb, da de også gerne vil føle sig kompetente i kraft af et arbejde og anerkendt som autonome individer på lige vilkår med andre i samfundet (Honneth 2001, 2006).

#### **5.4 Lin & Robert – Når arbejdet er i Danmark**

Lin og Robert er begge veluddannede individer, der er flyttet til Danmark på grund af deres arbejde. På arbejdet taler de udelukkende engelsk og er eksempler på, hvordan

forretningsfolk typisk kan klare sig i Danmark uden at lære dansk. Deres transportable identiteter fungerer, fordi de færdes i samme miljøer, som de har gjort i deres hjemland. Som for Cindy og Sara er beherskelsen af engelsk på højt niveau en fordel for Lin og Robert, når de vil bevare deres identiteter som kompetente sprogbrugere, men en ulempe i forhold til danskindlæringen. Samtidig betyder det høje niveau af engelsk ofte større frygt for at lave fejl på dansk. Men Lin og Robert besidder en anden symbolsk kapital end Cindy og Sara, der gør deres investering i at lære dansk mindre vigtig. De er ikke på samme måde nødt til at lære dansk, som mange af de andre indlærere.

#### **5.4.1 Internationalt arbejdssprog**

Engelsk som domænesprog på arbejdet har for Lin udviklet sig til at være det primære sprog i de fleste sociale sammenhænge i Danmark. Lins udvekslingsophold i Danmark førte til en ph.d. i lingvistik, men Lins interesse for sprog afspejler ikke nødvendigvis hendes egen sprogindlæring. Lin har holdt en længere pause fra sprogundervisningen og er nu kommet tilbage for at bestå sidste ikke-obligatoriske modul. Hun føler ikke det store behov for at bestå, da hun klarer sig fint med engelsk både på arbejdet og i hjemmet. Lins mand er dansker, men de taler engelsk sammen, og hendes søn taler både kinesisk, dansk og engelsk. Hendes primære motivation for at lære dansk handler om, at hun gennem sproget føler, hun bedre kan forstå den danske kultur og danskernes adfærd. Hun fortæller om en situation på arbejdspladsen, hvor hun følte sig inkompetent, fordi hun ikke kendte de uskrevne regler i Danmark.

Lin: *so these small things if we were not told then all the danes were oh see those coming from china <they are all> [>] just taking advantage of us you know they sent their private letter and you know*

Int: <mmm> [<]  
Int: ah okay sagde de det eller følte du det  
Lin: *no no because you were just later I know  
that and I thought wow they must be  
thinking that I'm taking advantage of them*  
ll  
(Lin linje 988-994)

Lin sendte et personligt brev på arbejdets regning, fordi hun troede, at det på samme måde som i Kina var kutyme at gøre reklame for sin arbejdsplads ved at bruge deres kuverter og logo. Denne historie er for Lin forbundet med stor pinlighed, da hun gerne vil være professionel og fungere på lige vilkår med andre på sin arbejdsplads. Lin mener med fordel, man kan lære indlærere af dansk om indeksikaliteterne i Danmark for at ruste dem til at passe bedre ind (Blommaert 2005). Lin følte sig inkompetent i ovennævnte situation, og det er en følelse, hun helst ikke vil opleve i forbindelse med sit arbejde. Lin er kommet til Danmark på grund af sin ph.d. og har efterfølgende fået arbejde. Hun har derfor haft mulighed for at tage sine symbolske og materielle resurser med sig til Danmark, og hendes liv i Danmark er afhængig af, at hendes behov for kompetence bliver opfyldt. Hendes brug af engelsk hænger sammen med hendes faglighed, og det er svært for hende at stille sig tilfreds med at tale et sprog, hvor hun ikke kan vise sin faglighed og kompetencer på samme niveau som på engelsk. Engelsk er et anerkendt internationalt sprog og rangerer højt i det sproglige hierarki i Danmark, idet det forbindes med veluddannethed (Jørgensen 2000). Lin kodeskifter ligesom Sara en del i interviewet, men hvor Sara primært skiftede til engelsk ved følsomme temaer, gør Lin det med faglige. Hun taler udelukkende engelsk, når hun taler om sit arbejde, hvilket viser hendes domænesprog på det faglige område. Hun har meldt sig til interviewet af faglig interesse og holder sig primært til emner, der har relation til hendes fag og interviewets sproglige emner. Lins transportable identiteter som en akademikerkvinder med

stor symbolsk kapital fungerer også i Danmark, og hendes kodeskift viser derfor ikke usikkerhed, som de gjorde hos Sara, men vidner snarere om et ønske om at være præcis og ikke miste sin anerkendelse som kompetent og legitim taler. På trods af Lins visuelle transportable identiteter som asiat, dømmes hun ikke på samme måde på sit udseende som Mariam. Stereotypiseringen af asiater i Danmark ser ud til at være anderledes end for pakistanere. Der er ikke lige så mange asiater i Danmark, og de forbindes ikke på samme måde med faretruende kultur og fremmed adfærd som f.eks. pakistanerne gør. Pakistanere kategoriseres som "perkere" (Jørgensen 1998) og ser i min undersøgelse ud til at blive bedømt på samme måde som hos Kirilova (2006). Her stereotypiseres nogle etniske grupper fordi: "de associeres med arbejdskraft, indvandrere eller flygtninge f.eks. beskrives nogle som grønthandler, muslim, socialt dårlig, lever i lukket samfund, ghetto, kone til kioskejer" (Kirilova 2006: 79). Opfattelsen af asiater ser i min undersøgelse ud til at være anderledes end opfattelsen af "perkere", fordi de fleste befinder sig i Danmark for enten at studere eller at arbejde. Samtidig har asiaterne ikke har samme ry for at lave "ballade" og tage arbejde fra andre, som "perkerne" har.

Ud over det giver Lins symbolske kapital hende en anden placering i magthierarkiet, da hun kun færdes i miljøer, hvor denne kapital anerkendes. Sprog er adgang til magtfulde sociale netværker, og forskellige sprog er mere magtfulde i nogle netværker end andre (Heller 1987). I Lins netværker er engelsk prestigefuldt, hvilket gør behovet for at tale dansk mindre vigtigt. Alligevel påpeger Lin en irritation ved ikke at kunne sproget. Hun manglede det på sin tidligere arbejdsplads, hvor hun følte, at hun gik glip af information, fordi det daglige sprog var dansk:

Lin: så når pludselig folk spørger mig hvorfor kommer du ikke til den der møde ja så det øh det ikke så sjovt for mig så det er

derfor jeg tænker den er også jeg også  
studerer som på:: lingvistik  
(Lin l. 9-10)

Det handler altså både om, at det er svært at fungere i en arbejdssituation i Danmark, hvis man ikke taler ordentligt dansk, men også om at hun har lavet en ph.d. i lingvistik og føler, hun bør have en stor interesse for at lære sprog.

#### **5.4.2 Et foredrag på dansk**

Robert vil rigtig gerne blive god til dansk. Det er personligt vigtigt for ham at kunne rette og hjælpe sine børn på dansk, og han vil gerne kunne forstå, hvad der foregår omkring ham. Lige som Lin foregår Roberts arbejde på engelsk, og der er ingen krav om, at han skal lære dansk. Men han vil gerne kunne snakke med både rengørings- og kantinepersonalet på arbejdet og har en drøm om en dag at kunne holde et foredrag på dansk. Robert har indtil flere fordele i sin danskindlæring, da han er fra Holland og derfor både visuelt og auditivt kunne være dansker (Pavlenko 2005: 25). Han har nemmere ved den danske udtale, fordi der er mange sammenfald med lydene på hollandsk, da begge er germanske sprog. Robert er derfor ikke udsat for åbenlys marginalisering i Danmark, idet han umiddelbart ligner en (etnisk) dansker, og fordi han ikke behøver at tale dansk i forbindelse med sit arbejde. Accepten fra det danske samfund hænger dels sammen med hans symbolske kapital i forhold til sit arbejde, der er årsagen til, at han er i Danmark, dels med hans geografiske oprindelse, der er højt placeret i det danske sproghierarki (Jørgensen 2000). Det er nemmere at blive accepteret i det danske samfund, når man befinder sig i landet af arbejdsmæssige årsager, og samtidig har Robert fordel af at være europæer. Favoriseringen af europæere hænger sammen med Blommaerts beskrivelse af det geografiske hierarki og afstanden mellem kulturerne. Folk taler fra et sted og markerer dermed deres geografiske oprindelse, om de vil

det eller ej, og denne markering kan ofte være offer for fordomme (Blommaert 2005: 223). Det betyder, at på trods af Roberts høje placering i det geografiske hierarki i Danmark er han stadig udlænding, når han taler engelsk eller dansk med accent, og han kan derfor ikke undgå en vis marginalisering. Robert udtrykker, at det er svært at få venner i Danmark. Selv om de fleste danskere kan kommunikere på engelsk, markerer skiftet fra dansk til engelsk i mange tilfælde Roberts "fremmedhed" og viser, at han ikke behersker dansk fuldt ud. Skiftet til engelsk kan i nogle tilfælde betyde, at Robert ikke accepteres som en legitim taler i danske relationer.

Int: det tror du er fordi danskere ikke vil blive venner med udlændinge eller  
Rob: nej *øh I don't know for sure yet but øh jeg har en kollega der kommer fra holland og med hun er gift med dansker hun siger at hendes mand øh har kun venner fra ungdom for det fordi øh he made his network when he was young so from football and det var i århus men nu bor de i københavn but still øh the real friends are the ones from århus*  
Int: men det var jo også danskere ikke  
Rob: ja men *maybe it's like if you were not in a kind of network* så er det svært at få  
Int: ah okay  
Rob: måske *it is also because you have all these social events so people are very busy*  
Int: ja  
Rob: *so thay say we have already this amount of social øh occupation we have to fullfill*  
Int: ja  
Rob: *so we don't need anything more*  
Int: ja  
Rob: men jeg har spurgt mine naboer da vi flyttede ind om at drikke øl og kaffe eller men de ikke kommer  
Int: ll sagde de ja og så de er de ikke kommet eller sagde de nej  
Rob: de sagde ja

Int: og så kom de ikke

Rob: nej

(Robert l. 697-716)

Robert har mødt flere, der mener, det er svært at blive venner med danskere. Han mener, det kan forklares med, at Danmark er et lille land, hvor man beholder sine barndomsvenner tæt på sig hele livet og ikke har brug for så mange nye venner senere. Men på trods af denne viden vender Robert tilbage til historien om naboen flere gange i interviewet. Han forsøgte at være i møde-kommende, men naboen tog aldrig imod hans tilbud om at drikke øl eller kaffe. Naboen kiggede forbi til nytår og snakkede om, at de skulle grille sammen om sommeren, hvilket heller aldrig blev til noget. Alligevel tilbød Robert sin hjælp, da naboen havde brug for det, men naboen anerkendte på trods af dette stadig ikke Robert på lige fod med andre danskere:

Rob: ( . ) nej det er øh ( . ) *recently I helped my neighbour he was a little bit disabled with taking down a tree and then as a re/ øh gesture he offered me a beer but he didn't offer me it in his house but in his garage*

Int: hmm

Rob: *so I mean øh apperantly maybe the house of a dane is a bit holy I don't know or maybe it's øh countryside danes*

(Robert l.748-753)

Historien om naboen har tydeligvis fået Robert til at føle sig marginaliseret, og selv om han har en masse forklaringer klar på, hvorfor dette skete, er det stadig ubehageligt for ham og giver ham ikke lyst til at gøre en større indsats for at få danske venner.

Alle hans fundamentale behov opfyldes i kraft af arbejdet og familien, men han mangler stadig at have nogle venner uden for arbejdet. Det er heller ikke nok for ham at

blive anerkendt for sine kompetencer på engelsk. Han vil meget gerne opnå samme muligheder som sine danske kolleger, der både kan tale dansk og engelsk, så han en dag kan holde et foredrag på dansk. Han har holdt masser af foredrag på engelsk, hvor han aldrig bliver nervøs, fordi han behersker engelsk på målsprogs-lignende niveau. Han håber meget at kunne opnå dette niveau på dansk på et tidspunkt. Han vil som Moussa gerne kunne forstå politik, så han kan føle sig en del af det danske samfund. Han vil gerne opnå samme symbolske kapital som i sit hjemland i både professionelle og sociale sammenhænge.

Robert kodeskifter en del mellem dansk og engelsk i interviewet. Hans kodeskift foregår på samme måde som hos Lin, når han taler om sit arbejde, men også når han skal forklare ting, han føler, er på højere niveau end dagligdagskonversation. Robert udtrykker, at han aldrig snakker dansk uden for sprogundervisningen. Han føler, at hans ordforråd er begrænset, og han kodeskifter derfor, når han er en lille smule i tvivl. Han mener kun, det er få emner, han kan tale om på dansk.

### **5.4.3 Opsummering**

Både Lin og Robert er kommet til Danmark på grund af arbejde og har haft mulighed for at medbringe transportable identiteter med både symbolsk og materiel kapital, der giver dem en mere prestigefuld plads i det sociale hierarki i Danmark end mange af de andre indlærere. Da de ofte færdes i miljøer, hvor deres symbolske kapital i kraft af engelsk anerkendes, er danskindlæringen ikke en nødvendighed for dem. De føler dog begge, at beherskelsen af dansk vil give dem adgang til den danske kultur og mulighed for at få danske venner. Ved at opnå dansk på højt niveau giver det dem adgang til det danske samfund på samme måde som i deres hjemland. Dermed vil de få mulighed for at blive anerkendt af andre end deres familier og arbejdskolleger. Deres arbejdspladser er et fællesskab, hvor de anerkendes på



lige vilkår med andre og får opfyldt deres behov for at føle sig kompetente. Alligevel vil de begge gerne have muligheden for at kunne fungere professionelt på dansk også, så de kan holde foredrag på dansk og kommunikere med alle på deres arbejdsplads. Da de begge er vant til at være fagligt dygtige og anerkendt som legitime talere i alle deres relationer, er det en grænseoverskridende oplevelse at skulle tale dansk. De er begge aktive indlærere, der behersker dansk på nogenlunde højt niveau. Dog går der nok noget tid før, de føler, de behersker dansk på lige så højt niveau som på engelsk, og dermed på højt nok niveau til at ville bruge det i sammenhænge, hvor deres symbolske magt vil formindskes ved at skifte sprog. De bruger begge en del kodeskift for at gøre kommunikationen mere flydende og bekræfter dermed nyere teorier om kodeskift. Kodeskift kan nemlig bruges i andetsprogsindlæring til at opretholde kommunikation ved hjælp af flere sprog (Arnfast & Jørgensen 2003). På denne måde har de mulighed for at opretholde deres symbolske kapital som kompetente forretningsfolk.

### **5.5 Carol & Giovanni – Europæiske muligheder**

Carol og Giovanni er begge droppet ud af sprogskolen, men er på trods af det meget motiverede indlærere. Deres fundamentale behov opfyldes nemlig i høj grad, primært på grund af de succesoplevelser de har haft i indlæringsprocessen. Giovannis danskindlæring er gået meget hurtigt, fordi hans relationer både har bakket op og stillet krav. Hans arbejde har f.eks. ansat ham som engelsktalende, men ytret et klart ønske om, at han lærer dansk. Carols relationer taler udelukkende engelsk, men på hendes arbejde vil hun gerne tale dansk, og hun anser generelt sig selv for at være en god sprogindlærer. Samtidig er de begge europæere og derfor ikke tvunget til at lære dansk. De føler begge, at valget om at lære dansk er drevet af personlige ønsker. De påpeger, at de uden problemer kunne have levet i Danmark uden at

lære dansk, idet både deres professionelle og sociale liv fungerer på engelsk. Dog har de begge et ønske om at tale godt dansk, så de kan leve en normal tilværelse i Danmark.

### 5.5.1 Gode sprogindlærere

Carol ser sig selv som en kompetent sprogindlærer, fordi hun har lært mange sprog før. Hun er vokset op med en engelsk far og en fransk mor og har boet i mange forskellige lande. Hun er åben over for nye mennesker og vant til at skulle tilegne sig sprog for at kunne begå sig i forskellige land. Hun lader sig derfor ikke slå ud af, at danskerne er svære at komme i kontakt med. Hun holder pause fra sprogskolen, fordi hun gerne vil have tid til at bruge sproget og være klar til at tage sidste modul:

Car: ja når det fordi det er for mig det er ikke så vigtigt her modul en to tre fire fem fordi jeg kommer fra england

Int: ja <så du må godt blive ll> [>]

Car: <men for de andre> [<]

Car: ja jeg må godt blive her / jeg tror ll / så det er ikke så vigtigt / så jeg gør det fordi jeg vil gerne fordi jeg har for eksempel min bror / har boet i næsten fem år han taler ikke dansk <€> [>]

fordi det var for mange travlt fordi det var svært at tage tid til at lære det og jeg har andre andre udlændinge venner her / øh som vil ikke lære dansk fordi det det er for svært

Int: <nå okay> [<]

Int: det er for svært at lære eller

Car: det er for svært at lære

Int: ja okay

Car: ja og de har ikke lyst til og det er svært hvorfor fordi alle danskere <taler engelsk> [>] og det er kun i danmark at vi snakker dansk

Int: <taler engelsk ja> [<]

Int: mm

Car: jeg kan godt lide sprog *languages*?  
Int: ja sprog  
Car: fordi så jeg lærer dansk  
Int: okay så du vil gerne lære det fordi du synes det er sjovt  
Car: ja *exactly* og forstå for eksempel hvis jeg er med andre i gruppen øh men imens jeg kan ikke snakke jeg kan forstå hvad de siger < > [>] så jeg hører meget og efter jeg svarer på engelsk men det er okay fordi jeg kan stadig høre < > [>2] og jeg er *part of the conversation* og jeg kan være med samtalen  
(Carol 1. 336-359)

Carol synes, sprogindlæring er sjovt og ser det som en del af sine identiteter, at hun er god til at lære sig sprog. Hun vil ikke give op, som mange af hendes venner har gjort. De synes, det er svært og unødvendigt at lære dansk, når man ikke kan bruge det andre steder end i Danmark. Derudover kan danskerne ikke forstå dem, når de forsøger at kommunikere på dansk, og skifter for det meste over til engelsk alligevel. Carol fortæller, at de ofte gør grin med, at danskerne altid siger "hvad", men at det samtidig hæmmer dem i deres sprogindlæring, at folk ikke forstår dem. Hun mener, hendes force er, at hun ikke så let lader sig slå ud, da hun har prøvet det før. Hun har ikke noget imod at være anderledes end sine venner i denne sammenhæng, da hun anser denne kvalitet som vigtig for sine identiteter.

Det føles for Carol som indre motivation, at hun vil lære dansk, og hun føler sig personligt og selvstændigt drevet til at gøre det. Hendes behov for autonomi er opfyldt, ved at hun som europæer har nemt ved at få opholdstilladelse og mulighed for at arbejde i Danmark. Samtidig er der intet pres fra kommunen, om at hun skal lære dansk, så hun betaler selv, hvilket får hendes valg om at lære dansk til at føles endnu mere selvstændigt.

Hendes behov for relation dækkes af hendes familie og venner, der bor i Danmark, men hun kommunikerer på engelsk med dem alle. Dette betyder, at hun på trods af sin følelse af at have sine behov for autonomi og kompetence dækket alligevel ikke er helt selvsikker, når hun taler dansk. Hendes manglende relation til danskere eller folk, hun kan tale dansk med, gør hende for usikker til at praktisere sproget offentligt. Samtidig anerkendes hun i sine forskellige netværker i kraft af engelsk. Hun føler næsten, at hun skifter personlighed, når hun skifter til dansk, fordi hun ikke kan udtrykke sig på samme måde (Pavlenko 2005). De identiteter, man anerkendes for i forskellige fællesskaber, kan være svære at ændre, og ved at mangle sprog føler Carol sig mindre interessant på samme måde som Nortons indlærere (Norton 2000: 103). Carols gruppeidentiteter forhindrer hende i at skifte sprog, da hun ikke vil miste symbolsk kapital i gruppen, og folk, hun ikke kender, forstår ofte ikke, hvad hun siger. Carol føler endnu ikke, at hun har opnået et optimalt niveau af dansk, men fordi hendes følelse af autonomi er stærk, har hun ikke mistet modet. Det er vigtigt for hende at gå videre med danskindlæringen på et tidspunkt, fordi det bekræfter hendes identitetskonstruktioner. Samtidig vil hun også gerne kunne forstå, hvad der foregår omkring hende og nævner, at små ting som at kunne læse skiltene på gaden gør en forskel for hendes følelse af at leve et normalt liv i Danmark.

### **5.5.2 Et normalt liv**

Giovannis investering i danskindlæringen handler også om at forstå, hvad folk omkring ham siger, og at kunne deltage i samfundet på lige niveau med andre. Han vil gerne leve en normal tilværelse i Danmark, og for ham betyder det at kunne gøre de ting, han har kunnet før, og agere som alle andre i forskellige situationer:

Gio: men ( . ) så mødte jeg min kæreste og blev forelsket og jeg siger hvis jeg skal blive her okay jeg skal lære dansk men det er kun et spørgsmål om et almindeligt liv og hvis for eksempel jeg skal købe noget jeg skal bestille en kaffe eller snakke med en disk det er bedre hvis man taler dansk <€> [>] det var bedre også på arbejde

Int: mm

Gio: meget bedre

Int: så meget af grunden for dig for at lære dansk er at have et normalt liv

Gio: ja for jeg tror man ikke har en normalt liv hvis man ikke snakker den sprog hvor øh man bor

Int: hvor man bor ja

Gio: fordi det er lige som du har en øh lukket øh værelse og du kan ikke forstå hvad sker og kun dig det bare de snakker de siger noget de ved ikke hvad der sker rigtigt <€> [>] jeg kunne ikke se fjernsyn jeg mener det er på engelsk men for eksempel hvad sker i verden og de er rigtig xxx

(Giovanni l. 50-62)

At leve et normalt liv betyder for Giovanni f.eks. at kunne se fjernsyn, bestille kaffe, snakke med ekspedienter og forstå de samtaler, der foregår omkring ham. Han mener, det er vigtigt at kunne tale sproget, hvis man gerne vil blive boende i landet og indgå i samfundet. Det første år i Danmark lærte Giovanni primært engelsk, men hans kæreste, studiet og senere arbejdet fik ham til at blive i Danmark. Selv om Giovanni gerne vil lære dansk, har han ingen interesse i at blive dansker. Han er stolt af at være italiener og nyder at blive anerkendt for sine transportable identiteter som italiener. Hans kæreste vil kun tale italiensk med ham og vil kun anerkende ham på dansk, når det er for at snakke med hendes venner eller familie. Når de er alene, beder hun ham

om at tale italiensk. Svigermor derimod er lykkelig for, at han har tilegnet sig dansk, og han er selv glad for, at han nu kan deltage i samtale, uden at de folk taler engelsk til ham og dansk til hinanden. Giovanni er et eksempel på, at man kan bruge både sine auditive og visuelle identiteter positivt. Han bruger sit italienske udseende og accent til at dyrke sin "fremmedhed" på en positiv måde. Det kan lade sig gøre, fordi italienere er højt anerkendt i det sproglige og geografiske hierarki i Danmark – i hvert fald hos kvinder! Giovanni fortæller, at pigerne i byen helst vil tale engelsk med ham, og at han ikke får samme opmærksomhed på dansk. Her anerkendes hans udenlandske identiteter altså mere end hans danske. Ifølge Pavlenko er nogle personer "more easily imaginable than others as authoritative, competent and legitimate" (Pavlenko 2005:20). Giovanni forstår at skifte rundt mellem sine identiteter på dansk, engelsk og italiensk, så han i næsten alle tilfælde anerkendes som en legitim taler. Giovanni fremstår derfor meget selvsikker og tryk ved at tale dansk. Hele interviewet foregår på dansk, og Giovanni fortæller stolt, at han for et år siden ikke kunne et ord dansk. Hans behov for relation, kompetence og autonomi opfyldes på flere forskellige sprog, og han føler sig godt tilpas i Danmark. Han mener dog, at tilegnelsen af dansk er en nødvendighed for at føle sig fuldt ud integreret, og han forstår godt, når danskerne ikke gider at tale med udlændinge, der ikke behersker dansk på højt niveau. Han mener, han ville have det på samme måde med udlændinge i Italien. Han italersætter, at udlændinges vilkår er anderledes end de målsprogtalende i alle lande og ikke kun i Danmark.

### **5.5.3 Opsummering**

Både Giovanni og Carol accepterer til en vis grad, at danskerne ikke er specielt villige til at indgå i interaktion med udlændinge, og anser det for at være naturligt. Giovanni og Carol beskriver på samme måde som Sara, at det er "reality",

at man som immigrant ikke har adgang til samme sproglige resurser som de målsprogtalende. Immigranter kan derfor være tvunget til at acceptere nogle ting, som de ikke nødvendigvis ville have accepteret i deres hjemland. Carol mener ikke, at danskerne skifter attitude over for udlændinge, selv om udlændingene prøver at tale dansk. Hun påpeger, at man ikke kan undgå at blive stemplet som fremmed lige meget, om man taler dansk eller engelsk. Giovanni forstår godt, at danskerne bliver trætte af at vente på, at udlændingene får formuleret sig på et lavt niveau af dansk. De skaber således begge narrativer, der forklarer, hvorfor udlændinge ikke anerkendes på lige vilkår med danskere, og er med til at acceptere, at udlændinge marginaliseres i større eller mindre grad. De ved begge, hvordan det føles, at folk ikke forstår dem, men i kraft af deres accepterede transportable identiteter som europæere, der behersker engelsk, får de deres behov opfyldt og føler sig succesfulde i deres danskindlæring. På trods af de begge på nuværende tidspunkt er ekskursister, har de lysten og ambitionerne til at blive bedre til dansk. Til forskel fra mange af de andre har de ikke noget at miste ved *ikke* at lære dansk, da de begge kan klare sig på engelsk og ikke føler noget pres fra kommunen.

### **5.6 Khaled og Katarina - *Man skal tale dansk, når man bor i Danmark***

Relationerne i Katarina og Khaleds hverdag spiller en væsentlig rolle i deres danskindlæring, da deres ægtefæller er grunden til, de befinder sig i Danmark. De taler begge dansk derhjemme, og interviewet foregår udelukkende på dansk, idet de begge føler sig godt tilpas med at tale sproget. Katarina og Khaled er begge aktive indlærere af dansk, og alle deres fundamentale behov er opfyldt, fordi de begge har en positiv oplevelse af danskindlæringen. Deres investering i at lære dansk har fra start af været præget af et

ønske om at ville skabe sig et liv i Danmark med deres danske ægtefæller. En massiv opbakning fra familien og et positivt møde med det danske samfund har givet dem følelsen af succes til at begå sig på dansk.

### **5.6.1 Selvstændig succes**

Khaled arbejder med post og fik sit job efter en kort samtale, da han havde boet i Danmark i et år. Khaled fortæller, at chefen var meget imponeret over hans danskniveau. Han ser derfor jobsamtalen som en succesoplevelse. Khaled bliver anerkendt som en kompetent person både i kraft af sin tilegnelse af dansk og gennem sit arbejde. På trods af det ikke er drømmejobbet, er anerkendelsen gennem arbejdet et væsentligt kriterium for at føle sig anerkendt i samfundet (Honneth 2001, 2006), og Khaled ser det som sin egen selvstændige succes, at han har fået et arbejde og lært dansk. Som Giovanni blev han træt af ikke at kunne tale med sin kærestes venner og deltage i sociale arrangementer uden at føle sig udenfor. Han gjorde en aktiv indsats for at gå til dansk, fra han kom til landet, og hver dag slog han ord op for at lære mere. Khaled er glad for sit liv i Danmark og viser, at "Nothing succeeds like succes" (Ellis 1985). Gennem sin entusiasme for danskindlæring har Khaled bevist over for sig selv og andre, at han er en kompetent sproglærer, der kan indgå i forskellige fællesskaber på lige vilkår med andre. Khaled oplevede derfor ikke sin geografiske flytning som så kritisk en begivenhed som mange af de andre indlærere (Block 2007). Han tog behovet for autonomi i egen hånd og fandt selv et arbejde samt et sted, hvor han kunne gå til dansk uden at have opholdstilladelse. Dermed fik han også sit behov for kompetence opfyldt og fik skabt sig et netværk, der kunne opfylde behovet for relation. Khaleds kone og svigermor udgjorde i starten af hans ophold i Danmark hans primære relationer. De opfordrede ham tilpas meget til at tale dansk, til at han fik det gjort. Khaled har stort set kun haft positive oplevelser



med danskere og bekræfter Nortons hypotese om, at positiv kontakt med de målsprogtalende gavner sprogindlæringen. Khaleds grundlæggende selvtillid har hjulpet ham til at indgå i forskellige fællesskaber med stor åbenhed, og han har mødt positive modreaktioner. Samspillet mellem Khaleds integration i Danmark og danskernes imødekommenhed over for ham har indvirket på hans danskindlæring. Han har formået at tage imod hjælp fra andre ved at acceptere, at dansk ikke er hans modersmål, og at han ikke kan forvente allerede at beherske det på højt niveau:

Kha: ja hvis du laver en fejl du siger okay  
det er ikke dit sprog du skal ikke blive  
ked folk forstår  
Int: okay  
Kha: folk hjælper dig hvis du prøver at  
snakke  
Int: ja så du synes folk er positive  
Kha: ja  
Int: det er en positiv oplevelse når de  
hjælper  
Kha: ja  
Int: og det gør de fleste  
Kha: ja lige som min arbejde de hjælper mig  
rigtig meget  
Int: okay  
Kha: hver gang jeg siger en ting min kollega  
siger nej du skal sige sådan der nogle  
gange <jeg bliver lidt sur> [>]  
Int: <NEJ!> [<]  
Int: ja ll  
Kha: og siger æv de siger okay men jeg prøver at  
hjælpe dig og jeg siger okay no problem  
(Khaled l. 360-374)

Det kan være svært for stoltheden og følelsen af autonomi, når man skal tage i mod hjælp fra andre, men ved at tage imod hjælpen fra f.eks. sine kolleger, er Khaled blevet bedre til at tale dansk. Han har ikke travlt med at blive god til dansk, da han ved, det kommer med tiden, men han ved

også, at det er vigtigt, at han får brugt det. Khaled øver sit dansk på alle og har endda sagt til sine fransktalende venner, at de skal tale dansk sammen. På den måde kan de lære flere ord af hinanden. Khaled forstår at bruge sine relationer konstruktivt i sin sprogindlæring og sørge for, at hele hans hverdag foregår på dansk.

### **5.6.2 Opfyldte behov**

Katarina identificerer sig med danskerne og vil gerne vise respekt ved at tale sproget. Hun har på samme måde som Khaled taget et aktivt valg om at tale dansk med alle. Katarina har det godt med at tale dansk, men føler sig anderledes, når hun taler dansk, end når hun taler spansk. Katarina har formået at skabe sig et L2-selvbillede (Dörnyei 2009), hun godt kan lide, og formået at fokusere på de positive ting ved sin geografiske flytning. For nogle kan det være en følsom affære at skifte sprog, idet de føler sig knyttet til deres identiteter på førstesproget (Pavlenko 2005: 29), men for Katarina føles det snarere som en befrielse ikke at skulle identificere sig med at være venezuelaner længere. Hun forbinder ikke sit hjemland med noget positivt. Hun kan bedre lide trygheden i det danske samfund, og hun vil hellere være dansker. Hun har med Dörnyeis termer fundet sit ideale selvbillede og er mere tiltrukket af den person, hun gerne vil være, end den hun er eller var (Dörnyei 2009: 28). Katarina gør derfor oprør imod at blive stereotypiseret som latinamerikaner:

Kat: det var faktisk det er på hospitalet det hvor jeg arbejder og mit arbejde det har handler om at lave mad og klare mad til og xxx mennesker og så en dag det var mad og det var faktisk chili con carne og jeg kender den ikke for jeg kommer fra venezuala og venezuala spiser vi ikke chilli con carne <€>[>1] og så i den der menu de har en plan menu hvor står hvor

hvad skal man spise chili con carne med og der står en special brød sådan lavet der på hospitalet det var den eneste de havde haft <€>[>2] chili con carne med den der brød og det serverer jeg og jeg bliver hun kom og var rigtig sur

Int: [1<]<11>

Int: [2<]<okay>

Int: en patient

Kat: nej nej hun var en personale men hun var ikke hun var sygeplejerske / og så kommer og sagde og hvad hvorfor har lavet ris eller et landet og jeg sagde til hende jeg ved ikke men i menuen står der de spiser med den der brød og sagde men i her i danmark spiser vi med ris <€>[>] måske i dit hjemland spiser de med brød og jeg sagde for helvede mand i mit hjemland spiser vi IKKE chili con carne

(Katarina l. 389-403)

Denne historie vidner både om, at Katarina ikke vil dømmes på sin geografiske oprindelse, men også at hendes opfyldte behov giver hende nok selvtillid til at gøre oprør imod marginalisering og stereotypisering. Katarinas kollega taler ned til hende, men Katarina behersker sproget nok til ikke at blive gjort tavs (Bourdieu 1977). Hun svarer kollegaen igen og går bagefter til sin chef. Katarina føler sig kompetent i kraft af sit arbejde og tilegnelsen af dansk. Hun har sine primære relationer i orden og får sit behov for autonomi dækket, da hun identificerer sig med danskerne og føler sig ligeværdig. Opfyldelsen af hendes fundamentale behov gør det muligt for hende at gøre oprør og svare igen. Men denne selvtillid og motivation for at tale dansk er ikke noget, hun hele tiden har haft, og hendes investering i danskindlæringen har ændret sig drastisk fra den første tid i Danmark til nu. I begyndelsen følte hun sig tvunget til at lære dansk, men i takt med at hendes sproglige niveau blev bedre, opstod en følelse af indre motivation. Hun synes

stadig ikke, hun taler rigtig godt dansk, men kan mærke en markant ændring i sine sproglige kompetencer. Hun taler kun dansk nu og siger endda, at hun tænker på dansk det meste af tiden. Da hendes niveau af dansk forbedredes, fandt hun sin personlige drivkraft, som er at blive en del af det danske samfund. Hun viser tydeligt, at hun anser de indfødte danskere for at være "ideal members of an ethnolinguistic defined community" (Blommaert 2005: 214), som hun gerne vil være en del af. Derfor skuffer det hende stadig, når folk spørger til hendes latinamerikanske baggrund.

Hun vil gerne accepteres som en selvstændig person, der bor i Danmark og ikke forbindes med sin geografiske baggrund. Hun er træt af, at folk spørger hende, hvor hun kommer fra, og ikke hvad hun laver, når det nu er snart fem år siden, hun kom til Danmark. Hun føler, hun har nærmet sig danskerne ved at lære sproget, fordi ordene på et sprog påvirker én psykisk, og man forstår folk bedre, når man taler deres sprog. Hun bekræfter dermed Pavlenko (2005) i, at sprog kan påvirke følelser forskelligt, fordi man vokser op med et sprog, der dækker alt, hvad man gerne vil sige og føler, hvorimod man er nødt til at tilegne sig en ny måde at udtrykke sig på, når man lærer et andetsprog. At lære et sprog handler ikke kun om semantisk indhold, det handler også om at tilegne sig et helt nyt sæt af indeksikaliteter (Blommaert 2005). Katarinas oprør mod marginalisering hænger snævert sammen med, at hun selv føler, hun gør en aktiv indsats for at passe ind og vise respekt, og hun forventer at få det samme igen.

### **5.6.3 Opsummering**

Positiv kontakt med målsprogstalende har en stor effekt på danskindlæringen (Norton 2000, Arnfast 2007), og Katarinas og Khaleds valg om udelukkende at tale dansk ser ud til at bekræfte dette. Deres motivation har som de andre indlæreres ændret sig med tiden, fra en hård start uden mulighed for at deltage i interaktioner på dansk til et niveau og en selvtillid

på dansk, de fleste indlærere må ønske sig. De har ikke nødvendigvis fået deres drømmejob i Danmark endnu, men har begge troen på at opnå det, og behovet for kompetence føles derfor opfyldt alligevel. Deres åbenhed over for at blive integreret i Danmark har givet positiv feedback fra deres omgivelser, og de føler sig generelt godt modtaget af de danskere, de har mødt. Det er svært at sige, hvad der kommer først - Katarina og Khaleds åbenhed eller de positive reaktioner fra danskerne, men det har under alle omstændigheder virket positivt på begge parter. Katarina og Khaled udtrykker begge, at man viser danskerne respekt, hvis man prøver at tale dansk, og danskerne dermed er mere villige til at hjælpe for at opretholde kommunikationen. Deres kommunikative valg om udelukkende at tale dansk og hele tiden afprøve nye ord, ser også ud til at bekræfte sprogtilegnelsesteorier om, at muligheden for at afprøve output har en positiv effekt på sprogindlæringen (Swain 1995). At Katarina og Khaled udnytter alle muligheder for at tale dansk, giver dem et forspring i sprogindlæringen i modsætningen til mange af de andre indlærere, der af forskellige årsager ikke får brugt sproget. De er ikke helt så højt placeret i det geografiske hierarki som Carol og Giovanni, og de besidder ikke den samme symbolske magt i kraft af deres arbejde. De er derfor stadig udsat for marginalisering i større eller mindre grad, men fordi deres fundamentale behov er opfyldt, lader de sig ikke slå ud. Behovet for relation opfyldes af deres ægtefæller og de positive møder med danskere, og behovene for kompetence og autonomi opfyldes i kraft af den personlige indsats i danskindlæringen og succesoplevelserne med at få arbejde. Måden, de fundamentale behov opfyldes på skaber investeringen i danskindlæringen, og Khaleds og Katarinas behov opfyldes nok til at bevare deres motivation for at lære dansk.

## 5.7 Opsamling på analysen

I analysen har jeg vist, hvordan tolv voksne indlærere oplever at bo i Danmark og begå sig på dansk. Indlærernes historier giver nogle individuelle bud på, hvad der påvirker motivationen for at lære sproget. Alligevel kan der ses nogle tendenser i indlærernes fortællinger, der gør det muligt opstille nogle fælles karakteristika for, hvad indlærerne mener spiller ind, når de som voksne skal lære dansk. Jeg har opstillet disse karakteristika efter, hvad der synes at påvirke motivationen for at lære dansk positivt, negativt og uden effekt.

Det ser ud til at indlærerne har den erfaring, at det har en positiv effekt på motivationen for at lære dansk:

- at tale dansk med sin ægtefælle
- at tale dansk på arbejdet
- at tale dansk i undervisningen
- at have positiv kontakt med målsprogstalende; herunder venner, kollegaer og lærere, samt "tilfældige" målsprogstalende, som folk i butikker, myndigheder mm.
- at føle en personlig lyst
- at blive skubbet i gang med sprogtiltagelsen fra starten af opholdet i Danmark

De fire første faktorer er sociale og kommunikative. De viser, at indlærerne har behov for relationer at øve målsproget på. De to sidste faktorer er også sociale. De drejer sig om overgangen fra følelsen af ydre motivation til følelsen af indre motivation. At føle en personlig lyst til at lære dansk er, hvad motivationsteoretikerne ville kalde indre motivation, men den indtræder gerne ved at noget eller nogen skubber én i gang med indlæringen. På den måde kan de ydre faktorer internaliseres som indre hos indlæreren.

Det ser derimod ud til, at det er indlærernes erfaring, at det kan have en negativ effekt på motivationen for at lære dansk:

- at mangle tid til at gå til dansk og forberede sig til undervisningen
- at føle et stort pres fra kommunen eller staten om at deltage i og bestå danskuddannelsen
- at føle sig stereotypiseret og marginaliseret i det danske samfund
- at beherske engelsk på højt niveau, så det er nemmere at kommunikere på engelsk end på dansk

De tre første faktorer føles som sociale for indlærerne og den sidste som personlig. Mangel på tid og pres fra kommunen har fået en del af indlærerne til at stoppe med undervisningen i en periode. Den tredje hypotese er en kommunikativ faktor, som forhindrer nogle af indlærerne i at få talt dansk uden for skolen, men kan give en følelse af personlig kompetence. Indlærerne føler sig i mange tilfælde uintelligente, når de taler dansk, og skifter derfor til engelsk.

Det ser ikke ud til at have den store effekt på motivationen for at lære dansk:

- om man er mand eller kvinde
- om man er aktiv kursist eller ekskursist

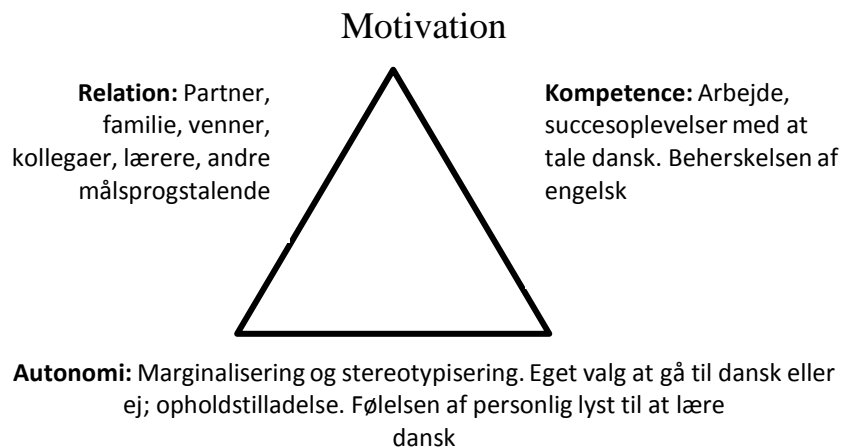
Informantgruppen i min undersøgelse er for lille til at kunne sige noget med sikkerhed om den første slutning. Det kunne være interessant at undersøge videre, om der er en tendens til at flest mænd eller kvinder stopper med at gå til danskundervisning, og hvad årsagerne i så fald er. I min undersøgelse ses der ikke den store forskel mellem mændene og kvindernes fortællinger om motivation og heller ikke hos de aktive kursister eller ekskursisterne. Man må formode, at man med en større informantgruppe kan se væsentlig flere

amotiverede ekskursor og tilsvarende flere motiverede aktive kursister. Men at motivationen hos de aktive kursister og ekskursorerne ikke varierer synderligt, kan netop være interessant at undersøge. Dette bekræfter min hypotese fra teoriafsnittet i, at de sociale kontekster *uden* for skolen har en større indflydelse på lysten til at lære et sprog, end selve undervisningen har.



## 6. DISKUSSION

Faktorerne, der påvirker motivationen for at lære dansk, oplistet herover, kan kategoriseres efter de tre behov i figur 4, som er en uddybet udgave af figur 3 (se side 32). Den dynamiske behovstrekant for motivation skal indkapsle, hvilke faktorer der ser ud til at udfylde både de psykologiske og sociale behov, som påvirker motivationen for at lære dansk. Faktorerne diskuteres nærmere nedenfor opdelt i tre afsnit efter de tre behov.



Figur 4: Udvidet behovstrekant

### **6.1 Relation:** *Partner, familie, venner, kolleger, lærere, andre målsprogs-talende*

Som vist hos Katarina og Khaled ser det ud til at have en positiv effekt på danskindlæringen at få produceret output (Swain 1996) - gerne ved både at tale dansk på arbejdet og i hjemmet. Denne slutning er tidligere blevet bekræftet af Suter (1976), der har

undersøgt, hvilke faktorer der er gavnlige for at tilegne sig en målsprogsnær udtale. Hans undersøgelse viser, at kommunikative muligheder øger udtaletilegnelsen, hvilket er en væsentlig del af den målsproglige kompetence. Dette passer også med tidligere nævnte undersøgelser (Norton 2000, Arnfast 2007), der viser, at jo mere positiv interaktion med målsprogstalende, indlærerne indgår i, jo bedre er det for sprogtilægnelsen. At tale dansk både derhjemme og på arbejdet ser i min undersøgelse ud til at give en grundlæggende selvtillid til også at tale dansk i andre situationer. Anerkendelse gennem kærlighed og arbejde spiller altså en væsentlig rolle for motivationen for tale dansk. Identiteter skabes gennem kommunikation, og indlærernes identiteter er afhængige af målsprogstalendes accept for at føle sig velkomne i samfundet. Mange af indlærerne er gift med danskere, men det er primært dem, der taler dansk med ægtefællen, der behersker sproget. Mange af dem har desuden et arbejde i Danmark, men igen ser det ud til, at det særligt er dem, der taler dansk på arbejdet, der behersker sproget. Det er vigtigt for mange af indlærerne at blive respekteret, når de taler dansk, og det kan være svært at skifte sprog over for venner eller bekendte, som man er vant til at tale et andet sprog med. Både Cindy og Carol udtrykker, at deres venner ser anderledes på dem, når de skifter fra engelsk til dansk. Relation spiller altså en væsentlig rolle i lysten til at tale dansk, og hvis man kan tage den primære selvtillid med sig på arbejde, kan man også få opfyldt behovet for kompetence på dansk.

## **6.2** *Kompetence: Arbejde, succesoplevelser med at tale dansk, beherskelsen af engelsk*

Jo mere opbakning indlærerne får fra deres relationer, jo mere tør de prøve deres dansk af og derved få succesoplevelser. Indlærere som Khaled og Katarina, der har tvunget sig selv til at tale dansk med alle, har også fået flere succesoplevelser i mødet med målsprogstalende. At få et arbejde kan bidrage til en følelse af kompetence i sig selv, men at føle, at man kan begå sig på

dansk på arbejdet, er endnu bedre for følelsen af kompetence og er dermed endnu en succesoplevelse. Van Lier skriver:

To sum up, achievement, from the personal perspective, appears to be closely linked to self-determination. Feedback from others can enhance a person's knowledge of success but only if the person feels that the behavior was self-determined and the context was one which facilitated autonomy (van Lier 1996: 119).

Succesoplevelser kan altså føre til en følelse af personlig motivation og autonomi og viser, at behovene er tæt forbundne. At føle personlig succes er en følelse af autonomi, mens anerkendelse fra sine relationer for nogle særlige egenskaber bidrager til følelsen af kompetence. Og jo mere det enkelte menneske føler både autonomi og kompetence, jo bedre for motivation, selvtillid, selvværd og selvrespekt.

Arbejdet giver en følelse af at deltage i samfundet på lige vilkår med andre, men for nogle indlærere bliver tilegnelsen af dansk pludselig mindre vigtig, når de har fået et arbejde. Mange vælger derfor at bruge engelsk i stedet for dansk. På den måde får engelsk en negativ effekt på tilegnelsen af dansk, fordi dansk dermed ikke er en nødvendighed for at begå sig i samfundet. I starten af opholdet i Danmark kan engelsk være en hjælp til at begå sig i samfundet samt til den første del af sprogundervisningen, så det er muligt for både lærer og kursist at oversætte. De fleste danskere taler engelsk, og det er muligt for immigranter at klare sig med kun at tale engelsk i Danmark. Engelsk ser primært ud til at være en hindring for dansk-tilegnelsen for de indlærere, der færdes i miljøer, hvor engelsk betragtes som internationalt arbejdsprog og viser en vis symbolsk kapital. Men også indlærere, som f.eks. Sara, der ikke besidder samme symbolske kapital som dem med arbejde, kan have svært ved at få talt dansk, når folk forstår hende på engelsk.

At bruge engelsk kan være en mulighed for at medbringe transportable identiteter og bevare sin følelse af kompetence. Som Lund & Risager skriver:

Hvis indvandrerne er så heldige at have engelsk som modersmål, så kan de være glade: De kan forvente at blive behandlet som ligemænd eller ligefrem blive set op til fordi de er indfødt engelsktalende (Lund & Risager 2001: 3).

Det internationale arbejdssprog engelsk har en vis prestige i Danmark, og muligheden for at begå sig på engelsk gør det muligt for indlærerne at konstruere og vise de identiteter, de gerne vil. Man kan derfor diskutere, om dansktilegnelsen er nødvendig for dem, der har et arbejde og kan begå sig på engelsk. Integration handler ofte om, at indvandrerne skal i arbejde og lære dansk, men man kan stille spørgsmålstejn ved, om begge dele er lige vigtigt.

Gruppen af DU3'ere på sprogskolerne er væsentligt større end DU2'ere og DU1'ere, og er dermed mennesker, der i mange tilfælde allerede har et arbejde i Danmark. Men mange af dem skal i følge reglerne om danskuddannelse gå til dansk, fordi de ikke er EU-borgere. Dette betyder, at danskundervisningen bliver et overhængende krav for personer som Cindy og Ibrahim. De føler ikke, de har tid, fordi de har et arbejde eller studium, og for kursister som disse ville et usystematisk system, der kunne tilbyde mere fleksibel danskundervisning, derfor være gavnende. Informanterne vil nemlig gerne lære dansk, selv om det ikke er en nødvendighed i deres hverdag. Kravet om danskuddannelse er derfor ikke nødvendigvis dårligt, da spørgsmålet er, hvor mange ville gå til dansk, hvis de ikke skulle? De vil gerne føle sig fuldt ud som en del af samfundet og mener (eller er blevet påduttet), at beherskelse af dansk er vejen frem mod et normalt liv og fuld integration. Problemet er bare, at kravene tærer på deres følelse af autonomi. Sprogskolerne kan ikke bidrage til fuld integration, og deres opgave er kun at bidrage følelsen af kompetence i kraft af sprogtilegnelse. De sociale faktorer uden for skolen spiller en væsentlig rolle for følelsen af autonomi, som skolen ikke har den store indflydelse på. Samtidig ser det ud til, at de indlærere, der ikke behersker dansk, ikke føler deres behov

fuldt ud opfyldt, med mindre de helt undgår kontekster, hvor der tales dansk. At tilegne sig danskkompetence ser derfor for de fleste indlære ud til at være en god ide på trods af manglende nødvendighed.

### **6.3 Autonomi: Marginalisering og stereotypisering**

Fordomme og stereotypisering sætter mange indlærere i bås som "fremmede", hvilket får dem til at føle sig marginaliserede og mindsker følelsen af autonomi i samfundet. Både udseende og accent spiller en væsentlig rolle, idet de umiddelbare transportable identiteter er ofre for negative reaktioner fra danskerne. Nogle immigranter behandles bedre end andre, hvilket hænger sammen med det sproglige hierarki i Danmark (Jørgensen 2000, Kirilova 2006). Lund & Risager påpeger samme tese med en bourdieusk tankegang: "Majoriteten har altid ret i sine værdi- tilskrivninger og sine afgørelser af hvad der er "rigtigt" og "forkert"" (Lund & Risager 2001: 3). Dette hænger sammen med det homogene sprogsamfund i Danmark, der generelt ikke er tolerant over for afvigelser i standardsproget. Mange indlærere har ikke mulighed for at praktisere sproget ud over i skolen og opnår derfor ikke mange succesoplevelser med at tale dansk. Enhver er altså ikke sin egen lykkes smed, da alle ikke har lige muligheder for at begå sig i samfundet. I manges tilfælde er det kun muligt at modsætte sig de sociale hierarkiseringer ved at tilegne sig målsproget for at blive opfattet som ligeværdig i samfundet. Der er nemlig nogle strukturer, der er mere mulige at modsætte sig end andre (Norton 2000). For nogle er det som før nævnt muligt at modsætte sig identitetstilskrivninger ved at kommunikere på engelsk, men dette er ikke nødvendigvis nok, da udseendet også kan være et nemt offer for fordomme. Hvis man ligner en "fremmed", kan det derfor være endnu vigtigere at kunne tale dansk.

*Eget valg at gå til dansk eller ej; opholdstilladelse:*

Presset fra kommunen om dansktilegnelse har for nogle indlærere en positiv effekt og for andre en negativ. Det kan være godt at blive sat i gang (ifølge Katarina), men konsekvenserne af ikke at blive bedre og bestå danskuddannelsen kan for andre være hæmmende for motivationen (lig Vincent) (Holmen 1996). Det påvirker følelsen af autonomi, at der kan være konsekvenser for den enkelte indlærers rettigheder, hvis danskuddannelsen ikke består (Retsinformation 2008). Der ses derfor en forskel i investeringen i danskindlæringen hos de indlærere, der lovmæssigt skal gå til dansk, og dem, der selv har valgt det. Carol og Giovanni er EU-borgere, og det er derfor valgfrit for dem at gå til dansk. Cindy mangler tid og er meget lidt motiveret, fordi hun kan klare sig på engelsk i Danmark. Hun er på nippet til at stoppe, men skal fortsætte uanset hvad for at opnå permanent opholdstilladelse. Hun føler sig derfor tvunget til at gå til dansk. Følelsen af autonomi er sat på en prøve, da systemet har magten til at fratage indlærerne rettigheder i samfundet, hvis de ikke gennemfører uddannelsen.

Ifølge Honneth lægger man først mærke til sine behov, når de ikke bliver opfyldt. På samme måde lægger man først mærke til sine identiteter, når de ikke fungerer, som de plejer. Det kan altså være fatalt at overveje de negative konsekvenser af ikke at klare danskuddannelsen, da man kan miste sin opholdstilladelse. Indvandrere uden opholdstilladelse mangler følelsen af autonomi og er ikke motiverede, hvis de ikke får behovet for autonomi dækket. I Cindys tilfælde er det negative udfald en ubærlig overvejelse, idet Cindys opholdstilladelse i yderste konsekvens afhænger af danskuddannelsen, på trods af hun har et arbejde i Danmark (Retsinformation 2008).

*Personlig lyst til at lære dansk:*

De mest motiverede indlærere i undersøgelsen som Khaled, Katarina, Carol og Giovanni føler, at indlæringen af dansk er deres eget personlige ønske. De ser det som deres egen selvstændige succes, at de har lært dansk og identificerer sig

med at være gode sprogindlærere. Khaled identificerer sig med at være en flittig og åben indlærer af dansk, der selv har gjort en massiv indsats for at lære sproget. Katarina identificerer sig med at være dansk, og både hun og Khaled fortæller historier om, hvor meget folk har komplimenteret dem for deres succesfulde dansktilegnelse. Carol identificerer sig generelt med at være en god sprogindlærer, og Giovanni ser sig selv som en målrettet og beslutsom mand. Disse fire indlærere har altså formået at inkorporere begrundelsen for at lære dansk i deres identiteter og vende ydre faktorer til indre. Som van Lier skriver:

... intrinsic motivation and extrinsic motivation are like two forces which may well start out as being separate, but which converge and intertwine ever more closely, until it may well become impossible to tell one from the other (van Lier 1996: 111).

Der ses en generel tendens til, at følelsen af personlig motivation er gavnlende for sprogindlæringen. Dette bekræfter de socialpsykologiske undersøgelser i, at indre motivation er den mest frugtbare form for motivation, hvis sprogtilægnelsen skal lykkes. Men indre motivation kan skabes af sociale faktorer, der internaliseres i indlærerens motivation, så lysten til at lære føles personlig. Indlærerne har behov for at føle en selvstændig og autonom succes for at være motiverede, og hvis kravene udefra føles større end den personlige lyst, er der stor risiko for, at de mister motivationen. Dette forklarer, hvorfor nogle indlærere, som Katarina og Khaled, der er tvunget til at lære dansk for at blive i Danmark, er lige så motiverede som Carol og Giovanni, der selv kan vælge og derfor er stoppet. Alle fire identificerer sig med at være gode sprogindlærere, men samtidig vil de gerne passe ind i samfundet. De har altså opnået en følelse af personlig motivation gennem både sociale faktorer og psykologiske følelser og har internaliseret begge dele i deres identiteter.

## 6.4 Samfundsperspektiver

Min hypotese er, at nødvendigheden for at føle personlig motivation hænger sammen med en større individualiserings-tendens i samfundet. Det er nødvendigt for individer at føle, at de gør ting for deres egen skyld og ikke på grund af krav fra samfundet.

Tiltag på sprogcentre, såsom den individuelle læringsplan, er et led i denne individualiseringsbølge, der skal få indlærere til at tage ansvar for egen læring. Her skal lærer og kursist i fællesskab diskutere, hvordan den enkelte indlærer opnår optimal indlæring:

I den individuelle læringsplan opstiller lærer og kursist i fællesskab mål og delmål for kursistens læringsforløb. For at planen bliver et brugbart arbejdsredskab, skal mål og delmål være tydelige og målbare. Alt andet lige kan tydeliggørelse og evaluering medvirke til, at kursisten i højere grad bliver opmærksom på egen progression og betydningen af egen indsats og indflydelse på forløbet. Dette vil – når det lykkes – fremme motivationen, og lysten til at lære (Ministeriet for Flygtninge, Indvandre og Integration 2005: 7).

Men dét ansvar læringsplanen lægger op til, er indlærerens eget, men det er ikke det samme som at appellere til indlærerens personlige motivation. Inden for et skolesystem vil målet nemlig altid være en test eller en eksamen. Det er altså ikke muligt at måle indlæreres motivation ud fra denne form for systemer.

Som nævnt i afsnittet om Dörnyeis motivationsteori kan konsekvensen af tiltag som disse føre til hårdere pres på indlærerne end nødvendigt. De umiddelbart gode intentioner i læringsplanen om at fokusere på hver enkelt kursists behov for at give dem en positiv indlæringssituation er desværre ikke altid mulige i praksis. Dels fordi det kræver, at sproglæreren har tid og resurser til at være med i processen for hver enkelt indlærer, dels inkluderer det ideale selvbillede en opmærksomhed på det negative udfald, der ikke nødvendigvis er gavnende for alle. Den individuelle læringsplan er blevet afskaffet (mens jeg har



skrevet denne afhandling), men den er ikke desto mindre et typisk eksempel på den stigende individualisering i samfundet og ændrede strukturer inden for det offentlige område (Willig 2009b). I afskaffelsen står der:

Evalueringen af implementeringen af danskuddannelsesloven viser, at de individuelle læringsplaner i de fleste tilfælde tager udgangspunkt i kravene til modultestene, dvs. at læringsplanerne for mange af kursisterne er noget standardprægede, og at læringsplanerne sjældent indgår direkte i undervisningen, som de var tænkt. Evalueringen viser endvidere, at mange sprogcentre oplever, at det tager for lang tid at udarbejde planerne sammenlignet med udbyttet af dem (Integrationsministeriet 2009).

Den individuelle læringsplan er afskaffet som et led i regeringens "afbureaukratiseringsprogram", men da sprogskolerne stadig anbefales at bruge dem og selve motivationssynet bag læringsplanen stadig er bærende, virker det som symbolpolitik. Man kan håbe, at afskaffelsen af den individuelle læringsplan er et skridt på rette vej, men der vil under alle omstændigheder være brug for et bredere motivationssyn, der kan indkapsle indlærernes sociale situation.

De krav, der stilles til lærere og kursister med tiltag som den individuelle læringsplan, er med til at skabe en øget selvkritik hos den enkelte. Rasmus Willig påpeger, at disse individualiseringstendenser medfører et øget pres på individet:

Den herskende individualiseringsbølge betyder ikke kun mere frihed til at forvalte selvets potentialer, men også en tvang til at forvalte selvet på en sådan måde, at det spiller på samfundets herskende præmisser (Willig 2009a: 69)

Willigs teori kan bruges til at vise, at selvrealiseringstiltag som den individuelle læringsplan kan ses som et billede på en samfundsstruktur, hvor den enkelte skal tage ansvar for egen læring. I yderste instans kan konsekvenserne af tiltag som dette føre til så meget selvkritik, at det medfører "mentalt kollaps". Willig kritiserer den voksende bølge af

selvrealisering gennem f.eks. coaching, da han mener, det er et udtryk for, at samfundsmæssige problemstillinger gøres til den enkeltes ansvar. Han viser, at samme tendens gør sig gældende inden for pædagogfaget, hvilket medvirker til, at mange pædagoger går ned med stress (Willig 2009b). Jeg ser evalueringstiltag og individuelle læringsplaner som udtryk for samme tendens inden for sprogskolerne, hvor ansvaret for integrationen af indvanderne gives videre fra staten til sprogskolen og dermed til lærerne, der skal "opdrage" kursisterne til at tage ansvar for egen læring. Hermed får lærerne mere arbejde, og kursisterne pålægges større krav om personlig succes, hvilket for begges tilfælde kan føre til det mentale kollaps. Samtidig mener jeg, at denne forskydning af ansvar er fejlagtig, da ingen af mine informanter lægger synderligt meget vægt på sprogskolen som indikator for at *bevare* motivationen for at lære dansk. De lægger alle vægt, at faktorer uden for skolen påvirker deres muligheder for at få talt dansk, og dermed hæmmer deres danskindlæring.

Individuel vejledning (eller coaching) på skolen skal appellere til indlærernes selvstændighed, men virker som proforma, fordi målet for indlæringen altid vil være inden for testsystemet, som danskuddannelsen er bygget op omkring. Van Lier understreger denne pointe:

In my view the problem with such expressions of accountability, i.e. with public measures called tests and examinations, is that they must measure. Unfortunately, one can only measure that which is measurable. It is quite possible that the deepest, most satisfying aspects of achievement, and the most profound effects of education, both in positive and negative turns, are entirely unmeasurable (van Lier 1996: 120).

Målet er altid en test (lig hvad der står i afskaffelsen af den individuelle læringsplan). Det nytter derfor ikke noget at diskutere med hver indlærer, hvordan de gerne vil lære og få dem til at overveje de positive udfald og negative konsekvenser. Faktum er, at mange *skal* lære dansk, for at opnå permanent

opholdstilladelse. At overveje det negative udfald er derfor ikke nødvendigvis en mulighed. Indlærernes fundamentale behov skal nemlig være opfyldt for at opnå optimal selvværdsfølelse og motivation. Hvis manglende opholdstilladelse er en trussel, opfyldes behovet for autonomi ikke. Indlærernes behov skal altså være opfyldt for, at de kan føle sig motiverede og føle, at indlæringen er for deres egen skyld. Den individuelle læringsplan havde altså fat i noget af det rigtige ved at appellere til indlærerne som individer, men ideen fungerede ikke inden for systemets rammer. For at få motiverede indlærere må der appelleres til indlærernes identiteter, så de kan blive de personer, de gerne vil være på andetsproget. Dvs. blive deres L2-selvbilleder og overføre deres identiteter fra et sprog til et andet (Dörnyei 2009, Ushioda 2009). Disse indlærere er nemlig alle veluddannede og velfungerende individer og repræsenterer den type af indlærere (DU3'ere), der er og bliver flest af i Danmark. Truslen om manglende opholdstilladelse er højst sandsynligt ikke tiltænkt denne type indlærere, der er kommet til Danmark for at arbejde, men den rammer alligevel nogle. Fokus må derfor være at målrette systemet mod indlærere som disse, så deres behov opfyldes, og deres identiteter kommer i balance, så indlæringen kan lykkes.

Indlærerens situation må altså ændres på både mikro- og makroniveau. På mikroniveau kan sprogcentre forsøge at inddrage indlærernes identiteter på nye måder. F.eks. ved undervisning efter faglige interesser, så man hurtigst muligt har et ordforråd på dansk til at tale om ting, man er optaget af. Sprogskolerne kan appellere til at få talt mest muligt dansk både i og uden for undervisningen og give god indledende udtaleundervisning, for at indlærerne kan undgå mest mulig marginalisering. Samtidig kan sprogskolen oplyse om, hvilket sprogsamfund man møder uden for sprogskolen, så indlærerne ikke kun vender kritikken indad mod deres manglende sproglige kompetencer, men også udad mod det homogene sprogsamfund. På makroplan kan man forsøge at ændre sprogdiskrimineringen i Danmark, men fordi Danmark er et relativt nyt immigrations-

land, vil der nok gå lang tid, før et multikulturelt sprogsamfund bliver en positiv ting. Beherskelsen af dansk vil gøre det nemmere for alle at kommunikere, men kommunikation kan foregå på mange forskellige måder, hvor både accent, dialekt og forskellige nationalsprog inddrages.

Sprog er aldrig neutralt, men derimod altid fyldt med magtstrukturer. Nogle af informanterne føler sig tvunget til at tale engelsk eller vælger at undgå kontakt med målsprogstalende, selv om de ved, at de lærer bedst dansk ved at tale det. Dette er netop Nortons kritik af andetsprogsindlærernes situation; man fortæller indlærerne at de skal lære for at kommunikere, men samtidig skal de kommunikere for at lære. Dette stiller dem unægteligt i et dilemma, hvilket Norton mener, er det racistiske samfunds skyld (Norton 2000: 38). Men i og med overordnede diskurser ikke kan ændres fra dag til dag, kan man starte med at udruste sine indlærere bedre. Lin påpeger en vigtig pointe; nemlig at sprogskolerne kan forberede indlærerne på, hvad de vil møde i det danske samfund. Hun opfordrer altså til at gøre udlændinge bevidste om danskernes værdier og vaner. Samtidig kan sprogskolerne gøre opmærksom på, at danskere ikke nødvendigvis er nemme at komme i kontakt med, og at det ikke nødvendigvis er, fordi indlærerne taler dårligt dansk, at danskerne ikke forstår dem. Danskerne er præget af en national diskurs om et meget homogent sprogsamfund, som gør, at de ikke er vant til at høre sproglig variation. Ved at gøre indlærerne opmærksomme på dette kunne man måske skabe nogle mere selvsikre indlærere, og på den måde kombinere de sociale og psykologiske faktorer, som de enkelte indlærere har en følelse af, påvirker deres motivation for at lære dansk.

## 7. KONKLUSION

I denne afhandling har jeg argumenteret for, at motivation for andetsprogsindlæring med fordel kan anskues som en kombination af sociale og psykologiske faktorer. Den teoretiske diskussion vidner om, at de socialpsykologiske motivationsundersøgelser ikke fokuserer nok på de sociale kontekster for andetsprogsindlæring til at forklare disse indlæreres motivation. Samtidig fokuserer de sociolingvistiske undersøgelser af andetsprogsindlærere så meget på de sociale kontekster for indlæringen, at de "glemmer", hvordan nogle motivationsfaktorer kan føles personlige for de forskellige indlærere. Selv om jeg tillægger mig den her anvendte sociolingvistiske tilgang, om at motivation og identiteter er socialt og kommunikativt konstruerede, mener jeg ikke, man skal underkende den enkelte indlæreres psykologiske følelse af individuel lyst til at lære dansk. De socialpsykologiske motivationsteoretikere mener, at indlærerne skal føle en indre motivation for at sprogtilegnelsen lykkes, men de sidestiller denne form for motivation med at finde selve sprogundervisningen interessant. Følelsen af personlig motivation behøver dog ikke kun at have noget med selve undervisningen at gøre, men kan skabes af sociale eller ydre faktorer, hvis indlærerne internaliserer disse faktorer i deres identitetskonstruktioner. Min undersøgelse viser, at indlærerne skal føle en individuel og personlig motivation for at tilegnelsen lykkes, men at denne motivation er betinget af de sociale forhold indlæreren oplever i Danmark og mulighederne for selv at konstruere identiteter.

Jeg har undersøgt, hvordan tolv voksne indlærere af dansk oplever at bo i Danmark og begå sig på dansk og vist, hvordan disse indlæreres motivation for at lære dansk er påvirket af, at deres fundamentale behov for menneskelig selvrealisering er

opfyldt. Forskellige faktorer påvirker behovene hos den enkelte indlærer både positivt og negativt, men det er de indlærere, der får alle behovene dækket, der er mest motiverede for både at lære og tale dansk. Motivation for andetsprogsindlæring må altså anskues som et produkt af individets følelse af selvværd, når andetsproget tales og kan beskrives ud fra de tre fundamentale behov beskrevet af Deci & Ryan og Honneth. Det er derfor nødvendigt at fokusere mere på integrationen af andetsprogsindlærere *uden* for sprogskolen og en ny måde at skabe selvsikre indlærere *på* sprogskolen, så de tør bruge sproget i andre sociale situationer. Der er en snæver sammenhæng mellem, at dem, der får brugt sproget mest, har mest motivation og behersker sproget på højest niveau. Gratis undervisning er altså ikke motivation nok til at lære dansk, men det kan hjælpe indlærerne i gang med sprogtilegnelsen.

## **ABSTRACT**

### **“I WAS LESS SCARED TO BUNGY JUMP THAN TO SPEAK THIS LANGUAGE”**

*- A qualitative research of adult learners' motivation for  
learning Danish*

Motivation has primarily been investigated within a specific sociopsychology school of thought (Gardner & Lambert 1972, Deci & Ryan 2002, Dörnyei 2009). However, second language learning motivation has primarily been examined by a newer sociolinguistics branch that focuses on the social contexts of the second language learners (Norton 2000, Pavlenko 2004, 2005, Blommaert 2005). My dissertation investigates the motivation for learning Danish by combining these two views on motivation. The purpose is to make use of the sociolinguistics' acknowledgement of the significance of identities for second language learning without losing the sociopsychologists' focus on psychological needs.

The dissertation therefore consists of a theoretical discussion of the two disciplines and an analysis of my own data. The qualitative investigation is based on interviews with twelve adult learners of Danish including seven active participants and five ex-participants at a language centre in the Copenhagen area. The analysis shows that motivation is not particularly dependent on the actual language teaching and therefore discloses no significant difference between the motivation and active participant vs. ex-participant. On the contrary, the analysis confirms the theory that the social factors of the language learning and the learner's feeling of personal desire to learn Danish is crucial for the motivation.

The motivation for learning Danish is dependent on some fundamental needs for human satisfaction and self-fulfillment and these needs are described within psychology by Deci & Ryan (2002) and within social theory by Honneth (2001, 2006). Their viewpoints differ, however both lines of thought indicate that different factors influence the needs of every single learner positively as well as negatively. The learners who get all of their needs fulfilled are those who are the most motivated to learn and speak Danish. Motivation for second language learning has to be seen as a product of the individual's feeling of self-esteem when speaking the second language and can be described on the basis of the fundamental needs. It is necessary to focus more on integration of second language learners outside the language school and, at the same time to focus on a new way of creating self-confident learners at the language school who dare to use the language in other social environments.



## LITTERATUR

- Anderson, Benedict (2001): *Forestillede fællesskaber*, Roskilde Universitetsforlag.
- Arnfast, Juni & J. Normann Jørgensen (2003): Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year of Danish In: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 13, No. 1, Blackwell Publishing, 23-53.
- Arnfast, Juni (2007): Hvem tænker på accent? Om motivation og udtaletilegnelse hos voksne indlærere In: Holmen, Kulbrandstad & Lindberg (red.): *Nordand. Fagbokforlaget*, 25-48.
- Block, David (2007): *Second Language Identities*, Continuum
- Blommaert, Jan (2005): *Discourse – A Critical Introduction*, Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre (1977): The economics of Linguistic Exchange. In: *Social Science Information*, 16 (6), 645-668.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Language & Symbolic Power*, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1994): *Distinction, a social critique of the Judgement of Taste*, Routledge.
- Butler, Judith (1997): *Excitable speech, a politics of the Performative*. Routledge.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan (2002): *Handbook of Self-Determination Research*, The University of Rochester Press.
- Dörnyei, Zoltan (2005): *The Psychology of Second Language Acquisition – Individual Differences in Second Language Acquisition*, Oxford Applied Linguistics.
- Dörnyei, Zoltan (2009): The L2 Motivational Self System In: Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda: *Motivation, Language Identity & The L2 Self, Multilingual Matters*, 9-43.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Gardner, Robert C. & Wallace E. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction Ritual – Essays on Face to Face Behavior*, Anchor Books.
- Heller, Monica (1987): The Role of Language in the Formation of Ethnic Identity In: J. Phinney and M. Rotheram (red.): *Children's Ethnic Socialization*, Sage, 180-200.

- Holmen, Anne (1996): Er langsomme learnere vanskelige elever? In: Skovholm, Jens (red.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? Socialpædagogisk Forlag, 46-73.
- Honneth, Axel (2001): Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of the Society In: *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 43-55.
- Honneth, Axel (2006): *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzel.
- Jørgensen, J. N. (2000): Language Hierarchies, Bilingualism, and Minority Education in the Nordic Countries In: E. Olshtain & G. Horenczyk (red.): *Language, Identity and Immigration*, Magnes Press, 219-228.
- Jørgensen, Jens Normann & Tore Kristiansen (1998): Pæredansk og perkerdansk In: *Information* 04.02.1998, 1. sektion, 10.
- Kinginger, Celeste (2004): Alice Doesn't Live Here Anymore: Foreign Language Learning and Identity Reconstruction In: Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge: *Negotiations of Identities in Multilingual Contexts, Multilingual Matters*, 219-243.
- Kirilova, Marta (2006): "Han er en fra Amager, men også lidt fra Afrika" - Dansk med accent, Københavnstudier i tosprogethed, bind 40, Københavns Universitet, Humanistisk fakultet.
- Kristiansen, Tore & Jens Normann Jørgensen (2003): The sociolinguistics of Danish In: *International Journal of the Sociology of Language*, Nr 159, Mouton de Gruyter, 1-7.
- Kvale, Steinar (1997): *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels forlag.
- Kvale, Steiner (2006): Dominance through interviews and dialogues In: *Qualitative Inquiry* 12(3), 480-500.
- Madsen, Lian Malai (2008): *Fighters and Outsiders*, PhD dissertation, Department of Nordic Studies and Linguistics, University of Copenhagen.
- Miller, Jennifer (2004): Identity and Language Use: The Politics of speaking ESL in Schools In: Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge: *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts, Multilingual Matters*, 290-316.
- Mills, Jean (2004): Mothers and Mother Tongue: Perspectives on Self-Construction by Mothers with Pakistani Heritage In: Pavlenko, Aneta & Adrian Blackledge: *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts, Multilingual Matters*, 161-192.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2005): [www.inm.dk](http://www.inm.dk) 7.10.2010.
- Mitchell, Rosamunde & Florence Myles (2004): *SecondLanguage Learning Theories*, Second Edition, Hodder Arnold.
- Noels, Kimberly & Luc G. Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand (2003): Why Are You Learning a Second Language? Motivational

- Orientations and Self-Determination in Theory. In: *Language Learning*, Volume 53, Supplement 1, Blackwell Publishing, 33-64.
- Noels, Kimberley (2001): *New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations and Motivation* In: Dörnyei, Zoltan & R. Schmidt (red.): *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 43-68.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning*, Pearson Education.
- Ny i Danmark (2009): [www.nyidanmark.dk](http://www.nyidanmark.dk) 7.10.2010.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions And Multilingualism*, Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta and Adrian Blackledge (red.) (2004): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, *Multilingual Matters*.
- Retsinformation (2008): [www.retsinformation.dk](http://www.retsinformation.dk) 7.10.2010.
- Spolsky, Bernard (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Suter, Richard W. (1976): *Predictors of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning* In: *Language Learning* 26, 2, 233-253.
- Swain, Merrill (1995): *Three Functions of Output in Second Language Learning* In: G. Cook & B. Seidlhofer (red.) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, Oxford University Press, 125-144.
- Ushioda, Ema (2009): *A Person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity* In: Zoltan Dörnyei & Ema Ushioda: *Motivation, Language Identity and the L2 self*, *Multilingual Matters*, 215-229.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum*, Longman.
- Weedon, Chris (1997): *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, London Blackwell.
- Willig, Rasmus (2006): *Indledning ved Rasmus Willig* In: Axel Honneth: *Kamp om anerkendelse*, Hans Reitzels forlag 2006, 7-19.
- Willig, Rasmus (2009a): *Emancipation* In: *Social Kritik* nr. 199, 62-69.
- Willig, Rasmus (2009b): *Umyndiggørelse – Et essay om kritikens infrastruktur*, Hans Reitzels Forlag
- Zimmerman, Don H. (1998): *Identity, Context and Interaction* In: Antaki, Charles & Sue Widdicombe (red.): *Identities in Talk*, Sage, 87-106.

## **BILAG 1: Interviewguide**

### **Kommentar**

Jeg har brugt et semistruktureret interview, hvor spørgsmålene ikke nødvendigvis tages i rækkefølge. Hver gang starter jeg med en briefing og nogle indledende spørgsmål om informanten. Derefter er det været forskelligt, hvilken rækkefølge spørgsmålene bliver stillet, da det er afhængigt af informanten og den umiddelbare kemi i samtalsituationen, hvor hurtigt jeg kan gå frem. Målet er nemlig at opnå en personlig beskrivelse af, hvordan det føles at lære og tale dansk i Danmark som udlænding. Jeg er kommet rundt om nogenlunde alle spørgsmål hver gang.

### **Briefing**

Jeg er lærer her på skolen og skal skrive speciale på Københavns Universitet om, hvordan det er at lære dansk. Jeg har derfor brug for at snakke med nogle kursister, der går her på skolen, som kan fortælle mig om positive og negative oplevelser ved at lære dansk. Både så vi kan blive bedre som lærere, og sprogskolen kan vide, hvad der er godt og dårligt.

Jeg vil gerne optage interviewet, så det jeg ikke behøver at skrive ned imens. Det hele vil selvfølgelig være anonymt, da der ikke er nogen andre end mig, der ved hvem, der siger hvad. Det tager ca. en time.

### **Informanten**

- Hvor kommer du fra?
- Hvornår kom du til Danmark?
- Hvordan var det at komme til Danmark?
- Hvad laver du i Danmark?

- Hvad lavede du i hjemlandet?
- Er du gift/har du en kæreste? Hvilken nationalitet?
- Har du børn?

### **Indlæringsprocessen**

- Hvordan har det været for dig at lære dansk?
- Hvad er let? Svært?
- Hvordan synes du bedst, man lærer dansk?
- Hvad er det vigtigste ved at lære dansk?
- Hvorfor er det vigtigt at lære dansk?

### **Interaktion og motivation**

- Kan du lide at tale dansk? Hvordan har du det, når du taler dansk?
- Hvornår taler du dansk? Med hvem?
- Hvordan oplevede du det at tale dansk i starten?
- Kan du nævne nogle negative oplevelser, du har haft med at tale dansk? Positive?
- Hvad tror du andre tænker, når du taler dansk?
- Hvordan synes du folk har taget i mod dig i Danmark? Folk generelt? Kommunalt mm?
- Tænker du på dansk, når du taler dansk?
- Hvilke andre sprog kan du? Og hvornår bruger du dem?
- Hvornår synes du, du er god nok til dansk?

### **Debriefing**

- Jeg tror jeg har alt, hvad jeg skal bruge. Er der noget, du vil spørge om?
- Tusinde tak for din hjælp!

## BILAG 2: Transskriptionsnøgle

Int:	Intervieweren
Sar:	Sara
Rob:	Robert osv.
-	angiver at talestrøm afbrydes af en anden person
Com:	kommentar
<i>Kursiv</i>	angiver engelsk
STORE	angiver når der lægges tryk på bestemte ord
/	angiver "sætningsskifte", dvs. en ultra kort pause, der virker som et punktum
(. )	meget kort pause
(0.5)	kort pause
(1.0)	lidt længere pause
Ll	betyder latter
<> [>]	angiver når ytringer overlapper. Klammerne viser at dét, der afbrydes med, ses hos næste talende person
<> [<]	modsat viser denne et overlap af ytringen hos personen, der talte før
<> [>1]	der angives tal, hvis der er flere overlap i en ytring
<€	bruges hvis den umiddelbart talende person ikke siger noget under en andens returytring
mm	tilnærmelsesvis lydlig gengivelse af en bekræftende lyd
?	bruges når der bruges spørgende intonation sidst i en ytring
:	angiver forlænget lyd
[suk]	andre lyde er angivet i klammer