Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
MA í dönskukennslu

Islandske studerendes brug af dansk i det første studieår i Danmark.

Ritgerð til MA-prófs í dönskukennslu

Laufey Jóhannsdóttir
Kt.: 281260-3329
Leiðbeinandi: Auður Hauksdóttir

Febrúar 2016

Islandske studerendes brug af dansk i det første studieår.
Lokaverkefni til meistaraprófs við Deild erlendra tungumála.
Hugvísindasvið, Háskóli Íslands 2016.
Laufey Jóhannsdóttir
Reykjavík, júní 2016.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse **3**

Tabeller **5**

Figur **5**

Resumé **7**

Ágrip (på islandsk) **8**

Indledning **9**

1. Tidligere forskning i dansk som fremmedsprog i Island **12**

2. Teorier om sprog, sprogindlæring og motivation **15**

2.1 Undervisningsmetoder 15

2.1.1 Grammatik- og oversættelsesmetoden 16

2.1.2 Den direkte metode 16

2.1.3 De kommunikative metoder 18

2.2 Motivation **30**

3. Læseplaner i dansk og danskfagets rammer **33**

3.1 Folkeskolen **33**

3.2 Ungdomsuddannelsen **34**

4. Empiriske undersøgelser **36**

4.1 Metode **36**

4.2 Spørgeskemaundersøgelsernes indhold og opbygning **37**

4.3 Informanter **39**

5. Spørgeskemaundersøgelsernes resultater **41**

5.1 Spørgeskemaundersøgelse 1 (S-1) **41**

5.1.1 De studerendes kontakt med Danmark og danskere inden studiestart og hvilket sprog de bruger i denne sammenhæng 41

5.1.2 Danskundervisningen i ungdomsuddannelsen og de studerendes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning 45

5.1.3 Studier i Danmark og danskkundskaber. 55

5.1.4 De studerendes kontakt med danskere og deres brug af dansk udenfor studierne 57

5.1.5 De studerendes behov for danskkundskaber 59
5.1.6 Hvordan de studerende ser sig forberedt på dansk i begyndelsen af deres studier 62
5.2 Spørgeskemaundersøgelse 2 (S-2) 77
5.2.1 Danskkundskaber efter 8 måneders ophold i Danmark 77
5.2.2 Anvendelse af engelsk efter 8 måneders ophold i Danmark 84
5.2.3 Dansk i Island set i bagspejlet 86
Konklusion 91
Perspektivering 96
Litteraturliste 98
Bilag 102
Appendiks 118

Tabeller

Tabel 1. Kontakt med danskere og Danmark inden studiestart

Tabel 2. Hvor/hvordan indlæringen af dansk fandt sted inden studiestart.

Tabel 3. Informanternes uddannelsesinstitutioner.

Tabel 4. Årsagerne til de studerendes valg af Danmark som studieland.

Figur

Figur 1. Informanternes vurdering af deres danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning. N=88.

Figur 2. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. N=88.

Figur 3. De studerendes vurdering af danskundervisningen. N=88.

Figur 4. De studerendes holdninger til ungdomsuddannelsen. N=88.

Figur 5. Danskundervisningen styrker i ungdomsuddannelsen. N=88.

Figur 6. Danskundervisningens svagheder i ungdomsuddannelsen. N= 88.

Figur 7. Sammenhænge hvor de studerende kommunikerer på dansk. N=88.

Figur 8. De studerendes behov for danskkundskaber. N=88.

Figur 9. De studerendes behov for danskkundskaber. N=88.

Figur 10. De studerendes forberedelse i dansk ved studiestart. N=88.

Figur 11. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed generelt. N=88.

Figur 12. De studerendes forståelse af talt dansk i studiesammenhæng. N=88.

Figur 13. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk. N=88.

Figur 14. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk. N=88.

Figur 15. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk. N=88.

Figur 16. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk. N=88.

Figur 17. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk. N=88.

Figur 18. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk. N=88.

Figur 19. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Figur 20. De studerendes vurdering af deres talefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Figur 21. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for begge undersøgelser.

Figur 22. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Figur 23. Hvordan det går de studerende med daglig kommunikation med danskere udenfor studierne. N=22 for både S-1 og S-2.

Figur 24. Danskkundskabernes udvikling. N=22.

Figur 25. De studerendes brug af engelsk i uddannelsessammenhæng. N=22.

Figur 26. Kommunikation med danskere på engelsk. N=22.

Figur 27. Set i bagspejlet, hvor meget indflydelse har den træning og undervisning, som de studerende fik i dansk i Island, haft på deres danskkundskaber i dag. N=22.

Resumé

Denne undersøgelse omhandler islandske studerendes brug af dansk i det første studieår i Danmark. Den er funderet på to kvantitative undersøgelser (S-1 og S-2), der blev foretaget hhv. i efteråret 2014 og i foråret 2015. I S-1 udgøres informantgruppen af 88 islændinge, som startede deres studier i efteråret 2014. Hensigten med S-1 er at finde frem til de studerendes danskkundskaber ved studiestart i Danmark efter en afsluttet studentereksamen fra en islandsk ungdomsskole samt at klarlægge hvordan det går med at anvende dansk i starten af deres studier, hvilke behov der er for danskkundskaber i starten af deres studier og hvor tungt engelsk vægter i uddannelsessammenhæng. I S-2, hvis informantgrundlag er 22 studerende, der også har deltaget i S-1, undersøges de studerendes danskkundskaber og vægtningen af engelsk i studiesammenhæng efter omtrent 8 måneders ophold i Danmark. Endvidere redegøres der for informanternes forbedringsforslag til danskundervisningen i Island. Nærværende speciales resultater sammenlignes løbende med et tidligere forskningsprojekt, der betragtes som grundlag for denne undersøgelse.

Ágrip (på islandsk)

Þessi rannsóknarritgerð fjallar um notkun og þörf íslenskra námsmanna á dönsku í framhaldsnámi í Danmörku, á þeirra fyrsta námsári. Rannsóknin er byggð á niðurstöðum úr tveim megindlegum rannsóknum (S1- og S-2), sem voru lagðar fyrir haustið 2014 og vorið 2015. Í þeirri fyrri (S-1) eru svarendur 88 íslendingar sem hófu nám í Danmörku haustið 2014 og tilgangur hennar er fjórþætt: Að upplýsa hver dönskukunnátta íslenskra námsmanna í Danmörku er í upphafi náms að loknu stúdentsprófi frá íslenskum framhaldsskóla, hvernig gengur með að nota dönsku í upphafi náms í Danmörku, hver þörfin er fyrir notkun dönsku í sambandi við námið og hvert er vægi ensku í því sambandi. Seinni rannsóknin (S-2) er tvíþætt og eru svarendur 22 úr hópi fyrri rannsóknar og tilgangur hennar er: Að upplýsa stöðu dönskukunnáttu nemenda og vægi ensku í náminu eftir u.þ.b 8 mánaði í Danmörku og að upplýsa um tillögur nemenda að úrbótum í sambandi við dönskukennsluna á Íslandi. Auk þess voru niðurstöður bornar saman við fyrri rannsókn á rannsókn á samsvarandi efni, til að sjá hvort einhver þróun hafi átt sér stað.

Indledning

Denne tekst er et MA speciale ved danskfaget på Det Humanistiske Fakultet på Islands Universitet og omhandler islandske studerendes brug af dansk i forbindelse med videreuddannelse i Danmark. Motivationen til at behandle dette emne er hovedsageligt min interesse for danskundervisningen i Island og elevernes udbytte af deres danskkundskaber, ikke mindst i forbindelse med videregående studier i Danmark. Mange unge islændinge ønsker at studere i Norden og i den sammenhæng har Danmark en særlig status som det mest eftertragtede studieland.

Mere specifikt behandler specialet de behov for danskkundskaber, som islandske studerende har i forbindelse med studier i Danmark og det undersøges, hvordan de klarer sig sprogligt i det første studieår ved hjælp af de danskkundskaber, som de har erhvervet sig på islandske skoler. Alle informanterne har afsluttet en ungdomsuddannelse[1] i Island, hvor dansk indgår som et obligatorisk fag.

Til undersøgelse af den skitserede problematik har jeg valgt at bruge to kvantitative spørgeskemaundersøgelser. Den første blev foretaget i oktober 2014 og den anden i april 2015. Den første delundersøgelse har til formål at give indblik i, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber med fokus på de fire færdigheder, og hvordan de ser sig i stand til at klare sig på dansk i studiesammenhæng og til hverdag i begyndelsen af deres uddannelsesophold. Den anden delundersøgelse har til formål at belyse hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber efter 8 måneders ophold i Danmark.

Inspirationen til undersøgelsen fik jeg, da jeg læste om Auður Hauksdóttirs (2012) undersøgelse, *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst*. Det handler om islændinges behov for danskkundskaber under videreuddannelse i Danmark og blev udarbejdet i perioden 1999-2003. Jeg fik lyst til at undersøge om der nu – mere end godt et årti senere – kan konstateres ændringer i forhold til de islandske studerendes behov for dansk og hvordan de klarer sig på sproget under deres studieophold i Danmark. Det siger sig selv, at jeg på flere måder har gjort brug af Auður Hauksdóttirs projekt, især i arbejdet med den første af de to spørgeskemaundersøgelser. Til gengæld findes den anden delundersøgelse kun i mit speciale.

Det er mit håb, at specialet kan give indsigt i danskundervisningens indhold og praksis i Island og elevernes udbytte af den og at det kan være med til at give lærere og elever

1 Ved ungdomsuddannelse forstås den traditionelle studentereksamen og andre boglige og erhvervsrettede uddannelser efter folkeskolen.

kvalificerede forslag til ændringer mht. undervisningsmetoder og vægtning af de forskellige færdigheder og øvrige sproglige kompetencer.

Tak

Jeg vil rette en stor tak til min vejleder Auður Hauksdóttir, for yderst motiverende og konstruktiv vejledning gennem hele specialeskrivnings processen og desuden rettes en stor tak til alle mine informanter. Álfheiður Sverrisdóttir takkes for hendes råd og vejledning i forbindelse med opstilling af data og Anne Skjoldan for korrekturlæsning. Yderligere takker jeg venner og familie, ikke mindst min mand Jan Bernstorff Thomsen, for opbakning og støtte under udarbejdelsen af specialet.

Problemformulering

Spørgeskemaundersøgelsernes overordnede formål er at afklare følgende forskningsspørgsmål: Hvilke behov for danskkundskaber har de islandske studerende i forbindelse med deres studier i Danmark og hvor godt ser de sig i stand til at klare sig på dansk vha. de danskkundskaber, som de har erhvervet sig i ungdomsuddannelsen, dels i begyndelsen af deres uddannelsesophold, dels efter 8 måneders ophold i Danmark.
Nærmere betragtet har de to delundersøgelser til formål at afklare følgende spørgsmål:

1. Hvordan står det til med islandske studerendes danskkundskaber ved studiestart i Danmark i efteråret 2014, hvilke behov har de for danskkundskaber og hvordan går det dem med at klare sig på dansk? I den første delundersøgelse rettes der fokus mod de studerendes sproglige behov, deres vurdering af egne danskkundskaber efter ungdomsuddannelsens afslutning og endelig undersøges det, hvordan de ser sig i stand til at klare sig i kontakt med danskere såvel i uddannelsessammenhæng som til hverdag.

2. Hvordan står det til med islandske studerendes danskkundskaber efter omtrent 8 måneders studieophold i Danmark (april 2015). Den sidste delundersøgelse har fokus på, hvad der kendetegner udviklingen af de studerendes danskkundskaber over tid, dvs. i det første halve år af deres studieophold i Danmark, og om der kan konstateres progression i de studerendes danskkundskaber.

Mit forskningsprojekt har således til hensigt at afdække hvilke typer af danskkundskaber de studerende har brug for og hvilke sproglige problemer de støder på til hverdag og i forbindelse med deres studier.

Set i lyset af tidligere forskning er det min hypotese, at de studerende har større problemer med de produktive end de receptive sider af sprogbrugen. Deres udtryksfærdighed i tale og skrift er altså begrænset i forhold til de receptive færdigheder, nemlig at forstå skrevet og talt dansk. Som allerede nævnt er min inspiration til projektet Auður Hauksdóttirs´ (2012) undersøgelse, som belyser de islandske studerendes behov for danskkundskaber under deres første studieår i Danmark og hvordan de så sig i stand til at klare sig på dansk i hverdagen og i uddannelsessammenhænge for godt ti år siden. For at kunne sammenligne den aktuelle situation med den, som Auður Hauksdóttirs projekt belyser, er det nødvendigt at stille mange af de samme spørgsmål. Det gælder især i den første delundersøgelse. Det skal dog nævnes, at der på nogle punkter er tale om et lidt andet fokus og af den grund omformuleres en del af spørgsmålene. Den sidste delundersøgelse findes som før nævnt ikke i Auður Hauksdóttirs projekt.

Udover indledning og konklusion omfatter nærværende speciale fem afsnit. Det første afsnit omhandler tidligere forskning i dansk som fremmedsprog i den islandske skole. I afsnit to gøres der rede for teorier om undervisningsmetoder i fremmedsprogsundervisningen samt motivation og i afsnit tre gøres der rede for læseplanerne i dansk samt danskfagets rammer. I det fjerde afsnit redegøres for de empiriske undersøgelsers metode, spørgeskema-undersøgelsernes indhold og opbygning samt informanter. I det femte afsnit, redegøres der for de to empiriske undersøgelser, deres gennemførelse og resultater. Redegørelse for den første spørgeskemaundersøgelse (S-1) er specialets hovedafsnit, dels er der tale om en mere omfattende undersøgelse, dels langt flere informanter, jf. at der i S-1 er N=88 og i S-2 er N=22. I konklusionen sammenfattes og perspektiveres undersøgelsernes vigtigste resultater.

Der har været lærerigt men samtidigt svært at arbejde med specialet. Lærerigt fordi det har givet mig et godt indblik ind i elevernes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning og de studerendes behov for danskkundskaber ved studiestart og hvordan de klarer sig på dansk i studiesammenhæng. Min undersøgelse giver ikke mulighed for generalisering, fordi informanterne tæller færre end i sammenligningsundersøgelsen (Auður Hauksdóttir, 2012), men resultaterne er med til at pege på emnets aktualitet og fungerer som et solidt springbræt til inspiration for videre undersøgelser.

1. Tidligere forskning i dansk som fremmedsprog i Island

I dette afsnit gøres der kort rede for de forskningsprojekter i dansk som fremmedsprog i Island, der har størst relevans i forbindelse med nærværende speciale. Tidligere forskning har i høj grad drejet sig om undervisningen i dansk i den islandske skole, dels i grundskolen, dels i ungdomsuddannelsen. Mht. grundskolen kan blandt andet nævnes to undersøgelser. Den første er en undersøgelse af undervisningstraditionen i grundskolen i 1980´erne udført af Peter Rasmussen (1987). Den kan i dette projekt anvendes i en sammenligning med den nuværende situation og derfor bidrage til forståelse af danskfagets udvikling og de studerendes dansk-kundskaber. Den anden er en undersøgelse af danskfagets tradition i grundskolen i 1990´erne, især med henblik på lærernes strategier i undervisningen, foretaget af Auður Hauksdóttir (2001). Den kan også være med til at belyse, om de nævnte forhold har ændret sig. Med hensyn til tidligere forskning i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen kan nævnes to MA specialer udarbejdet af henholdsvis Málfríður Þórarinsdóttir (1999) og Þórhildur Oddsdóttir (2004). Mens Málfríður Þórarinsdóttir undersøgte gymnasieelevernes beherskelse af skriftlig dansk angik Þórhildur Oddsdóttirs undersøgelse udviklingen af ordforråds-tilegnelsen hos gymnasieelever. Begge undersøgelser drejer sig således om islandske unges indlæring af dansk, hvilket er relevant i forbindelse med dette speciales sidste del-undersøgelse. Som tidligere nævnt gøres der brug af Auður Hauksdóttirs (2012) undersøgelse af islændingenes behov for danskkundskaber under videreuddannelse i Danmark, hvor det er relevant.

Peter Rasmussen (1987) foretog en spørgeskemaundersøgelse*, hvor han undersøgte ledelsespraksis og undervisningsformer i danskundervisningen og dens praksis på Island i 1979*. Forskningsprojektet handler blandt andet om problematikker i danskundervisningen i grundskolen og lærernes forudsætninger og holdninger til det, de beskæftiger sig med. Ændringer i dansklæseplanerne i 1974, som projektet forholder sig til, betød, at der blev udarbejdet nyt undervisningsmateriale, som forudsatte en ny undervisningsmetode. Grammatik- og oversættelsesmetoden skulle tilsidesættes og i stedet skulle sprog- og indlæringssynet baseres på den direkte metode med større vægtning af talefærdighed. Resultaterne af Rasmussens undersøgelse viser, at grammatik- og oversættelsesmetoden levede i bedste vel-gående i slutningen af 1970´erne. Talefærdighedsøvelser var begrænsede i grundskolens ældste klasser, hvilket blandt andet begrundes med lærernes begrænsede kompetencer og manglende kendskab til fremmedsprogsundervisningens didaktik (Rasmussen, 1987).

Den reviderede udgave af Auður Hauksdóttirs (2001) ph.d. afhandling ved Københavns Universitet, *Lærerens strategier - elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island* omhandler fagtraditionen i dansk i grundskolens afsluttende klasser og lærernes strategier i undervisningen. Afhandlingens empiriske del omfatter tre delundersøgelser: 1) en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, hvis formål er at undersøge den aktuelle undervisning, 2) en sammenligningsundersøgelse, hvis formål er at sammenligne variabler fra spørgeskemaundersøgelsen med elevernes resultater til den centrale prøve i dansk og 3) en kvalitativ observationsundersøgelse, hvor den gode undervisningspraksis bliver undersøgt hos tre udvalgte dansklærere, hvis elever nåede de bedste resultater til den centrale prøve i dansk (Hauksdóttir, 2001: 208). Hovedresultaterne af Auður Hauksdóttirs undersøgelse viser, at fagtraditionen i dansk ikke havde ændret sig i takt med nye undervisningsmetoder. Således viser spørgeskemaundersøgelsen, at grammatik- og oversættelsesmetoden dominerede fagtraditionen og at undervisningen stadig prægedes af direkte oversættelser og indlæring af grammatik. Undervisningens aktiviteter var dog også under indflydelse fra den direkte undervisningsmetode og det kommunikative paradigme gjorde sig gældende i et begrænset omfang (Auður Hauksdóttir, 2001: 485). Spørgeskemaundersøgelsen viser yderligere, at fagtraditionen er tekstnær, at talt dansk spillede en begrænset rolle og at mangel på kvalificerede dansklærere var et problem og medvirker til at vedligeholde traditionelle undervisningsmetoder (Auður Hauksdóttir, 2001:487). Hovedkonklusionen i undersøgelsen er, at dansk-undervisningens kvalitet er afgørende for islændingenes beherskelse af dansk og at den ville vinde ved i højere grad at medtænke de kommunikative teoriers sprog- og indlæringssyn samt praktisere den kommunikative aktivitet yderligere i undervisningen (Auður Hauksdóttir, 2001:492).

I specialet *At udtrykke sig skriftligt på dansk* fokuserede Málfríður Þórarinsdóttir (1999) på gymnasieelevers beherskelse af skriftlig dansk ved at undersøge de lingvistiske kompetencer grammatik og ordforråd hos førsteårselever i en ungdomsuddannelse. Resultaterne af denne undersøgelse viser, at grammatisk kompetence hos disse førsteårselever karakteriseres ved anvendelse af de enkle og ukomplicerede grammatikregler. Elevernes ordforråd er begrænset og brugen af faste udtryk er mangelfuld. Der forekommer en overgeneralisering af bestemte ord og pga. et umodent ordforråd er der tendens til overekstension til dækning af store semantiske felter. Det er også karakteristisk for eleverne, at de henter inspiration i det islandske sprog, når de skriver og som et resultat heraf ofte bruger ord, som ligner de islandske (Málfríður Þórainsdóttir, 2009).

I sit MA speciale, *Ord for ord. Ordforråd i dansk hos ni islandske gymnasieelever* undersøger Þórhildur Oddsdóttir (2004) udviklingen i ordforrådstilegnelsen hos gymnasieelever i løbet af det første semester. Formålet med undersøgelsen er at finde frem til elevernes kompetencer mht. det produktive ordforråd og udviklingen af deres tilegnelse af ordforråd på første semester. Resultaterne af undersøgelsen viser en vis udvikling af elevernes mellemsprog i semestrets løb således, at de var i stand til at producere talt sprog i en grad så tilstrækkelig, at langt de fleste danskere ville kunne forstå dem. De brugte flere ordformer, skrev flere ord og havde flere lavfrekvente ord ved semesterets afslutning end ved dets begyndelse. Det samlede ordforråd i den første opgave i starten af semestret var 1.293 ord og 305 ordformer, hvorimod der var tale om 2.136 ord og 387 ordformer i semestrets sidste opgave.

Som nævnt i indledningen er nærværende speciale inspireret af Auður Hauksdóttirs (2012) forskningsprojekt, Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst. Om islændingenes behov for danskkundskaber under videregående uddannelse i Danmark. Forskningsprojektet omfatter tre delundersøgelser. Dels to kvantitative spørgeskemaundersøgelser, som blev foretaget blandt en forholdsvis stor gruppe af studerende fra to årgange, der havde læst i Danmark i et år. Dels kvalitative interview med 16 studerende, som havde læst i Danmark i to år. Undersøgelsens væsentligste resultat viser, at det kræver store sproglige kompetencer på dansk at studere i danske omgivelser og at der er mange forskellige faktorer, der spiller ind på ud-viklingen af elevernes beherskelse af dansk. Her er det hovedsageligt den store forskel på de studerendes beherskelse af de receptive færdigheder i forhold til de produktive. Der er forskel på hvilken del af sprog og sprogbrug, der volder størst besvær. De fleste behersker læsefærdighed godt og til en vis grad også skrivefærdighed. Godt kendskab til grammatik og ordforråd er en styrke hos mange. Senere vil resultaterne af Auður Hauksdóttirs´ (2012) undersøgelse blive inddraget i en analyse af og perspektivering til resultaterne af denne undersøgelse.

2. Teorier om sprog, sprogindlæring og motivation

I dette kapitel gøres der rede for de teorier om sprog og sprogindlæring, som er mest relevante for dette projekt. Der fokuseres på de tre undervisningsmetoder, som ifølge forskningen ser ud til at have gjort sig mest gældende i danskundervisningen i Island, nemlig *grammatik og oversættelsesmetode, den direkte metode og de kommunikative metoder* (Auður Hauksdóttir, 2001:47). Set i lyset af projektets sigte vil hovedfokus være på teorier om de kommunikative metoder. Desuden vil der blive gjort rede for aktuelle teorier om motivation i fremmedsprogsindlæringen.

2.1 Undervisningsmetoder

I forbindelse med afgrænsning af undervisningsmetoder i fremmedsprogsundervisningen tager Richards og Rodgers udgangspunkt i en analysemodel, som omfatter tre niveauer, der også kendes som ADP-modellen. ADP står for modellenes tre niveauer, nemlig approach-, design- og procedure-niveauet.

a) Det første niveau er *approach*-niveauet, som Henriksen (2014) også omtaler som tilegnelsesniveauet. Ifølge Richards og Rodgers er tilegnelsesniveauet på den ene side teorier om sprog og på den anden side teorier om sprogtilegnelse og sprogindlæring. Med andre ord er der tale om de teorier om sprog og sprogindlæring, som ligger til grund for den enkelte metode.

b) Det andet niveau er *design*-niveauet, der vedrører forhold om undervisningens design, nemlig læseplaner, undervisningsmaterialer og aktiviteter. Dvs. forhold som spiller den største rolle for planlægning af undervisningen, når den enkelte metode tages i brug.

c) Endelig er der *procedure*-niveauet, der drejer sig om den undervisningspraksis eller konkrete undervisning, som vil være typisk for praktiseringen af undervisningsmetoden (Richards & Rodgers, 1996:14-27).

I redegørelsen for undervisningsmetoder vil fokus især være på sprog- og tilegnelsessyn, dvs. de teorier om sprog, indlæring og tilegnelse af sprog, som er kendetegnende for de tre nævnte metoder, mens design- og procedure-niveauet kun i mindre grad inddrages.

2.1.1 Grammatik- og oversættelsesmetoden

Grammatik- og oversættelsesmetoden har sine rødder helt tilbage til det nittende århundrede, hvor den blev anvendt i undervisningen i de klassiske sprog, latin og græsk. Hvad angår tilegnelses-synet blev det ikke dannet på baggrund af teorier om sprog og sprogindlæring, men derimod på baggrund af undervisningen i de klassiske sprog. Trods dens alder anvendes den stadig i mange lande og den har længe spillet en fremtrædende rolle i dansk-undervisningen i Island (Auður Hauksdóttir, 2001:49). Formålet med brugen af grammatik- og oversættelsesmetoden er tilegnelse af skrive- og læsefærdighed med fokus på grammatiske regler og ordforråd (Auður Hauksdóttir, 2001:50). Kendetegnende for praktiseringen af denne undervisningsmetode er at undervisningen typisk foregår på modersmålet. Der lægges stor vægt på indlæringen af eksplicit viden om grammatik, oversættelser og ordforrådsindlæring, hvor de grammatiske regler forklares. Læsning af litterære tekster står centralt og udenadslære af grammatiske og syntaktiske regler samt ordforråd fylder meget i undervisningen. Formålet er at eleverne opnår korrekthed og en nøjagtig udtryksform i skrivefærdighed (Auður Hauksdóttir, 2001:49-50). I praktiseringen af grammatik og oversættelsesmetoden, dvs. på procedure-niveauet, er det læreren, som er den styrende og han/hun bruger modersmålet til at introducere aktiviteter, stille spørgsmål og give sproglige forklaringer. Aktiviteterne går bl.a. ud på eksplicit formulering af regler, direkte oversættelser og opgaver, som besvarelse af spørgsmål på modersmålet, der har til formål at vise, om den studerende har forstået indholdet i materialet (Richards & Rodgers, 1999:4). Med andre ord undervises der ikke efter denne metode med det formål at sproget skal bruges som kommunikationsmiddel. Derimod er fokus på strukturalistiske forhold, ordforrådsindlæring og grammatiske regler og undtagelser, der skal læres udenad.

Efterhånden bliver grammatik- og oversættelsesmetoden anset for at have sine begrænsninger. Man anser det ikke for tilstrækkeligt at undervise ud fra den strukturalistiske tilgang til sproget. Undervisningen skal bidrage til, at sproget kan bruges i praksis, dvs. i direkte kommunikation. I forbindelse hermed udvikles den direkte metode (Richards & Rodgers, 1996:5).

2.1.2 Den direkte metode

Denne undervisningsmetode opstår som en reaktion på grammatik- og oversættelsesmetoden. Udgangspunktet er, at eleverne skal lære *at bruge sproget fremfor at lære om sproget*. Det indebærer, at nye undervisningsmetoder må tages i brug. Den direkte metodes sprogsyn er, at det talte sprog er det primære og at sprogtilegnelse sker gennem anvendelse af sproget.

Ifølge den direkte metode er altså talesproget det centrale og i sprogtilegnelsen er det den intensive brug af målsproget, som er med til at fremme beherskelsen af det. Udgangspunktet er, at fremmedsprog læres på samme måde som børn lærer modersmålet. I den direkte metode er hovedformålet med undervisningen at træne de mundtlige færdigheder frem for at oversætte. Først lægges der vægt på lytning og siden på udtryksfærdigheden. Sproggenren er hverdagssprog i lighed med formen, hvorpå børn tilegner sig deres modersmål. Eleverne lærer sproget ved at blive udsat for at skulle anvende det. Tilgangen er ikke kontrastiv og skal ikke sammenlignes med modersmålet, hverken eksplicit eller implicit. Det skal bruges spontant til kommunikation.

I praktiseringen af den direkte metode frarådes det at anvende oversættelser og sammenligninger med modersmålet. Det anses for at være uhensigtsmæssigt eftersom eleverne skal lære grammatikken implicit, dvs. ved at bruge sproget direkte på samme måde som når børn lærer deres modersmål. Fonetik og korrekt udtale vægtes højt og er noget af det første, der lægges vægt på. Anvendelse af modersmålet i undervisningen er ikke tilladt, idet der lægges vægt på at øge input på målsproget og fremme kvaliteten i kommunikationen. Senere i indlæringsprocessen lægges der vægt på læsefærdigheden ved inddragelse af tekster, der er på det færdighedsniveau, som eleverne befinder sig på. For at undgå brug af modersmålet finder ordforrådsindlæringen sted ved omformuleringer på målsproget og ved integrering af nye ord i sætninger, som er selvforklarende (Richards & Rodgers,1996: 9-10). Undervisningsmetoden anses ud fra et didaktisk synspunkt for at være induktiv, eftersom indlæringsprocessen er i elevernes hænder, dvs. at han/hun anvender sin evne til at reflektere over de ord og udtryk, som han/hun udsættes for på målsproget. Den direkte metode bliver af nogle kritiseret for at udelukke modersmålet i undervisningen, da man mener at brugen af modersmålet ofte vil spare tid for eksempel i forbindelse med grammatiske forklaringer (Richards & Rodgers, 1996:10). I kølvandet på den direkte metode opstår der en ny metode, som på flere måder bygger på samme principper, nemlig den audiolingvale metode. Denne kan på sin vis betragtes som en variant af den direkte metode. Der er også tale om en strukturalistisk induktiv metode, hvor det mundtlige sprog har forrang og de andre sproglige komponenter er indlejret i mundtlige dagligdags monologer, hvor sprog opfattes som et sæt vaner. Metoden er stærkt påvirket af behaviorismen.

Nyere tendenser gør sig gældende, hvor de tidligere strukturbaserede metoder må vige for kommunikative metoder. Her vægtes anvendelsen af sproget højere end eksplicit viden om

sproget. Desuden er bevidstgørelse af sprogets regler ikke mål i sig selv, men snarere et middel til at nå kommunikative mål (Auður Hauksdóttir, 2001:64).

2.1.3 De kommunikative metoder

I dette afsnit bliver der gjort rede for de kommunikative metoders sprog- og indlæringssyn. Det kommunikative funktionelle sprogsyn er et overordnet syn på den viden, de kompetencer og de færdigheder, der skal til for at kunne opnå en vellykket kommunikativ kompetence.

Det kommunikative sprogsyn

Delkompetencer

Når sprogbrugeren har en viden om sproget og kan anvende det i konkrete situationer, betragtes han som værende i besiddelse af en kommunikativ kompetence (Richards & Rodgers,1996:69). For at opnå den automatisering i sprogtilegnelsen, som er nødvendig for at opnå det flydende sprog (Lund, 2013:137), også kaldet for den procedurale viden, skal en god beherskelse af forskellige komponenter være til stede i den kommunikative kompetence. Det er den overordnede betegnelse for alle de delkompetencer, der omfattes af det funktionelle-kommunikative sprogsyn, som er fremherskende i dag (Henriksen, 2014:23).

Det kommunikative sprogsyn er forbundet med spørgsmålet om, hvad sprog er og hvad der skal til, for at man behersker et sprog. Ifølge Richards og Rodgers er der tre sprogsyn, som har indflydelse på sprogindlæringen og undervisningen, nemlig det *strukturelle*-, det *funktionelle* og det *interaktive* sprogsyn (Richards & Rodgers, 1996:20). I det kommunikative sprogsyn inddrages det funktionelle og det interaktive sprogsyn, eftersom man anser sproget for at have en funktionel betydning og praktisk funktion, der gøres brug af, når der handles med sproget (Mitchell & Myles, 2004:156) og det er interaktivt, fordi det er et middel til sociale transaktioner mellem mennesker (Richards & Rodgers,1996: 71). Forskellen på det funktionelle og det strukturalistiske sprogsyn er, at i sidstnævnte skal den grammatiske viden og færdighed være på plads, inden sproget kan anvendes kommunikativt. Ifølge teorien er udgangspunktet i det kommunikative sprogsyn, at sproget anses for at være et kommunikationsmiddel, som anvendes til ytringer og sproghandlinger, hvor alle sproglige niveauer inddrages, fra det højeste til det laveste (Lund, 2013: 105).

Michael Canale klassificerer de kommunikative kompetencer således;
a) lingvistisk/grammatisk kompetence, b) sociolingvistisk/pragmatisk kompetence, c) diskurs/tekstkompetence samt d) strategisk kompetence. Andre har tilføjet to øvrige kompetencer, nemlig e) det flydende sprog, som er evnen til at tale et sprog flydende (Henriksen, 2014:25, Hedge, 2000:54) og f) den interkulturelle kompetence, som er evnen til at se relationer mellem forskellige samfund og kulturer og kunne formidle dem (Byram, 2000).

Den *lingvistiske/grammatiske kompetence* (Henriksen, 2014:25), også kaldet *sætnings-kompetence* (Lund, 2013:106) er den delkompetence, som opnås ved anvendelse af viden om selve sprogets struktur, dvs. syntaks, morfologi og fonologi, som er sprogets grundbestand-dele. Lingvistisk kompetence bidrager til, at eleven opnår en forståelse for sprogets *stavning*, *udtale, ordforråd, form* og *betydning,* (Henriksen, 2014:23, Lund, 2013: 106). Mht. det funktionelle sprogsyn, som er udgangspunktet for de kommunikative metoder, er det afgørende, at eleven behersker de forskellige sprogsystemer for at opnå en sproglig funktion og her er de grammatiske funktioner ofte knyttet sammen med semantiske og pragmatiske funktioner. Derfor er der brug for et stykke kognitivt udredningsarbejde for at holde styr på, hvordan de forskellige grammatiske former adskiller sig fra hinanden (Lund, 2013: 89).

I forbindelse med de sociale og kulturelle spilleregler er der brug for en *sociolingvistisk/pragmatisk kompetence,* som kræver, at eleven skal kunne bruge sproget i tale og på skrift i den rigtige kontekst alt efter hvem modtageren er. Han/hun skal med andre ord kunne afkode ytringer i den sociolingvistiske/pragmatiske kontekst. Her er det ikke mindst brugen af *ordforråd, høflighedsfraser, intonation, toneleje* og *kropssprog*, som er afgørende for en vellykket kommunikation (Henriksen, 2014:24).

Diskurs-/tekstkompetence angår skriftlige tekster og det mundtlige sprog og involverer beherskelse af og viden om global og lokal kohærens og kohæsion i skriftsproget ved at anvende de *rigtige udtryk, som skaber den røde tråd i tekster*. Hvad angår talesproget er det evnen til at kunne deltage i og føre samtaler, dvs. at kunne *begynde en samtale, argumentere, diskutere* og *manøvrere*. Diskurs og tekstkompetence indebærer, at formålet med samtalen eller teksten er afgørende for hvilke sproglige valg, der bliver truffet (Henriksen, 2014: 24, Lund, 2013: 107).

Ved sproglige udfordringer har sprogbrugeren behov for *en strategisk kompetence* som gør, at han/hun kan *omformulere sig*, idet han/hun opdager én eller flere mangler i sine sprog-færdigheder og når øvrige delkompetencer er mangelfulde. Eksempelvis nævnes manglende

ordforråd, direkte oversættelse fra modersmålet, gætteri eller omskrivning (Henriksen, 2014:25).

Det flydende sprog er en del af det kommunikative sprogsyn og opnås idet sprogbrugeren tilegner sig *kompetence i talefærdighed,* hvilket betyder automatisering af de lingvistiske, grammatiske og pragmatiske kompetencer, der er med til at skabe den procedurale viden (Hedge, 2000:54). Auður Hauksdóttir peger på, at mangler i det flydende sprog kan hæmme kommunikationen, men det er ikke ensbetydende med at talehastigheden har en afgørende rolle for kompetence i talefærdighed (Auður Hauksdóttir, 2001:75).

I den kulturelle dimension indgår den *interkulturelle kompetence*, som er evnen til samarbejde på tværs af kulturer (Henriksen, 2014:25, Byram, 2000:10). Det indebærer *nedtoning af holdninger til egen kultur og subjektive forestillinger om andres*, viden om de sociale forhold i ens egen og andres kultur, færdighed og evne til at fortolke begivenheder fra andre kulturer og forstå dem igennem ens egen, færdighed i at tilegne sig ny kulturel viden og derved bidrage med noget nyt i kommunikationen. Evnen til at være kritisk i forhold til egen kultur og eget land samt andre kulturer og lande er væsentlig (Gregersen, 2013:60). Eleven skal med andre ord være bevidst om, hvor stor betydning kulturelle forhold har på kommunikativ forståelse af sproget og sprogbrugen (Henriksen, 2014:24).

<u>De fire færdigheder</u>

Ud over de nævnte delkompetencer omfatter kommunikativ kompetence også beherskelse af de fire sprogfærdigheder: *tale, lytte, læse og skrive*, dvs. den receptive og produktive sprogbrug (Lund 1999:63). De fire færdigheder vægter forskelligt i daglig kommunikation. En undersøgelse har vist, at skrivning vægter 9%, læsning 16%, tale 30% og 45% af tiden anvendes til at lytte (Hedge, 2000:227-228). Man er nødt til at kunne forstå og læse for at kunne respondere på en passende måde og derved producere et tale- og skriftsprog. Det vil sige, at den receptive sprogbrug er forståelsesorienteret, hvor den produktive er produktionsorienteret (Haastrup, 1998: 7-13).

En vellykket receptiv sprogbrug forudsætter, at eleven forstår det, han/hun hører og læser og derfor må han/hun beherske en bestemt lytte- og læsefærdighed. Han/hun kan i sammenhængen også være afhængig af en god kompetence indenfor skrive- og talefærdighed. Når der tales om kommunikationsfærdighed fokuseres der primært på elevernes kompetence i at tale og skrive på fremmedsproget. Talefærdighed indbefatter, at eleverne har et flydende sprog, korrekthed og kompleksitet alt efter hvilket niveau, der er tale om (Henriksen, 2014:104). Evnen til at opnå en kompetence i talefærdighed involverer mange forhold. Eleven skal kunne

udtale ordene på en forståelig måde og anvende de rigtige ord i den korrekte struktur, som er med til at give det flydende sprog meningsfuldt indhold. Endelig skal eleven kunne inddrage de strategier, som er nødvendige, når ens sproglige formåen ikke slår til. Eleven skal også i en mundtlig kommunikation kunne deltage med inddragelse af forskellige pragmatiske aspekter som for eksempel at kunne tage og give taleretten, svare passende tilbage og afslutte kommunikationen. Lytteforståelse som disciplin har ikke sat sine spor i samme grad som læsning, skrivning og tale og kan ses ud fra forskellige positioner. Den traditionelle synsvinkel er, at lytteforståelse er noget, der vokser frem af informationer i forbindelse med mental bearbejdning, hvor lytteren anvender kendt viden og tilføjer en ny, dvs. en dynamisk proces, hvor forskellige informationer anvendes til at danne mening (Lund 1999: 323-324). I læse- og lytteprocessen skal eleven for det første kunne afkode de enkelte nøgler til forståelse, for eksempel syntaks, morfologi, ortografi og leksis og i forbindelse med lytteprocessen, fonologi. For det andet skal han/hun afkode, hvad budskabet samlet betyder og endelig forstå hvilken hensigt, der ligger bag det sagte/skrevne (Lund, 1999:38). Ordforrådet er en vigtig komponent, der indgår i den kommunikative kompetence og for at kunne opnå en vellykket receptiv og produktiv sprogbrug skal ordforrådet være tilstrækkeligt (Stæhr, 2009:167). Flere forskere (f.eks. Meara) nævner ifølge Stær (2009), at i den leksikalske kompetence er ordforrådets størrelse den vigtigste dimension (Stæhr, 2009:169).

Det kommunikative indlæringssyn

Udgangspunktet for det kommunikative indlæringssyn er, at et sprog læres ved at blive brugt til kommuninaktion og at den kommunikative kompetence herigennem indlæres og at eleverne har brug for forskellige kompetencer for at kunne fungere i en fremmedsproglig sammenhæng (Lund, 2009:13). Kommunikativ sprogbrug er det centrale i fremmedsprogs-undervisningen, hvor målet er at overføre budskaber mellem mennesker (Auður Hauksdóttir, 2001:77). Men hvordan læres et fremmedsprog? I det følgende vil der blive gjort rede for, hvad det kommunikative indlæringssyn indebærer.

Lingvisten Noam Chomsky ser eleven i sprogtilegnelsen som en aktiv sprogbruger, der deltager, afprøver og danner hypoteser om sproget (Ladegaard, 2013:27). Ifølge Chomsky må den sproglige udvikling nødvendigvis bygge på en medfødt universalgrammatik, teorien om *universal grammar,* som ligger til grund for påstanden om, at børn har en indfødt evne til at tilegne sig sprog, men ikke alene pga. det input som det udsættes for, eftersom det er for beskedent. Dette argumenterer Chomsky for med begrebet *the powerty of stimulus* (Lund, 2013: 129, Mitchell & Myles, 2004:33). Chomskys teorier drejer sig ikke om tilegnelsen af

fremmedsprog, men alligevel har de haft indflydelse og de har været med til at udvikle en stor interesse for fremmedsprogstilegnelse blandt sprogvidenskabsmænd (Arnbjörnsdóttir, 2007:23). Birgit Henriksen (2014) argumenterer for, at Chomskys teorier lægger grunden til det mere kognitive syn på sprogindlæringen, som har med erkendelsesprocesser at gøre: tænkning og erfaring, der oftest er tilgængelige for elevernes bevidste bearbejdning. Her optræder eleven som en aktiv indlærer, der omsætter det sproglige input og danner og afprøver hypoteser, hvor forudsætningen er den medfødte evne og kendskab til de strukturer, som sproget grundlægges på. Ydermere ligger Chomskys teorier til grund for intersproget, som er det sprog, der udvikles ved vekselvirkningen mellem input, dannelse samt hypotese-afprøvninger og feedback. Ifølge funktionelle og kommunikative syn på sproget sker tilegnelsen igennem aktiv brug af sproget i interaktion med andre (Henriksen, 2014: 26-27). Chomskys teorier blev kritiseret, hvilket resulterede i et andet syn på sprogindlæringen, nemlig de sociokulturelt baserede teorier, hvor udgangspunktet er, at al læring sker i en social kontekst og i samspil med andre. Man anser altså ikke sprogindlæring for at være en individuel proces (Mitchell & Myles, 2004:221).

Det *kognitivt baserede indlæringssyn* handler om de psykologiske processer og deres betydning for sprogindlæringssynet. Indlæringen opfattes som en kreativ og en social proces, som betyder, at sproget læres ved at blive brugt til kommunikation og at indlæringen finder sted gennem hypotesedannelse og hypoteseafprøvninger.

Intersproget

Hypotesedannelse er det centrale begreb i Larry Selinkers (1972) teori om *intersprog* og beskrives på baggrund af to fundamentale forestillinger, hvor sproget anses for at være dynamisk og produceres ud fra elevens eget system for sproget (Mitchell & Myles, 2004:39). Bjerre og Ladegaard (2013) beskriver intersprog som elevens allerede etablerede sprog ved indlæringen af det nye sprog. Intersproget anvendes fra de første simple konstruktioner af det nye sprog til det nærmer sig målsproget. Derfor opfattes intersproget som en selvstændig sproglig variation (Ladegaard, 2013:29). Når eleven prøver at knække koden til fremmed-sprogets system, antager han/hun, hvordan sproget er skruet sammen ved at danne hypoteser, som for eksempel kan dannes på baggrund af elevens modersmål. Hypotesen kan afprøves på flere måder, f.eks. ved at anvende ordbøger, men oftest bliver de afprøvet ved brug af sproget i eller udenfor undervisnngen (Ladegaard, 2013: 32).

Sprogtilegnelsen finder sted i interaktion. Den danner basis for sprogtilegnelsen og for at den kan finde sted må der også være tale om input som en forudsætning herfor. Output

dækker over det, som eleven producerer i tale og skrift og medvirker til, at han/hun kan bruge sproget såvel implicit, dvs. bruge sin ubevidste indlærte viden, som eksplicit, dvs. bruge sin bevidste indlærte viden (Haastrup, 1998:7-13).

Tre forskere har fremhævet vigtigheden af input og output i sprogindlæringen. Krashen (Richards & Rodgers 2001, Mitchell & Myles 2004, Lund 2013) peger på inputtets vigtighed, mens Long mener, at det er den sproglige handling, altså outputtet, som er det afgørende for sprogtilegnelsen (Henriksen 2014, Lund 2013, Mitchell & Myles, 2004). Swain argumenterer for, at der bør ses mere nuanceret på sprogtilegnelsen, eftersom de afvigelser, der forekommer i målsproget og som eleven er opmærksom på i outputtet, har en vigtig funktion i sprog-indlæringen (Richard & Rodgers, 2001, Mitchell & Myles, 2004, Albrechtsen, 2000). I det følgende gøres der nærmere rede for interaktions-, input- og outputhypotesen.

Inputhypotesen

Lund (2013) nævner, at antagelserne i Krashens *inputhypotese* har fået stor betydning for fremmedsprogsforskningen. Den drejer sig først og fremmest om, at sprog tilegnes ved at modtage tilstrækkeligt input og at tilegnelsen foregår i en bestemt rækkefølge. Hypotesen har sine rødder i Chomskys teorier om, at mennesket fra begyndelsen har en mental og ubevidst anordning og derfor på baggrund af et meget lille input kan tilegne sig modersmålet på ganske kort tid (Lund, 2013:128-129). Ifølge inputhypotesen sker indlæringstilegnelsen af sig selv, hvis sprogbrugeren hører eller læser sproget i en forståelig udgave. Outputtet er så resultatet af sprogtilegnelsen. Inputtets optimale sværhedsgrad skal være i+1, hvor i betegner niveauet for sprogbrugerens intersprog og 1 betyder ét niveau over. For at inputtet kan føre til ind-læring, er det vigtigt, at det hverken er for let eller for svært. Det skal altså være i takt med elevens sprogniveau (Richards & Rodgers, 2001:182, Mitchell & Myles, 2004:165). Krashens hypotese om input har fået kritik af blandt andre Long, som anerkender, at der er brug for inputtet, men at det ikke er nok i sig selv. Således forudsætter tilegnelsen også interaktion med andre sprogbrugere (Mitchell & Myles, 2004: 166).

Interaktionshypotesen

Longs antagelser om *interaktionshypotesen* er, at sprogtilegnelsen sker ved at sprogbrugeren deltager i en sproglig interaktion (Lund 2013, Henriksen 2014, Mitchell & Myles 2004). Det forståelige input fører til sprogtilegnelse, som opnås ved interaktiv betydningsafklaring, der for eksempel forekommer ved omformulering. Det kan være med til at bearbejde det sproglige input og føre til sproglig stilladsering, hvilket betyder, at sprogbrugeren indgår i en

dialog med en anden og mere kompetent sprogbruger og i samarbejde med vedkommende bevæger sig mod næste niveau i sprogindlæringen, hvilket han ikke ville have kunnet nå på egen hånd (Henriksen, 2014:30, Lund, 2013:145, Mitchell & Myles, 1996:195-196).

Outputhypotesen

Swains outputhypotese indebærer, at læring ikke kun sker ved input og interaktion, men også ved interaktion og output, hvilket betyder at eleven skal producere sprog på målsproget med kommunikative mål for øje (Lund, 2013:132). Sprogtilegnelsen finder ifølge Swain sted i den sproglige produktion, som sker, når eleven bliver presset og herved udvikles intersproget (Mitchell & Myles, 2004:174, Henriksen, 2014:29). Albrechtsen nævner, at antagelserne om outputhypotesen bygger på, at det nok er nødvendigt med input, men ikke tilstrækkeligt for at indlæring kan finde sted. Årsagen til dette er, at eleven kan slutte sig til meget ved at anvende gættestrategier, dvs. at bearbejdning af sprogets form ikke nødvendigvis er relevant. I lyset af dette kan de klare kommunikationen med de ressourcer, som de allerede har, men udvikler ikke med garanti deres færdighed. Ved sproglige udtryk vil eleven blive tvunget til at lægge mærke til, hvordan det formmæssige sprog er bygget op ved at danne hypoteser herom (Albrechtsen, 2000:25).

De fleste, der forsker indenfor fremmedsprogsindlæring, er enige om, at outputtet er nødvendigt for at eleven opnår et flydende sprog. Eleven må udtrykke sig produktivt for at kunne bruge intersproget sikkert og rutinemæssigt (Mitchell & Myles, 2004: 174).

Longs interaktionshypotese og Swains outputhypotese afviser, at Krashens inputhypotese er den eneste måde at lære sprog på. Når det er sagt, så mener de, at input har en stor betydning og at de tre dimensioner spiller en vigtig rolle i forbindelse med sprogtilegnelsen. Det er vigtigt, at det indhold, som de bliver præsenteret for, er på det sproglige niveau, som de befinder sig på. Ifølge Krashen skal inputtet ligge en anelse over elevens sproglige niveau, så han/hun kan danne meningsfulde hypoteser. Sproghandlinger i interaktion med andre sprogbrugere er vigtig og derfor skal der skabes rammer, der kan give eleven mulighed for at danne og afprøve hypoteser gennem sprogets brug.

De fire færdigheder, ordforrådets og grammatikkens funktion i sprogindlæringen

Som nævnt i afsnittet om det kommunikative sprogsyn er beherskelse af de fire sprogfærdigheder, dvs. læsning, lyttning, tale og skrivning, indbefattet i begrebet *at være en kommunikativt kompetent sprogbruger*. Det omtales også som at have receptive kompetencer (at læse og at lytte) og produktive kompetencer (at tale og at skrive). Sprogtilegnelsen er som

nævnt en kognitiv proces, hvor eleven danner hypoteser, der sidenhen afprøves. I den proces er der brug for forskellige strategier, som ikke bruges isoleret, men ofte flere sammen.

De receptive færdigheders funktion i sprogindlæringen

I tilegnelsen af de receptive færdigheder, at læse og at lytte, er det sproglige input i fokus som forudsætningen for tilegnelsen, jf. Krashens og Swains teorier. Eftersom tilegnelsen af de receptive færdigheder er kognitive processer, er aktiveringen af den viden, som eleven allerede har, vigtig.

Formålet med indlæringen af læsning og lytning er, at eleven tilegner sig den viden, som findes i ytringen, hvorved der sker en aktivering af den viden, som allerede er til stede. Elevens øvrige viden om lingvistiske og sociokulturelle aspekter anvendes til at afkode det, som eleven ikke forstår (Hedge, 2000:188-189). I forbindelse med at forstå talt og læst fremmedsprog kan der anvendes to tilgange, den såkaldte *bottom-up* og *top-down* teknik. I bottom-up processen er fokus på lyden, ordene, intonationen, grammatikken og andre komponenter i talesproget. Top-down processen baseres på den viden om verden og andre baggrundsoplysninger, som eleven trækker på til tekstforståelsen, dvs. til at afkode ytringen. Lytning kan være af forskellig karakter og her har det, der kræves af den lyttende i tilegnelsen, betydning (Brown, 2007:312).

Brown peger på, at eleven kan have problemer med at afkode lytning og bruger derfor ofte for megen energi på at lytte *ord for ord* eller *sætning for sætning.* Derfor overser han/hun ofte de sproglige mekanismer, dvs. talens diskursstruktur som for eksempel logiske følge-slutninger og overgange. Andre faktorer, som gør lytteprocessen vanskelig, er talt sprog, hvor der kan være en overflod af ord, som kræver omformulering, gentagelser og omhyggelighed af den, der taler (Brown, 2007:304). Haastrup nævner forskellige problematikker ved lytning såsom at sprogbrugeren ingen kontrol har over hastighed, ingen mulighed har for at få gentaget passager og ikke har visuel hjælp til struktur og øvrige problematikker i forbindelse med lytteforståelse. Disse problemer kan være forbundet med mangel på en struktureret, system-atisk lytteundervisning samt udviklingen af hensigtsmæssige lyttestrategier (Haastrup, 1989:31).

Ved indlæring af læsefærdighed har undersøgelser vist, at der skal arbejdes med system-atisk læsning, der giver en eksplicit og implicit viden, som kan forøge fluency. Her spiller forskellige strategier ind, f.eks. skanning og skimming af tekster. Desuden anses bevidst ind-læring af læsning for at spille en stor rolle for tilegnelsen af ordforråd (Brown, 2007:368). Brown foreslår med hensyn til læseundervisningen, at der vælges en passende tekst, som

vækker motivation og interesse og dermed er fornøjelig og udfordrende og passer til de kompetencer, som er målet med læsningen. Endvidere skal teksten være brugbar i forhold til arbejdet med tasks og integration af indlæring af de andre færdigheder og endelig skal den være læsbar med udgangspunkt i en leksikalsk og strukturalistisk sværhedsgrad, som udfordrer eleven uden at være for overvældende (Brown, 2007:374). Det sidste kriterium falder i tråd med Krashens teori om, at læringen sker af sig selv, hvis sprogbrugeren hører eller læser sproget i en forståelig udgave og outputtet er resultatet af sprogtilegnelsen. Olsen (2013) gør rede for det, hun kalder de kommunikative aspekter i de fire færdigheder. I forbindelse med læsning nævner hun, at for at opnå en læsekompetence, som kan være til glæde og gavn, er frilæsning et godt valg (Olsen, 2013:250). Eleverne skal lære at læse på fremmedsproget og skal kunne gøre det på egen hånd, hvor fokus flyttes fra tilegnelse til læring.

De produktive færdigheders funktion i sprogindlæringen

Når det gælder tale- og skrivefærdighed, altså den produktive sprogbrug, er det elevens output, som er i fokus. Swain nævner med hensyn til outputhypotesen, at kommunikation er nøglen til tilegnelse af tale- og skrivefærdighed. Ifølge Lund (Lund, 2009:37) kan de receptive og produktive færdigheder dog ikke adskilles.

Indlæringen af talefærdighed går ud på, at sprogbrugeren skal lære at anvende fremmedsproget produktivt i tale. Brown og Henriksen nævner, at det overordnede formål med indlæringen og undervisningen i talefærdighed er, at sprogbrugeren opnår en vis grad af flydende sprog, korrekthed og kompleksitet for at kunne udtrykke sig i kommunikative sammenhænge (Brown, 2007:323, Henriksen, 2014:103).

Henriksen (2014) gør rede for forskellige typer af mundtlighed samt de væsentligste træk ved mundtlig kommunikation. Hun taler om samtaler og diskussioner, der fremkommer enten dialogiske eller monologiske. Dialogisk mundtlighed er en samtale mellem én eller flere parter og kan forekomme i forskellige situationer, som enten er kendte eller ukendte for deltagerne i samtalen. Den situation, som samtalen forekommer i, har indflydelse på den måde, der tales på, eftersom en samtale med en ukendt person over telefonen kan være forholdsvis planlagt, hvorimod en samtale venner imellem kan være mere spontan. I en dialogisk samtale er sproglige reaktioner, også kaldet gambitter vigtige. Der er tale om en slags små beskeder, som samtalepartnerne giver hinanden for at give taleretten fra sig, tilegne sig den eller give et tegn på, at man gerne vil have den. Gambitterne kommer til udtryk i form af fraser eller småord, som ofte ikke har nogen egentlig betydning, men som får samtalen til at

glide på forskellig vis (Henriksen, 2014:107). Dette væsentlige træk i mundtligheden er svære at tilegne sig på et fremmedsprog og ofte ikke noget, der lægges specielt mærke til. Det kan derfor forekomme usynligt i inputtet og tilegnelsen og hvis sprogbrugeren ikke kender til gambitternes betydning i dialogen, kan de skabe "støj på linjen" eftersom fokus flyttes væk fra det, der bliver sagt (Henriksen, 2014:108). De kulturbetingede forskelle, som findes i de sproglige omgangsformer, kan have indflydelse på forskellige sproghandlinger og høflighedsstrategier. Bearbejdning af pragmatisk kompetence er vigtig for eleven for at opnå kompetence i talefærdighed eftersom høflighedsfraser, toneleje, kropssprog og intonation har indflydelse på kommunikations-færdigheden. I denne sammenhæng bør et automatiseret ordforråd samt beherskelse af gambitter og høflighedsstrategier nævnes, fordi de har stor indflydelse på den flydende dialogiske talefærdighed (Henriksen 2014:109). Den monologiske tale, der forekommer i forskellige former for læsning, f.eks. i nyhedsoplæsning eller forelæsninger i uddannelsessammenhæng, hvor formålet meget ofte er videregivelse af information, minder langt mere om skriftsproget end dialogen. Det skyldes at der i monologen ikke er replikskift, strukturen er oftest noget stram og der anvendes hjælpemidler som konjunktioner og adverbialer for at kæde ytringerne sammen (Henriksen 2000).

Ifølge Fredriksen og Knudsen (med henvisning til Bereiter og Scardamalia) er input vigtigt for tilegnelsen af skrivefærdighed. Hvis ikke inputtet er til stede i en skriveproces er der ingen hjælp at hente på samme måde, som i en samtaleproces, hvor information kun kan skaffes gennem samtalen (Frederiksen & Knudsen, 2009:355).

Ifølge Karen Sonne Jakobsen (2014) er skriftligheden kommet på dagsordenen de sidste mange år, fordi den menes at have stor indflydelse på faglig læring og succes i forbindelse med uddannelse. Hun henviser til Richard Kerns forskning i skriftlighedens rolle i fremmedsprogsundervisningen og til hvordan man bliver en skriftligt kompetent sprogbruger. Ifølge Kerns har skrivefærdigheden også betydning for videns- og dannelsessiden af fremmedsprogsindlæringen. Desuden påpeger han, at der i forbindelse med indlæring af f.eks. grammatik og oversættelse for det meste anvendes skriftlige metoder. Andre har argumneteret for at skriftlighed også kan have en pædagogisk betydning, idet elever kan have nemmere ved at udtrykke sig skriftligt end mundtligt på et fremmedsprog (Jakobsen, 2014:116).

Indlæring af ordforråd

I de seneste årtier har mange forskere fremhævet ordforrådets vigtighed for indlæringen og beherskelsen af et fremmedsprog. Beherskelse af ordforråd er en del af det at være

kommunikativt kompetent på et fremmedsprog eftersom denne komponent spiller en afgørende rolle for beherskelsen af de fire færdigheder.

Med ordforråd menes der i denne sammenhæng enkeltord og flere typer af flereords-forbindelser og fraser, som er af stor betydning for beherskelsen af dagligsproget. Auður Hauksdóttir (2007) gør i sin undersøgelse rede for udforskning af ordforråd og ordforråds-indlæring og nævner i forbindelse med leksikalsk kompetence, at den indbefatter beherskelse af forskellige typer af leksemer, dvs. enkeltord, som typisk anvendes alene, eller som de hyppigt forekommer i kombination med andre udtryk i større helheder som mere eller mindre faste fraser (Hauksdóttir: 2007:197, Henriksen 1999:8-15). Indlæringen af såvel enkeltordene som fraserne er vigtige for beherskelsen af leksikalsk kompetence.

Det er blevet påpeget at ordforrådsundervisning ofte er usystematisk - for ikke at sige tilfældig i sammenligning med undervisning i grammatik. David Wilkins nævnte for mange år siden "at uden grammatik kan vi udtrykke meget, men uden ordforråd kan vi intet udtrykke" (Henriksen, 1999:73, Henriksen, 1995: 12-18). Henriksen skelner mellem 3 aspekter ved hvor mange ord man kan på fremmedsprog, nemlig 1) kvantitativ kompetence, som er ordforrådsviden 2) kvalitativ kompetence, som beskriver elevens viden om det enkelte ord og 3) kontrol, som er relevant for kommunikativ kommunikation (Henriksen, 1999:78,). Ord lagres i korttids- og langtidshukommelsen og derfor har blandt andet hyppigheden af, hvor ofte vi støder på ordet, indflydelse på tilegnelsen af det. Det ses for eksempel ved ekstensiv læsning, eftersom eleven bliver udsat for rigeligt input, hvor gængse ord forekommer igen og igen. Dette kan have stor effekt for elevernes tilegnelse (Brown, 2007:360). Brown (2007) nævner nogle bestemte principper, som undervisere bør have i tankerne ved indlæringen af et kommunikativt ordforråd. For det første bør der afsættes tid til ordforådsindlæring og for det andet anbefales det at fravælge tosprogede ordbøger for at imødekomme potentialet ved at lære for eksempel idiomer og metaforer. Det motiverer eleverne til at udvikle metoder til at finde ud af ordenes og flerordsforbindelsernes betydning. Endelig bør underviseren give mulighed for en uventet ordforrådsindlæring ved at lade eleverne diskutere ordets betydning (Brown, 2007:436-437).

Indlæring af grammatik

Grammatisk kompetence vægter højt i forbindelse med kommunikativ kompetence og uden færdighed og kendskab til grammatik vil kommunikationen virke kaotisk. Spørgsmålet er, om der skal undervises i grammatik og hvis ja - hvordan? Brown (2007) foreslår, at grammatik-undervisningen skal ske induktivt, da eleven vil lære den som en integreret del af andre

færdigheder. Det tillader, at eleven kan følge sit instinkt, dvs. følelsen af, om anvendelsen af grammatikken passer ind og det motiverer induktivt eleven til selv at opdage de grammatiske regler – fremfor at få dem fortalt og forklaret eksplicit. Dorte Fristrup (2014) fremhæver, at nyere sprogtilegnelsesforskning giver anledning til nytænkning i undervisningen, når det gælder udvikling af kommunikative kompetencer. I den forbindelse understreger hun, at den eksplicitte form for undervisning ikke er tilstrækkelig, f.eks. udenadslære af grammatiske former. Sammenhængende sprogbrug er vigtigere end korrektheden. Ifølge Fristrup har skrivepædagogikken, digitale medier, procesorienteret undervisning samt feedback positiv indflydelse på indlæringen (Fristrup, 2014:97). Hun argumenterer for, at i disse tider sker der en nytænkning i forhold til didaktik, hvor skabelse af sammenhæng og helhedssyn præger sprogundervisningen og sprogtilegnelsen for at give eleverne en pålidelig kommunikativ kompetence. I indlæringen tænkes sprogets forskellige komponenter som en helhed (Fristrup, 2014:98). Denne tilgang adskiller sig markant fra den traditionelle grammatikundervisning ifølge grammatik- og oversættelsesmetoden.

Sprogundervisningen gennem tiderne har i høj grad været funderet på de teorier, som er karakteristiske for grammatik- og oversættelsesmetoden og den audiolingvales metodes tid, hvor det var lærerens opgave at træne eleverne i lingvistisk struktur gennem gentagelse og udenadslære. Med lingvistisk viden ændredes synet på grammatikkens rolle og på hvordan indlæringen af den kunne finde sted. I 1960´erne var der spekulationer om, hvordan eleverne skulle absorbere Chomskys *universal grammar* og hvordan den metode ville passe ind i undervisningen. I 1970´erne og begyndelsen af 1980´erne blev der sat fokus på den kommunikative undervisning baseret på periodens teorier om de kommunikative metoders indlæringssyn. I 1990´erne var udviklingen ved at nærme sig det, vi kender i dag, hvor indlæring af sproget sker gennem kommunikation og undervisningen tilrettelægges ved at efterligne virkeligheden med aktiviteter, som giver betydning og er indholdsorienterede. Undervisningen er i høj grad elevcentreret og det er elevens individuelle sprogudvikling, der er i fokus (Brown, 2007: 45-46). I udarbejdelse af undervisningsmateriale og udførelse af de aktiviteter, som anvendes i kommunikativ undervisning, er det vigtigt at tage hensyn til de hypoteser, som ligger til grund for det kommunikative indlæringssyn. For at opnå en forståelse skal det tilpasses elevernes intersprog, inputtet skal ligge over elevernes niveau, så intersproget kan blive udfordret og der skal være mulighed for kommunikation. På den måde kan elevernes hypoteser afprøves ved betydningsforhandlinger i samspil med andre. Endelig er produktion af output vigtigt i testning af hypoteser (Ladegaard, 2013:55). Indlæring af grammatik er en del af denne proces.

Aktiviteter i sprogundervisningen tager som før nævnt udgangspunkt i den kontekstuelle interaktion, input og output, som er afgørende for at tilegnelsen kan finde sted.

Taskbaseret undervisning [2] anses for at være en hensigtsmæssig tilgang til den kommunikative sprogindlæring, da det giver eleverne mulighed for at modtage forståeligt input, producere output og afprøve hypoteser om sprog og sprogbrug.

2.2 Motivation

I dette afsnit bliver der gjort rede for teorier om motivationens betydning for indlæringen af fremmedsprog. Der præsenteres forskellige motivationstyper og motivationsstrategier i forbindelse med fremmedsprogsundervisning og indlæring.

Motivation er en del af det at tilegne sig et fremmedsprog, ikke mindst set i lyset af, at eleverne skal lære et sprog, som de formentlig ikke kender fra andre steder end klasseværelset. Der er mange faktorer, som har indflydelse på motivationen og det er vigtigt, at de inddrages i fremmedsprogsindlæringen, ikke mindst den del af processen, som finder sted i klasseværelset.

"Det er vigtigt, at eleverne ser mening i det, de lærer" skriver Hafdís Ingvarsdóttir (2011) og Chomsky peger på, at det er vigtigt at arbejde med motivation i undervisningen og at eleverne skal kunne se, at der er et formål med studierne (Brown, 1999:13). Måske er formålet ikke altid meget klart set fra elevernes synspunkt eftersom én af årsagerne til at de studerende lærer fremmedsproget kan være, at det er obligatorisk for at opfylde bestemte kriterier. Det kan også være, at sprogundervisningen indgår som en del af elevernes uddannelse f.eks. til studentereksamen. Mht. indlæring af fremmedsprog har undersøgelser vist, at motivation spiller en væsentlig rolle i undervisningen. Dette fremgår af nyere læseplaner, hvor formålet er at gøre sprogindlæringen mere interessant.

Ifølge Vinther (Vinter, 2014) er motivationen en afgørende faktor i sprogindlæring og den bliver ofte sidestillet med begrebet "interesse". Hun gør rede for en model opstillet af Deci og Ryan, som angår en teori om selvbestemmelse. Her anses elevens holdning til målsproget for at have indflydelse på indlæringen og bevægelsen mod det opstillede mål, som han

2 Der findes mange definitioner på task og den korte version er Jane Wills definition, der beskriver, at de er *betydnings- eller indholdsorienterede* (Willis, 1996:36). Tasks bruges som sagt ikke specifikt i indlæring af for eksempel grammatiske regler, men derimod med det formål at eleverne bruger sproget kommunikativt med træning i alle færdigheder og kompetencer med problemløsningsopgaver med en målrettet kommunikation. Michael Svendsen Pedersen (Pedersen, 2001) nævner at det danske ord for task derfor kan være *problemorienteret kommunikativ* læringsaktivitet eller simplere: en *kommunikativ opgave.*

sætter. Her anvender man begreberne *stabile* og *ustabile* motivationselementer. De stabile motivationselementer er dem, der opstår i forbindelse med personlige kompetencer og personlighedstræk, såsom evnen til at sætte sig og stræbe efter at opnå de satte mål. De ustabile motivationselementer angår for eksempel elevens holdning til læreren, undervisningsmetoder og undervisningsmateriale (Vinter, 2014:86). Ydermere nævnes der i denne sammenhæng tidligere kulturpåvirkninger, skolegang og opdragelse som bidragende til en grundlæggende holdning til læring og derigennem kan motivation også skabes (Vinter, 2014:84).

Vinter (2014) og Sverrisdóttir (2007) henviser også til Deci og Ryans model om begreberne *indre* og *ydre motivation*. Den indre motivation beskrives som den lystbetonede drivkraft, det motiverende element, der gør, at eleven har lyst til at lære sprog. Den ydre motivation er forbundet med en belønning som for eksempel stræben efter at opfylde bestemte sproglige krav i forbindelse med optagelse på et ønsket studie (Vinter, 2014:86, Sverrisdóttir, 2007:144).

Endvidere henviser Vinter (2014) og Sverrisdóttir (2007) i samme kilder til Gardners teori om, at nøglebegreberne i motivationen til at lære et fremmedsprog er, at eleven skal kunne se, at der er et formål med sprogtilegnelsen. Gardner og Tremblays (Sverrisdóttir, 2007:140) nævner to slags motivationselementer, som er henholdsvis *instrumentalt* orienteret, hvor målet er at blive en del af målsprogssamfundet og *integrativt* orienteret, hvor målsproget betragtes som værende et redskab til at kunne klare sig på sproget, f.eks. i en uddannelses- eller jobsammenhæng.

Motivation er et begreb, som er indgraveret i studiesammenhæng og kan ofte være det element, som "får lysten til at drive værket". Ósa Knútsdóttirs (2008) undersøgelse om dansklæreres holdning til mundtlig fremstilling i ungdomsskolen viser, at motivation og interesse er nøglebegreber, når eleverne opnår gode resultater i undervisningen. Gode elever, som mangler interesse, når ikke de gode resultater til trods for god undervisning og en god undervisningsplan. Omvendt kan de studerende, som ikke har gode kompetencer, opnå gode resultater og få et godt udbytte af deres sprogindlæring, hvis de er motiverede og har interesse. Motivation, følelser og evne kan således være både en hindring og en drivkraft i sprogtilegnelsen.

Ifølge Dörnyeis og Ushiodas (2011) teorier om motivation i fremmedsprogsindlæringen er den ikke en fast permanent faktor, snarere en kompleks proces, som kan ændres alt efter elevernes erfaringer, modenhed og behov samt indflydelse indefra og udefra (Dörnyei & Ushioda 2011:4-6+26-27). Yderligere nævner de undervisningens og skolemiljøets betydning for motivationen, hvor fremmedsprogslærerens arbejde står helt centralt (Dörnyeis &

Ushioda: 2011:28-29) og hvor det, der vægter tungest i deres teorier er at undervisnings-materialerne forekommer spændende og relevante for eleverne (Dörnyeis & Ushioda: 2011:103-136)

Krashen inddrager motivation i sin hypotese om det følelsesmæssige filter. Her henviser han til, at det input, som eleven udsættes for, kan føre til sprogtilegnelse, hvis eleven er motiveret for dette, men hvis der er negative eller andre forstyrrende følelser indblandet, bliver indlæringen mere besværlig og filtret uigennemtrængeligt (Mitchell & Myles, 2004:48-49).

Motivation er svær at måle og er et omfattende og komplekst forhold, men set i lyset af det, som her er blevet nævnt, står det klart, at motivation er én af de faktorer, som kan have indflydelse på, at eleven opnår en successfuld læring.

3. Læseplaner i dansk og danskfagets rammer

I disse tider finder store ændringer af læseplanerne for dansk sted. I dette afsnit bliver der gjort rede for en fælles læseplan for fremmedsprogsfagene i ungdomsuddannelsen i Island. Der indledes med en kort gennemgang af kompetencekravene i læseplanerne ved folkeskolens afslutning efterfulgt af en mere grundig gennemgang af læseplanerne for ungdoms-uddannelserne, som de ser ud for faget dansk.

3.1 Folkeskolen

Indtil 1999 blev dansk betragtet som det første fremmedsprog i Island. Ved århundredeskiftet fandt omprioritering af dansk og engelsk sted, hvilket betyder, at engelsk nu har status som første fremmedsprog. Nu starter danskundervisningen i 7. klasse[3] (når eleven er 12 år) og der bliver undervist i dansk i 4 år i folkeskolen dvs. i 7., 8., 9., og 10. klasse (Menntamálráðuneytið, 2007:31).

Ved folkeskolens afslutning skal eleverne have opnået bestemte færdigheder og kompetencer i dansk, som der bygges videre på i voksenuddannelsen. Det svarer til, at de skal kunne forstå dansk, kunne tale om almindelige emner i situationer, som de befinder sig i, kunne læse tekster til gavn og glæde og beherske et ordforråd af almen karakter, som bidrager til det. De skal kunne kommunikere, bruge sprog med passende udtale, tryk og stød og kende til fraser og ordforbindelser samt grammatiske, pragmatiske og semantiske regler, som understøtter deres forståelse af sproget, så det forekommer dem brugbart til kommunikationen. Eleven skal også kende til kulturen på det aktuelle sprogområde og skal kunne skelne mellem målsproget og modersmålet (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, s:125-130). Ifølge den nye læseplan for ungdomsuddannelsen fra 2011 vurderes elevernes kompetence ud fra tre kompetencetrin og her skal eleverne ifølge læseplanen ved grundskolens afslutning være i besiddelse af kompetencer, som svarer til kompetencetrin 1 i læseplanerne for ungdomsuddannelsen. Det er det sprog- og indlæringsniveau, der bygges videre på i ungdoms-uddannelsen (Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti., 2011:67). Kompetencetrin 1 svarer til B1 niveauet i den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (Menntamálráðuneytið, 2007:31).

3 7. klasse svarer til 6. klasse i DK, da børnehaveklassen i Island er obligatorisk og kaldes 1. klasse.

3.2 Ungdomsuddannelsen

Inden skolereformen for ungdomsuddannelsen i 2011 skulle eleverne have gennemført og bestået 6 enheder i dansk for at bestå studentereksamen. Undtagelser var på de sproglige linjer, hvor der krævedes 9 enheder til studentereksamen i dansk. I 2006 fandt der en ændring sted i forhold til læseplanerne, hvor Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog[4] blev brugt som model for udarbejdelsen af ændringerne (Oddsdóttir, 2013:205). Der blev lagt endnu større vægt på kommunikativ undervisning og mundtlig og skriftlig kommunikation skulle vægtes tungere. I forbindelse med den nye uddannelsesreform for ungdoms-uddannelserne (Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti, 2011), har de fleste uddannelsesinstitutioner udarbejdet deres egne uddannelsesplaner. Nu er der ikke et bestemt antal enheder, som eleven skal have bestået, men derimod er der fastlagte niveauer for elevens kompetencer, hvilke skal opnås. Kompetencerne er beskrevet i kompetencetrin, med kompetencetrin 3 som det højeste, hvilket elever i engelsk og dansk (eller et andet nordisk sprog) skal have opnået (Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti., 2011:99), hvilket også uddannelsesministeren bekræfter (menningarmálaráðuneytið: 2013-2014). Oddsdóttir peger på, at niveauet for dansk til studentereksamen, dvs. kompetencetrin 2, vurderes som svarende til B2 i CEFR og er udgangspunkt for de krav, som stilles ved optagelse på Islands Universitet (Oddsdóttir, 2013:2006).

I de forskellige fag bliver der brugt begreber til at forklare hvilke krav, der stilles mht. de 3 kompetencetrin. Det er *viden (e. þekking), færdighed / evne (e. leikni)* og *kompetence (e. hæfni),* som er elevens resultat af den viden og færdighed, som han/hun har opnået (Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti., 2011 s. 39). Disse begreber er som før nævnt nøglebegreber i forbindelse med opbygning af læseplaner for fremmedsprog til studenter-eksamen. I det følgende bliver der gjort rede for kompetencetrin 2.

Kompetencetrin 2

Som tidligere nævnt er viden og færdighed fundamentet for den kompetence, som eleverne opnår. For at opnå kompetencetrin 2 i dansk skal eleven have opnået følgende: *viden, færdighed/evne og kompetence* med henblik på beherskelse af de forskellige delkompetencer, der indgår i kommunikativ kompetence samt de fire færdigheder (se afsnit 2.1.4, s.14-17).

Viden/kendskab: Eleven skal have tilegnet sig viden og forståelse af den samfunds-mæssige opbygning i det land, som sproget anvendes i, kende til samfundets mest centrale

4 Efterfølgende anvendes den engelske forkortelse CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages).

holdninger og værdier og vide hvordan de er med til at danne landets kultur. Endvidere skal eleven kunne sammenligne målsprogets kultur og samfund med sin egen. Ydermere skal eleven beherske et ordforråd, som passer til kompetencetrinnets krav og være i stand til at anvende enkeltord, ordforbindelser og tværfagligt ordforråd. Det gælder både for mundtlig og skriftlig kompetenceviden, som svarer til kompetencetrinnets krav. Eleven skal endelig kende til traditioner for skriftlig sproganvendelse og beherske sprogets system..

Færdighed/evne: Eleven skal have opnået en evne i at forstå talt sprog med forskellige accenter, når det bruges i forskellige situationer. Han/hun skal forstå de forskellige ord-forbindelser, som hører til og selv bruge disse i talesproget. Eleven skal have opnået færdighed i at læse forskellige tekster, skal kunne kommunikere og udtrykke sig på en passende måde, udtrykke sig klart og mundret om et emne, som han/hun har forberedt. Desuden skal eleven kunne skrive formelle og uformelle tekster af almen karakter og anvende lingvistiske regler.

Kompetence: Eleven skal kunne anvende den viden og færdighed, som han/hun har tilegnet sig til blandt andet at forstå sproget i forbindelse med hverdagskommunikation og mediebrug og kunne forstå indholdet af forelæsninger og diskussioner, hvor det drejer sig om et kendt emne. Eleven skal kunne læse forskellige tekster og udtrykke sig om deres indhold, kunne læse imellem linjer i en tekst og have en dybere forståelse for indholdet. Eleven skal kunne klare en mundtlig diskussion og gøre rede for sine synspunkter på en passende måde, udtrykke sig på klart og tydeligt dansk, anvende sproget på en rimelig tydelig måde, gøre rede for sine synspunkter og argumentere for dem. Eleven skal kunne skrive en forståelig tekst om et specifikt emne og trække på ordforråd, der egner sig til at udtrykke såvel holdninger som overvejelser. Han/hun skal kunne skrive forskellige typer af tekster eller genrer og følge skriftlige traditioner, som passer til emnet.

Som det fremgår af det oversående, gør det funktionelle sprogsyn sig gældende og karakteriserer læseplanen.

4. Empiriske undersøgelser

I dette afsnit bliver der gjort rede for de empiriske undersøgelser. Først beskrives den metodiske tilgang, nemlig valg af spørgeskema-undersøgelsesmetode og derefter præsenteres de to involverede spørgeskemaundersøgelsers indhold, deres gennemførelse og resultater.

4.1 Metode

I indsamlingen af empirisk data i en undersøgelse som denne blev spørgeskema-undersøgelsesmetoden anset for at være en egnet metode, eftersom informanterne bor spredt over Danmark. Desuden har undersøgelsen til formål at kaste lys over de studerendes sproglige situation i bredden. Det viste sig at være muligt at fremskaffe oplysninger om en del af de studerendes e-mail-adresser, hvilket gav mulighed for at gennemføre spørgeskema-undersøgelserne elektronisk. Her blev der gjort brug af på forhånd designet online spørge-skemaer, se nærmere på hjemmesiden *onlineundersoegelse.dk*. Den blev valgt, fordi den kan udføres på islandsk og giver de studerende ubegrænset gratis adgang. Onlineundersoegelse.dk giver mulighed for at generere forskellige typer af spørgsmål og desuden kan det lade sig gøre at fremstille resultaterne ved hjælp af forskellig layout og grafik. Alle spørgsmålene er formuleret på islandsk og hvis informanterne valgte at gøre ophold i deres besvarelser, bevarede programmet de spørgsmål, som allerede var blevet besvaret. Det er en stor fordel, at onlineundersoegelse.dk giver mulighed for at stille mange forskellige typer af spørgsmål, som lægger op til forskellige typer af svar, alt fra ja/nej-svar til åbne svarmuligheder i ét og samme spørgeskema. I de to spørgeskemaundersøgelser blev der anvendt en blanding af åbne og lukkede spørgsmål for at give informanterne mulighed for at uddybe deres svar eller komme med andre svar end dem, der tilbydes som svarmulighed.

Det må formodes, at den sproglige barriere blandt de studerende er størst i begyndelsen af studierne og derfor blev den første undersøgelse foretaget ved informanternes studiestart. Den første af spørgeskema-undersøgelserne[5] (S-1) havde til formål at belyse, hvordan de studerende vurderer den danskundervisning, som de modtog i ungdomsuddannelsen i Island, deres valg af Danmark som studieland og sidst men ikke mindst deres behov for dansk-kundskaber under deres videreuddannelse i Danmark. Desuden var formålet at udforske de

5 Link til spørgeskemaundersøgelse 1, "Dönskukunnátta íslendinga í upphafi framhaldsnáms í Danmörku haustið 2014". https://www.onlineundersoegelse.dk/?url=survey_det&uid=258632

studerendes anvendelse af engelsk. Den sidste af spørgeskemaundersøgelserne[6] (S-2) blev foretaget efter omtrent et halvt års studium i Danmark og havde til formål at danne grundlag for sammenligning mellem de studerendes danskkundskaber i begyndelse af deres studier og efter et halvt års ophold i landet. Således er formålet at udforske udviklingen af de studerendes danskkundskaber over tid med henblik på deres beherskelse af de fire færdigheder. Endvidere er formålet at indhente data, der kan give indsigt i de studerendes brug af engelsk.

Informanterne i de to spørgeskemaundersøgelser er alle islandske studerende under videregående uddannelse i Danmark og med studiestart i efteråret 2014. Undersøgelserne er foretaget dels i oktober 2014, dels i april 2015. I det følgende vil der blive gjort rede for den første spørgeskemaundersøgelse (S-1), dens indhold, opbygning og gennemførelse[7].

4.2 Spørgeskemaundersøgelsernes indhold og opbygning

Det første spørgeskema, S-1, består af 45 spørgsmål, som inddeles i 5 kategorier. Som før nævnt er der tale om forskellige typer af spørgsmål alt efter deres sigte, f.eks. ja/nej-spørgsmål, skalaspørgsmål og svarlistespørgsmål og en kombination af skala- og svarliste-spørgsmål. Ved denne metodiske tilgang til spørgeskemadesignet bliver der lagt op til, at spørgsmålene har et bestemt formål og at der er en forventning om en bestemt type svar. Dette kan hindre, at informanternes egen mening kommer til udtryk og derfor bliver der i nogle tilfælde indsat et tillægsfelt, som giver informanterne mulighed for at tilføje uddybende svar (Eyþórsson, 2013).

Som allerede nævnt har S-1 5 kategorier med følgende overskrifter og indhold.

1. *Uddannelse og nuværende forhold* består af 6 spørgsmål, der belyser informanternes alder, uddannelse samt aktuel uddannelsesinstitution.

3. *De studerendes forhold til Danmark inden studiestart* indeholder fem spørgsmål, som blandt andet belyser informanternes forbindelse til Danmark og danskere, inkl. evt. sommerjobs. Ved et allerede etableret forhold til Danmark spørges der

6 Link til spørgeskemaundesrsøgelse 2, "Dönskukunnátta íslenskra námsmanna eftir upphaf náms haustið 2014". https://www.onlineundersoegelse.dk/?url=survey_det&uid=365690

7 Der vil blive gjort rede for S-2´s indhold, opbygning og gennemførelse i afsnit 4.4.2.

videre til hvilket sprog de har brugt og hvor ofte. Endelig spørges der til, hvordan de lærte dansk inden studiestart.

4. *Danskstudier i ungdomsuddannelsen* indeholder 12 spørgsmål, som belyser de studerendes uddannelsesforløb, hvor længe de har lært dansk, elevernes dansk-kundskaber i forhold til de forskellige færdigheder og kompetencer, samt deres holdning til danskundervisningen og deres motivation for at lære dansk.

5. *Danskkundskaber i starten af studieopholdet.* Denne kategori indeholder 16 spørgsmål og har til hensigt at belyse hvor godt de studerende så sig sprogligt i stand til at starte på en videregående uddannelse i Danmark.

6. *Brug af engelsk på videregående uddannelser i Danmark.* Her spørges der til, om de studerende bruger engelsk i forbindelse med deres studier, og i givet fald, hvilke situationer det drejer sig om. Yderligere bliver der spurgt til, hvor meget og hvorfor de bruger engelsk i forbindelse med deres studier.

7. Til sidst i spørgeskemaet er der to kategorier: *Andet* indeholder et åbent svarfelt, hvor informanterne kan uddybe deres svar. I den sidste del *Endelig / Til sidst* bedes de studerende, som er indstillet på at deltage i S-2, tilføje deres kontakt-oplysninger.

Inden spørgeskemaundersøgelsen blev sendt ud, blev der foretaget en lille pilotundersøgelse blandt fem førsteårs universitetsstuderende i Island. Formålet var at finde frem til, om nogen af spørgsmålene var uklare eller forvirrende eller forekom irrelevante. Således var det muligt at forbedre spørgsmålene inden spørgeskemaet blev sendt ud til informanterne. Et par af del-tagerne i pilotundersøgelsen bemærkede, at spørgeskemaet var for langt og besvarelserne krævede en del betænkningstid, hvilket gjorde, at den var udfordrende for informanten. Denne bemærkning blev der dog ikke taget hensyn til i den endelige udformning af spørgeskemaet.

Det skal understreges, at der ikke er tale om det samme antal af informanter i S-1 og S-2. Derfor er det ikke muligt at sammenligne de talmæssige resultater fra de to undersøgelser direkte. Til gengæld er det muligt at sammenligne fordelingen af resultaterne i procenter. I redegørelsen for spørgeskemaundersøgelsernes resultater vil der primært blive anvendt procentfordeling. I nogle få tilfælde anføres dog kvantitative oplysninger om antallet af informanter. For at illustrere resultaterne er der anvendt søjlediagrammer og tabeller, mens

nærmere kvantitative oplysninger om resultaterne findes i tabeller i appendiks. I teksten om resultaterne gøres der rede for de supplerende oplysninger, som de åbne svarfelter har givet.

Det bør nævnes, at der i udarbejdelsen af det første spørgeskema i høj grad skeles til Auður Hauksdóttirs spørgeskema i hendes forskningsprojekt blandt islandske studerende i Danmark.

For at kunne afgrænse og sammenholde resultaterne fra S-1 med resultater fra Auður Hauksdóttirs undersøgelse, blev følgende fire forskningsspørgsmål dannet med henblik på afklaring af disse:

1. Hvordan vurderer de studerende deres danskkundskaber i starten af deres studier i Danmark?

2. Hvordan vurderer de studerende danskundervisningen og deres beherskelse af kommunikative kompetencer på dansk ved ungdomsuddannelsens afslutning?

3. Hvordan vurderer de studerende deres behov for danskkundskaber i forbindelse med deres studier i Danmark i begyndelsen af deres studietid?

4. Hvor meget vægter de studerende deres brug af engelsk i studiesammenhæng og i kontakten med danskerne?

4.3 Informanter

Informanterne, som deltog i undersøgelserne, blev valgt ud fra følgende kriterier. De skulle være islændinge og opvokset i Island og de skulle ikke have boet permanent i Danmark inden studiestart. Evt. ferieophold, studieture, højskoleophold og det at have boet i Danmark i en meget tidlig alder, blev der set bort fra. Informanterne skulle have bestået studentereksamen i dansk fra en islandsk ungdomsuddannelse og de skulle være i gang med videregående uddannelse i Danmark. Ifølge oplysninger fra LÍN[8] ansøgte 365 studerende[9] om lån hos LÍN i efteråret 2014. På grund af regler om personoplysninger var det ikke tilladt LÍN at videregive personlige oplysninger om de studerendes navne, bopæl i Danmark mv. Islandske studerende, der læser udenlands, har mulighed for at være medlem af SÍNE[10]. Ifølge oplysninger fra SÍNE

8 De islandske studerendes lånefond.

9 Oplysninger fra Hlöðver Bergsson, projektleder hos LÍN, pr. mail d. 30.10.2014 (se bilag).

10 Foreningen af islandske studerende udenlands.

var der i oktober 2014 omtrent 100 studerende, som havde tilmeldt sig foreningen. S-1 blev sendt ud via internettet fra SÍNE´s postadresse. Denne fremgangsmåde giver derfor ikke mulighed for en personlig kontakt med informanterne. Af omtrent 100 studerende, som blev kontaktet, opfylder 88 informanter de kriterier, som stilles til undersøgelsen. Af de 88 fuldførte 62,7% ved at svare på alle spørgsmål. I forbindelse med den første undersøgelse blev informanterne spurgt, om de var parate til at deltage i S-2. 37 (42,2%) studerende svarede, at de gerne ville bidrage til den sidste spørgeskemaundersøgelse, men på grund af manglende personlige oplysninger om informanterne, var det kun muligt at finde frem til 22 (59,4 %) af de 37 informanter .

5. Spørgeskemaundersøgelsernes resultater

I det følgende bliver der gjort rede for spørgeskemaundersøgelsernes resultater og de diskuteres på baggrund af de teorier, der er blevet gjort rede for i den foregående teoretiske del. Her drejer det sig hovedsageligt om teorier om kommunikative metoder med fokus på sprog- og indlæringssyn og aktuelle teorier om motivation i fremmedsprogsindlæringen. Hvor det er relevant – diskuteres de også i forbindelse med læseplanerne i dansk. Der bliver gjort rede for fordelingen af besvarelserne, til dels i procenter, dvs. når svarprocenten overstiger 65% mens hvis der er tale om lavere svarprocent, gøres der rede for den kvantitative fordeling. Endelig vil resultaterne sættes ind i relevante perspektiver og sammenlignes med resultaterne af andres forskning i dansk som fremmedsprog i Island, især Auður Hauksdóttirs undersøgelse (2012).

5.1 Spørgeskemaundersøgelse 1 (S-1)

S-1 indledes med et spørgsmål, hvor de studerende bedes oplyse deres alder, og ifølge besvarelserne er langt de fleste informanter (94,5%) i alderen 18-40 år, heraf de fleste (79,8%) mellem 18-30 år. Kun 5 informanter er over 40 år (se tabel 1a i appendiks).

5.1.1 De studerendes kontakt med Danmark og danskere inden studiestart og hvilket sprog de bruger i denne sammenhæng

Kontakt med Danmark og danskere inden studiestart

I S-1 bliver der spurgt til de studerendes kontakt til Danmark og danskere inden studiestart, om deres tidligere sommerferieophold og sommerjob i Danmark og om hvilket sprog, de talte i den sammenhæng. Yderligere bliver der spurgt til de studerendes danskkundskaber inden studiestart.

I spørgsmålet, som belyser de studerendes kontakt med Danmark inden studiestart, gives der 6 svarkategorier samt et åbent tillægsfelt. I alt svarer 96,6% på spørgsmålet. Tabel 1 viser fordelingen af de studerendes besvarelser. Informanterne bliver bedt om at svare på alle de relevante svarkategorier og nogen benyttede sig af det, hvilket betyder at besvarelserne overstiger 100%.

Tabel 1. Kontakt med danskere og Danmark inden studiestart

Kontakt med danskere og Danmark inden studiestart.		
N=88	**Antal**	**%**
Ingen speciel forbindelse udover danskundervisningen i skolen	48	54.5%
Mine forældre studerede i Danmark.	16	18.2%
Studiearbejde med skolen.	14	15.9%
Har danske slægtninge i Danmark som jeg er i kontakt med.	12	13.6%
Har danske slægtninge i Island som jeg er i kontakt med.	5	5.7%
Har haft dansk penneven/facebookven.	4	4.5%
Andet	22	25.0%
Svarer ikke	3	3.4%

Resultaterne viser, at over halvdelen (54,5%) af de studerende ingen *kontakt* har haft med Danmark udover den, de har fået i danskundervisningen i skolen. Knap en femtedel (18,2%) nævner kontakt igennem deres forældre, som har studeret i Danmark. Andre nævner studierejser med skolen (15,9%) og kontakt med danske slægtninge (13,6%). Yderligere nævnes kontakt med danske slægtninge i Island (5,68%) og kontakt med en dansk penneven/ facebookven (4,5%). En fjerdedel (25%) af informanterne henviser til andre kontaktformer. Her bliver oftest nævnt højskoleophold (6,8%) og det at have en dansk kæreste (3,4%).

I et andet spørgsmål spørges der til, om de studerende har været på *sommerferie* i Danmark inden studiestart. Ifølge informanternes besvarelser har de fleste været på sommerferie i Danmark (82,9%). Knap en fjerdedel (22,7%) har holdt ferie i Danmark mere end 5 gange, mens 15,9% aldrig har været på sommerferie i Danmark. De fleste (27,3%) har været på ferie i Danmark to gange (se tabel 6a i appendiks). Resultaterne viser også, at kun en mindre del (15,9%) har haft *sommerjob* i Danmark, de fleste kun én enkelt sommer (se tabel 8a i appendiks).

De studerendes brug af dansk og engelsk under tidligere ophold i Danmark

I et spørgsmål blev informanterne spurgt til hvilket sprog de talte i forbindelse med deres sommerjob og her vurderer informanterne engelsk til at være det sprog, som blev anvendt mest, hvorimod dansk kun i mindre grad blev brugt. I alt svarede 59 studerende på spørgsmålet. Svarene viser, at de studerende i høj grad brugte engelsk, hvorimod dansk i mindre grad blev brugt. Af de 59 svarer kun 10, at de udelukkende brugte dansk, mens 9 svarede at de generalt talte dansk, dog med engelsk som hjælpesprog. 14 svarer, at de talte

engelsk og 26, at de som oftest talte engelsk, dog med dansk som hjælpesprog. To af de studerende nævner kommunikation på andre sprog (se tabel 7a i appendiks).

De studerendes indlæring af dansk inden studiestart

Ét af spørgsmålene drejer sig om, hvor/hvordan de studerende lærte *dansk inden studiestart* og i dette spørgsmål blev de studerende bedt om at markere alle relevante svarkategorier og derfor overstiger besvarelserne 100%. Desuden blev de bedt om uddybe deres svar i et tillægsfelt. I alt svarede 96,6% (85) på dette spørgsmål, mens 3,4% (2) undlod at svare.

Tabel 2. Hvor/hvordan indlæringen af dansk fandt sted inden studiestart.

Hvor/hvordan lærte du dansk inden studiestart?		
N=88	**Antal**	**%**
I islandske skoler	75	85.2%
I forbindelse med danske slægtninge	7	8.0%
På sommerferier i Danmark.	6	6.8%
Læste meget dansk, udenfor skolen.	4	4.5%
Sommerjob I Danmark	4	4.5%
I forbindelse med danske pennevenner/ facebookvenner.	3	3.4%
Andet	19	21.6%
Svarer ikke.	2	2.3%

Som det fremgår af tabel 2, viser resultaterne, at langt de fleste (85,2%) har lært dansk på de islandske skoler. Nogle gør rede for andre faktorer, der har spillet en rolle for deres indlæring af dansk, nemlig kommunikation med danske slægtninge (8%), sommerferieophold i Danmark (6,8%) og sommerjobs i Danmark (4,5%) og det samme antal nævner, at de har læst dansk litteratur. Nogle få (3,4%) nævner, at de har lært dansk gennem kontakt med en dansk penneven/facebook-ven. I tillægsfeltet uddyber 21,6% deres svar. Her bliver folkehøjskole-ophold nævnt flere gange (9,1%) og nogle få nævner dansk fjernsynsmateriale (3,4%) og at de er født i Danmark (2,3%) og boede der som barn.

Sammenfatning og analyse

Resultaterne viser, at de studerendes indlæring af dansk og deres kontakt med sproget inden studiestart for det meste er forbundet med danskundervisningen i de islandske skoler. Desuden spiller sommerferieophold og studierejser ikke en ubetydelig rolle ligesom forældrenes studier i Danmark og kontakt med danske slægtninge heller ikke gør det. Nogle få nævner længere ophold såsom højskoleophold og sommerferiejob. Dansk har længe været et

undervisningsfag i den islandske skole og desuden viser resultaterne en mangesidig kontakt med Danmark, som sammen med danskundervisningen har stor betydning for de studerendes indlæring af dansk. Resultaterne viser også, at det engelske sprog spiller en stor rolle for de studerendes kontakt med danskere i forbindelse med deres sommerjob, idet knap halvdelen (44,3%) oftest brugte engelsk og oplevede, at dansk fungerede som et supplement. Kun en mindre del (10) brugte udelukkende dansk i kontakt med danskere. Resultaterne giver vigtige oplysninger om de studerendes brug af dansk i studiesammenhæng og i dagligdagen. Således viser reultaterne, at de studerende kommunikerer med danskerne i forskellige sammenhænge på dansk. I den forbindelse nævnes oftest kommunikationen på dansk med studiekammerater (35), lærere på studierne (30), venner og bekendte (29) og studiekammerater udenfor skolen (26). En del af de studerende er i kontakt med danskerne udenfor skolen. Der kan være tale om naboer og kolleger (11), kæreste og om relationer til deres børn. Det fremgår af resultaterne, at det går meget eller forholdsvis godt med at etablere kontakt i forbindelse med studierne, mens det er noget sværere at komme i kontakt med danskere udenfor studierne.

Set i lyset af de forskellige kontakt- og kommunikationsformer, som de studerende indgår i og som alle har indflydelse på deres indlæring af dansk, er det ifølge teorien sandsynligt, at brugen af sproget fremmer deres beherskelse af det samtidig med at disse forhold motiverer de studerende til at lære dansk. Når sproget ifølge teorien om instrumental motivation opleves som et redskab til kommunikation i forskellige sammenhænge og ifølge teorien om integrativ motivation er med til at give de studerende adgang til at kunne blive en del af et samfund, kan det fremme motivationen til at lære sproget (Arnbjörnsdóttir, 2007:18). Eftersom sprogindlæringens vigtigste element er kommunikation, hvis formål er at bruge sproget receptivt og produktivt, er disse kommunikations- og kontaktformer af afgørende betydning. Ifølge de kommunikative metoder opfattes indlæringen som en kreativ og social proces, hvilket betyder, at sproget læres ved at blive brugt til kommunikation (Lund:2009). Således kan man forvente, at de studerende, som har rige muligheder for at kommunikere på dansk, hurtigere lærer sproget end de studerende, som kun i begrænset grad bruger dansk eller tyer til engelsk, når deres danskkundskaber ikke er tilstrækkelige.

Resultaterne af nærværende undersøgelse falder helt i tråd med Auður Hauksdóttirs´ undersøgelse (2012). I begge undersøgelser anser informanterne danskundervisningen for at spille en afgørende rolle for deres kontakt med sproget og indlæringen af det. Hvad angår etableringen af kontakt med danskerne (Auður Hauksdóttir, 2012:35) går det lidt bedre i nærværende undersøgelse og i de forskellige former for kontakt (Auður Hauksdóttir, 2012: 36-37) viser resultaterne fra begge undersøgelser sig for det meste at være de samme.

5.1.2 Danskundervisningen i ungdomsuddannelsen og de studerendes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning

I dette kapitel gøres der rede for, hvad S-1 viser mht. danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Her bliver der spurgt til, hvilken type ungdomsuddannelse de studerende har gennemført, fra hvilke skoler og hvor længe, de har haft dansk. Endvidere spørges der til informanternes vurdering af deres danskkundskaber ved ungdomsskolens afslutning samt kvaliteten af undervisningen med fokus på vægtningen af de fire færdigheder samt andre indlæringsmæssige komponenter. Til sidst spørges der til deres holdninger til danskfaget og danskundervisningen og til hvad de anser for at være danskfagets styrker og svagheder samt motivationsmæssige forhold.

De studerendes ungdomsuddannelse og antal semestre i dansk

I et lukket spørgsmål med opstillede svarmuligheder blev der spurgt til, hvilken ungdomsuddannelse i Island informanterne har deres ungdomsuddannelse fra. I alt var der 86,3% (76) som svarede på dette spørgsmål.

Resultaterne viser, at af de 76 studerende, som svarer, har erhvervet sig deres uddannelse fra 28 forskellige skoler, spredt over hele landet – heraf dog de fleste (77,5%) fra ungdomsuddannelser i hovedstadsområdet eller i nærliggende kommuner. De fleste studerende har deres uddannelse fra de traditionelle eller integrerede gymnasieskoler og de fleste fra Det islandske handelsgymnasium (10) (Verzlunarskóli Íslands), herefter Den integrerede erhvervs- og gymnasieskole i Breiðholti (9) og Kvindeskolen i Reykjavík (8) (Kvennaskólinn í Reykjavík) (se tabel 11a i appendiks).

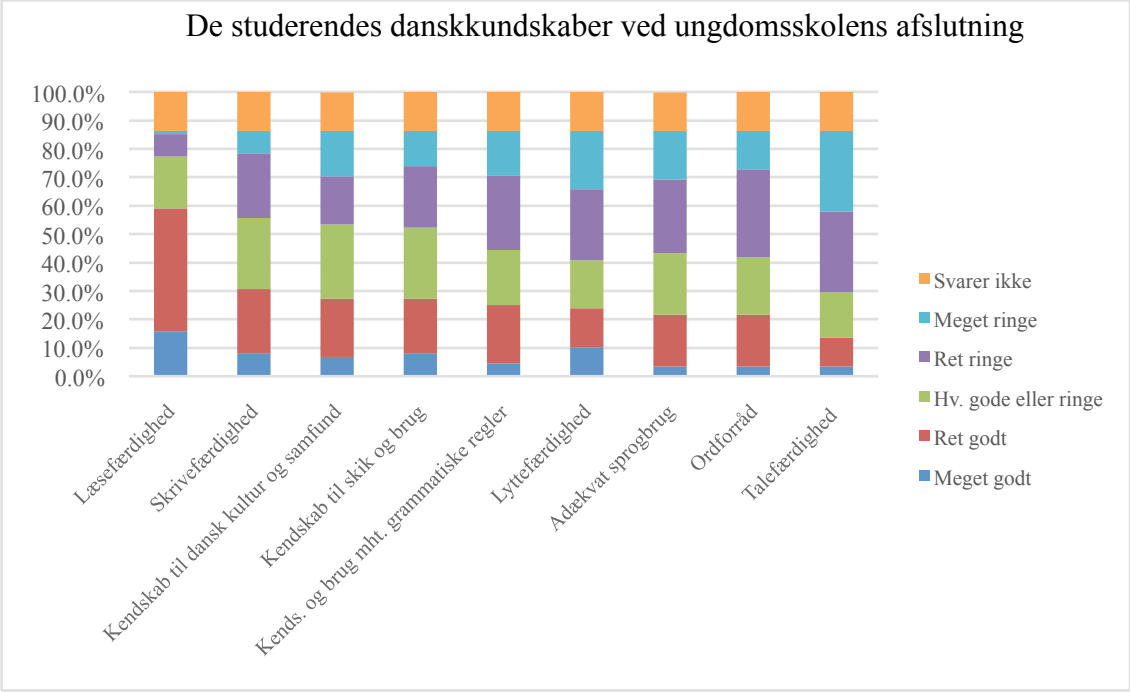
I tre spørgsmål spørges der til de studerendes afsluttende eksamen inden studiestart i Danmark, hvilken linje de læser på og om hvor længe de har haft dansk i ungdomsuddannelsen. I alt svarede 76 (86,3%) på disse spørgsmål. 71 (80,7%) af informanterne har afsluttet en traditionel studentereksamen og 12 (14,7%) har en erhvervsfaglig eller en håndværkereksamen. Meget få, kun 3 informanter, har både studentereksamen og en erhvervsfaglig eller håndværksmæssig uddannelse og en enkelt studerende har en universitetsuddannelse (se tabel 12a i appendiks). De fleste studerende har deres studentereksamen fra naturvidenskabelig linje (42%), en mindre del (17%) fra samfundsvidenskabelig linje, mens sproglige studenter kun optræder i mindre grad (6,8%) (se tabel 13a i appendiks).

De fleste af informanterne har haft danskundervisning i ungdomsuddannelsen i 3 semestre (34,1%). En del færre, nemlig knap en fjerdedel (19,3%) i 2 semestre og lidt færre

(18,2%) i 4 semestre. Meget få (9,1%) har haft dansk i ungdomsskolen i 5 semestre og en meget lille del af de studerende (4,5%) i 1 semester[11] (se tabel 14a i appendiks).

De studerendes danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning

I to svarlistespørgsmål bedes informanterne vurdere deres danskkundskaber ved ungdoms-uddannelsens afslutning. Det første spørgsmål med 6 tilknyttede svarkategorier har til hensigt at belyse de studerendes vurdering af deres danskkundskaber mht. de fire færdigheder, dvs. *læse-, lytte-, skrive- og talefærdighed*, samt *ordforråd* og *grammatik,* og det andet spørgsmål, som har 3 svarkategorier, skal belyse de studerendes kendskab mht. *adækvat sprogbrug*, *danskernes skik og brug* samt *viden om dansk kultur og samfund*. I alt svarede 86,3% (76) af de studerende på de to spørgsmål og i det følgende bliver der gjort rede for, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber.



Figur 1. Informanternes vurdering af deres danskkundskaber ved ungdomsuddannelsens afslutning. N=88.

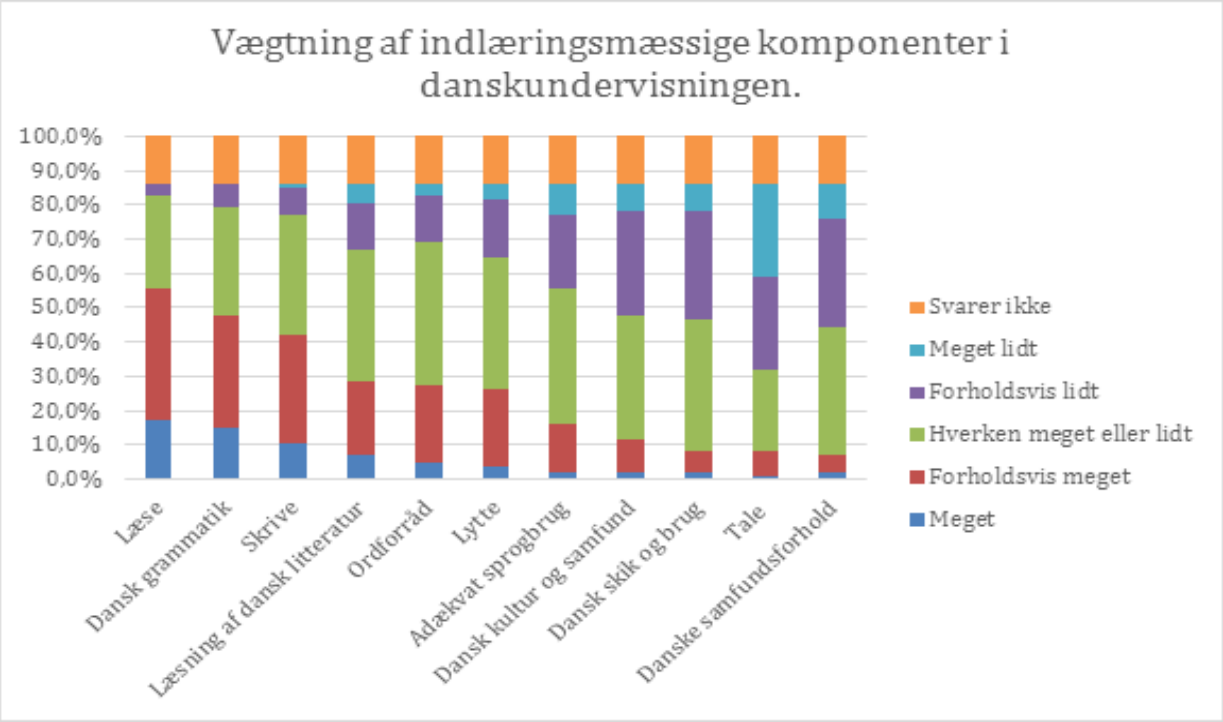
Som det fremgår af figur 1, viser resultaterne, at *læsefærdighed* er den kompetence, som de studerende vurderer, at de beherskede bedst ved ungdomsuddannelsens afslutning. Ifølge resultaterne viser det, at mere end halvdelen af informanterne (59,1%) svarer, at det gik dem meget eller forholdsvis godt med at *læse på dansk*. For knapt en femtedel (18,2%) af

11 Det bør nævnes, at danskundervisningens omfang kan ikke måles mht. hvor mange semestre de studerende har haft i ungdomsuddannelsen eftersom ugentligt antal timer og undervisningstimernes længde varierer. Yderligere bør nævnes at den sproglige linje typisk har flere ugentlige timer og danskundervisningen foregår over flere semestre end på de andre linjer.

informanterne gik det hverken godt eller dårligt og meget få (8%) svarer, at de var forholdsvis eller meget dårlige til denne færdighed. Hvad angår andre komponenter, så svarer 30,7%, at det går meget eller ret godt med at skrive på dansk og omvendt er der lige så mange der vurderer at de var forholdsvis eller meget dårlige til denne færdighed. Én fjerdedel (25%) anser deres skrivefærdighed for hverken at være god eller dårlig Det er påfaldende, hvor få at de studerende vurderer i øvrigt deres danskkundskaber som meget store, mens en del flere vurderer dem som ret gode. Således beskriver 27,3% af de studerende deres kendskab til dansk skik og brug og deres viden om dansk kultur og samfund som meget eller ret stor, mens lidt færre, når der gælder kendskab til dansk grammatik (25%), ordforrådsindlæringen (21,6%), viden om adækvat sprogbrug (21,6%) og forståelse af talt dansk. Langt de fleste anser deres danskkundskaber for at være ringe når det gælder talefærdighed (56,8%) og herefter følger forståelsen af talt dansk (45,5%), ordforrådstilegnelsen (43,9%) viden om adækvat sprogbrug (43,1%) og grammatisk viden (42%), se nærmere om resultaterne i figur 1. På nær læsning er der kun få som anser deres danskkundskaber for at have været meget eller ret gode. De færreste krydser meget eller ret god læsefærdighed af.

Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i ungdomsuddannelsen

I et af spørgsmålene blev der spurgt til, hvordan 11 forskellige undervisningskomponenter blev vægtet i forbindelse med danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Spørgsmålene omfatter indlæringen af de *fire færdigheder*, samt *grammatik* og *ordforråd,* viden om *dansk litteratur, adækvat sprogbrug/sprogvaner, skik og brug* samt *dansk kultur og samfundsforhold*. Figur 2 viser fordelingen af de studerendes besvarelser. I alt svarede 76 (86,3%) på dette spørgsmål.



Figur 2. Vægtning af indlæringsmæssige komponenter i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. N=88.

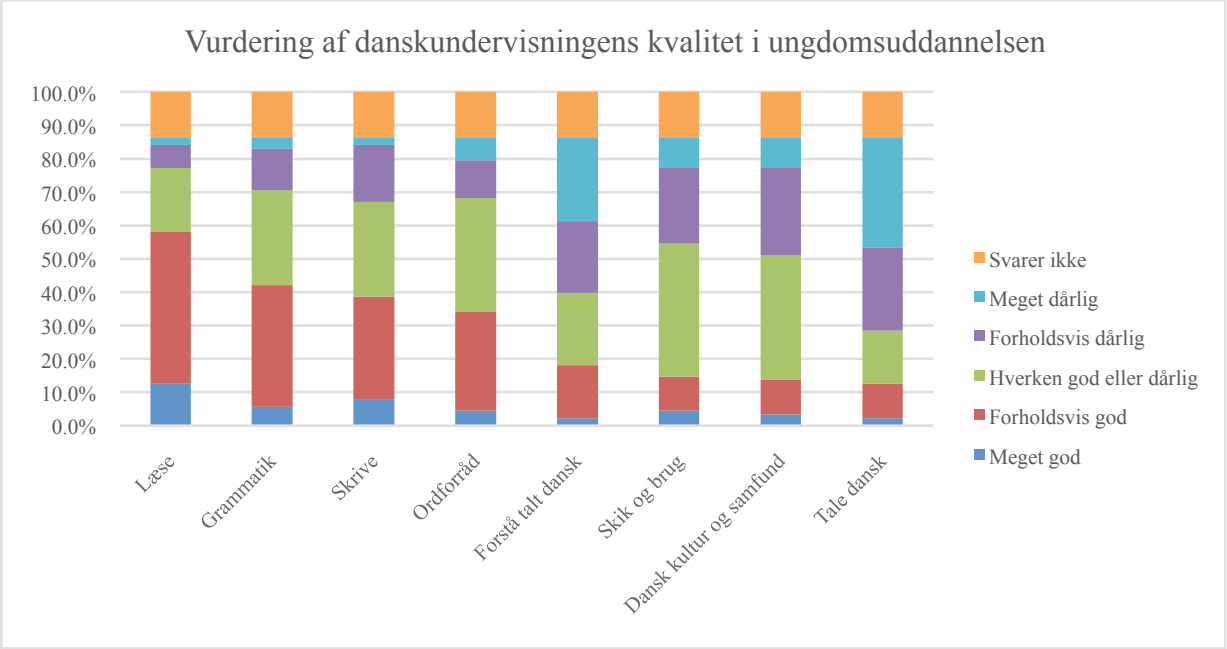
Få af de studerende, som det fremgår af figur 2 anser, at de opstillede komponenter blev vægtet meget i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen. Tre komponenter bliver ifølge studenternes besvarelser tildelt meget stor eller ret stor vægt i indlæringen. Det gælder *læsning* (55,7%), *skrivning* og *indlæring af grammatik.* Kun få svarer at disse komponenter blev tildelt ringe eller meget ringe vægt i undervisningen. Desuden blev læsning af litteratur tildelt forholdsvis stor vægt, hvilket yderligere understøtte stor vægtning. Af andre komponenter, som vægtes forholdsvis tungt er indlæring af ordforråd (27,2%) og lyttefærdighed (26,1%). Påfaldende få svarer at indlæringen af talt dansk (8%), samt forhold der angår dansk kultur og samfund (8%), blev tildelt forholdsvis tung vægt i undervisningen, mens forholdsvis mange svarede, at disse komponenter blev tildelt ret meget eller ringe vægt.

De studerendes vurdering af danskundervisningen i ungdomsskolen

I det følgende gøres der rede for hvad undersøgelsen viser mht. de studerendes vurdering af danskundervisningen. De bedes tage stilling til komponenterne *at læse, lytte, tale* og *skrive*,

samt mht. indlæringen af *ordforråd, grammatik, skik og brug* samt *danske samfundsforhold og kultur*[12].

I alt svarede 76 (86,3%) af informanterne på disse spørgsmål. Figur 3 viser fordelingen af deres besvarelser.



Figur 3. De studerendes vurdering af danskundervisningen. N=88.

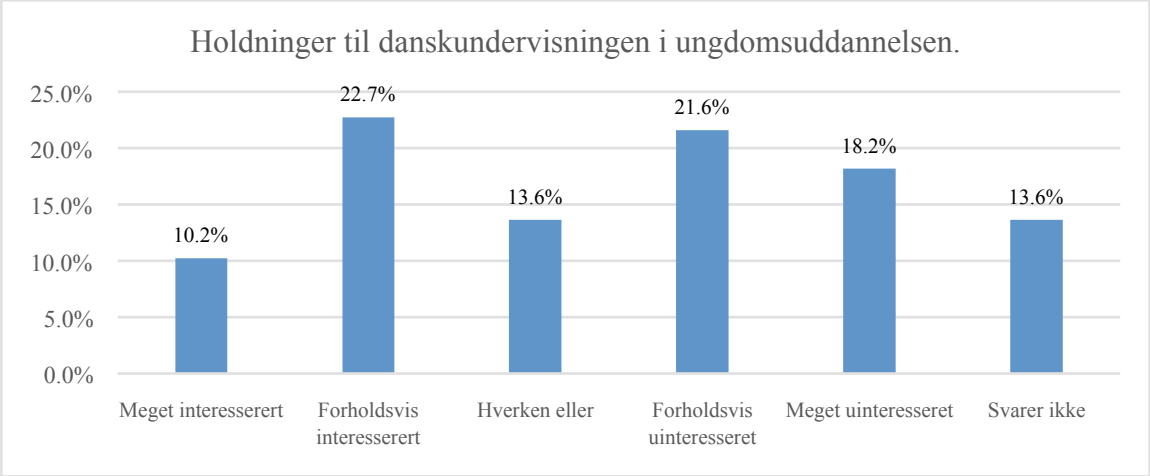
De studerende svarer, at det gik meget eller forholdsvis godt med indlæringen af læsefærdighed (58%), og herefter følger undervisning i *grammatik* (42,1%) og indlæring af *skrivefærdighed* (38,7%), og *ordforråd* (34%). Noget ringere står det til med de øvrige komponenter. Meget få vurderer, at det gik godt eller forholdsvis godt med undervisningen af *lyttefærdighed* (18,1%) og kun få at kvaliteten mht. indlæringen af *skik og brug* (14,7%), undervisning i *dansk kultur og samfund* (14,6%) og *talefærdighed* (13,6%). Som det fremgår af figur 3 så vurderer kun få af de studerende danskundervisningens kvalitet som meget eller forholdsvis god, mens en del flere anser den for at have været ret god. Det gælder især indlæringen af skrivefærdighed, grammatik, læsefærdighed og ordforråd.

De studerendes holdninger til dansk i ungdomsuddannelsen

I tre spørgsmål er intentionen at belyse de studerendes holdninger til at lære dansk i ungdomsuddannelsen og finde ud af hvilke styrker og svagheder de studerende mener at danskundervisningen har haft. Det første spørgsmål er et lukket spørgsmål, de to øvrige svarliste-

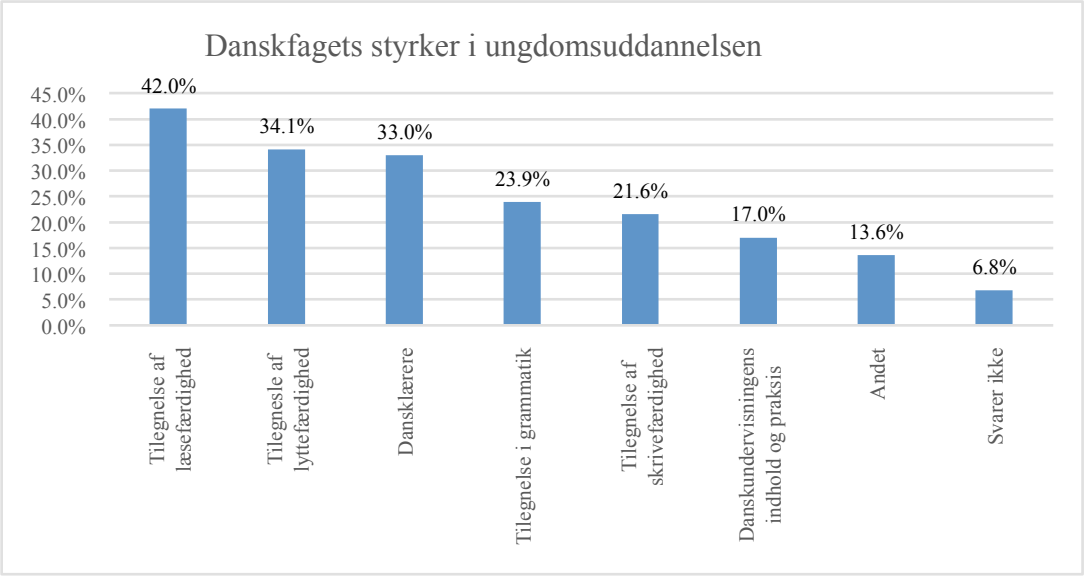
12 I dette spørgsmål (se spørgsmål 19 i S-1) forekommer der en teknisk fejl, som gør at resultaterne fra dette spørgsmål ikke er helt nøjagtige. Dette har ingen større relevans for resultaterne.

spørgsmål og for at informanterne skal kunne uddybe deres svar, gives der mulighed for et svar i et åbent svarfelt. De studerende blev bedt om at svare på alle de relevante svar-kategorier og derfor overstiger svarprocenten 100. I alt svarede 86,3% på disse tre spørgsmål og fordelingen af informanternes besvarelser vises i figur 4, 5 og 6.



Figur 4. De studerendes holdninger til ungdomsuddannelsen. N=88.

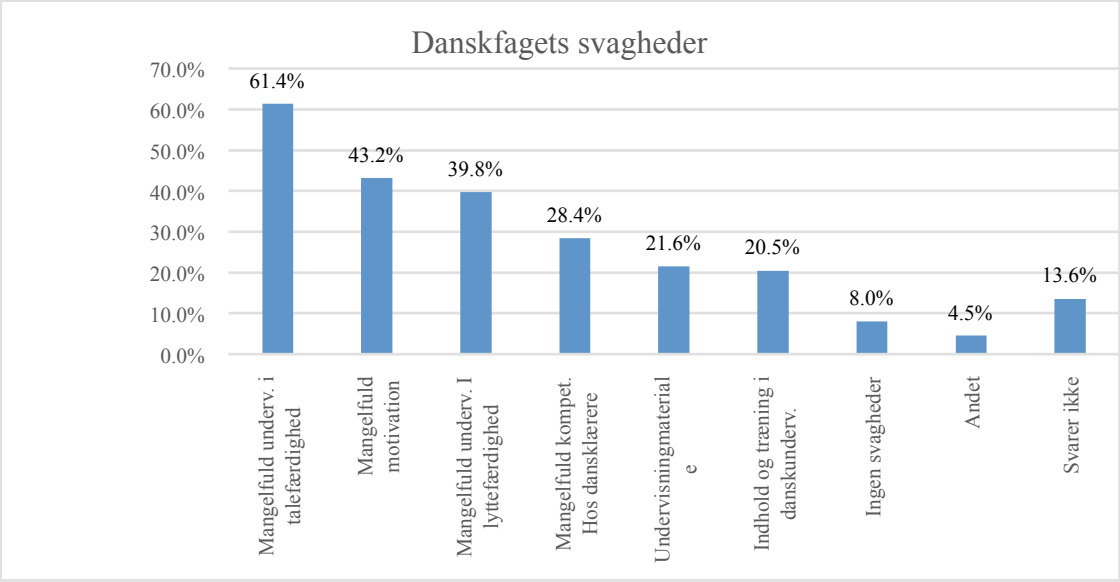
Resultaterne i følge figur 4 viser, at de fleste ikke interesserede sig for at læse dansk. Knap en tredjedel (32,9%) af de studerende svarer, at de var meget eller ret meget interesseret i at lære dansk mens en del flere (39,8%) svarer, at de var ret eller meget uinteresseret.



Figur 5. Danskundervisningen styrker i ungdomsuddannelsen. N=88.

Figur 5 viser, at mht. danskfagets styrkeområder blev hovedsageligt tre svarkategorier krydset af nemligtilegnelsen af *læsefærdighed (*42%), *lyttefærdighed* (34,1%) og *dansklæreren* (33%). Der som sagt disse kategorier, som de studerende anser for at have været danskfagets største

styrker og derved haft positiv indflydelse på deres danskkundskaber. Tilegnelsen af *grammatik* blev nævnt af knap en fjerdedel (23,9%) af de studerende, *skrivefærdighed* af knap en femtedel (21,6%). *Danskundervisningens indhold* er den komponent, som de færreste (17%) krydser af. I tillægsfeltet er der 6 informanter som tilføjede andre styrkeområder, som havde positiv indflydelse på danskkundskaberne: en morsom lærer (1), motivation fra et dansk familiemedlem (1) og det at have boet i Danmark og talt dansk som lille (1). De resterende markerer henholdsvis, at de ikke aner hvad der har haft indflydelse (1), at de ikke kan huske hvad der gjorde en forskel (1) og den sidste nævner, at han/hun ikke kan huske noget, som har haft positiv indflydelse på danskkundskaberne.



Figur 6. Danskundervisningens svagheder i ungdomsuddannelsen. N= 88.

Som der fremgår af figur 6, giver besvarelserne et helt andet billede af danskfagets svagheder. Det er påfaldende, hvor stor en del (61,4%) af informanterne anser tilegneslen af tilegnelsen i *talefærdighed* for at have været utilfredsstillende. *Manglende motivation* (43,2%) nævnes også af mange og deres negative indflydelse på tilegnelsen af dansk. Utilfredsstillende undervisning i *lyttefærdighed* nævnes af 39,8% og omtrent en fjerdedel (28,4%) betragter at manglende kompetence hos læreren som danskfagets svaghed. Cirka en femtedel (21,6%) vurderer *undervisningsmaterialet* for at være utilfredsstillende. I øvrigt nævnes det, at *aktiviteter, indhold og træning* i undervisningen ikke er tilfredsstillende og derved ikke motiverende, som påvirker undervisningen I en negativ retning. Knap en tiendedel (8 %) mener ikke at noget negativt påvirker deres danskkundskaber. I dette spørgsmål er der tilføjet et tillægsfelt og her vælger fire at uddybe deres svar. Den ene ville have ønsket, at dansklæreren snakkede "rigtig dansk", og tre nævner deres egen negative indstilling.

Sammenfatning og analyse

Resultaterne viser, at de studerende har læst på forskellige ungdomsuddannelser på traditionelle eller integrerede gymnasieskoler og de fleste i hovedstadsområdet (77,5%). Langt de fleste har en traditionel gymnasieuddannelse (80,7%) fra naturvidenskabelig linje (42%) og nogle få en erhvervsfaglig uddannelse eller en håndværkseksamen (14,7%). Kun en lille del af informanterne har haft dansk i et semester (4,5%), hvilket er nok til studenter-eksamen i dansk ifølge skolereformen fra 2011. Inden da krævedes der 6 enheder i dansk og de fleste studerende har haft dansk i tre semestre eller mere (61,4%). Mht. sammenligning af resultaterne fra denne undersøgelse med Auður Hauksdóttirs undersøgelse, *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst* (Auður Hauksdóttir, 2012), så falder komponenternes graduering og besvarelsernes rækkefølge af de forskellige komponenter for det meste helt i tråd med hinanden. I begge undersøgelser har de fleste studerende en gymnasieuddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse og de fleste har studeret dansk i deres ungdomsuddannelse i 3 - 4 semestre (Auður Hauksdóttir, 2012: 174-175)[13].

Som det fremgår af resultaterne mht. deres vurdering af egne danskkundskaber ved ungdomsskolens afslutning, vægtningen af indlæringsmæssige komponenter i dansk-undervisningen og deres vurdering af undervisningen i det hele taget i ungdomsuddannelsen, viser deres besvarelser fællestræk, men der forekommer også en stor diversitet i informanternes besvarelser. Resultaterne viser, at ved ungdomsskolens afslutning er det de færreste studerende, som anser deres danskkundskaber for at være meget gode og en stor del anser dem for at være forholdsvis eller meget dårlige. Læse- og skrivefærdigheden er de færdigheder, som informanterne vurderer, at de behersker bedst og de komponenter, som flest mener går meget eller forholdsvis godt. Mht. læsefærdigheden vurderer over halvdelen af informanterne (59,1%), at det går godt eller forholdsvis godt og de færreste vurderer denne komponent for at være forholdsvis eller meget dårlig (9,1%). Knap en tredjedel (30,7%) nævner, at det går meget eller forholdsvis godt med skrivefærdigheden og det samme antal anfører, at det går forholdsvis eller meget dårligt. Som det fremgår af figur 4, vurderer de studerende deres danskkundskaber i langt højere grad for at være forholdsvis eller meget ringe. Talefærdigheden er den færdighed, som de færreste vurderer som værende god. Meget få mener, at det går meget eller forholdsvis godt mht. kendskab til og anvendelse af de grammatiske regler. Kun en fjerdedel (25%) mener dette, knapt en fjerdedel (23,8%) anfører det samme mht. lyttefærdigheden, omtrent en femtedel (21,5%) anfører det mht. ordforråd og

13 Pga. Denne undrsøgelses kriterier har alle informanter studenteksamen i dansk hvorimod nogle enkelte ikke har i Auður Hauksdóttirs undersøgelse.

en noget mindre gruppe vurderer talefærdigheden (13,6%) på samme måde. Det samme gælder kendskab til adækvat sprogbrug (21,6%), kendskab til skik og brug (27,3%) og kultur og samfund.

Sammenlignet med tidligere forskning viser det sig, at der ikke er sket de helt store ændringer (Auður Hauksdóttir, 2012:176). Det står slet til med læse- og skrivefærdigheden og de mest markante ændringer har fundet sted mht. lyttefærdighed, grammatisk viden og ordforråd. Resultaterne af denne undersøgelse viser, at det går lidt bedre med lytte-færdigheden på bekostning af graduering af grammatisk viden, hvilket eventuelt kan forklares med, at i kommunikativ undervisning, hvor den direkte undervisningsmetode og de kommunikative paradigmer gør sig gældende i indlæring i dag i ungdomsuddannelsen hvor tilegnelsen af grammatik, foregår implicit i indlæringen af de andre færdigheder (Lund, 2013:105). Ordforrådsmæssige danskkundskaber vurderer de studerende at beherske ringere, hvilket kan skyldes en manglende færdighed i f.eks. den lingvistiske kompetence, som bidrager til at eleven opnår en pragmatisk forståelse for sproget, hvilket betyder at kunne afkode ytringer og derved anvende et passende ordforråd og strategiske kompetencer og at kunne omformulere sig, idet han/hun mangler ordforråd (Henriksen, 2014: 23, 24, 25).

Mht. de studerendes vægtning af indlæringsmæssige komponenter i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen, som det fremgår af figur 3, viser resultaterne, at der var meget eller forholdsvis meget fokus på læsning (55,6%), grammatik (47,8%) og skrivefærdigheden (42%) og meget få vurderer, at der var meget lidt vægt på disse tre komponenter. Disse resultater falder helt i tråd med tidligere forskning (Hauksdóttir, 2012:179) undtagen lyttefærdigheden, som de studerende anså for at vægte mere i denne undersøgelse og det falder helt i tråd med de studerendes vurdering af egne danskundskaber ved ungdomsuddannelsesn afslutning.

Mht. danskundervisningens kvalitet angående indlæringen af de opstillede komponenter er det meget få studerende, som vurderer at den er god eller forholdsvis god. Indlæring af læsefærdighed (58%) er den færdighed, som de studerende anser for at være meget eller forholdsvis god og derefter er det skrivefærdigheden (38,7%) og undervisningen i grammatik (38,7%). Omtrent en fjerdedel (26,1%) af informanterne vurderer at indlæringen af lyttefærdigheden har vægtet meget eller forholdsvis meget og langt de fleste ser kvaliteten af undervisningen af talefærdighed for at være meget ringe og kun 7,9% vurderer, at den har vægtet meget eller forholdsvis meget. I tidligere forskning mht. danskundervisningens kvalitet viser der sig stor lighed i informanternes besvarelse (Hauksdóttir, 2012: 178). Den eneste markante forskel findes i kvaliteten af lyttefærdigheden, som informanterne af denne under-søgelse anser for at vægte noget tungere.

Angående de studerendes interesse i deres danskstudier i ungdomsuddannelsen viser resultaterne, at flere er uinteresseret (39,8%) i deres danskstudier og lidt færre, omtrent en tredjedel (32,9%) er meget eller forholdsvis meget interesseret. Spørgsmålene angående danskfagets styrker og svagheder er med til at give en dybere forståelse af de studerendes vurdering af danskundervisning og de viser, at danskfagets største styrkeområder er undervisningen i læsefærdighed (42%) og lyttefærdighed (34,1%) samt dansklærerne (33%). Hvad angår danskundervisningens svagheder nævner en stor del af informanterne undervisningen i talefærdighed (61,4%) samt en begrænset motivation (43,2%). Lyttefærdigheden (39,8%) og dansklæreren (28,4%) nævnes også og det er bemærkelsesværdigt, at nogle flere anser disse faktorer for at være en svaghed for nogen og en styrke for andre. Sammenlignet med tidligere forskning er der ikke sket de helt store ændringer mht. de studerendes vurdering af danskfagets svagheder og styrker med undtagelse af lyttefærdigheden og viden om grammatik. Den største styrke i begge undersøgelser er undervisning i læsefærdighed og den mest markante forskel ligger i de studerendes besvarelser om lyttefærdigheden. I denne undersøgelse vurderes netop lyttefærdigheden for at have haft en positiv indflydelse på deres danskkundskaber, hvorimod grammatisk viden vægter mere i tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:182). Hvad angår danskfagets svagheder, tegner der sig fælles træk med tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:184) med hensyn til talefærdigheden, mangler i forhold til danskundervisningens indhold og praksis samt lyttefærdigheden, som de studerende altså anså for at være mangelfuld. Manglende motivation anses også for at have en negativ indflydelse på de studerendes danskkundskaber. Dette falder helt i tråd med teorierne om motivation. De styrker og svagheder, som de studerende nævner, har motiverende påvirkning på deres indlæring af dansk. Elevens negative eller positive holdning til mål-sproget kan opstå i forbindelse med personlige kompetencer og elevens holdning til læreren, undervisningsmetoder og undervisningsmateriale. (Vinter, 2014).

Trods udvikling af læseplanerne på ungdomsuddannelsesniveauet samt teorierne om kommunikativ sprogundervisning, som indebærer at den hovedsagelige vægt i undervisningen skal lægges på kommunikative kompetencer, så vurderer de studerende at fokus i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen er på læse- og skrivefærdigheden og de oplever mangel på undervisning i lytte- og talefærdighed. Når det er sagt, viser det sig, at de studerende mener at deres kendskab til lyttefærdigheden ved ungdomsskolens afslutning er blevet større og at der er en tilbagegang i beherskelsen af ordforråd.

De studerende lader til at have problemer med det produktive (tale), eftersom det går meget ringe og til dels med at skrive det danske sprog. Derimod vurderer eleverne, at det går noget bedre med den receptive færdighed med hensyn til at læse skrevne tekster.

5.1.3 Studier i Danmark og danskkundskaber.

I dette afsnit sættes der fokus på de studerendes brug af dansk under deres studieophold i Danmark. Der gøres rede for undersøgelsens resultater mht. hvilken uddannelsesinstitution informanterne læser på, hvilken uddannelse de er i gang med, hvorfor de valgte Danmark som studieland og hvordan de klarer sig på dansk i uddannelsessammenhæng i begyndelsen af deres studier.

Hvad læser de studerende og hvor?

I spørgsmålene om hvad de studerende læser og på hvilken uddannelsesinstitution, opstilles en svarliste med forskellige uddannelser og uddannelsesinstitutioner. I alt svarer 98,8% af de studerende på dette spørgsmål. Udover fastlagte komponenter kunne informanterne tilføje yderligere oplysninger i et tillægsfelt. Resultaterne viser, at de fleste læser på tekniske uddannelser (37,5%), sundhedsvidenskab (21,6%) og noget færre (11,4%) læser samfunds-videnskab. Knap 30% nævner andre typer af uddannelser[14]. Langt de fleste af informanterne, læser på universiteter (76,2%), og de er spredt over hele Danmark. Fordelingen af de forskellige universiteter er som følger:

Tabel 3. Informanternes uddannelsesinstitutioner.

Uddannelsesinstituitioner		
N=88	**Antal**	**%**
Københavns Universitet	16	18.2%
Aalborg Universitet	13	14.8%
Aarhus Universitet	9	10.2%
Danmarks Tekniske Universitet	9	10.2%
Vitus Bering Universitet (VIA)	9	10.2%
Syddansk Universitet	6	6.8%
Handelshøjskolen i Kbh. (CBS)	3	3.4%
IT Universitetet i København	2	2.3%
Andet	20	22.70%
Svarer ikke	1	1.1%
I alt	88	100.0%

14 De øvrige læser humaniora (5), bygningsingeniør (3), handel (3), design (3), kunst (2), undervisning (2) og enkelte nævner IT, musik og multimedia.

Som det fremgår af tabel 3 så læser de fleste af informanterne på Københavns Universitet (16), Aalborg Universitet (13), Aarhus Universitet (9), Danmarks Tekniske Universitet (9) og Vitus Bering Universitet (9). På Syddansk Universitet er der nogle få (6) studerende, 3 læser på Handelshøjskolen i København (CBS) og 2 på IT Universitetet. I tillægsfeltet nævner omtrent en fjerdel af informanterne andre uddannelsesinstitutioner[15].

Informanternes valg af Danmark som studieland

Resultaterne viser, at der er mange årsager til, at Danmark er det fortrukne studieland. I et skalaspørgsmål med 11 svarlistekategorier samt et tillægsfelt, bedes de studerende gøre rede for samtlige grunde til deres valg af Danmark som studieland. Da mange krydser flere svar-muligheder af, overstiger svarprocenten 100. I alt svarer 98,8% af de 88 studerende som var med i undersøgelsen på dette spørgsmål. Tabel 4 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.

Tabel 4. Årsagerne til de studerendes valg af Danmark som studieland.

Hvorfor informanterne valgte Danmark som studieland		
N= 88	**Antal**	**%**
Anså Danmark for at være et godt studieland for min uddannelse.	60	68.2%
Havde lyst til at bo i Danmark.	51	58.0%
Billigt at studere i Danmark.	49	55.7%
Af økonomiske årsager, fordelagtige forhold for studerende i Danmark.	21	23.9%
Den uddannelse som jeg er i gang med bliver ikke tilbudt andre steder.	19	21.6%
Mine venner studerer/studerede i Danmark.	17	19.3%
Mine forældre studerede i Danmark.	16	18.2%
På grund af mine danskkundskaber.	15	17.0%
Statens uddannelsesstøtte (SU).	10	11.4%
Anser Danmark et godt studieland for børnefamilier.	9	10.2%
Mit/mine søskende studerede i Danmark.	4	4.5%
Andet	13	14.8%
Svarer ikke	1	1.1%

Resultaterne viser, at langt de fleste informanter (68,2%) begrunder deres valg af Danmark som studieland med, at det er et godt land i forhold til deres studier, mens godt halvdelen (58%) svarer, at de havde lyst til at bosætte sig i landet eller at det er billigt at studere i

15 VIA Universitet (4), University College (5), Erhvervsakademiet (4), EAK (1), Professionshøjskolen Metropol (1), Sjællands erhvervsakademi(1), Kunstakademiets arkitektskole (1), TEKO (1), Copenhagens school of design and teknik (1), Kongelig dansk musikkonservatorium (1).

Danmark (55,7%). Knap en fjerdedel (23,9%) anfører, at økonomiske årsager og favorable forhold for studenter i Danmark var med til at afgøre deres valg. Godt en femtedel (21,6%) af informanterne havde ikke andremuligheder at vælge i mellem, da deres studium ikke udbydes andre steder end i Danmark og lidt færre begrunder deres valg med, at deres venner (19,3%) eller forældre (18,2%) studerer eller har studeret i Danmark. Kun 17% af informanterne nævner, at de har valgt Danmark som studieland pga. deres danskkundskaber. Nogle (11,4%) nævner, at muligheden for at modtage SU[16] har haft betydning for valg af studieland. At Danmark er et godt land for børnefamilier anføres af 10,2% og 13 informanter tilføjer andre årsager for deres valg ad Danmark (se appendiks, tabel 6a).

5.1.4 De studerendes kontakt med danskere og deres brug af dansk udenfor studierne

Ét af spørgsmålene har til hensigt at finde ud af hvordan det går de studerende med brug af dansk i kommunikation med danskere udenfor studierne og et andet at afklare hvordan det går med at etablere kontakt med danskere udenfor uddannelsen. Markant færre eller 55 (62,4%) af de 88, som er med i undersøgelsen, svarede på disse to spørgsmål og en stor del (33) undlader at svare. Det samme gør sig gældende mht. de efterfølgende spørgsmål, der angår de studerendes brug af dansk. I redegørelsen for besvarelserne af disse spørgsmål anføres kun talmæssige oplysninger om fordelingen af de studerendes besvarelser uden procenter.

Hvad angår anvendelsen af dansk i hverdagen viser resultaterne, at det går meget eller forholdsvis godt med at kommunikere på dansk for godt halvdelen (33) af de 55 informanter som svarede på spørgsmålet, hvorimod 12 vurderer, at det går forholdsvis eller meget dårligt. Lige mange (12) anfører, at det hverken går godt eller dårligt. Mht. spørgsmålet om de studerendes kontakt med danskere, svarer mere end halvdelen (35) af de 55 at det er gået meget godt med etablering af kontakt, mens henholdsvis 6 og 7 svarer, at det er gået ret eller meget dårligt. 9 svarer, at det hverken er gået godt eller dårligt.

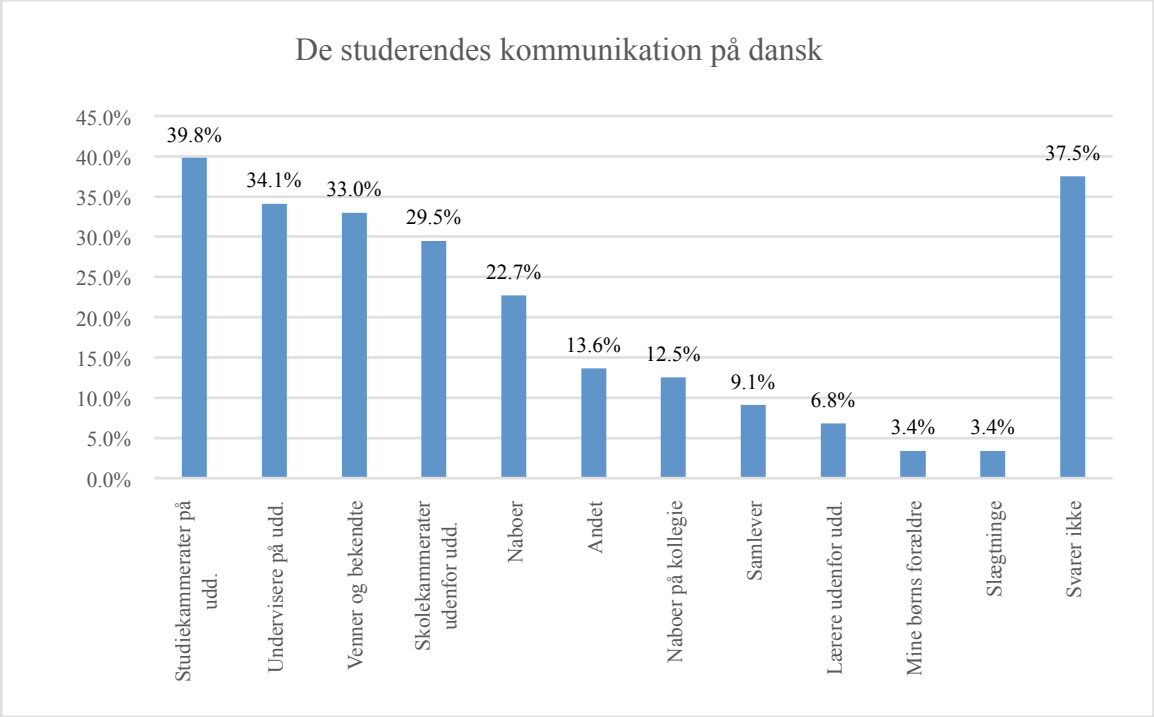
<u>De studerendes kontakt med danskere og kommunikation på dansk</u>

I to spørgsmål blev der spurgt til hvordan det er gået informanterne med at etablere kontakt med danskere og hvilke kontaktformer, der er tale om inden og udenfor studierne. 55 (62,4%) af de 88 informanter svarede på dette spørgsmål.

Resultaterne viser, at det går godt for de fleste med at etablere kontakt med danskere. Således svarer 33 informanter, at det går meget eller forholdsvis godt og kun en mindre del (12), at det går meget eller forholdsvis ringe. I det andet spørgsmål er der tale om et svarliste-

16 Statens Uddannelsesstøtte. En økonomisk studiestøtte fra den danske stat.

spørgsmål med 11 svarkategorier, som informanterne bedes krydse af. Eftersom der kan være tale om besvarelser af flere svarkategorier, overstiger svarprocenten 100. Der er tilføjet et åbent svarfelt, hvor de studerende kan uddybe deres svar. Figur 7 viser fordelingen af informanternes svar.

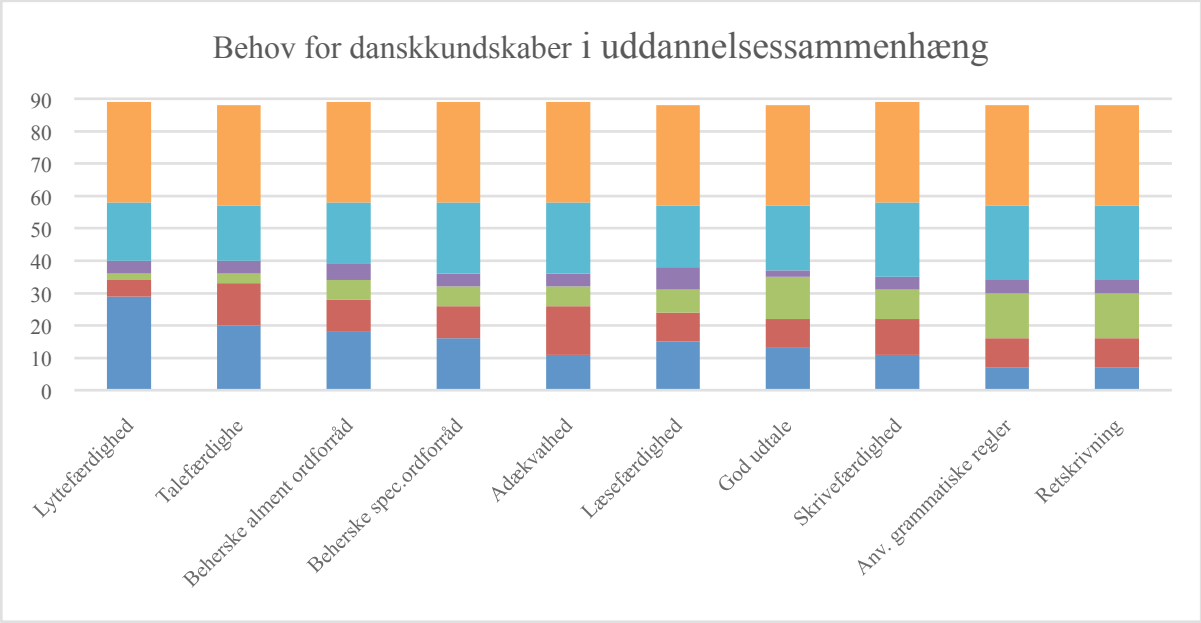


Figur 7. Sammenhænge hvor de studerende kommunikerer på dansk. N=88.

De fleste (35) af de 55 svarer at de kommunikerer på dansk med deres studiekammerater i forbindelse med studierne. Godt halvdelen (30) kommunikerer med læreren på uddannelsen og med venner og bekendte (29). Desuden svarer 26 af de studerende, at de også kommunikerer med deres studiekammerater udenfor uddannelsen, 20 har kontakt med deres naboer og en mindre del (11) har kontakt med studerende på deres kollegium eller deres danske samlever (8). Nogle af informanterne kommunikerer på dansk med deres lærere uden for studierne (6), og nogle få med danske slægtninge (3) eller forældre til deres venners børn (3). 12 informanter nævner i tillægsfeltet andre situationer, hvor de taler dansk. De fleste (8) nævner samtaler med ekspedienter i forretninger. Yderligere tilføjes af to informanter, at de ikke eller næsten ikke taler dansk med danskere.

5.1.5 De studerendes behov for danskkundskaber

I det følgende bliver der gjort rede for de studerendes behov for danskkundskaber i begyndelsen af deres studium. Der opstilles et svarlistespørgsmål med 17 svarkategorien omfattende de fire færdigheder samt andre former for danskkundskaber: *1) at forstå talt dansk, 2) at læse på dansk, 3) at tale dansk, 4) at have en god udtale, 5) at skrive på dansk, 6) at kunne retskrivning, 7) at beherske et alment ordforråd, 8) at beherske et specifikt ordforråd, 9) at kunne anvende grammatiske regler, 10) at have en adækvat sprogbrug, 11) at kende til danskernes skik og brug, 12) at have viden om det danske samfund, 13) at have kendskab til danske medier, 14) at kende til aktuelle emner, 15) at have viden om Danmark, 16) at have komparativ viden om dansk og islandsk mht. f.eks. ordforråd og sprogvaner* og *17) at forstå danske undervisningstraditioner.* Også her er der tale om en forholdsvis lav svarprocent, nemlig 64,7% (57) af de 88, som er med i undersøgelsen. Af den grund gøres der rede for fordelingen af de studerendes besvarelser i faktiske tal og ikke i procenter.



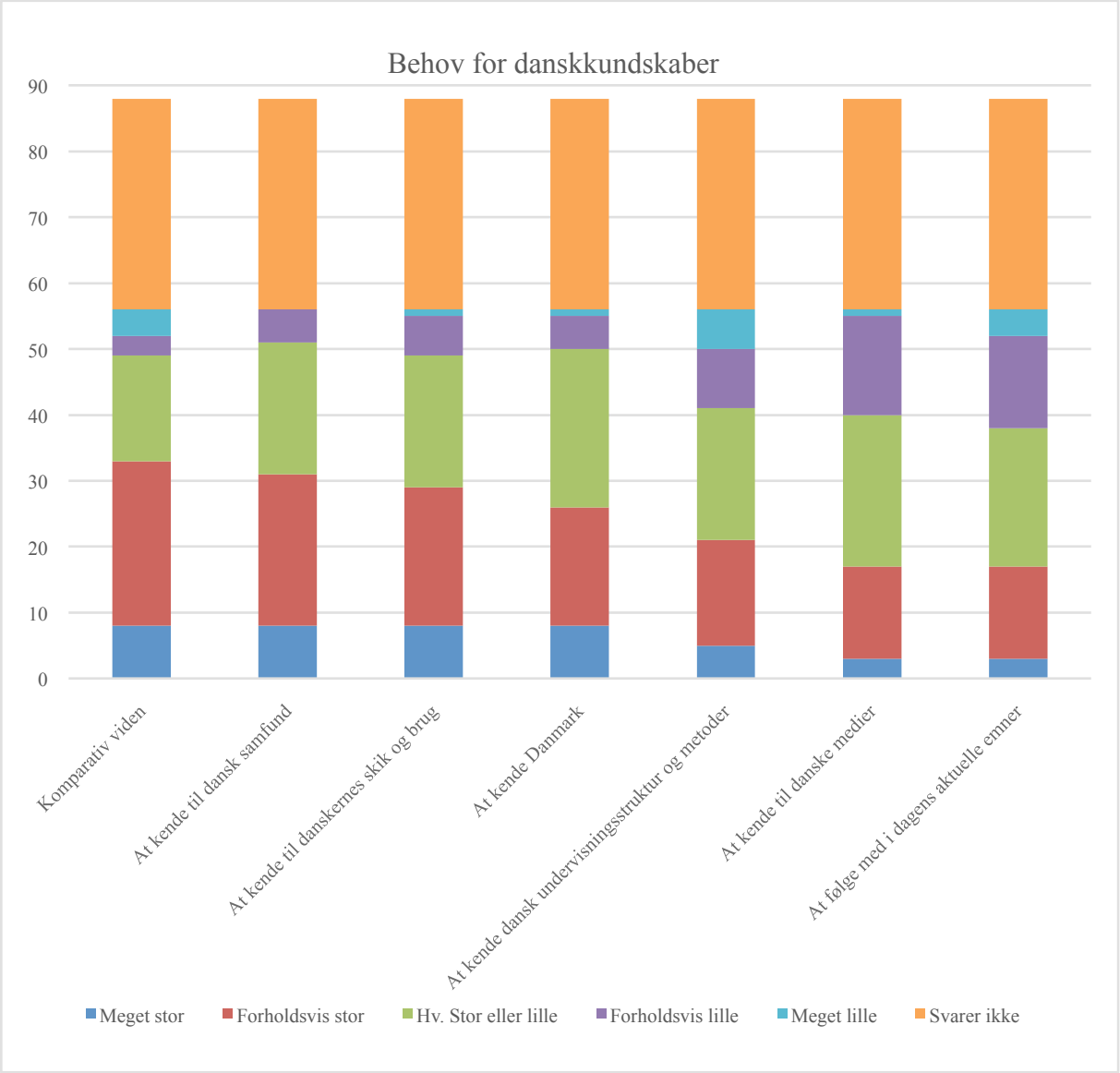
Figur 8. De studerendes behov for danskkundskaber. N=88.

Som det fremgår af figur 8 viser resultaterne, at de fleste af de studerende anser *lytte- og talefærdighed* for at være de former for danskkundskaber som spiller den største rolle i begyndelsen af studierne, hvilket understreger disse færdigheders vigtighed. Således svarer godt en tredjedel af informanterne (34 af 57), at de har meget eller forholdsvis meget behov for at kunne *forstå talt dansk* i forbindelse med deres studier. Det er bemærkelsesværdigt, at samtidig er der 22 af informanterne, der mener, at deres behov for lyttefærdighed er meget eller forholdsvis lille. Omtrent samme antal (33) tildeler *talefærdighed*, meget eller

forholdsvis meget vægt mens knap en fjerdedel anser behovene for talefærdighed på dansk (24) for at være meget eller forholdsvis lille. Omtrent halvdelen af de 57 informanter vurderer behovet for beherskelse af *alment (28)* eller *specifikt ordforråd* (26) samt anvendelsen af *adækvat sprogbrug (26)* for at være meget eller forholdsvis meget ved studiestart. Samtidigt er der forholdsvis mange informanter, der mener at deres behov for disse kompetencer er meget eller forholdsvis lille, dvs. mht. *alment* (24) og *fagspecifikt ordforråd* (26) samt *adækvat sprogbrug* (26). L*æsefærdighed* er den færdighed efter lytte- og talefærdighed, som de studerende anser for at vægte tungest. Knap halvdelen (24) af de 57 svarer, at der er meget eller forholdsvis meget behov for at beherske læsefærdighed og lidt færre anser deres behov for *skrivefærdighed* (22) og *god udtale* (22) for at være meget eller forholdsvis meget.

Som det fremgår i figur 8, svarer knap halvdelen af de 57 studerende, at deres behov for at kunne *skrive på dansk* (27), er meget eller forholdsvis lille og yderligere mht. *at kunne læse* (26) og at have en *god udtale* (22). En del færre anser deres behov for kendskab til grammatiske regler (16) og retskrivningsregler (16) for at være meget eller forholdsvis meget og næsten halvdelen (27) vurderer deres behov for disse former af danskkundskaber som meget eller forholdsvis lille.

De studerendes vurdering af deres behov for andre former for danskkundskaber fremgår af figur 9.

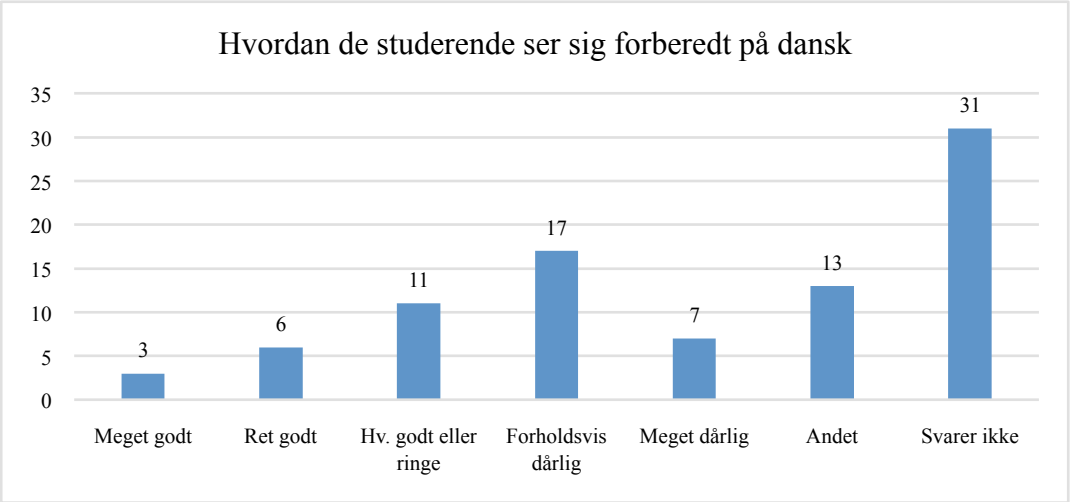


Figur 9. De studerendes behov for danskkundskaber. N=88.

Som det fremgår af søjlediagrammet, svarer mere end halvdelen af de 57 studerende, at de har meget eller forholdsvis meget behov for at kende til danskernes skik og brug kendskab til *komparativ viden om islandsk og dansk* (33) og herefter *viden om det danske samfund* (31), *skik og brug* (29), *viden om Danmark* (26) og *danske undervisningsstruktur og metoder* (21). Noget færre anser at der er meget eller forholdsvis meget behov for *kendskab til danske medier* (17) og *dagens aktuelle emner* (17) og endnu færre, at der er forholdsvis eller meget lidt behov mht. de andre komponenter.

5.1.6 Hvordan de studerende ser sig forberedt på dansk i begyndelsen af deres studier

I det følgende bliver der gjort rede for hvad resultaterne viser mht. de studerendes vurdering af hvordan de ser sig forberedt til at anvende dansk i de forskellige sammenhæng i begyndelsen af deres ophold i Danmark, både i forbindelse med deres uddannelse og under deres ophold i øvrigt. Der blev spurgt til, hvordan de klarer sig såvel receptivt som produktivt. Af de 88, som var med i undersøgelsen svarede kun 57 (64,7%) informanter på disse spørgsmål. Et indledende spørgsmål har til hensigt belyse hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber ved studiestart. Figur 10 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



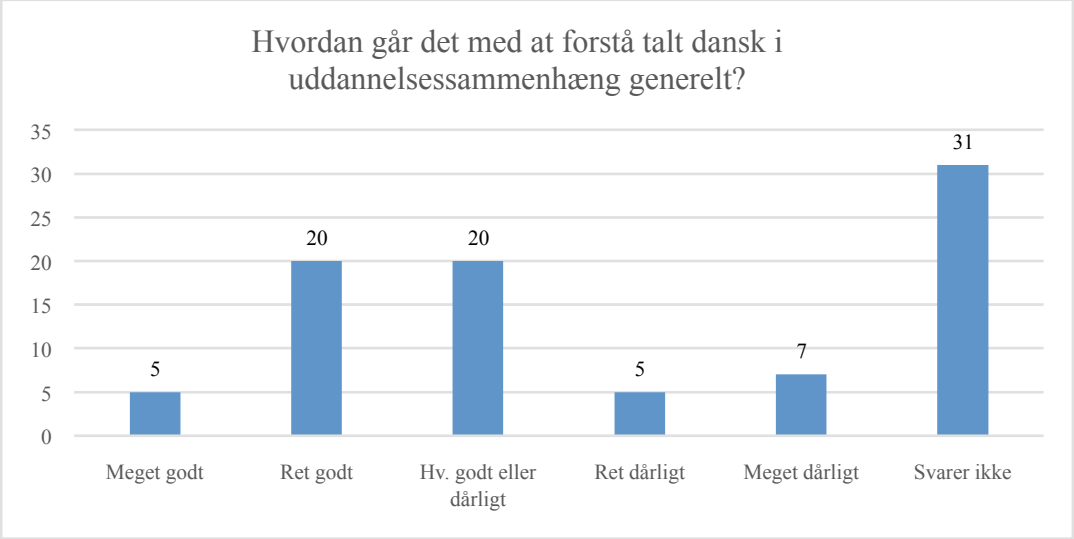
Figur 10. De studerendes forberedelse i dansk ved studiestart. N=88.

Som det fremgår af søjlediagrammet, er der påfaldende mange af de studerende (31), der undlader at svare. Forholdsvis mange vurderer deres forberedelse i dansk som forholdsvis (17) eller meget dårlig (7) ved studiets start og kun få vurderer den som meget (3) eller ret god (6). I et tillægsfelt kunne de studerende give supplerende svar, som 13 af valgte at gøre. Heraf svarer 10 af de studerende, at de ikke har brug for dansk i forbindelse med deres studium, da studiesproget er engelsk.

<u>At forstå talt dansk</u>

Tre spørgsmål drejer sig om de studerendes lyttefærdighed på dansk. Det første spørgsmål har til hensigt at belyse, hvordan det går dem med at forstå dansk i uddannelsessammenhæng generelt og de to sidste, hvordan det går med forskellige sider af lyttefærdigheden. I et lukket spørgsmål bedes de studerende svare, hvordan det går dem med at forstå talt dansk generelt i uddannelsessammenhæng. 56 af de 88

informanter svarer på dette spørgsmål. Figur 11 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



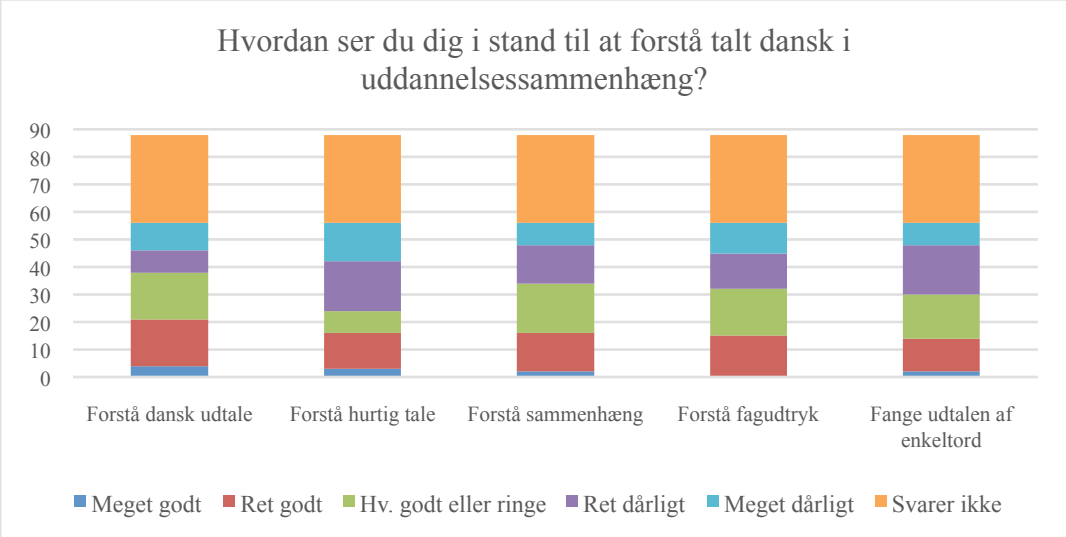
Figur 11. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed generelt. N=88.

Som det fremgår af søjlediagrammet, viser resultaterne, at 25 af de 88 informanter , anser at det går meget eller ret godt med at forstå talt dansk mens 20 svarer at det hverken går godt eller dårligt. Noget færre (12) svarer, at det går ret eller meget dårligt.

I to spørgsmål, hvor 57 (64,7%) svarer, bliver der nærmere spurgt til informanternes vurdering af deres lyttefærdighed.

I et lukket spørgsmål bliver informanterne bedt om at svare, hvordan det går med at forstå talt dansk i forbindelse med gruppearbejde. Knap halvdelen (25) af informanterne (se figur x i appendiks) synes det går meget eller forholdsvis godt med at forstå talt dansk, når der er tale om gruppearbejde mens noget færre (20) svarer, at det hverken går godt eller dårligt. 12 synes at det går ret eller meget dårligt med lytte-færdigheden i denne sammenhæng.

I et svarlistespørgsmål med 5 svarkategorier bedes informanterne tage stilling til, hvordan det går dem med at forstå talt dansk mht. forståelse af 1) *dansk udtale,* 2) *sammenhængen i fx til forelæsninger,* 3) *at forstå fagudtryk i en forelæsning,* 4) *at forstå hurtig tale* og 5) *at skelne udtalen af de enkelte ord.* Her er der 56 af de 88 informanter som svarer, mens 32 undlader at svare. Figur 12 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 12. De studerendes forståelse af talt dansk i studiesammenhæng. N=88.

Meget få af de studerende vurderer deres lyttefærdighed som meget god mens noget flere svarer, at det går ret godt med at forstå talt dansk.

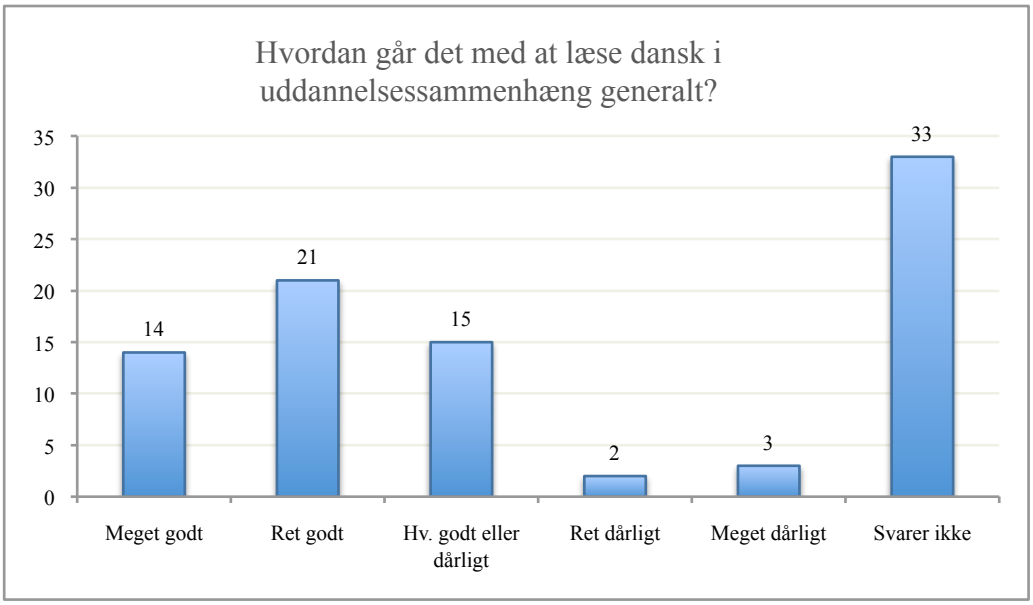
Den komponent som de studerende vurderer, at går bedst med er, at *forstå dansk udtale* jf. at (21) af de 56 svarer, at det går meget eller ret godt med at forstå dansk udtale. Samtidig svarer næsten lige mange (18), at det går ret eller meget dårligt. Påfaldende mange undlader at svare.

Som det fremgår af figur 12 er der stor lighed i de studerendes besvarelser mht. deres vurdering af lyttefærdighed i de nævnte sammenhænge. Således svarer omtrent lige mange, at det går meget eller ret godt med *at forstå hurtig tale* (16),*at følge med i forelæsninger* (16) *at forstå specifikt ordforråd* (15) fx i forelæsninger og *at fange udtale af enkelte ord* (14). Betragtelig flere af informanterne svarer, at det går ret eller meget dårligt med at lytte til dansk i nævnte sammenhæng. Således svarer mere end halvdelen af de 56, at det gælder deres lyttefærdighed *når der tales hurtigt* (32), mens noget færre svarer, at dette er tilfældet, når det drejer sig om at *skelne udtale af enkelte ord* (26), *at forstå fagudtryk* (24), *at følge med f.eks. i forelæsninger* (22) og fange *dansk udtale* (18).

<u>At læse på dansk.</u>

To spørgsmål drejer sig om de studerendes læsefærdighed på dansk. Det første har til hensigt at belyse, hvordan det går de studerende med at læse på dansk i uddannelses-sammenhæng generelt, mens det sidste drejer sig om, hvordan det går dem at læse med forskellige formål for øje. I et lukket spørgsmål udspørges de studerende om,

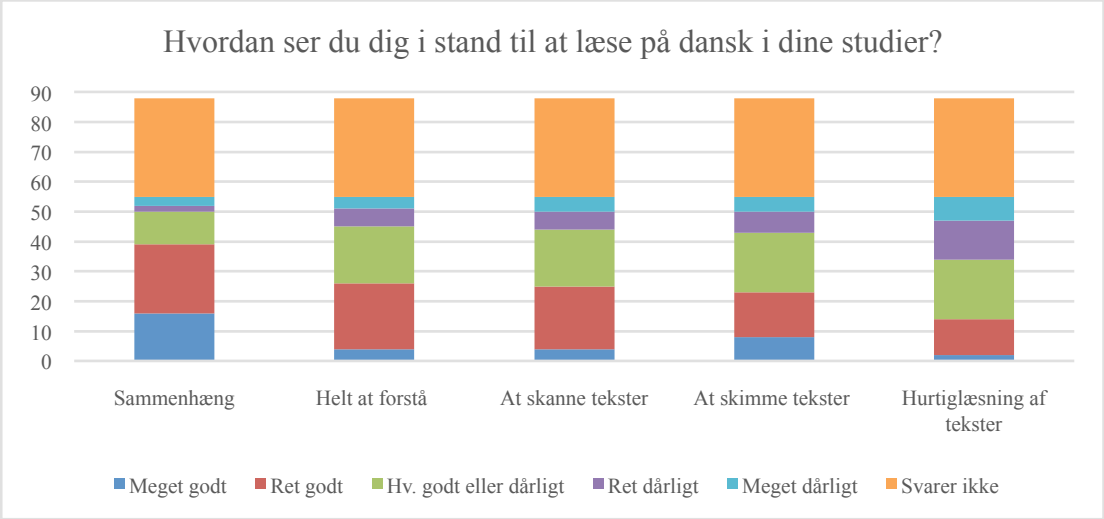
hvordan det går med overordnede vurdering læsefærdigheden generelt. Kun 55 af 88 informanterne svarede på disse spørgsmål og 33 undlader at svare. Figur 13 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 13. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk. N=88.

Langt de fleste af de studerende (35) finder, at det går meget eller ret godt med at læse på dansk, mens meget få (5) vurderer, at det går ret eller meget dårligt.

Det andet spørgsmål, der angår de studerendes lyttefærdighed, er et svarliste-spørgsmål med 5 kategorier. Her bliver der spurgt til, hvordan det går de studerende med at læse på dansk mht. 1) *at nå sammenhæng eller den røde tråd* i tekster, 2) *at forstå i detaljer*, 3) *hurtiglæsning* og 4) *at skimme* og 5) *skanne* tekster. I alt svarer 55 af de 88 informanter på dette spørgsmål, mens 33 undlader at svare. Figur 14 viser fordelingen af informanternes besvarelse.



Figur 14. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed på dansk. N=88.

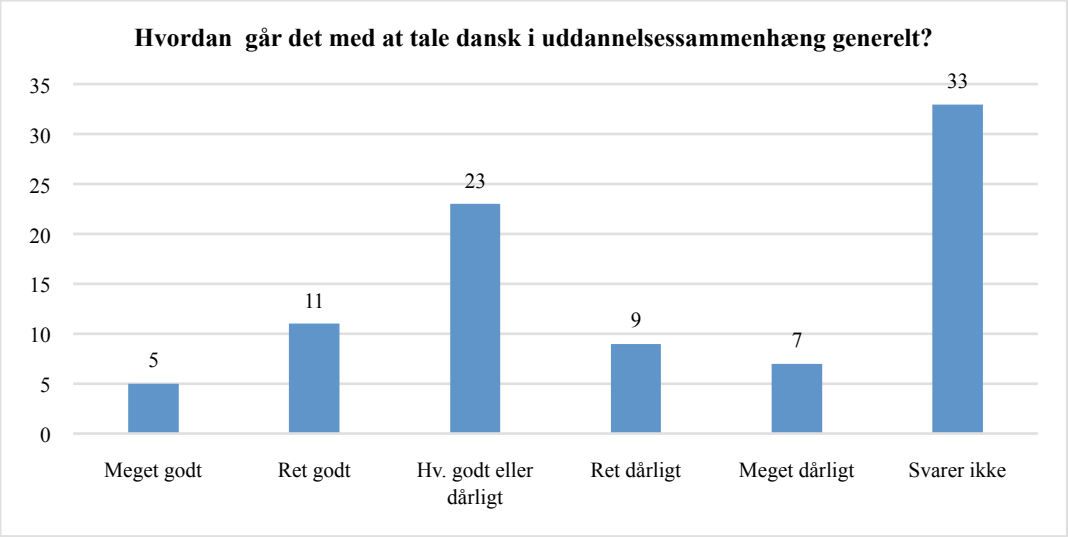
Resultaterne viser at kun få svarer, at det går meget godt med at læse på dansk til de nævnte formål, mens en del flere svarer, at det går ret godt. De fleste svarer, at det går meget godt med at forstå sammenhængen eller den røde tråd i det, der bliver læst, jf. den store del (39) der svarer, at det går meget eller ret godt med at forstå sammenhængen og meget få (5) anser deres læsefærdighed for at være ret eller meget ringe. Det *at kunne skanne tekster*, dvs. at lede efter bestemte oplysninger i en tekst, anser næsten halvdelen (25) af informanterne, at de behersker meget eller ret godt, mens omtrent en tredjedel (19) vurderer den som ret eller meget dårlig. Færdigheden i at *skimme tekster* vurderes som meget eller ret god af knap halvdelen (23) af informanterne, mens kun en mindre del (12) vurderer deres færdighed som ret eller meget dårlig.

Knap halvdelen af de studerende svarer at det går meget eller ret godt med at *forstå tekster i detaljer* , mens en del færre (10) svarer, at det går ret eller meget dårligt. Noget dårligere står det til mht. *at hurtiglæse tekster*. Kun få (14) af de studerende svarer, at det går meget eller ret godt med denne måde at læse på, mens en del flere (21) udtrykker, at det går ret eller meget dårligt.

<u>At tale dansk</u>

To spørgsmål drejer sig om de studerendes talefærdighed på dansk. I det første spørgsmål udspørges de studerende om hvordan det går dem med at tale dansk i uddannelsessammenhæng generelt og i det sidste bliver de spurgt, hvordan det går dem at trække på forskellige sider af talefærdigheden.

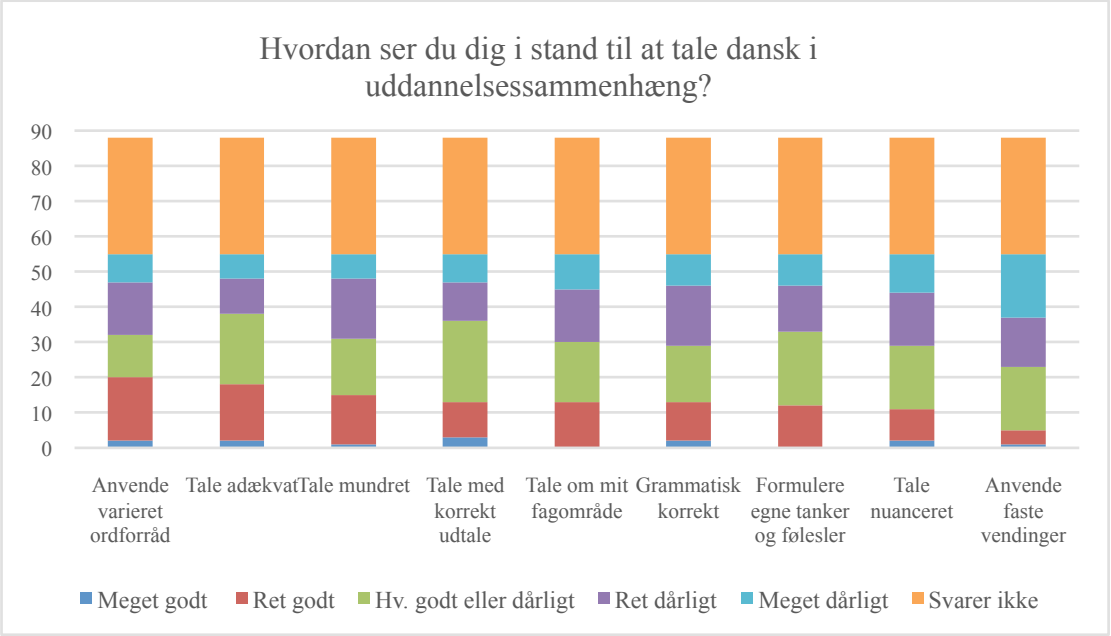
I et lukket spørgsmål udspørges informanterne om hvordan det går dem med at tale dansk generelt. I alt svarer 55 (62,4%) af de 88 informanter på dette spørgsmål, mens 33 (37,6%) undlader at svare. Figur 15 viser fordelingen af de studerendes besvarelser og



Figur 15. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk. N=88.

Som det fremgår af søjlediagrammet svarer godt en fjerdedel (16) af informanterne, at det går dem meget eller ret godt med at tale dansk og det samme antal svarer, at det går ret eller meget dårligt.

I et svarlistespørgsmål med 9 kategorier, bliver de studerende spurgt, hvordan det går dem med at bruge talt dansk mht. at 1) *tale med korrekt udtale,* 2) *tale flydende,* 3) *tale nuanceret,* 4) *tale mundret,* 5) *tale grammatisk korrekt,* 6) *anvende adækvat sprogbrug,* 7) *anvende faste vendinger,* 8) *formulere egne tanker* og 9) *tale om deres fag*. I alt svarede 55 af de 88 informanter på spørgsmålet, mens 33 undlod at svare. Figur 16 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



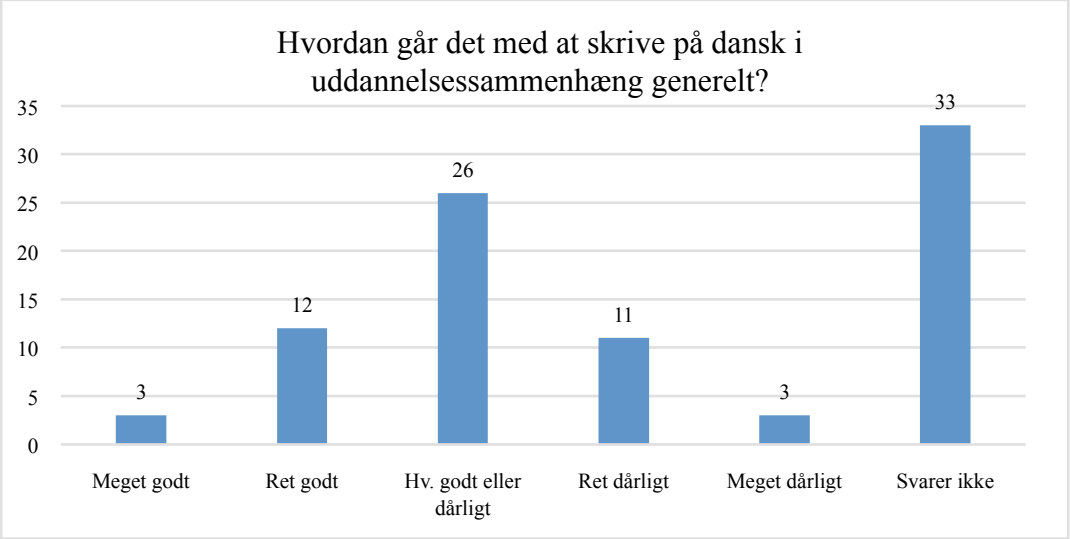
Figur 16. De studerendes vurdering af deres talefærdighed på dansk. N=88.

Resultaterne viser, at yderst få af de studerende krydser svarmuligheden *meget godt* af. De fleste ser sig meget eller ret godt i stand til at anvende *passende ordforråd*, jf. at godt en tredjedel (20) svarer, at det går meget eller ret godt med at trække på passende ordforråd. Lidt færre vurderer dette mht. *adækvat sprogbrug* (18) og *at tale mundret* (15). Knap en fjerdedel af informanterne svarer, at det går meget eller ret godt med at *tale om deres fag* (13), *tale grammatisk korrekt* (13) og tale med *korrekt udtale* (13). Lidt færre svarer, at det går meget eller ret godt med talefærdigheden, når det gælder deres færdighed mht. at kunne *udtrykke tanker og følelser* (12) *at tale mundret* (11) og kun få svarer at dette er tilfældet mht. anvendelse af *faste vendinger* (5).En del flere studerende svarer, at det går ret eller meget dårligt med tale-færdigheden, jf. de mange, der svarer at dette er tilfældet i forbindelse med anvendelse af faste vendinger (32),mundret tale (26), at talegrammatisk korrekt (26), *tale om sit fag* (25) *tale nuanceret* (24), *formulere tanker og følelser* (22), *tale med korrekt udtale* (18) og at anvende *adækvat sprogbrug* i tale (17).

<u>At skrive på dansk</u>

To spørgsmål drejer sig om de studerendes skrivefærdighed på dansk. I det første bedes de svare, hvordan det går med skrivefærdigheden i uddannelsessammenhæng generelt og i det sidste, hvordan det går dem med at klare de forskellige sider af

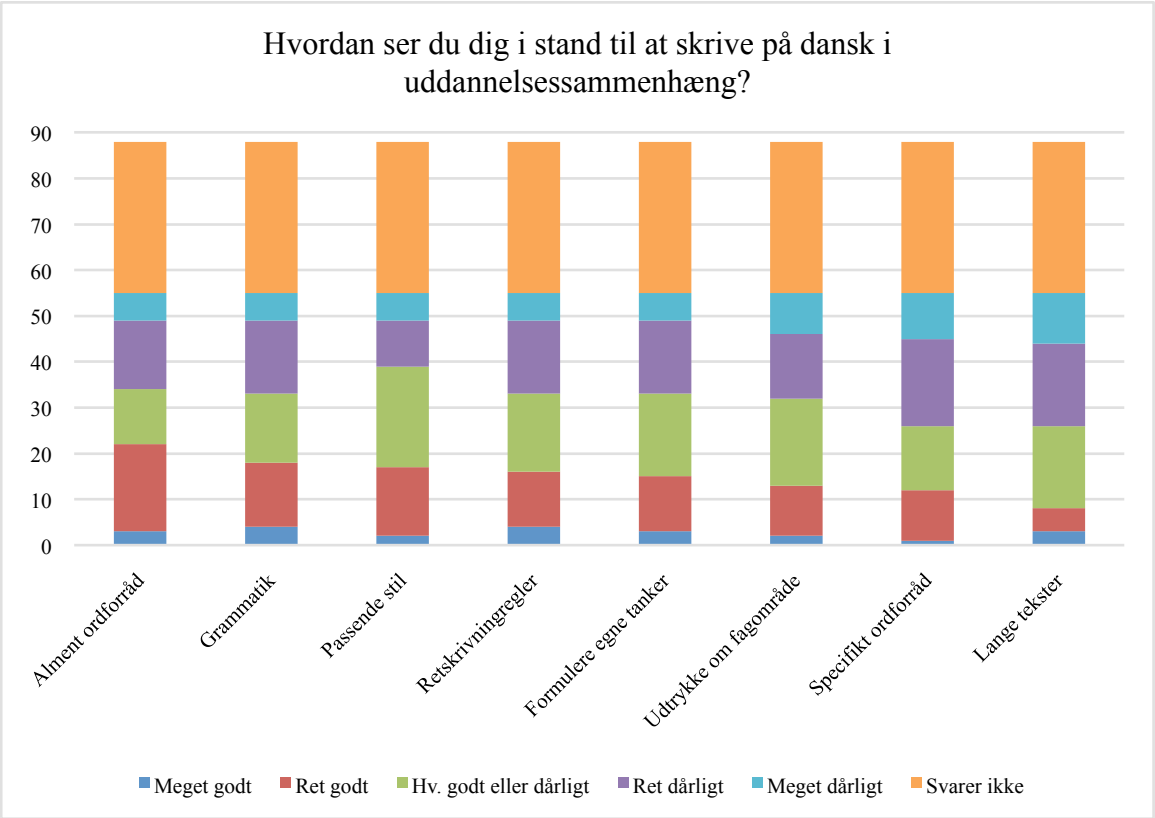
skrivefærdigheden. 55 (62,4%) af 88 informanter svarer på disse spørgsmål, mens 33 (x%) undlader at svare. Figur 17 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 17. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk. N=88.

Som det fremgår af søjlediagrammet, svarer meget få (3) af de studerende, at det går meget godt med at skrive på dansk, mens en del flere (12) studerende krydser valgmuligheden ret godt af. Næsten det samme antal svarer, at det går ret eller meget dårligt med denne færdighed (14).

I et lukket svarlistespørgsmål bedes informanterne svare, hvordan det går ved studiestart mht. at; 1) følge restskrivningsregler, 2) anvende grammatiske regler, 3) bruge alment ordforråd, 4) bruge specifikt ordforråd, 5) skrive lange fagspecifikke tekster om fagområdet, 6) formulere egne tanker, 7) skrive i en passende stil og 8) udtrykke sig skriftligt om sit fag. I alt er der 55 af de 88 informanter, der svarede på spørgsmålet. Figur 18 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 18. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed på dansk. N=88.

Resultaterne viser, at yderst få krydser svarmuligheden Meget godt af, mens en del flere krydser svarkategorien ret godt af. De fleste svarer, at det går meget eller ret godt med at anvende alment ordforråd (22), trække på grammatiske regler (18) og at skrive i en passende stil (17). Herefter følger anvendelse af retskrivningsregler (15) formulere egne tanker (15), skrive om sit fag (13) og anvende specifikt ordforråd (12). De færreste af de studerende svarer, at det går meget eller forholdsvis godt med at skrive lange tekster indenfor deres fagområde (8). Det gælder for samtlige komponenter, at mange svarer, at det står ret eller meget dårligt til med skrive-færdigheden. Langt de fleste svarer, at det går dårligt med anvendelse af specifikt ordforråd (29) og at skrive lange tekster indenfor sit fagområde (29). Knap halvdelen (23) af informanterne som svarer, anser det for at være problematisk at udtrykke sig om sit fagområde eftersom de svarer, at det går ret eller meget dårligt og det samme gælder for anvendelse af grammatiske regler, skrive lange tekster om sit fagområde, og udtrykke tanker og følelser (22). Godt en tredjedel (21) af dem, der svarer, anser, at det går ret eller meget dårligt med at anvende alment ordforråd og lidt færre (16), at dette er tilfældet mht. at skrive passende stil.

Sammenfatning og analyse

Resultaterne viser, at informanterne læser på forskellige universiteter spredt over hele Danmark. De fleste læser på Københavns Universitet, og de universiteter udenfor hovedstadsområdet, hvor de fleste informanter læser, er Vitus Bering, Ålborg Universitet og Århus Universitet. De fleste af de studerende er i gang med uddannelser, f.eks. indenfor naturvidenskab, sundhedsvidenskab og samfunds-videnskab. Resultaterne mht. de studerendes valg af universiteter og studier ligner i høj grad tidligere forskningsresultater (Auður Hauksdóttir, 2012:27-32). Der hersker ingen tvivl om, at brugen af dansk i akademisk kontekst forudsætter sproglige kompetencer på et højt niveau, herunder receptive og produktive færdigheder i dansk. At der også kan være tale om dialektale forskelle gør ikke de studerendes situation lettere, da danskundervisningen i Island baseres på rigssprogsnormen.

Resultaterne viser yderligere, at der er forskellige årsager til at de studerende har valgt at studere i Danmark. Langt de fleste begrunder deres valg med, at Danmark er godt for deres studier, at de har lyst til at bosætte sig i landet og at det er billigt at studere der. Påfaldende få informanter (15 af 87) begrunder deres valg med deres danskkundskaber. Disse resultater falder i tråd med resultaterne om de studerendes motivation for at vælge Danmark som studieland i Auður Hauksdóttirs undersøgelse (Auður Hauksdóttir, 2012: 27). Det bør dog nævnes, at nogle studerende (10 af 87) i nærværende undersøgelse nævner, at deres mulighed for at få SU har haft betydning for deres valg af Danmark som studieland. Dette er ikke tilfældet i Auður Hauksdóttirs undersøgelse.

De former for danskkundskaber, som de fleste studerende svarer, at de har meget eller ret stort behov for i forbindelse med deres studier er lytte- (34 af 57) og tale-færdighed (33 af 57). Dette forekommer naturligt, jf. de mange sammenhænge i daglig kommunikation, hvor man må være i stand til at forstå det der bliver sagt og selv at kunne udtrykke sig. Dette understøttes af tidligere forskning, der angår vægtning af de fire færdigheder i daglig kommunikation: Lyttefærdigheden vægter tungest (45%) og herefter kommer talefærdigheden (30%) (Hedge, 2000:227-228). Andre former for danskkundskaber som forholdsvis mange af informanterne meget eller ret stort behov for at beherske er: beherskelse af alment ordforråd (28 af 57), fag-specifikt ordforåd (26) samt beherskelse af adækvat sprogbrug (26). De former for danskkundskaber, som de fleste studerende svarer, at de har ret eller meget lidt behov for er kendskab til grammatik og retskrivningsregler (27 af 57), skrivefærdighed (26),

læsefærdighed, anvendelse af specifikt og adækvat sprog (26), alment ordforråd (23) samt lytte- og talefærdighed (21). Det er i hvert fald bemærkelsesværdigt, at andelen af studerende, der vurderer, at der er meget lidt eller forholdsvis lidt behov for at beherske de forskellige former for danskkundskaber er af samme omfang som de, der vurderer, at der er meget eller forholdsvis meget stort brug for dette. Dette siger evt. noget om individuelle forskelle mht. de studerendes beherskelse af dansk, dvs. at nogle studerende er gode til at læse på dansk og derfor ikke anser deres behov for læse-færdighed for at være stort, mens andre behersker lyttefærdighed godt og af den ikke vægter den højt.

Det fremgår klart, at de studerende har behov for mange former for dansk-kundskaber i uddannelsessammenhæng og her er det de fire færdigheder, som spiller en væsentlig rolle. Især peges der på det receptive og det produktive i forhold til talt dansk. Vigtigheden af udtryksfærdighed i forbindelse med daglig kommunikation falder i tråd med teorierne om kommunikativ kompetence (se afsnit 2.1.3) og i læse-planerne for dansk for ungdomsuddannelsen tildeles de fire færdigheder en stor vægt, herunder lytte- og talefærdighed (se afsnit 3). Behovet for alment og fagspecifikt ordforråd nævnes også i denne sammenhæng som en vigtig komponent at beherske.

Det fremgår klart, at det er meget forskelligt, hvilke former for danskkundskaber, de studerende har behov for. Dog ser lytte- og talefærdighed ud til være vigtig for mange studerende, mens grammatik, skrivefærdighed, samt læsefærdighed ser ud til at spille en mindre rolle for en forholdsvis stor del af de studerende. Dette falder stort set i tråd med tidligere forskning. Dog er der en større del af de studerende i denne undersøgelse, som markerer, at der er meget eller forholdsvis stort behov for lytte- og talefærdighed forbundet med deres uddannelse end i tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:43-46).

De studerendes vurdering af deres beherskelse af dansk ved ungdoms-uddannelsens afslutning og hvor meget træning de fik i de forskellige færdigheder i ungdomsuddannelsen, falder ikke helt i tråd med de behov som de studerende anser at der er brug for. Læse og skrivefærdigheden er de færdigheder som de anser at vægter mest i undervisning og som de behersker bedst ved ungdomsuddannelsens afslutning, hvorimod de anser at der er mest behov for tale- og lyttefærdighed mht. deres studier i Danmark

Resultaterne viser, at forholdsvis få (9 af 57 som svarer) informanter vurderer, at de er meget eller ret godt sprogligt forberedte ved studiestart i Danmark og mange (24

af 57) udtrykker, at de er forholdsvis eller meget dårligt rustede mht. deres dansk-kundskaber. Det er bemærkelsesværdigt, at 9 af informanterne tilføjer i et tillægs-feltet, at de ikke mener at have brug for dansk, eftersom deres studiesprog er engelsk. Her er det også værd at nævne, hvor mange af de studerende undlader at svare på de spørgsmål, der angår brugen af dansk i uddannelsessammenhæng (se afsnit 5.2). Her kunne man spørge, om den lave svarprocent skyldes, at en forholdsvis stor del af de studerende ikke eller kun i ringe grad bruger dansk i deres uddannelser. Brugen af engelsk falder helt i tråd men den udvikling som har fundet sted i den globaliserede verden, med en højere grad af anvendelse af engelsk i det akademiske miljø og her har ikke mindst de nordiske universiteter været på banen (Hauksdóttir, 2015:225). I denne undersøgelse vurderer forholdsvis færre at de er meget dårligt forberedte ved studiestart end i tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:47).

Undersøgelsen viser, at 9 af de studerende 57 som svarer ser sig meget eller ret godt forberedt i dansk for at kunne studere i Danmark, mens 24 af dem som svarer, at deres forberedelse er meget eller ret dårlig. Set i lyset af tidligere forskning viser undersøgelsen, at flere studerende nu anser sig forholdsvis eller meget dårligt forberedt mht. dansk end tidligere (Hauksdóttir, 2012:47).

Det er meget forskelligt, hvordan det går det studerende med at bruge dansk receptivt og produktivt i tale og skrift. Således viser de studerendes besvarelser en stor spredning mht. om de opfatter deres færdigheder som gode eller dårlige eller om de anser dem for hverken at være gode eller dårlige. Resultaterne viser også, at for de fleste går det bedst med de receptive færdigheder i forhold til de produktive. Desuden går det bedre for flere med at forstå skrevet dansk i forhold til talt dansk. Her har det antagelig sit at sige, at dansk og islandsk mest ligner hinanden på skrift og at igennem tiderne har der været tradition for at vægte indlæringen af læsning, grammatik og ord-forråd højt i danskundervisningen i Island (Auður Hauksdóttir, 2001). De fleste (35 af 55) svarer, at det går meget eller forholdsvis godt med læsefærdigheden og meget få anfører, at det går ret eller meget ringe (5 af 55). Hvad angår læsning med forskellige formål for øje, går det bedst med at forstå sammenhængen (39 af 55), forstå i detaljer samt at skimme tekster (23 af 55) og skanne tekster (25 af 55). De færreste udtrykker, at de besidder gode færdigheder mht. ekstensiv læsning.

Mht. at forstå talt dansk vurderer en stor del (25 af 57), at det godt eller forholdsvis godt til med forståelsen i uddannelsessammenhæng generelt , og det samme viser sig mht. at forstå, når der er tale om gruppearbejde (25 af 57). Samtidig

viser resultaterne, at en stor del af de studerende svarer, at det går meget eller ret dårligt at forstå talt dansk i undervisningen generelt (12 af 57) og når de deltager i gruppearbejde (12 af 57). De studerendes vurdering af, hvordan det står med forskellige sider af lyttefærdigheden, viser, at de fleste svarer, at det går meget eller ret godt til med at forstå dansk udtale (21 af 57). Dårligere står det til mht. at forstå hurtig tale, følge med i forelæsninger, forstå specifikke ord og fange udtryk af enkelte ord. I teorier om de receptive færdigheder i sprogindlæringen er det det sproglige input, der er i fokus og ifølge Krashens teorier er inputtet en forudsætning for tilegnelsen af et fremmedsprog finder sted. Desuden forudsætter afkodningen af det, der siges eller skrives samt viden om lingvistiske og sociokulturelle forhold (se nærmere afsnit 2.1.3). Ifølge Krashens teorier og set i lyset af teorier om de receptive færdigheders vigtighed er det problematisk, at en del af de studerende vurderer deres receptive færdigheder som ret eller meget dårlige.

Sammenlignet med tidligere forskning viser denne undersøgelse interessante forskelle mht., hvordan det står til med de studerendes lytte- og læsefærdighed Således er der forholdsvis flere studerende i denne undersøgelse, som vurderer, at det går meget eller forholdsvis godt med at læse- og lytte på dansk i forhold til tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012: 48-54)

Dette kan evt. forklares med, at ifølge de gældende læseplaner for dansk understreges disse færdigheders vigtighed for kommunikativ kompetence. En stor vægtning af det talte sprog adskiller sig fra grammatik og oversættelsesmetoden, som længe har gjort sig gældende i danskundervisningen. Det hænger dog ikke sammen med resultaterne som de studerende skriver i denne undersøgelse mht. danskundervisningen i ungdomsuddannelsen, hvor de anser ikke at lyttefærdigheden vægter stort.

Resultaterne viser, at det går dårligere med de produktive færdigheder, dvs. at tale og at skrive. Hvad angår talefærdigheden, er der 16 af de 55 som svarede, som udtrykker, at det går godt eller forholdsvis godt med talefærdigheden og det samme antal af informanter svarer, at det går forholdsvis eller meget dårligt med denne færdighed. Mht. at tale dansk, så svarer det fleste, at det går godt med at tale nuanceret (20 af 55) og herefter vægter det adækvate sprogbrug (18 af 55). Lidt færre svarer, at det går meget eller forholdsvis godt med at tale mundret (15 af 55), at tale grammatisk korrekt og udtrykke sig om deres fag (13 af 55), at udtrykke tanker og følelser (12 af 55) og at tale flydende (11 af 55) og kun 5 svarer, at det går meget eller

ret godt med at trække på faste vendinger (5 af 55). Væsentligt flere markerer, at det går meget eller forholdsvis dårligt mht. de opstillede komponenter. Udover anvendelse af faste vendinger (32 af 55), er der omtrent halvdelen af dem som svarer, som vurderer deres færdighed mht. at tale mundret, grammatisk korrekt, tale om deres fag, tale flydende og nuanceret samt det at formulere sig om deres tanker og følelser som meget eller ret dårlig. Set i lyset af de kommunikative teorier (se afsnit 2.1.3) og læseplanerne i dansk (se afsnit 3), hvor vigtigheden af mundtlig udtryksfærdighed understreges, må disse resultater anses for at være problematiske.

Manglende talefærdigheden må være et problem i forbindelse med deres studier, hvor der er brug for, at de studerende taler om deres fagområde både flydende og nuanceret. For udviklingen af de studerendes mellemsprog er interaktion med andre nødvendig (se afsnit 2.1.3), jf. teorierne om kommunikativ kompetence. Hvis en stor del af de studerende ser sig dårligt i stand til at forstå og tale dansk, kan det betyde, at de i mindre grad kaster sig ud i interaktion med danskere, hvilket kan gå ud over deres muligheder for at lære sproget, jf. Swains teorier om outputtets betydning (se afsnit 2.1.3).

Forholdsvis mange af informanterne betragter skrivefærdigheden som ringe, jf. at kun få (15 af 55) anser, at det går meget eller forholdsvis godt med skrivefærdigheden i uddannelsessammenhæng. Forholdsvis mange (26 af 55) svarer, at det hverken går godt eller dårligt, mens 14 af 55 svarer, at det går forholdsvis eller meget dårligt. De sider af skrivefærdigheden, som de fleste svarer, at det går meget eller ret godt med er anvendelse af alment ordforråd (22 af 55), grammatiske regler (18 af 55) og at skrive i en passende stil (17 af 55). Det er bemærkelsesværdigt, at det ser ud til at gå dårligt med at skrive dansk i forbindelse med de studerendes fag, jf. hvor mange der svarer, at det går forholdsvis eller meget dårligt med at skrive faglige tekster om deres fagområde samt det at anvende et (fag)specifikt ordforråd. Disse resultater understøttes af de store behov for sproglige kundskaber, som akademiske studier kræver mht. bl.a. skriftlige kompetencer, herunder ordforråd (Henriksen, 1999:73, Henriksen, 1995:12-18). Sammenlignet med tidligere forskning er der tale om store ligheder mht. de studerendes vurdering af de produktive færdigheder. Dog bør det fremhæves, at i Auður Hauksdóttirs undersøgelse (2012: 52-54 & 58-61) er der en større del af informanterne, der vurderer, at det går forholdsvis godt med læse- og skrive-færdigheden i forhold til nærværende undersøgelse.

Ikke desto mindre viser resultaterne af begge undersøgelser, at der findes en vis kløft mellem de receptive og de produktive færdigheder, hvor informanternes beherskelse af de receptive færdigheder ser ud til at være markant bedre i forhold til de produktive. Eftersom teorierne om kommunikativ kompetence og læseplanerne i dansk for ungdomsuddannelsen understreger alle fire færdigheders vigtighed, må denne kløft anses for at være problematisk.

5.2 Spørgeskemaundersøgelse 2 (S-2)

Undersøgelsens formål og informanter

Spørgeskemaundersøgelse 2 har til formål at undersøge, hvordan de studerende vurderer deres danskkundskaber og hvordan de ser sig i stand til at klare sig på dansk i uddannelsessammenhæng efter omtrent otte måneders ophold i Danmark. Det undersøges også hvilket billede, der tegner sig mht. deres beherskelse af sproget sammenlignet med resultaterne fra Spørgeskemaundersøgelse 1. Her er forskningsintentionerne at finde ud af, hvilke oplysninger, de studerendes besvarelser giver om udviklingen af deres mellemsprog, når de befinder sig i et dansk sprogmiljø. De indhentede data sammenholdes med den samme gruppes besvarelser af den første delundersøgelse. S-2 består af 9 lukkede svarlistespørgsmål, der angår de studerendes danskkundskaber og brug af dansk og desuden spørges der til deres brug af engelsk. Til sidst er der tre åbne spørgsmål, hvor informanterne bedes udtrykke styrker og svagheder ved danskundervisningen i Island og give forslag, der kan bidrage til en mere effektiv undervisning.

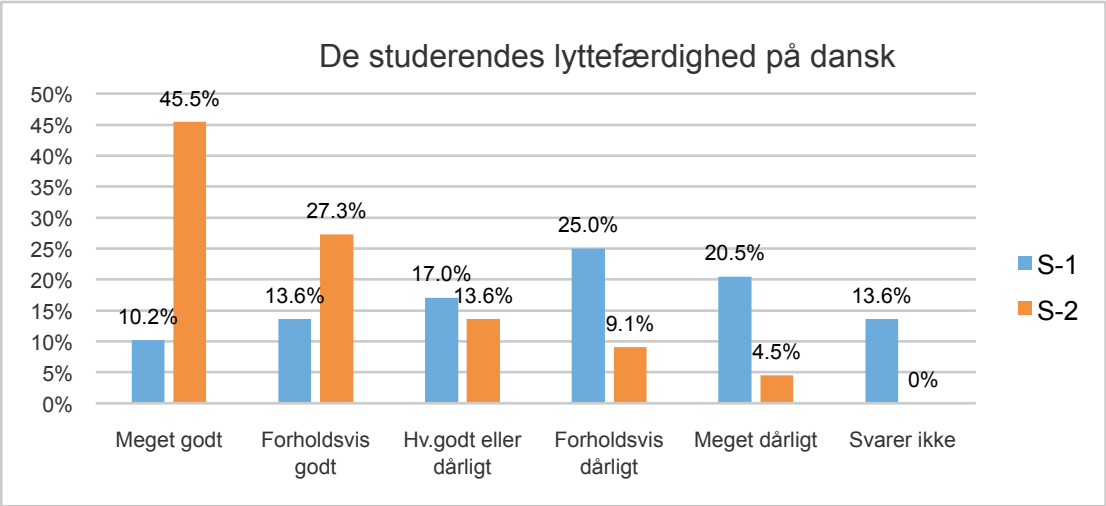
I S-1 blev de studerende spurgt, om de var indstillet på at være med i S-2 og i tilfælde af et positivt svar blev de bedt om at opgive de nødvendige kontaktoplysninger. 37 af de 88 studerende, som var med i S-1, gav tilsagn om at være med. Desværre var det dog kun muligt at komme i kontakt med 22 af de 37 studerende, hvilket betyder, at der må tages visse forbehold mht. repræsentativitet. Undersøgelsen blev gennemført elektronisk i april 2015. I det følgende gøres der rede for fordelingen af de 22 studerendes besvarelser i procenter. Hvor det er hensigtsmæssigt, illustreres resultaterne ved hjælp af søjlediagrammer.

5.2.1 Danskkundskaber efter 8 måneders ophold i Danmark

I de første fem spørgsmål blev der spurgt til, hvordan det står til med informanternes danskkundskaber mht. til de fire færdigheder, *at lytte, tale, læse* og *skrive* og hvordan det går med daglig kommunikation med danskerne. Her er der tale om de samme spørgsmål, som blev stillet i S-1. I det følgende bliver resultaterne sammenholdt med den samme gruppes besvarelser af S-1 og fremstillet i søjlediagrammer i procenter.

At forstå talt dansk

I det første spørgsmål bliver der spurgt til, hvordan det går de studerende med at forstå talt dansk i forbindelse med deres studier. Fordelingen af de studerendes besvarelser af S-2 vises med *gule* søjler i figur 19, mens resultaterne fra S-1 vises med *blå* søjler.

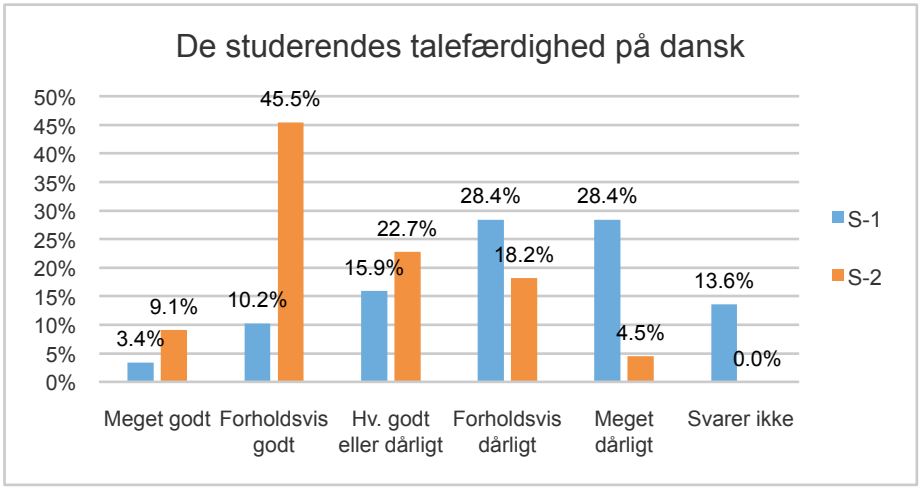


Figur 19. De studerendes vurdering af deres lyttefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Som det fremgår af søjlediagrammet, er der langt flere studerende i S-2, der svarer, at det går meget eller ret godt med at forstå talt dansk i forhold til S-1, og langt færre svarer, at det går forholdsvis eller meget dårligt. Således svarer 72,8% af informanterne i S-2, at det går meget eller ret godt med receptionen af talt dansk og forholdsvis få, at det går meget eller ret dårligt (13,6%). Det er bemærkelsesværdigt, at mange studerende fra S-2 nu oplever, at det går meget godt (45,5%), hvis man sammenligner med resultaterne fra S-1 (10,2%) Omvendt er der færre, som vurderer at det går forholdsvis dårligere i forhold til studiestart.

At tale dansk

I et andet spørgsmål blev der spurgt til, hvordan det går med at tale dansk i forbindelse med informanternes studier. Figur 20 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.

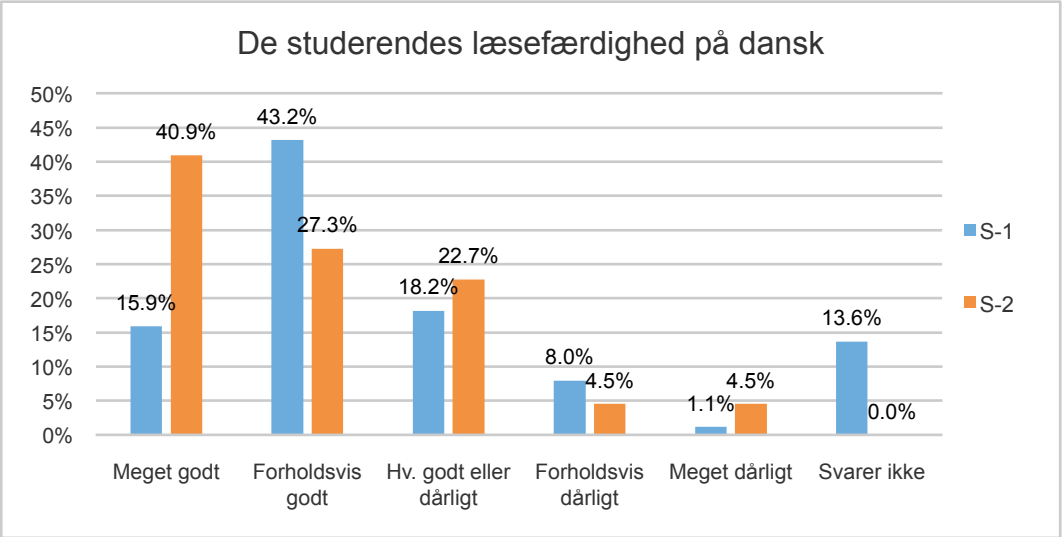


Figur 20. De studerendes vurdering af deres talefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Figur 22 viser, at der er en del flere af de studerende fra S-2, der svarer, at det går godt med at tale dansk i forhold til besvarelserne af S-1. Langt flere svarer dog, at det går forholdsvis godt med at tale dansk end det går meget godt. Langt færre studerende fra S-2 svarer, at det går forholdsvis dårligt med at tale dansk sammenlignet med S-1 og kun 4,5% svarer, at det går meget dårligt i forhold til 28,4% i begyndelsen af studierne.

At læse dansk

I det tredje spørgsmål bedes informanterne vurdere deres læsefærdighed efter 8 måneders ophold. Fordelingen af de studerendes besvarelser fremgår af figur 21.

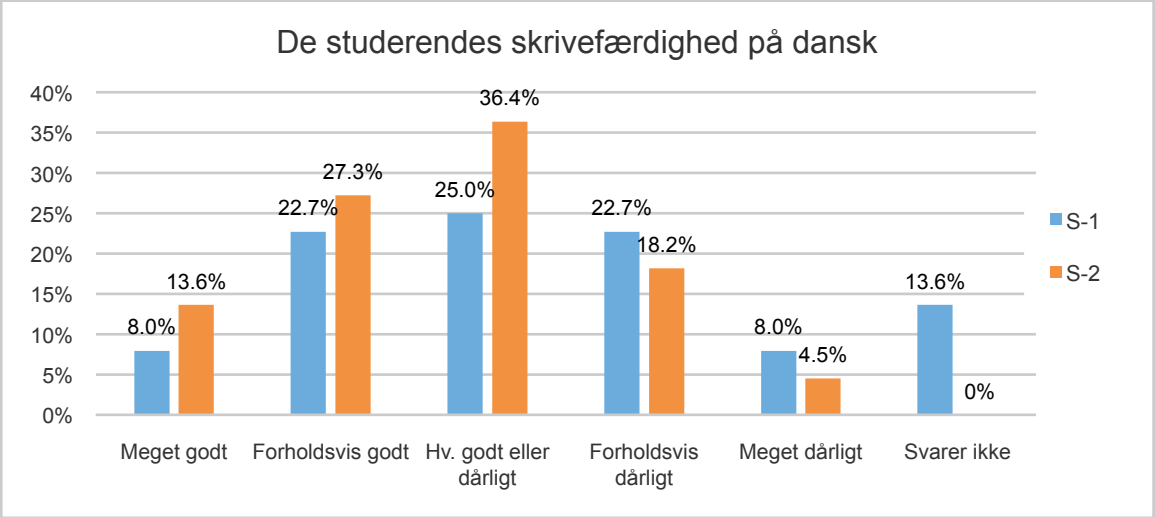


Figur 21. De studerendes vurdering af deres læsefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2..

Besvarelserne viser, at langt flere af de studerende fra S-2 anser deres læsefærdighed for at være meget eller forholdsvis god sammenlignet med S-1 og kun få vurderer den som forholdsvis eller meget dårlig.

At skrive dansk

Det fjerde spørgsmål har til hensigt at belyse, hvordan det går informanterne med at skrive på dansk i forbindelse med deres studier. Deres besvarelser fremgår af figur 22.

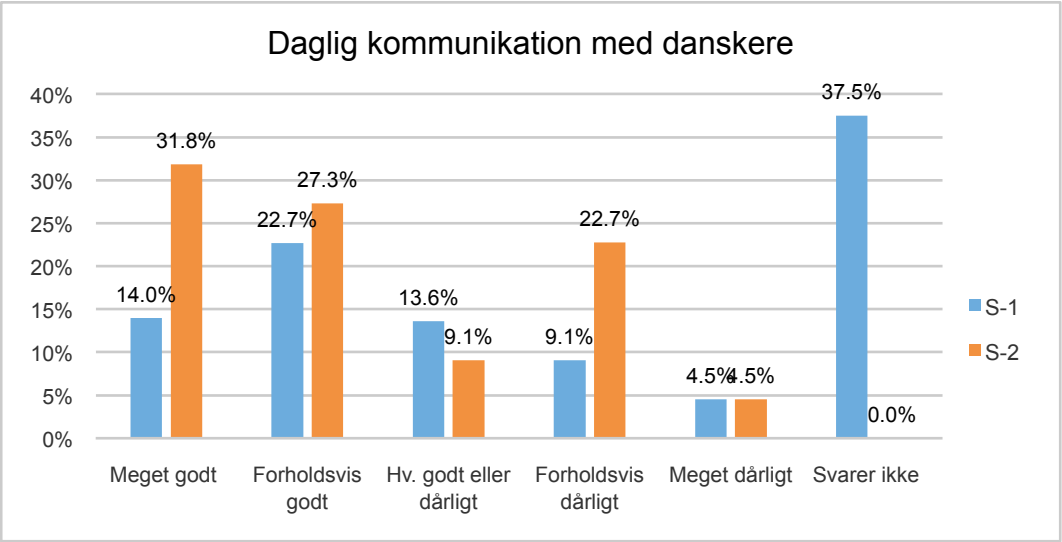


Figur 22. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed i begyndelsen af deres studier og efter 8 måneders ophold i DK. N=22 for både S-1 og S-2.

Resultaterne viser en stor lighed mellem de studerendes besvarelser af S-1 og S-2. Lidt flere fra S-2 vurderer dog deres skrivefærdighed som bedre i forhold til S-1 og lidt færre anser den for at være forholdsvis eller meget dårlig. De studerendes vurdering af deres skrivefærdighed adskiller sig markant fra de øvrige svar.

Kommunikation med danskerne

Et spørgsmål har til hensigt at belyse hvordan det går de studerende med at bruge dansk i deres daglige kommunikation med danskerne udenfor studierne. Figur 23 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.

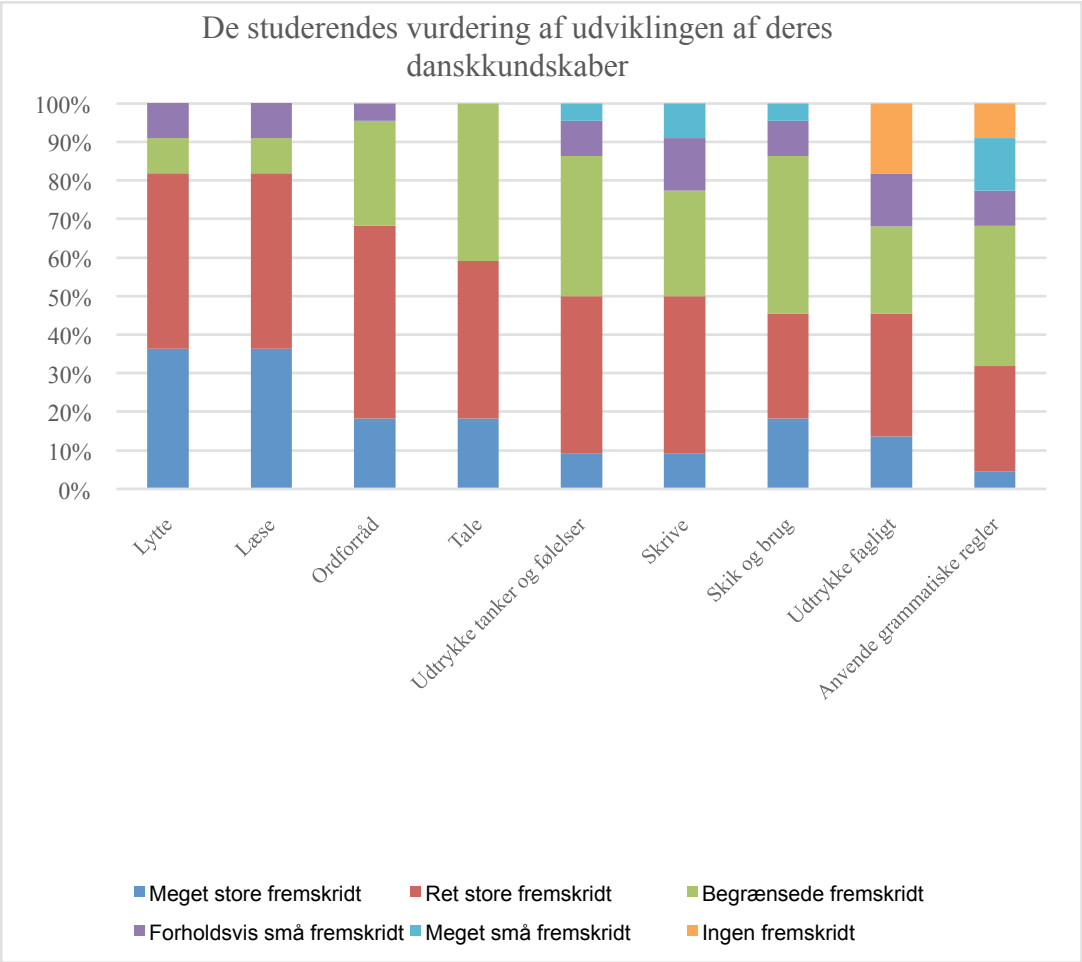


Figur 23. Hvordan det går de studerende med daglig kommunikation med danskere udenfor studierne. N=22 for både S-1 og S-2.

Her er det væsentligt at gøre opmærksom på, at mange af de studerende fra S-1 undlod at svare og af den grund er resultaterne fra de to undersøgelser svære at sammenligne. En del flere af de studerende fra S-2 svarer, at det går meget eller ret godt med at kommunikere med danskere generelt i forhold til S-1. Til gengæld er der en del flere fra S-2, der svarer, at det går forholdsvis dårligt. Dette kan tyde på, at de forholdsvis mange studerende fra S-1 (37,5%), som undlod at svare, har haft problemer med at kommunikere på dansk eller evt. trukket på engelsk.

Progression mht. de studerendes danskkundskaber

Udover at svare på de spørgsmål, som findes i begge delundersøgelser, bedes de studerende vurdere udviklingen af deres danskkundskaber i løbet af de 8 måneder, de har opholdt sig i Danmark. Der er tale om et svarlistespørgsmål med 9 svarkategorier, nemlig beherskelse af de fire færdigheder, *ordforråd* og *grammatiske regler*. Ydermere bliver der spurgt til, om de kan mærke fremskridt i forhold til at udtrykke tanker og følelser, udtrykke sig om deres fagområde og bruge dansk i overensstemmelse med dansk skik og brug. Figur 24 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 24. Danskkundskabernes udvikling. N=22.

Som det fremgår af søjlediagrammet svarer en stor del af de studerende, at de kan mærke meget eller ret store fremskridt i deres danskkundskaber. Således svarer mere end halvdelen af de studerende, at dette gælder 6 af de opstillede svarkategorier. De fleste (godt 80%) svarer, at de kan mærke meget eller ret store fremskridt eller progression i forhold til receptive færdigheder, dvs. at forstå dansk i tale og skrift. Endvidere synes en ikke ubetydelig del af de studerende, at det går fremad med ordforråd og med at tale dansk, mens en del færre kan mærke fremskridt med at udtrykke tanker og følelser og med at skrive på dansk.

Sammenfatning og analyse

Resultaterne fra S-2 viser, at efter 8 måneders studieophold i Danmark er der markant flere studerende, der vurderer deres danskkundskaber som meget eller forholdsvis gode sammenlignet med S-1 og der er færre, som vurderer dem som meget eller forholdsvis dårlige. Det gælder de receptive færdigheder i særdeleshed (se figur 19 og

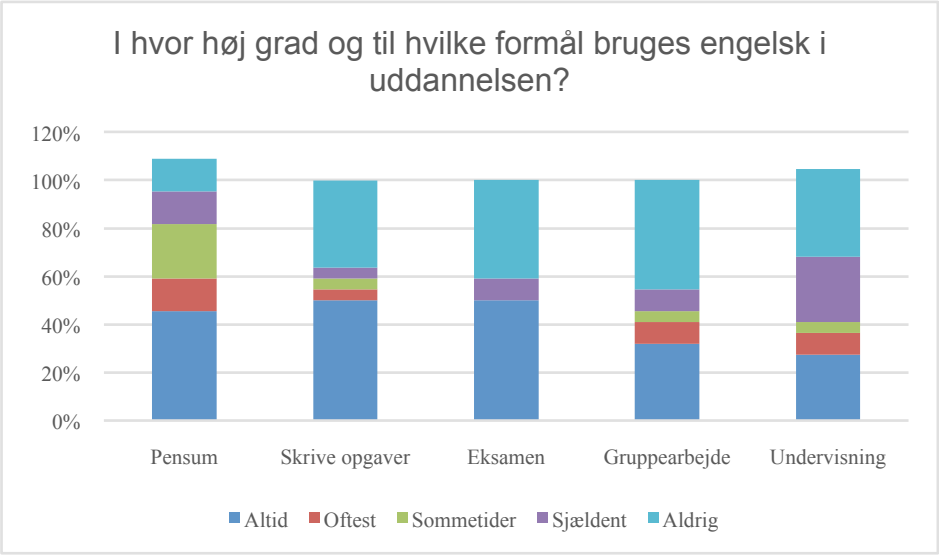
21) og talt dansk (se figur 20), mens der i hovedtrækkene tegner sig det samme billede mht. skrivefærdighed (se figur 22). Ifølge teorierne om kommunikativ kompetence læres et fremmedsprog ved at blive brugt til kommunikation (Lund, 2009:13). At flere af de studerende vurderer deres danskkundskaber som gode, må ses i lyset af det store behov, som de fleste har for at kommunikere på dansk i dagligdagen og de mange situationer, de må klare sig i – såvel indenfor som udenfor uddannelsen. Ifølge teorien burde disse forhold netop fremme indlæringen af dansk (se afsnit 2.1.3). At det er tilfældet understøttes af nærværende undersøgelse. Som før nævnt fremhæver mange studerende, at det står godt til med læse- og lyttefærdighed. Her er det også værd at gøre opmærksom på, at ifølge de studerendes besvarelser er det netop indlæringen af læsefærdighed, som vægtes tungest og som de anser for at være af størst kvalitet i danskundervisningen i ungdomsuddannelsen i Island. Samtidig er det også den færdighed, som de mener at beherske bedst ved ungdoms-uddannelsens afslutning. Af de produktive færdigheder står det dårligst til med indlæringen af talt dansk (se figur 1, 2, og 3). Ifølge blandt andre Haastrup (1989) og Stæhr (2008) er der stor forskel på at beherske et sprog receptivt og produktivt. Dette misforhold understøttes i tidligere forskning i den islandske skole, hvor talt dansk ikke bliver prioriteret på samme måde som f.eks. skrevet dansk (Auður Hauksdóttir: 2001: 251-260). Dette understøttes af undersøgelsens resultater, jf. de mange som svarer, at det står godt til med deres læse- og lyttefærdighed efter 8 måneders ophold i Danmark sammenlignet med dem, der bekræfter dette mht. tale- og skrivefærdighed. Det gælder skrivefærdigheden i særdeleshed. Dette må ses i lyset af, hvor ringe vægt skriftligt dansk ser ud til at spille i uddannelsessammenhæng (se figur 6). Endelig er det store behov, som de fleste studerende har for at kommunikere på dansk for at opnå deres mål, væsentligt og kan ikke lades udenfor betragtning. Ifølge teorierne om motivation anses behovet for at bruge sproget som værktøj eller instrument for at fremme indlæringen (Gardner 1985:54, Arnbjörnsdóttir 2007: 18).

Resultaterne viser, at omtrent en tredjedel af de studerende finder, at det går meget godt med daglig kontakt med danskerne og lidt færre synes, det går forholdsvis godt. Det er bemærkelsesværdigt, at omtrent en femtedel (22,7%) udtrykker, at det går forholdsvis dårligt. Det er en større procentdel end den tilsvarende fra S-1. Her må man tage i betragtning, at mange fra S-1 undlader at svare. Resultaterne viser, at de fleste studerende synes, at de har gjort størst fremskridt i forbindelse med lytte-færdighed, læsefærdighed og beherskelse af ordforråd. Herefter kommer tale-

færdighed og det at kunne udtrykke tanker og følelser. Skrivefærdighed og adækvat brug af dansk samt det at udtrykke sig om faglige emner går det mindre godt med. Dette stemmer overens med tidligere forskning (Hauksdóttir, 2012:238-239). Resultaterne fra en kvalitativ undersøgelse blandt islandske studerende, som havde læst i Danmark i to år viser, at når de studerende udfordres til at bruge dansk i hverdagen, kommer de hurtigt på banen og deres beherskelse bliver større. Her har også de studerendes ambition for at blive bedre, og bevidstheden om deres sproglige behov, samt en klar opfattelse af, hvor deres problemer ligger, sit at sige (Hauksdóttir, 2012:238). Som resultaterne fra S-1 viser, er den produktive sprogbrug den største barriere i begyndelsen af studierne. Det er interessant, at ifølge nærværende undersøgelses resultater, er de fleste af de studerende blevet markant bedre til det talte sprog efter 8 måneder i dansk sprogmiljø.

5.2.2 Anvendelse af engelsk efter 8 måneders ophold i Danmark

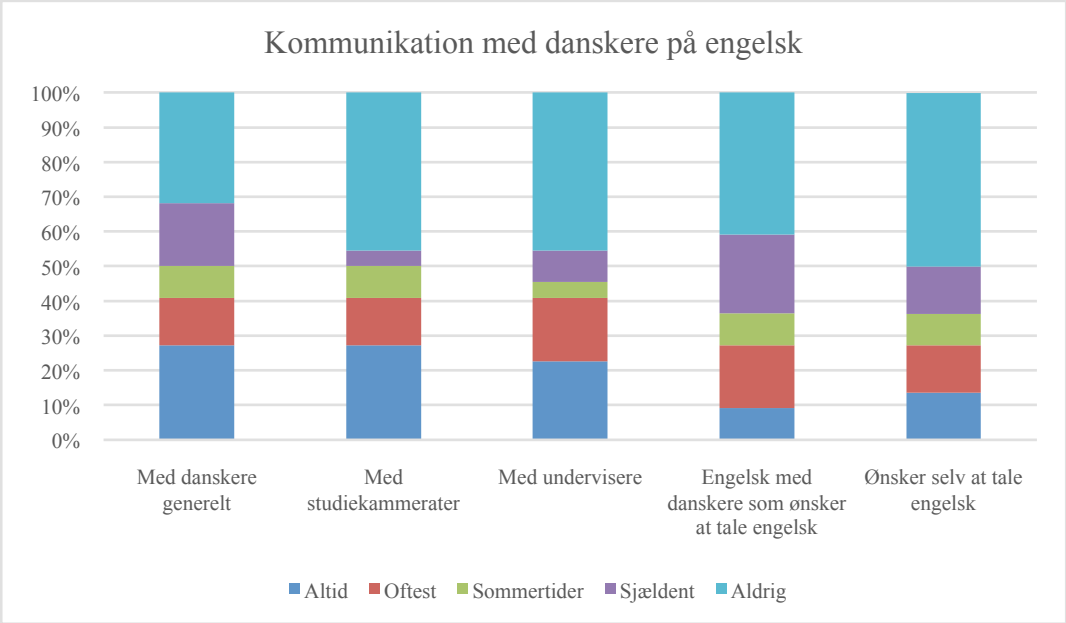
I to svarlistespørgsmål bliver der spurgt til informanternes brug af engelsk i forbindelse med deres studier og i deres kommunikation med danskere generelt efter omtrent 8 måneders ophold i Danmark. Mht. brugen af engelsk i uddannelsessammenhæng blev der opstillet følgende svarkategorier: 1) *undervisning på engelsk,* 2) *opgaver skrives på engelsk,* 3) *eksamen på engelsk,* 4) *gruppearbejde på engelsk og* 5) *pensum på engelsk.* Figur 27 viser fordelingen af de studerendes besvarelser. Svarprocenten overstiger 100% mht. pensum og undervisningssprog eftersom informanterne har krydset af ved mere end én af de givne svarmuligheder.



Figur 25. De studerendes brug af engelsk i uddannelsessammenhæng. N=22.

Resultaterne viser påfaldende stor brug af engelsk i de ovennævnte sammenhænge. Som det fremgår af søjlediagrammet svarer halvdelen af de studerende, at de altid skriver opgaver på engelsk og tager eksamen på engelsk, mens knap halvdelen (45,4%) svarer, at dette altid gælder læsning af pensum. Godt en fjerdedel svarer, at gruppearbejde (31,82%) og undervisning (27,2%) altid finder sted på engelsk. Samtidig svarer knap halvdelen, at gruppearbejde (45,4%) aldrig finder sted på engelsk og godt en tredjedel, at dette aldrig er tilfældet mht. eksamen (40,9%), opgaveskrivning (36,3%) og undervisning (36,3%). Figur 27 viser, at engelsk spiller den største rolle for de studerende i forbindelse med læsning af pensum, jf. de mange, som svarer, at pensum altid eller ofte er på dette sprog og kun få (13,6%) svarer, at pensum aldrig er på engelsk.

Det andet spørgsmål har til hensigt at belyse de studerendes brug af engelsk i kommunikation med danskere generelt. Der opstilles 5 svarkategorier: 1) *taler engelsk med undervisere,* 2) *studiekammerater,* 3) *andre danskere, som jeg er i kontakt med,* 4) *danskere, som ønsker at tale engelsk,* 5) *jeg ønsker selv at tale engelsk.* Figur 28 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 26. Kommunikation med danskere på engelsk. N=22.

Resultaterne viser, at omtrent en fjerdedel af de studerende svarer, at de altid taler engelsk med deres studiekammerater (27,3%) og med danskere, som foretrækker at tale engelsk (27,2%), samt deres undervisere (22,7%). Desuden er der knap en femtedel, som svarer, at de oftest taler engelsk med undervisere (18,2%) og danskere, som

ønsker at tale dette sprog (18,2%). Halvdelen svarer, at de aldrig taler engelsk efter eget ønske og knap halvdelen svarer, at de aldrig taler engelsk med deres undervisere (45,5%) og studiekammerater (45,5%), mens lidt færre svarer, at de aldrig taler engelsk med danskere efter deres ønske (40,8%). En ikke ubetydelig del svarer, at de sjældent taler engelsk i de nævnte sammenhænge.

Sammenfatning og analyse

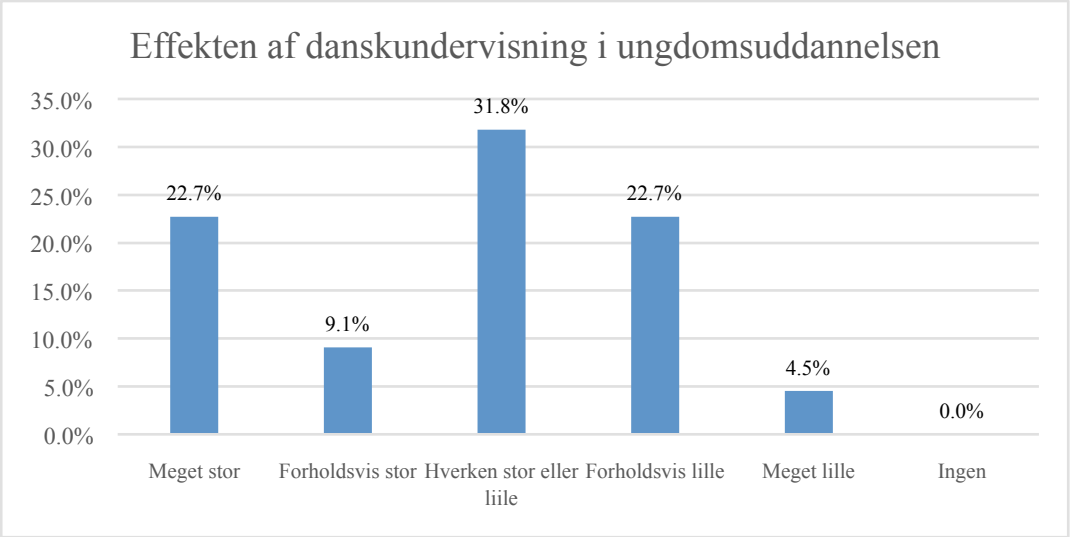
Det fremgår af figur 27 og 28, at engelsk spiller en central rolle for de islandske studerende. Brugen af engelsk ser ud til at være størst i selve undervisningen, dvs. i forbindelse med pensum, opgaveskrivning og eksamen, mens engelsk spiller lidt mindre rolle i kontakt med danskere uden for selve undervisningen, jf. omtrent halvdelen af de studerende svarer, at de aldrig eller sjældent bruger engelsk i de nævnte sammenhænge. Engelsk spiller en ikke ubetydelig rolle for de studerende i begyndelsen af deres studier (se afsnit 5.1.3), hvor de i høj grad anvender engelsk. Det samme gælder informanternes anvendelse af engelsk under tidligere ophold i Danmark (se afsnit 5.1.1). Andre er mere eller mindre afhængige af at kunne kommunikere på dansk – her spiller uddannelsens karakter formentlig en vis rolle ligesom det ikke er uvæsentligt, om der er tale om grunduddannelse eller overbygningsuddannelse.

Engelsk spiller en stadig større rolle som *lingua franca* og som akademisk sprog. Øvrig forskning understøtter resultaterne af denne undersøgelse: én undersøgelse vedrører de studerendes færdigheder i at anvende engelsk i studiesammenhæng i Norge (Hellekjær, 2009), en anden belyser brugen af engelsk på de islandske universiteter (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2010) og en tredje undersøgelse omhandler engelsk som undervisningssprog på de Nordiske universiteter (Thøgersen, Josephson, Londén & Salö, 2013)

5.2.3 Dansk i Island set i bagspejlet

Afsluttende er der i S-2 fire spørgsmål, som har til hensigt at få indblik i de studerendes vurdering af danskundervisningen i Island i lyset af deres erfaringer som studerende i Danmark.

I det første spørgsmål bedes de studerende vurdere, hvilken betydning dansk-undervisningen har haft for deres aktuelle kundskaber i dansk. Figur 29 viser fordelingen af de studerendes besvarelser.



Figur 27. Set i bagspejlet, hvor meget indflydelse har den træning og undervisning, som de studerende fik i dansk i Island, haft på deres danskkundskaber i dag. N=22.

Resultaterne viser, at det er forskelligt, hvordan de studerende vurderer dansk-undervisningens betydning for deres danskkundskaber. Således svarer knap en tredjedel (31,8%), at danskundervisningen har haft meget eller forholdsvis stor positiv effekt på deres danskkundskaber og lige så mange svarer, at effekten af dansk-undervisningen hverken har været stor eller lille. Desuden vurderer knap en tredjedel af de studerende, at danskundervisningen ikke har haft stor betydning for deres dansk-kundskaber (27,2%).

I fire åbne spørgsmål bedes de studerende gøre rede for danskundervisningens styrker og svagheder, og vurdere om de anser deres danskkundskaber efter afsluttet studentereksamen for at være tilfredsstillende og leve op til deres forventninger. Til sidst bedes de give bud på de ændringer, som de anser som vigtige for at gøre kvaliteten af danskundervisningen i Island større.

Mht. danskundervisningens styrker svarer de studerende, at den primært ligger i selve undervisningen og i den vægt, der lægges på indlæringen af lingvistiske kompetencer, samt læse- og skrivefærdighed.

Af svagheder i danskundervisningen fremhæver informanterne, at de meget ofte har savnet en større vægt på indlæring af lytte- og talefærdighed, eftersom skrive- og læsefærdighed oftest var i fokus, samt træning i lingvistiske kompetencer. Desuden

nævner informanterne, at mangel på træning i den produktive sprogbrug og udtryksfærdighed er en svaghed. Der nævnes også manglede variation i undervisningen, lærerens manglende kompetence til at tale dansk og der efterlyses undervisning i fonetik og i danske samfundsforhold.

Resultaterne viser, at de fleste anser deres danskkundskaber for at have været ringe før studiestart og at de ikke stod mål med deres forventninger. De udtrykker, at de troede, at de var i besiddelse af større færdigheder og mange nævner, at der stadigvæk er problemer forbundet med at forstå talt dansk og selv at tale sproget.

I de studerendes besvarelser af det sidste spørgsmål, kommer de med forskellige forslag til ændringer af danskundervisningen i Island. Her nævner de oftest, at der skal være mere fokus på tale- og lyttefærdighed og at undervisningen med fordel kan være mere motiverende. Her anser de det for vigtigt, at eleverne kan se brugsværdien af at lære sproget. Undervisningen og undervisningsmaterialet bør være tidssvarende og egnet til at vække interesse. Dansklærere skal have gode danskkundskaber – specielt mht. udtale – og være i stand til at bidrage til kommunikationen i klassen, som absolut bør være på dansk. Endelig finder de det vigtigt, at eleverne kan komme med forslag til ændringer i undervisningen for i højere grad at kunne imødekomme de enkeltes interesser og ønsker.

Sammenfatning og analyse

Resultaterne, der drejer sig om, hvordan de vurderer effekten af danskundervisningen på deres danskkundskaber viser, at langt de fleste (63,6%) vurderer, at den har haft en positiv effekt, men samtidigt er det bemærkelsesværdigt, at så mange (36,3%) synes, at den har forholdsvis eller meget lille effekt.

Det er forskelligt, hvordan de studerende vurderer danskundervisningens kvalitet og deres udbytte af den. Mht. fagets styrker nævner de fleste indlæringen af lingvistisk kompetence samt læse- og skrivefærdigheden, da de anser det for at være vigtigt at have grundig viden om sprogets fundamentale elementer. Til gengæld anser de fraværet af indlæring af lytte- og talefærdighed som et problem. Ifølge de studerende er det problematisk, hvor meget skrive- og læsefærdighedstræning fylder og hvor stor vægt, der lægges på lingvistisk kompetence. Manglende undervisning i de produktive sider af sprogbrugen anses altså for at være et stort problem. Andre peger på ensidige undervisningsformer og efterlyser større variation. Endelig peger nogle på, at dansklærerne ikke behersker talt dansk på tilstrækkelig højt niveau og der

mangler undervisning i dansk fonetik og udtale, samt danske samfundsforhold. Disse resultater viser sig stort set at falde i tråd med specialets resultater, som omhandler dansk i ungdomsuddannelsen (se figur 5 og 6) og også resultater fra tidligere forskning (Auður Hauksdóttir 2012: 181-188).

Hvad angår de studerendes forventninger til deres danskkundskaber svarer de fleste, at de af forskellige grunde ikke opfylder deres forventninger, da de troede, at deres færdigheder ved studiestart var større. Mange kommer ind på, at der stadigvæk er problemer forbundet med at forstå talt dansk og tale selv.

Generelt efterlyser de studerende et større fokus på indlæring af tale- og lytte-færdighed. Yderligere nævnes, at undervisningen burde være mere motiverende og at den burde bidrage til, at eleverne kan se brugsværdien af at lære dansk. Andre faktorer, der anses for at spille en rolle for elevernes motivation, er selve undervisningsformen og undervisningsmaterialet, som bør være tidssvarende og egne sig til at vække elevernes interesse. Til sidst nævnes dansklærernes professionelle kompetencer og hvor vigtigt det er, at de behersker dansk på et højt niveau, specielt mht. udtale, og at de er i stand til at føre en undervisning, hvor kommunikationen i klassen foregår på dansk.

I forbindelse med vigtigheden af, at de studerende oplever sprogets brugsværdi, kan motivationsfaktoren dreje sig om, i hvilken grad den studerende ønsker at være en del af målsprogssamfundet og integrativ orienteret, hvor målsproget betragtes som værende et redskab til at kunne klare sig, f.eks. i uddannelsessammenhæng (Dörnyei & Ushioda, 2009:22-23). Yderligere nævnes undervisningens og skolens betydning for motivationen, hvor fremmedsprogslærerens arbejde står helt centralt (Dörnyei &Ushioda, 2011:103-136) (Se afsnit 2.2).

De krav, der fastsættes i læseplanerne i dansk (se afsnit 3), hvor der blev lagt endnu større vægt på kommunikativ undervisning og hvor mundtlig og skriftlig kommunikation skulle vægte tungere, er ifølge de studerende ikke blevet tilgodeset i danskundervisningen. De studerendes besvarelser viser, hvor store krav der stilles til professionel kommunikativ undervisning og dette belyses teorien om at indlæringen finder sted i interaktion med andre og i undervisningen i klasseværelset (se afsnit 2.1.3).

Vægtningen af færdigheder i ungdomsuddannelsen, som mange af de studerende beskriver i deres besvarelser (jf. der er ofte tale om ensidig vægtning af læse- og skrivefærdighed og lingvistisk kompetence i øvrigt), fører til, at de studerende *ikke*

kommer til at beherske talt dansk. Her er det ifølge forskningen sværest at opnå en produktiv færdighed. Disse resultater falder stort set i tråd med resultaterne fra tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:179-181).

Konklusion

Der er to overordnede formål med dette speciale. For det første gives der en undersøgelse og efterfølgende analyse af, hvilke dansksproglige behov islandske studerende har i forbindelse med studier i Danmark. For det andet afdækkes det, hvor godt de samme studerende ser sig i stand til at klare sig med hjælp fra de dansk-kundskaber, som de har erhvervet sig i den islandske ungdomsuddannelse, dels i begyndelsen af deres uddannelsesophold, dels efter omtrent otte måneders ophold i Danmark. Efterfølgende sammenlignes resultaterne med tidligere forskning, her Auður Hauksdóttirs (Auður Hauksdóttir 2012), der blev udarbejdet for godt et årti siden og blev inspirationen til denne undersøgelse. Med udgangspunkt i for området relevant teori redegøres der for specialets vigtigste resultater og der perspektiveres til de udfordringer, som danskfaget står over for. Endelig overvejes det om resultaterne kan være med til at give lærere og elever kvalificerede bud på ændringsforslag for at imødekomme de behov, som de studerende vurderer at der er brug for, både i forhold til hvad læseplanen i dansk fastsætter mht. færdigheder og hvad det kommunikative sprog- og indlæringssyn fremhæver i danskundervisningen.

Ved ungdomsskolens afslutning er *læsefærdigheden* den kompetence, som de fleste studerende mener at beherske meget eller ret godt. De resterende komponenter vægter lige tungt, set bort fra *talefærdigheden,* som meget få behersker meget eller ret godt (se figur 1).

Hvad angår danskundervisningens kvalitet i ungdomsuddannelsen vurderer langt de fleste studerende, at indlæringen af *læsefærdigheden* er meget eller forholdsvis god. Derefter følger indlæring af *grammatik* og *ordforråd* samt *skrivefærdighed*. Kun meget få anser kvaliteten af undervisningen i talefærdighed for at være meget eller forholdsvis god, mens langt de fleste vurderer, at den er forholdsvis eller meget dårlig (se figur 3).

Vægtningen af de forskellige komponenter i de studerendes danskundervisning falder helt i tråd med vurderingen af deres danskkundskaber og kvaliteten af undervisningen ungdomsuddannelsen (se figur 2). De studerende anfører, at de har fået mest træning og undervisning i *læsefærdighed* og derefter *grammatik* og *skrive-færdighed,* hvilket tyder på at oversættelses- og grammatikmetoden til dels bliver anvendt i undervisningen i dag. Øvrige komponenter vægter lige højt. Langt de fleste studerende vurderer, at *talefærdigheden* vægter forholdsvis eller meget lidt i dansk-

undervisningen, hvilket stemmer overens med tidligere forskningsresultater angående de studerendes beherskelse af dansk ved ungdomsuddannelsens afslutning og kvaliteten af undervisningen.

I lyset af disse resultater vurderer de studerende, at kvaliteten og vægtningen i undervisningen samt deres danskkundskaber ved ungdomsskolens afslutning for det meste er forbundet med *læsefærdighed* og ofte *grammatik* og *skrivefærdighed,* mens *talefærdigheden* oftest anses for at være meget eller ret ringe. Her ses en stor lighed mellem resultaterne af denne undersøgelse og tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:176-179). I forhold til ungdomsuddannelsernes læseplaner for dansk (se afsnit 3) og teorierne om kommunikativ kompetence (se afsnit 2.1.3), er det bemærkelsesværdigt, at der ikke er sket ændringer i indlæringen af de produktive sprogfærdigheder og samtidigt bekymrende, at der forekommer en kløft mellem talt og skrevet dansk. Ifølge læseplanerne for dansk skal danskundervisningen have en funktionel betydning og det kommunikative sprog- og indlæringssyn skal dermed fremhæves. Informanternes besvarelser angående vægtning af de forskellige færdigheder stemmer ikke overens med det, der lægges op til i læseplanerne. Opdelingen af undervisningen i de forskellige færdigheder er skæv specielt hvad angår *talefærdighed, der tydeligvis nedtones*. For tiden bliver danskundervisningen i skolerne indskrænket i ungdomsuddannelsen. Det kommer utvivlsomt til at påvirke elevernes danskkundskaber (se afsnit 2.1.3).

Det er meget forskelligt, hvilke former for danskkundskaber de studerende ser et behov for i uddannelsessammenhæng ved studiestart i Danmark. De fire færdigheder spiller en væsentlig rolle i den forbindelse. Langt de fleste nævner, at der er størst behov for den receptive og den produktive færdighed af talt dansk, altså at *kunne forstå talt dansk* og at *kunne tale sproget.* Færre informanter mener, at der er behov for at kunne *beherske alment* og *fagspecifikt ordforråd* og *adækvathed*. *Læse-færdighed* og *skrivefærdighed* samt *retskrivning* og *anvendelse af grammatiske regler* er de færdigheder, som de finder, at der er mindst brug for. De studerendes besvarelser viser, at de komponenter som de vurderer at have mest behov for er de samme, som de behersker dårligst ved ungdomsskolens afslutning. Vigtigheden af udtryksfærdigheden i forbindelse med daglig kommunikation falder helt i tråd med teorierne om kommunikativ kompetence (se afsnit 2.1.3) og med læseplanerne for dansk i ungdomsuddannelsen (se afsnit 3), hvor de fire færdigheder tildeles en stor vægt, herunder *lytte- og talefærdighed*. Bemærkelsesværdigt er det, at i en

sammenligning med tidligere forskning (Auður Hauksdóttir, 2012:43-46) er der nu forholdsmæssigt flere, som finder at der er et stort eller forholdsvis stort behov for at kunne beherske *lytte- og talefærdighed*.

De studerendes vurdering af egne behov for de forskellige danskkundskaber falder ikke helt i tråd med de studerendes vurdering af den undervisning, som de fik i ungdomsuddannelsen. Her vægtede *læse- og skrivefærdigheden* tungest, hvilket står i kontrast til det udtrykte behov for kompetencer indenfor *tale- og lytteførdighed* i de videregående studier. Eftersom vi bruger det meste af tiden til at tale og lytte i kommunikation med andre er det bemærkelsesværdigt, at det går bedst med de færdigheder, der er mindst brug for i kommunikation (Hedge, 2000:227-228).

Hvad angår de studerendes vurdering af deres danskkundskaber ved studiestart viser det sig, at knap halvdelen af de studerende ikke finder, at de er sprogligt forberedte på dansk ved studiestart. Det ses idet mange vurderer, at de er forholdsvis eller meget dårligt rustede i deres danskkundskaber og her kan årsagen være, at de studerende ikke eller kun i ringe grad anvender dansk i uddannelsessammenhæng (se afsnit 5.2). I den seneste tid er der sket en forøgning i anvendelsen af engelsk i det akademiske miljø, hvilket ikke mindst de nordiske universiteter har bidraget til. De studerende finder, at det går bedst med de receptive færdigheder i en sammenligning med de produktive og nogle vurderer, at det går bedre med at *forstå skrevet dansk* end *talt dansk*. Årsagen til dette forhold kan være, at islandsk og dansk ligner hinanden mest på skrift. Det går bedst med *læsefærdigheden,* hvor en stor del af de informanter svarer, at det går godt eller forholdsvis godt og herefter følger *lyttefærdigheden,* hvor knap halvdelen svarer det samme. *Tale -og skrivefærdighede* går det lige dårligt med, eftersom langt de fleste vurderer, at det går forholdsvis eller meget dårligt.

Den senere undersøgelse, S-2, giver ikke mulighed for generalisering, fordi udvalget af informanter er for lille og dermed ikke repræsentativt. Imidlertid understreger resultaterne dog emnets aktualitet.

Efter omtrent 8 måneders studieophold i Danmark er der markant flere studerende, der vurderer deres danskkundskaber som værende meget eller forholdsvis gode sammenlignet med S-1. Det gælder *lytte- og læsefærdighederne* i særdeleshed (se figur 19 og 21) og *talt dansk* (se figur 20), mens der i hovedtrækkene tegner sig det samme billede mht. *skrivefærdighed* (se figur 22). Ifølge teorierne om kommunikativ kompetence læres et fremmedsprog ved at blive brugt til kommunikation (Lund, 2009:13). Det forhold, at flere af de studerende vurderer deres

danskkundskaber som gode, må ses i lyset af det store behov, som de fleste har for at kommunikere på dansk i dagligdagen og de mange situationer, de må klare sig i, både indenfor og udenfor uddannelsen. Ifølge teorien burde disse forhold netop fremme indlæringen af dansk (se afsnit 2.1.3), hvilket med al tydelighed understøttes af nærværende undersøgelse.

De fleste studerende udtrykker som ovenfor nævnt et stort behov for at kommunikere på dansk for at kunne opnå deres mål. Ifølge de anvendte teorier om motivation fremmer brugen af sproget som værktøj eller instrument indlæringen af de kommunikative kompetencer (Gardner 1985:54, Arnbjörnsdóttir 2007:18). Som resultaterne af S-1 viser, er den produktive sprogbrug den største barriere i begyndelsen af studierne. Det er interessant, at de fleste af de studerende ifølge nærværende undersøgelse behersker det talte sprog markant bedre efter 8 måneder i et dansk sprogmiljø.

Engelsk spiller en central rolle for de islandske studerende i studiesammenhæng (se figur 25 og 26). I betragtning af at engelsk spiller en stadig større rolle som *lingua franca* og som akademisk sprog, understøtter resultaterne fra denne undersøgelse anden forskning, blandt andet en undersøgelse, der vedrører de studerendes færdigheder i at anvende engelsk i studiesammenhæng i Norge (Hellekjær, 2009), en undersøgelse, som belyser brugen af engelsk på de islandske universiteter (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2010) og endelig en undersøgelse om engelsk som undervisningssprog på de Nordiske universiteter (Thøgersen, Josephson, Londén & Salö, 2013).

Langt de fleste informanter svarer, at de anvender engelsk i studiesammenhæng og udtrykker, at brugen er størst i selve undervisningen, mens den spiller en lidt mindre rolle i kontakt med danskere uden for selve undervisningen, jf. omtrent halvdelen af de studerende svarer, at de aldrig eller sjældent bruger engelsk i den nævnte sammenhæng. Engelsk spiller en ikke ubetydelig rolle for de studerende i begyndelsen af deres studier (se afsnit 5.1.3), hvor de i høj grad anvender engelsk og det samme gælder informanternes anvendelse af engelsk under tidligere ophold i Danmark (se afsnit 5.1.1). Andre er mere eller mindre afhængige af at kunne kommunikere på dansk – her spiller uddannelsens karakter formentlig en vis rolle, ligesom det heller ikke er uvæsentligt, om der er tale om grunduddannelse eller overbygningsuddannelse.

De fleste informanter vurderer, at effekten af undervisningen i ungdoms-uddannelsen har haft en positiv effekt i udviklingen af deres danskkundskaber over tid, men samtidigt svarer en del, at det ikke har haft indflydelse. De studerende vurderer i bakspejlet danskundervisningens kvalitet for mestendels at være forbundet med indlæringen af de lingvistiske kompetencer samt læse- og skrivefærdigheden. De problematiserer til gengæld nedtoningen af indlæring af lytte- og talefærdighed og efterlyser større variation i undervisningen i de produktive sider af sprogbrugen.. Informanterne efterlyser endvidere mere kompetente dansklærere, som behersker talt dansk på et tilstrækkeligt højt niveau, samt undervisning i dansk fonetik, udtale og danske samfundsforhold. Hvad angår de studerendes forventninger til egne dansk-kundskaber, svarer de fleste, at de af forskellige grunde ikke opfylder deres forventninger, da de troede, at deres færdigheder ved studiestart var større. Mange nævner, at der stadigvæk er problemer forbundet med at forstå talt dansk og tale selv.

Generelt efterlyser de studerende et større fokus på indlæring af tale- og lytte-færdighed, at undervisningen bør være mere motiverende og at den i højere grad bør hævde brugsværdien af at lære dansk. Af andre faktorer, der anses for at spille en rolle for elevernes motivation, kan nævnes selve undervisningsformen og undervisnings-materialet, der bør være tidssvarende og egne sig til at vække elevernes interesse. Til sidst pointeres dansklærernes professionelle kompetencer og vigtigheden af, at de behersker dansk på et højt niveau, specielt mht. udtale, og at de er i stand til at afvikle undervisning, hvor kommunikationen i klassen foregår på dansk.

I forbindelse med vigtigheden af, at de studerende oplever sprogets brugsværdi, kan motivationsfaktoren dreje sig om, i hvilken grad den studerende ønsker at være en del af målsprogssamfundet og integrativt orienteret. Målsproget betragtes som værende et redskab til at kunne klare sig f.eks. i uddannelsessammenhæng. Også undervisningens og skolens betydning for motivationen, hvor fremmedsprogslærerens arbejde står helt centralt, behandles (se afsnit 2.2).

De krav, der fastsættes i læseplanerne i dansk (se afsnit 3), hvor der lægges endnu større vægt på kommunikativ undervisning og mundtlig og hvor skriftlig kommunikation skal vægte tungere, er ifølge de studerende ikke blevet imødekommet i danskundervisningen. I lyset af disse resultater og sammenlignet med tidligere forskning (Auður Hauksdóttir: 2012) antages det, at der ikke er sket de helt store ændringer i indlæringen af dansk i ungdomsuddannelsen og i det udbytte, som eleverne høster. Informanternes besvarelser viser, at nyere læseplaner for ungdoms-

uddannelsen ikke gør sig gældende, hvor kommunikativ undervisning anbefales, hvor produktive og receptive færdigheder skal inddrages jævnt i undervisningen og at grammatik og ordforrådsindlæring skal forekomme implicit med andre færdigheder. *Læsefærdigheden* er den færdighed, som i alle henseender i ungdomsuddannelsen får mest opmærksomhed, mens *talefærdigheden* er den, som de studerende efterlyser.

I uddannelsessammenhæng ser de studerende *tale- og lyttefærdighed* samt beherskelse af *specifikt ordforråd* som de mest nødvendige kompetencer. Men andre ord har de mest brug for at beherske disse færdigheder. Det giver stof til eftertanke, hvis man påtænker den vægtning som disse færdigheder tildeles i ungdoms-uddannelsen. Disse resultater giver anledning til en klar opfordring til ændringer i indlæringen af dansk i ungdomsuddannelsen ved at tildele de receptive færdigheder en større vægt. Dette kræver en god kompetence hos dansklærerne og det kræver også, at eleverne motiveres ved at vise dem brugsværdien af at lære sproget (se afsnit 2.2).

Engelsk spiller en stor rolle i de akademiske uddannelser og nærværende forskningsresultater viser i en sammenligning med tidligere (Auður Hauksdóttir: 2012), at der i løbet af omtrent et årti er sket markante ændringer. Engelsk er det sprog, som mange af informanterne anvender i forbindelse med deres studier, mens dansk stadigvæk er det sprog, som anvendes i kommunikation med danskere, i og udenfor uddannelsen.

Perspektivering

Det har været interessant at beskæftige sig med afdækningen af islændingenes dansk-kundskaber ved afsluttet ungdomsuddannelse i Island og deres behov for dansk-kundskaber ved studiestart på en videregående uddannelse i Danmark. Eftersom resultaterne er bygget op omkring informanternes egne vurderinger, giver de ikke det realistiske billede af, hvilke danskkundskaber de i virkeligheden er i besiddelse af. De dansksproglige adgangskrav for udlændinge på de fleste danske universiteter er, at de skal bestå en danskprøve (f.eks. Studieprøven). Dette gælder ikke dem, der bor i Norden. Islændingenes danskkundskaber har hidtil ikke været en hindring i forhold til optagelse på videregående studier i Danmark, så længe de har haft en studenter-eksamen i dansk. I lyset af denne undersøgelses resultater, hvor de ikke vurderer deres danskkundskaber for at være for gode og behovet er væsentligt kunne det være

interessant at teste dem i deres danskkundskaber og stille de samme krav til dem som andre udlændinge. Dette kunne gøres ved at tilbyde dem at gennemgå danskprøven, som udlændinge udenfor Norden bliver stillet overfor. Dette kunne være motiverende for dem i forhold til at forbedre deres danskkundskaber inden studiestart, specielt hvad angår de produktive færdigheder. I lyset af de ændringer, der finder sted mht. danskundervisningen i ungdomsuddannelsen i Island, ville det være hensigtsmæssigt at foretage yderligere forskning inden længe. Den ville kunne belyse om konsekvenserne af nedtoningen af danskundervisningen har forringet de studerendes danskkundskaber.

Litteraturliste

Litteratur

Aðalnámskrá framhaldsskóla, Almennur hluti (2011): Reykjavík: Mennta-og menningarmálaráðuneytið.

Aðalnámsskrá framhaldsskóla. Lífsleikni. (1999): Reykjavik: Menntamálráðuneytið.

Aðalnámsskrá grunnskóla-Erlend tungumál. (2007): Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Albrechsen, Dorthe. (2000): Sproglig bevidsthed og fokus på form. *Sprogforum*, *16,* p. 25-30.

Andersen, Hanne Leth (2014): „Progression". I Leth Andersen, Hanne, Susana S.Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet-teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur. Haas

Arnbjörnsdóttir, Birna. (2007): „*Kenningar um tileinkun og nám annars máls og erlendra mála*". I Auður Hauksdóttir & Birna Arnbjörnsdóttir (red.): *Mál málanna.* Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.

Arnbjörnsdóttir, Birna & Hafdís Ingvarsdóttir. (2010) „Coping with English at University. Student´s Beliefs". Ráðstefnurit Netlu-Menntakvika 2010. Menntavísindasvið Háskóla íslands. Hentet d. 8. februar 2016. http://netla.hi.is/menntakvika2010/008.pdf

Brown, H. D. (2007): *Teaching by Principles. An Interaktive Approach to Language Pedagogy.* San Francisco: Longman.

Byram, M. (2000): Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum, 18*, p. 8-13.

Den Fælles Europæiske Referenceramme (2001): København: Ministeriet for Flytninge, Indvandrere og Integration.

Dörnyei, Zoltán & Peter Skehen (2003): Individual differences in second language learning. I Doughty, C & Long, M.H. (red.): *Handbook of second language acquisition*. Malden MA: Blackwell.

Dörnyei, Zoltán & Ema Ushioda (2011): *Teaching and Researching Motivation,* anden udgave. Harlow: Pearson Education Limited.

Eyþórsson, Grétar Þ. (2013): „Spurningakannanir: Um orð og orðanotkun, uppbyggingu og framkvæmd". I Sigríður Halldórsdóttir (red.): *Handbók í aðferðafræði rannsókna.* Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Fristrup, Dorte (2014): „Metoder og tilgange“. I Leth Andersen, Hanne, Susana S.Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gardner, Robert C. & Wallace E Lambert (1972): *Attidue and Motivation in Second – Language Learning.* Massachusetts: Newsbury House Publishers.

Gardner, Robert C. (1985): *Social psychology and second lanugage learning.* London: Edward Arnold.

Gregersen, Annette Søndergaard (2013): „Den kulturelle dimension i sprogfagene-kulturundervisning i et transnationalt perspektiv“. I Byram, Michael. Gregersen, Annette Søndergaard. Henriksen, Birgit. Holmen, Anne. Lund, Karen. Olsen, Merete & Lars Stenius Stæhr, (red.): *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Haastrup, Kirsten (1989): „Fremmedsproglig reception“. I Gabriele, Kasper & Johannes Wagner, (red.): *Grundbog i fremmedsprogspædagogik.* København: Gyldendal.

Hansen, Pia Ballegaard & Jakob Mads Kirkebæk (2014): „Tasks“. I Leth Andersen, Hanne, Susana S.Fernández, Fristrup, Dorte & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet-teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hauksdóttir, Auður (2012): *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst: Om islændinges behov for danskkundskaber under videreuddannelse i Danmark* København: Københavns Universitet.

Hauksdóttir, Auður (2010): Frá fornum til nýrra mála. Um kennslu erlendra tungumála á Íslandi í sögulegur ljósi. *Milli mála*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Stofnun Vigdísar Finnbogadótttur.

Hauksdóttir, Auður (2001): *Lærerens strategier-elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island.* København: Nordisk Ministerråd, Tema Nord .

Hauksdóttir, Auður (2007): Straumar og stefnur í tungumálakennslu. I Hauksdóttir, Auður og Arnbjörnsdóttir, Birna (red.): *Mál málanna*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.

Hauksdóttir, Auður (2015): „Enska í framhaldsnámi íslendinga í Danmörku“. I Arnbjörnsdóttir, Birna. Guðsteinsdóttir Björk, Guðrún. Regal, Martin & Matthew Whelpon (red.): *An Intimacy of Words- Innileiki orðanna*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Henriksen, Birgit (1999): Mundtlighed. *Sprogforum, 14,* p. 8-15.

Henriksen, Birgit (1995): Ordforråd. *Sprogforum, 3,* p. 12-18.

Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classrom.* Oxford: Oxford University Press.

Hellekjær, Glenn Ole (2009): „Academic English reading proficiency at the university level. A Norwegian case study“. *Reading in a Foreign Language 21*, p. 198-222.

Henriksen, Birgit (2014): „Mundtlig sprogproduktion“. I Leth Andersen, Hanne, Susana S. Fernández, Fristrup, Dorte & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Henriksen, Birgit (1999). „Ordforråd og ordforrådsindlæring“. I Lund, Karen, Holmen, Anne (red.): *Studier i dansk som fremmedsprog*. Viborg: Alfabeta.

Henriksen, Birgit (2014). „Sprogsyn og læringssyn“. I Leth Andersen, Hanne, Susana S.Fernández, Fristrup, Dorte & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet-teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hymes, Dell H. (1972): On Communikative Competence . I Pride, J. B. & Holmes, J (red.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.

Ingvarsdóttir, Hafdís (2011): Úr viðjum vanans. *Málfríður, Tímarit samtaka tungumálakennara á Íslandi, 1*, p. 5-7.

Jakobsen, Karen Sonne (2014): „Skriftlighed“. I Leth Andersen, Hanne. Susana S.Fernández. Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet-teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Knútsdóttir, Ósa (2008): Nu taler vi dansk. *Málfríður, Tímarit samtaka dönskukennara á Íslandi*, *24,* p. 9-11.

Knudsen, Stine & Pernille Frederiksen (2009): „Skriftlig dansk som andetsprog“. I Lund, Karen. Holmen, Anne (red.): *Studier i dansk som fremmedsprog*. Viborg: Alfabeta.

Ladegaard, Malene B. & Uffe Vejen (2013): *Vejen til nyt sprog - teorier om sprogtilegnelse.* København: Dansklærerforeningens forlag.

Lund, Karen (2013): „Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer“. I Byram, Michael, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit, Holmen, Anne Lund, Karen, Olsen, Merete & Lars Stenius Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lund, Karen (2009): „Sprog, tilegnelse og kommunikativ“ undervisning. I Lund, Karen & Anne Holmen (red.): *Studier i dansk som fremmedsprog*. Viborg: Alfabeta. p. 11-71.

Mitchell, Rosamond & Florence Myles (2004): *Second Language Learning Theories.* London: Hodder Education an Hachette Company.

Oddsdóttir, Þórhildur (2013): Mat á ritun: Stöðupróf og Viðmiðunarrammi Evrópuráðsins. *Milli mála, 5,* p. 199-220.

Olsen, Merete (2013): „Sprogfagene og de fire færdighedsområder“. I Byram, Michael, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit, Holmen, Anne,

Lund, Karen, Olsen, Merete og Lars Stenius Stæhr (red.): *Sprogfag i forandring-pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Rasmussen, Peter (1987): *Ledelsespraksis og undervisningsformer. En spørgeskemaundersøgelse af danskundervisningens praksis på Island 1979.* Reykjavik: Háskóli Íslands. Stofnun erlendra tungumála.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers (1996): *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Stæhr, Lars Stenius. (2009): „Tilegnelse og testning af ordforråd". I Byram, Michael, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit. Holmen, Anne, Lund, Karen, Olsen, Merete & Lars Stenius Stæhr, (red.): *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. p. 167-204.

Vinter, Jane (2014): „ Motivation". I Leth Andersen, Hanne, Susana S. Fernández, Dorte Fristrup & Birgit Henriksen (red.): *Fremmedsprog i gymnasiet - teori, praksis og udsyn.* Frederiksberg: Samfundslitteratur. p. 83-93.

Hjemmesider

http://www.aau.dk/uddannelse/optagelse/bachelor/international-eksamen/andre-udenlandske-eksaminer/ (2014, oktober). Hentet fra sdu.dk.

Dansk sprognævn. www.dsn.dk

Sproget.dk. www.sproget.dk

http://www.sdu.dk/uddannelse/bachelor/bsc_buisness_administration_and_modern_languages/adgangskrav. (2014, september). Hentet fra sdu.dk.

http://www.kbh-sprogcenter.dk. (2014, november). Hentet fra http://kbh-sprogcenter.dk/laer_dansk/danskuddannelse_3/studieproeven

Ordbøger

Dansk-islandsk. Islandsk-dansk ordbog. www.snara.is

Den danske ordbog. www.ordnet.dk/ddo

Den flersprogede ordbog fra moderne islandsk til dansk, norsk bokmål, nynorsk, svensk og færøsk. www.islex.is

Dansk–islandsk sproghjælp. www.frasar.net

Korpus DK. www.ordnet.dk/korpusdk

Politikens elektroniske ordbog.

Bilag

1. Spørgeskema (på islandsk)

Dönskukunnátta Íslendinga í upphafi framhaldsnáms í Danmörku

Spurningalisti

Kæri námsmaður.
Hér með óska ég eftir þátttöku þinni í rannsókn minni á "Dönskukunnáttu Íslendinga í upphafi framhaldsnáms í Danmörku".
Rannsóknin er MA. lokaverkefni i dönskukennslu við Háskóla Íslands og byggist á svörum/niðurstöðum meðfylgjandi spurningalista.

Uppfylli þú eftirfarandi skilyrði yrði ég afar þakklát ef þú sérð þér fært að svara meðfylgjandi spurningalista.
1. Íslendingur, alin upp á Íslandi og átt íslenska foreldra
2. Nemandi í framhaldsnámi í DK
3. Stúdent í dönsku
4. Fluttir til DK veturinn 2014/2015

ATHUGIÐ: Það er mikilvægt að klára spurningalistann.

Með vinsemd og kveðju.

Laufey Jóhannsdóttir
laj7@hi.is
MA-nemi í Hí

I. Nám og núverandi aðstæður

1. **Á hvaða aldri ertu?**
Merktu við það sem við á. *

- ○ 18-30 ára
- ○ 30-40 ára
- ○ 40-50 ára
- ○ Eldri

2. **Í hvaða framhaldsnámi ert þú?**
Merktu/skrifaðu við það sem við á. *

- ○ Félagsvísindum
- ○ Heilbrigðisvísindum
- ○ Hugvísindum
- ○ Menntavísindum
- ○ Verkfræði-náttúruvísindum
- ○ Annað, hvað? _____

3. **Í hvaða skóla í Danmörku stundar þú nám?**
Merktu/skrifaðu við það sem við á. *

- ○ Københavns Universitet
- ○ Aarhus Universitet
- ○ Syddansk Universitet
- ○ Roskilde Universitet
- ○ IT Universitetet i København
- ○ Handelshøjskolen (CBS)
- ○ Aalborg Universitet
- ○ Vitus Bering Universitet (VIA)
- ○ Danmarks Tekniske Universitet
- ○ Annar skóli, hvaða? _____

4. **Hvernig eru búsetuskilyrði þín?**
Merktu/skrifaðu við það sem við á. *

- ☐ Bý ein/einn
- ☐ Bý með íslendingum í íbúð
- ☐ Bý á stúdentagarði
- ☐ Bý með maka
- ☐ Bý með maka ásamt börnum
- ☐ Önnur, hver? _____

5. **Hvers vegna valdir þú að hefja nám í Danmörku?**
Merktu við ALLT sem við á. *

- ☐ Vegna dönskukunnáttu minnar.
- ☐ Áleit Danmörk vera gott námsland fyrir það nám sem ég stunda.
- ☐ Námið sem ég stunda er ekki í boði annarsstaðar.
- ☐ Langaði til þess að búa í Danmörku.
- ☐ Áleit Danmörk vera gott námsland fyrir barnafjölskyldur.
- ☐ Foreldrar mínir stunduðu nám í Danmörku.
- ☐ Systkini mín/mitt, stunda/stunduðu, nám í Danmörku.
- ☐ Vinir mínir stunda/stunduðu nám í Danmörku.
- ☐ Það er ódýrara að nema í Danmörku en mörgum öðrum löndum.
- ☐ Vegna námsstyrks frá danska ríkinu (SU).
- ☐ AF fjárhagslegum ástæðum, hagstæðari skilyrði fyrir námsmenn í Danmörku.
- ☐ Annað, hvað? _____

6. **Hafðir þú farið í sumarfrí til Danmerkur áður en þú hófst framhaldsnám haustið 2014?**
Merktu við það sem við á. *

- [ ] Einu sinni
- [ ] Tvisvar sinnum
- [ ] Þrisvar sinnum
- [ ] Fjórum sinnum
- [ ] Fimm sinnum
- [ ] Oftar
- [ ] Aldrei

II. Tengsl námsmanns við Danmörku áður en framhaldsnám hófst.

7. **Hver eru tengsl þín við Dani og Danmörku?**
Merktu við ALLT sem við á *

- [ ] Engin sérstök tengsl önnur en í gegnum dönskunám á Íslandi
- [ ] Á danska ættingja á Íslandi sem ég hef verið í tengslum við.
- [ ] Á danska ættingja í Danmörku sem ég hef verið í tengslum við
- [ ] Hef átt danskan pennavin/fésbókarvin.
- [ ] Fór í skólaferðalag til Danmerkur
- [ ] Foreldrar mínir stunduðu nám í Danmörku.
- [ ] Annað, hvað? _____

8. **Hefur þú haft sumarvinnu í Danmörku** *

- ○ Já
- ○ Nei

9. **Ef já, hversu oft hefur þú haft sumarvinnu í Danmörku?**
Merktu við það sem við á.

- ○ Einu sinni
- ○ Tvisvar sinnum
- ○ Þrisvar sinnum
- ○ Fjórum sinnum
- ○ Oftar

10. **Hvaða tungumál notaðir þú þegar þú varst í sumarfríum eða í sumarvinnu í Danmörku?**
Merktu við það sem við á.

- [ ] Einungis dönsku
- [ ] Einungis ensku
- [ ] Yfirleitt dönsku, ensku sem hjálparmál.
- [ ] Yfirleitt ensku, dönsku sem hjálparmál.
- [ ] Önnur tungumál

11. **Hvar/Hvernig lærðir þú dönsku áður en þú hófst framhaldsnám?**
Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á. *

- [ ] Í íslenskum skólum.
- [ ] Í tengslum við danska ættingja.
- [ ] Í tengslum við danska pennavini / fésbókarvini.
- [ ] Las mikið á dönsku utan skóla.
- [ ] Í sumarfríum í Danmörku.
- [ ] Við það að vinna í Danmörku.
- [ ] Annað, hvað? _____

III. Dönskunám í framhaldsskóla.

12. **Í hvaða skóla/skólum stundaðir þú nám á framhaldsskólastigi?**
Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á. *

- [ ] Borgarholtsskóla
- [ ] Fjölbraut við Ármúla
- [ ] Fjölbraut í Breiðholti
- [ ] Fjölbraut Garðabæ
- [ ] Fjölbrautarskóla Norðurlands vestra
- [ ] Fjölbrautarskóla Snæfellinga
- [ ] Fjölbrautarskóla Suðurlands
- [ ] Fjölbrautarskóla Suðurnesja
- [ ] Fjölbrautarskóla Vesturlands
- [ ] Flensborgarskólanum í Hafnarfirði
- [ ] Framhaldsskóla Húsavíkur
- [ ] Framhaldsskólanum á Laugum
- [ ] Framhaldsskóla Mosfellsbæjar
- [ ] Framhaldsskóla Austur Skaftafellssýslu
- [ ] Framhaldsskóla Vestmannaeyja
- [ ] Iðnskólanum í Hafnarfirði
- [ ] Iðnskólanum í Reykjavík
- [ ] Kvennaskólanum í Reykjavík
- [ ] Menntaskóla Borgarfjarðar
- [ ] Menntaskólanum að Laugarvatni
- [ ] Menntaskólaum á Akureyri
- [ ] Menntaskólanum á Ísafirði
- [ ] Menntaskólanum á Egilsstöðum
- [ ] Menntaskólanum á Tröllaskaga
- [ ] Menntaskólanum Hraðbraut
- [ ] Menntaskólanum í Kópavogi
- [ ] Menntaskólanum í Reykjavík
- [ ] Menntaskólanum við Hamrahlíð
- [ ] Menntaskólanum við Sund
- [ ] Verzlunarskóla Íslands
- [ ] Annar skóli, hvaða?

13. **Hvaða prófi/prófum á framhaldsskólastigi hefur þú lokið?**
Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á. *

- [ ] Stúdentsprófi
- [ ] Iðngreinarprófi
- [ ] Starfsmenntunarprófi
- [ ] Annað, hvaða?

14. **Ef þú ert stúdent, af hvaða braut laukst þú stúdentsprófi?**
Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á. *

- ○ Náttúrufræðibraut
- ○ Málabraut
- ○ Félagsfræðibraut
- ○ Stærðfræðibraut
- ○ Iðnnámi
- ○ Verknámi
- ○ Hugvísindabraut
- ○ Önnur námsleið, hvaða? _____

15. **Hve lengi lærðir þú dönsku í framhaldsskóla?**
Merktu við það sem við á. *

- ○ 1 önn
- ○ 2 annir
- ○ 3 annir
- ○ 4 annir
- ○ 5 annir
- ○ Lengur

16. **Hvernig telur þú að færni þín, á eftirfarandi þáttum, hafi verið að loknu framhaldsskólanámi?**
Merktu við í einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góð	Frekar góð	Hvorki góð né slæm	Frekar slæm	Mjög slæm
Færni í að skilja danskt talmál.	○	○	○	○	○
Færni í að lesa dönsku.	○	○	○	○	○
Færni í að skrifa dönsku.	○	○	○	○	○
Færni í að tala dönsku.	○	○	○	○	○
Orðaforðakunnátta.	○	○	○	○	○
Þekking á málfræðireglum og beiting þeirra.	○	○	○	○	○

17. **Hvernig telur þú að þekking þín, hafi verið á eftirfarandi þáttum, að loknu framhaldsskólanámi?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góð	Fekar góð	Hvorki góð né slæm	Frekar slæm	Mjög slæm
Þekking á viðeigandi málnotkun og beitingu hennar.	○	○	○	○	○
Þekking á siðum og venjum Dana.	○	○	○	○	○
Þekking á danskri menningu og þjóðfélagi.	○	○	○	○	○

18. **Hvernig metur þú þá þjálfun sem þú fékkst í eftirfarandi þáttum í framhaldsskóla?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góð	Frekar góð	Hvorki góð né slæm	Frekar slæm	Mjög slæm
Að skilja talaða dönsku	○	○	○	○	○
Að lesa dönsku	○	○	○	○	○
Að skrifa dönsku	○	○	○	○	○
Að tala dönsku	○	○	○	○	○

19. **Hvernig metur þú þá kennslu sem þú fékkst í eftirfarandi þáttum í framhaldsskóla?**
Merktu/skrifaðu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góða	Frekar góða	Hvorki góða né slæma	Frekar slæma	Mjög slæma
Í orðaforða	○	○	○	○	○
Í danskri málfræði	○	○	○	○	○
Í siðum og venjum	○	○	○	○	○
Um danskt þjóðfélag og menningu	○	○	○	○	○
Annað, hvað?	○	○	○	○	○

+1

20. **Hvert var vægi eftirtalinna þátta í dönskunámi þínu í framhaldsskóla?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög mikið	Frekar mikið	Hvorki mikið né lítið	Frekar lítið	Mjög lítið
Hlustunarþjálfun	○	○	○	○	○
Lestrarþjálfun	○	○	○	○	○
Ritþjálfun	○	○	○	○	○
Talþjálfun	○	○	○	○	○
Orðaforðaþjálfun	○	○	○	○	○
Lestur danskra bókmennta	○	○	○	○	○
Dönsk málfræði	○	○	○	○	○
Viðeigandi málnotkun/málvenjur	○	○	○	○	○
Danskir siðir og venjur	○	○	○	○	○
Dönsk menning	○	○	○	○	○
Danskir þjóðfélagsþættir	○	○	○	○	○

21. **Hver var afstaða þín sem nemanda til dönskunáms í framhaldsskóla?**
Merktu við það sem við á. *

- ○ Mjög áhugasamur
- ○ Frekar áhugasamur
- ○ Hvorki áhugasamur né áhugalaus
- ○ Frekar áhugalaus
- ○ Mjög áhugalaus

22. **Hvaða af eftirfarandi þáttum telur þú að hafi haft jákvæð áhrif á dönskukunnáttu þína? Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á.** *

- [ ] Tileinkun í lestrarfærni
- [ ] Tileinkun í málfræði
- [ ] Tileinkun í ritun
- [ ] Dönskukennarar
- [ ] Innihald og þjálfun dönskukennslunnar
- [ ] Hlustun og skilningur á talmáli
- [ ] Annað, hvað?

23. **Hvað af eftirfarandi þáttum telur þú að hafi haft neikvæð áhrif á dönskukunnáttu þína? Merktu/skrifaðu við ALLT sem við á.** *

- [ ] Kennsla á talmáli ábótavant
- [ ] Kennsla í hlustun ábótavant
- [ ] Innihald og æfingar í dönskukennslunni ábótavant
- [ ] Takmörkuð hvatning
- [ ] Námsefni ábótavant
- [ ] Hæfni dönskukennara ábótavant
- [ ] Enginn neikvæð áhrif
- [ ] Annað, hvað?

IV. Dönskukunnátta í upphafi framhaldsnáms.

24. **Hvernig telur þú þig, í upphafi náms, undirbúna/undirbúinn í dönsku til að takast á við framhaldsnám í Danmörku? Merktu/skrifaðu við það sem við á.** *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa
- ○ Annað sem þú vilt taka fram?

25. **Á hvaða þætti dansks máls reynir á í námi þínu?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög mikið	Frekar mikið	Hvorki mikið né lítið	Frekar lítið	Mjög lítið
Að skilja talaða dönsku	☐	☐	☐	☐	☐
Að lesa dönsku	☐	☐	☐	☐	☐
Að tala dönsku	☐	☐	☐	☐	☐
Að hafa góðan framburð	☐	☐	☐	☐	☐
Að skrifa á dönsku	☐	☐	☐	☐	☐
Að kunna réttritunarreglur	☐	☐	☐	☐	☐
Að hafa vald á almennum orðaforða	☐	☐	☐	☐	☐
Að hafa vald á sérhæfðum orðaforða	☐	☐	☐	☐	☐
Að geta beitt málfræðireglum	☐	☐	☐	☐	☐
Að átta sig á hvað er viðeigandi málnotkun	☐	☐	☐	☐	☐

26. **Hvernig hefur gengið að átta sig á eftirfarandi þáttum með hliðsjón af dönskukunnáttu þinni við upphaf framhaldsnáms.**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög vel	Frekar vel	Hvorki vel né illa	Frekar illa	Mjög illa
Að þekkja venjur og siði dana	○	○	○	○	○
Að þekkja danskt þjóðfélag	○	○	○	○	○
Að þekkja danska fjölmiðla	○	○	○	○	○
Að fylgjast með málefnum líðandi stundar	○	○	○	○	○
Að þekkja Danmörku	○	○	○	○	○
Að vita hvað er líkt og ólíkt með íslensku og dönsku (t.d orðaforði og málvenjur)	○	○	○	○	○
Að skilja danska kennsluhætti og kennsluaðferðir á dönsku	○	○	○	○	○

27. **Hvernig gengur þér að skilja talaða dönsku í námi þínu.**
Merktu við einn reit. *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

28. **Hvernig gengur þér að skilja talaða dönsku í hópvinnu?**
Merktu við einn reit. *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

29. **Hvernig metur þú hæfni þína til þess að skilja talaða dönsku í námi þínu?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góða	Frekar góða	Hvorki góða né slæma	Frekar slæma	Mjög slæma
Að skilja danskan framburð	○	○	○	○	○
Að halda þræði, t.d. í fyrirlestrum	○	○	○	○	○
Að skilja fagorðaforða í fyrilestrum	○	○	○	○	○
Að skilja þegar talað er hratt	○	○	○	○	○
Að greina framburð einstakra orða	○	○	○	○	○

30. **Hvernig gengur þér að lesa dönsku í námi þínu?**
Merktu við einn reit. *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

31. **Hvernig metur þú hæfni þína til þess að lesa dönsku í námi þínu?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góða	Frekar góða	Hvorki góða né slæma	Frekar slæma	Mjög slæma
Að ná samhengi í textum	○	○	○	○	○
Að skilja til fullnustu	○	○	○	○	○
Að hraðlesa texta	○	○	○	○	○
Að skima texta (átta sig á megininnihaldi)	○	○	○	○	○
Að skanna texta (leita ákv. upplýsinga)	○	○	○	○	○

32. **Hvernig gengur þér að tala dönsku í námi þínu?**
Merktu við einn reit. *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

33. **Hvernig metur þú hæfni þína, í sambandi við eftirfarandi þætti?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góða	Frekar góða	Hvorki góða né slæma	Frekar slæma	Mjög slæma
Að tala með réttum framburði	○	○	○	○	○
Að tala lipurlega	○	○	○	○	○
Að tala skýrt og skilmerkilegt mál	○	○	○	○	○
Að nota orðaforða sem Danir eru vanir að nota	○	○	○	○	○
Að tala málfræðilega rétt	○	○	○	○	○
Að nota föst orðatiltæki og málshætti	○	○	○	○	○
Að koma orðum að hugsun minni	○	○	○	○	○
Að nota málið á viðeigandi hátt	○	○	○	○	○
Að tjá mig um fagsvið mitt	○	○	○	○	○

34. **Hvernig gengur þér að skrifa á dönsku í náminu þínu?**
Merktu við einn reit. *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

35. **Hvernig metur þú hæfni þína í sambandi við eftirfarandi þætti?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Mjög góða	Frekar góða	Hvorki góða né slæma	Frekar slæma	Mjög slæma
Að beita stafsetningarreglum	○	○	○	○	○
Að beita málfræðireglum	○	○	○	○	○
Að nota almennan orðaforða	○	○	○	○	○
Að nota sérhæfðan orðaforða	○	○	○	○	○
Að skrifa langa texta um fagsvið mitt	○	○	○	○	○
Að koma orðum að hugsun minni	○	○	○	○	○
Að nota málið á viðeigandi hátt	○	○	○	○	○
Að tjá mig um fagsvið mitt	○	○	○	○	○

36. **Við hvaða Dani hefur þú samskipti við á dönsku?**
Merktu/skrifaðu við allt sem við á. *

- ☐ Við kennara í skólanum
- ☐ Við kennara utan skólans
- ☐ Við skólafélaga í tengslum við námið
- ☐ Við skólafélaga utan skólans
- ☐ Við stúdenta á stúdentagarði
- ☐ Við nágranna í hverfinu
- ☐ Við vini og kunningja
- ☐ Við ættingja
- ☐ Við foreldra/vina barns míns/barna minna
- ☐ Við maka.
- ☐ Aðra, hverja? _____

37. **Hvernig gengur þér að nota dönskuna í daglegum samskiptum við Dani, þ.e. utan skólans.**
Merktu við einn reit. *

- ☐ Mjög vel
- ☐ Frekar vel
- ☐ Hvorki vel né illa
- ☐ Frekar illa
- ☐ Mjög illa

38. **Hvernig hefur þér gengið að kynnast Dönum í náminu?**
Merktu við einn reit. *

- ☐ Mjög vel
- ☐ Frekar vel
- ☐ Hvorki vel né illa
- ☐ Frekar illa
- ☐ Mjög illa

39. **Hvernig hefur þér gengið að kynnast Dönum utan náms?**
Merktu við einn reit. *

- ☐ Mjög vel
- ☐ Frekar vel
- ☐ Hvorki vel né illa
- ☐ Frekar illa
- ☐ Mjög illa

V. Enskunotkun í framhaldsnámi í Danmörku.

40. **Notar þú ensku í náminu þínu?** *

- ○ Já
- ○ Nei

41. **Ef já, hversu mikið og í hvaða tilfellum er notuð enska í námi þínu?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Alltaf	Oftast	Stundum	Sjaldan
Kennsla fer fram á ensku	○	○	○	○
Skrifa verkefni á ensku	○	○	○	○
Tek próf á ensku	○	○	○	○
Hópavinna fer fram á ensku	○	○	○	○
Les námsefnið á ensku	○	○	○	○

42. **Hversu mikið notar þú ensku í samskiptum þínum við Dani?**
Merktu við einn reit í hverjum lið. *

	Alltaf	Oftast	Stundum	Sjaldan
Tala ensku við kennara mína	○	○	○	○
Tala ensku við samstúdenta mína	○	○	○	○
Tala ensku við aðra dani sem ég á samskipti við	○	○	○	○

43. **Hvers vegna notar þú ensku í námi þínu?**
Merktu við allt sem við á. *

	Alltaf	Oftast	Stundum	Sjaldan
Kennsla fer fram á ensku	○	○	○	○
Skrifa verkefni á ensku	○	○	○	○
Tek próf á ensku	○	○	○	○
Hópavinna fer fram á ensku	○	○	○	○
Les námsefnið á ensku	○	○	○	○
Danir vilja nota ensku sem samskiptamál	○	○	○	○
Ég vil nota ensku sem samskiptamál	○	○	○	○

Annað!

44. **Annað sem þú vilt taka fram um dönskukunnáttu þína í tengslum við nám þitt?**

Að lokum!

45. **Rannsókn mín verður endurtekin eftir um það bil 3 mánuði. Mætti ég hafa samband við þig aftur í febrúar 2015?** *

- ○ Já
- ○ Nei

46. **Ef já, vinsamlegast útfylltu eftirfarandi, með vinsemd og þökk fyrir samþykki þitt.**

Nafn	
Heimilisfang	
Póstnúmer	
Bær/borg	
@mail:	

Með þökk fyrir þátttökuna og gangi þér vel í náminu þínu.

Laufey Jóhannsdóttir
MA nemi í dönskukennslu
Ægisíðu 78
107 Reykjavík
laj7@hi.is

» Redirection to final page of Online Undersøgelse (ændr)

Seinni könnun: Dönskukunnátta íslenskra námsmanna í Danmörku, eftir upphaf náms haustið 2014.

Side 1

Kæru námsmaður.

Þú tókst þátt í spurningakönnun minni haustið/veturinn 2014 og gafst mér leyfi til að hafa samband við þig aftur að 6 mánuðum liðnum.

Nú er komið að seinni spurningalistakönnunninni sem inniheldur einungis 13 spurningar og það tekur aðeins nokkrar mínútur að svara henni.

Með fyrrirfram þökk fyrir þátttökuna og gangi þér áfram vel í námi þínu.
Bestu kveðjur
Laufey Jóhannsdóttir
MA nemi í dönskukennslu
laj7@hi.is

Side 2

1. **Hvernig gengur þér að skilja talaða dönsku í náminu þínu í dag?** *
   - ○ Mjög vel
   - ○ Frekar vel
   - ○ Hvorki vel né illa
   - ○ Frekar illa
   - ○ Mjög illa

2. **Hvernig gengur þér að tala dönsku í náminu þínu í dag?** *
   - ○ Mjög vel
   - ○ Frekar vel
   - ○ Hvorki vel né illa
   - ○ Frekar illa
   - ○ Mjög illa

3. **Hvernig gengur þér að lesa dönsku í náminu þínu í dag?** *
   - ○ Mjög vel
   - ○ Frekar vel
   - ○ Hvorki vel né illa
   - ○ Frekar illa
   - ○ Mjög illa

4. **Hvernig gengur þér að skrifa á dönsku í náminu þínu í dag?** *
   - ○ Mjög vel
   - ○ Frekar vel
   - ○ Hvorki vel né illa
   - ○ Frekar illa
   - ○ Mjög illa

5. **Hvernig gengur þér, í dag, að nota dönskuna í daglegum samskiptum við Dani, þ.e. utan skólans?** *

- ○ Mjög vel
- ○ Frekar vel
- ○ Hvorki vel né illa
- ○ Frekar illa
- ○ Mjög illa

6. **Hvernig metur þú þær framfarir sem þú hefur öðlast í eftirfarandi þáttum í dönsku, frá því þú hófst nám í Danmörku, og þar til í dag?**
Merktu við allt sem við á. *

	Mjög miklar framfarir	Miklar framfarir	Takmarkaðar framfarir	Litlar framfarir	Mjög litlar framfarir	Engar framfarir
Ritun	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lestur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Skilningur	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tal	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Orðaforði	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Koma orðum að hugsun minni	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nota málið á viðeigandi hátt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Að tjá mig um fagsvið mitt	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beiting málfræðireglna	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. **Hversu mikið og í hvaða tilfellum er notuð enska í náminu þínu í dag?** *

	Alltaf	Oftast	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Kennsla fer fram á ensku	☐	☐	☐	☐	☐
Skrifa verkefni á ensku	☐	☐	☐	☐	☐
Tek próf á ensku	☐	☐	☐	☐	☐
Hópavinna fer fram á ensku	☐	☐	☐	☐	☐
Les námsefnið á ensku	☐	☐	☐	☐	☐

8. **Hversu mikið notar þú ensku í dag, í samskiptum þínum við dani, utan skólans?** *

	Alltaf	Oftast	Stundum	Sjaldan	Aldrei
Tala ensku við kennarana mína	○	○	○	○	○
Tala ensku við samstúdenta mína	○	○	○	○	○
Tala ensku við aðra dani sem ég á samskipti við	○	○	○	○	○
Tala ensku við dani sem vilja nota ensku sem samskiptamál	○	○	○	○	○
Tala ensku afþví ég vil nota hana sem samskiptamál	○	○	○	○	○

9. **Litið til baka, hversu mikilvæga telur þú, að sú þjálfun og kennsla sem þú fékkst í dönskunámi þínu á Íslandi, hafi haft á dönskukunnáttu þína í dag?** *

- ○ Mjög mikilvæg
- ○ Frekar mikilvæg
- ○ Mikilvæg
- ○ Lítil áhrif
- ○ Frekar lítil áhrif
- ○ Engin áhrif

10. **Litið til baka, hverjir eru að þínu mati helstu styrkleikar dönskukennslunnar á Íslandi almennt?** *

11. **Litið til baka, hverjir eru helsur veikleikar dönskukennslunnar á íslandi almennt?** *

12. **Litið til baka, stenst þá dönskukunnátta þín í dag þær væntingar sem þú hafðir við upphaf náms í Danmörku.** *

13. **Litið til baka, hvaða breytingar finnst þér brýnast að gera á dönskukennslunni á Íslandi?** *

Ég þakka þér kærlega fyrir þátttökuna.
Bestu kveðjur
Laufey

» Redirection to final page of Online Undersøgelse (ændr)

Appendiks

Spørgeskemaundersøgelse 1

Tabel 1a. De studerendes alder.

Informanternes alder N=88		
	Antal	**%**
18-30 år	70	79.5%
30-40 år	13	14.8%
40-50 år	4	4.5%
Ældre	1	1.1%
I alt	88	100.0%

Tabel 2a. De studerendes igangværende uddannelser i Danmark.

I gangværende uddannelser N=88		
	Antal	**%**
Ingeniør og naturvidenskab	33	37.5%
Sunhedsvidendskab	19	21.6%
Samfundsvidenskab	10	11.4%
Humanistisk videnskab	5	5.7%
Seminarieuddannelse	2	2.3%
Andet	18	20.5%
Svarer ikke	1	1.1%
I alt	88	100.0%

De studerendes tilføjelser mht. kategorien *Andet*

- Hönnun
- Viðskiptafræði
- Tísku
- Viðskiptafræði
- Global Buisness Informatics
- Byg
- Skartgripahönnun
- Tónlistarskóla
- Tölvunarfræði
- Byggingarfræði
- Kaospilot
- Listnámi

- Listnámi
- Hönnunarnámi
- Viðskiptafræði
- Margmiðlunarhönnun
- Hönnun
- Byggingarfræði

Tabel 3a. De studerendes uddannelsesinstituitioner i Danmark.

Uddannelsesinstituitioner		
	Antal	**%**
Københavns Universitet	16	18.2%
Aalborg Universitet	13	14.8%
Aarhus Universitet	9	10.2%
Danmarks Tekniske Universitet	9	10.2%
Vitus Bering Universitet (VIA)	9	10.2%
Syddansk Universitet	6	6.8%
Handelshøjskolen (CBS)	3	3.4%
IT Universitetet i København	2	2.3%
Andet	20	22.70%
Svarer ikke	1	1.1%
I alt	88	100.0%

De studerendes tilføjelser mht. kategorien *Andet*

- Via university college
- Teko University college
- Proffesionshøjskolen Metropol
- University College Sjælland-Næstved
- University College Nordjylland
- Copenhagen scool of design and technology
- Den kongelige danske musikkonservatorium
- Erhverfs akademi sydvest
- Erhvervfsakademi sydvest
- VIA-Kaospilot
- Sjæallands erhvervsakademi

- Kunstakademiets Arkitektskole
- Den Jyske Musikkonservatorium
- Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design.
- CPH (Copenhagen buisness academy)
- Copenhagen Buisness School
- Erhvervsakademiet Lillebaelt
- Teko design & buisness
- Kmt
- Via-Universitet

Tabel 4a. De studerendes bopælsforhold i Danmark.

Hvordan er dine bopælsforhold? N=88		
	Antal	**%**
Bor med en samlever	30	34.1%
Bor på kollegie	21	23.9%
Bor alene	15	17.0%
Bor sammen med islændinge	15	17.0%
Bor med samlever og børn	12	13.6%
Andet	8	9.1%
Svarer ikke	1	1.1%

De studerendes tilføjelser mht. kategorien *Andet*

- Bý með Þjóðverja
- Ein með barn
- Er búin að búa hjá dönskum ættingjum í um 4 mánuði en flyt út í næsta mánuði og mun þá búa ein.
- Bý með Dana í íbúð
- Leigi herbergi í íbúð með kenýskri konu og leigji hjá íslendingi
- Hjá vinafólki
- Leigi með útlendingu
- Hjá foreldrum

Tabel 5a. Årsager til de studerendes valg af Danmark som studieland

Hvorfor Danmark som studieland. N=88		
	Antal	**%**
Anså Danmark for at være et godt studieland for min uddannelse.	60	68.2%
Havde lyst til at bo i Danmark.	51	58.0%
Billigt at studere i Danmark.	49	55.7%
Af økonomiske årsager, fordelagtige forhold for studerende i Danmark.	21	23.9%
Den uddannelse som jeg er i gang med bliver ikke tilbudt andre steder.	19	21.6%
Mine venner studerer/studerede i Danmark.	17	19.3%
Mine forældre studerede i Danmark.	16	18.2%
På grund af mine danskkundskaber.	15	17.0%
Statens uddannelsesstøtte (SU).	10	11.4%
Anser Danmark et godt studieland for børnefamilier.	9	10.2%
Mit/mine søskende studerede i Danmark.	4	4.5%
Andet	13	14.8%
Svarer ikke	1	1.1%

De studerendes tilføjelser mht. kategorien *Andet*

- Engin skólagjöld
- Ákvað að prófa að sækja um og komst inn
- Kærastinn minn býr hér
- Erfitt að komast í framhaldsnám í sálfræði á Íslandi
- Erfitt að komast inn í námið á Íslandi
- Nýtt upphaf, ný menning, nýtt fólk.
- Ekki Ísland
- Mér leist vel á skólann
- Námið er ekki í boði á Íslandi
- Breyta um umhverfi
- Fjölskyldutengsl
- Ms-námið mitt fer reyndar fram á ensku og það var ein ástæða fyrir því að ég flutti hingað
- Maki, var stðsettur í DK

Tabel 6a. De studerendes sommerferier i Danmark inden studiestart.

Sommerferier i Danmark inden studiestart.		
	Antal	**%**
Aldrig	14	15.9%
En gang	13	14.8%
To gange	24	27.3%
Tre gange	6	6.8%
Fire gange	7	8.0%
Fem gange	3	3.4%
Ofter	20	22.7%
Svarer ikke	1	1.1%
	88	100.0%

Tabel 7a. Kommunikationssprog på sommerferier i Danmark.

Kommunikationssprog på sommerferier.		
	Antal	**%**
Kun dansk.	10	11.4%
Kun engelsk.	14	15.9%
For det meste dansk, engelsk som hjælpesprog.	9	10.2%
For det meste engelsk, dansk som hjælpesprog.	26	29.5%
Andre sprog.	2	2.3%
Svarer ikke.	29	33.0%

Tabel 8a. Sommerjobs i Danamrk.

Har du haft sommerjob i Danmark?		
	Antal	**%**
Ja	13	14.8%
Nej	72	81.8%
Svarer ikke.	3	3.4%
I alt	88	100 %

Tabel 9a. De studeendes kontakt med danskere og Danmark inden studiestart

Kontakt med danskere og Danmark inden studiestart.		
	Antal	**%**
Har danske slægtninge i Danmark som jeg er i kontakt med.	12	13.6%
Har danske slægtninge i Island som jeg er i kontakt med.	5	5.7%
Har haft dansk penneven/facebookven.	4	4.5%
Ingen speciel forbindelse udover danskundervisningen i skolen	48	54.5%
Andet	22	25.0%
Mine forældre studerede i Danmark.	16	18.2%
Svarer ikke	3	3.4%
Studierejde med skolen.	14	15.9%

De studerendes tilføjelser i kategorien *Andet*

- bróðir minn hefur búið í Danmörku til fjölda ára og er með fjölskyldu hér og frændi minn líka. Var hér mjög oft sem unglingur.
- íþróttalýðháskóla
- þekki nokkrar íslenskar fjölskyldur sem hafa búið hér í 25+ár
  ég var aupair í danmörku
- danskur maki
- á danskan kærasta
- búseta
- eingin tengsl
- afi minn er hálfdanskur
- ólst upp i Danmörku
- fór í danskan lýðháskóla
- iþrótta líðháskóla
- íslenskir ættingjar í danmörku og var hér í lýðháskóla
- ekkert
- fæddist í Danmörku
- átti íslenskt frændfólk sem bjó í Danmörku
- Lydhaskolanam
- fótboltaferð
- á danskan kærasta (síðan 2009 og bjuggum á íslandi)
- Fór í lýðháskóla í Danmörku

Tabel 10a. Hvor/hvordan de studerende har lært dansk inden studiestart.

Hvor/hvordan lærte du dansk inden studiestart?		
	Antal	**%**
I islandske skoler	75	85.2%
I forbindelse med danske slægtninge	7	8.0%
På sommerferier i Danmark.	6	6.8%
Læste meget dansk, udenfor skolen.	4	4.5%
Við það að vinna í Danmörku.	4	4.5%
I forbindelse med danske pennevenner/ facebookvenner.	3	3.4%
Andet	19	21.6%
Svarer ikke.	2	2.3%

De studerendes tilføjelser i kategorien *Andet*

- íþróttalýðháskóla
- var í lýðháskóla í hálft ár , thar lærði ég að tala dönsku
- horfði á danska sjónvarpsþætti
- lýðháskóli í Danmörku
- fæddist í Danmörku, flutti til Íslands þriggja ara. Taladi donsku thegar eg var yngri, enthvi var ekki haldid vid a Islandi, ekki fyrr en I grunnskola. En eg var med agætis grunn svo eg var fljot at pikka upp.
- sumarkóli I kalø
- sjálfsnám
- aldrei laert dönsku
- í Lýðháskólanum
- Lýðháskóla og samskiptum við vini
- bjó í DK sem barn
- fæddist í danmörku
- las danska fréttamiðla
- dansk sjónvarpsefni
- í lýðháskóla í hálft ár
- Lýðháskóla
- í lýðháskóla í Danmörku
- var í leikskóla og grunnskóla í Danmörku og átti bestu vinkonu frá Danmörku
- var í skóla í danmerku í 4 ár

Tabel 11a. De studerendes ungdomsuddannelsesinstitutioner

Uddannelsesinstituitioner		
	Antal	**%**
Borgarholtsskóla	3	3.4%
Fjölbraut við Ármúla	2	2.3%
Fjölbraut í Breiðholti	9	10.2%
Fjölbraut Garðabæ	1	1.1%
Fjölbrautarskóla Norðurlands vestra	1	1.1%
Fjölbrautarskóla Suðurlands	3	3.4%
Fjölbrautarskóla Suðurnesja	2	2.3%
Flensborgarskólanum í Hafnarfirði	5	5.7%

Framhaldsskóla Húsavíkur	1	1.1%
Framhaldsskólanum á Laugum	1	1.1%
Framhaldsskóla Vestmannaeyja	1	1.1%
Iðnskólanum í Hafnarfirði	2	2.3%
Iðnskólanum í Reykjavík	3	3.4%
Kvennaskólanum í Reykjavík	8	9.1%
Menntaskólanum að Laugarvatni	1	1.1%
Menntaskólaum á Akureyri	3	3.4%
Menntaskólanum á Ísafirði	1	1.1%
Menntaskólanum á Egilsstöðum	4	4.5%
Menntaskólanum Hraðbraut	1	1.1%
Menntaskólanum í Kópavogi	5	5.7%
Menntaskólanum í Reykjavík	5	5.7%
Menntaskólanum við Hamrahlíð	5	5.7%
Menntaskólanum við Sund	6	6.8%
Verzlunarskóla Íslands	10	11.4%
Svarer ikke	12	13.6%

- Reykholt í Borgarfirði
- Verkmenntaskólinn á Akureyri
- VMA
- Tækniskólinn
- Húsmæðraskólinn í Reykjavík
- Verkemnntaskólinn á Akureyri

Tabel 12a. De studerendes afsluttende eksamen fra ungdomsuddannelsen.

Afsluttende ungdomsuddannelse		
	Antal	**%**
Studenteeksamen	71	80.7%
Håndværker eksamen	12	13.6%
Erhverfsfaglig eksamen	3	3.4%
Andet	1	1.1%
Svarer ikke	12	13.6%

Tabel 13. De studeendes faglige linje i ungdomsuddannelsen.

Fra hvilken linje har du din studentereksamen fra?		
	Antal	%
Naturvidenskabelig linje	37	42.0%
Social og samfundsvidenskabelig linje	15	17.0%
Sproglig linje	6	6.8%
Erhvervsuddannelse	6	6.8%
Humanistisk linje	2	2.3%
Praktik uddannelse	1	1.1%
Andet	10	11.4%
Svarer ikke	12	13.6%

- Félagsfræðibraut og málabraut
- Verk og raunvísindi
- Sjúkraliði, ekki stúdent
- Viðskiptabraut
- Hagfræði
- Tæknibraut
- Viðskipta- og hagfræðibraut
- Lauk ekki stúdentsprófi en tók stúdentspróf í dösnku
- Viðskiptabraut
- hagfræðibraut
- Tæknistúdent og félagsfræði

Tabel 14a. De studerendes antal semestet i dansk i ungdomsuddannelsen.

Hvor længe har du haft dansk I ungdomsuddannelsen?		
N=88	**Antal**	**%**
1 semester	4	4.5%
2 semester	17	19.3%
3 semester	30	34.1%
4 semester	16	18.2%
5 semester	8	9.1%
Længere	1	1.1%
Svarer ikke	12	13.6%
I alt	88	100.0%

Table 15a. Hvordan det går med at forstå talt dansk i gruppearbejde?

Hvordan går det med at forstå talt dansk i gruppearbejde?	
N=88	**Antal**
Meget godt	3
Ret godt	31
Hv. godt eller dårligt	20
Ret dårligt	4
Meget dårligt	8
Svarer ikke	31

Tillægsfelt v/ sp. 22 i S-1
• Kennarinn í FG var mjög skemmtilegur
• Mágur minn er danskur svo hann hvatti mig mikið áfram
• Hafði engann áhuga á dönsku
• Hef ekki hugmynd
• Man ekki eftir neinu sérstöku jákvæðu
• Að hafa búið í landinu og tala dönsku

Tillægsfelt v/sp. 23 i S-1
• Hefði viljað hafa danskann kennnara sem talaði alvpru dönsku..ikke så langsomt som de islandske lærere har tendens til☺
• Mitt eigið áhugaleysi
• Hafði ekki áhuga
• Áhugaleysi

Tillægsfelt v/ sp. 36 i S-1
• Tala yfirliett ekki dönsku
• Starfsfol i buðum
• Afgreiðslufólk
• Ókunnuga og þá sem þjónusta mig
• Í verslunum, skóla dóttur minnar

• Afgreiðslufókl, leigubílstjóra
• Fólk í búð
• Meðlimi Fótboltaliðsins sem ég er í
• Í búðum
• Ekki neina
• Afgreiðslufólk í matvörubúð
• Tala ensku í skóla og fyrir utan skóla

Tillægsfelt v/ sp. 24 i S-1
• Námið mitt er á ensku svo danskan er bara í almennum samskiptum
• Námið mitt er á ensku
• Var búin að vera ár í Danmörku aður en ég byrjaði í náminumínu og meðal annars fór ég í Lær Dansk sprogskole og það hjálpaði mikið til
• Miðað við dönskukunnáttu mína úr framhaldsskola hefði ég ekki verið tilbúinn að fara í framhaldsnám hérn í danmörku, aðallega námið mitt er byggt upp á samskiptum og ég lærði aldrei að tjá mig á talmáli fannst mér í framhaldsskóla.
• Mitt framhaldsnámskeið er á ensku
• framhaldsnám á ensku
• Námið sem ég er í er á ensku
• Læri á ensku
• Er í náminu á ensku
• Tal dönsku ágætlega því ég var í lýðháskóla í eitt ár. En fagmálið í skólanum var samt em áður erfitt og algerlega nýr orðaforði tók við
• Öll kennsla og bækur hjá mér eru á ensku
• Er að læra á Ensku
• á ekki við, kennslan er á ensku.

Spørgsmål 44 (S-1). Andet som du vil nævne mht. dine danskkundskaber i studiesammenhæng?
• Námið mitt er á ensku. Hef ekkert verið að nota dönskuna nema lesa hana. Langt er liðið síðan ég var í framhaldskóla í dönsku og er ég að rifja hana upp með því að fara í dönskukennslu hér í Danmörku.
• Ég er í international námi svo öll kennsla fer fram á ensku og flestir í bekknum mínum eru ekki frá Danmörku sem gerir það að verkum að það tekur lengri tíma að læra dnskuna.
• Dönsku kunnátta aððloknu stúdentsprófi er ágætur grunnur en ekki næstum því nógu góð til þess að flytja út og geta hafið nám þar. Að byrja að læra var mjög refitt þar sem dönskukunnáttan var svo léleg að hún var fljót að koma þar sem maður hafði ágætan grunn. Ég lærði meira á þremur vikum úti heldur en ég gerði allan minn dönsku námsferil í skóla hérna heima. Ég er mikið búin að vera velta þessu fyrir mér og ég held að annað hvort þurfi að taka verulega til í dönskukennslunni heima eða einfaldlega nýta peninginn sem fer í dönskukennsluna í eitthvað annað og bjóða kannski uppá dönsku sem valáfanga fyrir þá sem eru mjög áhugasamir. En það er bara hugmynd. ☺
• ég elska þig mamma mín <3
• Námið mitt fer allt fram á ensku og erum við 100 í bekk þar sem ca 30% eru Danir og 40% af kennurunum eru danskir. Ég tók fram strax frá byrjun við Danina í bekknum mínum að ég kynni slatta í dönsku og ég gæti alveg skilið þá að mestu leiti á dönsku. Af þeim sem ég umgengst mest í náminu eru 50% Danir og hafa samskipti okkar farið fram að mestu leiti á ensku, þar sem við erum oftast í hópavinnu með fólki sem talar enga dönsku. Enskan er líka meira „fluent“ hjá okkur. En er búin að taka fram við bestu dönsku vinkonu mína í náminu að eftir áramót vilji ég skipta yfir í dönsku, þar sem mér finnst það mjög mikilvægt að læra tungumálið vel.
• Ég fékk viðurkenningu frá danska sendiráðinu á sínum tíma fyrir frábæra framgöngu í dönsku. Mér fannst ég samt ekki kunna neitt þannig þegar ég kom hingað út. Það er ógerningur að skilja Dani.
• Mér finnst dönskukennslan heima aðeins hafa hjálpað mér í tenglsum við að fara út í búð og kaupa í matinn. Þegar ég flutti hingað þá var ég gjörsamlega mállaus og það tók mig amk 4-6 mánuði að geta tekið þátt í samræðum en ég neitaði

alfarið að tala ensku við aðra þar sem ég vildi komast inn í dönskuna. Ég hef hins vegar alltaf getað lesið einfalda texta á dönsku en framburður og hlustun var hræðileg. Enn í dag finnst mér erfitt að bera orðin fram og þá sérstaklega „r“ þar sem það ríkir sterkt í mér að rúlla „r“ –unum.
• Danskan hefur lagast mikid á teim stutta tíma sídan ég kom og einnig er ég í lærdansk sem er dönskunám fyrir útlendinga sem koma til Danmerkur og tad hjálpar mikid. Átti von á tví ad danskan væri betri en hún er
• Nei
• Námið mitt fer alfarið fram á ensku og var eg að byrja með í alþjóðabekk og var þar einungis 1 dani. En nú er eg komin i stærri bekk þar sem það er blanda af Dönum og útlendingum. Svo eru flestir Danirnir að taka námið a dönsku þó svo að kennslan fari fram a ensku.
• Vert er að nefna að dönsku kunnátta min betrumbættist heilmikið eftir að hafa verið i starfsnámi hja dönsku fyrirtæki. Svo að vera i kringum dani og heyra tungumálið daglegae hefur rifjað upp það sem eg hef áður lært heima a Íslandi.
• Einnig er gott að segja fra því að eg var i stökustu vandræðum með dönskuna i grunn-og framhaldsskóla. Þurfti eg til dæmis að fara i aukatima þar sem einkun min úr samræmdu prófunum var ekki nógu goð.
• Námskeið í dönsku í Danmörku hefur hjálpað.
• Þetta er erfitt til að byrja með en þetta kemur, við íslendingarnir pikkuðum þetta upp mishratt en erum flest á góðri braut núna. Danir eru mjög feimnir við að tala ensku og vilja heldt komast hja því, þannig það er bara að kasta ser i djúpu laugina, líka eina leiðin til að læra tungumál almennilega
• Ef maður vill stunda nám í Danmörku þá er best að kunna dönsku. Ég held að danir séu komnir með ógeð af því að eiga erfitt með að tala við íslendinga og aðra útlendinga sem koma í nám. Kærastan mín (sem er ekki upp alin hérna) tekur vel eftir því.
• Námið er kennt á ensku en það eru frekar margir danir að læra með mér
• Sá hluti dönskukunnáttu minnar sem nýtist mér best í námi, að skilja talað mál og geta tjáð mig er með mestu leyti kominn frá því að eiga danska ættingja. Þessi hluti er að mínu mati vanræktur og alltof mikil áhersla lögð á réttritun og málfræði til að fólk geti nýtt sér kunnáttu sína þegar út er komið. Fyrir utan það hvað þetta

veldur miklu áhugaleysi hjá nemendum að gera endalausa stíla og læra orðaforða utanað.
• nei
• Það má taka dönsku nám á íslandi í gegn á skilning og töluðu máli.
• Ég þarf aldrei að nota Dönsku.

Spørgeskemaundersøgelse 2 **Informanternes besvarelser ved 4 åbne spørgsmål.** **10. Set i bagspejlet, hvilke vurderer du generelt, at er danskundervisningens styrker i danskundervisningen i Island?** • Sum orð lík íslenskunni og hægt að tengja
• Það gaf mér sma forskot i að lesa dönskuna en annars hjalpaði hun ekki mikið, gæti samt verið að það hjalpi meira ef hun hefði verið aðeins ferskari i minninu
• Litið til baka þá fannst mér almennt lítill áhugi fyrir dönsku faginu almennt hjá nemendum. En það sem hjálpaði mér lang mest það var að hlusta og tala. Málfræðin sem maður lærði hefur ekki gagnast mér mikið. T
• Styrkleikarnir, sem eru góð kennsla í lestri/málfræði/skrift, verða að veikleikum þar sem of mikil áhersla er lögð á þá.
• Þeir eru ekki margir.
• Mikið af málfræði og réttskrifun.
• Lærum aðallega að lesa og skrifa
• Auðvelda að læra tungumálið þegar það er komið út.
• Við lærum um danmörku og aðeins um menningu Dana, þar sem textar í dönskubókum eru oft tengdir Danmörku og koma þaðan.
• Við lærðum eitthvað um þjóðfélagið líka, ekki bara málfræði. Það að við séum enn að læra dönsku, þykir mér líka frábært! Gefur okkur möguleika á að aðlagast hraðar og fleiri tækifæri hér og í hinum skandinavísku löndunum.
• Ordafordi
• Fjölbreytt, hvað varðaði ritun, hlustun og tal. Fannst kennsluefnið ná til nemenda sem ég tel mjög mikilvægt. Þ.e. þær greinar sem lesnar voru voru skemmtilegar og náðu til nemenda.

• Orðaforðinn og málfræði
• Ritun og skilningur
• Það var nóg af málfræði-æfingum, þó svo ég muni ekki allar óreglulegu sagnirnar í dag.
• Farið er mjög mikið í málfræðina
• Að danska skuli vera kennd almennt er gott. Það er frábært að vera þ´´o allavega fær á rituðu máli þegar maður kemur til DK.
• Að hún sé til staðar. Lestrarkennslan er líka fín
• Að við lærum hana það nógu lengi til að muna hana áfram
• Það er of langt síðan ég var í dönsku, um 20 ár
• Það er góður grunnur að tungumálinu
• Það er gott að kunna grunninn í tungumálinu sem við lærum í skóla, því það hefur hjálpað manni að þora að tala og reyna nota tungumálið. Margir danir koma til íslands án þess að kunna ensku og búast við að við skiljum og kunnum dönsku.

11. Set i bagspejlet, hvilke vurderer du generelt, at er danskundervisningens svagheder i de Islandske skoler?
• Hefði verið betra að fá meiri hlustun.
• Við lærum ekki að tala og hlusta a hana almennilega, lagt meiri aherslu a að skrifa og lesa
• Vantar meiri fjölbreytni í kennsluna. Efnið var þurrt og hlustunaræfingarnar aðeins of erfiðar
• Lítil áhersla á talað mál. Öll málfræðin nýtist illa þegar fólk skilur ekki/getur ekki tjáð sig á dönsku.
• Maður lærir ekki að tjá sig á nútíma dönsku.
• Það var ekki gert svo mikið úr því að láta nemendurnar tala og kennarinn talaði oft íslensku til nemedanna svo talmálið er ekki orðið jafn gott og málfræðin og stafsetning.
• Æfingar í hlustun hjálpa mjög lítið – þar sem að það er allt mjög staðlað og enginn sem talar með hreim, ekki jafn auðvelt að skilja folk i daglegu lifi í Danmörku. Finnst málfræði ekki kennd alveg jafn vel og þyrfti á að halda. Hvrenig á að nota

dönskuna í töluðu máli er ekki kennt nóg og vel, íslenskur hreimur á dönsku er óskaplega vitlaus og ég var aldrei leiðrétt í dönskutímum eða prófum þrátt fyrir að tala kolvitlausa dönsku – en það er auðvitað takmarkað hvað er hægt að gera á stuttum tíma.
• Lítið um tal kennslu. Meira ritað og málfræði
• Of lítil áherlsa lögð á talað mál og framburð dönskunnar. Við æfumst lítið í að tala og heyra og þar með skilja dani tala dönsku.
• Gamaldags danska. Orð sem eg lærði eru ekki lengur notuð í nútíma dönsku eða þykja tilheyra eldri kynslóðum. Mér gengur betur að skilja eldra fólk.
• Tala og framburdur!
• Má leggja meiri áherslu á tal frekar en málfræði. Tel málfræði mjög mikilvæga, en reynslan hefur sýnt að maður llærir meira með því að tala meira.
• Framburður og hlustun
• Að kenna framburð og skilning í dönsku þjóðfélagi
• Kennarinn minn í grunnskóla talaði mjög ó-dönskulega dönsku, þ.e mun hægar og skýrar. Í framhaldsskóla var þetta örlítið betra en mér finnst mega gera meira úr hlustunaræfingum. Þegar eg mætti fyrsta daginn í skólanum síðasta haust var ég alveg viss um að ég gæti skilið dönsku, en svo var ekki. Ég gat ekki greint á milli orða og það var einn stór hausverkur til að byrja með. Þess vegna varð ég l´ka mjög stressuð sjálf að tala dönsku og fyrstu þrjá mánuðina talaði ég ensku en bað alla um að tala dönsku við mig.
• Hversu sjaldan hún er kennd miðavið enskuna.
• Að dönskukennararnir höfðu líklega aldrei búið sjálfir í DK og kunnu hana líklega lítið betur en hver annar. Nemendur höfðu ekki áhuga á hlustun eða að nota danskan framburð við upplestur og það var látið viðgangast. Þess vegna kann „enginn“ íslendingur að tala dönsku, og skilur hana ekki þegar hún er töluð, þeir kunna bara að lesa hana ☺
• Talkennsla er ekki til staðar
• Við lærum ekki þá frasa semeru í raun notaðir í daglegu lífi hjá dönum
• Það er of langt síðan ég var í dönsku, um 20 ár
• Ekki kennt réttan framburð á orðunum

• Kenna manni ekki svo mikið að tala dönskuna, ég lenti í þeim vandamálum þegar ég kom hingað. Ég hafði smá orðaforða en átti erfitt með að tala dönskuna og bera hana rétt fram.

12. Set i bagspejlet, opfylder dine danskkundskaber i dag, de forventninger som du gjorde til dem i starten af dine studier?
• Nei, skildi ekki orð þegar ég kom til Danmerkur, en alltaf getað lesið einfaldan texta.
• Nei, vil gjarnan vera betri
• Nei, ég var alls ekki jafn góð og ég hélt. Þegar maður fer að læra í háskóla þá er þetta næstum eins og annað tungumál. „Fagmál“ er allt annað heldur en spjall danska.
• Nei.
• Já
• Bæði já og nei, réttskrifun og málfræði var góð miðað við að hafa ekki dönsku sem móðurmál en það að skilja og tala dönsku var erfiðara en ég bjóst við.
• Já væri að vísu alveg til í að vera orðin aðeins betri í að hrista íslenska hreiminn af sumum hljóðum, en það kemur.
• Ég hefði viljað fá betri kennslu. Var ekki með þroska eða þekkingu á því hvaða kosti hún gæti gefið mér seinna.
• Já, það hefur komið mér á óvart hversu vel á hef náð tökum á dönskunni, þrátt fyrir að ég hafi nánast ekki getað beitt henni við upphaf dvalar minnar í Danmörku. Ég tel það vera tilkomið vegna áhuga míns á að læra dönskuna vel og einnig að ég var þvinguð til að læra að bæði skilja og tala, þar sem danskan var töluð allt í kringum mig. Það gerði það svo líka að ég var tiltölulega fljót að ná tökum á henni, þar sem ég heyrði hana allan daginn alla daga.
• Eiginlega ekki. Ég hélt að ég kynni meira, þar sem ég var mjög góð í dönsku í skólunum á íslandi. Þegar eg flutti út átti ég mjög erfitt með að skilja venjulegt fólk þegar það talar hér í Kaupmannahöfn.
• Hélt ég yrdi fljótari ad læra en ad tjá mig á dönsku, en thad er allt ad koma.

• Já, maður er með grunninn og því er auðveldara að bæta ofan á það sem maður man úr menntaskóla. Hins vegar er langt síðan maður lærði dönsku í menntaskóla en það er undir manni sjálfum komið að reyna halda henni við og bæta ofan á það sem maður kann.
• Ég er á svipuðu róli hvað dönskukunnáttu varðar núna og í ágúst í fyrra..
• Já
• Já að vissu leyti. Ég veit alveg að ég tala ekki fullkomna dönsku, en ég er alltaf að bæta framburð og orðaforða. Bara það að geta tjáð mig og skilið aðra, gerir stressið og erfiðið í byrjun alveg þess virði.
• Já.
• Nei.
• Nei ekki alveg, finnst mjög erfitt að tala ennþá. Er of meðvituð um að ég kann hana „ekki nógu vel“
• Já eiginlega, ég hafði ekki háar væntingar þar sem ég er í námi sem er kennt á ensku
• Það er of langt síðan ég var í dönsku, um 20 ár
• Nei.
• Já, vegna þess að ég bjó hér í ár áður en ég hafði nám og það hjálpaði til að undirbúa mig.

13. Set i bagspejlet, hvilke ændringer anser du at er aktuelle mht. danskundervisningen i Island?
• Meiri hlustun, áhersla á að nemendur tali saman á dönsku, kennarinn tali dönsku við nemendur.
• Það er natturlega litill tilgangur i að hafa meiri dönsku kennslu fyrir þa sem ætla ekkert að læra uti, en fyrir okkur sem höfum þau plön væri agætt að legjga meiri aherslu a að geta skilið taladi mal
• Reyna að vekja áhuga hjá nemendum á notagildi dönskunnar. Ef ég hefði lagt mig meira fram og lært eitthvað í dönsku í menntó þá hefði ég verið mikið betur undirbúin fyrir það að læra hérna úti. Námsmöguleikar eru svo miklir hérna í Danmörku og maður hefur það svo gott hérna sem námsmaður. (En samt sem áður datt mér aldrei í hug að ég myndi læra hérna þegar ég var í menntó). Maður lærir

lang mest á því að nota tungumálið heldur en að sita og læra málfræðireglur. (þó þaðsé nú líka mikilvægt)
• Leggja meiri áherslu á talað mál. Með því að tala meiri dönsku verður auðveldara fyrir fólk að aðlagast dönsku samfélagi og taka þátt í umræðum í námi/vinnu/leik.
• Reyna að gera námið skemmtilegra og nytsamlegra, skóladanska og danska sem töluð er í Danmörku er alls ekki það sama.
• Ala meira og hlusta meira á málið til að fá skilning á málinu. Gera kennsluna líflegri með leikjum og skemmtilegum æfingum.
• Meiri töluð danska, og þá mál sem er talað í danmörku – ekki svona formlegt.
• Gera nemendum grein fyrir því hversu margir fara út að læra og hvað hún gæti gagnast þér vel.
• Fleiri hlustunaræfingar og talæfingar. Hlusta á texta lesna af Dana, svo að við tileinkum okkur þekkingu dönskunnar á réttan hátt. Hugsanlega hlusta á texta lesna af Dana, og um leið hafa textann fyrir framan sig, þannig maður átti sig betur á framburðinnum. Leggja einnig meiri áherslu á við lestur texta og tal, að framburðurinn sé „danskur“ en ekki „íslenskur“ því það er mikill munur á.
• Nútímavæða hana! Fá yngri kennara kannski, ég var bara með kennara yfir 50 ára. Betri endurmenntun kennara, til að þeir séu í takt við samfélagið hér úti. Kannski líka bara að fá danska dönskukennara að kenna inn á milli.
• Ad dönskukennarar kunni danskann framburd og madur eigi ad læra ad tala meira og gera kennsluna meiri lifandi. Thad er alltof mikil áhersla lögd á málfrædina, thessar málfrædireglur sem ég hef lært hafa ekki gagnast mér mikid, held thær hafi ruglad mig meira í rýminu. Málfrædin kemur med tilfinningunni fyrir málinu. Audvitad eigum vid ad læra málfrædina thannig madur læri ekki ad tala vitlaust en ótharfi ad hamra svona mikid á henni (allavega svona eins og thegar ég var i skóla), en mér finnst bara mikilvægara ad geta myndad setningar og danir geti skilid mann, their skilja allveg og madur getur allveg skilid thá, thótt madur hafi ekki allveg stjórn á en og et osv. ;)
• Leggja meiri áherslu á að tala, þá lærir maður meira og öðlast frekar sjálfstrausts.
• Kenna börnum frambuð dana.
• Að kenna betri framburð og styrkja tengsl við dönsk ungmenni, td með pennavinum

• Mig langar að segja að gera hana áhrifameiri, svo hún gleymist ekki svona auðveldlega. Ég hef því miður engar hugmyndi hvað það varðar. Annars bara að gera meira úr tal- og hlustunaræfingum.
• Hafa hana áhugaverða frá upphafi og koma á framfæri að hún mun alltaf nýtast þér vel í framtíðinni.
• Að kennararnir séu fullfærir sjálfir í tungumálinu, það er nr 1,2 og 3. Þar á eftir að nemendum sé kenndur réttur framburður.
• Kenna að tala. Hlusta á meiri dönsku
• Kenna tal meira, skilningur á málinu er fljótur að koma en talið er erfiðara að byrja a
• Það er of langt síðan ég var í dönsku, um 20 ár
• Kenna að nota réttan framburð á orðunum, og hvernig á skilja danska hreiminn
• Það er erfitt að láta nemendum í dag elska dönsku, tungumálið er ekki búið að fá falleg orð á sig og ég held að flestir séu spenntir að læra nýtt tungumál en það eyðinleggur þessi orðrómur að danskan er leiðinleg. Að tala dönsku í tímum, hlusta og horfa á mynd og verkefni eftir það er gott til þess að heyra hvernig danskan er notuð og svona. Beying orðanna hafa einnig verið mjög mikilvæg fyrir mér.