

Om sproglæring på universiteternes sproguddannelser

Sonja Barfod Lund

Syddansk Universitet, Danmark

sonl@sdu.dk

Anne Sofie Jakobsen

Det Nationale Center For Fremmedsprog, Danmark

asj@hum.ku.dk

Mette Skovgaard Andersen

Det Nationale Center For Fremmedsprog, Danmark

msandersen@hum.ku.dk

Abstract

Med udgangspunkt i 13 gruppeinterviews med i alt 31 fransk- og tyskstuderende fra tre danske universiteter belyses i denne artikel de studerendes kognitioner om sproglæring, både som proces ("at lære et sprog") og som produkt ("at bruge et sprog" / sprogfærdighed) med særligt fokus på mundtlighed, og det diskuteres med afsæt i lærerkognitionsteori, hvorledes den sproglæringsopfattelse, som de studerende læser ud af sproguddannelserne, påvirker hele uddannelsessystemet. En udpræget fælles motiverende faktor for at studere sprog hos de studerende er forventningen om, at deres kommunikative kompetencer på det respektive fremmedsprog vil blive styrket. Imidlertid viser analysen af de studerendes kognitioner netop sproglæringselementet på uddannelserne som relativt fraværende og, når det forekommer, som et afkoblet element fra sproguddannelsernes andre fagelementer. De studerende oplever, at det er deres eget ansvar at forbedre deres sprogfærdighed og peger på et udlandsophold som stedet, hvor deres forventning om at blive bedre til sproget indfries. På denne måde bliver sproglæringsprocessen erfaringsbaseret og derudover afkoblet indholdsundervisningen, og produktet, sprogfærdigheden, synes at skulle komme af sig selv på de studerendes eget ansvar og særligt i forbindelse med udlandssemestret. Selvom Sprogløftet til en vis grad understreger denne oplevelse af afkoblethed, ser de studerende det også som en meget velkommen indsats.

Keywords: Sproglæring, fremmedsprogsdidaktik, lærerkognitionsteori, sprogstuderende, sproguddannelse, mundtlighed

1. Indledning

Denne artikel har til formål at vise, hvilken rolle sproglæring har på universiteternes fransk- og tyskstudier, og det diskuteres, hvordan dette påvirker sproglæringstilgangen i hele uddannelsessystemet – fra grundskole over gymnasiet til universitetet.

Den såkaldte sproglige fødekæde var udgangspunktet for Sprogløftet i 2021 på 40 millioner, som blev givet til professionshøjskolernes læreruddannelser og universiteternes fransk- og tyskuddannelser af et enigt folketing på baggrund af faldende søgetal til sprog over en årrække samt

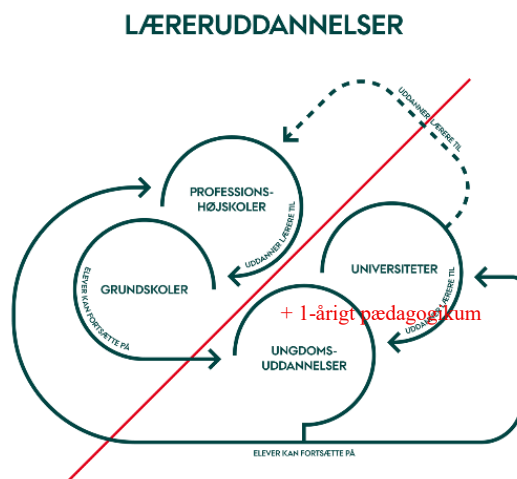
højt frafald og dermed forhøjet risiko for fremtidig mangel på dels sprogundervisere til uddannelsessystemet og dels sprogligt kvalificerede medarbejdere i (eksport)virksomheder (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021a). I forståelsesteksten til Sprogløftet 2021 er det formuleret således: ”Der er behov for en stærk sproglig fødekæde gennem uddannelsessystemet, så vi også fremadrettet har dygtige folkeskolelærere, gymnasielærere og kandidater til erhvervslivet, der taler tysk og fransk.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021b, s. 1). Med udtrykket ‘stærk sproglig fødekæde’ og fokus på de mundtlige kommunikative færdigheder lægges der op til en styrkelse af de studerendes sprogfærdigheder, såvel de kommende grundskole- som gymnasielæreres samt kandidater til erhvervslivets sprogfærdigheder.

Med det ensidige fokus på styrkelsen af tysk og fransk på de videregående uddannelser i 2021 blev såvel andre sprog som niveauer i uddannelsessystemet ladet ude af bevillingen. Det er naturligvis værd at bemærke, at der i regeringens forslag til finanslov 2026 (Finansministeriet, 2025) lægges op til at tildele yderligere 68 millioner til tysk og fransk på de videregående med nogenlunde samme argumentation som i 2021, hvilket efterlader samtlige andre sprog, herunder også de andre sprog, der indgår i økosystemet, uden tiltrængt finansiel opbakning. De problemstillinger, vi peger på i denne artikel, hvor fokus pga. Sprogløftet 2021 ligger på tysk og fransk, er i høj grad også gældende for spansk og engelsk og i lidt mindre grad for andre sprogfag (fx italiensk og russisk især pga. propædeutikdelen, jf. NCFF, 2025a).

Artiklen indledes med en gennemgang af fremmedsprog i uddannelsessystemet for at anskueliggøre den sproglige fødekæde og universitetsuddannelsernes indflydelse herpå. Efterfølgende præsenteres en analyse af de studerendes oplevelser af deres sproguddannelser med udgangspunkt i deres oplevelser af Sprogløftsundervisningen og sproglæringen generelt i uddannelsen (se også NCFF, 2025a), og det diskuteres, hvordan universiteternes sproguddannelser er helt centrale spillere i fornævnte sprogfødekæde og derfor med fordel kunne styrke deres kandidater i forhold til viden om sprogtilegnelse og didaktiske tilgange til faget for at bedre understøttelsen af sprogfødekæden og sikre kvalificerede sproglærere til uddannelsessystemet.

2. Sprog i uddannelsessystemet og uddannelsen af sproglærere

Sprogløftet 2021 var målrettet dels universiteterne, dels professionshøjskolerne, der modtog hver 11 millioner kroner til flere undervisningstimer til at træne de fransk- og tyskstuderendes praktiske sprogfærdigheder. De resterende 18 millioner var øremærket sprogindsatser i ikke-sproguddannelser og går derved ind under det, der kaldes ‘sprog som tillægskompetence’. Bevillingen udsprang formentlig af en logik om, at disse uddannelser udgør sprogfødekædens øverste led: Det er professionshøjskolerne, der uddanner fransk- og tysklærere til grundskolerne, og universiteterne, der uddanner gymnasielærere og ofte også professionshøjskoleundervisere i fransk og tysk. Det universitære led påvirker dermed hele systemet, jf. figur 1, der viser de to læreruddannelser til henholdsvis grundskole og gymnasiale ungdomsuddannelser, og hvordan de forskellige uddannelsesniveauer føder ind i læreruddannelserne på henholdsvis professionshøjskolerne og universiteterne.



Figur 1 Læreruddannelserne i Danmark. Den røde streg i figuren illustrerer, at der er tale om to separate uddannelser, hvor den ene er en læreruddannelse i sig selv, og den anden uddanner kandidater, der via et pædagogikum kan blive gymnasielærere (se også Andersen & Lund (2025a) for yderligere gennemgang af modellen).

Gymnasielæreruddannelsen er todelt, idet den består af en kandidatgrad i to fag og derefter af et etårigt pædagogikum, som gennemføres i forbindelse med fastansættelse på et gymnasium og består af en teoretisk og en praktisk del på tilsammen 60 ECTS. Den praktiske del svarer til 40 ECTS og foregår på kandidatens arbejdsplads. Den teoretiske del svarer til 20 ECTS og består af en almen- og en fagdidaktisk del.¹ Den fagdidaktiske del omfatter for hvert af kandidatens fag i alt 22 undervisningstimer svarende til tre ECTS, som dækkes på tre dages undervisning. Systemet er dermed således indrettet, at de studerende først som kandidater under pædagogikum formelt set erhverver sig pædagogisk-didaktisk viden og bliver færdiguddannede sprogundervisere.²

Arbejdsdelingen mellem universitetet og gymnasiepædagogikum kan have den konsekvens uanset hensigt, at universiteterne og deres undervisere ikke ser sig som læreruddannere. De universitære uddannelser, der uddanner kandidater til gymnasiet, skal dog som minimum leve op til de faglige mindstekrav, der lægger op til, at kandidaterne inden for fremmedsprog skal "have grundlæggende viden om sprogtilegnelse" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2018).

Universiteternes betydning for sprogfødekæden i uddannelsessystemet accentueres af branchetilknøytningstallene for de almene humanistiske sproguddannelser i tysk og fransk. Her fremgår det, at en stor del af de uddannede kandidater fra sproguddannelserne er beskæftigede i undervisningsrelaterede jobs (Tabel 1). Således viser tallene for de sidste ti år, at samlet set 58 procent af franskkandidaterne og 69 procent af tyskkandidaterne er beskæftiget i undervisningssektoren, af disse de fleste i gymnasiet jf. nedenfor:

Tabel 1 Branchetilknøytningstal med fokus på undervisning (NCFE, 2024b, s. 11 og 13).

	Grundskole	Gymnasiale ungdomsuddannelser	Videregående uddannelser	Diskretioneret ³
58 % af franskkandidaterne er beskæftiget i undervisningsbranchen	23 %	59 %	5 %	13 %
69 % af tyskkandidaterne er beskæftiget i undervisningsbranchen	23 %	69 %	5 %	3 %

Fremmedsprogsundervisning i et andet sprog end engelsk er obligatorisk fra 6. klasse i grundskolen med valget mellem fransk, som ti procent har, og tysk, som 86 procent har.⁴ Når eleverne er færdige med 9. klasse, har de dermed haft fransk eller tysk i fire år. Lige over 70 procent af grundskoleeleverne fortsætter direkte i gymnasiet (stx, eux, hhx, htx). Hovedparten kommer på stx og hhx, hvor det er obligatorisk at have et andet fremmedsprog. Cirka ti procent af eleverne på stx og hhx fortsætter med fransk i gymnasiet, det tilsvarende tal for tysk er cirka 60 procent.

Men gennem mange år har stadigt færre søgt ind for at studere et fremmedsprog på universitetet: ”Universiteternes tysk- og franskuddannelser er præget af udfordringer med en faldende tilgang af studerende, et højt frafald og få undervisningstimer.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021c, s. 1; se også NCFE, 2025c, for en databaseret status på universiteterne og professionshøjskolerne).

I lyset af disse udfordringer og af ovennævnte Sprogløft fra 2021 synes det derfor relevant med en undersøgelse af dem, der så faktisk har valgt at læse fransk eller tysk på universitetet, og hvoraf en stor del bliver sproglærere og dermed kommer til at påvirke resten af systemet ved deres undervisning ledt an af forskningsspørgsmålet: *Hvad er de studerendes kognitioner om sprogfærdighed, sprogundervisning og Sprogløft på sproguddannelserne?* Selvom dette bidrag primært ser sig som empirisk, præsenteres i følgende den teoretiske ramme, som spørgsmålet skriver sig ind i, og herefter artiklens empiri.

3. Teoretisk ramme

Den teoretiske ramme til denne artikel udgøres dels af teorier om sproglæringssyn, der er divergerende i de forskellige dele af uddannelsessystemet, dels af lærerkognitionsteori, der kan illustrere de konsekvenser, de divergerende sproglæringssyn kan have på resten af uddannelsessystemet.

Det kommunikative sprogtilægnings syn har siden 1970'erne præget sprogdidaktikken (jf. Jakobsen, 2011, s. 137). Det er derfor også det styrende princip i styredokumenterne for grundskolens og ungdomsuddannelsernes sprogfag. Det kommunikative sprogtilægnings syn hænger tæt sammen med et funktionelt sprogsyn, og derfor bliver det bærende princip i den kommunikative sprogundervisning sprogets funktion i konkrete brugssituationer. Vi lærer sprog gennem brug, og tilegnelsesrækkefølgen kan ses som en konstant spiralisk proces, hvor den lærende først får tillid (*confidence*) til mestring, oplever en vis form for mestring og flydende tale (*fluency*) og derefter får brug for at forfine og nuancere (*accuracy*) (se fx Skehan, 1998). Derfor kommer viden om grammatikken i dette syn modsat et mere strukturalistiske syn ikke først, men senere i sprogtilægnelsesprocessen (se også Andersen & Andersen, 2024). I universiteternes studieordninger synes der ikke at være et eksplicit princip for sprogundervisningen.

Især den mundtlige brug af fremmedsproget står centralt i den kommunikative sprogundervisning, men synes samtidig at være et særligt udfordrende element i fremmedsprogsundervisningen (Fernández & Andersen 2019, s. 50): Den mundtlige sprogfærdighed anses af elever (se Lund et al., 2023 og Andersen & Blach, 2010), studerende (fx NCFE, 2025a og NCFE, 2024c) og lærere (fx NCFE, 2025d og NCFE, 2025e) som det vigtigste element i tilegnelsen af et sprog, der dog samtidig beskrives som: ”(...) a quite neglected area within the language classroom, where writing is favored.” (Fernández & Andersen, 2019, s. 50). Som Henriksen et al. skriver: ”I bedste fald får eleverne muligheder for at tale, men direkte, eksplicit undervisning af mundtlig færdighed, både dialogisk og monologisk, er sjælden eller usystematisk.” (Henriksen et al., 2020, s. 144).

Det ovenstående citat sammenholdt med ovenstående undersøgelser peger på, at en ofte anvendt tilgang til mundtlighed er en tilgang, der kaldes *doing speaking*, mere end en *teaching speaking*-tilgang (Vijayarathan, 2017). En sådan tilgang kan have den effekt, at den studerende får en ide

om, at sprogtilegnelse er noget, der sker mere eller mindre af sig selv, blot man hører nok af sproget, en såkaldt sprogbadstankegang. Canadisk forskning viser imidlertid, at receptive og produktive færdigheder ikke nødvendigvis følges ad i sprogbad (se fx Andersen et al. 2015, s. 21). Der kan derfor være god grund til at rette eksplicit fokus på sproglæring, da det samtidige fokus på sprog- og indholdslæring er i overensstemmelse med den nyeste fremmedsprogsdidaktiske viden og -tilegnelsesviden (fx CLIL, se fx Coyle, Hood & Marsh, 2010). Det er altså vigtigt at integrere begge dele i sproguddannelserne for at styrke de kommende læreres egen sproglæring og derigennem også kognitioner om sproglæring, hvilket igen vil have en indflydelse på deres kommende elevers sproglæring.

Lærerkognitionsteori omhandler: "(...) the unobservable cognitive dimension of teachers – what teachers know, believe and think" (Borg, 2003, s. 18). Se desuden Borg, 2006, og i en dansk kontekst se også Daryai-Hansen og Henriksen, 2017, samt Henriksen et al., 2020.

Som Fernández skriver, har lærerkognitionsforskningen vist, at lærere pga. den erfaringsbaserede viden trods teoribaseret viden kan komme til at undervise, som de selv er blevet undervist, og de "tidlige kontakter med klasseværelset og sprogundervisning danner en stærk basis for lærernes egen konceptualisering af, hvad det betyder at lære og undervise i fremmedsprog." (Fernández, 2019, s. 6). Denne erfaringsbaserede 'stærke basis' kan også kaldes for kerneantagelser og står over for de ofte mere perifere teoribaserede antagelser (jf. Henriksen et al., 2020, s. 21f), og "[o]fte vil erfaringsbaserede kerneantagelser bremse for accept af ny viden, som derfor afvises eller bliver til perifere antagelser." (Henriksen et al. 2020, s. 28). Det opsummeres således: "Lærerens praksis er styret af bevidste eller ubevidste antagelser om sprog, læring og kultur." (Henriksen et al., 2020, s. 53), og det konkluderes derfor: "Det er vigtigt at have opdateret viden om, hvad dette [kommunikative sprogsyn i læreplanerne] indebærer (...) og være bevidst om egne antagelser og de holdninger til sprog, læring og kultur, som ligger bag mange valg i den daglige undervisning." (Henriksen et al., 2020, s. 53). Selvom lærerkognitioner er dynamiske, så er de en kompleks og i udgangspunktet ubevidst størrelse (Borg 2006: 35), der har brug for understøttelse til transformation, hvis ikke egne undervisningsoplevelser skal repraktiseres, da kerneantagelserne fra lærernes egne erfaringer som elever er sejlivede (jf. Lorties begreb om apprenticeship of observation, 1975, s. 67).

Med andre ord peger lærerkognitionsteori på, at den enkelte lærer præges af sin egen sprogtilegneshistorie, hvilket betoner vigtigheden af, at universitetets sprogstuderende har indsigt i og viden om sproglæring, både deres egen og deres kommende elevers (se også mere herom i Andersen & Lund, 2025b).

4. Metode

Artiklens empiriske materiale stammer fra en større interviewundersøgelse blandt universitetsstuderende på en række forskellige sproguddannelser, hvor den indsamlede datamængde bestod af 59 semistrukturerede fokusgruppeinterviews (se fx Kvale & Brinkmann, 2015) med i alt 160 studerende fra de fem universiteter: Aarhus Universitet (AU), Aalborg Universitet (AAU), Copenhagen Business School (CBS), Københavns Universitet (KU) og Syddansk Universitet (SDU) (NCFE, 2025a). De interviewede studerende fordeler sig på tre typer uddannelser (de almene, de erhvervsproglige uddannelser samt områdestudier) og på 13 sprog og blev indsamlet i efteråret 2023.

De studerende deltog frivilligt i interviewene, som blev gennemført på uddannelsesstederne. Interviewene blev lydoptaget og derefter transskriberet af et transskriptionsbureau. Alle data er anonymiseret. Pga. udbuddet af uddannelser og den frivillige deltagelse er de to fremmedsprog

tysk og fransk ikke ligeligt repræsenteret i data. Det samme gælder repræsentationen af henholdsvis bachelor- og kandidatstuderende (se nedenfor).

Spørgeguiden, der blev anvendt til interviewene, fulgte en tidsmæssig logik: Først blev de studerende spurgt om deres overvejelser om og forudsætninger for at vælge en sproguddannelse, hvilket gav et retrospektivt blik på deres motivation. Herefter blev de spurgt om deres oplevelser af undervisningen på uddannelsen og endelig om deres forestillinger og overvejelse om, hvad de skal efter endt uddannelse, som et slags prospektivt indblik i de studerendes kognitioner. Selve analysearbejdet bestod af en kodningsfase og en analyse- og skrivefase. Kodningen af de transskriberede data blev foretaget ved hjælp af dataanalysesoftwaren NVivo. Analyse- og skrivefasen blev foretaget i et reciprocitetssamarbejde, hvor individuelle læsninger af data blev fremlagt og diskuteret i en analysegruppe. Analysediskussionen og de heraf opståede tematikker, der emergerede fra læsningerne, blev samlet til den skriftlige analyse, der endnu engang blev distribueret til diskussion om overensstemmelse med de oprindelige læsninger.

Til foreliggende artikel er den del af data, der handler dels om de studerendes forudsætninger for at vælge en sproguddannelse, dels om deres oplevelser af og perspektiver på uddannelsens indhold, blevet genbesøgt og videreanalyseret med styrket fokus på sprogundervisning, Sprogløftet og sprogfærdighed.

Vi trækker her kun på interviewdata fra tysk- og franskstudierne på AU, KU og SDU i forlængelse af særnummerets fokus på Sprogløftet. Vi har derudover fokuseret på de almene sproguddannelser, der har fokus på kultur, litteratur, lingvistik og historie/samfundsforhold, idet det er disse uddannelser, der primært uddanner fremtidige gymnasielærere. Datasættet til denne artikel udgøres således af 13 fokusgruppeinterviews med mellem 2-4 deltagere, i alt 31 deltagere, heraf 20 bachelor- og 11 kandidatstuderende. Ni af interviewene var med tyskstuderende, fire med franskstuderende. Det skal her nævnes, at det ikke er alle 31 studerende, der angiver, at de ønsker at blive lærere. Det er dog sandsynligt jf. branchetilknytningstallene som vist i afsnit 2, at en stor del af dem bliver beskæftiget inden for undervisningsbranchen, heriblandt som gymnasielærere.

Artiklens kvalitative data udtrykker mangfoldige oplevelser af sproguddannelserne. Vi har i vores analyse fokuseret på fællesmængden frem for den individuelle oplevelse. Det vil sige, at de tematikker, vi trækker frem, har resonans i data, og de interviewcitater, vi i det følgende bringer, er udvalgt, fordi de er prototypiske og spejler denne fællesmængde. Da der er flere interviews med tyskstuderende, er der også flere citater fra tysk- end franskstuderende.

5. De studerendes perspektiver på sprogfærdighed og sprogundervisning

I det følgende præsenterer vi en diskuterende analyse af interviewene med fokus på Sprogløftet og øvrige sprogundervisningskomponenter i uddannelserne under følgende temaer: Indledningsvist handler det om, hvad de studerende siger om deres forventninger – og dermed motivation for – en sproguddannelse, der dels viser, hvad de studerende medbringer fra deres hidtidige ungdomsuddannelser m.v. af kognitioner om sprog og sproguddannelser, dels peger på deres oplevelser af sprogelementet på uddannelserne (5.1), om Sprogløftet (5.2) og om deres mundtlighedsefterspørgsel (5.3). Sidst, men ikke mindst handler de to mest diskuterende afsnit om de forestillinger om sproglæring, som kommer til syne i data (5.4 og 5.4.1).

5.1 Forventninger til sproguddannelsen

Allerede i de studerendes forventninger til og motivationer for at vælge en sproguddannelse ser vi, at sprogfærdigheden spiller en stor rolle. De studerende er ofte motiveret af en særlig interesse i et af sproguddannelsens faglige delelementer (fx historie, kultur, lingvistik, litteratur) og en oplevelse

af at være god til sproget. Samlet set giver de studerende udtryk for, at deres valg af uddannelse er drevet af positive erfaringer fra egen sprogfagsundervisning i grundskole og/eller gymnasiet, der handler om oplevelsen af at have haft gode lærere, en fornemmelse af at have talent for sproget samt at have fået vakt en interesse for sproget og dets kulturelle og samfundsmæssige kontekst:

Så var jeg sådan, det er nok den vej, jeg skal gå. Og jeg har altid rigtig godt kunnet lide tysk. Har altid haft rigtig, rigtig dygtige undervisere i tysk og været ret god til det. (BA-studerende, tysk)

Og jeg kunne huske, at jeg godt kunne lide fransk i gymnasiet. Jeg synes, at det var fedt det der med at kunne kommunikere med folk på deres sprog. (BA-studerende, fransk).

De studerende giver ligesom ovenfor udtryk for et fælles initialt ønske om at lære at kommunikere på målsproget og opnå endnu stærkere sprogkompetencer:

(...) jeg glædede mig rigtig meget til det tyske, sproget, al den sproglæring (...) (BA-studerende, tysk).

Jeg tror også at mit udgangspunkt var, at jeg ville godt blive bedre til tysk. Jeg ville rigtig gerne blive god sprogligt. Det var sådan, ja, det mundtlige, jeg havde for... i hvert fald lige i starten. Det var nok sådan min motivation for at starte. (BA-studerende, tysk).

De studerende ser her sproget som et læringselement i sig selv og har en udtalt forventning om at komme til at mestre det respektive fremmedsprog i løbet af uddannelsen, hvilket også er uddannelsernes eksplicite mål, jf. afsnit 4.

5.2 Sprogløftet⁵

Det er tydeligt i data, at de studerende sætter pris på sprogløftet, der – eksplicit øremærket til styrkelse af de studerendes sprogfærdigheder – gav universiteterne muligheder for at lave ekstra sprogundervisning; de har faktisk svært ved at forstå, hvordan deres uddannelser hang sammen før Sprogløftsundervisningen:

Fordi hvis [Sprogløftet] ikke var der, så ville det være noget, man lavede i sin fritid, ikke? Hvordan former man konjunktive sætninger? Det er jo ikke noget, vi lærer i de obligatoriske fag. (BA-studerende, tysk).

Altså, jeg undrer mig virkelig over, hvordan det har set ud, før vi har fået [Sprogløftet] til. (...) Hvor det er sådan lidt mere sådan klassisk sprogundervisning... altså, så skal man i hvert fald være god til at lægge sig selv i selen, for ligesom at få lært sproget, uden for den undervisning, der er... der er der jo ikke et sproglig fokus som sådan, for at man skal forbedre ens aktive sprog. (BA-studerende, tysk).

Ovenstående studerende omtaler her klassisk sprogundervisning som noget, der ikke har et fokus, og vi antager, at vedkommende dermed henviser til den ovenstående *doing speaking*-tilgang.

(...) sådan to måneder, før jeg blev færdig med studiet, der kom [Sprogløftet], hvor man ligesom, ja, snakkede, og så havde vi sådan et fokus. Og det synes jeg faktisk gav rigtig meget. Jeg kunne også mærke den der sproglæde, sådan... Det kan faktisk også være fedt at kommunikere på fransk, og det blev ikke sådan en mig-præstation. Det var bare sådan: "Nu har jeg lov til sådan at prøve noget af, eller lege med sproget..." (KA-studerende, fransk).

Og nu, og igen, Sprogløftet er kommet – de gør noget. Og jeg kan også se det, jeg hører, og det, jeg ser af de nye årgange ... Der er rigtig meget, der virker. Der er rigtig meget, der også virker i forhold til studiesammenhold. (KA-studerende, tysk).

Det er bemærkelsesværdigt, at ovenstående KA-studerende italesætter, at ikke blot bliver sprogfærdigheden bedre, det er 'ikke sådan en mig-præstation', og det gør studiesammenholdet bedre. De studerende oplever imidlertid overvejende Sprogløftsundervisningen som mere eller mindre afkoblet fra uddannelsens øvrige faglige indhold, og som omhandlende mere dagligdagsemner:

Hvor det vi har haft i [Sprogløftet], jamen, så har det været ... snakke om eller holde nogle diskussioner. Og selvfølgelig er det vigtigt at kunne diskutere på et andet sprog. Men så måske ikke lige at diskutere om dyrevelfærd. (BA-studerende, tysk).

Men det er jo lidt sjovt, fordi da jeg havde det der [Sprogløftet], der var det jo meget sådan nogle lavpraktiske emner. Så talte vi om tysk jul, så talte vi om tysk SU i forhold til den danske SU – altså, det var sådan meget lette emner at tage fat på. (BA-studerende, tysk).

Men som den studerende peger på i følgende, føles Sprogløfttimerne for indholdstomme i forhold til 'den rigtige viden', hvilket kunne pege på, at fokus har været på at diskutere det konkrete (*doing*) og ikke nødvendigvis at lære at diskutere (*teaching*). Vedkommende foreslår selv, at man måske kunne koble det til det øvrige indhold:

Eller vi udnytter ikke vores tid ordentligt. I forhold til at kulturen og altså litteraturen er supervigtigt, tænker jeg. Fordi det er en indføring i, også i kulturen og i tankegangen og så udviklingen. Og det samme er historien også. Altså, [Sprogløftet], der tænker jeg, at vi kunne udnytte det. Vi sidder og har Hörverstehen, hvor vi skal sidde og høre, hvad mennesker sidder og siger. Og ja, det er da måske en meget god øvelse. Men hold da op, hvor kunne vi få meget mere ud af det, hvis vi beskæftigede os med noget. (BA-studerende, tysk).

I ovenstående udsagn kommer det klart frem, at sproglæring ikke anses for at være "noget", medmindre den kobles til det, der af den studerende anses for at være det faglige.

Ud fra de studerendes oplevelser af den ekstra sprogfærdighedsundervisning, som Sprogløftet har afstedkommet, er der ingen tvivl om, at det har været et endog meget velkomment tiltag, men som det også betones, er der tale om en undervisning, som for de studerende opleves som afkoblet fra uddannelsens øvrige indhold, og derudover ser det ifølge deres udsagn også ud til, at den mundtlighedstræning, der er i forbindelse med Sprogløftet, især baseres på en *doing speaking*-tilgang, slutter efter de første par semestre til de studerendes utilfredshed. Disse oplevelser stemmer i høj grad overens med de studerendes generelle oplevelser af sproglæringen på deres uddannelser, som vi i det følgende vil udfolde.

5.3 Mundtlighed

Det er særligt den mundtlige sprogfærdighed, som de fransk- og tyskstuderende forventer at komme til at arbejde med på studiet, samtidig med at de sætter implicit lighedstegn mellem mundtlighed og det at kunne sproget, ligesom eleverne i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser (Lund et al., 2023):

(...) 1. semester, der tænkte jeg, ej, hvor er det underligt, at der ikke er nogen mundtlig eksamen. Og på 2. semester der tænkte jeg, what? Der er stadig ikke nogen mundtlig eksamen. Og det er et sprogstudie. Altså, sprog er at tale-agtigt. (BA-studerende, tysk).

De studerende giver samtidig udtryk for, at den primære mulighed for at træne mundtlighed i universitetsregi forekommer ved mundtlig deltagelse i kultur- og historiefagene, altså *doing speaking*. For at lære at tale skal man altså bare byde ind i undervisningen:

Det aktive sprog ... bliver nok ikke trænet så meget i selve undervisningen her på universitetet, synes jeg. Men igen, det er op til en selv selvfølgelig, hvor meget man byder ind... (BA-studerende, tysk).

Altså, få budt ind og tage enhver mulighed. Altså sådan, fx selvom en som [underviser] jo også taler og forstår rigtig godt dansk, så sådan lidt tvinge sig selv til, at man kommunikerer på tysk med ham, for ligesom at tage enhver mulighed for at få det øvet. (BA-studerende, tysk).

Det opleves imidlertid, at deltagelsen forudsætter, at den studerende har sprogkompetencen til at producere et indholdsmæssigt såvel som sprogligt adækvat indlæg eller spørgsmål, og naturligvis, at underviseren inviterer til deltagelse. Det formuleres i data typisk således:

Og så, hvis man har sprogfærdighederne til det, kan man også godt spørge på fransk. Men det er ikke alle, der har de sprogfærdigheder, så på den måde ... (BA-studerende, fransk),

'Tal i timerne. Det er den eneste måde, du kan lære det på.' Og der tror jeg, at jeg blev ramt af usikkerhed. Fordi at sådan, jeg kunne godt mærke, at jeg lå markant ... jeg lå et andet sted end de andre. (KA-studerende, fransk).

(...) de fag, jeg har nu, altså ... Der lægger de ikke så meget op til, at vi skal snakke så meget selv, desværre. Øhm ... Fordi man har også muligheden for bare at putte sig og ikke sige noget. Og den mulighed vælger mange nok oftest. (BA-studerende, tysk).

Det er jo det paradoksale, at på den ene side efterlyser jeg mere mundtlighed. På den anden side ved jeg, at vores undervisere kæmper lidt med at få os til at sige noget. (KA-studerende, fransk).

Citaterne beskriver også, hvordan de studerende er tavse og hellere vil lytte end sige noget, når undervisningen foregår på fremmedsproget. Den franskstuderende i det sidste citat, der peger på undervisernes udfordringer ved at få de studerende til at sige noget, og som i øvrigt gerne selv deltager mundtligt, selvom undervisningen foregår på fremmedsproget, fortsætter:

Og det, tror jeg, kan handle om usikkerheder. Det kan handle om, at man ikke synes, at man mestrer et sprog, der kan udtrykke det, man gerne vil sige. (KA-studerende, fransk).

Dermed peger den studerende på *den dobbelte udsathed*, der kan beskrives således: "Hvor indholdsdimensionen handler om, hvad eleven skal lære om, også kaldet curriculum, handler udtryksdimensionen om færdigheden til overhovedet at kunne sige noget." (Lund et al., 2023, s.16). Man kan altså føle sig dobbelt udsat, idet man både kan sige noget forkert indholdsmæssigt og udtrykke det på en forkert måde rent sprogligt. Det er en problematik, som adskillige studerende påtaler, og som måske accentueres af et manglende fokus på sammenhængen mellem indhold og udtryk, eller fag og sproglæring:

(...) jeg føler, at lige så snart, man slår over på dansk, så er det et utrolig højt niveau af folk, der kommer med masser af guld og bidrager. Lige så snart, det er på tysk ... uh! Så er der rigtig få, ofte stilhed, og det er jo, fordi man tør ikke, man har måske lidt svært, og det er sådan, øh ... Og bare det der med, at man har noget på dansk, det gør bare, at man bliver aktiveret. Og sådan, slår du over på tysk, så er man lidt mere på lytteren. (BA-studerende, tysk).

Og hvis man sådan er ... ikke begynder, men når man lærer et sprog, så kan man måske ikke sådan udtrykke sig så nuanceret. Og hvis der er behov for et nuanceret svar, så sidder man måske bare og lader være med at sige noget. (...) "Nå, har I nogle spørgsmål til teksten?" Fordi, jo, jo, man sidder da med nogle spørgsmål, men man ved ikke, hvordan man skal udtrykke dem, nødvendigvis. (BA-studerende, tysk).

Ja. Jeg tror også, altså, jeg havde en forestilling om, at vi alle sammen var fra Danmark. Øh, altså, og alle kom fra gymnasiet. Øhm ... Jeg ved ikke, jeg havde slet ikke tænkt over, at der måske var nogle fra det danske mindretal i Tyskland. Dem har vi faktisk ret mange af. (...) Og så tror jeg bare det gik op for mig: "Okay, jeg kan ingenting." Altså, sådan havde jeg det virkelig i forhold til de andre. Jeg sammenlignede rigtig meget mig selv med alle andre. Øhm ... Så det var lidt sådan et slag i hovedet, og jeg tænkte: "Okay, hvad skal jeg så, hvis jeg ikke kan finde ud af det her?" - agtigt. Altså, jeg havde det faktisk ikke sådan megagodt, lige da jeg startede. (BA-studerende, tysk).

Mundtlighed på fremmedsproget handler altså typisk om, at underviserne bruger fremmedsproget meget, at få studerende føler ansvaret for og evnerne til at sige noget, og at mange af de studerende ikke oplever, at de har de nødvendige ressourcer, hverken sprogligt eller personligt, til at deltage; de er usikre, så de "putter" sig, og "rummet" inviterer ikke til at deltage.

5.4 Kognitioner om sproglæring

De studerendes føromtalt forventning til og forestilling om, at sproguddannelserne faciliterer sproglæring, støder tilsyneladende imod de studerendes oplevelser på selve uddannelsen, hvor det lader til, at de studerende ofte føler sig mødt af at skulle kunne sproget, inden de starter:

Det [sproget] forventer de, at man kan... Hvis man var her til den der, sådan der, hvor man kan komme ud og besøge uddannelserne, der siger de også sådan meget tydeligt: "Det er ikke en sprogscole, vi kommer ud på." Så de forventer lidt sådan, at man kan nogle ting. (BA-studerende, fransk).

De studerendes udsagn synes således at bekræfte Fernández og Andersens bekymring i deres curriculumundersøgelse:

Another interesting feature of the academic regulations is the fact that oral proficiency appears indirectly in a number of subjects, linguistic and literary/cultural alike, in the sense that the language of teaching, classroom participation and examination is the target language. Although teaching in the foreign language is welcome and offers opportunity for practice, we fear that this tendency could be a sign of a presumption that working with content matter in the foreign language is sufficient to train students' language skills and their insights into speaking processes. (Fernández & Andersen, 2019, s. 60).

De studerende oplever nemlig i høj grad, at uddannelserne fortæller dem, at det er deres eget og ikke uddannelsens ansvar at styrke deres sprogfærdighed:

Det var et meget travlt semester! Og så ud over det, så havde de ligesom forventninger om, at hvis du skal lære fransk, så skal du ligesom gøre det i din egen fritid. (KA-studerende, fransk).

Men det er, altså, mit indtryk er, at sådan ... det er meget ens eget ansvar, ligesom at forbedre ens sprog. (BA-studerende, tysk).

Trods de studerendes oprindelige forventninger om, at sproglæring var en del af deres sproguddannelse, synes de i mødet med uddannelsen at begynde at se sproglæring som noget, der primært foregår uden for uddannelsen. Logikken synes at blive, at når sproglæring på den ene side

ikke er en del af det eksplicitte curriculum og på den anden side er adgangen til det curriculære indhold, så må den studerende selv tage ansvaret for sproglæringen.

Den sproglæring, som de studerende faktisk oplever, der er på uddannelserne, lader til at være en slags indirekte sproglæring, hvor det antages, at man ved at beskæftige sig med et fagligt indhold på fremmedsproget lærer det respektive sprog,⁶ jf. ovenfor:

Altså, jeg tror, vi fik at vide, at de regnede med, at vi lavede noget selv. Altså, øvede os og, du ved, lyttede til ting og sådan noget. Og så meget, synes jeg, at det har været taktikken, at man bare fokuserede på det faglige, og så kommer alt det sproglige ved, at du læser til det faglige ... (BA-studerende, tysk).

Den studerende i citatet giver dermed indirekte udtryk for at dele den holdning, de studerende typisk oplever, at deres uddannelser har, nemlig at det ikke er uddannelsernes ansvar som sådan at sikre, at der sker en opøvelse af sprogkompetencen. Oplevelsen af ansvarsfordelingen fremgår også af nedenstående citater:

(...) den mundtlige sprogfærdighed, den kommer sideløbende undervejs. Også fordi der er en del mundtlige eksamener, så det kommer også naturligt af det. Man er nødt til det. (KA-studerende, tysk).

Altså, det kommer jo igennem, at man har nogle enormt dygtige undervisere – det ved jeg ikke, det er i hvert fald sådan jeg oplever det – som man ikke vil skuffe. Men man har en masse ting, som man gerne vil frem med. Og når der bliver stillet spørgsmål, så vil man gerne gå i dialog. Og det kan man kun, hvis man har sproget. Altså, at være på tyskstudiet, det giver incitament til, at man øver sig, opsøger det selv, når man kommer hjem. Så jeg har ikke savnet det systematisk arrangeret af universitetet. (KA-studerende, tysk).

Når de studerende oplever, at uddannelsen i høj grad lægger op til, at opøvelsen af sprogkompetencen er deres eget ansvar, lader det til at bevirke, at de studerende ofte vender en oplevet utilstrækkelighed i forhold til deres sproglige formåen indad, og at de bare må deltage noget mere, øve sig derhjemme og håbe på, at det kommer naturligt, og om ikke andet så gennem et udlandsophold.

Mange studerende har netop en oplevelse af, at udlandsophold er afgørende for at styrke deres sprogfærdigheder, og at det er noget, som uddannelsen forventer af dem, og udlandsopholdet beskrives typisk som den primære mulighed for at lære sproget:

Fordi jeg kan ikke snakke flydende tysk, og det [udlandsophold] er det eneste, jeg kan se, der vil ... altså, vil hjælpe, hvis jeg vil være flydende i tysk om 3-5 år. Ja, så tror jeg 100 %, at det er ... (BA-studerende, tysk).

Også de, der har været af sted på udlandsophold, beskriver det som der, hvor de lærte sproget:

Jeg lærte at tale fransk, da jeg tog til Paris i halvandet år. Det er klart det, der har lært mig at tale fransk. Jeg lærte ikke at tale sproget her. Jeg fik rigtig mange principper, jeg fik et fundament, jeg forstod de grammatiske strukturer, jeg lærte fonetik. Jeg lærte ikke at tale sproget af at være her. (KA-studerende, fransk).

5.4.1 Hvordan lærer man sprog?

Vi har i ovenstående peget på, at de studerende synes at opleve, at de selv har ansvaret for sproglæring, hvilket de fleste af dem også (i hvert fald med tiden) synes at acceptere som en præmis på en sproguddannelse, selvom de også fortæller om, hvordan de ved indgangen til studiet regnede med, at uddannelsen ville facilitere deres sproglæring. Vi afrunder derfor analysen med at fokusere på de studerendes kognitioner om, hvordan man egentlig lærer sprog, og om, hvilke redskaber de studerende fortæller om at få gennem uddannelsen og dermed have til rådighed til at lære det respektive sprog.

Når de studerende beskriver, hvordan de lærer sig selv sproget, er det primært de receptive kompetencer, de arbejder med ved at se videoer, film og YouTube, lave online-opgaver, læse bøger, artikler og twitter og høre podcasts, fx:

Så jeg tror, det passive sprog og forståelse bliver trænet vanvittig meget. Fordi man jo læser lange tekster, og det hele er på tysk. Og man lytter til rigtig meget tysk, så det bliver jo trænet helt vildt. (BA-studerende, tysk).

Men jeg prøver så at høre podcasts, små – altså, ikke sådan nogle timevis ... Bare sådan noget, jeg finder på Spotify, altså, sådan noget fem minutter, sådan bare for også at høre det intenst. Jeg ser også Disney-film, bare på fransk, fordi der kender man handlingen, man kender de der ord, og så for at se: "Okay, kan jeg også forstå det på fransk?" (BA-studerende, fransk).

Hvis man ikke er typen, der 'byder ind' med mundtlig produktion til undervisningen, trænes det produktive primært uden for uddannelsen, fx på udlandsophold som allerede nævnt, eller med en tandempartner eller en tandemgruppe, hvor man ifølge den studerende her lærer '(...) tysk ... ved bare at snakke, ikke?':

Og sådan ... jeg, altså jeg gør også meget ud over at være i undervisningen, sådan så får jeg mig en tandempartner fx, en tysk studerende, som man bliver teamet op med. Og så kan man mødes og snakke tysk eller dansk. Altså, sådan, så lærer jeg dansk til hende, og hun lærer mig tysk ... ved bare at snakke, ikke? (BA-studerende, tysk).

Det gør jeg faktisk ikke [øver den produktive færdighed ud over i Sprogløftsundervisningen]. Men jeg har faktisk overvejet, som [anden studerende] også sagde tidligere, at der er nogle studiecafeer rundt omkring i København, som tilbyder, at man snakker fransk. Eller søndag eftermiddag. Og det har jeg godt overvejet, om jeg måske skulle prøve at tage til noget af det. (BA-studerende, fransk).

Det skal fremhæves, som det fremgår af sidste citat, at den tilbudte Sprogløftsundervisning giver et mulighedsrum – et sted, hvor de studerende faktisk kan øve deres sprogfærdighedskompetencer på uddannelsen om end oplevet afkoblet som vist ovenfor. I det følgende citat italesættes dog det skisma, som de studerende synes at integreres i og konstant at skulle forholde sig til: Hvis der eksplicit undervises i sprog, er det ikke længere en sproguddannelse, men et sprogkursus/sprogskole:

[D]et er også sådan en overvejelse, jeg tror, man skal gøre sig som studie egentlig. Det der med, i hvor høj grad man vil være et sprogkursus. Og i hvor høj grad man vil være sådan et akademisk områdestudie, ikke. Og der er den der balance selvfølgelig svært at ramme, synes jeg. Altså, fordi på den ene side vil det også, altså, det vil også være rigtig irriterende synes jeg, hvis at meget af undervisningen gik med at øve sig i at tale. Og kan I ikke lige sidde sammen i grupper lige og snakke om det her spørgsmål. Eller sådan, det kan man godt gøre, sådan, hvis der ligesom er en faglig mening med det. Men hvis det bare er for at øve sig i sniksnak, det ville jeg synes var

ærgeligt at bruge sin tid på studiet i. Når man nu har en masse dygtige professorer til rådighed, så synes jeg, det er synd, hvis de ville skulle bruge deres tid på at lære en at bøje verber, ikke? (KA-studerende, tysk).

Bemærk, hvordan den studerende på en og samme tid imiterer den afkoblede sprogundervisning ved at forestille sig, at der skal sniksnakkes i grupper og læres at bøje verber, hvis det handler om 'at øve sig i at tale', men også peger på, at der er en anden mulighed: Hvis man nu integrerede en faglig mening i sproglæringsgruppearbejdet. Den studerende synes hertil at skelne mellem en faglig og en ikke-faglig mundtlighed og anerkender, at der er brug for en faglig mundtlighed. Hvor denne faglige mundtlighed skal komme fra, er imidlertid uklart. Eller rettere: Det er i hvert fald i den studerendes optik ikke en professors opgave at træne den. En sådan holdning kommer til at repræsentere et syn på uddannelsen som et rent indholdsstudium og et sproglærings syn, der bygger mere på, at man lærer sprog ved at høre og læse det og ved at få overleveret et stof fra en lærer.

De studerende befinder sig på en uddannelse, der har som et eksplicit mål at uddanne kandidater, der kan bruge det pågældende fremmedsprog på et højt niveau, receptivt såvel som produktivt. Endvidere finder en stor del af kandidaterne beskæftigelse i undervisningsbranchen, hvor de skal lære andre at lære sprog. Når studerende udtrykker usikkerhed om sproglæring som i følgende citat, vil de let komme til at overføre egne erfaringer til egen undervisning og som i det konkrete tilfælde have svært ved at gøre læringskurven mindre stejl for deres kommende elever, jf. begrebet *apprenticeship of observation* (se ovenfor i afsnit 3):

Mest fordi jeg ikke ved, hvordan man skulle lave den progression. Altså, fordi meget ... selvfølgelig ... det kan sagtens være, man kunne justere på noget af det. Men der sker jo også noget, når man laver de ordlister. Altså, der er jo også noget med at suge til sig. Og også erkende i starten, at det er megasvært. Og ... nej, men det er, fordi jeg faktisk har reflekteret ret meget over, hvad man kunne gøre. Og jeg har simpelthen ikke rigtig noget godt svar på det der, fordi den læringskurve der, nok bare er ... meget stejl i starten. (KA-studerende, fransk).

De studerendes viden og antagelse om sproglæring fremtræder i data primært som erfaringsbaseret, og sproglæring, inklusive hvordan der sikres en progression i sprogkompetencen, må siges ikke at udgøre et tydeligt indhold i uddannelserne (se også Fernández & Andersen, 2019, s. 60f). Den viden, de studerende tilegner sig på uddannelsen, er viden knyttet til de forskellige fagdiscipliner på uddannelsen (fx historie, kultur, lingvistik, litteratur), ikke til sproglæring, og det er den viden, som dem, der gerne vil være gymnasielærere, tænker, at de skal ud og 'prøve af på nogen':

Når vi læser tysk, så skal vi også have et tilvalg, og os, der vil være gymnasielærere skal have et andet gymnasie relevant tilvalg. Så når man så kommer med al den viden i de to fag, så tror jeg også, der er en eller anden længsel for at komme ud og prøve det af på nogen ... (BA-studerende, tysk, almene).

Som Fernández og Andersen viser i deres curriculumanalyse på grundskole-, gymnasie- og universitetsniveau fragmenteres de forskellige komponenter af sprogfaget på sidstnævnte niveau i separate emner, der ellers på de tidligere niveauer, altså i gymnasiet og grundskolen, var: "(...)closely integrated, with explicit mention that "the subject disciplines must be taught as a whole" (Ministry of Education 2017b). At university level, in contrast, we find a clear tendency towards separation rather than integration (...)." (Fernández & Andersen, 2019, s. 60).⁷ For den studerende, der ender med at undervise, betyder det, at vedkommende selv må skabe sammenhængen mellem indhold og udtryk uden teoribaseret viden om, hvordan sproglæring foregår, hvorfor det kan antages – som vi har været inde på tidligere – at en stor del af deres undervisning vil blive reproduktioner af undervisning, de selv har oplevet.

Det lader med andre ord ikke til, at de studerende råder over eksplicitte og teoribaserede forestillinger om, hvordan man lærer sprog. Deres sproglærings syn synes især at være implicit og baseret på en forestilling om, at en opøvelse af receptive kompetencer automatisk vil føre til brugbare produktive kompetencer, og hvis det ikke sker, er det ens egen ansvar, fordi man ikke selv byder ind eller ikke selv har arbejdet nok med det. Og selvom det selvfølgelig er nødvendigt at øve sig ved at bruge sproget igen og igen jf. det kommunikative sprogsyn, så kan denne forestilling skygge for en forståelse af de mange elementer, der har indflydelse på sproglæring. Hvordan man lærer sprog, synes således ikke at være en del af, hvad de studerende lærer på sproguddannelserne. For kommende gymnasielærere, som først opnår fagdidaktisk viden gennem pædagogikum, kan dette være problematisk, da undersøgelser har vist, at det tager lang tid at omsætte faglig viden, der erhverves gennem efteruddannelse (som fx pædagogikum), til praktisk handling (se fx Smith & Southerland 2007, Wyatt 2009, Daryai-Hansen & Henriksen 2017; Gustenhoff et al. 2023). Det samme påpeger Fernández i sin undersøgelse af studerendes før-, under- og efter-kognitioner af deres gymnasielærerprofilsemester på kandidaten. De studerende tager positivt imod profilen, men som gymnasielærere:

”underviser [de] efter meget mere traditionelle modeller, end dem der blev foreslået, diskuteret og øvet i profilsemesteret. Studerende C nævner, at hendes undervisning er ”meget klassisk” og følger rækkefølgen i grammatikbogen, ”hvor jeg vurderer, at det er nogenlunde sådan, at det stiger lidt i sværhedsgrad”. Studerende E nævner, at hun vil arbejde ”kronologisk” med grammatik og vil gerne gå igennem alle ordklasser og kommatering; kontekstualiseret grammatik er ikke noget, hun har prøvet. (Fernández, 2019, s. 18).

Det er *”ikke alt den tilegnede viden[, der] appliceres i klasseværelset med det samme”* konkluderes det (Fernández, 2019, s. 19), og ovenstående indikerer tilsammen, at der er brug for en mere gennemgribende gentænkning af sproguddannelserne med hensyn til sproglæring, så uddannelserne og deres kandidater i højere grad indgår som et led i uddannelsessystemets sprogføddekæde.

6. Konklusion

I denne artikel har vi udfoldet en analyse af de studerendes kognitioner på de universitære fransk- og tyskuddannelser om sproglæring både som proces og produkt med udgangspunkt i Sprogløftstiltagene. Vi har kædet de studerendes oplevelser af Sprogløftet sammen med deres forventninger til og forestillinger om uddannelsen og med deres øvrige oplevelser af uddannelsernes sprogfærdigheds- og læringslementer.

Analysens fund antyder en sproguddannelse, hvis fagelementer af de studerende opfattes som separate og separerede. De studerende forventer, at de vil blive bedre til sproget, men det ser ikke umiddelbart ud til, at sproglæring, når bortses fra Sprogløftet, er et objekt i sig selv eller integreret i de øvrige fagelementer. Når der i universiteternes studieordninger ikke synes at være et eksplicit princip for sprogundervisningen, kan det antages, at de studerende får ideer om sproglæring mere indirekte og aflæser dem af deres egen undervisning og erfaring. De studerende giver udtryk for en oplevelse af sproglæring som afkoblet, som noget, de skal lære andetsteds og måske i sidste ende selv har ansvar for. En kandidat fra sproguddannelserne, der går ud og underviser i gymnasiet med en forståelse af, at selve sproglæringen sker afkoblet fra det øvrige indhold i faget, har en fagforståelse, der strider imod den nyeste fremmedsprogsdidaktiske viden og fremmedsprogstilegnelsesviden, som betoner, at kombinationen af indholds-baseret og kommunikativ undervisning i sprog styrker tilegnelsen af fremmedsproget (jf. afsnit 3). I lyset af den krise, som fremmedsprog-fagene er i, er det værd at overveje, hvilke konsekvenser denne fagforståelse hos de studerende har for fremtidens sprogfag og fremtidens elever/studerende.

En uddannelsesstruktur, hvor sproglæring i højere grad integreres med det øvrige faglige indhold, kan fremme de studerendes erkendelse af det særegne ved en sproguddannelse, der består i en dybdegående indsigt i og forståelse af de komplekse relationer mellem sprog og kultur samt mellem sprog og sproglæring som adgangsgivende til fagligt indhold. En sådan viden muliggør, at den studerende – ideelt set – kontinuerligt og på et reflekteret og oplyst grundlag kan skifte perspektiv og anlægge både et selv- og et fremmedperspektiv. Herved udvikles stærke interkulturelle kommunikations- og fortolkningskompetencer, som er centrale i mødet med kulturel diversitet og i formidlingen af viden på tværs af sproglige og kulturelle kontekster.

Sprogløftet kan være med til at bane vejen for en sådan integration mellem sprog og indhold, men data peger på, at de studerendes oplevelse er, at sproglæring fortsat er frakoblet indhold. Når sprog undervises for sig, kan det – som vi har set – af studerende opfattes som spild af tid eller ”sniksnak”. Som anskueliggjort styrkes fødekæden af, at såvel de kommende lærere som de kommende ansatte i andre sektorer er bevidste om begge elementer af sproglæringen og deres indbyrdes sammenhæng, ligesom det er sprogkandidaternes helt særlige evne til at skifte perspektiver og forstå sammenhængene mellem sprog og indhold, der er det, der adskiller dem fra andre humanister. En sådan integration ligger ud over de krav, der tidligere er blevet stillet til universitetsundervisere på sproguddannelserne, hvorfor yderligere integration vil kræve samarbejde og eftervidereuddannelse.

Forståelsesteksten til Sprogløftet slutter med at understrege, at ”[s]progfagernes udfordringer kræver et vedvarende fokus på at sikre fødekæden gennem hele uddannelsessystemet.” (UFM, 2021b, s. 2). Således afslutter vi også denne artikel i håbet om, at der holdes fast i sproglæringen og fortsat udvikles på implementeringen – og viden om feltet – på universiteternes sproguddannelser, så integrationen af sprog og indhold udbygges i fremtidens fremmedsprogsuddannelser til optimering og sikring af sprogfødekæden gennem hele uddannelsessystemet.⁸ For at sikre sprogfødekæden er det tvungende nødvendigt at kunne tiltrække flere studerende til sproguddannelserne, og at de kommende lærere er i stand til at lære andre sproget og derigennem give de studerende nøglen til verden og de mange perspektiver, den har.

Slutnoter

- 1) Fra efterårssemestret 2025 gælder ny studieordning (Syddansk Universitet, uden dato). Vi forholder os i artiklen til den på skrivetidspunktet gældende studieordning.
- 2) Universiteterne udbyder profileringer, der indeholder fagdidaktik, men disse er ikke en forudsætning for at kunne få ansættelse som gymnasielærer. NCFF’s opsamlende vidensnotat om teoretisk pædagogikum-undersøgelser viser, at kun mellem 20-25 procent af de pædagogikumstuderende har en undervisningsprofilering fra deres uddannelse (NCFF, 2024a, s. 7).
- 3) “Datafortrolighedspolitikens første princip er at sikre, at der ikke kan opnås viden om enkeltpersoner eller enkeltvirksomheder på baggrund af oplysninger, som Danmarks Statistik stiller til rådighed. Dette princip håndhæves gennem diskretionering, dvs. metoder til at sikre at oplysninger om enkeltpersoner og enkelte virksomheder ikke fremgår af statistiske tabeller.” (Danmarks Statistik, 2024, s. 6). Diskretionstallene i denne forbindelse dækker over følgende underkategoriseringer inden for undervisningsbranchen: Specialskoler for handicappede, Ungdoms- og efterskoler, Videregående uddannelser på universitetsniveau, Anden undervisning i.a.n. og Hjælpeydelse i forbindelse med undervisning.
- 4) De sidste fire procent af eleverne fritages for andet fremmedsprogsundervisning (Børne- og Undervisningsministeriet, uden dato). Mht. tysk og fransk i grundskolen er det kun hver femte skole, der udbyder fransk med en høj koncentration i hovedstadsområdet (NCFF, 2025b), idet

skolerne ifølge folkeskoleloven ”skal udbyde tysk og kan udbyde fransk” (Folkeskoleloven, 2024, §5, stk. 2).

5) Sprogløftsmidlerne 2021 blev forvaltet af institutionerne på forskellig vis, ofte som ekstra timer til sprogundervisning, primært forestået af D-VIP, eksterne lektorer og studielektorer, som det fremgår af NCCF’s opsamling (2025f, s. 25), hvor Sprogløft defineres på følgende vis: ”Sprogløft (eller sprogligt boost) betegner her målrettede og ofte korterevarende indsatser, der har til formål at styrke sprogstuderendes sproglige selvtillid og færdigheder i begyndelsen eller undervejs i et studieforløb – fx gennem introduktionsforløb, samtaletræning eller intensive kurser.” (NCCF, 2025f, s. 7).

6) Det skal i øvrigt bemærkes, at sprogfærdighed udprøves på uddannelserne.

7) Læreplanscitater i sin helhed: ”Arbejdet med tysk sprog, tekst og kultur integreres således, at fagets discipliner opleves som en helhed, og der arbejdes både induktivt og deduktivt.” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

8) Vi har her kun forholdt os til fransk og tysk, men data peger på, at hovedfundene er gældende for sproguddannelser generelt (jf. NCCF, 2025a).

Referenceliste

- Andersen, H. L. & Blach, C. (2010). Tysk og fransk fra grundskole til universitet: sprogundervisning i et længdeperspektiv. Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.
- Andersen, H. L. & Andersen, M. S. (2024). Hvordan understøtter den skriftlige studentereksamen i tysk, spansk og engelsk et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? *Sprogforum*. 30 (79) 64-71. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/152227/195077>.
- Andersen, M. S. & Lund, S. B. (2025a). Elevers holdninger til og erfaringer med fremmedsprogsundervisningen i Danmark. In: Alla språk i skolan – språkundervisning i nordisk kontext. Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering (FBA), UppsalaUniversitet. <https://books.uu.se/uup/catalog/book/41>
- Andersen, M. S. & Lund, S. B. (2025b). Deutschlehrer:in werden in Dänemark – Schüler:innenperspektiven werfen ein neues Licht auf die Lehrer:innenausbildungen. *Kontexte – Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*. 63-79. https://kontexte-journal.org/kontexte/article/view/Skovgaard_Andersen_Barfod_Lund/109
- Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education Research and Practice*. Bloomsbury Publishing.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (uden dato). Uddannelsesstatistik. www.uddannelsesstatistik.dk <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Danmarks Statistik. (2025). Danmarks Statistiks datafortrolighedspolitik. <https://www.dst.dk/Site/Dst/SingleFiles/GetArchiveFile.aspx?fi=292786082&fo=0&ext=formid>
- Daryai-Hansen, P. & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling – en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34–61. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>

- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2024a). *TEOPÆD-opsamling. Opsamlende vidensnotat over NCCF's TEOPÆD undersøgelser*. <https://viden.ncff.dk/ncff/teopaed-opsamling>
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2024b). *Branchetilknytning for sproguddannede*. <https://viden.ncff.dk/ncff/branchetilknytning-for-dimmitender> (Lokaliseret 22. oktober 2025).
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2024c). *Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene – en motivationsundersøgelse*. <https://viden.ncff.dk/ncff/laererstuderendes-perspektiver-paa-sprogfagene-en-motivationsundersoegelse>.
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025a). *Universitetsstuderendes perspektiver på deres sprogfag*. <https://viden.ncff.dk/ncff/universitetsstuderendes-perspektiver-paa-deres-sproguddannelser>.
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025b). *Franskfagets udvikling gennem de seneste 10 år – En databaseret undersøgelse 2015-2024*. <https://viden.ncff.dk/ncff/franskfagets-udvikling-gennem-de-seneste-10-aar-en-databaseret-undersoegelse-2015-2024>.
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025c). *Rapport om sprog på de videregående uddannelser. Databaseret status 2013-2024*. <https://viden.ncff.dk/ncff/rapport-om-sprog-paa-de-videregaaende-uddannelser>.
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025d). *Grundskolelæreres perspektiver på deres sprogfag – en lærerkognitionsundersøgelse i tysk-, fransk- og engelskfaget*. <https://viden.ncff.dk/ncff/grundskolelaereres-perspektiver-paa-deres-sprogfag-en-laererkognitionsundersoegelse-i-tysk-fransk-og-engelskfaget>.
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025e). *Gymnasielærernes perspektiver på deres sprogfag – en lærerkognitionsundersøgelse i fagene tysk, spansk, fransk og engelsk*. <https://viden.ncff.dk/ncff/gymnasielaereres-perspektiver-paa-deres-sprogfag-en-laererkognitionsundersoegelse-i-fagene-tysk-spansk-fransk-og-engelsk>
- Det Nationale Center For Fremmedsprog. (2025f). *Sprogløft og tillægskompetencer på de videregående uddannelser – En opsamling på modelplan*. <https://viden.ncff.dk/ncff/sprogloeft-og-tillaegskompetencer-paa-de-videregaaende-uddannelser-en-opsamling-paa-modelplan>.
- Fernández, S. S. & Andersen, H. L. (2019). Oral proficiency in second and third foreign languages in the Danish education system. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(1) 49-67. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903011689>
- Fernández, S. S. (2019). Sprogstuderendes kognition om fremmedsprogslæring: Før og efter profilstemesteret på kandidatstudiet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 14(26), 5–22. <https://doi.org/10.7146/dut.v14i26.109881>
- Finansministeriet. (2025). Forslag til finanslov for finansåret 2026. <https://fm.dk/udgivelser/2025/august/forslag-til-finanslov-for-finansaaret-2026/>.
- Folkeskoleloven. (2024). LBK nr. 989 af 27/08/2024. Bekendtgørelse om lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>
- Gustenhoff, M., Christensen, M. V., Bastholm, S. R., & Kristensen, M. (2023). Fagdidaktik i et krydsfelt mellem læreruddannelse og praktik: en undersøgelse af engelsklærerstuderendes kognition om grammatik. *Studier I læreruddannelse Og -Profession*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/lup.v8i2.138294>
- Henriksen, B., Fernández, S. S., Andersen, H. L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.
- Jakobsen, K. S. (2011). Sprogfærdigheder: Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 2011(7), 137-158.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lund, S. B., Jakobsen, A. S., Andersen, M. S. & Wachter, H. (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium – En motivations- og barriereanalyse*. NCCF: <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>
- NCCF, se Det Nationale Center For Fremmedsprog

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1177/003368829802900209>
- Smith, L. K. & Southerland, S. A. (2007). Reforming Practice or Modifying Reforms? Elementary Teachers' Response to the Tools of Reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 44(3), 396-423. <https://doi.org/10.1002/tea.20165>
- Syddansk Universitet. (uden dato). Teoretisk Pædagogikum. https://www.sdu.dk/da/om-sdu/institutter-centre/idmu/uddannelse/paedagogikum/ny_studieordning#bekendtgorelse_25.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2018). Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser samt undervisning i gymnasiale fag i eux-forløb (Faglige mindstekrav). VEJ nr. 9698 af 28/08/2018 (Gældende). <https://www.retsinformation.dk/api/pdf/202727>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2021a). Pressemeddelelse. ”Politisk flertal vil løfte studerendes evner i tysk og fransk”. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/politisk-flertal-vil-lofte-studerendes-evner-i-tysk-og-fransk>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2021b). Forståelsestekst: ”Løft af tysk og fransk på de videregående uddannelser”. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/filer/forstaelsestekst-loft-af-tysk-og-fransk-pa-de-videregaende-uddannelser.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2021c). Faktaark: ”Universiteternes tysk- og franskuddannelser er udfordrede” <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2021/filer/faktaark-tysk-og-fransk.pdf>
- Vijayarathan, K. (2017). Teacher cognition of grade 8 teachers on teaching speaking in English as a foreign language in The Faroe Islands and its impact on teachers' pedagogical praxis: seven case studies. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. <https://openbooks.kb.dk/au/catalog/view/287/201/862>.
- Wyatt, M. (2009). Practical knowledge growth in communicative language teaching. *TESLEJ* 13 (2), 1-23.