

Cohesion  
Folkeskole  
Sproglig  
Økologi  
Systemic interaction  
Functional Linguistics  
Political  
discourse  
Udskoling  
Motivational Self System  
German as an additional competence  
Needs in L2 acquisition  
AAA-model  
Persistence in L2 acquisition  
Inaugural address  
Motivation in L2 acquisition  
Texture  
Flersprogede  
Second language acquisition  
elever  
Danskfaget



# Globe

**A Journal of Language, Culture and  
Communication**

Editors: Lotte Dam, Aage Hill-Madsen, Marie Møller  
Jensen

**Vol. 18  
2024**

## **Globe: A Journal of Language, Culture and Communication**

### **Editors**

Lotte Dam, Aalborg University  
Aage Hill-Madsen, Aalborg University  
Marie Møller Jensen, Aalborg University

### **Editorial Board**

Mirjam Gebauer, Aalborg University  
Aase Voldgaard Larsen, Aalborg University  
Camilla Søballe Horslund Marqvorsen, Aalborg University

### **ISSN**

2246-8838

### **URL**

<https://journals.aau.dk/index.php/globe/>

### **Copyright**

The authors of the individual articles retain copyright  
© 2024

### **Published by**

Aalborg University Open Publishing  
Kroghstræde 1-3  
9220 Aalborg Øst  
Denmark

E-mail: [aaupopen@aau.dk](mailto:aaupopen@aau.dk)

### **Managed by**

The Languages Interest Group  
– a subgroup of Research Group for Communication, Language and Discourse

### **Secretariat**

Lisbeth Rieshøj Amos  
Department of Culture and Learning  
Aalborg University  
Kroghstræde 3, room 3.240  
9220 Aalborg Øst  
Denmark

E-mail: [amos@ikl.aau.dk](mailto:amos@ikl.aau.dk)

## Table of contents

### Open section:

Testing texture in presidential inaugural address: Variation across culture <i>Benjamin Amoakohene, Osei Yaw Akoto, Richard Senyo Kofi Kwakye, Peace Fiadzomor</i>	1-17
Eleven på dobbeltarbejde – lærer-elev-interaktion behandlet med den økologiske AAA-model <i>Jonas Munck Olesen</i>	18-30
Tysk som tillægskompetence – lærendes motivation, behov og erfaringer <i>Mirjam Gebauer, Aase Voldgaard Larsen, Anne Grethe Julius Pedersen, Simon Holleufer, Ida Vejnø</i>	31-56

## Testing texture in presidential inaugural address: Variation across culture

*Benjamin Amoakohene, University of Health and Allied Sciences*  
*Osei Yaw Akoto, Kwame Nkrumah University of Science and Technology*  
*Richard Senyo Kofi Kwakye, University of Health and Allied Sciences*  
*Peace Fiadzomor, University of Health and Allied Sciences*

**Abstract:** This study adopts the Hallidayan Systemic Functional Linguistics (SFL), specifically the textual metafunction, to explore cohesion in Ghanaian and American Presidential Inaugural Addresses (PIAs). The SFL theory is aided by the corpus-assisted approach to text analysis. In all, sixteen PIAs given by different presidents from the American and Ghanaian contexts constitute the corpus for the study. The findings revealed that both Ghanaian and American presidents make use of all the four grammatical cohesive devices as texture creation agents in their inaugural speeches. However, these cohesive agents were deployed at different frequencies. Unlike their Ghanaian counterparts, the American presidents chose grammatical cohesive devices that were comparatively more diverse. The findings have implications for the SFL theory and other research works on texture in political discourse in general and PIAs in particular.

**Keywords:** Texture, cohesion, inaugural address, Systemic Functional Linguistics, political discourse.

### 1. Introduction

Of late, political discourse has been widely explored within the linguistics and applied linguistics literature. One sub-genre in particular has received comprehensive attention, viz. the Presidential Inaugural Address (PIA). PIAs are usually made on the occasion of official inauguration of an elected candidate and in the course of delivering these speeches, the elected candidate reaffirms his or her aim to serve the electorate by fulfilling all the campaign promises made prior to the election. Sameer (2017) sees the PIA as one of the most important types of political discourse because it plays an integral role in the political life of an elected president. The PIA therefore offers a platform for the elected president to convince the populace, boost their morale, motivate the confidence of the masses, and seek their support (Sameer 2017).

Since politics is considered “a struggle for power in order to put certain political, economic and social ideas into practice” (Horvath 2009: 45), politicians use language strategically to convey their beliefs, ideologies and visions in their political speeches, and the PIA is no exception. In delivering those speeches, politicians use different linguistic strategies and techniques, one of these being the creation of texture.

“A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text. It derives this texture from the fact that it functions as a unity with respect to its environment” (Halliday and Hasan 1976: 2). That is, texture occurs when either spoken or written text is organized into a more meaningful and connective form “instead of spilling out formlessly in every possible direction” (Halliday 1994: 311). Martin (2001) links texture to text organization and cohesion, which reflects the fact that cohesion is integral to the creation of texture in texts. That is, “the presence of the cohesive textual devices in a linguistic stretch which consists of more than one sentence contributes to the whole unity of this text and grants it texture” (Al-Hindawi and Abu-Krooz 2017: 6).

Martin (2001) further associates texture with an aspect of the study of coherence, which takes into account the context of situation of a text, and this brings out the connection between *cohesion*, *texture* and *coherence*. In other words, the effective and appropriate use of cohesive devices creates semantic ties which give a text texture and thus build the coherence of a text. In this paper, we conduct a comparative study of the types, similarities and differences in texture creation strategies in PIAs of selected American and Ghanaian presidents, specifically the use of grammatical cohesive devices.

The broader research aim of this study is to explore the extent to which the use of cohesive devices as texture creation agents might be influenced by culture. To be specific, the study investigates how language manifests itself in different socio-cultural contexts like America and Ghana. The type of cultural difference relevant here is the dichotomy between native and non-native speakers of English. This study is situated at the intersection between sociolinguistics and text linguistics.

## 2. Theoretical framework

The study uses the Systemic Functional Linguistics (SFL) theory as the analytical lens to explore instances of grammatical cohesion in the PIAs. This theory provides the pluri-semantic model for analysing texts and it foregrounds the view that a text can be analysed from three main perspectives: ideational meaning, interpersonal meaning and textual meaning. As posited by Halliday (1992), Matthiessen (2007a), Paiva and Lima (2011), Symons (2015), Mwinlaaru (2017), Amoakohene (2020), Amoakohene and Afful (2021) and Amoakohene et al. (2022), the textual metafunction stresses the ability of language to be used as a tool to achieve cohesiveness, coherence and text organisation. This study therefore focuses on the textual metafunction in general and the aspect of cohesiveness in particular to account for instances of cohesion in the PIAs.

The rationale for adopting SFL as the theoretical framework for this study stems from SFL's emphasis on purpose and choice as keys to understanding the organization and function of language. Thus, the core purpose of language is to "make meanings which are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged" (Eggins 1994: 2). This is why SFL was found appropriate as the theoretical framework of this investigation, given the study's focus on socio-cultural differences in language use.

As already mentioned, the specific role of cohesion is to create texture in texts, by connecting sentential units into a unified whole and ensuring the flow of information within a text. More specifically, cohesion is defined as "a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it" (Halliday and Hasan 1976: 8). Halliday and Hasan (1976) account for two main types of cohesive devices: grammatical and lexical ones, with the former subdivided into reference, ellipsis, substitution and conjunction.

Halliday and Hasan (1976) define reference as a grammatical cohesive device that can only be interpreted by making reference either to some other parts of a text, or to the world experienced by the sender and the receiver of a particular text. Reference can be either "exophora or exophoric reference (situational reference which is not cohesive) and endophora, or endophoric reference (textual reference)" (Ningsih 2019: 18). The latter is either anaphoric (reference to a previously mentioned item) or cataphoric (reference 'forwards' in the text). Reference can feature in the form of personal reference, demonstrative reference and comparative reference.

Conjunction is a second grammatical cohesive device. Renkema (1992) sees this cohesive device as the semantic relation between adjacent sentential units or clauses. These types of relation may be *additive* (e.g. likewise, also, moreover, furthermore, etc.); *adversative* (e.g. on the other hand, however, conversely, but, yet, etc.); *causal* (e.g. so, then, consequently, as a result, therefore, etc.); and *temporal* (e.g. next, then, after that, etc.). Halliday and Hasan (1976) argue that additive relations differ from coordination proper although they accept that additive relations were derived from the traditional grammarian's perspectives of joining sentences together to form a unified unit. The underlying meaning of adversative conjunctions is to project an occurrence that is contrary to an expected outcome (Halliday and Hasan 1976). Causal conjunction, on the other hand, is found between two sentential units by way of a semantic relation of causality (Listiyanto 2013), while temporal conjunction occurs in the sequence of time (Halliday and Hasan 1976).

Substitution refers to the replacement of an item by another while ellipsis occurs when there is an omission of an item in a text. Thus, an item is replaced in both substitution and ellipsis. However,

in substitution, an item is omitted and replaced by another element whilst in ellipsis an item is omitted and replaced by nothing (Gueliane 2016). Lexical cohesion, on the other hand, is “a property of text, achieved through lexical semantic relations between words in text” (Ghasemi et al. 2014: 462). Lexical cohesive devices fall under two main categories: collocation and lexical reiteration. Halliday and Hasan (1976) argue that lexical reiteration manifests itself as repetition; superordination; hyponymy and synonymy or near-synonymy. Collocation is the relation between lexical items that tend to co-occur within a given field, such as *fry* and *pan* or *mouse* and *trap* (Enyi and Orji 2019).

### 3. Empirical studies on presidential inaugural addresses

PIAs have received considerable attention by scholars within linguistics and applied linguistics literature. Some of these scholars have conducted pragmatic studies of PIAs (e.g., Osisanwo, 2017; Aremu 2017), politeness and presupposition in PIAs (e.g., Balogun and Murana 2018), metafunction of language in PIAs (Sammer and Dilaimy 2020; Chefor 2019; Nur 2015), and critical discourse analysis of PIAs (Nigatu and Admassu 2023; Alafnan 2021; Wahyuningsih 2018; Nnamdi-Eruchalu 2017; Sharndama 2016; Koussohon and Dossoumou 2015).

With regard to studies that have focused on texture in PIAs through the use of cohesive devices, it is worth mentioning Malah (2021), who did a cross cultural study of lexical cohesion in the inaugural speeches of President Obama and President Buhari. By making use of the cohesive frameworks of Hoey (1991), Martin (1992) and Eggins (2004), Malah (2021) observed that Obama used more categories and more frequencies of lexical cohesion in his inaugural speech than Buhari did. However, repetition appears in the two speeches as the most dominant source of lexical cohesion. Also, the most reiterated cohesive devices across the two speeches were personal pronouns. The findings further reveal that while Obama mostly used the inclusive “we”, Buhari relied mostly on the exclusive “I”. The preponderance of repetition in the inaugural speeches of Buhari and Obama, as uncovered in Malah’s (2021) study, confirms a finding in Enyi and Chitulu’s (2015) study, which shows repetition to be one of the most utilized cohesive devices in PIAs. Unlike Malah’s (2021) study, which confirms only repetition as the dominant cohesive device in the two inaugural speeches he analyzed, Enyi and Chitulu (2015) identified repetition and other cohesive devices like synonyms, near-synonyms, superordinates and hyponyms as cohesive devices that were frequently deployed in the inaugural speech of President Goodluck Jonathan.

Within the same thematic area, Omisakin et al. (2023) explored cohesive features as a rhetorical instrument in the 1999 inaugural speech of former Nigerian President Olusegun Obasanjo. Specifically, the study focused mainly on how cohesive devices like reference, substitution, ellipsis, collocation, conjunction, repetition, synonyms, antonyms and hyponyms were deployed as rhetorical instruments in the speech that was analyzed. The findings revealed that President Obasanjo uses a variety of cohesive devices as rhetorical instruments. This style of communication by President Obasanjo is similar to that of President Obama, as shown in Malah’s (2021) study, but contradicts the choices and frequencies of cohesive devices used by Buhari in the same study by Malah (2021). That is, although Buhari is not a native speaker of English like Obama, the former shares some commonality with Obama as far as the usage of cohesive devices in their respective inaugural speeches is concerned.

This finding implies that culture, to a very large extent, has no significant influence on the way a person uses either a native or a second language. The findings of Omisakin et al.’s (2023) study further reveal that the appropriate use of cohesive devices in political speeches does not only create texture but performs other communicative purposes: (1) serving as a means through which politicians communicate political senses and (2) mobilize electorate support. This multifunctional purpose of cohesive devices in inaugural speeches is confirmed by Ngo (2019), i.e. that, apart from creating texture in texts, cohesive devices are also used to express power and authority and as a means through which politicians express emphasis, appreciation of the electorate and appeal to them.

Though the literature reveals an array of research on PIAs, especially on how texture, through cohesion, is created in this unique sub-genre, there is still a research gap as regards how the cultural background of politicians affects the way they make use of grammatical cohesive devices as means of creating texture in their presidential inaugural speeches. Malah's (2021) study, to some extent, fills this gap by exploring lexical cohesion in the inaugural speeches of President Obama, who is an American and a native speaker of English, and that of President Buhari, who is an African and a non-native speaker of English.

However, the novelty of this present investigation lies in its focus on grammatical cohesion in the inaugural speeches of selected Ghanaian and American presidents. Another difference between Malah's (2021) work and the present investigation is the theoretical framework used by these two studies. While Malah's (2021) study was based on the cohesive frameworks of Hoey (1991), Martin (1992) and Eggins (2004), this current study relies solely on Halliday and Hasan's (1976) cohesive framework as its analytical lens.

## 4. Methods

### 4.1. Research design

This study is mainly a qualitative one, albeit with a few instances where quantitative data are used for the interpretation of its findings. The rationale for a mainly qualitative research design is in line with Vanderstoep and Johnston's (2009: 183) claim that "the qualitative research approach is more descriptive than predictive". It is a design that is apt for exploring and "describing phenomena that are covert to the researcher" (Ahwireng 2017: 42).

### 4.2. Source of data

The dataset for the study includes eight PIAs given by selected Ghanaian presidents and another eight PIAs of selected American presidents. Specifically, the eight PIAs from the Ghanaian context include two inaugural speeches each by President Jerry John Rawlings (1981-2001), President John Agyekum Kufuor (2001-2009) and President Nana Addo Dankwa Akufo Addo (2017-2024) as well as one inaugural speech each by President John Evans Atta Mills (2009-2012) and President John Dramani Mahama (2012-2016). The American sub-corpora also consist of one inaugural speech by President Donald Trump (2017-2021) and President Joseph Biden (2021-2024) and two inaugural speeches by President Bill Clinton (1993-2001), President George W. Bush (2001-2009) and President Barack Obama (2009-2017). The details of the sources of these speeches have been provided in the Appendix.

### 4.3. Procedure of analysis

This study used Halliday and Hasan's (1976) cohesive theory as the framework to account for instances of grammatical cohesion in the inaugural speeches. As a practical tool, AntConc Software was used to explore instances of cohesion in the data. Prior to the analysis, all the transcripts were converted to plain text so as to make it possible for us to use the AntConc software to analyze instances of grammatical cohesive devices like reference and conjunctions. In other words, frequencies of grammatical structures projected by Halliday and Hasan (1976) as potential grammatical cohesive devices were accounted for through the word list tool on the AntConc Software. We further made use of this software to manually trace instances of these devices in the data and check whether they performed cohesive functions or not. Items without any cohesive function were omitted from consideration. Other cohesive agents like ellipsis and substitution, on the other hand, were analyzed manually.

In order to control for variation in length between the individual texts, we made use of frequencies that were normalised to a common base. Specifically, we used Biber et. al (1998)'s principles of normalization, whereby the raw score of each grammatical cohesive device was divided by the total number of words in that specific text and multiplied by 1000.

## 5. Analysis and discussion

### 5.1. Types of grammatical cohesive devices in the two sub-corpora

The findings show that the inaugural addresses of the presidents from the two different cultural backgrounds all used all four types of grammatical cohesion. Frequencies are set out in Table 1a and 1b.

Table 1a: Normalised frequencies of grammatical cohesive devices in the Ghanaian corpus

Cohesive devices	Sub-types	Nana Addo	J.J. Rawlings	Prof. Mills	John Mahama	John Kufuor	Total normalised frequency (n/1000)
Reference	Comparative	00	00	00	01	01	02
	Demonstrative	04	05	01	04	04	18
	Personal	18	12	08	12	18	68
<b>Sub-total</b>							<b>88</b>
Conjunctions	Additive	05	02	03	02	06	18
	Adversative	01	01	00	01	01	04
	Causal	00	01	00	00	01	02
	Temporal	00	01	00	01	00	02
<b>Sub-total</b>							<b>26</b>
Ellipsis	Nominal	02	00	00	01	01	04
	Clausal	00	00	01	00	01	02
	Verbal	01	00	01	00	00	02
<b>Sub-total</b>							<b>08</b>
Substitution	Nominal	02	00	00	00	00	02
	Clausal	00	00	02	00	00	02
	Verbal	00	01	00	02	00	03
<b>Sub-total</b>							<b>07</b>
<b>Grand total</b>		<b>33</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>24</b>	<b>33</b>	<b>129</b>



Table 1b: Normalised frequencies of grammatical cohesive devices in the American corpus

<b>Cohesive Devices</b>	<b>Sub-types</b>	<b>Biden</b>	<b>Bush</b>	<b>Clinton</b>	<b>Obama</b>	<b>Trump</b>	<b>Total normalised frequency (n/1000)</b>
Reference	Comparative	04	04	02	04	02	16
	Demonstrative	24	23	16	22	13	98
	Personal	40	32	25	31	24	152
<b>Sub-total</b>							<b>266</b>
Conjunctions	Additive	14	16	10	15	12	67
	Adversative	03	05	03	03	03	17
	Causal	01	02	01	02	01	07
	Temporal	02	01	00	00	01	04
<b>Sub-total</b>							<b>95</b>
Ellipsis	Nominal	00	00	00	00	00	00
	Clausal	00	00	00	00	00	00
	Verbal	00	00	00	01	01	02
<b>Sub-total</b>							<b>02</b>
Substitution	Nominal	00	00	00	00	01	01
	Clausal	00	00	01	01	00	02
	Verbal	00	01	00	00	00	01
<b>Sub-total</b>							<b>04</b>
<b>Grand total</b>		88	84	58	79	58	<b>367</b>

As evident in Table 1a, the normalized frequency of grammatical cohesive devices in the Ghanaian corpus is 129. Reference, turned out to be the most dominant cohesive device in the Ghanaian corpus, followed by conjunctions, ellipsis and substitution.

Table 1b displays frequencies in the American presidents' inaugural addresses. The least represented grammatical cohesive device in the American corpus is ellipsis, whilst references featured as the most dominant texture-creation agent. Instances of conjunction in the American corpora turned out to be the second most dominant agent of texture, whilst substitution was third.

Although all the grammatical cohesive devices identified by Halliday and Hasan (1976) featured as agents of texture in the American corpus, the findings reveal that clausal ellipsis and nominal ellipsis were absent. Apart from these, reference sub-types (personal, comparative,

demonstrative) conjunction sub-types (additive, adversative, causal, temporal) and substitution sub-types (nominal, verbal, clausal) all featured as texture creation agents in the American corpus. In total, the normalized frequency was 367 instances of semantic ties.

Instances of reference in the two sub-corpora

1. I have, at the outset, to thank sincerely our departing President, His Excellency John Dramani Mahama, for **his** service to our nation. **He** stepped into the breach of national leadership at a delicate moment in the country's history, with the death in office, for the first time, of a sitting president, the late Prof. John Evans Atta Mills. (President Akufo Addo)
2. From our revolution, the Civil War, to the Great Depression to the civil rights movement, our people have always mustered the determination to construct from **these** crises the pillars of our history. Thomas Jefferson believed that to preserve the very foundations of our nation, we would need dramatic change from time to time. Well, my fellow citizens, this is our time. Let us embrace **it**. (President Bill Clinton)
3. I must also acknowledge the contributions made by our compatriots who live outside the country. Currently you contribute a third of the capital inflow into the country. Many of you do **more than** just send money home, many of you have kept up keen interest in the affairs at home, and some of you have even been part of the struggle of the past twenty years. (President J.A. Kufuor)
4. We all enjoy the **same** glorious freedoms, and we all salute the **same**, great American flag. And whether a child is born in the urban sprawl of Detroit or the windswept plains of Nebraska, they look up at the at the **same** night sky, they fill their heart with the **same** dreams and they are infused with the breath of life by the **same** almighty creator. (President Donald Trump)

The use of reference items as agents of creating cohesion in the two sub-corpora is demonstrated in examples 1, 2, 3 and 4. Reference items like *his*, *he*, *these*, *it*, *more than* and *same* are used as means of creating semantic ties in the inaugural addresses. For example, the personal pronoun *he* in example 1 creates tie between sentences 1 and 2, by making an endophoric referential meaning to the referent, John Dramani Mahama. A reference like *his* as demonstrated in example 1 is a personal reference that shows possession. The cohesive agent *these* in example 2 represents instances of demonstrative reference. This reference type, anaphorically refers to entities or referents within the co-text. For instance, the demonstrative reference *these* in example 2 links up with entities (*revolution*, *civil war*, *the great depression*, *civil rights movement*) in the immediately preceding text to create a semantic tie.

Also, cohesive devices like *more than* and *same* as indicated in examples 3 and 4 represent some instances of comparative reference in the two sub-corpora. In example 3, for instance, the writer strategically uses *more than* to compare the frequency of some contributions of Ghanaians in the diaspora to the development of the country Ghana. In this regard, President J.A. Kufuor makes use of this cohesive agent to refer to more contributions that Ghanaians in the diaspora make to the development of the country apart from sending money to relatives at home. The item *same* also serves as a cohesive agent in Example 4, by projecting similarities between the American populace in terms of the freedom they enjoy as citizens and the national flag they share as a nation. The comparative reference *same* in line two of Example 4 has also been cohesively used to bring out the similarities

between all American children in terms of objects of nature they are blessed with, dreams that they have and the creator that they all submit to.

Instances of conjunctives in the two sub-corpora

5. That way, we can concentrate our energies on the big battle of bringing prosperity to our nation. It is not beyond our capabilities. **And** we have all the ingredients here, a fertile and beautiful land endowed with goodness and richness and blessed with a dynamic and entrepreneurial people. **And** as we strive to realise our potential, I must acknowledge the help and encouragement that our foreign friends have extended to us. I acknowledge their role in the electoral process and the deepening of our democracy. **And** I am grateful for the many messages of congratulations and the universal praise that we have received for the conduct of the elections and the transition. (President J.A. Kufuor)
6. To renew America, we must be bold. We must do what no generation has had to do before. We must invest more in our own people, in their jobs, in their future, and at the same time cut our massive debt. **And** we must do so in a world in which we must compete for every opportunity. (President Bill Clinton)
7. I have just taken the sacred oath each of these patriots took — an oath first sworn by George Washington. **But** the American story depends not on any one of us, not on some of us, but on all of us. (President Joe Biden)
8. Our politics will not focus on power and privilege. **On the contrary**, we will not forget the concerns of the Ghanaian people who want to see an improvement in their living conditions. (President Attah Mills)
9. Millions of our citizens have enthusiastically seized the opportunity to participate practically in the progress of this nation. Thousands of men and women from all walks of life **now** exercise their civic responsibilities as District Assembly men and women, accountable to their electoral areas for the functioning, governance and development of their districts. (President J.J. Rawlings)
10. Some see leadership as high drama, and the sound of trumpets calling, and sometimes it is that. But I see history as a book with many pages, and each day we fill a page with acts of hopefulness and meaning. The new breeze blows, a page turns, the story unfolds. And so **today** a chapter begins, a small and stately story of unity, diversity, and generosity--shared, and written, together. (APIA, President George W. Bush)
11. Mr Speaker, the current term of office of district assemblies would be due to expire in March, this year. However, the constitution does not permit the holding of local government elections within six months of parliamentary election. **Consequently**, the PNDC yesterday promulgated a law extending the life of the district assemblies until such time that elections are arranged in consultation with the Electoral Commission. (President J.J. Rawlings)

Conjunctives as texture creation agents in the two sets of inaugural speeches are exemplified in examples 5-11. Specifically, additives are exemplified in examples 5 and 6, adversatives in examples 7 and 8, temporals in examples 9 and 10, and causal conjunctives in example 11. The conjunctive *and* as evident in examples 6 and 7 semantically connotes addition by connecting two different propositions. It thus binds two separate propositions together in the form of addition as seen in lines 2, 4 and 6 in example 5 and line 3 in example 6.

Adversative conjunctives primarily link two contradicting propositions together. For example, President Joe Biden uses this agent of cohesion to connect an oath he took and the expectations he had as far as the development of America is concerned. Thus, President Biden asserts that he had taken an oath to lead the American people like his predecessor. Therefore, the responsibility of developing America was expected to be resting solely on his shoulders.

Contrary to the expectation, President Biden does not consider the development of America as his sole responsibility, but rather he sees it as the responsibility of all American citizens. In referring to these issues, President Biden in line 2 of example 7 strategically uses the adversative conjunction *but* to connect the two different expectations that he projected in his speech. In example 8, President Rawlings also connects two opposing views by the use of the adversative conjunctive *on the contrary*. Thus, he connects two opposing views; namely the idea that his presidential administration will focus mainly on the concerns of the Ghanaian populace versus the idea of focusing solely on obtaining power and privileges for himself and those in authority.

The temporal conjunctions *now* in example 9 and *today* in example 10 have also been used as texture creation tools to link specific statements to the current time in which those statements were made. President Rawlings, through the use of the temporal conjunctive *now*, links the enthusiasm that people show in contributing their quota to the development of Ghana to the good work of his administration as the president of Ghana. Similar to that of President Rawlings, President Bush also uses the connective agent *today* to connect the positive turnover in the lives of all Americans to the current time that he was giving his inaugural address as the president of the United States of America. The causal conjunctive *consequently* in example 11 also establishes the cause for the PNDC administration to promulgate a law that extends the life of the district assemblies.

#### Instances of ellipsis

12. The Ghanaian people have summoned the change we celebrate today. They have raised their voices in an unmistakable chorus. They have cast their votes without equivocation and (--) have forced the change. Now, we must do the work the season demands. (President Akufo Addo)
13. Our judiciary must inspire confidence in the citizens, so we can all see the courts as the ultimate arbiters when disputes arise, as they would (----). (President Akufo Addo)
14. Whilst we set about creating the enabling atmosphere, we shall give all the help and encouragement we can (----) to our entrepreneurs so that business flourishes. (President Donald Trump)
15. It will be my duty as President to heal wounds and (----) to unite our dear nation. I intend to pursue relentlessly all avenues for entrenching peace and unity in all parts of the country as I am enjoined by the Constitution to do. (President Atta Mills)
16. I salute your efforts and your hard work and I extend a warm invitation to you to come home and (---) to let us rebuild our country. (President J.A. Kufuor).

Instances of ellipsis as cohesive agents in the inaugural speeches are exemplified in examples 12, 13, 14, 15 and 16, where words or phrases are omitted but their meanings can be deduced from the given context (Varhanek 2007). Example 12 specifically indicates an instance of nominal ellipsis whereby nominal items have been omitted in a textual environment in which they could have been repeated. For example, in example 12, the nominal element *they* is ellipped just after the coordinator *and* in line three. Examples of verbal ellipsis occur in 13 and 14. In example 13, the verb *arise* could have been reintroduced just after the modal auxiliary verb *would* but the speaker ellipped it, whilst *give* could have also appeared just after *can* in example 14.

Examples 15 and 16 showcase instances of clausal ellipsis in the data set. In example 15, there is an elision of a whole clausal element – *It will be my duty as President* – just after the coordinator *and*. Also, the clausal unit – *I extend a warm invitation* – could have been repeated just after *and* in example 16. Despite all these omissions (whether nominal, verbal or clausal), their meanings can be retrieved from the previous discourse or within the textual environment in which they occurred.

#### Instances of substitution

17. We do not seek to impose our way of life on anyone, but rather to let it shine as an example. We will shine for everyone to follow. We will reinforce old **alliances** and form new **ones**, and you unite the civilized world against radical Islamic terrorism, which we will eradicate completely from the face of the Earth. (President Donald Trump).
18. I have no doubt that the talents, energies, sense of enterprise and innovation of the Ghanaian can be harnessed to make Ghana the place where dreams come true. It took us a while, but the consensus on multi-party constitutional rule has been established, and, for the third time, we have had a peaceful transfer of power from a governing **party** to an opposition **one**. (President Akufo Addo)
19. Fellow citizens, over the past 11 years we have all worked very hard in an attempt to put in place the kind of foundation that can best guarantee the stability, growth and development of our nation. All that has happened during the last decade cannot **be divorced** from today's new constitutional order. To **do so** would mean distorting our history and pushing aside those vital lessons which would indeed enrich this phase of our experience. (President J.J. Rawlings)
20. We must invest more in our own people, in their jobs, in their future, and at the same time cut our massive debt. And we must **do so** in a world in which we must compete for every opportunity. (President Bill Clinton)
21. Ours will be a consensus-driven agenda, and in building that consensus, we will recognize the contribution of our compatriots in other political parties. I have always said that I will be President for all Ghanaians whether **they voted for me** or **not**, and without consideration for which part of the country they come from. (President Attah Mills)
22. The old solution, the old way, was to think that public money alone could end these problems. But we have learned that is **not so**. (President George W. Bush)

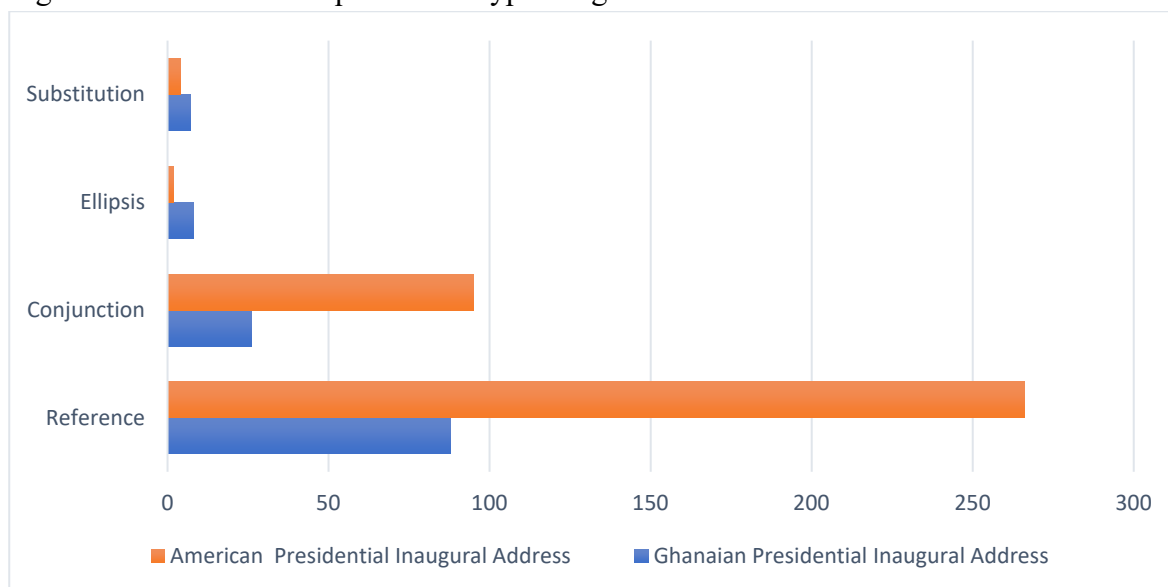
Examples 17 and 18 are specific instances of nominal substitution, a situation where a nominal element has been replaced with another grammatical unit. Thus, the grammatical item *ones* in example 17 replaces the nominal element *alliance*, whilst *party* in example 18 is replaced with *one*. The grammatical unit *do so* replaces the verbal element *be divorced* and the predicate *must invest*

*more in our own people, in their jobs, in their future, and at the same time cut our massive debt* in examples 19 and 20, respectively. Examples 21 and 22 are instances of clausal substitution in the data. That is, a substitute is used to replace an entire clause. For instance, in example 21, the grammatical item *not* replaces the negative form of the clause *they voted for me*, whilst *not so* replaces the entire clause that has been underlined in example 22.

### 5.2. Differences and similarities in the use of grammatical cohesive devices in the two sub-corpora

This sub-section of the study identifies the differences and similarities in the use of grammatical cohesive devices within the inaugural speeches given by the Ghanaian and American presidents.

Figure 1: Normalised frequencies of types of grammatical cohesive devices in the two sub-corpora.



From Figure 1, it can be deduced that the two sets of data all make use of reference, conjunctions, ellipsis and substitution as a means of creating texture. Similarly, reference and conjunction appeared as the first two most frequently used grammatical cohesive devices in both the Ghanaian and American presidential inaugural addresses. The American presidential inaugural addresses featured more grammatical cohesive devices (367 instances per thousand) than that of the Ghanaian presidential inaugural addresses (129 instances per thousand). Aside from these, reference items and conjunctions were more frequently utilized in the American subcorpus than in the Ghanaian one, whereas substitution and ellipsis were more frequent in the Ghanaian corpus. Despite the high usage of grammatical cohesive devices in the American inaugural addresses, clausal and nominal ellipsis were not represented. In comparison, the Ghanaian corpus, which used relatively fewer grammatical cohesive devices, features instances of both clausal ellipsis and nominal ellipsis.

Another interesting finding is the limited scope of grammatical cohesive items used by the Ghanaian presidents. Their American counterparts, on the other hand, showed diversity in their choice of cohesive devices in general as well as diversity in their choice of grammatical cohesive devices to achieve similar cohesive effects. This finding contradicts that of Omisakin et al. (2023), who observed no difference between the categories and frequencies of cohesive agents deployed by President Obama (a native speaker of English) and President Obasanjo (a non-native speaker of English) in their respective inaugural speeches. However, this finding of the present study confirms Malah's (2021) study which found that President Obama, who is a native speaker of English, uses more categories of cohesive devices, and with higher frequencies, than his nonnative English-speaking counterpart, President Buhari.

For example, the semantic realization of addition in the Ghanaian corpora was skewed towards the two cohesive devices *and* and *also*, whilst the American corpora featured these two additives and others like *nor*, *or*, *in the same way*, *furthermore*, *again*, *to add up* and *moreso*. Also, words like *but*, *on the contrary*, *nevertheless* and *even though* were the means through which adversative conjunctives were created in the Ghanaian corpus, whilst its manifestation in the American corpus was through a list of different words like *but*, *only*, *rather*, *yet*, *in fact*, *however*, *though*, *in either case*, *nevertheless* and *despite*.

This difference between the American and Ghanaian PIAs confirms Stern's (1983: 154) claim that "native speakers have (a) a subconscious knowledge of rules, (b) an intuitive grasp of meanings, (c) the ability to communicate within social settings, (d) a range of language skills, and (e) creativity of language use". Therefore, since the American presidents are native speakers of English, they have subconscious knowledge in using different vocabulary to establish similar cohesive ties in texts. This is different from the Ghanaian presidents who, as non-native speakers of English, lack the subconscious knowledge of the rules, intuitive grasp of meanings in English and the skills required to show as high a level of proficiency as their American counterparts.

It was only under temporal conjunction that the Ghanaian presidential inaugural speeches made use of more varied grammatical items (*at this point*, *at the same time*, *in the meantime*, *now*, *when*, *currently* and *today*) than their American counterparts, who also achieved this same type of semantic tie by the use of words like *here*, *there* and *now*. The analysis further confirmed that the grammatical item *and* was the most predominantly used conjunction to show addition in both sets of data whilst *but* similarly appeared as the most used conjunction to show contrast in each of the two subcorpora.

## 6. Conclusion and recommendations

The findings revealed that both the Ghanaian and American presidents make use of the four types of grammatical cohesive devices proposed by Halliday and Hasan (1976). However, two sub-types of ellipsis in the form of clausal ellipsis and nominal ellipsis were utilised in only the Ghanaian presidential inaugural address, but not in the inaugural speeches of their American counterparts. Overall, the findings confirmed that more grammatical cohesive devices are used as texture creation agents in the American presidential inaugural addresses than in the Ghanaian ones. As native speakers of English, the American presidents show diversity in their choice of cohesive devices in general as well as in the selection of grammatical items to create a similar cohesive effect. The Ghanaian presidents, on the other hand, who are situated in a L2 context, manifested less diversity in their choice of grammatical cohesive devices in general and in the selection of grammatical items to achieve a similar cohesive effect.

However, there were certain similarities between the two corpora. Thus, both reference and conjunction, respectively, appeared as the two most frequent types of cohesive device in both subcorpora. Also, the semantic concept of addition in each of the two sets of inaugural speeches highly manifested through the use of *and*, whilst contrast in each of the corpus was predominantly created through the use of the conjunction *but*.

It is recommended that further studies should be conducted on how lexical cohesive devices feature in the inaugural speeches of presidents from the Ghanaian and American settings. Apart from this, it will be worthwhile for an exploratory study to be conducted on how texture is created in the inaugural speeches of presidents from two L2 contexts.

## References

- AlAfnan, Mohammad A. (2022). 'Public discourse: Systemic functional analysis of Trump's and Biden's inaugural speeches. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1): 1-14. DOI:10.52462/jlls.162

- Al-Hindawi, Hamza F. & Mahdi H. Abu-Krooz (2017). 'Cohesion and coherence in English and Arabic: A cross theoretic study'. *British Journal of English Linguistics*, 5(3): 1-19. [https://www.researchgate.net/publication/316862085\\_Cohesion\\_and\\_Coherence\\_in\\_English\\_and\\_Arabic\\_A\\_Cross-Theoretic\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/316862085_Cohesion_and_Coherence_in_English_and_Arabic_A_Cross-Theoretic_Study). Retrieved on 24 May 2023.
- Amoakohene, Benjamin & Joseph A. Afful (2021). 'A cross-cultural study of semantic ties in the abstracts of conference proceedings'. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 13: 30-46. DOI: <https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v13i.6749>
- Amoakohene, Benjamin (2020). *An exploration of texture in Ghanaian undergraduate students' essays*. Doctoral dissertation. University of the Western Cape. <http://hdl.handle.net/11394/8102>. Retrieved on 10 March 2023.
- Amoakohene, Benjamin, Richard Senyo K. Kwakye & Osei Y. Akoto (2022). 'Grammatical cohesion in French journal abstracts and their English equivalence'. *Journal of Languages for Specific Purposes (JLSP)*, 9: 37-54.
- Aremu, Moses (2017). 'Pragmatic analysis of conceptual mappings in inaugural speeches of Nigerian presidents'. *Covenant Journal of Language Studies*, 5(2): 32-47.
- Bailey, Stephen (2003). *Academic Writing: A Practical Guide for Students*. Routledge Falmer.
- Balogun, Sarah & Murana M. Oladayo (2018). 'Language in political discourse: A pragmatic study of presupposition and politeness in the inaugural speech of President Donald Trump'. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1(1): 64-76. DOI: <https://doi.org/10.31559/BAES2018.1.1.6>
- Biber, Douglas, Susan Conrad and Randi Reppen (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804489>
- Chefor, Mbahawa V. (2019). 'Interpersonal function in Paul Biya's 2018 French inaugural speech and its English translation'. *International Journal of Systemic Functional Linguistics*, 2(2): 47-54. DOI: <https://doi.org/10.55637/ijlsfl.2.2.1371.47-54>
- Connor, Ulla & Ana Traversa (2014). 'The role of intercultural rhetoric in ESP education'. In *CELC 2014 Symposium on culture, cross-cultural communication, intercultural communication*. Retrieved (Vol. 7): 2015. <https://www.nus.edu.sg/celc/wp-content/uploads/2022/09/3.-Connor-and-Traversa.pdf>. Retrieved on 26th August 2023.
- Connor, Ulla, Ed Nagelhout & William Rozycki (Eds.) (2008). *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric*. John Benjamins Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1075/pbns.169>
- Eggins, Suzanne (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eggins, Suzanne (2004). *Introduction to systemic functional linguistics*. A&C Black.
- Enyi, Amache U. & Edwin C. Orji (2019). 'Lexical cohesion in non-fictional narrative as discourse: A study of Ngugi Wa Thiong'O's Decolonizing the Mind'. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3): 83-90. DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.83>
- Enyi, Amaechi U. & Ononiwu M. Chitulu (2015). 'Texture, textuality and political discourse: A study of lexical cohesion in Nigeria's president Goodluck Jonathan's inaugural address, May, 2011'. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(5): 77-86. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.5p.77>
- Ghasemi, Behnam, Javad, M. Mohammadi & Bamshad H. Tabari (2014). 'Lexical cohesion in Persian and English psychological articles abstracts'. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(3): 462-470.
- Halliday, Michael Alexander K. & Ruqaiya Hasan (1976). *Cohesion in English*. Longman: London.
- Halliday, Michael Alexander K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd ed.)*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael. Alexander. K. (1992). 'How do you mean?'. In M. Davies & L. Ravelli (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*. London: Pinter. 20-35.
- Hernandez-Guerra, Concepcion (2013). 'Textual, intertextual and rhetorical features in political



- discourse: The case of president Obama in Europe'. *Revista de linguisticay lenguas aplicadas*, 8: 59-65. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2013.1175>
- Hinkel, Eli (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410609427>
- Hoey, Michael (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Horváth, Juraj (2009). 'Critical discourse analysis of Obama's political discourse'. In *Language, literature and culture in a changing transatlantic world, International Conference Proceedings*. Presov: University of Presov. 45-56. [http://www1.cs.columbia.edu/~sbenus/Teaching/APTD/Horvath\\_CDO\\_Obama.pdf](http://www1.cs.columbia.edu/~sbenus/Teaching/APTD/Horvath_CDO_Obama.pdf). Retrieved on 17 December 2023.
- Igiri, Ogba T., Jacinta O. Awa, Martin C. Ogayi & Raphel I. Ngwoke. (2020). 'Pronouns and metaphors in Obama's and Trump's inaugural speeches: A comparative analysis through critical discourse analysis. *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, 21(2): 134-147. DOI: <https://doi.org/10.4314/ujah.v21i2.7>
- Knapp, Peter & Megan Watkins (2005). *Genre, text, grammar*. University of New South Wales.
- Koussouhon, Leonard A. & Ashani M. Dossoumou (2015). 'Political and ideological commitments: A systemic functional linguistic and critical discourse analysis of president Buhari's inaugural speech'. *International Journal of Linguistics and Communication*, 3(2): 24-34. DOI: <https://doi.org/10.15640/ijlc.v3n2a3>
- Listiyanto, Randy (2015). *The analysis of grammatical cohesion of sentences used in campus English magazine*. Doctoral dissertation. Universitas Muhammadiyah Surakarta. <https://eprints.ums.ac.id/39429/3/3.%20HALAMAN%20JUDUL.pdf>. Retrieved on 26 October 2023.
- Malah, Zubairu (2021). 'Cross-cultural pragmatics on lexical cohesion in President Obama's and President Buhari's inaugural speeches'. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(3): 23-53. DOI: <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i3.680>
- Martin, James R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.59>
- Martin, James R. (2001). 'Cohesion and texture'. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis*. Blackwell Publishers Ltd. 35-53.
- Matthiessen, Christian M. I. M. (2007). 'The architecture of language according to systemic functional theory: Developments since the 1970s'. In R. Hasan, C. M.I.M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing discourse on language: A functional perspective*. London & Oakville: Equinox. 505-562. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/the-architecture-of-language-according-to-systemic-functional-the>. Retrieved on 21 January 2023.
- Mwinlaaru, Nuokya-Ire I. (2017). *A systemic functional description of the grammar of Dagaare*. (Doctoral dissertation). Department of English, the Hong Kong Polytechnic University. <https://theses.lib.polyu.edu.hk/handle/200/9174>. Retrieved on 25 December 2022.
- Natory, Ihshania Y. (2020). *An analysis of lexical cohesion in political speeches of Borish Johnson from Conservative Party in 2019*. Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim. <http://etheses.uin-malang.ac.id/22598/1/16320147.pdf>. Retrieved on 10 January 2023.
- Ngo, Trang H. (2019). 'Grammatical and lexical cohesion: Their contribution to rhetorical effect of Barack Obama's presidential inaugural address'. *Social Science and Humanities Journal*, 3(6): 1299-1305. <https://sshjournal.com/index.php/sshj/article/view/397>. Retrieved on 25 August 2021.
- Nigatu, Biset A. & Migbaru T. Admassu (2023). 'Critical discourse analysis of the second inaugural speech of Ethiopia's Prime Minister Abiy Ahmed'. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). DOI:

<https://doi.org/10.1080/23311983.2023.2172805>

- Ningsih, Fitria O. (2019). *An analysis on Barack Obama's speech viewed from grammatical cohesion*. Doctoral dissertation, IAIN Bengkulu. <http://repository.iainbengkulu.ac.id/2693/>. Retrieved on 28 October 2023.
- Nnamdi-Eruchalu, Geraldine I. (2017). 'A critical discourse analysis of Muhammadu Buhari's inaugural speeches with a focus on pronouns'. *International Journal of Literature, Language & Linguistics*, 4(2): 156-164.
- Nur, Shakila (2015). 'Analysis of interpersonal metafunction in public speeches: A case study of Nelson Mandela's presidential inauguration speech'. *The International Journal of Social Sciences*, 30(1): 52-63.
- Omisakin, A. M., O. L. Olofin & H. O. Olatipe (2023). 'Cohesive features as rhetoric in 1999 inaugural speech of Olusegun Obasanjo'. *International Journal of Law Politics & Humanities*, 28(6): 66-83.
- Osisanwo, Ayo (2017). 'I belong to everybody yet to nobody: Pragmatic acts in President Muhammadu Buhari's inaugural speech'. *Athens Journal of Mass Media and Communications*, 3(4): 297-320. DOI: <https://doi.org/10.30958/ajmmc/3.4.2>
- Osisanwo, Wale (2003). *Introduction to discourse analysis and pragmatics*. Lagos: Femolus-Fetop Publishers.
- Paiva, Katia S. & Edna F. Lima (2011). 'Systemic functional linguistics as a desirable approach to L2 writing evaluation: A case study'. *Anais do VIII Seminário de Línguas Estrangeiras*, 1-12. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIISLE\\_23.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VIISLE_23.pdf). Retrieved on 28 October 2023.
- Renkema, Jan (1993). *Discourse Studies: An introductory textbook*. John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.69>
- Sameer, Imad H. & Hazim H. Dilaimy (2018). 'Ideational aspect of systemic functional grammar in Bush's and Al-Assad's first inaugural speech'. *Talent Development & Excellence*, 12(2): 1203-1218.
- Sameer, Imad H. (2017). 'The analysis of speech acts patterns in two Egyptian inaugural speeches'. *Studies in English Language and Education*, 4(2):134-147. DOI: <https://doi.org/10.24815/siele.v4i2.7271>
- Sharndama, Emmanuel C. (2016). 'Political discourse: A critical discourse analysis of President Muhammadu Buhari's inaugural speech'. *European Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(3):12-24. <https://ejournals.org/ejells/vol-3-issue-4september-2015/political-discourse-a-critical-discourse-analysis-of-president-muhammadu-buharis-inaugural-speech-2/>. Retrieved on 14 March 2023.
- Stern, Heinrich H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Symons, Carrie (2015). *Investigating functional grammar analysis as an instructional tool for meaning-making with fourth-grade English learners*. Doctoral dissertation. University of Michigan. [https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/113569/carriesy\\_1.pdf?sequence=1](https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/113569/carriesy_1.pdf?sequence=1). Retrieved on 14 January 2023.
- Vanderstoep, Scott W. & Deidre D. Johnson (2008). *Research methods for everyday life: Blending qualitative and quantitative approaches*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- VanDijk, Teun A. (1998b). 'Towards a theory of context and experience models in discourse processing'. In H. Van Oostendorp and S. Goldman (Eds.), *The construction of mental models during reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum. 24 -32.
- Varhánek, Tomas (2007). *Ellipsis as a means of cohesion*. Unpublished PhD thesis. University of Pardubice.
- Wahyuningsih, Sri (2018). 'A discourse analysis: Personal pronouns in Donald Trump's inauguration

speech'. In *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings*, vol. 2: 346-350. <https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/3553>. Retrieved on 11 January 2023.

## Appendix

### 1a. President Akufo Addo:

Inaugural address of His Excellency, Nana Addo Dankwa Akufo-Addo, on the occasion of his swearing in as President of the Republic, and Commander-In-Chief of the Ghana Armed Forces, 7 January 2017.

<https://www.myjoyonline.com/full-text-president-akufo-addos-inaugural-speech/>.

Retrieved on 27 December 2022.

### 1b. President Akufo Addo:

Inaugural address by the President of the Republic, Nana Addo Dankwa Akufo-Addo, at his swearing in as President of The Republic and Commander-In-Chief of the Ghana Armed Forces, 7 January 2021.

<https://ghanaembassy-zimbabwe.com/inaugural-address-by-the-president-of-the-republic-nana-addo-dankwa-akufo-addo/>.

Retrieved on 11 December 2022.

### 2a. President J.A. Kufour:

Inaugural speech by President John Agyekum Kufuor, Fourth President of the Republic of Ghana at Independence Square Accra, 7 January 2001.

<https://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/republic/prez-inug-adr.php>.

Retrieved on 27 December 2022.

### 2b. President J.A. Kufour:

Inaugural speech by President John Agyekum Kufuor, Fourth President of the Republic of Ghana (as published by the newspaper *Ghanaian Times* on 7 March 2005).

### 3a. President J.J. Rawlings:

Inaugural speech delivered by President Jerry John Rawlings on 7 January 1993 (as published by *People's Daily Graphic* on 11 January 1993).

### 3b. President J.J. Rawlings:

Inaugural speech delivered by President Jerry John Rawlings on 6 January 1997 (as published by *Daily Guide* on 10 January 1997).

### 4. President Attah Mills:

Inaugural speech by President John Evans Atta Mills on 14 December 2014.

<https://www.ashigbey.com/2014/12/12/1384/>.

Retrieved on 27 December 2022.

### 5. President John Mahama:

Full text of President John Mahama's inaugural speech on 13 January 2013.

<https://www.ghanabusinessnews.com/2013/01/07/full-text-president-john-mahamas-inaugural-speech/>.

Retrieved on 10 January 2023.

6. President Donald Trump:

<https://www.politico.com/story/2017/01/full-text-donald-trump-inauguration-speech-transcript-233907>.

Retrieved on 15 January 2023.

7a. President Bill Clinton: First inaugural address by President Bill Clinton on 20 January 1993.

[https://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/clinton1.asp](https://avalon.law.yale.edu/20th_century/clinton1.asp).

Retrieved on 29 January 2023.

7b. President Bill Clinton: Second inaugural speech by President Bill Clinton on 20 January 2017.

[https://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/clinton2.asp](https://avalon.law.yale.edu/20th_century/clinton2.asp).

Retrieved on 30 January 2023.

8a. President George W. Bush: President George W. Bush's inaugural speech delivered on 20 January 2001.

<https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/inaugural-address.html>.

Retrieved on 16 March 2023.

8b. President George W. Bush: President George W. Bush inaugural speech delivered on 20 January 2005.

[https://avalon.law.yale.edu/20th\\_century/bush.asp](https://avalon.law.yale.edu/20th_century/bush.asp).

Retrieved on 29 January 2023.

9a. President Barack Obama: Inaugural address by President Barack Obama on 21 January 2013.

<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama>.

Retrieved on 17 August 2022.

9b. President Barack Obama: President Barack Obama's first inaugural address on 20 January 2009.

<https://abcnews.go.com/Politics/Inauguration/president-obama-inauguration-speech-transcript/story?id=6689022>.

Retrieved on 18 March 2022.

10. President Joseph Biden: Inaugural address by President Joseph R. Biden, Jr. on 20 January 2021.

<https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20/inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/>.

Retrieved on 9 September 2022.

## **Eleven på dobbeltarbejde – lærer-elev-interaktion behandlet med den økologiske AAA-model**

*Jonas Munck Olesen, Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole*

**Abstract:** This article studies how linguist Leo van Lier's ecological AAA-model (van Lier 1996), consisting of the three principles of awareness, autonomy, and authenticity, can be used to analyze teacher-student interactions in the classroom. Additionally, the model's application in developing teaching methods is illustrated. The research question addressed is: How can the AAA-model, as a tool for developing, carrying out, and analyzing teaching, help create learning-promoting action opportunities for multilingual students? An interaction between a teacher and her student during a Danish lesson in a 7th grade at a primary school ('Folkeskole'), where the majority are plurilingual students, is analyzed. The analysis, based on Mayring (2015), is structured as a deductive qualitative content analysis. Using the ecological AAA-model as the theoretical foundation, a learning situation is illustrated where neither the teacher nor the student achieves the desired outcome. The teacher aims to promote autonomy and authenticity for the student but ends up acting counterproductively, causing the student to do "double work" and become increasingly insecure and dependent throughout the interaction. The importance of considering all three principles simultaneously to promote learning and create meaningfulness, choices, and transparency in relation to academic and pedagogical goals is clarified based on the model.

**Keywords:** Økologi, sproglig interaktion, AAA-model, flersprogede elever, danskfaget, folkeskole, udskoling.

### **1. Indledning**

En ny rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2023: 6) italesætter et efterhånden velkendt og veldokumentet vilkår i den danske folkeskole: "Flersprogede elever klarer sig betydeligt dårligere i skolen end etnisk danske elever, også når der korrigeres for socioøkonomisk baggrund". I rapporten beskriver udvalgte lærere i folkeskolen nogle af udfordringerne i den almene undervisning med flersprogede elever – her bl.a. at "være på bar bund, når de skal understøtte flersprogede elevers sproglige udvikling" (EVA 2023: 13), at elevernes svagere skrive- og læsekompetencer "gør det svært at gennemføre undervisningen" (EVA 2023: 15), og at dansk som andetsprog (DSA) især i udskolingen bliver "et benspænd for undervisningen" (EVA 2023: 16).

Behovet for en undervisning, der integrerer sprog og fag, og som skaber gode betingelser for deltagelsesmuligheder og faglig forståelse for flersprogede elever i almenundervisningen, er blevet påpeget af flere forskere inden for andetsprogspædagogik såvel internationalt (Cummins 2017; García & Wei 2014; Gibbons 2016; Walqui & Lier 2010) som nationalt (Holmen & Thise 2021; Sigsgaard 2017; Thise & Vilien 2019).

I denne artikel giver jeg et bud på, hvordan dette kan opnås. Jeg gør dette gennem en didaktisk ramme i form af **AAA-modellen**, der er baseret på et **økologisk sprog- og lærings syn**. Min hensigt med artiklen er at præsentere modellen, der er skabt af den økologiske sprog- og læringsforsker Leo van Lier, og vise, hvordan modellen både kan bruges til at analysere og udføre sprogudviklende undervisning i almenundervisningen. Jeg gør dette ved at inddrage og analysere en filmet undervisningssekvens i faget **dansk** i en 7. klasse i en folkeskole med overvejende flersprogede elever. Med afsæt i analysen berører jeg også i artiklens konklusion- og diskussionsafsnit, hvordan den pågældende dansklærer, Mona, kunne have brugt AAA-modellen som didaktisk værktøj i den givne situation og potentielt have udført en undervisning, der lå mere i tråd med AAA-modellen.

Med AAA-modellen analyserer jeg en pædagogisk og faglig problematik i sekvensen, nemlig hvordan eleven Nabil er på mentalt dobbeltarbejde i interaktionen med dansklæreren Mona, idet han både skal argumentere for sin analyse, som hun er uenig i, og finde ud af, hvordan han skal lave selve analysen samtidig med, at han skal navigere i deres relation. Følgende udsagn af Mona illustrerer det

dobbeltarbejde, hun sætter Nabil på i deres interaktion: ”Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [Mona knytter hænderne for at gøre sig stærk]”.

I artiklen arbejder jeg således ud fra følgende forskningsspørgsmål: Hvordan kan AAA-modellen som redskab til at udvikle, udføre og analysere undervisning hjælpe os med at skabe læringsfremmende handlemuligheder for flersprogede elever? I artiklen introducerer jeg begrebet ”læringsfremmende handlemuligheder”, der dækker over en kombination af, at eleverne er aktive i læringssituationen, og at denne aktivitet er rettet mod noget af fagligt relevant karakter. Inden for det økologiske perspektiv antages det i tråd hermed, at læring fordrer en aktivt handlende og interagerende elev (van Lier 2004a). Dette fører over i artiklens næste afsnit – baggrunden for AAA-modellen, det økologiske sprog- og læringssyn.

## 2. Det økologiske sprog- og læringssyn

Det økologiske sprog- og læringssyn antager, at elevers sprog udvikler sig, når eleverne er aktive og interagerer med deres sociale miljø (van Lier 2004a). Eleverne menes at være omringet af et miljø fyldt med potentielle meninger, dvs. information, som gradvist kommer til rådighed i takt med, at de handler og interagerer med og i miljøet, hvormed læring er en udvikling af effektive måder at indgå i omverdenen og dens betydninger (Gibson & Pick 2000; Reed 1996). Man kan med et økologisk perspektiv beskrive læring som en form for forbedret deltagelse i forskellige interaktive og kulturelle systemer, f.eks. skolen og dens forskellige fag, hvormed perception og handling går hånd i hånd og ses som en enhed – man kan ikke handle uden at opfatte verden, og man kan ikke opfatte verden uden at handle (van Lier 2004a: 221). Sproget bliver her af afgørende betydning, da det indgår i disse systemer: Desto bedre klædt på sprogligt, desto bedre kan eleverne handle og indgå i systemerne.

Man forstår menneskelige kommunikationssystemer som dynamiske, økologiske systemer, og sproglig udvikling sker som et resultat af meningsfuld aktivitet i disse sociolingvistiske økologier (van Lier 2004b). Hermed sammenkobler man sprog, læring og pædagogik i den antagelse, at eleven bedst lærer sprog i og gennem brug (Kramsch 2003). Sproget ses som en meningsskabende proces mellem mennesker i en specifik historisk og kulturel kontekst og bliver derfor studeret som relationer og ikke som objekter (van Lier 2008). En central økologisk pointe er, at hvis man tager konteksten væk, så er der intet sprog tilbage at studere. Derfor skal sprog ikke undervises isoleret, men som indlejret i de forskellige fag og deres respektive kontekster (van Lier 1996).

Med sin holistiske tilgang har det økologiske sprog- og læringssyn sat fokus på flersprogede elevers udfordringer i den almene fagundervisning på en nuanceret måde, hvilket har lagt grund til en del international andetsprospædagogisk forskning omhandlende flersprogede elever i klasser svarende til den danske udskoling inden for forskellige emner (Borrero & Yeh 2010; Gresalfi et al. 2012; Gage-Serio 2014; Jakonen 2014; Duhaylongsod et al. 2015; Galguera et al. 2019; Schmida 2019; Walqui & Bunch 2019).

AAA-modellen er imidlertid ikke blevet anvendt i forskningsregi til planlægning, udførsel og analyse af undervisning i folkeskolen hverken i Danmark eller internationalt, om end den i en dansk kontekst er introduceret i forbindelse med undervisningsdifferentiering på sprogcentre (Maslo 2021) samt et aktionsforskningsprojekt omhandlende undervisning af lærerstuderende på en professionshøjskole (Maslo 2022). I internationalt regi er modellen bl.a. blevet brugt af en sproglærer som udgangspunkt til at danne bro mellem egne erfaringer med sprogudvikling og undervisningspraksis (Triyoko 2016).

I forhold til undervisning i den danske folkeskole kan modellen ses som nøglekomponenter til kritisk arbejde i klasseværelset – en udførsel af undervisning ud fra AAA-modellen kan medføre muligheder for at sammenkoble opmærksomhed, motivation og engagement i meningsfulde læringsaktiviteter med læringsfremmende handlemuligheder med et relevant og brugbart indhold. Hermed er vi fremme ved afsnittet om AAA-modellen.

### 3. Teori: AAA-modellen

For at planlægge og gennemføre undervisning, der fremmer flersprogede elevers faglige og sproglige udvikling bedst muligt, kan man ifølge van Lier fokusere på de tre principper, der udgør AAA-modellen: *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*. De tre AAA'er betinger hinanden, og de er afhængige af den sociale interaktion, som van Lier (1996: 42) beskriver som motoren, der sætter de tre AAA'er og hermed (sprog)læringen i gang. De tre AAA'er udspringer af en række epistemologiske betragtninger om sprog(læring) samt aksiologiske forhold, der menes at optage de fleste lærere.

1. Epistemologi: Omhandler den grundlæggende viden om (sprog)læring – dvs. de grundlæggende forudsætninger for, at noget bliver lært.
2. Aksiologi: Omhandler de værdier, som de involverede parter, f.eks. lærere, elever, andre interesser og aktører, har (van Lier 1996: 11).

For læserens skyld vil jeg i det følgende bruge begrebet *viden* for at henvise til epistemologi og *værdier* for at henvise til aksiologi i gennemgangen af de tre AAA'er.

*Awareness*:

Van Lier (1996: 11) sammenfatter *awareness* på følgende vis:

Viden: Omhandler perceptionens rolle for (sprog)læringen og det vigtige i at fokusere sin opmærksomhed på noget for overhovedet at kunne lære. Bevidsthedens funktion (og hermed *awareness*) er evnen til at organisere, kontrollere og vurdere erfaring for at bygge videre på eksisterende viden.

Værdi: Drejer sig om det at kende ”spillereglerne” og vide, hvad man foretager sig, og hvorfor og hvordan man gør det.

Overført til undervisning vedrører *awareness* både at øge elevens fokuserende opmærksomhed og at skabe refleksion omkring læring, læringsprocesser og -strategier, der er involveret i læringen. Vedrørende sidstnævnte, ser van Lier (1996: 91) det som en uddannelses mål at opfordre elever til at udvikle evner, der kan gøre dem i stand til at håndtere det uforudsete, at træffe informerede og konstruktive valg, at udvikle skarpe observationsevner og at konstruere brugbar viden alene og sammen med andre. Ligeledes skal læreren engagere eleven ved at skabe meningsfulde aktiviteter med en stilladsering, der følger elevernes læringsproces. *Awareness* i klasseundervisningen opnås ved at tilbyde eleverne meningsfulde valg, samtidig med at læreren prøver at finde materialer og emner i den virkelige verden, som kan involvere eleverne i undervisningen (van Lier 1996: 188-213). Det vil af det følgende fremgå, hvordan disse to valg, som underviseren kan træffe, svarer til van Liers *autonomi* og *autenticitet*.

*Autonomi*:

Ifølge van Lier (1996: 11) omhandler *autonomi* kort skitseret:

Viden: Evnen til selv-regulering, at være motiveret og at kunne dybdebearbejde det faglige og sproglige stof.

Værdier: Ansvar for egne og andres handlinger, frie valgmuligheder og helt overordnet set om demokratisk uddannelse. En følelse af kontrol, ejerskab og kompetence i undervisningsaktiviteten er nødvendig for at kunne dybdebearbejde. Dybdebearbejdningen er betinget af aktivitet, da aktivitet



skærper *awareness* ved at tvinge eleven til at tune ind på sine omgivelser og hermed fokusere sin opmærksomhed.

I undervisningssammenhæng fordrer *autonomi* en deltagende, aktiv elev. Van Lier (1996) påpeger, at to centrale træk ved *autonomi* er valg og ansvarlighed, og disse kan skabes ved at give eleverne frie valg i undervisningen. Den autonome elev er således ansvarlig for såvel læring som ikke-læring, og lærerens væsentligste opgave bliver at opfordre til og guide læring. For van Lier (1996: 98-122) er der en nær relation mellem begreberne *autonomi* og motivation, og han anser motivation for at være et samspil mellem indre og ydre faktorer. Den indre motivation definerer van Lier som en motivation, der findes inde i eleven selv, mens den ydre motivation kommer af ydre påvirkninger. Man kan se skellet mellem indre og ydre motivation som et kontinuum, og i van Liers opfattelse af motivation må de eksternt kontrollerede handlinger falde i takt med de internt motiverede handlinger for at bære frugt. Dette gøres mest effektivt ved at stimulere elevens indre motivation. På denne måde bliver 'anden-regulering' til selv-regulering (van Lier 1996: 112). Og det er denne selv-regulering, som er den egentlige *autonomi* hos van Lier.

#### *Autenticitet:*

van Lier (van Lier 1996: 11) opridser *autenticitet* således:

Viden: Det sprog, der bliver brugt i det virkelige liv, og sprogets relevans for (sprog)læring samt betydningen af kommunikation for (sprog)læringen.

Værdi: Elevens aktive engagement og forpligtelse i læringssituationen samt hans/hendes integritet og respekt for andre.

Mht. undervisning kommer *autenticitet* ifølge van Lier ikke automatisk ind i klasseværelset sammen med materialer, bestemte undervisningsmetoder eller læseplaner, men er snarere et mål, som lærer og elev må arbejde hen imod, bevidst og konstant. Van Lier (1996: 128) taler her om en *autenticitering* af læringsprocessen, udført af både elever og lærere, hvorfor han mener, at det er interessant at undersøge interaktionen i klasseværelset i form af de muligheder, den kan skabe for at gøre læringsprocessen mere autentisk. I interaktionen mellem lærer og elev er *autenticitet* ifølge van Lier (1996: 139-142) betinget af en symmetrisk relation mellem de to parter, dvs., at de deltager på lige fod i samtalen.

Van Liers (1996: 128) forståelse af *autenticitet* tager således udgangspunkt i en Sartre-inspireret eksistentielistisk definition, og han mener dermed, at en autentisk handling er indre motiveret, hvorimod handlinger, som udføres, fordi alle andre gør det, eller som er motiveret af pligt eller andre eksterne faktorer, ikke er autentiske handlinger. *Autenticitet* drejer sig om, at læreren skal forsøge at sørge for relevans i materialet og finde ægte problemstillinger, som aktiverer reelle holdninger og følelser hos eleven. Som lærer kan man fremme *autenticitet* ved at indarbejde og bygge på elevernes personlige erfaringer, arbejde mod samarbejde frem for konkurrence samt ved at lære eleverne at blive autonome (van Lier 1996: 144).

#### 3.1. AAA-ernes indbyrdes relation

"Hvis du ved, hvad du laver, og hvis du er ansvarlig for egne handlinger, så er du autentisk", fastslår van Lier (1996: 134) og cementerer, at de tre principper er indbyrdes forbundet og ikke kan eksistere uden hinanden. Dog skal *autenticitet* forstås som et produkt af *awareness* og *autonomi*, men *autenticiteten* påvirker derefter også de to andre principper. Van Lier (1996: 134) beskriver forholdet mellem dem således: "[...] awareness without autonomy is pointless, autonomy without awareness is disastrous, authenticity without autonomy is a contradiction". Han sammenligner på metaforisk vis



AAA-erne med et geografisk kort og en rejse: Her skal man som lærer forestille sig, at eleven sammen med læreren og sine klassekammerater via landskabet skal rejse til et bestemt sted på et kort: Med i deres bagage har de tre A-er. Med *awareness* har de rejsende en bevidst viden om, hvor de skal hen, og hvad de gør og hvorfor. Med autonomien har de friheden til at vælge, hvor de skal hen, og hvordan de når derhen. Ligeledes har de også med autonomien et ansvar for deres egen og deres medrejsendes rejse. Og med *autenticitet* handler de ud fra deres interesse og engagement og reelle livserfaringer – at man som rejsende f.eks. besøger steder, man altid har drømt om (van Lier 1996: 20).

#### 4. Metodologi

I dette afsnit beskriver jeg kort baggrunden for artiklen og det empiriske materiale, der er produceret i forbindelse hermed. Jeg gør rede for, hvorfor og hvordan jeg netop har udvalgt den givne undervisningssekvens til min analyse, og jeg berører også min analytiske fremgangsmåde. Til sidst beskriver jeg situationen omkring den udvalgte sekvens.

##### 4.1. Baggrund

Denne artikel indgår i et ph.d.-projekt, der omhandler, hvordan man kan omsætte økologisk teori i fagene dansk og biologi i 7.-9. klasse i et flersprogligt klasseværelse, hvor undervisningen foregår på dansk. Projektet har to forskningsspørgsmål: 1. *Hvilke handlemuligheder giver lærere flersproglige elever i fagene dansk og biologi?* 2. *Hvordan kan man forbedre disse elevers handlemuligheder med en økologisk tilgang?* Dermed berører artiklen begge forskningsspørgsmål, idet van Liers økologiske AAA-model både kan bruges til at analysere undervisningssituationer og til at planlægge og udføre undervisning ud fra – alt sammen med fokus på elevernes læringsfremmende handlemuligheder.

Projektets omfattende empiriske materiale blev produceret i maj, juni og august 2022 på en folkeskole på den københavnske vestegn. Materialet består af videooptagelser af undervisning, videooptagelser af elevers gruppearbejde filmet af elever selv, observationsnoter, feltnoter, interviews med lærere og elever, spørgeskemaundersøgelse med elever omhandlende sprog, interesser og skolegang, udformning og gennemføring af undervisningsforløb om sproglighed i dansk, fotos af klasseværelset, elever og skolen samt skriftlige elevopgaver med sprogportrætter.

##### 4.2. Udvælgelsen og analysen af det empiriske materiale (undervisningssekvensen)

Udvælgelsen af den givne undervisningssekvens bunder i Philipp Mayrings tre kriterier for at kategorisere betydningselementer i empirisk materiale som særlig markante: Elementerne kan være (a) særlig ekstreme, (b) af særlig teoretisk interesse eller (c) forekomme særlig hyppigt i materialet (Mayring 2015). I min analyse tager jeg både afsæt i (a) særlig ekstrem og (b) af særlig teoretisk interesse. Den givne undervisningssekvens med Mona og Nabil er udvalgt som (b) af særlig teoretisk interesse, hvormed sekvensen anvendes som indgang til at illustrere brugbarheden af AAA-modellen til at planlægge, udføre og analysere undervisning. Sekvensen er også udvalgt ud fra (a) særligt ekstrem, fordi den viser en helt særlig undervisningssituation, hvor læreren egentlig har en målsætning om at fremme *autonomi* og *autenticitet* hos eleven, men alligevel kommer til at handle på en måde, der er kontraproduktiv. Hermed giver sekvensen anledning til at diskutere, hvordan man kan arbejde med AAA-modellen i en undervisningssituation. Jeg konkluderer ikke noget om den pågældende lærers generelle undervisningsform i artiklen. Analysen af den udvalgte undervisningssekvens er udarbejdet som en deduktiv kvalitativ indholdsanalyse (Mayring 2015). Sekvensen er transskriberet.

##### 4.3. Situationen om og i den udvalgte undervisningssekvens

Det empiriske materiale til indeværende analyse er som nævnt en filmet sekvens fra et undervisningsforløb om forfatteren Kim Fupz Aakeson i en 7. klasse i faget **dansk**. Undervisningsforløbet er lavet af klassens dansklærer, Mona, der underviste klassen med det i maj-

juni 2022. Forløbet havde en varighed på ca. tre uger og skulle afsluttes med elevpræsentationer, hvor eleverne kunne vælge at lave præsentationen oppe foran tavlen for hele klassen eller i en form for åbent forum, hvor de kunne gå rundt og se hinandens præsentationer på deres computere på den givne elevs/gruppes plads (Nabil valgte den sidste fremstillingsform ligesom alle de andre elever med undtagelse af tre). Mona havde lagt forløbet op på en padlet (online platform), som eleverne havde adgang til. Forløbet var inddelt i forskellige overskrifter med forskellige temaer, som eleverne så frit kunne vælge ud fra.

I den udvalgte sekvens har klassen arbejdet med forløbet i ca. to uger og skal lave præsentationen ved den næste undervisningsgang. Mona cirkulerer rundt og taler med de tilstedeværende elever i klassen, der hovedsageligt arbejder individuelt. Nabil kalder Mona hen til sig. Han arbejder med den overskrift i padletten, der hedder "Billedbøger af Kim Fupz", og han er i gang med en opgave, hvor han skal anvende tre nye fagbegreber (symmetrisk, supplerende og kontrapunktisk) til at analysere forholdet mellem tekst og illustration i en billedbog af Kim Fupz Aakeson ved navn *Poulsens Pirater*.

Definitionen på de tre begreber, Nabil arbejder med, kommer fra Gyldendals skolemateriale og var indsat som link i padletten. Gyldendal definerer de tre begreber således:

Symmetrisk: "Forholdet mellem tekst og billede kan være symmetrisk. Det vil sige, at tekst og illustration siger det samme".

Supplerende: "Forholdet mellem tekst og billede kan være supplerende. Det vil sige, at man får nogle oplysninger i teksten og andre oplysninger i billedet. Hvis man kun læser teksten eller ser på billedet, får man ikke adgang til det samlede budskab".

Kontrapunktisk: "Forholdet mellem tekst og billede kan være kontrapunktisk. Det vil sige, at billede og tekst modsiger hinanden. Konflikten mellem tekst- og billedside har betydning for, hvordan vi skal forstå det samlede budskab". (Gyldendals fagportaler, Dansk 7-10 u.å.)

Definitionen på de tre begreber er ydermere illustreret med tre illustrationer, der viser forholdet mellem tekst og illustration efter hver definition.

Sekvensen varer ca. 4 minutter. Deltagerne er anonymiserede.

## 5. Analyse

Dette analyseafsnit er inddelt i to dele. I den første del beskriver jeg, hvad der sker i interaktionen mellem Mona og Nabil. I den anden del behandler jeg samspillet mellem de tre A-er i forhold til de faglige og pædagogiske problematikker i interaktionen.

Vi kommer ind i interaktionen mellem dem, efter at Nabil har kaldt på Mona et par gange for at få hjælp til analysen.

*5.1. Beskrivelse af Mona og Nabils interaktion: "Jamen, nu har du jo ligesom vundet. Nu har du jo ret".*

Nabil indleder interaktionen med Mona med disse ord: "Mona, er vi ikke enige i, at det her er en kontrapunk... altså hvad...". Mona afbryder og hjælper ham med udtale af ordet kontrapunktisk og siger: "Ej, det er altså også et virkeligt svært ord". Lige herefter erklærer Mona så tydeligt, at hun er uenig med Nabil mht. hans brug af begrebet kontrapunktisk i analysen, idet hun mener, at forholdet mellem tekst og billede er supplerende: "De modsiger hinanden. Det ved jeg ikke, om de gør. Det tror jeg ikke, de gør. Men jo, det er jo din analyse". Det er også her, at hun for første men ikke sidste gang

slår fast, at det er hans analyse. Denne uenighed om, hvorvidt forholdet mellem tekst og billede er kontrapunktisk eller supplerende, fortsætter: Mona: "Hvis man kun [tryk på kun] læser teksten eller ser billedet, får man ikke adgang til det samlede budskab. Altså, min analyse ville være, at de var supplerende". Men Nabil virker forvirret og spørger efterfølgende Mona, mens han kigger ned i bogen: "Det der?". Dette får Mona til at argumentere yderligere for sin analyse samtidig med, at hun tilskynder ham at finde flere argumenter for hans egen analyse: "Prøv lige at argumentere for, at det skulle være den der". Imidlertid virker Nabil efterfølgende ikke helt overbevist, hvorfor Mona afbryder ham med spørgsmålet: "Hvordan synes du, de modsiger hinanden? Det er det, der står lige der, ikke?". Han holder efterfølgende fast i sin analyse, men søger stadig hendes bekræftelse af den med ordene "forstår du?". Mona åbner derpå en smule op for Nabils analyse:

Ja. Jeg er ikke helt enig, men jeg kan godt se din pointe. Jeg kan sagtens se, hvad du mener. Men det er også lige meget, det er ligegyldigt, om vi er enige. Det vigtigste er bare, at du har argumenterne i orden for, at de rent faktisk modsiger hinanden og ikke bare supplerer hinanden.

Ifølge Mona er det lige meget, om de er enige, men på Nabil virker det ikke sådan. Han ryster i hvert fald efterfølgende på hovedet, hvortil Mona siger: "Hmm. Nej, det er da interessant at arbejde med. Min analyse går på, at teksten siger noget af det, og billedet viser noget af det, men også lidt mere". Da han efter at have sagt en vittighed igen prøver at fremføre sin analyse, responderer Mona således. "Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [knytter hænderne for at gøre sig stærk]".

Igen holder Mona fast i sin analyse samtidig med, at hun på ny udtrykker, at Nabil skal kunne argumentere bedre, end han gør. Hun opfordrer ham til at fastholde sin analyse, men han er nu ved at give op og siger, at han vil vælge hendes analyse: "Så skriver jeg det andet". Hertil ytrer Mona, at han skal holde fast i sin analyse med ordene: "Nej Nabil, du skal ikke være sådan en quitter". Hun puffer ham på skulderen og begynder at gå fra ham for at lade ham fortsætte med sit arbejde. Men Nabil vil ikke kaldes en quitter og vælger igen sin analyse: "Men jeg quitter ikke. Men det er jo rigtigt. Der er ikke...". Mona kommer tilbage til ham, afbryder ham og tilskynder igen: "Godt, så skriver du det. Så er det din analyse. Den tager du. Gå med den". Hun virker nu til at have mistet sin tålmodighed, idet hun går væk fra ham for anden gang. Herefter kigger Nabil efter Mona og mumler så for sig selv med hovedet rettet mod sin skærm: "Så skriver jeg kontrapunktisk, eller hvad det nu er...".

Efter en kort pause er Nabil dog tilsyneladende kommet frem til den samme analyse som Monas. Han drejer rundt på sin stol og råber mod Mona, der nu står ved en anden elev: "[...] det er [tryk på er] supplerende. Fordi hvis du kigger to sider foran, så kommer faren hjem. Han ser sin far [uforståeligt]. Det er jo rigtigt". Imidlertid vil Mona ikke bare godtage dette argument, hvortil Nabil med et grin siger: "Jamen, nu har du jo ligesom vundet. Nu har du jo ret". Nabil har altså set det som en slags kamp mellem dem, om hvem der har den rigtige analyse. Mona er ikke enig i dette og går med følgende ord hen til ham: "Nej, det er ikke noget med, hvem der vinder. Det er bare et spørgsmål om, at min analyse er anderledes end din. Og min er ikke mere rigtig end din".

Herefter begynder Nabil og Mona at tale forbi hinanden, for mens Nabil nu er nået frem til den samme analyse som Mona, dvs. at forholdet mellem tekst og illustration er supplerende og synes at ville tale om dette, er Mona stadig optaget af at diskutere argumenterne for Nabils oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk). Og her får Mona pludselig, hvad der virker til at være en ny indsigt: "Så det, han står og siger, det er noget, der passer. Det er ikke noget han ... Nårhh, det er, fordi du tænker, han lyver drengen". Hertil svarer Nabil: "Jeg tror ikke, han lyver, jeg tror, han måske drømmer eller noget".

Mona giver Nabil nu delvist ret i hans oprindelige analyse:

Ah, så giver det mening. Så kan du godt argumentere for, at den viden, vi har her (Mona peger ned på en side i bogen), der kunne man godt tro, at han drømte, så det derfor ikke passer sammen. Det er da et godt argument [rør ham på skulderen]. Så er det rigtigt. Senere bliver man klogere. Men når man er nået hertil (Mona peger ned i bogen, der er åben), ved man det ikke.

Det, som Mona her fortæller Nabil, er altså, at han alligevel godt kan bruge begrebet kontrapunktisk til noget af billedbogen, men at hun stadig ville holde fast i sin egen analyse om, at forholdet mellem tekst og illustration grundlæggende er supplerende – det er det, hun mener med ordene ”senere bliver man klogere” i det forrige citat. Men selvom Nabil nu delvist har fået valideret noget af sin oprindelige analyse af Mona, er han usikker på denne, hvilket får Mona til at sige: ”Det kan du da godt sige, det bestemmer du selv. Det er din analyse. Du kører med din analyse”. Herefter ryster Nabil på hovedet og fortsætter med at arbejde ved sin computer. Hvilken analyse (om forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk, supplerende eller/og begge dele forskellige steder i billedbogen) Nabil vælger står hen i det uvisse.

### 5.2. Samspelet mellem de tre A-er i Mona og Nabils interaktion: Nabil på dobbeltarbejde.

Hvad angår *awareness*, er Nabil fra interaktionens start tunet ind på opgaven og er opmærksom og fokuseret: Han ved, hvad han skal lave, han har sat sig ind i materialet, og han ved, hvorfor, hvornår og hvordan han skal gøre det. Han har før interaktionen med Mona brugt sin baggrundsviden til at løse opgaven og anvender et nyt fagbegreb, kontrapunktisk, i sin analyse af forholdet mellem tekst og illustration - ved ikke at bruge begreberne supplerende og symmetrisk viser han hermed, at han også har taget stilling til dem. Som en forudsætning for *awareness* fremhæver van Lier (1996: 11) vigtigheden af, at eleven bemærker et *gap*, dvs. et hul mellem det, eleven allerede kender, og det, der er ukendt for eleven. Dette hul har Nabil fyldt ud ved at lave analysen, hvor han netop bruger et for ham nyt fagbegreb, kontrapunktisk, og han lægger allerede fra interaktionens start ud med at give udtryk for dette. På dette tidspunkt i interaktionen er der også gode betingelser for *autonomi* og *autenticitet* for Nabil: Det styrker autonomien, at han er aktiv og engageret i opgaven og på egen hånd forsøger at lave den. Han virker drevet af en indre motivation, da han har sat sig ind i teorien og det materiale, han skal analysere. Autenticiteten styrkes af, at han har fundet sin egen fortolkning og hermed stemme i opgaven og blot skal have sine resultater valideret af Mona.

Mona giver allerede fra interaktionens start sin mening klart til kende, og det bliver svært for ham at holde fast i sin egen analyse, hvilket potentielt giver ringere betingelser for *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*: Når Nabil end ikke får muligheden for at komme på banen i interaktionens start og udfolde sine analytiske betragtninger og bruge sin baggrundsviden (*awareness*), bliver han passiviseret, hvilket svækker hans dybdebearbejdning og hermed analyse og gør det sværere for ham at fokusere sin opmærksomhed (*autonomi*). Dermed kan det blive sværere for ham at se relevansen i opgaven (*autenticitet*). Egentlig er dette i strid med Monas udtrykte pædagogiske hensigter, der netop går på, at han skal gå selvstændigt til opgaven og tro på sig selv, da det med hendes ord er hans analyse. Hun ytrer gentagne gange i interaktionen et eksplicit ønske om at skabe en form for *autonomi* og *autenticitet* for ham. Hun prøver f.eks. at styrke hans *autonomi* ved at få ham til at holde fast i hans egen analyse, men hun er fortsat eksplicit omkring sin uenighed og hjælper ham ikke til enten at finde argumenter for hans egen eller hendes analyse. Det lader til, at hun har en forventning om, at han kan finde de faglige argumenter og har redskaberne til det, idet hun ikke gør noget for at skærpe hans *awareness* omkring hvad og hvordan. Dette styrker ikke autonomien for Nabil, da han nu ikke ved, hvordan han skal lave sin egen analyse, ligesom det påvirker autenticiteten. Det bliver dermed svært for Nabil at nå frem til egen analyse, da den svækkede *autonomi* gør, at han konstant orienterer sig mod Mona i sin analyse. Den manglende *awareness* om, hvordan han så skal nå frem til sin egen og/eller Monas analyse, influerer også på autenticiteten. Mona forsøger at styrke Nabils motivation

og selvstændighed, men hun har som nævnt ikke tunet hans opmærksomhed ind på, med hvad eller hvordan han kan argumentere for sin analyse. Hun har nogle forventninger til ham om at holde fast i sin analyse, men hun styrker ikke hans muligheder for at gøre dette igennem deres interaktion. Selv, når hun til sidst delvist validerer noget af hans oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk), er Nabil i tvivl. Måske fordi hun stadig ytrer eksplicit, at den kun er delvist rigtig, eller måske fordi, at han ikke er blevet stilladseret nok af hende til at kunne stå ved sin analyse og derfor vil lave en, der bliver som hendes.

Man kan som nævnt ifølge van Lier (1996) se skellet mellem indre og ydre motivation som et kontinuum. Nabil går fra at være engageret i opgaven og styret af en indre motivation til at være styret af en ydre motivation, nemlig at leve op til Monas krav og at gøre hende tilfreds. Ifølge van Lier må de eksternt kontrollerede handlinger falde i takt med de internt motiverede handlinger, hvilket gøres ved at stimulere elevens indre motivation. På denne måde kan anden-regulering ("other-regulation") som nævnt blive selv-regulering ("self-regulation") (van Lier 1996: 112). Men Nabil bliver ikke selv-regulerende i interaktionen. Muligvis forsøger Mona at gøre selv-regulering muligt for ham ved at gentage, at han skal holde fast i sin analyse, men det kommer til at handle mere om, at han skal måle sin analyse op i mod hendes end finde sin egen, dvs. anden-regulering. Der er således ikke en balance mellem indre og ydre motivation hos Nabil, da han er så styret af den ydre motivation.

*Awareness* i klasseundervisningen opnås ifølge van Lier (1996) ved at tilbyde eleverne meningsfulde valg, men spørgsmålet er, om Nabil får et regulært valg? Der hersker ikke de bedste betingelser i interaktionen for, at Nabil kan udtrykke sine egne behov og mål med analysearbejdet – en central økologisk pointe er, at man kun lærer noget, hvis det har værdi og brugbarhed for en (van Lier 2004a). For Nabil kommer denne værdi og brugbarhed til at omhandle at gøre Mona tilfreds enten ved at blive enig med hende i hendes analyse og/eller overbevise hende. Ifølge van Lier (1996: 90-93) involverer det at lære også praktisk øvelse på klasserumsniveau: Det kan f.eks. være i forhold til at lære at arbejde i grupper og selvstændigt, at lære sin egen læringsstil at kende og at lære at udtrykke sine egne behov og mål: I interaktionen med Mona lærer Nabil dog ikke, hvordan han skal arbejde selvstændigt, ligesom han ikke lærer, hvordan han potentielt lærer bedst.

"The quality of social interaction resides in the things it points to", skriver van Lier (1996: 47) og pointerer hermed vigtigheden af, at der er et specifikt fagligt fokus i sproglige interaktioner mellem lærer og elev(er): Dermed er det ikke bare samtale mellem lærer og elev for samtalsens skyld (van Lier 1996: 147). Men fokus i interaktionen mellem Mona og Nabil bliver ikke det, det burde handle om fagligt set, nemlig hvordan Nabil kan lave en god, selvstændig analyse og udvikle sine egne analytiske evner. I interaktionen mellem lærer og elev er *autenticitet* som skrevet betinget af en symmetrisk relation mellem de to parter, dvs., at de deltager på lige fod i samtalen (van Lier 1996: 139-142). Men denne symmetri mangler, da det er Mona, der både styrer interaktionens form og indhold. Van Lier (1996) nævner, hvordan de tre A-er kan have svære betingelser, hvis man som lærer er produktorienteret, autoritær og kontrollerende i sin interaktion med eleven. Dette er Mona i interaktionen med Nabil. Produktet er selvfølgelig den rigtige analyse, nemlig hendes. Van Lier (1996) påpeger også, at en lærerstyret undervisning kan tendere til at være elliptisk i sin kommunikationsform frem for proleptisk. Ved ellipser udelades der en række informationer, som modtageren selv skal finde frem til og skabe betydningen af – hermed opstår der en risiko for, at modtageren ikke inviteres indenfor i det kommunikerede (Munck Olesen & Maslo 2021). Mona giver ikke Nabil nogen hjælp til at finde aspekter, der kan støtte hans analyse, hvilket gør interaktionen elliptisk. Hun lader det være op til Nabil selv at finde disse informationer. Hvis interaktionen skulle have været proleptisk, ville Mona have givet Nabil nok informationer til at kunne bruge begge begreberne kontrapunktisk og supplerende. Hun forudsætter, at Nabil kan lave sin egen analyse. Det *gap*, van Lier nævner mellem, hvad eleven kender, og det, der er ukendt for eleven, bliver større i løbet af interaktionen. Når Mona tilmed i høj grad styrer hans aktivitetsniveau i deres interaktion, kan han få svært ved at dydbearbejde det faglige stof og dermed få en følelse af *autenticitet*.

Nabils analyse kan ikke blive en autentisk handling for ham, fordi han er så fokuseret på at imødekomme Mona og give Mona det rigtige svar og ikke får plads til at udtrykke sin egen mening. Van Lier (1996: 13) skriver også dette om *autenticitet*: “[...] an action is authentic when it realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes”. Ligeledes bliver det svært for ham at bruge sine reelle erfaringer fra den virkelige verden, når Mona er så styrende. Igen kan man måske hævde, at Mona ved at sige ”det er din analyse” vil forsøge at give Nabil en stemme, men det er tydeligvis lige vidt, når hun affejer hans analyse kontinuerligt. Derfor synes det heller ikke at spille nogen rolle, at hun til sidst giver ham delvist ret i noget af hans oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk) og opfordrer ham til at holde fast i den – især fordi hun stadig mener, at forholdet mellem tekst og illustration grundlæggende er supplerende. Nabil betvivler nemlig sin oprindelige analyse, fordi den er blevet afvist så mange gange, og fordi han ikke har fået redskaberne til at kunne argumentere for den. Hendes ønske om, at han skal tro på sig selv, ikke være en quitter og holde fast i hans oprindelige analyse, gør imidlertid, at hun end ikke er lydhør over for ”hans nye analyse”. Hun ønsker *autonomi* for ham, og for hende betyder det altså, at han holder fast i sin oprindelige analyse – derfor vil hun kun tale om den til sidst i interaktionen. Men hun lader ham heller ikke komme til orde og udfolde sine faglige argumenter for den nye analyse. Dette kunne ellers have ført til mere *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* for Nabil.

En ting er altså, at Nabil har ringe læringsbetingelser pga. manglende overensstemmelse mellem de tre A-er. En anden ting er, at Mona flere gange ekspliciterer, at hun ønsker, at han skal være selvstændig og tro på sig selv. Elevernes selvstændighed og tro på sig selv er faktisk også noget, hun fremhæver som et mål i mit interview med hende. Ligeledes ytrer hun i interviewet et ønske om at nå ud til at eleverne og med hendes ord ”udvikle og stimulere dem”. Med dette in mente kunne et kendskab til AAA-erne have hjulpet Mona til at skabe flere læringsfremmende handlemuligheder. Når *autonomi* og *awareness* mangler, ja så har *autenticitet* svære vilkår ifølge van Lier (1996: 136), da *autenticitet* handler om engagement og interesse og at kunne bruge sine relevante erfaringer og viden.

Med ovenstående analyse tydeliggøres artiklens titel ”Eleven på dobbeltarbejde”, idet Nabil i interaktionen:

1. Forsøger at lave sin egen analyse samtidig med, at han forsøger at finde ud af, hvad Monas analyse skal indeholde rent fagligt.
2. På Monas opfordringer forsøger at finde ud, hvordan og hvorfor han overhovedet skal lave sin egen analyse, når den ikke er den samme som Monas.

Analysen viser, hvordan de tre A-er er forbundet og forudsætter hinanden. De fungerer som en form for retningsgivere til handlinger, der tilsigter, at elever udvikler *awareness*, bliver autonome og stræber efter *autenticitet*.

## **6. Konklusion og diskussion – potentielle veje til undervisning ud fra AAA-modellen**

I sekvensen er vi vidne til en dans mellem Mona og Nabil om, hvem der har ret. Det er dog ikke en dans, hvor der danses i takt af de to parter – hertil er Mona for styrende og validerende i interaktionen med Nabil, hvilket begrænser Nabils handlemuligheder og sætter ham i en passiv rolle. Og i en økologisk optik har en passiv elev som nævnt svært ved at lære. Analysen viser, at det kan være svært at skabe læringsfremmende undervisning, hvis man ikke medtænker de tre A-er med hensyn til at skabe symmetriske, interaktionelle sprogbrugs- og undervisningssituationer med meningsfuldhed, valgmuligheder og transparens i forhold til faglige og pædagogiske mål. Vender man tilbage til Monas citerede ytring i artiklens indledning, ”Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis

du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [Mona knytter hænderne for at gøre sig stærk]”, kan med AAA-modellen argumentere for det nærmest umulige i dette for Nabil: Hvis det ene A f.eks. mangler i en undervisningssituation, kan de andre to ikke eksistere. Med van Liers AAA-model får Nabil svært ved at udvikle *awareness* (at vide, hvad han skal kigge efter i sin analyse og hvorfor og hvordan), *autonomi* (at have selvstændigheden til at foretage analysen) og *autenticitet* (at tro på sig selv og udvikle sin egen stemme og interesse i analysen). Nabil er ellers fra start tunet ind på opgaven og virker engageret, hvormed aspekter af *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* er der. Men han bringes ud af kurs i interaktionen med Mona, der stiller krav af faglig og pædagogisk karakter, som han ikke kan gennemskue og/eller leve op til uden hendes hjælp. Hjælpen udebliver, hvormed hans *awareness* daler. Følgende spørgsmål melder sig: Kan en elev gå selvstændigt til værks og tro på sig selv, bare fordi han får besked på det gentagne gange? Kan man som lærer forvente, at eleven kan nå frem til faglige indsigter blot ved at få at vide, at dem, han fremlægger, ikke stemmer overens med ens egne? Resultatet bliver i dette tilfælde en forvirret elev, der hverken er kommet frem til fugl eller fisk i sin analyse. Skal han vælge sin egen eller Monas eller sågar en kombination? Det paradoksale er, at Mona netop ikke ønsker dette – hun vil nemlig gerne have en læringsituation, hvor *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* sameksisterer for eleven. Vi ender altså med en læringsituation, hvor hverken elev eller lærer får det ønskede udbytte.

AAA-modellen er blevet brugt analytisk i artiklen. For at vende tilbage til artiklens problemstilling ”Hvordan kan AAA-modellen som redskab til at udvikle, udføre og analysere undervisning hjælpe os med at skabe læringsfremmende handlemuligheder for flersprogede elever?” kan modellen også bruges til at give bud på, hvordan Mona kunne have skabt flere læringsfremmende handlemuligheder i undervisningssituationen. Dette skitseres i det følgende:

Først og fremmest kunne Mona have undladt at udtrykke sin egen analyse eksplicit allerede fra interaktionens start og gennem hele interaktionen. Hun kunne have stillet ham åbne spørgsmål i forhold til hans analyse. På den måde ville hun kunne have stilladseret ham bedre i hans analyse, fordi hun ville have mødt ham ud fra hans udgangspunkt, og hans læring ville kunne ske i interaktionen med hende. Muligvis ville Nabil gennem en sådan proces have fundet frem til flere argumenter, der kunne underbygge hans oprindelige analyse og/eller måske have indset, at hans analyse skulle laves om, fordi forholdet mellem billede og tekst måske alligevel ikke var kontrapunktisk men supplerende. Hun kunne også have undladt de mange opfordringer til at ”gå med din egen analyse”, når Nabil tydeligvis kom på mere og mere vaklende grund, hvormed hendes opfordringer blev kontraproduktive. Hun kunne have givet ham muligheder for at udfolde hans ”nye” analyse frem for at insistere på at tale om hans ”oprindelige”. Disse tiltag ville have styrket Nabils *awareness*, fordi han ville have haft sin opmærksomhed rettet mod sin egen analyse, og dermed fået en mere målrettet kurs i forhold til, hvor han var på vej hen. Meningsskabelsen og viden ville hermed kunne blive skabt i interaktionen med Mona frem for at være noget, hun mente, burde være til stede hos Nabil i forvejen. Dette ville også have styrket hans selv-regulering, dvs. autonomien, og handlemuligheder i situationen. Dermed ville autenticiteten også forstærkes, da han ville have kunnet drage nytte af sin baggrundsviden og erfaringer og træffe valg i sin analyse, der var meningsfulde for ham og lå i tråd med de reelle behov, der opstod i løbet af hans analysearbejde. De tre A-er, *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*, skal alle tænkes sammen og aktiveres i interaktionen for at skabe et meningsfuldt læringsmiljø.

## Litteratur

Borrero, Noah E. & Christine J. Yeh (2010). ‘Ecological English Language Learning Among Ethnic Minority Youth’. *Educational Researcher*, 39(8): 571-581.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X10389810>

- Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Duhaylongsod, Leslie, Catherine E. Snow, Robert L. Selman & Suzanne M. Donovan (2015). 'Toward Disciplinary Literacy: Dilemmas and Challenges in Designing History Curriculum to Support Middle School Students'. *Harvard Educational Review*, 85(4), 587-608. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.587>
- EVA (2023). *Undervisning af flersprogede elever i folkeskolen: Lærernes oplevelse af udfordringer og muligheder i arbejdet med DSA i den almindelige undervisning*. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Gage-Serio, Ondine Angelique (2014). *Affordances for Language Awareness in a Middle School Transitional Classroom: Multi-Competent L1/L2 Users Under No Child Left Behind*. UC Santa Cruz. <https://escholarship.org/uc/item/5mz970cg>
- Galguera, Tomás, Catherine Lemmi & Paolo C. Martin (2019). 'Investigating Disease Transmission: Engaging English Learners in a Phenomenon-Based Science Lesson'. I A. Walqui & G. C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners*. New York: Teachers College Press. 93-114.
- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Gibbons, Pauline (2016). *Styrk sproget, styrk læringen, sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gibson, Eleanor J. & Anne D. Pick (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195118254.001.0001>
- Gresalfi, Melissa Sommerfeld, Jacqueline Barnes & Dionne Cross (2012). 'When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology'. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2): 249-267. <https://doi.org/10.1007/s10649-011-9367-5>
- Gyldendals fagportaler, Dansk 7-10. (u.å.). *Billedfortællinger, 3. Forholdet mellem tekst og billede #1*. Hentet 2. september 2024, fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/billedfortaellinger/kapitler/3-forholdet-mellem-tekst-og-billede-1>
- Holmen, Anne & Helene Thise (with Jim Cummins & Sten Christensen) (2021). *Flere sprog i læringen: Translanguaging i praksis* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jakonen, Teppo (2014). 'Building Bridges – How secondary school pupils bring their informal learning experiences into a Content and Language Integrated (CLIL) classroom'. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 8(1). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43400>
- Kramsch, Clarie (2003). 'Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?"'. I Clarie Kramsch (Red.), *Language Acquisition and Language Socialization*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing Plc. 1-31.
- Maslo, Elina (2021). 'Undervisningsdifferentiering i fleksible læringsrum på sprogskolen: Det handler om at skabe rum for sprogbrug og refleksion'. *Fokus - på dansk som andetsprog for voksne*. 12-16. Tilgæet i marts 2024, <https://www.ucviden.dk/da/publications/undervisningsdifferentiering-i-fleksible-l%C3%A6ringsrum-p%C3%A5-sprogskole>
- Maslo, Elina (2022). 'Creating spaces for engagement in meaningful activities'. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(4): 401-410. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00097>
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Munck Olesen, Jonas & Elina Maslo (2021). 'Model til analyse af pædagogisk interaktion mellem



- lærer og elev'. *Unge Pædagoger*. 42-51.
- Reed, Edward (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(05\)80023-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(05)80023-8)
- Schmida, Mary (2019). 'Shakespeare's Macbeth: Making Powerful texts Accessible and Engaging to English Learners'. I Walqui, Aïda & George C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners*. New York: Teachers College Press. 71-92.
- Sigsgaard, Anna-Vera Meidell (2017). 'Samtale og interaktion i undervisningen'. I Kragholm Knudsen, Stine & Lone Wulff (Red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning*. København: Akademisk Forlag. 105-124.
- Thise, Helene & Katja Vilien (med Pauline Gibbons, Jes Madsen & Steen Christensen) (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Triyoko, Hanung (2016). "There should be a room for self-initiated activity". A narrative inquiry on my teaching practices'. *Register Journal*, 4(1): 1-16. <https://doi.org/10.18326/rgt.v4i1.456>
- van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, Leo (2004a). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Lier, Leo (2004b). 'The semiotics and ecology of language learning – Perception, voice, identity and democracy'. *Utbildning Och Demokrati*, 13(3): 79-103. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i3.783>
- van Lier, Leo (2008). 'Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics'. I Bernard Spolsky & Francis M. Hult (Red.), *The Handbook of Educational Linguistics* (1. udgave). Malden: Blackwell Publishing. 596-605. <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch42>
- Walqui, Aïda & George C. Bunch (2019). 'What is Quality Learning for English learners?'. I Aïda Walqui & George C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners*. New York: Teachers College Press. 21-42.
- Walqui, Aïda, & Leo van Lier (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Fransisco: WestEd.

## Tysk som tillægskompetence – lærendes motivation, behov og erfaringer

*Mirjam Gebauer, Aalborg Universitet*  
*Aase Voldgaard Larsen, Aalborg Universitet*  
*Anne Grethe Julius Pedersen, Aalborg Universitet*  
*Simon Holleufer, Aalborg Universitet*  
*Ida Vejnø, Aalborg Universitet*

**Abstract:** This study explores how L2 learners of *German as an Additional Competence (GAC)* reflect on motivation, needs, expectations, experiences, and persistence. *GAC* is a new initiative that was launched in 2022 at Aalborg University, supported by a special budget from the Danish Ministry of Education and Research for boosting German and French language skills in higher education in Denmark. At Aalborg University, *GAC* is offered as courses outside of the academic curricula and ECTS system. To evaluate and further develop this new initiative, we have conducted 14 semi-structured interviews with course participants to inquire about their motivation, needs, expectations, and experiences. Theoretically and methodologically, the study is based on Dörnyei's (2005) model of Motivational Self System in second language (L2) acquisition, the concept of target needs by Hutchinson and Waters (1987), Unger's (2022) study of narrative constructions of needs in foreign language teaching, and Tinto's (2020) concept of persistence, involving self-efficacy, sense of belonging, and perception of curriculum. The study provides insights into a broad variety of motivational factors, needs, persistence, and experiences from both previous German language learning and the *GAC*-courses. The findings of the study point towards both career-strategic and personal goals as key factors for the motivation of the participants. Moreover, their perceived needs focus on the enhancement of practical language skills. Accordingly, most participants expect the courses to allow for extensive training and practical exercises. Also, an informal and safe atmosphere to overcome a fear of speaking and making mistakes are desirable and form a contrast to the participants' prior learning experiences, and it seems that participants need both academical and social support in their learning.

**Keywords:** German as an additional competence, second language acquisition, Motivational Self System, motivation in L2 acquisition, needs in L2 acquisition, persistence in L2 acquisition.

### 1. Introduktion

En stigende efterspørgsel efter medarbejdere med dobbeltkompetencer, fx ingeniører, der kan fremmedsprog (Amir & Mortensen 2021), i kombination med de senere års dalende interesse og motivation for tyskfaget på forskellige niveauer i uddannelsessystemet, både i Danmark og i udlandet, peger på et behov for nye undervisningstilbud og læringsformer. Derudover giver motivations- og barriereanalysen ”Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium” fra Det Nationale Center for Fremmedsprog (NCFE) (Barfod Lund et al. 2023) et indblik i nogle alvorlige udfordringer for bl.a. tyskfaget. NCFE's undersøgelse finder, at eleverne grundlæggende er åbne over for at lære fremmedsprog og hovedsageligt ser sprogene som et kommunikationsmiddel, dog oplever de fleste, at engelsk opfylder deres kommunikationsbehov, og mange elever fravælger tysk i gymnasiet grundet dårlige erfaringer i grundskolen. Derudover viser rapporten, at andre fremmedsprog end engelsk udelukkende opfattes som værende skolefag, hvorimod eleverne beskriver den samfundsmæssige eksponering for det engelske sprog som en motiverende faktor for at lære engelsk (Barfod Lund et al. 2023).

På de videregående uddannelser er fremmedsprogenes situation ligeledes udfordret. Selv om internationalisering er et væsentligt mål for universiteter både nationalt og internationalt (jf. fx ”HSI-monitor” i Tyskland, der regelmæssigt indsamler data om ”Hochschulinternationalität” (HSI 2024) på tyske universiteter, bl.a. undervisning i fremmedsprog), ser man en dalende interesse for sprogfag og for fremmedsprog (jf. Erickson 2020, British Academy 2022 og Norway Today 2022). Mens

engelsk vinder frem bl.a. som undervisningssprog på de videregående uddannelser, svinder interessen for andre sprog end engelsk (se fx Lis 2022 og Bardel, Gyllstad & Tholin 2023). Grundlæggelsen af NCFE i 2018 kan ses som et resultat af og reaktion imod denne tendens ”og er begrundet i faldende fremmedsprogskompetencer overalt i det danske (sprog)uddannelseslandskab”. Centerets mission er ”at fremme fremmedsprog, således at flere får flere og bedre fremmedsprogskompetencer, og sproguddannelserne er fagligt stærke og relevante” (NCFE 2024.) Lignende centre ses fx i Norge med ”Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen” og på europæisk niveau med ”European Centre for Modern Languages” (ECML). Således ses ”linguistic diversity” på trods af udfordringerne i de seneste år som et vigtigt mål på europæisk plan, og derfor igangsættes der løbende initiativer, der fremmer dette på de europæiske videregående uddannelser (jf. Vorstman, Siarova & Szönyi 2021).

Til forskel fra NCFE-rapporten, som har fokus på elevperspektiver på grundskole- og gymnasieniveau, beskæftiger denne undersøgelse sig med tysk som tillægskompetence (TST) i universitetsregi. Som noget nyt er der siden foråret 2022 blevet udbudt og afholdt tyskkurser inden for sprog som tillægskompetence ved Aalborg universitet (AAU). Med udgangspunkt i de lærendes perspektiver undersøger denne artikel en række aspekter af TST. Formålet med undersøgelsen er at bidrage med empirisk baseret viden og indsigt i de lærendes motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer, som kan danne grundlag for evaluering og videreudvikling af TST.

På linje med landets øvrige universiteter og professionshøjskoler fik Aalborg Universitet i december 2021 et ”tilskud til løft af tysk og fransk på de videregående uddannelser”, som det hedder i brevet fra Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. Det ekstraordinære tilskud på i alt 40 millioner kroner skulle således ”understøtte, at professionshøjskoler og universiteter over de næste tre år fik styrkede muligheder for at afprøve forskellige tiltag for at løfte sprogområdet – konkret tysk og fransk på universiteterne og på læreruddannelsen samt sprog som tillægskompetence til andre fagligheder”. Mere specifikt nævner Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, at midlerne bl.a. kan ”bruges på udvikling og udbud af ekstracurriculære sproglæringsforløb og etablering af samarbejder om praktikaftaler for de studerende i tysk- og fransktalende lande”. På AAU anvendes midlerne (2,5 millioner kroner) primært til sådanne ekstracurriculære tyskkurser udbudt til alle AAU-studerende på Campus Aalborg samt til individuel sprogstøtte til studerende i forbindelse med studieophold- og praktiksøgning i tysktalende lande.

Ideen om sprog som tillægskompetence til andre kernefagligheder er blevet efterspurgt bl.a. af Dansk Industri igennem en årrække, fx i 2021 i analysen ”Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder” (Amir & Mortensen 2021). Heraf fremgår det, at Danmarks samhandel, aktiviteter og samarbejde med udlandet betyder, at virksomheder med internationale aktiviteter har behov for medarbejdere med kompetencer inden for fremmedsprog og kulturforståelse, særligt engelsk og tysk. Analysen baserer sig på svar fra 905 danske virksomheder, som viser, at det er ”specielt medarbejdere med dobbeltkompetencer, virksomhederne har et stort behov for” som fx en ingeniør, der kan tysk (Amir & Mortensen 2021: 1, 3). Desuden blev der udarbejdet en analyse i 2016 med lignende resultat, som der henvises til i den danske regerings strategipapir ”Strategi til styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet” (Regeringen 2017: 17), ligesom NCFE i 2021 udgav den omfattende rapport ”Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer - behovsanalyse fra virksomhedsperspektiv” (Alexandersen & Kanareva-Dimitrovsk 2021). Derudover påpeger deltagerne i en undersøgelse blandt tysklærere på alle uddannelsesniveauer, at der ”skal udvikles modeller for, hvordan studerende på læreruddannelsen og universitetet kan udvikle sprog som tillægskompetence, især indenfor engelsk, tysk og fransk” (Daryai-Hansen 2020: 20). Der er således interesse og behov for TST både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne.

På Aalborg Universitet mødte TST-tilbuddet fra begyndelsen overvældende interesse, idet der var over 130 tilmeldte studerende det første semester. Efterfølgende har tilslutningen varieret en del, idet der har været mellem ca. 50 og 110 tilmeldte pr. semester. Kurserne omfatter 28 timers fysisk

undervisning og foregår kl. 18 til 20 en fast hverdag om ugen (8 gange) og to hele weekenddage. Der er kun i mindre grad tilknyttet forberedelse og opgaveaflevering. Kurserne ligger fra hhv. ultimo september til november og ultimo februar til april. I forårssemesteret udbydes et grundlæggende, primært mundtligt kursus med to niveauinddelte hold (krav om hhv. grundskole- eller gymnasieniveau), og i efterårssemesteret udbydes et skriftligt kursus og et mundtligt videregående kursus (krav om gymnasieniveau). Kurserne indgår ikke i deltagerens ordinære uddannelser, og der er ingen eksamen. De er desuden ikke ECTS-belagt, men deltagerne får et diplom ved aktiv deltagelse i mindst otte ud af 10 kursusgange. Kursusdeltagerne kommer fra en meget bred vifte af studier, fra de klassiske humanistiske og samfundsvidenskabelige fag som anvendt filosofi, historie og engelsk til de tekniske, naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige fag som softwareudvikling, matematik-økonomi og medicin. Som regel er der 1-3 studerende fra samme studie.

I undersøgelsen har vi fokus på at afdække og forstå motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer blandt de studerende, der har fulgt undervisning i TST på Aalborg Universitet. Centrale forskningsspørgsmål i undersøgelsen er således:

- 1) Hvorfor vælger studerende at melde sig til et frivilligt tysk kursus, der ikke er ECTS-givende, og som foregår i fritiden (**motivationsanalyse**)?
- 2) Hvad vil kursusdeltagerne gerne lære (**behovsanalyse**)?
- 3) Hvad forventer de af kurset, og hvad vil de gerne have ud af kurset (**forventningsanalyse**)?
- 4) Hvilke tidligere erfaringer med læring af tysk har de (**erfaringsanalyse**)?
- 5) Hvorfor bliver nogle på kurset, og hvorfor falder nogle fra? (**vedholdenhedsanalyse**)?

Som nævnt er der fokus på de studerendes perspektiver på kurserne, og det empiriske fundament for undersøgelsen er dels individuelle interviews med tidligere deltagere og dels fokusgruppeinterviews med deltagere, der på interviewtidspunktet var i gang med TST. Formålet med undersøgelsen er at opnå indsigt i de lærendes motivation, oplevede behov, forventninger og erfaringer, og på baggrund heraf bidrage med forslag til videreudvikling af TST.

## 2. Den teoretiske basis for undersøgelsen

Forskningen om sprog som tillægskompetence er ikke så omfattende endnu. I Danmark kan der især nævnes publikationer om Sprogprofiler på Roskilde Universitet (RUC) og publikationer fra Center for Internalisering og Parallelsprogligheds (CIP) sprogstrategiske satsning der løb fra 2013 til 2018. Sprogprofilerne på RUC blev introduceret som et nyt uddannelses tilbud i september 2011. Her udbydes især forløb indenfor tysk og fransk, som er ikke ECTS-givende og rettet mod studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige bacheloruddannelser. Formålet med sprogprofilerne er at styrke de studerendes sprogfærdighed og kulturforståelse. De enkelte spor på sprogprofilerne kører over fire semestre som tematiske kurser, baseret på Content and Language Integrated Learning (CLIL) (jf. Bojsen 2018), der inkluderer projekter, casestudier og mulighed for udlandsophold. CIP's sprogstrategiske satsning har primært fokus på fremmedsprog som studiekompetencer. CIP har tilrettelagt og tilbudt sprogkurser, der er ECTS-givende og skræddersyet til at indgå i akademiske fagmiljøer (fx akademisk engelsk, oldgræsk for filosofistuderende o.lign.). Derudover udviklede CIP i 2020-2023 "Modeller for undervisning i sprog som tillægskompetence". Der er bl.a. udviklet forløb til uddannelser som jura, medicin og bygningskonstruktør (jf. "Projekter og samarbejdsaftaler" (CIP 2024)). Desuden tilbyder CIP forløb for udrejsestuderende (jf. "Sprogkurser" (CIP 2024)). I CIP's regi er der udgivet flere rapporter og andre publikationer, der bl.a. skildrer de strukturelle udfordringer, som implementeringen af fremmedsproglige kompetencer i studierne møder (jf. fx CIP 2019, Holmen 2018 og Holmen & Risager 2018).

Både RUC's sprogprofil og CIP's forløb har givet inspiration ift. både tilrettelæggelsen af kurserne på AAU og nærværende undersøgelse. TST på AAU adskiller sig dog på flere punkter fra

de førstnævnte, idet der er tale om kurser, der favner fagligt bredere, eftersom AAU-kurserne ikke udelukkende henvender sig til studerende på humanistiske og samfundsvidenskabelige fakulteter, som RUC's sprogprofiler gør, og ikke er rettet mod specifikke uddannelser som CIP's forløb.

Den teoretiske basis for vores undersøgelse er primært Dörnyeis koncept om motivation ifm. second language (L2) learning (2005). Derudover bygger vi på Hutchinson & Waters (1987), som skelner mellem behovstyper i forbindelse med sproglæring, og Tinto (2017a, 2017b, 2019 og 2020), der beskæftiger sig med faktorer af betydning for studerendes *persistence*, dvs. om de bliver på en uddannelse og gennemfører. Metodisk er undersøgelsen inspireret af Unger (2022), der undersøger narrative konstruktioner af behov og ønsker i L2 læringsituationer.

### 2.1. Teoretisk basis for motivationsanalyse

Der foreligger omfattende forskning inden for motivation ift. L2-tilegnelse, der spænder over årtier, og der er udviklet en række modeller, men primært inden for engelsk, se fx Wus bibliometriske analyse fra 2022 der dækker forskning i tidsrummet 2000-2021 og Ushiodas forskningsoversigt fra 2019. Dog findes der meget lidt forskning om sprog som tillægskompetencer på de videregående uddannelser. Ud af de få resultater fandt vi nogle relevante studier, bl.a. en mindre undersøgelse fra Henry (2017) om læring af fransk som fremmedsprog i Sverige, hvor det blev indført at give ekstra points til de deltagere, som fortsatte og gennemførte fremmedsprogsundervisningen. Her fandt man, at de ekstra points virkede motiverende for dem, der fandt faget vanskeligt, men at det ikke gav yderligere motivation for dem, som allerede var bevidste om brugbarheden af fremmedsproget i deres fremtid. Desuden viste undersøgelsen, at de ekstra points kunne få deltagere, som har mistet motivationen eller interessen for sproget, til at fortsætte med fremmedsproget kun for at få de ekstra points, som kan forhøje deres karaktergennemsnit. Derudover fandt vi en undersøgelse af Dahl (2022) om tilvalg af fremmedsprogsuddannelser i universitetsregi i Norge, der konstaterer, at studerende motiveres forskelligt alt efter, hvilket sprog der er tale om. Undersøgelsen fandt, at de studerende, der vælger at studere engelsk, tenderer til at være mere instrumentelt motiverede, altså motiveret af fremtidige arbejdsmuligheder, hvorimod de elever, der vælger at studere fransk eller spansk, tenderer til at være mere affektivt motiverede og slutteligt, at de elever, der vælger tysk, er delvist instrumentelt og delvist affektivt motiveret. Dog problematiseres en klar skelnen mellem "instrumentel" og "integrativ", herunder affektiv, motivation i L2-læringen, se fx Daryai-Hansen og Morollén Marti (2023); også Dahl (2022) nævner denne problematik. Den pågældende undersøgelse viste også, at tankegangen om at engelsk er nok er udpræget i Norge (sml. Dahl 2022: 2), samt at antallet af studerende, der læser tysk efter gymnasiet, er meget lavt. En vigtig pointe fra denne undersøgelse er således forskelle i motivation mellem de enkelte fremmedsprog.

Specifikt om tysk skal også nævnes den omfattende undersøgelse "Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer", der blev foretaget i 2019. Denne undersøgelse er relevant ift. vores undersøgelse, idet den peger på de tidligere erfaringer med tysk i uddannelsessystemet, som deltagerne i TST-kurserne ved AAU bærer med sig. I den pågældende undersøgelse af Daryai-Hansen et al. (2022) blev der både indsamlet spørgeskemabesvarelser og foretaget semistrukturerede interviews på forskellige niveauer i det danske uddannelsessystem. I alt 3540 grundskoleelever i 9. klasse, 2884 STX- og HHX-elever i 2. og 3. g, 119 studerende på professionshøjskolerne og 55 universitetsstuderende på 3. semester gennemførte spørgeskemaundersøgelsen. I den kvalitative del blev der foretaget otte interviews med folkeskoleelever, 12 med gymnasieelever, seks med studerende fra læreruddannelsen og otte med universitetsstuderende. Som nogle af de væsentligste problemområder i folke- og gymnasieskolen peger undersøgelsen på, at eleverne ønsker, at mundtlighed og autentisk sprogbrug prioriteres i højere grad, og at der italesættes mere, hvad kompetencer inden for tysk kan bruges til, herunder at der informeres mere om karrieremuligheder med tysk på gymnasieskolen. Desuden efterlyses det, at CLIL prioriteres mere, dvs. at tysk indgår i andre fag, og at stof fra andre fag inddrages i

tyskundervisningen. Dette indikerer en interesse for tysk i forbindelse med andre fagligheder. Derudover bemærkes det, at formel grammatik prioriteres for meget, og at en mere funktionel tilgang til den grammatiske del burde træde i stedet for (Daryai-Hansen et al. 2022).

Motivation er et centralt begreb inden for forskningen om L2-læring og spiller også en væsentlig rolle i diskussionen om vigende fremmedsprogskompetencer i Danmark, hvilket bl.a. hænger sammen med manglende motivation til at lære andre fremmedsprog end engelsk. Når man undersøger motivationen for at lære L2, ses i dele af forskningen en overordnet skelnen mellem indre og ydre motivationsfaktorer. De indre eller intrinsiske faktorer vedrører beherskelsen af sproget, det at nyde det nye sprog og motivationen til at opnå kommunikativ kompetence i det nye sprog og lære en ny kulturel verden at kende, som ligger bagved det nye sprog. Det inkluderer også ”positive L2-speaker identifications” (Henry 2017: 4), dvs. en grundlæggende positiv holdning til det, der knytter sig til L2-sproget og de tilhørende kulturer. De ydre eller ekstrinsiske faktorer er bl.a. de fordele, læringen af det nye sprog giver i forhold til uddannelse og karriere (jf. Dörnyei 2005: 65ff.).

Udviklingen inden for L2-motivationsforskningen kan ifølge Dörnyei (2005) deles op i følgende tre faser: en sociopsykologisk fase med Gardner (1985) som væsentlig repræsentant, som bl.a. i 1985 udviklede Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) modellen med parametrene integrativitet (på engelsk *integrativeness*), som er den lærendes åbenhed over for og interesse i L2 og den kulturelle gruppe, der taler sproget, holdningen til læringssituationen og motivation samt sprogangst (*language anxiety*) (Gardner 1985, 2019; Dörnyei 2005: 96). I 1980erne og 1990erne trådte forskningen ind i en kognitiv-situativt orienteret fase, der lagde fokus på de lærendes kognitioner om deres evner inden for sprogtilægnelsen. Væsentlige repræsentanter er her Crookes og Schmidt (1991), Williams og Burden (1997) samt Noels et al. (2000), der anvender *self-determination theory* på L2-sprogtilægnelse. Derpå følger en procesorienteret fase, hvor det vises, hvordan motivationen ændrer sig over tid. Repræsentanter er her bl.a. Ushioda (2001), Manolopoulou-Sergi (2004) og Dörnyei (2005).

Dörnyei (2005) introducerer L2 Motivation Self System. Dette system integrerer tidligere tilgange fra de forskellige forskningsperioder, herunder fx Noels et al. (2000) og Ushioda (2001). Dörnyeis model indbefatter tre dimensioner: det ideelle L2-selv, ought-to L2-selvet og L2-læringsoplevelsen. Det ideelle L2-selv omhandler forestillingen om det fremtidige selv som L2-talende og driver den lærendes indre motivation. Denne dimension fokuserer således på sprogtilægnelsens iboende motivation og svarer til de ovenfor beskrevne intrinsiske faktorer. Ought-to L2-selvet fokuserer på de egenskaber, en person ”bør” have for at imødekomme samfundets forventninger og for at undgå negative konsekvenser. Denne dimension indeholder derfor ydre, dvs. ekstrinsisk motivation. Som nævnt ovenfor problematiseres dualismen mellem intrinsiske og ekstrinsiske faktorer i forskningen (jf. Daryai-Hansen & Morollón Martí 2023: 97), bl.a. fordi det kan være svært at skelne skarpt mellem faktorerne og kategorisere dem entydigt. I vores undersøgelse har vi valgt en mere pragmatisk tilgang ved at identificere personlige og karriereorienterede motivationer ifm. L2-læring. Endelig fokuserer L2-læringsoplevelsen på de situationelle aspekter og den subjektive oplevelse af sprogtilægnelsen.

## 2.2. Teoretisk basis for behovs- og forventningsanalysen

For at kunne undersøge de studerendes L2-motivation i den givne undervisningssituation mere præcist er der brug for flere differentieringer inden for L2 Motivational Self System. Man kan således argumentere for, at de studerende, der efterstræber det ideelle L2-self, har nogle bestemte behov, som de forventer at undervisningssituationen skal være med til at indfri. Med det formål at kunne behandle behovs- og forventningsaspektet mere nuanceret har vi hentet inspiration fra Hutchinson og Waters’ definition af målrettede sproglige behov som ”behov, der er orienterede mod et mål i en bestemt sproglig situation” (Hutchinson & Waters 1987: 62-63 i Unger 2022: 3). De skelner mellem tre behovstyper: nødvendigheder, mangler og ønsker (på engelsk *necessities*, *lacks* og *wants*).

Nødvendigheder betegner behov, der fra tilrettelæggerens perspektiv vurderes nødvendige, for at den lærende kan fungere i en bestemt sproglig sammenhæng. Mangler er aspekter, som den lærende ikke mestrer endnu for at opnå sproglig kompetence. Ønsker betegner individuelle behov og tager dermed mest udgangspunkt i den studerendes perspektiv. På et mere overordnet niveau kommer dertil den lærendes læringsbehov, som er behov, der vedrører læringsprocessen, fx hvordan den lærende lærer bedst, og hvilke læringsstrategier den lærende har (Hutchinson & Waters 1987: 62-63 i Unger 2022: 3). Således kan en behovsanalyse danne basis for et "validt og forsvarligt" curriculum for et sprogforløb (Brown 2016: 4).

En undersøgelse af personlige læringsmål for 47 deltagere i TST-kurser har vist, at deltagernes individuelle læringsmål er et nyttigt redskab i tilrettelæggelsen af ekstracurriculære kurser, idet de afdækker deltagernes individuelle ønsker (jf. Hutchinson & Waters 1987). Data i undersøgelsen viste, at deltagerne først og fremmest ønskede at lære at forstå talt tysk og tale tysk bedre, udvide deres ordforråd, lære grammatik samt mere generelt at forbedre og genopfriske tysk, ligesom de ønskede at opnå større selvtillid til at bruge tysk i praksis og få mod til at tale tysk, dvs. mindske *L2-anxiety*. Data viste dermed en stor diversitet i ønskerne, hvilket indikerer behov for stor rummelighed og variation i undervisningen (Voldgaard Larsen 2023).

Hutchinson og Waters bruges i en nyere artikel af Unger (2022), som har undersøgt internationale vidensarbejderes narrative konstruktioner af behov i danskkurser ved Københavns Universitet. Ungers undersøgelse er relevant for vores arbejde, fordi det er et nyere studie, hvori der er arbejdet med behov i sprogundervisningen af voksne, ikke-sprogstuderende, som gennemgår kortere sprogforløb og derfor på flere punkter ligner den gruppe personer, vi undersøger. Ungers studie er både kvantitativt anlagt med spørgeskemaer i to omgange og kvalitativt med semistrukturerede interviews. Respondenterne var 26 kursusdeltagere, og derudover blev andre stakeholdere for kurserne inddraget, herunder repræsentanter for uddannelsesinstitutionen, hhv. tre og otte undervisere samt fire og 18 TAP'er (teknisk-administrativt personale). Der blev gennemført 11 kvalitative interviews (tre med studerende, tre med undervisere og fem med TAP'er, hvoraf Unger udvalgte to interviews med studerende til nærmere analyse.

Også Voldgaard Larsen (2024) anvender Hutchinson og Waters begreb målsituationer til at identificere de målsituationer med tilhørende nødvendigheder og mangler, der kommer til udtryk i informationsmateriale om TST-kurserne på AAU. Det ses heri, at der udelukkende italesættes karriereorienterede målsituationer som praktik og studie i tysksprogede områder samt job og karriere i Tyskland eller samarbejde med tysksprogede erhvervsamarbejdspartnere, mens privat-orienterede målsituationer er fraværende i materialet.

### 2.3. Teoretisk basis for analyse af tidligere erfaringer med fremmedsproglæringen

Fokus for vores undersøgelse er ikke kun deltagernes aktuelle undervisningssituation, men også deres tidligere erfaringer med tysklæringen. Dette har vi valgt ud fra en observation af, at deltagernes motivation, behov og forventninger er præget af tidligere erfaringer. I den forbindelse støtter vi os også til en rapport fra NCFE fra oktober 2023 (Barfod Lund et al. 2023) med en omfattende undersøgelse af fremmedsprog på grundskole- og gymnasieniveau. Undersøgelsen er baseret på interviewdata fra ca. 1000 grundskole- og gymnasieelever i Danmark og har som sit centrale fokus motivation og barrierer for fremmedsproglæring. Forfatterne tager i rapporten udgangspunkt i et specifikt syn på sprogtilegnelsesprocessen, hvor læringsprocessen bør starte med elevens tillid til sig selv, *confidence*. Dernæst følger afprøvelse af sproget for at opbygge *fluency*, hvilket til sidst skal motivere til at arbejde med præcision og *accuracy*. Af undersøgelsen fremgår det imidlertid, at elevernes oplevelse er, at *accuracy* fylder for meget i sprogtilegnelsesprocessen og udgør en stor del allerede tidligt i processen, hvilket kan hindre læringsprocessens egentlige start. Dette skyldes hovedsageligt skriftligt arbejde og grammatiklæring, som ifølge rapporten ødelægger elevernes motivation for at lære fremmedsprog, særligt når det gælder tysk. Undersøgelsen finder desuden, at

når eleverne går fra grundskole til gymnasie, vælger en stor del af dem at starte på et helt nyt fremmedsprog fremfor at fortsætte med tysk. Ifølge den pågældende undersøgelses forfattere er en sådan beslutning et fravalg af tysk, mere end det er et tilvalg af et andet fremmedsprog. Derudover fremgår det, at meget få elever får succes- eller mestringsoplevelser med det tyske fremmedsprog, hvilket er demotiverende og frustrerende for eleverne efter flere års fremmedsprogsundervisning i grundskolen. Set i lyset af de ovenfor nævnte undersøgelses konklusioner synes det både relevant og interessant at undersøge, hvad der motiverer de universitetsstuderende, der vælger at tage tysk som en tillægskompetence. Ligeledes er det interessant, hvilke behov og ønsker TST-studerende giver udtryk for, da NCFR-rapporten konkluderer, at eleverne mangler bevidsthed om, hvad de kan bruge et fremmedsprog til udover at kommunikere med personer, der taler målsproget, fx på ferier.

#### 2.4. Teoretisk basis for vedholdenhedsanalyse

I vores undersøgelse af deltageres erfaringer med kurset anvendes desuden Tintos begreb *perception of curriculum*. Tinto (2017a, 2017b, 2019, 2020) gør sig nogle overvejelser, der kan bidrage til at undersøge L2-læringsoplevelsen nærmere, og særligt trækker vores undersøgelse på Tintos refleksioner om *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum* som afgørende for, at studerende bliver på en uddannelse.

Ifølge Tinto er det problematisk udelukkende at betragte en fastholdelsesdiskussion ud fra et institutionsperspektiv, og han opfordrer til, at man ligeledes inddrager de studerendes perspektiv. Han appellerer til at tale om 'vedholdenhed' (*persistence*) i stedet for 'fastholdelse', idet studerende ikke ønsker at blive 'fastholdt', men ønsker at 'forblive' på studiet. Dette antages at gælde i endnu højere grad for studerende på de ekstracurriculære kurser, som er dem, der er blevet spurgt ind til i forbindelse med vores undersøgelse. Her findes der ingen institutionel fastholdelsesdiskurs på samme måde, da der er tale om enkeltstående kurser, der vælges frit og med kortere tidshorisont. Dermed rykker de studerendes eget perspektiv endnu mere i centrum.

Tinto argumenterer for, at tre parametre er væsentlige for at sikre, at de studerende forbliver på en uddannelse, nemlig *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum*. Med *self-efficacy* menes de studerendes tro på og oplevelse af at mestre studiet og af at have en chance for at klare opgaverne og dermed helt generelt at klare sig på studiet. *Sense of belonging* refererer til de studerendes oplevelse af at høre til i undervisningsfællesskabet og at blive set og værdsat af undervisere, medstuderende og administrativt personale. Endelig drejer det sig ved *perception of curriculum* om de studerendes oplevelse af, at undervisningens indhold er kvalitet, og at det, de lærer i studieaktiviteterne, er relevant og værdifuldt for dem og deres fremtidige virke. Sidstnævnte er især vigtigt for de studerende, der er drevet af "the intrinsic rewards of university participation such as learning and personal growth" (Tinto 2017a: 5). De studerendes oplevelse af disse tre elementer i studiet, set i forhold til de studerendes mål, styrker deres motivation til *persistence*, dvs. bidrager til, at de bliver på studiet.

Som nævnt tidligere refererer Tinto til studerendes *persistence* i forhold til en uddannelse, ikke et kursus, og specifikt til førsteårsstuderende oplevelse af en uddannelse, men det antages, at parametrene med modifikationer og i mindre skala kan overføres til et enkeltstående ekstracurriculært kursus som TST.

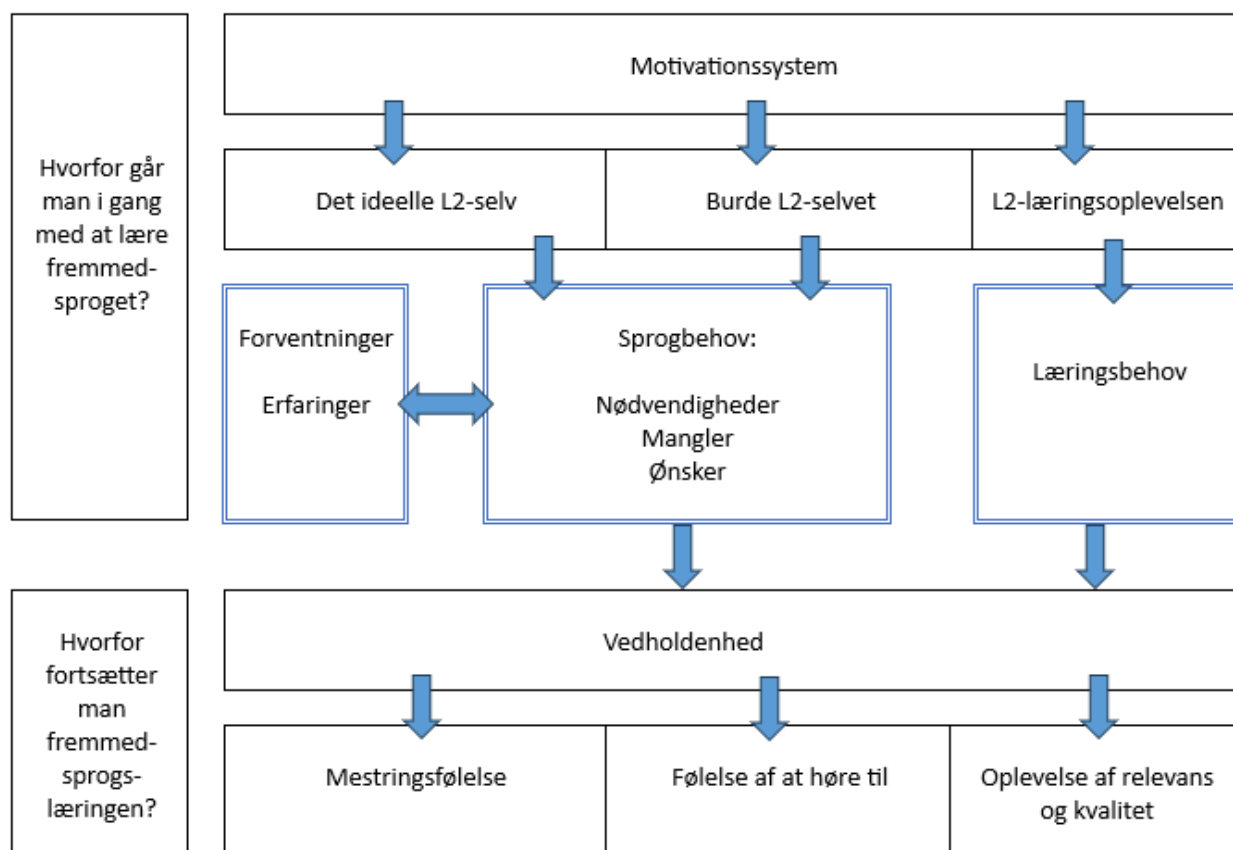
#### 2.5. En teoribaseret analysemodel

Nedenfor ses den model, vi har udviklet for at kunne foretage en nuanceret afdækning af L2-læring med udgangspunkt i bl.a. Dörnyeis L2 Motivational Self System. Den afspejler samtidig de dimensioner, der indgår i vores undersøgelse. Modellen fokuserer på to centrale faser, nemlig den initiale fase, hvor man beslutter sig for at påbegynde L2-læring, og den senere fase, hvor man beslutter sig for, om man skal fortsætte L2-læringen. Denne temporale opdeling har vi foretaget for at synliggøre, at modellens elementer er knyttet til forskellige faser. De to L2-selv'er i Dörnyeis L2



Motivational Self System, det ideelle L2-selv og burde L2-selvet, kan udspecificeres i nødvendigheder, mangler og ønsker ift., *hvad* man lærer, jf. Hutchinson og Waters. Forventninger og erfaringer spiller ind ved disse elementer, og både påvirker dem og påvirkes af dem, og de indgår derfor også i undersøgelsen. L2-læringsoplevelsen handler om læringsbehov, dvs. de behov, som relaterer sig til, *hvordan* man lærer. Motivationens anden fase er knyttet til Tintos begreb vedholdenhed med tilhørende underbegreber ”mestringsfølelse”, ”følelse af at høre til” samt ”oplevelse af relevans og kvalitet”, som er de faktorer, der er udslagsgivende for, om man fortsætter eller afbryder læringsforløbet.

Figur 1: Motivation, behov, erfaringer og vedholdenhed i L2-læring



### 3. Metode

Vi har valgt at arbejde med kvalitative interviewdata for at opnå mere nuancerede og dybdegående svar, end kvantitative data fra fx en spørgeskemaundersøgelse normalt ville kunne give. Antallet af respondenter er dermed mindre og muliggør ikke generaliseringer, men kan afspejle diversitet i synspunkter og give mulighed for deltagernes individuelle og fælles narrativer og kan dermed bidrage med værdifuld viden om mere komplekse sammenhænge og udfolde respondenternes perspektiver ifm. deres L2-læring.

#### 3.1. Data

I undersøgelsen er der udført 14 kvalitative interviews med deltagere i TST-kurset. Kursusdeltagerne er fordelt bredt over alle fakulteter og alle semestre (undtagen 1. semester) på AAU i Aalborg. Studerende på 1. semester har ikke adgang til at deltage af studiemæssige hensyn, da det ønskes, at de studerende på 1. semester koncentrerer sig om studiestarten og integrationen på deres eget studie

(jf. Tinto 2017a, som fremhæver, at integrationen er særlig vigtig på studiets første semestre).

Alle interviews er udført i marts 2023, lydoptaget og transskriberet med henblik på tematisk analyse. Interviews er gennemført på enten dansk eller engelsk efter deltagernes ønske. Der er udført 10 fokusgruppinterviews ved fysisk tilstedeværelse, og fire interviews med enkeltpersoner er udført online. Der blev valgt individuelle online interviews med de personer, der allerede havde afsluttet kurset; her blev det vurderet, at det ville være lettere at få interviewpersonerne til at deltage, såfremt interviewet kunne gennemføres med mindst mulig ulejlighed for dem. Fokusgruppinterviews blev valgt for de interviewpersoner, der på tidspunktet for interviewet deltog i kurset, og gruppeinterviewene blev gennemført i løbet af weekendseminaret tilknyttet kurset. Dvs. at alle deltagere, der var til stede ved seminaret, blev interviewet. Alle interviews er gennemført af en videnskabelig assistent, der ikke underviste på kurset. Ved fokusgruppinterviewene har deltagerne mulighed for at sparre med hinanden ved deres svar, hvilket kan give en større dynamik i interviewet. Gruppinterviewene var af kortere varighed (ca. 15 minutter) end interviewene med enkeltpersoner (ca. 30 minutter), hvilket gør interviewene med enkeltpersoner mere uddybende. Interviewene er udført ud fra en semistruktureret interviewguide med forskellige emner og faser. Ved de individuelle interviews med deltagere fra kurserne i efteråret 2022 var deltagerne gjort bekendt med interviewguiden på forhånd for at kunne give mere reflekterede svar og styrke deres incitament til at deltage, selvom de allerede havde afsluttet kurset. Dette vurderedes ikke nødvendigt ved fokusgruppinterviewene, som blev udført med deltagere i kurset i foråret 2023, mens kurset stadig var i gang.

Ved interviewene blev der først givet en kort introduktion til formålet med interviewet, derefter fulgte identifikationsspørgsmål om interviewpersonernes alder og studie. Herefter blev der spurgt til interviewpersonernes historik med fremmedsproglæring, herunder deres erfaring og specifikke interesse og kompetence inden for tysk. Dernæst blev der spurgt mere specifikt ind til det TST-kursus, de har deltaget i, herunder spørgsmål om motivation for at tilmelde sig kurset, behov og hvad de gerne ville lære på kurset, deres forventninger til og erfaringer med TST, herunder udbytte af kurset. Slutteligt blev der spurgt, hvordan deltagerne vurderer deres fremtidige behov for at bruge tysk og det at have tyskkompetencer. I forbindelse med anvendelse af citater fra transskriberingerne er det aftalt skriftligt med deltagerne, at de vil blive anonymiseret.

### 3.2. Analysemetode

For at sikre en systematisk analyse af de transskriberede interviews benyttede vi tematisk kodning (Bryman 2016: 573; Braun og Clarke 2022). Tematisk kodning er egnet til at skabe overblik og struktur i et relativt stort datasæt (Brinkmann og Kvale 2015: 228). De fem kodningskategorier (temaer), der guidede databehandlingen, udsprang af vores forskningsspørgsmål. Kodningen er primært deduktiv og konceptdrevet, dog med en åben tilgang hertil og mulighed for at tilføje datadrevne (under)temaer, som dukker op ad hoc i analysen, i tråd med kodning af kvalitative data som en kontinuerlig, foranderlig proces (Bryman 2016: 573). Analysens fem overordnede temaer er følgende:

Tema 1 "Motivation for deltagelse i TST" handler om, hvorfor deltagerne gerne vil lære tysk.

Tema 2 "Oplevede behov og ønsker" afdækker, hvad deltagerne gerne vil lære.

Tema 3 "Forventninger til kurset og udbytte" fokuserer på, hvad deltagerne forventer af og har fået ud af kurset.

Tema 4 "Tidligere erfaringer med at lære tysk" drejer sig om de erfaringer, deltagerne har gjort sig på tidligere uddannelsesstrin, især grundskolen og gymnasieskolen, med at lære tysk.

Tema 5 "Erfaringer med TST og vedholdenhed" afdækker, hvorfor deltagerne har valgt at blive på kurset, og hvorfor nogle er faldet fra.

Under kodningen af de 14 transskriberede interviews var der grundlag for at udspecificere temaerne

yderligere og inddele dem i undertemaer.

Undervejs i analysen blev det tydeligt, at interviewdeltagerne i gruppeinterviewene har påvirket hinanden, da de forskellige interviewdeltagere fra hvert gruppeinterview bekræfter hinandens bevæggrunde for at tilmelde sig kurset o.lign., dog uden at simplificere svardataene, men ved i samspil med hinanden at producere en større mængde komplekse data om de sociale normer i fremmedsproglæring. Netop denne sociale interaktion imellem interviewdeltagere er en fordel ved brugen af gruppeinterviews (Brinkmann og Tanggaard 2015: 139). Der kan dog være mistet noget individualitet ved brugen af gruppeinterviews, da det begrænser interviewerens mulighed for at udvide den mængde data, interviewpersonen udspiller, dog var der mulighed for at gå i dybden med de fire individuelle interviews, hvor interviewpersonen kunne uddybe dennes erfaringer med TST (jf. Brinkmann og Tanggaard 2015: 139).

#### 4. Analyse

I det følgende præsenteres og diskuteres interviewdeltagernes udsagn inddelt i ovenfor nævnte temaer og de dertilhørende undertemaer med inddragelse af illustrative citater fra interviewene i anonymiseret form. Citater fra interviews med enkeltpersoner er angivet med bogstaverne A-D, og citater fra gruppeinterviews er angivet med tallene 1-10 (og i begge tilfælde er interview angivet som I).

##### 4.1. Motivation for deltagelse i TST

Det første tema handler om de motivationsfaktorer, der ifølge interviewpersonerne har haft betydning for tilmelding til og deltagelse i TST. Udsagn om motivation fylder meget i interviewene og afspejler mange forskellige motivationstyper. Baseret på interviewdataene har vi underinddelt udsagnene om motivation dels i motivation til at bygge på tidligere læring i tysk (fra grund- og gymnasieskolen), dels i strategisk og karriererettede motivation, dels i personlig motivation, herunder social motivation.

##### 4.1.1. Genopfriskning og videreudvikling af tyske sprogkompetencer

En del deltagere udtrykker et ønske om at ville videreudvikle de kompetencer, de tidligere har erhvervet i fx gymnasie- eller grundskolen (I3). Mange udtrykker, at de har en god grundfølelse og forståelse for sproget, som de nu gerne vil have genopfrisket for at føle sig selvsikre nok til at bruge deres kompetencer, hvilket ses i fx følgende udsagn: ”Da jeg lige var blevet færdig med gymnasiet, var jeg ret god til tysk. Jeg kunne godt kommunikere lidt, når jeg var i Tyskland, men i mellemtiden har jeg fuldstændig glemt alt. Så det var også en af grundene til, at jeg tilmeldte mig kurset her” (IA). Det betyder, at det i dette tilfælde ikke nødvendigvis handler om en motivation, der er rettet mod fremtiden, men mere en motivation, der retter sig mod at genoprette og konsolidere nogle tidligere kompetencer. Det gælder bl.a. også for deltagere, der endnu ikke har konkrete karriereplaner, som det fx ses i dette citat: ”I just wanted to make a quick repetition of what I’ve learned before and also for work and future because I don’t know where I’ll end up in the future” (I8).

##### 4.1.2. Strategisk og karriererettede motivation – praktik, studier og job i tysktalende lande

Deltagerne med denne type motivation er den gruppe, som er mest i tråd med de ovenfor nævnte stipulerede målsituationer for kurset. Mange af disse interviewpersoner udtrykker ønske om at forbedre deres CV som en blandt flere motiverende faktorer. Desuden er diplomtet, som man modtager ved tilstrækkelig deltagelse i kurset, af betydning, idet det kan vedlægges deltagerens CV. Nogle deltagere vil generelt optimere deres CV, som det fremgår af følgende udsagn: ”Jeg prøver at fyre så mange ting på mit CV som muligt, og så er det her så en af dem” (I1). Mens andre allerede har meget specifikke karriereplaner, hvor beviset på tyskkompetencer indgår i planerne, som fx for denne deltager: ”Jeg vil gerne være diplomat i fremtiden, og der er det jo meget vigtigt, at man skal kunne flere sprog”, som fortsætter: ”Jeg skal også bruge det der certifikat for at kunne bevise det, og jeg har

søgt praktikplads i Generalsekretariatet for Rådet, og der skulle du i hvert fald kunne bevise, at du både har fransk, engelsk og tysk” (I9).

Flere deltagere nævner, at de bruger kurset til at forberede sig på en praktikplads eller forbedre mulighederne for praktik i et tysktalende land, fx: ”Altså jeg vil gerne i praktik inden for en organisation, der hedder Sikkerhed og Samarbejde i Europa, hvis kontor ligger i Østrig” (I2). En anden siger: ”Next semester I have an option of doing internship. So, I’m just looking into widening my opportunities to get into the bigger German companies” (I4).

Der er også en del, der planlægger at tage dele af deres studie i et tysktalende land, og de ønsker, at kurset skal ruste dem til dette (I3). Desuden nævnes det, at kurset også kan åbne for mulighed for at tage en hel kandidat i et tysktalende land (I2). En del deltagere ser den tysktalende verden som værende et potentielt opholds- eller arbejdssted i fremtiden og vil gerne forbedre deres muligheder, hvilket bl.a. fremgår af følgende udsagn: ”Also because of my line of career, one of the cities that is really prominent is Berlin, and I might want to live there someday, or somewhere in Germany” (I4) og ”I would like to work in the world, first of all. Most of the banking world lies in German-speaking countries. Even though the banking world is very English-speaking, it’s good to have some German” (I10). Samme deltager fortsætter: ”If you have an everyday life in Switzerland or Germany, you will probably have to speak some German, even German in Holland can help you a lot. So, that’s why I chose it” (I10).

Der er også en gruppe deltagere, der regner med at arbejde i Danmark inden for fx kemi- og medicinalindustrien samt automation, men ser det som en fordel eller forudsætning at tage et studieophold eller projektorienteret forløb i et tysksproget land, hvilket fremgår af følgende to udsagn:

I know I want to have a semester abroad in my masters. And then it could be nice to go to Germany because they have a lot of chemical industry as well. And I know if I’m to work in Denmark, the company probably has some part in Germany as well. So, the German language would just only be nice to have as a tool (I4)

og

I praktikperioden vil jeg meget gerne til Tyskland for at have mit praktikophold. Det er også derfor, jeg har valgt at tage tysk. Jeg har et håb om at kunne komme til at arbejde med flere sprog, når jeg engang er færdiguddannet som industriel designer, og i og med at Tyskland er et naboland, så kunne det være en relevant forbindelse allerede at lave der, som ikke er så langt væk heller (I8).

En del deltagere er således særligt bevidste om, at Tysklands geografiske nærhed giver nye karrieremuligheder. En deltager ser endda muligheden for at arbejde i Tyskland og bo i Danmark: ”Jeg vil jo gerne tilbage til Lolland, og så er vi ved at få en fælles forbindelse, som skal være en tunnel imellem Lolland og Tyskland. Så det er noget med, at man også måske kunne arbejde i Tyskland, eller man kunne have noget samarbejde med noget i Tyskland” (I8).

Endelig er der et par af deltagerne, der bruger tyskkurset til at forberede sig på at tage en tyskuddannelse, hvilket bl.a. kommer til udtryk i denne udtalelse: ”I’m going to study German at Aarhus University. Yeah, I’m just taking all the German courses I can” (I8).

#### 4.1.3. Personlig motivation – personlige relationer, familie og venner

Overraskende mange deltagere udtrykker, at de har en personlig, ikke jobrelateret motivation for at lære tysk, fordi de har en generel interesse i sproget, har familie eller venner, der taler sproget, og at

de ved at forbedre deres tysk vil styrke disse relationer, eller de ønsker at tilbringe ferie i tysksprogede lande og kommunikere der på tysk. Familie, nære relationer og venner, der taler tysk, er fx den bærende motivation i de følgende to udsagn: ”Min kæreste havde et år i Tyskland, så han hører rigtig meget tysk musik. Og når vi er sammen med hans venner, så snakker de også tysk nogle gange, og de snakker, og hele tiden spiller de tysk musik. Og jeg fatter hat. Så det kunne også være lidt sjovt at være en del af det, sådan rent i fritiden” (I2) og ”Jeg har været et semester i Amsterdam, hvor jeg fik en del tyske venner. Jeg synes, det er ærgerligt, at jeg ikke kan snakke lidt tysk med dem, fordi det kunne være sjovt” (I7).

Der er også nogle deltagere, for hvem den generelle interesse for det tyske sprog og Tyskland overlapper med personlige relationer, der har med tysk at gøre: ”I have an interest in the German language. I really like Germany. My brother lives in Berlin currently, and my other brother’s girlfriend is also German. So, I do have family there now. I actually just find the whole language interesting” (I6). Nogle har tilbragt længere tid eller ferier i Tyskland og har på denne måde fattet interesse for tysk:

I have been a lot in Germany and have read a lot of books. And I think it’s very interesting, but I can’t talk it. And I can’t understand what people are saying because they are speaking too fast. And I really want to do that because it feels like I know the language half because I can write it, I can read it, but I can’t use it (I4).

Der er også nogle, som har en generel interesse for sprog, hvilket kommer til udtryk i dette udsagn: ”Jeg har en stor interesse for sprog, og jeg kan godt lide at lære sprog, og der virkede tysk rigtig nærliggende, fordi både det er et naboland, og et rigtig, rigtig stort naboland” (I5).

Endelig udtrykker en deltager studierelateret, faglig interesse i tysk:

Jeg synes, jeg er blevet lidt mere interesseret i tysk historie. Primært 2. verdenskrig, og derfor synes jeg faktisk gerne, at jeg vil forbedre mit tysk igen, sådan jeg kan. Jeg tror bare, jeg fik lidt interesse for krigen og de ideologier, der var der også. Og så var der rigtig mange taler fra dengang på tysk, som jeg ikke lige kunne finde på engelsk, og der tænkte jeg, der vil jeg gerne lige forbedre mit tysk, så det bliver nemmere at forstå (IC).

Nogle få deltagere udtrykker socialt samvær som motivation for kurset, og ser dette som en hyggelig, tidsfordrivende fritidsaktivitet med et socialt aspekt: ”Så tænkte jeg bare det kunne være sjovt, og så er det en fin måde at komme ud og møde nogle fra andre studier og så videre” (I1). Vigtigheden af den sociale motivation understreges af, at nogle deltagere tilmelder sig kurset i fællesskab med andre deltagere: ”So, I was just looking through my student mail one day, and I just saw the course. And one of my friends said that he was going to sign up” (I6). Nogle deltagere udtrykker også, at det sociale er en bonus ved kurset, men ikke den primære grund for at tilmelde sig kurset.

#### 4.1.4. Motivationsanalyse – delkonklusion

Strategisk motivation i forhold til fremtidigt studieophold, praktik eller arbejdssted i et tysktalende land er den motivationsfaktor, der fylder mest hos deltagerne. Dette tyder på, at en stor gruppe ser det tyske sprog som værende en relevant kompetence at have med sig, når man træder ud på arbejdsmarkedet, og mange viser interesse for at bo eller arbejde i tysktalende lande eller arbejde med tysk i fremtiden. Jobområder, der bliver nævnt, er fx finans, handel, kemi og automation. Derudover er der en del deltagere, der vil bruge kurset til at genoprette eller vedligeholde deres tyskkundskaber, eller som har et håb om at videreudvikle deres kundskaber til en praktisk anvendelig kompetence frem for primært teoretisk viden. Den geografiske nærhed til Tyskland ses af interviewpersonerne

som en spændende mulighed, og der leges med mulige fremtidige scenarier i forskellige kombinationer, hvor man kunne leve i det ene land og arbejde i det andet, eller hvor ens virksomhed, der ligger i Danmark, har noget samarbejde med en tysk virksomhed.

Bemærkelsesværdigt ved dette tema er den store andel af deltagere med en mindre karriereretted og mere personlig motivation for at lære tysk. Dette bidrager til en forklaring på, hvorfor denne type rummelige generalistkurser, der indeholder forskellige elementer, som fx forskellige temaområder, herunder job, kultur og small talk, og forskellige sproglige områder såsom mundtlighed, ordforråd, udtale og grammatik, oplever forholdsvis stor tilslutning. Deltagerne er – som vores data viser – en ret forskelligartet gruppe, der ofte har flere forskellige typer motivation for at vælge TST, og samtidig har de enkelte deltagere også flere former for motivation.

Derudover er det interessant, at den strategiske motivation tit optræder sammen med den personlige motivation, således at fx motivationen at leve og arbejde i et tysksproget land eller at lære fremmedsproget tysk ikke optræder som en ”nødvendighed” eller ”tvang”, men snarere som en spændende mulighed for at udvide ens egen verden. Der kan således i nogle tilfælde sættes spørgsmålstegn ved, om den strategiske eller den personlige motivation er det primære. Spørgsmålet er, om den personlige motivation skal fylde mere i den måde, man markedsfører TST-kurserne på.

Vores data peger ydermere på, at deltagerne har udviklet deres motivation i nye retninger i løbet af kurset. De kan være blevet inspireret af kursets indhold eller hinandens motivationer for deltagelsen. Det bliver derfor også en motivation for at blive på kurset og færdiggøre det, sådan at den motivation, deltagerne deler i interviewet, måske ikke var deres motivation for at tilmelde sig kurset. Desuden synes der at være en tendens til, at deltagerne i gruppeinterviewsene påvirker hinandens svar på den måde, at hvis den første deltager fortæller, at vedkommende har valgt kurset for at forbedre sit CV, så vil den næste i gruppen ofte give et lignende svar, fx som her: ”Jeg tog kurset pga. en personlig interesse for tysk, men det pynter også på CV’et” (I5). Der er til dels fokus på forskellige motivationsfaktorer i de forskellige gruppeinterviews, mens deltagerens motivationer i det enkelte gruppeinterview er meget ens. Resultaterne tyder endvidere på, at den enkelte deltager kan have flere motivationer, således at der typisk er tale om en kombination af flere motivationer.

I forhold til Dörnyeis L2 Motivation Self System er to dimensioner i spil ved dette tema: det ideelle L2-selv og Ought-to L2-selvet, idet selve L2-læringsoplevelsen ikke bliver afdækket ved dette tema. Hvad angår de to førstnævnte dimensioner, forekommer det bemærkelsesværdigt, at den første dimension fylder mere, end vi ved starten af undersøgelsen og ved tilrettelæggelse af kurset var opmærksomme på. Det ideelle L2-selv er i denne kontekst således en underbelyst kilde til motivation, som burde inddrages mere i fremtidig tilrettelæggelse af kurserne.

#### 4.2. Oplevede behov og ønsker

Ved det andet tema drejer det sig om de oplevede behov og ønsker, som interviewpersonerne havde i forhold til kurset, da de meldte sig til. Det handler dermed om, hvad de gerne vil lære og opnå med kurset. Udsagnene om dette emne er meget differentierede, og vi har inddelt dem i fire undertemaer, nemlig ’at kunne begå sig mundtligt’, ’at forbedre grammatik’, ’at skabe sproglig selvtillid’ og ’at forstå kulturen i sproget’. I det følgende beskrives disse undertemaer nærmere.

##### 4.2.1. At kunne begå sig mundtligt

De fleste deltagere ønsker at forbedre deres mundtlige sprogkompetencer. En del af dem giver udtryk for, at de oplever et behov for at udvide deres ordforråd og forbedre deres praktiske sproglige kompetencer, som det siges her: ”For mig er det egentlig bare at kunne have en daglig samtale først [...] Men grammatikken er ikke lige så vigtig for mig. Det er mere at kunne gebærde sig” (I3). Blandt disse deltagere nedtones det grammatiske, og der fokuseres på den mundtlige samtale. Vigtigt for denne gruppe er det således at forbedre ordforråd og *fluency*, som denne deltager siger: ”Det der med at kunne snakke tysk og især udvide mit ordforråd, for det er meget begrænset, og lave nogle gode

sætningskonstruktioner og sådan, men bare det der med at få snakket og kende nogle flere ord, det tror jeg vil tage mig rigtig langt” (I2). At kunne forstå tysk og begå sig i tysktalende lande tillægges ligeledes stor værdi (I5). Med dette forbindes også et ønske om at kunne tale med befolkningen i tysksprogede lande (I7). Der opstilles ligefrem en form for modsætning mellem grammatik og praktisk sprogkompetence. Deltagerne vil gerne hæve deres mere passive og abstrakte viden om tysk op til næste niveau, hvilket er en mere praktisk anvendelig sproglig kunnen, som kan aktiveres i spontane og dagligdags samtaler. Denne holdning kommer til udtryk her: ”I’m just happy to be practicing and to eventually be able to speak casual German, when there is a German conversation, and then I can understand” (I4). Der er i høj grad fokus på, at deltagerne ønsker at kunne klare sig sprogligt på egen hånd uden ordbogsopslag (I4) eller på at kunne omformulere en sætning, hvis man mangler et ord i sit ordforråd, som det siges her: ”Så det der med at kunne snakke rundt om, at man ikke kan huske, hvad det er, at buschauffør hedder på tysk” (I9).

#### 4.2.2. At forbedre grammatik

I modsætning til det dominerende billede, som vi har beskrevet ovenfor, udtrykker bl.a. de fire interviewdeltagere fra de individuelle interviews et ønske om at forbedre deres tyske grammatik. Det formodes, at dette ønske primært formuleres af deltagere, der har besøgt det skriftlige kursus, hvor der i højere grad er fokus på grammatik end i det mundtlige kursus. Således hedder det eksempelvis i et af interviewene om det, vedkommende gerne ville lære: ”Det var grammatikken, [...] både det skriftlige, altså blive bedre til at kunne skrive tyske sætninger og formulere mig mere flydende på tysk. At blive bedre til grammatikken og så bare, ja forstørre mit ordforråd” (IC). Et bemærkelsesværdigt resultat er dermed, at der i data også ytres et ønske om at lære traditionel tysk grammatik. Det forekommer interessant, at grammatisk kunnen blandt denne gruppe synes at være en forudsætning for at kunne et fremmedsprog, frem for fx at lære et fremmedsprog via *chunks* og derigennem tilegne sig grammatikken i praktisk sprogbrug. Spørgsmålet er, om deltagerne har udviklet et ”Ought-to self” (jf. Dörnyei 2005) eller en forestilling om en mangel (jf. Hutchinson og Waters 1987) ved muligvis gennem skole- og ungdomsuddannelsessystemet at have fået den opfattelse, at man skal mestre ’svær grammatik’ for at kunne begå sig på tysk, eller om resultatet afspejler deltagerens reelle oplevelse af, at grammatikken styrker deres praktiske sproglige kompetencer.

#### 4.2.3. At skabe sproglig selvtillid

En del deltagere udtrykker, at de ønsker at opnå et større selvtillid ved det tyske. De oplever, at de i realiteten råder over en basal sproglig kompetence, men at de ikke føler sig sikre nok til at turde bruge den. For dem er kurset en slags *safe space* til at øve sig og derved opnå denne selvtillid, som det siges af denne deltager: ”Men også selvtilliden til at snakke. Selvtilliden til, at det kan godt være, du stadig lærer, og du måske ikke har helt styr på det, men du har selvtilliden til at prøve” (I2). Det fremstår som vigtigt for dem at styrke selvtilliden, inden de bruger sproget i den ’virkelige verden’ (I4). Ord som ”confidence”, ”selvtillid” og ”sikkerhed” går igen i denne type udsagn. Dette udtrykte behov for sproglig selvtillid er i tråd med undersøgelser af *L2-anxiety* i sprogundervisningen (jf. Fenyvesi 2021). Det er tydeligt, at der hos en del deltagere findes en vis fremmedsprogsangst, som de forsøger at komme ud over ved hjælp af kurset. Det er derfor meget vigtigt, at kurset skaber et sikkert rum for deltagerne til at kunne øve tysk, begå fejl, blive mere bevidste om deres egen sproglige formåen og opnå mere sikkerhed i sproget.

#### 4.2.4. At forstå kulturen i sproget

En håndfuld deltagere udtrykker kulturforståelse som et stort behov (fx i I3 og I10); nogle i forbindelse med forretningskultur, mens andre udtrykker det som en bonuslæring, der er dukket op i kurset, og som de ikke var bevidste om, at de manglede. I den forbindelse nævnes forretningskultur

af et par deltagere, som det fx siges her: ”Jeg gik også ind for at få en bedre kulturforståelse af den tyske virksomhedskultur” (I7). Deltagerne udtrykker en forståelse af, at der er forskelle mellem tysk kultur og forretningskultur og dansk kultur og forretningskultur, og finder denne viden værdifuld til at undgå uheldige situationer jf. dette citat: ”Just like how to act around people, they are very formal, we’re not in Denmark so getting to know just some details about that so I’m not embarrassing myself or something when I go down there” (I10).

#### 4.2.5. Behovsanalyse – delkonklusion

Som sproglige ønsker (*wants*, jf. Hutchinson & Waters) er det at kunne anvende sproget og tale frit dominerende. For at opnå dette finder de fleste deltagere det nødvendigt at genopfriske, praktisere og udvide den viden og de færdigheder, de har erhvervet sig på ungdomsuddannelserne. De er optaget af, at deres sproglige viden skal kunne bruges i praksis, og af at blive i stand til at kunne ”gebærde sig på tysk”. For at nærme sig deres ”ideal L2-self” (jf. Dörnyei) udtrykkes der også nødvendigheden af at skabe større sproglig selvtillid, hvilket gøres ved at skabe et *safe space* i undervisningen og skabe mange muligheder for at øve sig i mundtlig sprogfærdighed. For de fleste spiller grammatikken ikke en stor rolle, men der er som nævnt ovenfor også nogle enkelte, der netop er kommet for at arbejde med deres grammatikfærdigheder. Dette er for det meste deltagere på det skriftlige kursus, hvor der er større fokus på grammatik. Der er enkelte deltagere, der udtrykker indsigt i kulturforståelse som et behov; nogle blev dog først bevidst om dette punkt under kurset, hvor de blev præsenteret for denne dimension. At opnå en formel kompetence gennem sprogkurset, der kan tilføjes på CV’et, ytrer kun en enkelt deltager som et primært behov (ID), men der er flere, der giver udtryk for, at de ”helt sikkert” vil skrive kurset på deres CV (I5). Det at bruge kurset udelukkende til at optimere CV’et er således bemærkelsesværdigt lidt udbredt blandt deltagere, derimod giver de gennem interviewene udtryk for at dække flere behov med kurset.

### 4.3. Forventninger til kurset og udbytte

Ved det tredje tema beskriver interviewpersonerne deres forventninger til kurset og deres foreløbige udbytte af kurset indtil interviewdagen. Der er færre udsagn om dette tema, og disse er i det følgende underinddelt på den måde, at vi først behandler undertemaet ’at prøve sig frem’. Dernæst kommer vi nærmere ind på forholdet mellem deltagernes forventninger inden kurset og deres foreløbige udbytte, og til sidst behandler vi undertemaet ’kurset som ”stepping stone”’.

#### 4.3.1. At prøve sig frem

Ligesom ved temaet ”Oplevede behov og ønsker” dukker temaet *L2-anxiety* op igen, og en del kursusdeltagere forventer, at kurset vil fjerne deres *anxiety* ved tysk, ved at de igen og igen bliver udsat for sproget og får mulighed for at øve sig i sproget. Denne forventning bunder i, at der skabes mulighed for hyppig mundtlig sprogpraksis, som det siges af denne deltager: ”Og også bare høre noget mere tysk, og snakke noget mere tysk, så man bare kan tro lidt mere på sig selv, så man tør prøve og begive sig ud i det, hvis man er i Tyskland på ferie eller whatever. Jeg tror, det er det, jeg vil have mest ud af det” (I1). Det er således vigtigt for deltagere både at høre tysk talt og selv at tale tysk. Træningen synes at fjerne deres angst for at lave fejl og give dem mod på at tale tysk og ”prøve sig frem” (I3). Det betyder, at deltagere forventer, at det er en proces, hvor de gentagne gange konfronterer sig med sproget for gradvist at blive mere komfortable med det, hvilket styrker deres sproglige selvtillid (I8).

#### 4.3.2. Forventninger over for udbytte

Når man sammenholder forventning og det udbytte, deltagere allerede har fået fra kurset, efter at de har gennemført ca. 40%, synes de to størrelser i høj grad at være i overensstemmelse med hinanden. Nogle kursusdeltagere konstaterer en forbedring af deres sprog, både hvad angår ordforrådet,



grammatikken og færdigheden i at konstruere sætninger (I3). Deltagerne oplever at kunne genopfriske deres tysk, og de føler en tilfredsstillelse ved at mærke, hvor meget de har rykket sig. En dimension i denne proces er at kunne forstå, hvad underviseren siger, hvilket i starten var svært for nogle (I3). Deltagerne har gjort den erfaring at kunne rykke deres receptive færdigheder og genaktivere den sproglige kompetence, som de havde tidligere. Underviserne har valgt at tale tysk så meget som muligt fra kursets start netop for at muliggøre succesoplevelsen ved at rykke sig fra gang til gang, som det siges her: ”Jeg synes bare, det at være der, føler man rykker sig lidt hver gang, man forstår mere og mere, hvad underviseren hun siger, når hun står deroppe, så det rykker i hvert fald” (I5).

Et udbytte, som en del deltagere ikke havde forventet, var viden om kulturforståelse, herunder tysk forretnings- og arbejdskultur. Nogle deltagere giver derfor udtryk for overraskelse over, at dette er en del af kurset, men finder det umiddelbart indlysende og brugbart, som fx i dette udsagn: ”Jeg fik en masse ny viden, som jeg ikke kendte til, i forhold til de kulturelle forskelle, når det kommer til jobsøgning og CV og sådan nogle ting” (IA). Kursets kulturelle og erhvervsrettede fokus har overrasket deltagerne positivt, som det fremgår heraf:

I didn't actually know there would be this much culture, but I'm happy that it's there, that you understand it, and that it's very much business-oriented, so you can better understand how you do it, how is it because of the businesses, and how do you speak to people in this business if you want to speak German (I10).

Selv om flere deltagere ikke havde regnet med, at kultur ville spille en så fremtrædende rolle i kurset, vurderer flere af dem denne del som ”vigtig” (I5, I7 og I9). En deltager vurderer, at dette ’ekstra’ indhold udgør noget særligt, der differentierer kurset fra andre gængse sprogkurser, hvilket kommer til udtryk sådan:

Så vi lærer sproget, vi får refreshet sproget, men det er ikke det, der er hovedpointen, vi lærer også noget, vi kan bruge her, men vi kan også bruge det andre steder, det synes jeg giver super god mening; altså, fordi, hvis man bare vil lære tysk, så kan man bare gå på aftenskole, eller et eller andet, så jeg synes, det giver god mening at have noget udvidet, noget rundt om Tyskland (I3).

Der udtrykkes her en af kursets særlige styrker.

#### 4.3.3. Kurset som ”stepping stone”

Flere af kursusedtagerne relativiserer fra begyndelsen af kurset deres forventninger og giver udtryk for, at de regner med, at kurset kun vil forbedre deres sproglige færdigheder i et vist omfang, og at de derefter selv skal arbejde videre med sproget (I1). Der er også deltagere, som har fået denne indsigt undervejs i kurset, sådan at de inden kursets start forventede at blive flydende til tysk i løbet af kurset, mens de på interviewtidspunktet har et mere realistisk mål, hvilket ses af denne deltagers svar: ”Og mit mål inden jeg kom, var at blive nærmere flydende og rent faktisk kunne have samtaler på tysk; jeg tror ikke, jeg når helt det mål, men kurset har virkelig givet mig et godt afsæt til selv også at kunne komme videre og nå det mål” (I5). Det er således flere, der omdefinerer kursets funktion fra helt at skulle opfylde deres sprogønsker til mere at være en *stepping stone* på vejen: ”I see this as more as a stepping stone so, I get some knowledge about the culture and more in-depth grammar than I did in gymnasium; so, I use it as a stepping stone to then become better afterwards” (I8). Det er tydeligt, at nogle kursusedtagere oplever at have haft (for) høje forventninger til, hvad de selv kunne (huske) fra tidligere, og at de i løbet af kursets første halvdel er blevet mere realistiske i deres forventninger til, hvor langt de kan nå med kurset. Det forekommer at være en mere konstruktiv og hensigtsmæssig

tilgang til sproglig læring, at deltagerne er indstillede på at fortsætte deres kompetenceudvikling selvstændigt efter kurset.

#### 4.3.4. Forventningsanalyse – delkonklusion

Overvejelser om forventning til kurset og det oplevede udbytte bevæger sig inden for Dörnyeis terminologi over i dimensionen om L2-læringsoplevelsen. Det er her, forventninger til kurset sammenholdes med det oplevede udbytte. Der er stor overensstemmelse mellem de forventninger, deltagerne har til kurset, og deres behov, hvilket i sig selv ikke er overraskende, men dog positivt. At der samtidig i høj grad er overensstemmelse mellem deres behov og forventninger på den ene side og det udbytte, de oplever at have fået, på den anden side, er et yderst positivt resultat. Dog skulle nogle deltagere justere deres forventninger angående det sproglige niveau, de ville kunne opnå gennem kurset. De har derfor tilpasset deres forventninger og ser nu kurset som en *stepping stone*, som sætter deltagerne i stand til selv at arbejde videre med deres sprog efter endt kursus. Med Tintos terminologi er *perception of curriculum* positivt, idet deltagernes forventninger om at blive eksponeret mest muligt for det tyske sprog bliver indfriet i kurset, og samtidigt er kursets elementer af kulturforståelse og forretningskultur en velkommen overraskelse for nogle.

#### 4.4. Tidligere erfaringer med at lære tysk

Ved det fjerde tema er der tale om interviewpersonernes tidligere erfaringer med at lære tysk. Til dette tema angives der forskellige facetter, og vi har underinddelt temaet i følgende undertemaer: 'de oplevede forudsætninger fra grundskolen eller gymnasiet', 'positive erfaringer med tysk', 'negative erfaringer med tysk', 'erfaringer med manglende vedligeholdelse af sproget' og 'erfaringer med tysklæring uden for skolen'. Disse undertemaer beskrives nærmere nedenfor.

##### 4.4.1. De oplevede forudsætninger fra grundskolen eller gymnasiet

Alle deltagere har forudsætninger i tysk, da det er et optagelseskrav; de har således haft tysk på grundskole- og/eller gymnasieniveau eller tilsvarende. For nogle er en hensigt med kurset derfor at genopfriske deres kompetencer fra tidligere. Selv om det ofte er længe siden, oplever deltagerne, at deres undervisning fra tidligere har givet dem et godt grundlag for at videreudvikle kompetencerne inden for det tyske sprog (I5). En enkelt deltager er med sine egne ord "chokeret" over, hvor meget tysk der kunne genaktiveres fra grundskolen, da undervisningen begyndte (I1). Andre deltagere er mindre tilfredse med deres niveau fra grundskolen, som de betegner som en færdighed, de kun kan "halvt" (I9). For nogle er bl.a. oplevelsen af at råde over en "halv" kompetence en væsentlig motivation for at melde sig til kurset.

##### 4.4.2. Positive erfaringer med tysk

En del kursusdeltagere giver udtryk for tidligere positive erfaringer med at lære tysk. Deres erfaringer kan inddeles i to typer: Nogle deltagere fortæller, at de er glade for sproglæring i al almindelighed: "Jeg ved, at hvis jeg kan få fat i det basale af et sprog, og så er det næsten lige meget, hvad for et sprog det er. [...], så kan jeg sådan set komme langt hen ad vejen i forhold til at lære det mere" (I1). Andre deltagere udtrykker, at de har været særlig glade for at lære tysk, bl.a. fordi de oplevede, at dansk og tysk ligner hinanden, som det siges her: "Altså, jeg har jo altid været sådan lidt glad for at lære andre sprog, så jeg var selvfølgelig også glad for at lære tysk; og så var jeg særligt glad for at lære tysk, fordi det mindede så meget om dansk, synes jeg" (IA). I denne sammenhæng understreges også betydningen af en god lærer i grundskolen og på ungdomsuddannelsen (IA). Derudover er det bemærkelsesværdigt, at nogle udtrykker en mild overraskelse over, at de godt kunne lide og kunne finde ud af at lære tysk, som om det forventedes, at ingen ville kunne lide det, og at det ville være svært, jf. denne ytring: "Altså jeg synes faktisk, det var sjovt, der er jo mange unge, der synes, at det er kedeligt, men jeg synes faktisk, det var sjovt. Det gav mening indeni mit hoved, at det både

grammatisk og andet hang sammen med dansk” (ID).

#### 4.4.3. Negative erfaringer med tysk

Flere beretter om mindre positive oplevelser med indlæring af tysk. De udtrykker, at deres tidligere erfaringer med at lære tysk har været at indøve en sætning fremfor at lære et frit flydende sprog, hvilket fx i dette citat italesættes som en meget uproduktiv måde at lære sproget på: ”For man kan sige, med mange steder at lære noget, så er det meget at gentage en sætning; det bliver meget, enten kan man ordet, eller også kan man ikke, og enten kan man sige sin sætning, eller også kan man ikke” (I9). Andre erfaringer i grundskolen skildres som ”en striks måde, som det var i folkeskolen, hvor nu sidder du der, og så skal du lære dine ’Ich bin, du bist’ og hvad ved jeg” (I2). Der berettes således hér om en undervisning, der frem for alt var rettet mod grammatikindlæring.

#### 4.4.4. Erfaringer med manglende vedligeholdelse af sproget

Flere af deltagerne giver udtryk for, at de selv vurderer, at de har haft et højt kompetenceniveau inden for det tyske sprog engang, fx fra fremmedsprogslæring i gymnasiet, men at deres kompetenceniveau er faldet, fordi de ikke har brugt sproget i praksis i årevis, eller pga. mangel på aktivt at forsøge at udvikle den sproglige kompetence. På kurset ønsker de at genfinde denne kompetence. En deltager siger, at vedkommende har været på: ”a good level, but I did long back; so I have a lack of practice” (I4). En anden deltager oplever at have været flydende i tysk umiddelbart efter gymnasiet, men har ikke brugt sproget siden, hvorfor kompetencen er gået tabt: ”Basically, when I finished German in high school, I was pretty much fluent in German; I wasn’t fluent, but I could hold a conversation in German but I never really used it for several years” (I6).

#### 4.4.5. Erfaringer med tysklæring uden for skolen

Nogle få deltagere har selv opsøgt at lære tysk andetsteds grundet deres interesse for sproget. For eksempel lærte en deltager tysk med en privatlærer under Corona-pandemien (I2), en anden deltager opnåede niveau B1 for et par år siden (I4), jf. Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR 2023), og en deltager siger, at vedkommende af egen interesse har ”opbygget, hvad jeg kalder funktionelt tysk. Altså det er på ingen måde flydende, men det er nok til på en eller anden måde at kunne begå sig og forstå” (I5). En anden kilde til erfaring er ophold i tysksprogede lande og at læse tysksprogede bøger (I4). Mange deltagere angiver, at de ikke har brugt tysk efter grundskole eller gymnasium, og de fleste deltagere, der har brugt det, har brugt det i forbindelse med ophold i tysksprogede lande (IB).

#### 4.4.6. Tidligere erfaringer – delkonklusion

Dette tema omhandler ligeledes L2-læringsoplevelsen, hvor deltagerne både kommer ind på *perception of curriculum* og *self-efficacy*, jf. Tinto. Kursusdeltagerne har som regel haft tysk i grundskolen og/eller på gymnasiet eller på tilsvarende niveau. Det ligger ofte en del år tilbage, men de gør tit den erfaring, at sprogkundskaberne hurtigt kan genfremkaldes igen. Deltagere, der har gjort sig nogle positive erfaringer med tilegnelse af sproget, har tit en generel interesse i sprog og/eller angiver, at de har haft en god tysklærer. Kursusdeltagere med negative erfaringer fortæller om en undervisning, der lægger meget vægt på grammatik. Mange kursusdeltagere har haft et godt sprogligt niveau efter deres ungdomsuddannelser, men har derefter tabt deres aktive sprogkundskaber grundet manglende brug af sproget. Kun få angiver, at de har brugt sproget og derfor kunnet opretholde deres sprogkundskaber.

#### 4.5. Erfaringer med TST og vedholdenhed

Femte tema handler om interviewpersonernes foreløbige erfaringer med TST-kurset og deres tanker om vedholdenhed. Temaet er opdelt i fire undertemaer, nemlig ’vedholdenhed’, ’atmosfære og

engagement', 'kurset som udfordrende' og 'weekendkurset som mulighed for fordybelse', som behandles nedenfor.

#### 4.5.1. Vedholdenhed

Deltagerne i interviewene har mange positive kommentarer til kurset og beskriver det bl.a. som "fint" (I5), "fedt" (I3), "spændende" (I2) og "hyggeligt" (I1), og en deltager svarer med særlig stor tilfredshed: "I mean, I can't think of anything that could be improved, to be honest" (I8). Deltagerne giver udtryk for forskellige former for succesoplevelser, fremgang eller bekræftelse på kurset, som får dem til at fortsætte, selvom det til tider kan være hårdt og tidskrævende at deltage ved siden af deres ordinære studier, som det ses fx i denne udtalelse:

Jeg tror også, fordi jeg har travlt med mit normale studie, sådan rent tidsmæssigt, at det tog en lille smule, jeg ved ikke, om jeg skal kalde det mod, eller hvad man skal kalde det, men det tog en lille smule af mig, og du ved, at ofre en hel weekend til at tage ud og snakke tysk; men altså, det er jo det, der nærmest skulle til, tror jeg (I1).

Deltageren giver her udtryk for at have opnået en form for mestring eller *self-efficacy*, jf. Tinto (2017a), men også at det krævede noget overvindelse at gennemføre. Flere udtrykker, at de godt kan lide at komme til undervisningen og derfor færdiggør kurset. Disse deltagere oplever kurset som "spændende" (I5), relevant og godt, men også udfordrende, som det siges i udtalelsen hér: "For me it's okay because I understand pretty much 90% of what she's saying and it's challenging, but good because I'm hearing a lot of new words" (I6). Dermed udtrykker de, at de oplever indholdet af kurserne som relevant, hvilket er vigtigt for, at man forbliver i et uddannelsesstilbud, jf. Tinto (2017a).

I forhold til vedholdenhed (*persistence*) forekommer det en smule overraskende, at flere kursusdeltagere angiver, at det bl.a. er de sociale relationer, som dannes på kurserne, der får dem til at fuldføre, men det bekræfter betydningen af *sense of belonging* i undervisningen (jf. Tinto). Dette ses således i denne ytring: "Hvis jeg ikke havde fået nogle relationer på tyskholdet her, så kunne det godt være, at jeg ikke var blevet på tyskholdet, på grund af intensiteten og mit eget studie, men jeg tror, det at få dannet nogle relationer til at starte med, det kan måske hjælpe den drop-off rate, der nu er på kurset" (I5). De sociale relationer, som deltagerne har til andre deltagere i forvejen, er også med til at få dem til at melde sig til kurset, som en deltager giver udtryk for hér: "And one of my friends said that he was going to sign up" (I6). Nogle deltagere har en formodning om, at sværhedsgraden i kurset har fået nogle af de andre deltagere til at falde fra. I det følgende ses et udsagn fra en deltager, der har overvejet at droppe ud af kurset pga. sværhedsgraden, men som alligevel endte med at blive:

Og da jeg så kom anden gang, der var jeg faktisk også oppe at snakke med underviseren, lige for at sige, 'Er jeg god nok til det her?' og hun sagde 'Selvfølgelig er du det'. Men jeg var ret intimideret i starten, og jeg overvejede også, om jeg skulle simpelthen stoppe igen. Jeg synes, det er rigtig godt nu, men jeg var sådan lige, jeg synes bare, der er nogen, der er allerede bedre end mig, så der er sådan lidt 'puha' (I7).

Gennemførelsen ligger gennemsnitligt på ca. 40% (målt på antallet af deltagere første kursusgang set i forhold til antallet af deltagere, der opnår diplom for kurset), og i lyset af, at der er tale om ekstracurrikulære aften- og weekendkurser, er dette måske ikke overraskende.

En del deltagere giver udtryk for, at de ikke er kommet for det sociale, men det indikeres, at når de først er til undervisningen, er det sociale alligevel af stor betydning. Deltagerne finder glæde og "great fun" i at møde deltagere, de ikke kender, som kommer fra andre studieretninger end deres egen (I6). Der efterspørges endda mere social kickstart på kurset, som det siges hér:

Det eneste, jeg måske vil [forbedre], det er, at når jeg studerer sådan noget, så hviler jeg meget i det sociale. Og det er ikke nødvendigvis, at man skal arbejde i grupper, men at man har nogen at sidde sammen med, og man også har nogen at snakke med og hygge med, også i pauserne. Bevares, det har vi også her, man kan jo bare snakke til folk. Men der kunne jeg måske have brugt i starten, hvor man lige måske havde en opgave, der hed 'prøv at introducere dig selv på tysk'. Og så bare sådan, så man lige får åbnet op for det sociale også (I5).

En anden mulighed, der foreslås, er, at deltagerne kunne forblive i de samme arbejdsgrupper gennem semestret for på den måde at lære hinanden og hinandens sproglige niveau bedre at kende (I6).

#### 4.5.2. Atmosfære og engagement

Det er påfaldende, hvor meget stemningen, rammesætningen for kurset og hele den emotionelle side af læringsoplevelsen fylder i svarene. En deltager nævner således, at det ikke er "tungt at møde op til" kurset trods deltagerens fuldtidsstudie om dagen (I5). Dette kan indikere, at kursets koncept med stor variation i undervisningen, kun lidt forberedelse forud for undervisningen, fokus på at skabe et *safe space* til at kunne tale tysk, gruppearbejde og en del lege virker efter hensigten. Flere deltagere værdsætter den uformelle måde, som kurserne foregår på, hvilket også hjælper med at nedbryde L2-*anxiety*. Glæden ved det uformelle kommer bl.a. til udtryk i denne udtalelse: "Jeg kan godt lide, det er en meget uformel følelse, altså vi sidder bare, og der bliver snakket på tysk hele tiden, og det er faktisk ret fedt" (I7). Den uformelle ramme synes at give plads til, at man kan lave fejl og øve sig på fremmedsproget, hvilket kan bidrage til at reducere præstationsangsten hos deltagerne. Deltagerne udtrykker glæde ved at få lov til at høre meget tysk og ved at få lov til at arbejde i små grupper med andre deltagere, de ikke kendte før kurset. Dette kan gøre undervisningen mindre formel og mindre intimiderende og få deltagerne til at turde mere, som denne deltager siger:

Yeah, I agree with the more informal thing we have and the groups where we are often with people we don't know; and I also think it's nice because if we're with people we don't know and I say a mistake, it's not like I'm going to go home and the next day I'm going to meet them and they'll be like 'oh, you said it wrong' (I10).

Deltagerne er desuden glade for, at de selv bestemmer, hvor meget de ønsker at deltage aktivt og ytre sig i plenum eller i grupper: "Vi er ikke presset til at skulle op og fremlægge, for jeg er slet ikke stærk på nogen måde i det her sprog, så det er dejligt, at man ikke bliver presset til det" (I9). At deltagerne ikke aflægger eksamen i kurset, men får et kursusbevis for aktiv deltagelse, bidrager også til den uformelle ramme: "For me, it would be too stressful, actually, to take this so seriously that I would need to go to an exam; I think it's more loose that you don't have to perform anything, you get a certificate that you were here, fine" (I4). Det bliver tydeligt, at nogle deltagere ikke ville have overskud til at deltage i et mere formelt anlagt sprogkursus med efterfølgende eksamen. Dette betyder dog ikke, at der lægges mindre engagement i undervisningen. Deltagere fremhæver netop engagementet som en af bevæggrundene til at forblive på kurset (I5).

#### 4.5.3. Kurset som udfordrende

At underviserne har valgt en strategi, hvor de i videst muligt omfang taler tysk fra kursets start, nævnes som en udfordring, der satte vedholdenheden på en prøve de første kursusgange, men også hensynet til deltagerens fuldtidsstudie spiller en rolle, som det fremgår af denne ytring: "[Underviseren] begyndte at snakke sådan fuldstændig tysk, sådan 24-7 fra starten af, så da jeg tog hjem de første par gange, var jeg godt nok ør i hovedet, og det var sådan lige før, at jeg tænkte 'ej, er

det her det værd? Jeg har også mit andet studie, jeg skal holde øje med” (I1). Kurset opleves også som en positiv udfordring, hvilket ses heraf: ”Jeg sidder rigtig meget med ordbogen og computeren åben for at få live oversættelse på mit begrænsede ordforråd, men jeg synes, det er fedt bare at give den gas” (I2). Nogle kursusedtagere føler sig dog også udfordret af, at underviseren bruger meget tysk i undervisningen, både mundtligt og i PowerPoint-præsentationer. Deltagerne ser denne udfordring altovervejende som noget positivt, men et par deltagere ønsker mere stilladsering i forbindelse med komplekse ord: ”If anything, it would be like some of the very long words, it could be, maybe just write them in English below, but only in the slides, you don’t have to mention them. It’s fine that she just speaks German, but some of the long words could be [translated]” (I10).

For nogle deltagere er de forskellige sproglige niveauer på holdet en udfordring. De kan føle sig intimideret over det oplevede høje niveau hos andre deltagere:

Ja, for under kurset var det meget nemt for dem, der allerede var forholdsvis gode til tysk, at række hånden op og snakke rigtig meget. Det tror jeg overvældede ret mange af dem på kurset, fordi mange af os ikke havde haft det i mange år. [...] Jeg blev helt klart intimideret, men efter et par omgange, var det som om der var tyndet lidt ud i eleverne, og det hjalp rigtig meget for mange af de andre, tror jeg; også til at man kunne række hånden op, uden at man følte, at man lagde et helt andet bundniveau (IB).

Et par deltagere udtrykker kritik vedrørende brugen af engelsksprogede tekster i kurset, idet der læses både engelsksprogede tekster om kultur og korte tyske tekster. En deltager giver udtryk for, at vedkommende foretrækker at læse tysksprogede tekster frem for at få viden om kultur i en mere kompleks, abstrakt engelsk tekst, idet formålet for deltageren i højere grad er at træne læsning på tysk (I4). Kursusedtagerne er meget glade for taleøvelserne og efterlyser flere af denne type opgaver (I6).

#### 4.5.4. Weekendkurset som mulighed for fordybelse

Kursusweekenden, der ligger ca. 3 uger efter kursusstart, bliver generelt oplevet positivt og som en lejlighed til, at man kan fordybe sig i sproget, og at holdet bliver rystet sammen. Samtidig udtrykker mange, at det er gavnligt med et par intensive dage med flere undervisningstimer i træk, end man kan få på hverdage, og at dagene bidrager meget til læringen, som denne deltager siger: ”Altså i starten synes jeg, det var sådan lidt ’okay, lørdag og søndag også’, men alligevel, intensive kurser og flere timer med det gør nok også bare, at man lærer det mere” (I3). Flere giver dog også udtryk for, at det er svært at afsætte en hel weekend til kurset. Et par deltagere synes, det er for meget og for intensivt. Kombinationen af weekend- og hverdagskursus fremhæves dog også positivt, jf. denne udtalelse: ”Jeg synes også, det er meget hyggeligt, at vi har den her tid til rent faktisk at fordybe os i det, selvom de timer, vi også har i løbet af ugen, også er superfint” (I2). Deltagerne er positive over for konceptet for weekendkurset, hvor de med støtte fra underviseren, men dog selvstændigt, udformer og præsenterer et kort oplæg på tysk: ”I really like the active format where we put something into it ourselves; and indeed, with this workshop where we got the assignment of making our own presentation about a topic we care about; so, in that way, it takes advantage of our passion and then converting that to German” (I4).

#### 4.5.5. Erfaringer på kurset og vedholdenhed – delkonklusion

I forhold til L2-læringsoplevelsen er der to væsentlige resultater. For det første synes den uformelle stemning på kurset og nedtoningen af formelle krav at understøtte deltagerens engagement og læring. Det synes at være en nødvendig ramme og forudsætning for, at deltagere gennemfører denne aktivitet ved siden af deres ordinære studier. Desuden virker den uformelle atmosfære befordrende for at nedbringe L2-*anxiety*. For det andet viser interviewdataene tydeligt, at den sociale faktor og *sense of belonging* spiller en stor rolle for udbytte og vedholdenhed på kurset. Konkret viser svarene

i interviewene tre typer positive erfaringer, der også er bevæggrunde til at blive på kurset og en bevæggrund til at forlade kurset. Deltagernes grunde til fortsat deltagelse er for det første en oplevelse af at mestre sproget mere og mere, for det andet en oplevelse af kurset som relevant, interessant og spændende og for det tredje de sociale relationer på kurset. Frafald begrundes derimod med kursets sværhedsgrad. Muligheden for at møde studerende fra andre studieretninger føjer et stort plus til kurset. Kurset opleves af mange som både uformelt og engagerende, hvilket også gør, at mange forbliver på kurset på trods af udfordringer med travlhed med deres studier. En vigtig faktor er her desuden, at der ikke er en eksamen. Læringen foregår derfor på en anden måde end i de studerendes dagstudier. At der er en weekend-workshop, modtages positivt, idet mange deltager, selvom der udtrykkes en nødvendighed for en vis overvindelse. Men dem, der har deltaget i weekend-workshoppen, giver udtryk for, at muligheden for fordybelse og *bonding* med de andre kursusdeltagere har været indsatsen værd. Kritiske kommentarer er rettet imod at justere i enkelte aspekter såsom brug af engelsksprogede tekster og facilitering af ordforråd.

## 5. Konklusion og forslag til videreudvikling af TST

Med udgangspunkt i deltagernes perspektiver har vi i denne undersøgelse haft fokus på at afdække dels motivation, behov og ønsker samt forventninger, der har betydning for, at man tilmelder sig et TST-kursus, dels erfaringer med at lære tysk og med at deltage i et TST-kursus og deraf følgende forhold af betydning for deltagernes vedholdenhed. De empiriske data fra de 14 interviews har givet mange forskellige indsigter og ny viden, som kan bruges til at evaluere og videreudvikle kurser i TST. I det følgende er det løbende angivet, hvad der med fordel kan fremhæves og fokuseres på i kurserne, og hvordan konceptet dermed kan videreudvikles.

Interviewpersonerne har angivet en lang række forskelligartede motivationsfaktorer for at melde sig til et frivilligt, ikke-ECTS-givende TST-kursus. Såvel en strategisk motivation relateret til karriere eller studie, som en personlig motivation, herunder personlig interesse, den sociale dimension i kurset og forhold, der relaterer sig til familie og venner, spiller en stor rolle. Den strategiske motivation foreligger dog ikke i så ren en form som først antaget, og en skarp skelnen mellem karriereorienteret og personlig motivation er vanskelig i vores data. Der synes at være relativt flydende og dynamiske grænser mellem disse motivationsfaktorer, ligesom der for mange af deltagerne er tale om en kombination. Vægtningen af den personlige motivation hos deltagerne er dog højere end ventet. Dette er bemærkelsesværdigt og fortjener opmærksomhed i forbindelse med rammesætningen og tilrettelæggelsen af TST, hvor fx personlig interesse og den sociale dimension i kurset kan ekspliciteres mere. Dette kan fx styrkes i kurset gennem øget fokus på, at deltagerne lærer hinanden at kende i kurset, ligesom det er vigtigt at give rum til deltagernes personlige interesser og stilladsere arbejdet med disse. Ydermere forekommer det centralt at holde fast og styrke kursets erhvervsrettethed og karriererelevans, hvilket bl.a. gøres gennem deltagernes arbejde med individuelle præsentationer af temaer inden for deres egen faglighed. Gennem de mundtlige præsentationer i mindre grupper eller i plenum efter deltagernes eget valg styrkes også kursets interdisciplinære dimension, hvilket yderligere bidrager til at gøre deltagerne klar til at begå sig blandt fremtidige kolleger og samarbejdspartnere fra andre faggrupper.

Med hensyn til deltagernes oplevede behov og ønsker i forhold til, hvad de gerne vil lære på TST-kurset, er der i høj grad fokus på praktisk sproganvendelse og styrkelse af praktiske sprogkompetencer, primært kompetencerne til at tale og forstå tysk, mens formelle skriftlige kompetencer, fx grammatiske kompetencer, synes at spille en mindre rolle for deltagerne. Der er således tale om et behov for kunne begå sig mundtligt på tysk, som deltagerne er blevet bevidste om, og de ønsker at styrke denne kompetence gennem kurset og bruge kurset som *stepping stone* til at fortsætte læringen. At skabe sproglig selvtillid og at forstå kulturen i og gennem sproget, formuleres ligeledes som vigtige behov ifm. ønsket om at kunne begå sig på tysk. Ift. videreudvikling af kurset betyder dette, at det er essentielt at arbejde målrettet med praktiske sprogkompetencer gennem

stilladserede praktiske øvelser og (primært) mundtlig træning af sproget, mens grammatiklæring integreres mere indirekte, bl.a. via *chunks*. Det er desuden vigtigt at skabe et trygt læringsrum, fx ved at arbejde med øvelser i mindre grupper, hvilket virker mindre intimiderende og mere inddragende for deltagerne end plenumsamtaler. Det er ligeledes vigtigt at italesætte, at kurset bedst ses som en *stepping stone*, fx på den måde, at der i kurset angives ideer til, hvordan deltagerne selvstændigt kan arbejde videre med tysklæringen og fortælles om yderligere muligheder for at lære tysk, herunder onlinetilbud i form af vlogs og undervisningsvideoer.

Deltagernes forventninger til TST er, at der afsættes meget tid til at træne sproget i praksis. Ift. udbytte gør deltagerne sig positive erfaringer i begyndelsen af kurset, og deres oplevelse er, at de udvikler deres sproglige kompetencer hurtigt. Samtidig indser de dog også, at de ikke kan nå deres sproglige mål med ét kursus alene, men at det kan udgøre et væsentligt grundlag og et vigtigt skridt på vejen i deres læring. Det er dermed vigtigt at fremhæve i kurset, at sproglæring er en længerevarende aktivitet, og at det kræver løbende indsats at vedligeholde fremmedsprogskompetencer.

Deltagernes tidligere erfaringer med at lære tysk er blandede, idet flere giver udtryk for at have haft gode erfaringer med at lære tysk, mens andre udtrykker det modsatte. Samtidig er det tydeligt, at en del af deltagerne er præget af en form for *L2-anxiety* og manglende selvtillid til at turde springe ud i at tale tysk, hvilket synes at hænge sammen med deres tidligere erfaringer med at lære tysk. Italesættelsen af *L2-anxiety* er mere omfattende end forventet. Mange deltagere i TST-kurserne udtrykker således en problematik, der er nævnt i Daryai-Hansen et al. (2022). Kurset har derfor for deltagerne en vigtig funktion som *safe space*, hvor man i sikre og trygge rammer kan begå fejl og øve sig i at (turde) tale tysk. Kursernes sociale element er derfor meget betydningsfuldt for deltagerne og bidrager til deres vedholdenhed (*persistence*). Ikke mindst fraværet af eksamen kombineret med den uformelle atmosfære på kurserne er vigtig, hvor der er fokus på praktiske, underholdende øvelser og aktiv deltagelse og ikke på fejlfinding eller eksamen. Som nævnt ovenfor er det vigtigt ift. videreudvikling at holde fokus på kurserne som *safe space*. Desuden er det centralt at (sam)skabe en uformel og rummelig atmosfære samt fortsætte med formatet 'aktiv deltagelse'. Det vil endvidere være hensigtsmæssigt at italesætte kurset som en mulighed for at mindske *L2-anxiety* i informationsmaterialet om kurset og eventuelt også ved at tale om *L2-anxiety* i undervisningen, sådan at den enkelte deltager med *L2-anxiety* ikke føler sig "forkert".

Ifølge vedholdenhed og gennemførelse er deltagerne oplevelse af mestring væsentlig for deres ønske om at fuldføre kurset trods travlhed med deres ordinære studieaktiviteter. Det er vigtigt, at deltagerne oplever, at indholdet i det ekstracurriculære kursus er værdifuldt og relevant for deres nuværende situation og for deres fremtidige mål og ønsker. Det er endvidere vigtigt, at de opnår en følelse af at høre til i fællesskabet på kurset, hvilket vil sige, at det sociale på kurset som nævnt er centralt, ligesom den uformelle atmosfære og fraværet af afsluttende eksamen på kurset har stor betydning. Nogle af dem, der er faldet fra, har gjort det pga. manglende *self-efficacy*, navnlig en manglende tro på egen mestring af sproget svarende til kursets niveau. Samtidig angav nogle TST-deltagere dog, at de selv ville være stoppet, hvis niveauet havde været lavere. Dette viser, at det er vigtigt at ramme et niveau, der passer til de fleste kursusedtagere, ligesom det er vigtigt at arbejde med en høj grad af differentiering, fx ved at der stilles differentierede opgaver og ved at tillade deltagerne at kommunikere på det niveau, de er i stand til, samt ved at udbyde niveauopdelte kurser, så niveauspredningen på det enkelte kursus er mindre. Med hensyn til videreudviklingen af kurserne er det desuden tydeligt, at deltagere på denne type sprogkurser med fordel kan støttes ved hjælp af det, som Tinto betegner som "academic support" og "social support" (jf. Tinto 2017b: 7), inden for de tre parametre *self-efficacy*, *sense of belonging* og *perception of curriculum*. Med henblik på *self-efficacy* kan undervisningen lægge fokus på bl.a. opgaver med formativ feedback, gruppearbejde og *task*-baserede praktiske opgaver. At deltagerne mødes på det niveau, hvor de befinder sig fagligt, kan ligeledes prioriteres. For at understøtte deltagerne *sense of belonging* kan bl.a. gruppearbejde og



opgaver med fælles læring og mulighed for deltagelse i mindre *communities* give deltagerne en øget følelse af at høre til. Ligeledes kan gruppearbejde bidrage til tværfaglighed, hvis grupperne sammensættes på tværs af de studier, som deltagerne kommer fra. Deltagernes opfattelse af kursusindholdet (*perception of curriculum*) som relevant og værdifuldt kan bl.a. understøttes ved, at deltagerne arbejder med omsætning af det faglige stof i praktiske sammenhænge og af løbende eksplicit italesættelse af kursernes praktiske værdi.

## Litteratur

- Alexandersen, Birgitte Nygaard & Ana Kanareva-Dimitrovska (2021). *Gevinster ved solide fremmedsproglige tillægskompetencer - behovsanalyse fra virksomhedsperspektiv*. <https://viden.ncff.dk/ncff/gevinster-ved-solide-fremmedsproglige-tillaegskompetencer-behovsanalyse-fra-et-virksomhedsperspektiv> Lokaliseret 2.12.2024.
- Amir, Ron & Ida Blegvad Mortensen (2021). Fremmedsprog og dobbeltkompetencer er vigtige for danske virksomheder. DI Analyse.
- Bardel, Camilla, Henrik Gyllstad & Jörgen Tholin (2023). *Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012-21*. Cambridge University Press.
- Barfod Lund, Sonja, Anne Sofie Jakobsen, Mette Skovgaard Andersen & Hanne Wachter Kjærgaard (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium: En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.
- Bojsen, Heidi (2018). *Hvis du ikke kan sproget... Om flersprogethed og læring på RUC's Sprogprofiler*. Roskilde Universitetsforlag.
- Braun, Virginia & Victoria Clarke (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE.
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, Svend & Steinar Kvale (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- British Academy and the University Council of Modern Languages (UCML) (2022). *Languages Learning in Higher Education: Granular Trends*; <https://www.thebritishacademy.ac.uk/publications/languages-learning-higher-education-granular-trends/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Bryman, Alan (2016). *Social Research Methods*. 5th edition. Oxford: Oxford University Press.
- CEFR (2023). *Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> Lokaliseret 10.7.2024.
- CIP (2019). Center for Internationalisering og Parallelsproglighed. *Københavns Universitets Sprogstrategiske Satsning 2013-2018 – Faglig rapport – behovsafdækning, resultater og impact*. <https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/sprogstrategisk-satsning/konklusioner/> Lokaliseret 2.12.2024.
- CIP (2024). *Center for Internationalisering og Parallelsproglighed*. Københavns Universitet. <https://cip.ku.dk/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Crookes, Graham & Richard W. Schmidt (1991). 'Motivation: Reopening the research agenda'. *Language Learning*, 41(4): 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Dahl, Anne (2022). 'University language students' motivations for their language of study'. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 10(1): 1-24. <https://doi.org/10.46364/njltl.v10i1.1013>
- Daryai-Hansen, Petra & Anne Sofie Berg (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv – en behovsanalyse i faget tysk*. Rapport. Det Nationale Center for Fremmedsprog.

- Daryai-Hansen, Petra, Anne-Marie Fischer-Rasmussen, Katalin Fenyvesi, Mirjam Gebauer, Katja Gorbahn, & Camilla Franziska Hansen (2022). 'Motivationsorienteringer i tyskundervisningen. En kvantitativ og kvalitativ undersøgelse på tværs af uddannelsesniveauer'. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 74: 48-56. <https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133031>
- Daryai-Hansen, Petra & Natalia Morollón Martí (2023). 'Mundtlighed, CLIL og arrangerede sprog- og kulturmøder – to undervisningsforløb set fra motivationsforskningens perspektiv'. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(1): 89-117. <https://doi.org/10.46364/njltl.v11i1.1035>
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Taylor & Francis Inc.
- Erickson, Gudrun (2020). *National assessment of foreign languages in Sweden*. University of Gothenburg. [https://www.gu.se/sites/default/files/2020-04/Nat\\_Assesment\\_of\\_Foreign\\_Lang\\_in\\_Swe2020.pdf](https://www.gu.se/sites/default/files/2020-04/Nat_Assesment_of_Foreign_Lang_in_Swe2020.pdf) Lokaliseret 2.12.2024.
- Fenyvesi, Katalin (2021). 'Emic perspectives on young Danish learners' foreign language classroom anxiety'. *Language Teaching Research*, 28(3): 1-19. <https://doi.org/10.1177/13621688211001200>
- Gardner, Robert C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2019). 'The Socio-educational Model of Second Language Acquisition'. Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen Ryan (eds.). *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. 21-38.
- Henry, Alastair (2017). 'Rewarding foreign language learning: Effects of the Swedish grade point average enhancement initiative on students' motivation to learn French'. *The Language Learning Journal*, 45(3): 301-315. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.853823>
- Holmen, Anne (2018). 'Shaping a multilingual language policy: Gatekeepers and drivers of change'. In M. Sineer, F. M. Hult & T. Kupisch, *Language policy and language acquisition planning*. Springer. 137-157.
- Holmen, Anne & Karen Risager (2018). 'Det flersprogede danske universitet'. I T. K. Christensen et al. (eds.), *Dansk til det 21. århundrede – sprog og samfund*. U Press. 153-170.
- HSI-monitor. *Profildaten zur Hochschulinternationalität* (2024). <https://www.hsi-monitor.de/> Lokaliseret 2.12.2024.
- Hutchinson, Tom & Alan Waters (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lis, Gabriela (2022). 'Norwegian Vs. English: Language Policy in Norway'. 26. januar 2022, Universitas. <https://www.universitas.no/nyhet/norwegian-vs-english-language-policy-in-norway/112953> Lokaliseret 2.12.2024.
- Manolopoulou-Sergi, Eleni (2004). 'Motivation within the information processing model of foreign language learning'. *System*, 32(3): 427-441. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.04.002>
- NCFE (2024). *Det Nationale Center for Fremmedsprog. NCFE's mission, vision og værdier*. <https://ncff.dk/om-os/ncffs-mission-vision-og-vaerdier> Lokaliseret 2.12.2024.
- Noels, Kimberly A, Luc G. Pelletier, Richard Clément & Robert J. Vallerand (2000). 'Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory'. *Language Learning*, 50(1): 57-85. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Norway Today (2022). 'Decline in popularity of foreign languages with Norwegian students'; 14. februar 2022. <https://norwaytoday.info/culture/decline-in-popularity-of-foreign-languages-with-norwegian-students> Lokaliseret 2.12.2024.
- Regeringen (2017). *Strategi til styrkelse af fremmedsprog i uddannelsessystemet*. Undervisningsministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog->

- [i-uddannelsessystemet](#) Lokaliseret 2.12.2024.
- Tinto, Vincent (2017a). 'Reflections on Student Persistence'. *Student Success*, 8(2): 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Tinto, Vincent (2017b). 'Through the Eyes of Students'. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19: 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tinto, Vincent (2019). *Through the Eyes of Students: Looking at Retention Through a Different Lens*. Konference 'At blive på sporet', Aarhus University 2019. [https://konferencer.au.dk/fileadmin/konferencer/At blive paa sporet 2019/Tinto 2019 Copenhagen Background Paper rev. 5.12.19.pdf](https://konferencer.au.dk/fileadmin/konferencer/At_blive_paa_sporet_2019/Tinto_2019_Copenhagen_Background_Paper_rev._5.12.19.pdf) Lokaliseret 10.7.2024.
- Tinto, Vincent (2020). *A Theory of Student Retention: A Background Paper, Faculty of Arts, Aarhus University*, Youtube. <https://youtu.be/UeMUKdkKVKU>. Lokaliseret 10.7.2024.
- Unger, Martin. C. (2022). 'Hvis behov kunne tale! En undersøgelse om narrative konstruktioner af behov i andet- og fremmedsprogsundervisning og behovenes kompleksitet'. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 14: 1-24. <https://doi.org/10.54337/ojs.globe.v14i.7331>.
- Ushioda, Ema (2001). 'Motivation: L2 Learning as a Special Case'. In Sarah Mercer, Stephen Ryan & Marion Williams (eds.), *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan. 58-73.
- Ushioda, Ema (2019). 'Researching L2 Motivation: Past, Present and Future'. In Martin Lamb, Kata Csizér, Alastair Henry & Stephen Ryan (eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Palgrave Macmillan. 661-682. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_32)
- Voldgaard Larsen, Aase (2023). 'Lærendes behov og mål – personlige læringsmål som værktøj i forbindelse med sprog som tillægskompetence'. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 77: 45-52. <https://doi.org/10.7146/spr.v29i77.142111>.
- Voldgaard Larsen, Aase (in press). 'Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence.' *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 79.
- Vorstman, Emmanuelle, Hanna Siarova & Eszter Szőnyi (2021). 'The future of language education in Europe: case studies of innovative practices'. *European Journal of Language Policy*, 13: 114-120. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.7c>.
- Williams, Marion & Robert L. Burden (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, Xue (2022). 'Motivation in Second Language Acquisition: A Bibliometric Analysis Between 2000 and 2021'. *Frontiers in Psychology*, 13:1032316. Sec. Psychology of Language. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1032316>