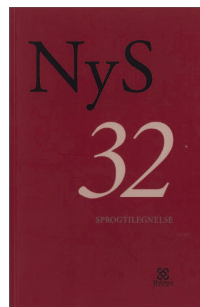


# NyS

Titel:	Kontekst og læring – lærer alle dansk på samme måde?
Forfatter:	Lene Rybner
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Sprogstudier 32. Sprogtilegnelse,</i> 2004, s. 41-65
Udgivet af:	Multivers Academic
URL:	<a href="http://www.nys.dk">www.nys.dk</a>



© NyS og artiklens forfatter

## Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

## Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

# Kontekst og læring

– lærer alle dansk på samme måde?

LENE RYBNER

## AFSÆT

Denne artikel handler om og refererer til en undersøgelse af skriftligt dansk produceret ved eksamen af 19 spanske studerende efter hhv. et og to års undervisning i 1997 og 1998. Hensigten med undersøgelsen var vha. fejlanalyser af spanske studerendes brug af verber, adjektiver og syntaks i eksamensbesvarelserne at få kortlagt deres intersprog, altså det sprog, som ligger i bevægelsen fra modersmålet til målsproget (Selinker 1969, 1972). Hvor havde de problemer? Var disse problemer gældende for alle? Og var det de samme sproglige problemer, der gjorde sig gældende efter hhv. et og to års undervisning? Formålet var endvidere at undersøge, om de spanske studerendes tilegnelse af dansk lignede de udviklingsforløb, som er fundet for andetsproglørnere i Danmark, for derved også at kunne bidrage til diskussionen om hvorvidt tilegnelsen af dansk følger faste og eventuelt universelle sekvenser. Den teoretiske indfaldsvinkel til undersøgelsen var hypotesen om, at udover de interne faktorer såsom personlige egenskaber og kendskab til andre sprog påvirker også de eksterne faktorer såsom undervisningskontekst, -form og -tradition ikke alene den enkelte lørners tilegnelseshastighed, men også tilegnelsesrækkefølge.

## EMPIRISKE OG TEORETISKE UDVIKLINGSMODELLER

Forskningen i dansk som andetsprog er stadig forholdsvis ung, og der foreligger kun tre større undersøgelser: Køgeprojektet 1989–1998, Anne Holmens længdeundersøgelse fra 1990 og Karen Lunds længdeundersø-

gelse fra 1997. Køgeprojektet følger ti tosprogede børns udvikling af hhv. dansk og tyrkisk igennem hele deres skolegang (Møller et al. 1998), mens Anne Holmens undersøgelse (1990) følger seks unges tilegnelse af dansk over et år, og Karen Lunds undersøgelse (1997) følger seks voksnes tilegnelse af dansk i fire måneder.

Både Holmens og Lunds undersøgelser bygger på et funktionelt sprogsyn. De ser en stærk sammenhæng mellem sprogets funktion og dets form. Holmens undersøgelse munder ud i en empirisk funderet trinmodel om tilegnelsen af dansk. Med dansk som eksempel opstiller Lund derimod et hypotetisk implikationshierarki funderet på affinitet. Det gør hun for at kunne rette en principiel og stærk kritik især imod den tyske ZISA-gruppe og i særdeleshed Manfred Pienemanns teori om, at tilegnelsesprocessen forløber gennem faste og universelt bestemte sekvenser (Glahn et. al 2001: 390-391).<sup>1</sup>

Holmens trinmodel er bagudrettet og baseret på indsamlede resultater (Holmen & Jørgensen 2001: 127). På baggrund af sine resultater sætter hun tilegnelse i relation til den funktionelle udvikling, således at jo mere kompleks det interaktionelle og funktionelle fokus er, des mere kompleks bliver lørnerens formelle udtryk. Med variationer gennemløber de seks informanter nemlig nogenlunde de samme fem udviklingstrin: fra simple gentagelser til større og større strukturel sikkerhed med først nominalmorfologien, så verbalmorfologien og så til sidst syntaksen. Lunds vanskelighedskontinuum og affinitetshypotese er derimod fremadrettede (Lund 1997: 323-333). Med vanskelighedskontinuumet pointerer Lund, at jo mere uklar og abstrakt en sproglig funktion er, jo sværere er den at tilegne. Det er med afsæt i sine empiriske resultater, at Lund knytter vanskelighedskontinuumet til en hypotese om affinitetsforholdene mellem morfemerne og deres funktion.

Både Holmens og Lunds modeller sammenkæder således kompleksificeringen og tilegnelsesprocessen af sprogets formelle sider med dets funktioner. Men der er forskel på, hvor kritiske de er over for universalitetsbegrebet. Holmen bemærker det interessante i, at hendes resultater til en vis grad følger de universelle udviklingslinier (Holmen & Jørgensen 2001: 126). Lund er derimod mere kritisk og fastholder, at udviklingen overvejende er styret af gennemsigtigheden af de funktioner, som skal tilegnes (Lund 1997: 350-352). Ligesom hos Lund er Pienemanns procesabilitetsteori fremadrettet, men i modsætning til Lund ser

den tilegnelsesprocessen som fast og på forhånd given. Den bygger på ZISAs multidimensionelle tilegnelsesmodel, der kombinerer en fælles, kognitivt defineret udviklingslinje med den enkelte lørners målsætning om hhv. effektivitet og/eller korrekthed som variabel for tilegnelsen. Udviklingslinjen er funderet på syntaks, som ifølge ZISA kompleksificeres i et helt fast mønster bestemt af de kognitive bearbejdningsprocesser, lørnerne behersker. Tilegnelsen foregår i stadier, som ikke kan springes over, men som akkumuleres ved tilegnelsen af et implikationsmønster:  $x$  (identifikation af ord)  $\rightarrow x + 1$  (grammatisk information som fx tempus og tal)  $\rightarrow x + 2$  (nominalfraser) osv. (se Lund 1997: 89). Pienemann (1998) har efterfølgende stået som eksponent for videreudviklingen af modellen til et implikationshierarki, som har fået indarbejdet 'udveksling af (grammatisk) information' (exchange of (grammatical) information) og 'tydelighedsmarkering' (perceptual saliency) som i praksis manifesterer sig som koblingen mellem morfologisk udvikling og sætningskompleksitet (Glahn et al. 2001: 391, Pienemann 1998: 76-78).<sup>2</sup> Pienemanns forskning og tilegnelsesmodel tilskriver tilegnelsesprocessen til universelle mekanismer, og den omfatter derfor ikke kun tilegnelsen af andetsprog, men også af fremmedsprog.

Analyserne, som ligger til grund for de tre modeller, er positivt definerede performansanalyser, idet alle forekomster af et fænomen er registreret. Derudover er de alle primært baseret på talesprog produceret i en andetsprogskontekst, dvs. en kontekst, hvor sproget bruges som kommunikation i samfundet og virkeligheden omkring sprogbrugeren: en kontekst for andetsprogstilegnelse. Min indfaldsvinkel var derimod at undersøge, hvordan udviklingen kunne se ud for sprogbrugere, der lærer et sprog som fremmedsprog. Tilegnelsen sker her i en kontekst, som er afsondret fra det omgivende samfunds sproglige virkelighed, en kontekst, der sætter begrænsninger for omfanget og områderne for kommunikation. En kontekst, der hele tiden er undervisningens. Eftersom andet- og fremmedsprogskonteksterne og ikke mindst målsætningerne er meget forskellige, gik min undersøgelse ud på at få belyst kontekstens indflydelse på tilegnelsen af dansk som fremmed skriftsprog og rækkefølgen, det tilegnes efter.

## LIDT BAGGRUND

Dansk bliver udbudt som fremmedsprog på ca. 120 universiteter rundt omkring i verden.<sup>3</sup> Ét af disse universiteter ligger i Santiago de Compostela i Spanien, hvor dansk har været udbudt siden 1990. I begyndelsen blev dansk kun udbudt af universitetets sprogskole og var åbent for alle interesserede og ikke blot for filologistuderende. I 1993 blev dansk flyttet til instituttet for germansk filologi og blev udbudt som et etsemesters kursus til tysk- og engelskstuderende. Fra 1994 blev dansk et regulært valgfag for studerende med tysk eller engelsk som hovedfag, og der blev ansat en fast dansk lektor til at varetage undervisningen.

I studieåret 1996/1997 blev jeg selv en del af faget, da jeg i forbindelse med en ny studieordning fungerede som undervisningsassistent for den faste lektor. Et hovedfag var i 1996/1997 normeret til fem år, og det to-årige valgfag skulle påbegyndes i det fjerde studieår. Faget blev afsluttet med både en skriftlig og mundtlig prøve efter hhv. et og to års undervisning.

## MÅLSÆTNING FOR DANSKUNDERVISNINGEN

Siden 1994 har der været fire forskellige studieordninger, men fælles for dem alle er at universitetets rammer for danskundervisningen er meget overordnede og indeholder meget få oplysninger om målsætningerne for danskfaget. Men selv om underviseren tilsyneladende er frit stillet til selv at definere faget og dets målsætninger, arbejder underviseren inden for en institution med nogle bestemte pædagogiske traditioner og praksisser. Fremmedsprogsundervisningen på universitetet i Santiago bygger (ligesom hovedparten af det øvrige spanske skolesystem) på principperne bag den traditionelle fremmedsprogsundervisning, hvor grundstenene er grammatik og oversættelse krydret med den behavioristiske udenadslære. Underviseren må tilpasse faget efter traditionen på institutionen for at imødekomme de studerendes forventning til undervisningens praksis.

I de undersøgte studieår 1996/1997 og 1997/1998 blev de studerende undervist 3 timer ugentligt, således at de efter et år havde modtaget 90 timer og efter to år 180 timer danskundervisning. Undervisningen på første år skulle fungere som en introduktion til dansk grammatik, skrift- og talesprog. Ligeledes havde undervisningen på andet år stadig fokus på

den strukturelle side af sproget samt på såvel skriftlige som mundtlige færdigheder, men der blev lagt op til et mere funktionelt/kommunikativt sprogsyn. Undervisningsmaterialerne var på første år Lise Bostrups 'Aktivt Dansk' (1988) og på andet år 'Mere Dansk' af Bodil Jeppesen og Grethe Maribo (1994). Disse materialer blev suppleret med udtaleøvelser, grammatiske udfyldningsøvelser, referatopgaver, fristile og oversættelser fra spansk til dansk og dansk til spansk. Så den største forskel på første og andet år var nok, at undervisningssproget til de studerendes store forskrækkelse i vid udstrækning var dansk.

Pædagogisk lå målsætningen for danskundervisningen mellem den traditionelle spanske fremmedsprogsundervisning og den mere funktionelt og kommunikativt funderede sprogundervisning, som fx bliver brugt på de fleste sprogskoler i Danmark. Ligesom undervisningstraditionen satte sit præg på danskundervisningen, blev det også tydeligt for mig, at de fysiske rammer betyder meget for undervisningens indhold og fokus. Undervisningen af de ca. 20 indskrevne studerende foregik i auditorier, der er indrettet på en sådan måde, at underviseren får en meget eksplicit position i rummet. Ydermere er borde og bænke skruet fast i gulvet, hvilket giver uhyre lidt mobilitet dels mellem de studerende, der er til stede i undervisningen, dels i relationen mellem de studerende og underviseren.

Men ud over den pædagogiske praksis og det fastskruede inventar er den primære forskel fra andetsprogsundervisningen i Danmark det faktum, at faget er et *fremmedsprog*. Dvs. de studerende bruger og møder kun dansk i en undervisningskontekst i modsætning til *lærere*, der lærer dansk, mens de bor eller opholder sig i Danmark. For at fremhæve forskellen i tilegnelsessituationen betegner jeg fremover de spanske studerende som *lærere*, mens den gængse term *lærere* bruges i forbindelse med de teoretiske fremstillinger og som reference til andetsprogskontekster. Termen *lærere* er inspireret af Krashens (Krashen & Terrell 1983) skellen mellem den naturlige 'acquisition' og den formaliserede 'learning', men i øvrigt indgår referencer til Krashen kun implicit i artiklen.

## UNDERSØGELSEN

### ELICITATIONSFORMER

De empiriske data er besvarelser af skriftlige eksamensopgaver for 19 (og 15) danskstuderende ved universitetet i Santiago de Compostela efter hhv. et og to års undervisning i juli 1997 og 1998.<sup>4</sup> Den skriftlige eksamen var begge år en 2-timers prøve med forskellige opgavetyper: bundne (grammatiske/semantiske) udfyldningsopgaver, en semi-bunden oversættelse fra spansk til dansk og en friere skriftlig opgave med et oplæg. Det var således muligt både at analysere på tværs af opgaverne inden for hvert år (tværsnitsanalyse) og at følge de samme læreres udvikling over tid i en længdeanalyse, hvor resultaterne i de forskellige typer opgaver blev sammenlignet. Foruden den skriftlige eksamen var der også en mundtlig eksamen, som bestod af en 5-10 minutters samtale uden forberedelse med afsæt i en given sproghandlingssituation, som lærerne var blevet præsenteret for i løbet af undervisningen. Der eksisterer desværre ikke data fra disse mundtlige eksamener, og de indgik derfor ikke i undersøgelsen.

### EKSAMENSSÆTTENE

Eksamenssættene for de to år ligner hinanden meget. Der er flere bundne opgaver i 1997 end i 1998, men til gengæld er hver opgave længere og mere kompleks i 1998. Begge eksamenssæt tager udgangspunkt i sproget som form og lingvistisk korrekthed som mål, men i 1998 bevæger opgaveformuleringerne sig ud over det rent strukturelle og lingvistiske niveau ved at inddrage en opgave i ordforråd samt emnerne for fristilene og spørgsmålene i forbindelse hermed (fra at være deskriptiv billedstil til to emner): "Hvordan holder man traditionelt sølvbryllup i Danmark?" og "Martin og Anna har været på sommerferie i Spanien. Hvordan gik det?". Alene valgmuligheden af emne for fristilen lægger op til, at sprog har et indhold. Selv om emnerne for fristilene i 1998 har et mere indholdsbaseret og funktionspræget sprogsyn, er der ingen tvivl om, at begge eksamenssæt er stærkt forankret i sprogets formelle og strukturelle udtrykside.

## DE UNDERSØGTE LÆRNERE

Lærerne udgjorde formelt set en homogen gruppe. De var alle universitetsstuderende i alderen 22 til 27 år. De havde den samme studiemæssige baggrund, idet de alle studerede tysk som hovedfag med dansk som valgfag. De fleste var født og opvokset i Galicien, og ud over at være tosprogede med galicisk og spansk havde de også nogenlunde det samme kendskab til fremmedsprog. De fleste havde modtaget undervisning i engelsk på det, der svarer til gymnasieniveau, og de fleste havde også haft et kortere eller længere (studie)ophold i Tyskland, og en enkelt havde opholdt sig i Tyskland som barn. Ca. halvdelen havde galicisk som modersmål, mens den anden halvdel havde spansk. Selv om galicisk har status som et selvstændigt og officielt sprog, er det nært beslægtet med spansk, og spansk fungerer (i hvert fald for den undersøgte lærergruppe) som referencesprog i fremmedsprogsundervisningen i såvel grundskolen som på universitetet. I analysen bliver de to sprog betegnet under et – som spansk.<sup>5</sup>

Med kun tre mænd i undersøgelsen var der ikke grundlag for at undersøge, hvorvidt der er forskel på spanske mænd og kvinders tilegnelse af dansk, men til gengæld er kønsfordelingen typisk for en sprogklasse. De største forskelle var nok lærnernes motivation for at lære dansk. Lærerne nævnte forskellige årsager til, at de studerede dansk:

Nogle er positive:

- kan lide sprog
- er interesseret i nordisk sprog og kultur
- har danske venner
- har svensk kæreste

Nogle er mere negative:

- fravalg af engelsk
- ved ikke

Ligesom der var forskel på lærnernes motivation, var der også forskel på deres fremmøde. De havde ved eksamen i 1997 haft mulighed for 90 lektioners dansk og i 1998 yderligere 90 lektioner. Generelt var der et stort fremmøde til timerne i 1996/1997, men enkelte deltog kun sporadisk i undervisningen, og en enkelt var bortrejst under det meste af forløbet.

Ved eksamen i 1998 var der fire af de undersøgte lærere fra 1997, der ikke deltog: to afsluttede både 1. og 2. års eksamen i 1997 og var således



udgået i 1998, og to deltog hverken i undervisningen i 1997/1998 eller i eksamen efter 2. år i 1998. Til gengæld havde flere af dem en fast kontakt til hver deres respektive danske tandempartner i 1997/1998.<sup>6</sup>

## FEJLANALYSEN

Mens undersøgelserne af dansk som andetsprog er positivt definerede performansanalyser, så er undersøgelsen af de spanske læreres intersprog baseret på de fejl, som de har i deres skriftlige fremmedsprog. Selv om fejlanalysen med rette især er blevet kritiseret for at se på det, lærerne ikke kan, i stedet for det de kan (se fx en oversigt af kritikken hos Ellis 1994: 67-69), anså jeg det imidlertid for plausibelt at bruge fejlanalysen til at sammenligne med Holmens, Lunds og Pienemanns modeller. Metoden passer umiddelbart til empirien, bl.a. fordi dataene er indsamlet i en situation, hvor det bruges i en bestemt, men autentisk sprognorm. Sproget er spontant, idet lærerne til eksamen ikke har haft tid og dermed mulighed for at vende tilbage og justere deres sprog. Desuden bliver de spanske studerendes karakterer i vid udstrækning fastsat efter, hvor mange rigtige hhv. forkerte svar de har. Endelig skal det i forhold til de skriftlige data også noteres, at det i diskussionen om universelle tilegnelsesforløb er interessant at undersøge, om tilegnelsen af skriftsproget følger talesproget. De nævnte variabler er således alle knyttet til den situationelle konteksts indflydelse på lærnernes intersprog.

Den anvendte fejlanalyse var i store træk baseret på Corders fejlanalyse (Corder 1967a, 1967b). Fejlanalysen sigter mod at undersøge, hvilke dele af sproget som lærerne har sværest ved, og om fejlene afspejler en systematik, om denne systematik er den samme for alle, om den er afhængig af opgavetyperne, og om den ændrer sig over tid. For at kunne sammenligne denne undersøgelses resultater med de tre tilegnelsesmodeller blev der stort set sat lighedstegn mellem produktet *sværhed* og processen *tilegnelse* i undersøgelsen.

Hovedvægten af analysearbejdet lå i beskrivelses- og kategoriseringsfasen. Formålet med at inddele de forskellige fejltyper i kategorier var at undersøge, om fejlene fordelte sig systematisk eller ej. Inddelingen af fejlene i de to års eksamensbesvarelser i overordnede lingvistiske kategorier og definitioner var baseret på en blanding af de fejlanalyser som

hhv. Færch et al. (1984) og Lund og Skov (1989) har benyttet. Jeg opererede således med tre overordnede fejlkategorier: ortografi, leksikon og grammatik. Kommateringsfejlene fra Færch et al. indgik ikke, og Lund og Skovs diskursive fejl (som fx konjunktioner) blev placeret under leksikon. Ortografiske fejl var fejl "eleven kunne have undgået ved opslag i en ordbog" (Lund & Skov 1989: 7), grammatiske fejl var "morfologiske og sætnings syntaktiske fejl, som kan afhjælpes ved en regel" (ibid: 8), mens leksikalske fejl var "fejltyper som læreren stort set retter" (ibid: 10). Da undersøgelsen af de spanske læreres tilegnelse af skriftligt dansk var deskriptiv, blev alle kategorierne følgelig tolket og placeret i underkategorier, der blev defineret efterhånden, som de forekom.

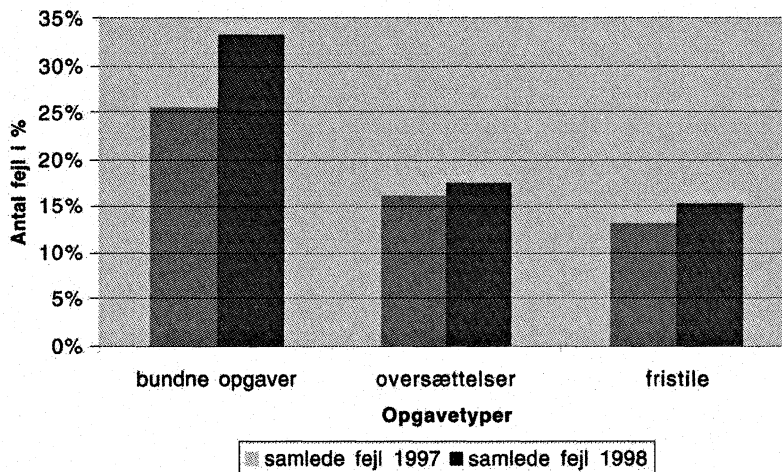
## RESULTATER

### DEN SAMLEDE FEJLANALYSE

I diagram 1 fremgår det, at fordelingen af fejl er nogenlunde den samme for de to år, således at lærerne har flest fejl i de bundne opgaver efterfulgt af oversættelserne og fristilene. Fejlgennemsnittet for de bundne opgaver er dog markant højere i 1998 end i 1997. Opgaverne er blevet mere komplekse, men stigningen kan også skyldes, at der er færre bundne opgaver, og at lærerne havde særlig svært ved en semantisk leksikon-opgave i 1998-sættet.

For oversættelserne og fristilene er stigningen knap så markant, og fejlene dækker i højere grad end i 1997 over, at der gemmer sig et stort antal variationer og individuelle tolkningsprocesser bag de tre fejlkategorier: ortografi, leksikon og grammatik. Så selv om der ikke er den store procentvise forskel i antallet af fejl mellem 1997 og 1998, peger analysen på, at lærerne ikke i samme grad som i 1997 benytter sig af forenklinger i 1998. Dette kommer bl.a. til udtryk ved et stigende antal tempusfejl i fristilene. Men selv om forskellene i fejlene mellem de forskellige typer opgaver således forekommer at være mindre end i 1997, peger resultaterne, fejltyperne og -andelen også på, at de er knyttet til den opgavetype, de optræder i. Således er tendensen både i 1997 og i 1998, at lærerne er mere eksperimenterende og kreative i de bundne opgaver

DIAGRAM 1. FORDELING AF DE TRE OPGAVETYPERS FEJLGENNEMSNIT I 1997 OG 1998



med fokus på form og mere forenklende i de friere opgaver med fokus på indhold.

Analyserne peger på, at lærnernes intersprog i de bundne opgaver er mere struktureret og systematisk udviklet end i det intersprog, som fejlene eller rettere manglen på fejl i oversættelserne og fristilene viser. Det kunne være et udtryk for, at typerne og antallet af de fejl, som lærerne laver, er afhængige af, hvor fejlprovokerende opgavetyperen er.

Men selv om fejlanalysen kun undersøger det, lærerne *ikke kan*, og ikke det, de *kan*, peger resultaterne på den mulighed, at lærnernes problem ikke er sprogets formelle side (grammatikken), men at de muligvis har problemer, fordi de har et lille ordforråd. Denne observation blev også støttet af en konkordans af lærnernes oversættelser og fristile. Konkordansens type: token-ratio viste, at de fleste lærners sprog var redundant, og at lærerne med en god *ratio* ikke nødvendigvis havde et varieret ordforråd, men i lige så høj grad kunne være et resultat af teksternes længde og/eller en usikker morfologisk beherskelse med varierende bøjningsendelser. Hypotesen om det lille ordforråd blev dog støttet af en opgørelse af frekvensordene, som pegede på, at lærerne gentog de samme ord hyppigere og havde færre funktionsord i forhold til opgørelserne i danske frekvensordlister.<sup>7</sup>

Resultaterne af de spanske lærners tilegnelse af dansk er dog for over-

ordnede og med utilstrækkelig belæg for at kunne indtræde i diskussionen om, hvorvidt tilegnelsen af dansk foregår i en bestemt rækkefølge, som ligner andre sprogs, og i givet fald om en sådan rækkefølge er strukturelt eller funktionelt defineret. Som vi så peger resultaterne for den samlede fejlanalyse på, at tilegnelsen af hhv. verbal- og nominalmorfologien opfører sig forskelligt fra Holmens trinmodel. I min undersøgelse er det derfor nødvendigt at inddrage en mere detaljeret analyse af verbal- og adjektivfejlene. For også at kunne indgå i diskussionen af universelle tilegnelsesrækkefølger og Pienemanns interesse for syntaks blev lærernes brug af ledsætninger også analyseret. Konklusionerne på disse resultater kommer nedenfor.

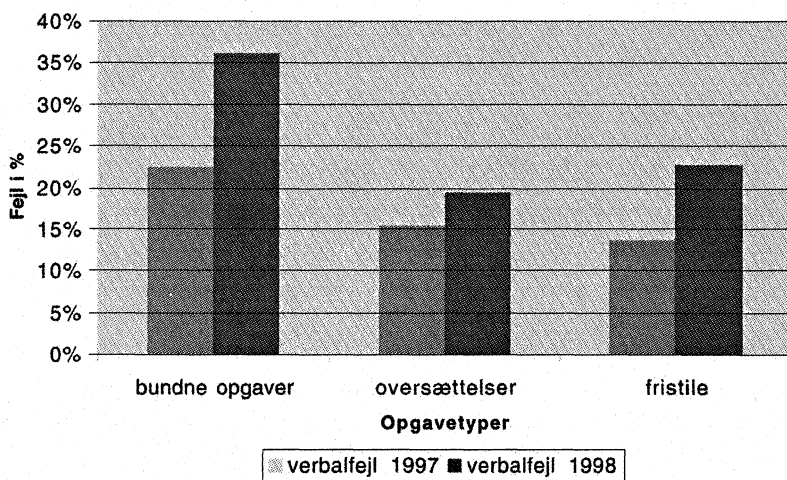
## RESULTATER FOR VERBER, ADJEKTIVER OG LEDSÆTNINGSSYNTAKS

### *Verber*

I både 1997 og 1998 er der stor forskel på, hvor mange og hvilke verbalfejl lærerne har i de forskellige opgavetyper. Som det fremgår af diagram 2, har lærerne gennemsnitligt flere verbalfejl i de tre typer opgaver i 1998, og i forhold til fordelingen i den samlede fejlanalyse er der markant flere verbalfejl i fristilene. Det voksende antal fejl strider umiddelbart mod den opfattelse, at man får færre fejl, jo længere tid man har beskæftiget sig med et sprog. En nærliggende forklaring til de flere fejl kunne i denne sammenhæng være, at eksamenssættet i 1998 er sværere end i 1997.

Imidlertid peger både analysen af opgaverne og fordelingen af de forskellige fejltyper på, at der er noget andet på spil. Den største overraskelse er i de bundne opgaver, idet tendensen her er, at de lærere, der har placeret sig bedst i 1997, placerer sig dårligst i 1998. De fleste bundne verbalfejl i 1997 var bøjningsfejl, mens tempus kun var et problem for lærere med flest fejl. I 1998 er tempus derimod den gennemgående fejl. Hvis undersøgelsen således kun havde været baseret på de bundne opgaver, kunne en evt. forklaring have været, at opgaveteksten er uklar. Men da der også er flest tempusfejl (og leksikonfejl) i fristilene i 1998, kunne en mulighed være, at lærerne også i de andre opgaver forsøger at eksperimentere med den semantiske brug af verber – herunder forskel-

DIAGRAM 2. FORDELING AF VERBALFEJL MELLEM DE FORSKELLIGE OPGAVETYPER 1997 OG 1998



lige tider og bøjninger. Dette vil nemlig også kunne forklare en række af såvel tempus- som leksikonfejlene i fristilene i 1998. De peger på den forklaring, at lærerne *tør* bruge en anden tid end præsens, men alligevel er så bundne af struktur, at de hellere vælger en korrekt bøjningsendelse frem for den semantisk korrekte tempus eller det adækvate verbum. Dette kunne også være en forklaring på, at lærerne i nogle tilfælde vælger præteritum frem for pluskvamperfektum som fx "... for han *var* i byen ... aftenen før, ... at han ikke *stod* op." I begge tilfælde ville pluskvamperfektum markere tidsfølge, men en del af lærerne forenkler og bruger en – korrekt bøjet – præteritum i stedet.

I oversættelserne 1998 er fordelingen af fejl lidt anderledes, idet der er mange ortografiske fejl, men få tempusfejl. De relativt mange ortografiske fejl kunne være et resultat af, at oversættelse er en fejlprovokerende opgave, som udfordrer lærernes ordforråd og dermed ortografi. Omvendt kan de få tempusfejl ses i sammenhæng med, at teksten stort set kun indeholdt præsens og præteritum. De manglende fejl tyder på, at lærerne ikke har problemer med tempus, og resultatet ligner således tendensen fra de bundne opgaver og fristilene. Endvidere viser analysen, at i stedet for tempus- og bøjningsfejl, har lærerne flere semantiske (leksikon)fejl i 1998. Fejlene peger således på, at lærerne også i over-

sættelserne bruger en rigtig tempus og bøjning som kompensation for det semantisk rigtige verbum, som de enten ikke kender eller kender bøjningen af.

Selv om analysen af fristilene peger på, at indhold får en større plads i fristilene, afspejler fejlene fra alle tre typer opgaver, at lærnernes primære fokus også i 1998 er sprogets struktur frem for indhold og dermed også ordforråd. Det er således de samme områder, der giver fejl, og som sandsynligvis også volder vanskeligheder i hhv. 1997 og 1998. Så resultaterne af analyserne fra 1998 peger på den samme mulighed som i de bundne opgaver og oversættelserne, at morfologi tilegnes før semantik/indhold.

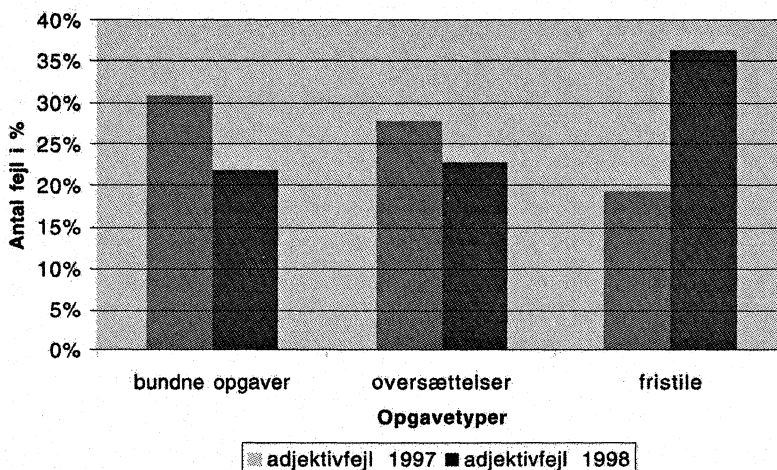
Analyserne af lærnernes verbalfejl peger på, at lærerne generelt har en stor strukturel og systematisk viden om verberne begge år. Strukturelt set afviger de spanske lærnere ikke fra Lunds vanskelighedshierarkier. De blander præteritum- og perfektumformer til én tid, hvilket afspejler, at tempusmarkering sandsynligvis tilegnes før selve bøjningssystemet, og lærnernes konsekvente brug af simpel præteritum i stedet for den mere komplekse pluskvamperfektum er også i overensstemmelse med Lunds forudsigelser (Lund 1997: 328).

I 1998 er afstanden mellem lærnernes abstrakte viden og konkrete kunnen dog blevet mindre. Min hypotese er, at fejlene kan tolkes i forhold til lærnernes relativt lille ordforråd. Et af belæggene herfor er, at lærerne sjældent forsøger sig med nye ord, hvor de ikke kender bøjningen, og i andre tilfælde forenkler sproget for at opnå korrekt struktur. De kender m.a.o. strukturerne, men deres ordforråd begrænser deres brug af dem. Strukturens tydelige manifestation i fejlene kunne altså pege på, at undervisningssituationen og -konteksten måske spiller ind i måden og rækkefølgen, danske verber tilegnes på.

### *Adjektiver*

I diagram 3 er de gennemsnitlige fejlprocenter for adjektiver i de forskellige typer opgaver for de to år stillet over for hinanden. Som det fremgår af diagrammet, har lærerne flest fejl i de bundne opgaver og færrest i fristilene i 1997, mens det omvendte er tilfældet i 1998. Her har lærerne færrest fejl i de bundne opgaver og flest i fristilene.

DIAGRAM 3. FORDELING AF ADJEKTIVFEJL I PROCENT I DE FORSKELLIGE OPGAVETYPET 1997 OG 1998



Resultaterne af længdeundersøgelsen viser, at både lærnernes beherskelse og antallet af adjektivfejl i de forskellige opgavetyper ændrer sig, ligesom typen af adjektivfejl i de forskellige opgavetyper også ændrer sig over tid. Begge observationer peger (ligesom de øvrige analyser) på, at fejlene er afhængige af opgavetyper, og på hvor fri og fejlundvigende eller bunden og fejlprovokerende denne er. Ud over at fejlgennemsnittet for de bundne opgaver falder, bliver der færre fejltyper i de bundne opgaver i 1998. Bøjningsfejl optræder dog hos de fleste lærnere. I modsætning til i 1997, hvor der forekommer bøjningsfejl i alle adjektivforbindelser, forekommer de fleste bøjningsfejl i bestemthedsforbindelser i 1998. En forklaring på dette kan være, at lærnerne stadig i 1998 er usikre over for bestemthed, men nu kan de genkende markørerne og husker derfor at tilføje *-e*, selvom adjektivet ellers forbliver ubøjet.

Adjektivforekomsterne i oversættelserne er meget få, og der er sandsynlighed for at fejlprocenterne kan være tilfældige. Så selv om både antal og typer af fejl procentvis falder i 1998, er muligheden for overfortolkning for stor. Vi kan derfor blot observere, at fejlene i 1998 primært er forbundet med leksikon og ligesom i 1997 også er morfologiske.

Leksikon og ortografi udgør dog med større sikkerhed de største fejltyper i fristilene, men ellers hører lighederne med 1997 op. For det første

stiger fejlprocenten, hvilket muligvis hænger sammen med, at der er færre adjektiver i besvarelsene, og for det andet er der også flere og mere varierede fejltyper end i 1997. Analysen af fejlene viser, at fejlene også ændrer sig inden for typerne. Mest interessant i den sammenhæng er, at fejlene i leksikon primært skyldes, at et forkert dansk adjektiv bliver valgt eller konstrueret af danske ord, og ikke, som i 1997, at de skyldes transfer og/eller direkte oversættelser af både tyske, engelske og spanske ord.

Lærernes leksikalske usikkerhed kan også forklare, hvorfor lærernes grammatiske fejl primært er knyttet til numerus og genus og ikke til bøjning som i de bundne opgaver. I fristilene bruger lærerne adjektiver og ord, de kender og er fortrolige med også mht. bøjning, men de har endnu svært ved at kombinere flere ord og betydninger i helheder. Det kan være forklaringen på, at lærernes genusfejl faktisk forekommer i relativt enkle forbindelser. Numerusfejlene (i særdeleshed pga. kongruens) synes at stamme fra direkte transfer fra spansk eller tysk og/eller sammenblanding af danske ord som fx 'folk var flink' ('gente' er singularis på spansk, ligesom 'Volk' er det på tysk, og 'folk' kan også være singulært på dansk). Derimod må tolkningen af 'Asturias var fantastiske' være, at der er tale om direkte transfer af det plurale 'Asturias' fra spansk. Så selv om lærerne bruger danske adjektiver, peger de nævnte eksempler på, at adjektivets form bliver styret af lærernes viden om substantiver, og at denne viden i de nævnte eksempler er knyttet til det tilsvarende substantiv på spansk, og ikke det danske. Ser man fejlene fra hhv. de bundne opgaver og fristilene sammen, virker det i første omgang som om, lærernes adfærd er meget forskellig, men ser man deres adfærd sammen med Lunds affinitetshypotese for dansk, giver det mening. I opgaverne med fokus på form fremgår det meget tydeligt af konteksten, hvilken form det pågældende adjektiv skal omsættes til. Lærerne fuldfører denne opgave, men vakler i forhold til bøjningen. I fristilene er konteksten mere diffus, idet lærerne selv definerer den med det ordforråd, de har; fejlene er derfor ikke udtryk for formel usikkerhed mht. adjektiver, men usikkerhed mht. betydningen og formen af de substantiver, de anvender.

Således peger både tværsnits- og længdeanalyserne på, at lærergruppen skønt indbyrdes forskellighed er kommet til et niveau i deres dansk-kundskaber, hvor de ikke kun anvender simple adjektivformer, men også forsøger at få skabt en meningsfuld og afvekslende helhed. Analyserne



tyder på, at læernerne stort set har tilegnet og systematiseret affinitetsforholdet mellem substantiver og adjektiver.

Til forskel fra Lunds forudsigelser peger resultaterne af fejlanalysen på, at tilegnelsen af numerus-, bestemtheds- og genusmarkeringer af substantiver sker samtidig med de samme markeringer på adjektiver, ligesom mængde- og talangivelser også sker samtidig med pluralisformer af substantiver og adjektiver (Lund 1997: 328)

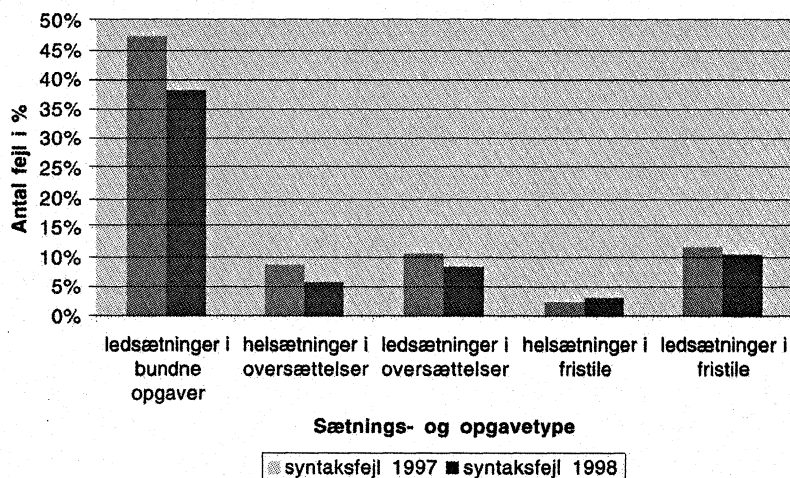
Den formmæssige sikkerhed som resultaterne af fejlanalyserne peger på, kunne tyde på, at de spanske læreres adfærd bryder med dele af såvel Lunds som Pienemanns implikationshierarkier. Dette kan naturligvis hænge sammen med det lille empiriske materiale og fejlanalysens begrænsninger, men det kaster alligevel en interessant hypotese i luften: at de spanske lærnere følger (i hvert fald delvist) andre veje i deres tilegnelse af skriftligt dansk. Således åbner analysen af såvel adjektiver som verber op for, at ydre faktorer som undervisningssituation og -tradition samt kendskab til andre sprog kan have indflydelse på tilegnelsesrækkefølgen.

### *Ledsætningssyntaks*

Som diagram 4 nedenfor afspejler, ændrer de samlede fejlgennemsnit i de forskellige opgaver sig meget lidt mellem de to år.<sup>8</sup> Lærerne har tydeligvis flest fejl i de bundne opgaver og nogenlunde lige mange/få i oversættelserne og fristilene, og de har også gennemgående få fejl i helsætningerne. For gruppen som helhed taler fejlanalysen altså for, at jo strammere en opgave er, des flere fejl laver læernerne.

Hvad diagrammet imidlertid ikke viser, er, at ikke bare fejlene ændrer sig mellem de to år, men også nogle af læernerne ændrer adfærd, mens andre ikke gør det. I 1997 skyldes fejlene i helsætningerne primært, at læernerne bruger simple helsætninger. Den samme tendens gør sig også gældende i 1998, hvor antallet af mere komplekse helsætninger dog er lidt større. Andelen af inversion i deklarativer er således også noget større i 1998 i forhold til 1997. Mens der i 1997 var en vis sammenhæng imellem antallet af ledsætninger med adverbial og antallet af komplekse helsætninger, er denne sammenhæng knap så tydelig i 1998. Det kan skyldes, at sætningerne gennemsnitligt bliver længere, men det kan også skyldes,

DIAGRAM 4. FORDELINGEN AF DE SAMLEDE SYNTAKSFEJL I PROCENT MELLEM DE FORSKELLIGE OPGAVE- OG SÆTNINGSTYPER 1997 OG 1998



at lærerne faktisk har fået mere kontrol over syntaks og måske netop derved kan undgå sætningskonstruktioner, de er usikre på. Ser man på den enkelte lærers adfærd, afspejler de, at tilegnelsen af (ledsætnings-)syntaks ikke bare foregår i forskellige hastigheder. De følger også forskellige mønstre, som ikke kun er afhængige af ordstillingens betydning for sætningens funktion, men også af størrelsen og arten af lærernes ordforråd.

Længdeundersøgelsen af de spanske læreres tilegnelse af ledsætninger peger altså på varierende tilegnelsesmønstre. I den forstand og med forbehold for materialets størrelse er der igen små tegn på, at enkelte bryder med såvel Pienemanns implikationshierarki, som med Holmens trinmodel og Lunds affinitetshypotese. Analysen af ledsætninger afspejler også muligheden for, at lærerne i Spanien gør noget andet end de lærere, der er blevet undersøgt i Danmark. De spanske læreres ledsætningsadfærd er kendetegnet ved, at de netop ikke aftegner en bestemt udviklingsrækkefølge, men at de følger forskellige veje i forskellige hastigheder.

Selv om resultaterne af fejlanalysen af ledsætningssyntaks er baseret på et spinkelt materiale og rummer mange usikkerhedsmomenter, peger den på, at de spanske læreres tilegnelse af syntaks er afhængig af flere

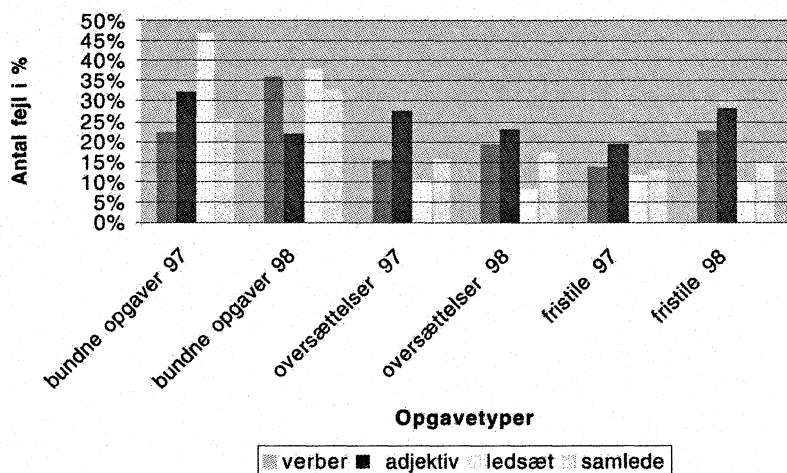
faktorer: De lærnere, der ikke bare i ledsætningsopgaverne klarer sig godt, men også klarer sig godt i de andre opgaver og udviser et varieret ordforråd, er også de lærnere, hvis tilegnelse af syntaks minder mest om Holmens. Herefter begynder variationerne, og det tyder på, at jo flere fejl i ledsætningerne og de andre opgaver, jo mere varierer de fra Holmens trinmodel og Lunds affinitetshypotese. Der kan således være en mulig sammenhæng mellem antal fejl, ordforråd og variation af udviklingslinierne. Lærernes adfærd peger dog også på, at tilegnelse ikke bare er afhængig af opgavetype, kontekst og ordforråd, men at den naturligvis også er formet af lærernes måde at tilegne og afprøve deres fremmedsprog på – altså af de interne faktorer.

### FÆLLES UDVIKLING?

Fejlanalyserne peger på, at der er indbyrdes forskel på lærerne, på hvilke typer fejl de laver, og at såvel antal fejl som fejltype er afhængig af opgavetype. Analyserne peger trods variationer også på, at lærerne gennemgår en fælles udvikling. I diagram 5 sammenlignes de gennemsnitlige fejlprocenter fra de specifikke analyser med den samlede fejlanalyse. Her fremgår det bl. a., at der er forskel på, hvor afhængige fejlprocenterne er af opgavernes grammatiske fokus. Ledsætningsfejlene adskiller sig fra de øvrige fejlområder ved, at andelen af fejlene er meget afhængig af opgavetype.

Variationen dækker dels over den interne forskel mellem lærerne, dels peger den også på, at ledsætninger er et område lærerne har svært ved, og at ledsætninger måske af denne grund forvolder mange fejl, og følgelig ligger relativt sent i et tilegnelsesforløb. I den forstand er der stor overensstemmelse mellem de udviklingsforløb, som denne undersøgelse såvel som Holmen, Lund og Pienemann opstiller. Ligeledes peger forskellene mellem andelen af verbal- og adjektivfejl især i de bundne opgaver også på enighed med Holmens trinmodel. Den voksende andel fejl i verbal morfologien kan selvfølgelig skyldes, at lærerne anvender flere verber end adjektiver, eller at verbalopgaverne er sværere end adjektivopgaverne. Men forskellen kunne også bekræfte Holmens trinmodel, hvor verbal morfologien placeres på et senere trin end nominal morfologi.

DIAGRAM 5. FORDELING AF GENNEMSNI TLIGE FEJLPROCENTER I DE FORSKELLIGE OPGAVER



gien, som adjektiverne repræsenterer. Mht. typerne af fejl afviger de spanske resultater dog i forhold til de vanskelighedskontinua, Lund opstiller på baggrund af sine hypoteser om affinitet og implikationelle udviklingshierarkier. Afvigelsen består i, at hovedparten af verbalfejlene er knyttet til tempus som derved må være semantiske, mens adjektivfejlene er morfologiske. Ifølge Lunds vanskelighedskontinuum burde det semantisk konkrete, som fx tempus, være lettere at tilegne end de abstrakte strukturer såsom morfologi (se fx Lund 1997: 322). I anden omgang viser analysen dog et sammenfald med Lund, idet de fleste tempusfejl skyldes en sammenblanding eller simplificering af de komplekse former perfektum og pluskvamperfektum til den simple præteritum, som netop kunne være et udtryk for lærnernes ønske om at udtrykke indhold på bekostning af tidsfølens nuancering. Overordnet aftegner analyserne det billede, at fejlene ændrer sig fra at være formelle til at være semantiske og knyttet til leksikon. Set i den sammenhæng giver forskellen i antallet af fejl mellem verberne og adjektiverne i de bundne opgaver fra 1997 til 1998 også mening. Adfærden skyldes ikke, at lærnerne er blevet dårligere til verbal-morfologien, men at deres sprog har ændret sig til også at rumme semantisk-leksikalske størrelser.

Størstedelen af lærnernes fejl i alle analyseområderne peger på, at de

har en veludviklet strukturel viden, men tilsyneladende begrænset ordforråd. Fejlene efter et års undervisning peger på, at læernerne er ved at systematisere deres strukturelle viden, mens de efter to års undervisning nok er sikre på de formelle strukturer. Med de nævnte forbehold tyder det på, at fejlene har ændret sig – eller rettere udviklet sig – idet de peger på muligheden for begrænsningerne i lærnernes ordforråd og semantiske kunnen.

Selv om fordelingen af de enkelte analysers fejlgennemsnit selvfølgelig kun angiver en tendens, peger den på muligheden for, at læernerne proportionalt har samme problemer med verber, adjektiver og ledsætninger. Forudsætter vi, at denne tendens afspejler et forhold ved tilegnelsesforløbet, kan vi sige, at læernerne mere eller mindre følger den samme strukturelle rute. Ruten, der er baseret på fejlgennemsnittene, har sammenfald med såvel Holmen og Lunds funktionelle tilegnelsesforløb som med Pienemanns kognitivt forudbestemte sekvenser. Men i forhold til analysens resultater afviger de spanske lærnere dog på et væsentligt punkt: Deres udvikling af dansk synes ikke umiddelbart at være styret af funktioner eller at være kognitivt forudbestemt. Derimod synes deres skriftsprog ved eksamen at være præget af undervisningskontekstens grammatiske regler og begrænsede input af ordforråd. Fejlene peger i mange tilfælde på, at læernerne besidder en viden om sprogets struktur, som ofte er langt mere avanceret og sofistikeret end deres ordforråd. Det betyder, at mange af læernerne ikke formår at udtrykke sig med en særlig høj grad af fluency (indholdsflow), men i langt større grad har de stor sproglig accuracy (præcision).

De besidder med andre ord ret tidligt en stor metasproglig viden, men efter to års undervisning mangler de ord til at udtrykke mening og indhold med. I den forstand bekræfter undersøgelsen og resultaterne af især de bundne opgaver den strukturelle vægtning i undervisningens målsætning (se fx Gass 1990: 43). I de friere opgaver tyder det dog på, at det strukturelle fokus kommer til kort. Så snart læernerne forsøger at udtrykke indhold, sker det på bekostning af struktur – således at såvel indhold som form reduceres.

Med passende forbehold for fejlanalysens svagheder og materialets størrelse og art tegner de spanske lærners fejl et nogenlunde ensartet billede: De fleste lærners sprog udvikles og bliver mere komplekst over tid, og deres tilgang er i høj grad styret af grammatiske regler, i mindre

grad af sprogets funktion. Analyserne peger også på den forklaring, at der kan være en sammenhæng mellem niveauet af grammatikalisering og størrelsen af ordforrådet i lærnernes sprogtilegnelse. Både den grammatiske styring af og ordforrådets indflydelse på tilegnelsen hos de spanske lærnere taler for, at undertitlens spørgsmål, Lærer alle dansk på samme måde?, ser ud til at skulle besvares negativt. Det må blive med forbehold, på grund af de strukturelle sammenfald, der især er med Holmens trinmodel, men også med Lunds vanskelighedskontinua. Resultaterne kan således hverken dementere eller bekræfte et forbehold mod det universelle implikationshierarki i Pienemanns procesabilitetsteori, eller om brugen af Holmens og Lunds modeller for tilegnelsen af dansk kan overføres til en fremmedsproglig kontekst.

## PERSPEKTIVERING

Undersøgelsen indeholder således såvel forskningsmæssige som pædagogiske perspektiver. Konklusionen taler for, at ordforråd muligvis spiller en rolle i de spanske lærners tilegnelsesforløb. I en fremtidig undersøgelse af dansktilegnelse ville det derfor være interessant at se nærmere på sammenhængen mellem størrelsen og arten af ordforråd og niveauet af grammatikalisering hos lærnere og lærere i såvel tale- som skriftsprog i et komparativt studium mellem dansk som andet- og fremmedsprog. Ligeledes ville det være interessant at fastholde et testdesign, der både undersøger skriftlige såvel som mundtlige sprogsituationer med og uden fokus på grammatisk form, og endelig få det udformet således, at den kvantitative del af analysen kunne foretages med større statistisk præcision.

Hvad det pædagogiske perspektiv angår, tyder det på, at lærnere, der har haft kontakt med dansktalende uden for undervisningen, også er dem, der klarer sig bedst til den skriftlige eksamen. Dette peger på, at sprogtilegnelsen styrkes gennem deltagelse i meningsfuld kommunikation (Holmen 1990: 200). Som en konsekvens heraf skal og bør fremmedsprogsunderviseren selvfølgelig opfordre sine studerende til at være opsøgende i forhold til dansk sprog og kultur. Imidlertid kan det være vanskeligt både for underviseren og den studerende at skulle bryde ud af den sproglige isolation, der er et vilkår for fremmedsprogsundervisnin-

gen. Men med tilstedeværelsen af informationsteknologien er det dog efterhånden blevet muligt at integrere et opsøgende og mere indholds- og ordforrådsbaseret element i undervisningen. Der eksisterer allerede projekter og multimediebaserede undervisningsmaterialer, der integrerer kommunikativ pædagogik og teknologi til brug i undervisningen.<sup>9</sup> Foruden at være fleksibel i forhold til læring i egen tid og eget rum, tilbyder disse materialer også en overskuelig indgang til internettets mangfoldige udbud af autentisk (om end virtuel) dansk kultur og sprogbrug i såvel tale- som skriftform. Ligeledes er målsætningen for en del af disse projekter at få skabt en platform, hvorfra man kan etablere mere eller mindre formaliserede personlige (virtuelle) kontakter enten pr. e-mail eller i chatfora. Der foreligger således mange muligheder i den nye teknologi. IT vil på længere sigt kunne give alle interesserede adgang til dansk kultur og sprog og derved give mulighed for at mindske fremmedsprogstilegnelsens geografiske isolation – så nye situationer og rum for at få udviklet det nye målsprog kan blive etableret.

Lene Rybner

Center for Mobil Læring

Københavns Universitet

E-mail: lrybner@hum.ku.dk

## NOTER

- <sup>1</sup> Forskerne bag projektet "Zweitenspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter" var og er H. Clahsen, J. Meisel og M. Pienemann. (se Meisel et al. 1981).
- <sup>2</sup> 'Udveksling af (grammatisk) information' og 'tydelighedsmarkering' er mine oversættelser.
- <sup>3</sup> Oplysningerne om antallet af universiteter med dansk er hentet fra [http://www.videnskabsministeriet.dk/cgi-bin/doc-show.cgi?doc\\_id=130950&doc\\_type=28&leftmenu=NYHEDER#DANSKE](http://www.videnskabsministeriet.dk/cgi-bin/doc-show.cgi?doc_id=130950&doc_type=28&leftmenu=NYHEDER#DANSKE) UNDERVISERE I UDLANDET
- <sup>4</sup> Som det fremgår, var der fire studerende, der afsluttede dansk i 1997.

- <sup>5</sup> Se [www.xunta.es/xeral/cifras/english/ipol.htm](http://www.xunta.es/xeral/cifras/english/ipol.htm) for flere oplysninger om Galicien og galicisk.
- <sup>6</sup> En tandempartner er oftest modersmåltalende i det sprog, man studerer. Som betegnelsen afspejler, bygger et tandempartnerskab på, at man mødes og udveksler sprog med hinanden. I praksis fx ½ times dansk efterfulgt af ½ times spansk. Dette var en mulighed i Santiago, eftersom Handelshøjskolen i Århus har en fast udvekslingsaftale med universitetet i Santiago de Compostela.
- <sup>7</sup> Se fx Bergenholtz 1991 og Ruus & Maegaard 1981
- <sup>8</sup> For at kunne inddrage syntaks i denne undersøgelse, var det nødvendigt at tilpasse besvarelsenerne for at få nok data fra de tre forskellige opgavetyper til at gøre dem sammenlignelige. Som sammenligningsmateriale til de danske undersøgelser ville det have været optimalt, hvis negationens placering eller inversion havde været genstanden i de bundne opgaver, men både i 1997 og 1998 indgik syntaks kun som del af en omskrivningsøvelse fra direkte til indirekte tale med skiftende adverbialer. De lave fejlprocenter i oversættelserne og fristilene afspejler endvidere, at kun ganske få lærnere benyttede ledsætninger, og endnu færre brugte ledsætninger med adverbialer. For at imødekomme materialets mangler og for at kunne give et mere nuanceret billede af lærnernes beherskelse af syntaks, blev lærnernes ledsætninger i oversættelserne og fristilene også analyseret og indgik som sammenligningsgrundlag for lærnernes beherskelse af ledsætningssyntaks.
- <sup>9</sup> Se fx LINC på <http://linc-www.uia.ac.be/linc>, og VDML på <http://www.ucl.ac.uk/epd/herdu/vdml/index.htm>

## LITTERATUR

- Bergenholtz, Henning (1991): *Dansk frekvensordbog. Baseret på danske romaner, ugeblade og aviser 1987-1990*. København: Gad.
- Bostrup, Lise (1988): *Aktivt Dansk*. København: Akademisk Forlag.
- Corder, S. Pit (1967a): "The significance of learner's errors". J.C. Richards (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited (1974).
- Corder, S. Pit (1967b): "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". J.C. Richards (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman Group Limited (1974).



- Corder, S. Pit (1974): "Error Analysis". J.P.B Allen, & S.P. Corder (eds.): *Techniques in Applied Linguistics*. 'The Edinburgh Course in Applied Linguistics', vol. 3. London: Oxford University Press.
- Corder, S. Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Færch, Claus, Kirsten Haastруп & Robert Phillipson (1984): "Learner Language and Language Learning". *Multilingual Matters* 14. København: Gyldendal.
- Gass, Susan M. (1990): "Second and Foreign Language Learning: Same, Different or None of the Above?". B. van Patten & J.F. Lee (eds.): *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Glahn, Esther et al (2001): "Processability in Scandinavian Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3). Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Holmen, Anne (1990): *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog – en kvalitativ analyse*. 'Københavnstudier i tosprogethed' 12. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmen, Anne (1998): "Dansk som andetsprog – tilegnelse eller variation?". J. Møller, P. Quist, A. Holmen & J.N. Jørgensen (red.): *Tosproget udvikling*. 'Københavnstudier i tosprogethed', Køgeserien Bind K4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmen, Anne & Jens Normann Jørgensen (2001): "Tosproget udvikling og dansk som andetsprog. Nogle resultater fra Køge-projektet." Johannes Wagner (red.): *Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog*. 'Odense Working Papers in Language and Communication', no. 22.
- Hyltenstam, Kenneth & Manfred Pienemann (1985): "Introduction". K. Hyltenstam & M. Pienemann (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. 'Multilingual Matters' 18. Clevedon.
- Jeppensen, Bodil & Grethe Maribo (1994): *Mere Dansk*. København: G.E.C Gads Forlag.
- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. San Francisco: Alemany Press, Oxford: Pergamon.
- Lund, Karen (1997): *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af Dansk som andetsprog*. Special-pædagogisk forlag.

- Lund, Karen & Lars Skov (1986): *Undervisning af gif-elever i skriftligt dansk*. København.
- Maegaard, Bente & Hanne Ruus (1981a): *Hyppige ord i danske børnebøger*. København: Gyldendal.
- Maegaard, Bente & Hanne Ruus (1981b): *Hyppige ord i danske romaner*. København: Gyldendal.
- Meisel, J.M, H. Clahsen & M. Pienemann (1981): "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2).
- Pienemann, Manfred (1998): "Language Processing and Second Language Development: Processability Theory". *Studies in Bilingualism* 15.
- Selinker, Larry (1969): "Language Transfer". *General Linguistics*, 9(2).
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". *Ital X/3*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

#### WWW-HENVISNINGER

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 'Concordance' :                      | <a href="http://www.rjcw.freemove.co.uk/">http://www.rjcw.freemove.co.uk/</a>                                       |
| Language Interactive Culture (LINC): | <a href="http://www.uia.ac.be/linc">http://www.uia.ac.be/linc</a>   |
| Oplysninger om Galicien:             | <a href="http://www.xunta.es/xeral/cifras/english/ipol.htm">www.xunta.es/xeral/cifras/english/ipol.htm</a>          |
| Oplysninger om dansk i udlandet:     | <a href="http://us.uvm.dk/videre/verden/vej1.htm#INDLEDNING">http://us.uvm.dk/videre/verden/vej1.htm#INDLEDNING</a> |
|                                      | <a href="http://www.danskektor.dk/cadre.html">http://www.danskektor.dk/cadre.html</a>                               |
| Virtual Departments for              |   |
| Minority Languages (VDML):           | <a href="http://www.ucl.ac.uk/epd/herdu/vdml/index.htm">http://www.ucl.ac.uk/epd/herdu/vdml/index.htm</a>           |