

STYRKELSE AF DEN LÆRENDES MEDANSVAR I UDVIKLINGEN AF INTERSPROGET VIA EN SPROGLÆRINGSKOMPETENCE

© Lone Ambjørn 2013
Aarhus Universitet¹

Resumé: Konceptet *lære at lære*, der er funderet i en konstruktivistisk læringsopfattelse, er omdrejningspunktet for den igangværende udviklings- og omstillingsproces inden for uddannelse og undervisning i universitetsregi på europæisk plan. Der plæderes i denne artikel for, at den *sproglærendes medansvar for egen læring*, som er afledt af nøglekompetencen *lære at lære*, kan styrkes gennem udvikling af en *sproglæringskompetence*. I relation hertil belyses forudsætningerne for vellykketheden i udviklingen af den lærende som aktiv og ansvarlig aktør i egen læringsproces.

Nøgleord: lære at lære; medansvar for egen læring; intersprog; sproglæringskompetence; metakognition.

1. INDLEDNING

På universitetsområdet oplever vi på europæisk plan, bl.a. som et led i den igangværende Bologna-proces², et intenst arbejde med kvalitetsudvikling af uddannelser og undervisning. Der er således tale om en styrkelse af undervisningsfunktionen, hvilket kræver innovativ tænkning i forhold til uddannelsesplanlægning, målsætninger, studie- og læringskompetence hos de studerende samt uddannelse af underviserne. Øget kvalitet i uddannelser og undervisning er et vigtigt middel til at tiltrække og fastholde studerende, mindske frafald, forbedre gennemførselsprocenten samt, på et overordnet plan, at bidrage til udvikling af de kompetencer, der udgør grundlaget for livslang læring.

1.1 Lære at lære

Et af flere tyngdepunkter i denne universitære udviklingsproces er implementering af det paradigmeskift, der de sidste par årtier generelt karakteriserer det pædagogiske-didaktiske område med en vægtforskydning fra instruktivismen til konstruktivismen, fra undervisning til læring samt fra underviserens rolle som "videnscontainer" og formidler til den lærendes rolle som hovedaktør i egen læringsproces. Læringskompetencen, at lære at lære, er i fokus:

¹ Denne artikel er en lettere revideret oversættelse af: Ambjoern (2013): Refuerzo de la corresponsabilidad del aprendizaje en el desarrollo de la interlengua mediante una competencia de aprendizaje de lenguas. *Revista redELE*, 25.

² Bologna-processen (1999-2020) er betegnelsen for et europæisk samarbejde om at skabe et fælles rum for videregående uddannelser i Europa. Der er 47 medlemslande, og formålet er bl.a., at Europa udvikler sig til et fælles område for videregående uddannelse. Inden for dette område skal der ske en konvergering af uddannelsesystemernes strukturer, sådan at mobilitet og den gensidige anerkendelse af uddannelser kan øges.

"Evnen til at påbegynde og fortsætte en læreproces, at planlægge egen læring, bl.a. gennem en effektiv styring af tid og information, både individuelt og i grupper. Denne kompetence forudsætter bevidsthed om egen læringsproces og egne læringsbehov, viden om de forskellige muligheder og evne til at overvinde forhindringer for at sikre en vellykket læring. Denne kompetence består i at kunne erhverve, bearbejde og tilegne sig ny viden og færdigheder og søge og bruge vejledning. (-)". (De Europæiske Fællesskaber, 2007).

1.2 Medansvar i læringsprocessen

Selvstændighed har pr. tradition haft en central læringsmæssig placering i universitetsuddannelserne. Med det omtalte paradigmeskift kan man imidlertid sige, at begrebet nu er sat ind i en læringsmæssig ramme, som gør det mere virkelighedsnært og håndterligt at arbejde med, både for studerende og underviser/vejleder.

Hvad angår sproglig læring, er der en evident relation imellem *autonomi* og *intersprog* (Selinger, 1972). Udviklingen af intersproget anskuet som en individuel læringsproces kan, i sagens natur, ikke finde sted uden den sproglærendes aktive og selvstændige deltagelse. Intersprogskonceptet kan derfor placeres inden for det konstruktivistiske paradigme, hvis grundtanke er, at den lærende konstruerer en ny viden eller færdighed på sit eget fundament af viden eller færdighed. Læring er således ikke noget, man kan gøre ved nogen, men er den lærendes eget projekt.

Om *autonomi* og *den autonome lærende* fremfører Little (2002):

*"There is broad agreement that **autonomous learners** understand the purpose of their learning program, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness (cf. Holec, 1981; Little, 1991). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others."*

Denne karakteristik af den autonome lærende fordrer imidlertid en læringsmæssig indsigt og kompetence, som de studerende selvsagt ikke kan være i besiddelse af ved studieopstarten på universitetet. Derfor bør autonomi mere realistisk betragtes som et overordnet og mere langsigtet mål med udgangspunkt i de studerendes eksisterende studie- og læringskompetence. Som et delmål i retning af fuld autonomi, forekommer udvikling af *medansvar* og dermed af *den medansvarlige sproglærende* derfor mere realistisk på de indledende studieniveauer.

Det ligger i selve konceptet *medansvarlighed*, at det er tosidet og således berører både den lærende/studerende og underviser/vejleder. En læring-om-læring-proces, der efterhånden sætter den studerende i stand til at deltage i planlægning, revision og evaluering af egen læring, kan selvsagt ikke foregå uden underviserens medvirken. Det vil sige, at der etableres et løbende samarbejde underviser og studerende imellem om, dels at udvikle den studerendes intersprog, dels at give den studerende den fornødne indsigt i diverse forhold omkring sproglig læring for dermed at bringe den studerende et ægte medansvar for denne proces. Desforuden skal underviseren, i lighed med den lærende/studerende, kunne udvise den fornødne omstillingsvilje, hvilket i underviserens tilfælde ikke mindst betyder at skifte rolle fra "videnscontainer" til vejleder, facilitator og moderator med alt, hvad dette indebærer.

1.3 Sproglæringskompetencens to dimensioner

I den videnskabelige litteratur inden for områder som 'autonomi'/'self-directed language learning', 'language learner training', 'lære at lære' kan jeg konstatere, at den metakognitive dimension primært er rettet mod anbefalinger gående på, at de sproglærende bevidstgøres om forskellige aspekter af sig selv som lærende (fx læringsstile), om egen læringsproces og egne læringsbehov, samt at de lærer at anvende læringsstrategier til regulering og optimering af egen læringsproces.

Imidlertid er det min erfaring, at dette ikke er tilstrækkeligt til at udvikle et egentligt medansvar for egen læring – og slet ikke i universitetsregi. Der savnes forslag til en mere generel og overordnet viden om sprogtilegnelse med konkretisering af de teoretiske aspekter, som kunne støtte den lærende i varetagelsen af egen læringsproces og dermed bidrage til en konstruktiv udvikling af medansvaret for egen læring. Med andre ord: der er behov for forslag til oparbejdelse af en sproglæringskompetence på et læringsteoretisk grundlag, som tilpasses elevernes/de studerendes studiemæssige niveau. Uden en sådan er det min overbevisning, at den lærendes medansvar for egen læring aldrig kan blive ægte.

Begrebet *sproglæringskompetence* omfatter både en generel og en specifik faglig dimension. Inden for den generelle dimension bevidstgøres den sproglærende om udvalgte overordnede teoretiske aspekter af sprogtilegnelse (jf. afsnit 2), mens den faglige dimension er rettet mod konkrete formål, færdigheder og metoder inden for en bestemt sproglig disciplin. Med denne dimension refereres der til begrebet *fagdidaktik*.

Fagdidaktikken beskæftiger sig med tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen med henblik på at nå de intendede faglige mål. Mere konkret betyder dette, at fagdidaktikken tager sit udgangspunkt i de studerendes faglige forudsætninger og orienterer sig mod læringsmæssige tilgange, læringsredskaber, arbejdsformer og opgavetyper, som relaterer sig til et specifikt fag. På dette grundlag er det fagdidaktikkens opgave at understøtte en bevidst læringsmæssig udvikling, således at både kort- og langsigtede kompetencemål kan nås.

En nødvendig forudsætning for udvikling af den studerendes sproglæringskompetence er, efter min erfaringsbaserede overbevisning, eksistensen af fagets didaktik, som sproglæringskompetencen bør tage afsæt i. På denne måde får den en kontekstforankring, så man undgår, at den teoretiske videnskomponent i kompetencen dyrkes for dens egen skyld, men derimod har en færdighedskomponent, som bruges i et konkret fag med henblik på at øge læringspotentialet.

Ethvert sprogfag med egne kompetencemål vil principielt have sin egen didaktik, som ikke nødvendigvis er af almen interesse. Af denne årsag har jeg i foreliggende arbejde undladt en systematisk og detaljeret redegørelse for de didaktiske overvejelser, der ligger til grund for mit eget fag, 'Konversationel kompetence'³, på BA-studiet i spansk ved Aarhus Universitet, Business and Social Sciences (se evt. Ambjørn, 2008).

Med henblik på kortfattet at belyse mine erfaringer inden for området, skal dog nævnes, at jeg, som et led i arbejdet med at opstille en samlet model for sproglæringskompetencen, er i gang med at afklare, hvilke fagdidaktiske elementer der bør indgå. Såvel udvikling af fagets didaktik som implementering af sproglæringskompetencen vil foregå som en proces med løbende afprøvning, feedback og revision. Kun på denne måde kan der ske den fornødne tilpasning til de studerendes behov.⁴

2. SPROGLÆRINGSKOMPETENCENS GENERELLE DIMENSION

Intersprogskonceptets centrale placering inden for forskningen i sprogtilegnelse gør det til et logisk udgangspunkt for sproglæringskompetencens generelle dimension. Da forskningslitteraturen inden for området selvsagt ikke er skrevet med sprogstuderende som målgruppe for øje, kan jeg anbefale, at underviseren i sin egenskab af sprogdidaktisk materialeudvikler støtter sig til og finder inspiration i mindre værker af introducerende karakter, der indholdsmæssigt ikke er for vanskeligt tilgængelige eller for omfangsrige⁵.

Med det formål nærmere at belyse min pointe med at besiddelse af en sproglæringskompetence er en uomgængelig nødvendighed for at den lærende kan tage et reelt medansvar for egen læring, herunder indgå i en konstruktiv dialog med underviser/vejleder om den igangværende læringsproces med anvendelse af et fælles metasprog, vil jeg i det følgende fremdrage udvalgte eksempler på, hvad sproglæringskompetencens generelle dimension kunne indeholde. Afsnittene bygges op omkring en teoretisk komponent og en anvendelseskomponent. Sidstnævnte repræsenterer typiske generelle læringsmæssige spørgsmål og problemstillinger, som

³ Tidligere benævnt 'Spansk kommunikation'.

⁴ Eftersom det omtalte konversationsfag er opbygget med integreret e-læring, omfatter fagets didaktik også en e-didaktik. Heri indgår teoretisk funderede begrundelser for integreret e-læring samt forudsætningerne for dens vellykkethed (se evt. Ambjørn, 2010).

⁵ Et godt eksempel her på er Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. *Oxford University Press*, 147 sider. Dette værk er bygget op omkring den intersproglige udviklingsproces og berører mange væsentlige sprogtilegnelsesaspekter i relation hertil.

jeg løbende præsenteres for ifm. med undervisning og vejledning i eget fag, men hører ikke som sådan under den specifikke fagdidaktiske dimension⁶. Det skal understreges, at de ikke prætenderer at være fyldestgørende for anvendelsen af teorien, men kun tjener som illustration heraf samt som inspirationskilde for andre sprogundervisere.

2.1 Intersprogets karakteristika

I 1972 introducerede Selinker termen *intersprog* om det sprog, der hverken er modersmålet eller fremmedsproget, og som den sproglærende gradvist udvikler i retning af fremmedsproget. Selv om intersproget er en formalt og funktionelt reduceret version af fremmedsproget, betragtes det som fuldgældigt i sig selv. De tre grundlæggende træk ved dette sprog er dets dynamik, systematik og variabilitet.

2.1.1 Hypotesedannelse og hypoteseafprøvning

Teori

Intersprogets dynamiske udvikling i retning af målsproget kan beskrives som en proces bestående af hypotesedannelse og hypoteseafprøvning. Det er essentielt for sprogtilægnelsen, at den lærende fortsat udvikler sine hypoteser, og dermed sit intersprog, i retning af målsproget. For at en hypotese kan optages i intersproget skal den afprøves og evalueres ud fra efterfølgende feedback. Hvis hypotesen er korrekt, optages den i intersproget. Hvis hypotesen er ukorrekt, skal der dannes en ny hypotese. Herefter vil der ske en gradvis ændring af den forkerte hypotese til den korrekte.

Forslag til teoriens anvendelse

Hypotesedannelse og -afprøvning udgør særdeles essentielle faktorer i udviklingen af intersproget. Hypoteserne dannes bl.a. fra såvel input fra undervisningssituationen som fra input udenfor, eftersom det er illusorisk at forestille sig, at input fra kun undervisningen er tilstrækkeligt til at få opbygget et intersprog, der på tilfredsstillende vis omfatter samtlige den kommunikative kompetences delelementer. Det samme gør sig gældende for hypoteseafprøvning (med efterfølgende feedback).

At det er nødvendigt at være sprogligt aktiv inden for det undervisningsinterne rum, er almen viden blandt sproglærende. Imidlertid er mange studerende af den opfattelse, at antallet af de udbudte undervisningstimer i sprog er tilstrækkelige til at opfylde kravene til den intersproglige udvikling på universitetsniveau, hvorfor de overser nødvendigheden af det selvstændige arbejde med sproget. For at opnå den optimale udvikling af intersproget, skal den studerende derfor bevidstgøres om

⁶ Det skal bemærkes, at jeg ikke her kommer ind på, hvilken form formidlingen af den teoretiske komponent til eleverne/de studerende kunne antage. Det afhænger selvsagt af målgruppen og må være op til den enkelte underviser/materialeudvikler at tage stilling til præsentationen.

nødvendigheden af også at være sprogligt aktiv både receptivt og produktivt parallelt med selve undervisningssituationen⁷.

2.1.2 Intersprogets reduktion og fossilering

Teori

Det dynamiske aspekt ved intersproget manifesteres ved, at det er i konstant forandring, videreudvikles og revideres på basis af allerede internaliserede regler, hvis der vel at mærke arbejdes med det. I modsat fald kan det enten fossilere eller reduceres til et tidligere udviklingsstadium.

At intersproget kan fossilere betyder, at dets udvikling kan gå i stå, såfremt den lærende ikke længere danner og afprøver nye hypoteser. Ifølge Selinker (1972) sker det på et tidspunkt for ca. 95% af alle sproglærende. En grundlæggende forklaring herpå er, at det er en undtagelse fra normen, at en lærende når et målsprogligt niveau, ganske simpelt fordi det nærmest er en kognitiv umulighed – specielt hvis man ikke opholder sig i målsprogslandet i en længere periode. Men der findes også andre supplerende forklaringer, fx at den lærende ikke længere føler behov eller motivation for at udvikle sit sprog eller føler en distance til målsprogets kultur.

Forslag til teoriens anvendelse

I relation til ovenstående er bevidstgørelse om risikoen for reduktion af et givet intersprogligt niveau i længere skemafrie perioder væsentlig, da manglende vedligeholdelse afstedkommer en u hensigtsmæssig studiestrategi karakteriseret ved kontinuerlige op- og nedture i læringsprocessen.

Jeg har i denne forbindelse selv gode erfaringer med at udarbejde forslag til et træningsforløb, mine studerende kan følge i de skemafrie perioder. Træningsforløbet modtages positivt af de studerende, når opfordring til dets anvendelse underbygges af en teoretisk argumentation. I træningsforløbet har løbende udvikling af den leksikalske kompetence en fremtrædende plads, da denne kompetence, efter min mening, er den vigtigste komponent inden for den overordnede kommunikative kompetence.

2.1.3 Pushed output

Teori

Med henblik på at undgå fossilering har Swain (1995) fremhævet hypoteseafprøvnings og det såkaldte *pushed output*'s rolle som vigtig drivkraft for udviklingen af intersproget. De lærende skal gennem output i kommunikative situationer møde kognitive udfordringer ifm. afprøvnings af nye sproglige former og strukturer og på den måde presses til at strække deres intersprog til at være hele tiden mere funktionelt, præcist og nuanceret. Gennem "presset" produktion af output afprøver de sproglærende, hvad der virker og ikke virker og vil på den måde opdage hullerne i eget intersprog, hvorved deres opmærksomhed på sproget øges.

⁷ Fx at læse (udvalgte dele af) en spansk avis hver dag; se de små nyhedsvideoer, som mange aviser og blade bringer; se spansk TV og høre spansk radio; læse romaner; kommunikere med spansktalende via mail og chat osv. Hertil kommer selvfølgelig regelmæssige ophold i spansktalende lande.

Forslag til teoriens anvendelse

Bevidstgørelse om vigtigheden af hypoteseafprøvning med henblik på at undgå fossilering samt om Swains outputhypotese er af særlig relevans for en bestemt gruppe af mine studerende. Denne gruppe udgøres af studerende, der gennem længere ophold i spansktalende lande har oparbejdet en mundtlig kompetence, der giver dem en oplevelse af, at de umiddelbart ingen kommunikative problemer har i omgangen med indfødte sprogbrugere og derfor ikke behøver en videre udvikling af deres intersprog. Disse studerende er desuden af den opfattelse, at den videre intersproglige udvikling foregår mere eller mindre ubevidst/implicit, når blot de mødes i samtalegrupperne⁸ og sludrer på spansk om løst og fast. Deres kommunikative adfærd i gruppesamtalerne er karakteriseret ved, at de fravælger træning i nye sproglige og konversationelle elementer og udelukkende tilstræber bekræftelse af allerede eksisterende viden.

2.1.4 Selvstændig sproglig varietet

Teori

At intersproget er systematisk betyder, at det er regelbaseret, om end intersprogets regelsystemer i større eller mindre grad afviger fra målsprogets. Man kan udtrykke det således, at intersproget er en selvstændig sproglig varietet og ikke en ufuldstændig version af målsproget. Med betegnelsen *selvstændig sproglig varietet* taler man således ikke om fejl i en negativ betydning af ordet, men nærmere om afvigelser fra målsproget (Bjerre/Ladegaard, 2007: 29). Disse målsprogsafvigelser skal opfattes som nødvendige led i sprogtilegnelsesprocessen og ikke som negative forstyrrelser.

Forslag til teoriens anvendelse

Intersproget anskuet som en selvstændig sproglig varietet med målsprogsafvigelser i stedet for fejl er særlig værdifuld for de studerende, der blokerer over for at skulle udtrykke sig på fremmedsproget pga. præstationsangst.

Til illustration heraf kan nævnes, at de af mine studerende, der gennem tidlige sprogundervisning som regel har fået en negativ opfattelse af at begå fejl, gør, hvad de kan, for at undgå dem ved kun at udvælge nogle få konversationelle elementer, som de centrerer træningen omkring – uden ønske om eller forsøg på at udvide repertoiret.

Hvis man som underviser/vejleder ikke søger at få sat en stoppe for denne uhensigtsmæssige adfærd ved over for de studerende at understrege eksistensen af fejl som en helt naturligt fænomen i udviklingen af intersproget, kan den i sidste ende hindre beståelse af et fag.

2.1.5 U-formet progression

Teori

Udviklingen af intersproget i retning af stadigt stigende grad af sofistisering, nuancering og kompleksificering sker over tid og betyder, at det er under konstant forandring. Essentielt for forståelse af udviklingen er en bevidstgørelse om, at den

⁸ De studerende træner den konversationelle kompetence i mindre grupper.

hverken er lineær eller kumulativ. Tværtimod er der tale om en progression, der kan beskrives som U-formet⁹:

"Initially learners may display a high level of accuracy only to apparently regress later before finally once again performing in accordance with target-language norms. It is clear that this occurs because learners reorganize their existing knowledge in order to accommodate new knowledge" (Ellis, 1997).

Den omstrukturering, som Ellis i dette citat refererer til, findes uddybet hos Lightbown (1985: 177):

"[Restructuring] occurs because language is a complex hierarchical system whose components interact in non-linear ways. Seen in these terms, an increase in error rate in one area may reflect an increase in complexity or accuracy in another, followed by overgeneralization of a newly acquired structure, or simply by a sort of overload of complexity which forces restructuring, or at least a simplification, in another part of the system".

Dette relaterer til intersprogets omtalte variabilitet, der således giver sig udslag i, at den lærende anvender flere konkurrerende former ved siden af den rigtige. Det vil sige, at der på samme tid kan forekomme sproglige eksempler på både en nyligt revideret intersprogsregel og en ældre afvigende version af samme, hvilket på sin side kan mistolkes i retning af, at udviklingen af intersproget ikke forløber efter hensigten. Omstrukturering indgår tværtimod som en integreret del af læringsprocessen og er et tegn på, at der sker noget nyt i den sproglige udvikling.

Forslag til anvendelse af teorien

Bevidstgørelse om intersprogets U-formede udvikling kan bidrage til at reducere de frustrationer, de studerende oplever ifm. "nedturene". De gives indsigt i, at omstruktureringen er en del af processen, og at det ikke (nødvendigvis) er deres evner som sproglærende, der er i spil.

En anden måde at bruge bevidstgørelse om samme intersprogsaspekt på er som argumentation for anvendelse af cykliske undervisnings- og træningsforløb. Med sådanne forløb tilstræbes, at sproglige elementer i stigende grad automatiseres via løbende gentagelser med større eller mindre tidsintervaller i forskellige kontekster. Desuden tages der højde for intersprogets gradvise og ikke lineære udvikling, således at indholdet i cyklussen kan tilpasses den enkelte gruppes og den enkelte studerendes læringsmæssige behov på givne tidspunkter i forløbet.

Denne meget bevidste træningsform har de studerende ikke stiftet bekendtskab med fra tidligere sprogundervisning, og den udgør et af de fagdidaktiske elementer, som de har sværest ved at forstå betydningen af og tage i praktisk anvendelse.

⁹ Intersprogsudviklingens sammenligning med bogstavet U er begrundet i, at den ligner en proces gående fra at være på niveau til ikke at være på niveau og til atter at være på niveau.

Hertil kommer, at de studerende, i sagens natur, ikke med øjeblikkelig virkning kan mærke en læringsmæssigt effekt og ofte ikke udviser den nødvendige vedholdenhed, hvorfor man risikerer, at motivationen for at arbejde på denne måde reduceres og effekten dermed, i værste fald, helt udebliver. For at undgå eller afhjælpe denne situation, vil jeg anbefale, at man belyser teorien om intersprogets omstrukturering og U-formede udvikling med forskellige illustrerende eksempler, som de studerende kan nikke genkendende til fra egen læringsproces.¹⁰

2.1.6 Informationsbearbejdning og kognitiv kapacitet

Teori

De sidste aspekter af den intersproglige udvikling, jeg her vil berøre, er *informationsbearbejdning* og *kognitiv kapacitet*.

Inden for kognitionspsykologien, hvorfra forskningen i sprogtilegnelse henter en del af sit teoretiske grundlag, betragtes sproglig læring som informationsbearbejdning. Hermed menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det. Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive ressourcer som bearbejdningskapacitet og opmærksomhed.

Det er en grundlæggende anskuelse inden for den kognitive psykologi, at mennesket, og dermed også lærende, har en begrænset kognitiv bearbejdningskapacitet. Denne begrænsning beskrives ud fra to dimensioner.

Den ene dimension har at gøre med evnen til informationsbearbejdning, dvs. den måde hvorpå den lærende håndterer information på basis af inputtets karakter og eksisterende viden. Hvis en lærende fx udsættes for en hastig talestrøm på fremmedsproget, kan der ske det, at evnen til at håndtere informationerne bliver overbelastet, og at den pågældende derfor blokerer mentalt (McLaughlin/Rossman/McLeod, 1983).

Den anden dimension har at gøre med den grad af opmærksomhed, en lærende kan yde på et givet tidspunkt. Denne selektivitet, hvad angår opmærksomhed, udspringer af de krav, der stilles til løsning af en givet opgave. I forbindelse med denne dimension skelner Shiffrin/Schneider (1977) imellem kontrollerede og automatiske processer. Som regel vil det forholde sig sådan, at ny og ikke tilegnet information fordrer kontrolleret bearbejdning under intersprogsbrugerens¹¹ aktive og fokuserede opmærksomhed. Denne proces er ret langsom, sekventiel og belastende for bearbejdningskapaciteten i arbejdshukommelsen. Derfor influerer en kontrolleret proces på intersprogsbrugerens evne til samtidigt at udføre flere opgaver, der kræver aktiv opmærksomhed og dermed bearbejdningsenergi. Omvendt foregår anvendelse af en allerede tilegnet viden som en automatisk og mindre ressourcekrævende proces, der uden intersprogsbrugerens aktive opmærksomhed kan udføres hurtigere og med mindre besvær end den kontrollerede proces.

¹⁰ De studerende skaber overblik over deres cykliske træning via såkaldte reflektive læringsjournaler, der rummer en skabelon, som guider dem igennem processen. Også underviser/vejleder bidrager med input hertil ifm. den løbende procesorienterede vejledning, der tilbydes i faget. (Se videre om vejledning og læringsjournaler i afsnit 3.1.3 og 3.1.4).

¹¹ Også kaldet '*sprogindlærer*'.

Disse faktorerers indflydelse på fremmedsproglig læring, beskrives hos McLaughlin/Rossman/McLeod (1983: 145):

"In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized."

Forslag til anvendelse af teorien

Hvilken grad af kognitiv bearbejdning, en sproglig aktivitet udløse, er individuelt betinget og varierer fra intersprogsbruger til intersprogsbruger. Derfor giver det ikke mening at tilbyde alle studerende på et hold det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, da det vil forde forskellige grader af kognitiv bearbejdning hos den enkelte i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå man befinder sig. Hvad der for nogle studerende vil være kognitiv uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten. Med bevidstgørelse herom bibringes de studerende en forståelse af vigtigheden af, at differentiering er indtænkt i fagets didaktik samt at de, i samarbejde med underviser/vejleder, bevidst bør inddrage denne mulighed i tilrettelæggelsen af deres sproglige læringsforløb.¹²

*Integreret e-læring*¹³ i sprogundervisningen bliver mere og mere udbredt. Imidlertid kan det konstateres, at implementering heraf alt for sjældent ledsages af en læringsteoretisk begrundelse, hvilket jeg mener kan være en årsag til nogle studerendes skepsis over for denne læringsform. Det er primært teorierne om informationsbearbejdning og begrænset kognitiv kapacitet, der begrundet den integrerede e-læring.

Når man på klassen laver forskellige former for sproglige aktiviteter, er det ikke sjældent at opleve, at det læringsmæssige udbytte stod ikke mål med arbejdsindsatsen og tidsforbruget. Årsagen hertil er at finde i, at det i det fysiske læringsrum er så godt som umuligt at fastholde alle de oprindelige løsningsforslag samt de supplerende, som de studerende fremkommer med til de stillede opgave. Dette er på sin side begrundet i, at det at tale og lytte er mere kognitivt belastende end at

¹² I konversationsfaget arbejdes der konkret med differentierende kriterier, der omfatter læsning, glosetræning, emnebehandling ifm. samtalen, samtaleteknikker og fagets e-opgaver. De vigtigste kriterier er tempo, kvantitet, kompleksitet, kvalitet, selektivitet og variation.

¹³ Også kaldet *blended learning*.

læse og skrive, som man til sammenligning gør i det elektroniske læringsrum. Der- til kommer, at det i løbet af en alm. undervisningslektion er umuligt at fastholde den samme grad af opmærksomhed. Generelt daler opmærksomheden langsomt i løbet af de første ca. 10 min., hvorefter den falder brat og efter ca. 30 min. når et minimum. Herefter stiger den igen, og de sidste ca. 5 min. er den atter høj (Jay/Jay, 1993). Denne påvisning foretaget af psykologer sandsynliggør, at mange værdifulde input kan gå tabt, hvis de ikke fastholdes på skrift i en eller anden form.

En større del af de studerende er ikke vant til integreret e-læring, men på trods af manglende forudsætninger for at kunne bedømme dens læringspotentialer, er forbløffende mange af de nye studerende negativt forudindtagede. Når det er tilfældet, kræves der en ekstra indsats med den teoretisk funderede argumentation. Denne kan med fordel suppleres med afprøvning af samme sproglige aktiviteter hhv. i det fysiske og det elektroniske rum – en sammenligning der plejer at falde ud til fordel for anvendelse af det elektroniske rum.

3. FORUDSÆTNINGER FOR UDVIKLING AF MEDANSVAR FOR EGEN LÆRING MED UDGANGSPUNKT I SPROGLÆRINGSKOMPETENCE

Set i lyset af paradigmeskiftet fra instruktivisme til konstruktivisme, der er forankret i den igangværende kvalitetsudvikling af universitetsundervisningen, og den heraf større vægt på den lærende og læring end på underviser og undervisning, er det nødvendigt at investere tid og kræfter i bevidstgørelse af de studerende om disse innovative tiltag og ikke blot tage for givet, at en studerende på en højere læreanstalt pr. definition er selvstændige og i stand til at tage et (med)ansvar for deres læring.

I henhold til det overordnede formål med denne artikel vil jeg centrere de følgende afsnit om forudsætningerne for, at den studerendes omstillingsproces kan få et positivt forløb og udfald. Det er fortsat mine erfaringer med faget 'Konversationel kompetence', der ligger til grund for de anførte betragtninger.

3.1 'Learner beliefs'

I det følgende belyses en grundlæggende problemstilling, når det drejer sig om de lærendes omstilling til nye og anderledes undervisnings- og læringsformer, nemlig de såkaldte *learner beliefs*. I forlængelse heraf bringes forslag til, hvordan negative 'beliefs' kan påvirkes i positiv retning som forudsætning for en konstruktiv udvikling af den studerendes rolle som medaktør i egen læringsproces.

'Learner beliefs' er direkte relateret til det omtalte paradigmeskift fra underviser/undervisning til lærende/læring samt til medansvar for egen læring og er et forskningsfelt baseret på studier inden for den kognitive psykologi. 'Learner beliefs' er forbundet med de lærendes kulturelle og uddannelsesmæssige baggrund samt med tidligere erfaringer med læring i fremmedsprog.

Hos Victori/Lockhart (1995: 224) defineres begrebet *learner beliefs* således:

"general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language

learning and about the nature of language learning and teaching".

Ifølge Cotteral (1995) influerer disse 'beliefs' markant på både læringsmæssig adfærd og udbytte. Undersøgelser viser, at succesfulde lærende udvikler indsigtfulde 'beliefs' om sproglig læring, om deres egne evner og formåen samt om effektiv anvendelse af læringsstrategier, hvilket alt i alt har en faciliterende virkning på læringsprocessen. Denne type lærende er tilbøjelige til at udvikle en mere aktiv og mere selvstændig holdning, som gør det muligt for dem at tage hånd om egen læring.

Uhensigtsmæssige 'beliefs' om sproglig læring kan føre til anvendelse af mindre effektive læringsstrategier, hvilket på sin side kan resultere i manglende motivation, nedsat kognitiv performance, 'classroom anxiety' samt en negativ holdning til autonomi (Victori/Lockhart, 1995).

Med fokus på medansvar for egen læring, kan 'learner beliefs' vanskeliggøre eller ligefrem blokere for udviklingen af det kortsigtede medansvar for egen læring og den mere langsigtede autonomi, som nu engang er og bliver en nødvendighed på et universitetsstudium og i en omstillingsproces, hvor en af nøglekompetencerne er 'at lære at lære'.

Derfor må underviser/vejleder tage de studerendes 'beliefs' til efterretning og hjælpe dem til at overvinde evt. uhensigtsmæssigheder og deraf følgende frustrationer, modvilje og blokeringer i forbindelse med undervisning og læring, herunder måske ligefrem reduceret tillid til underviseren, i de tilfælde hvor der er større uoverensstemmelse imellem den studerendes og underviserens læringsmæssige holdninger og overbevisninger (Mantle-Bromley, 1995; Peacock, 1998).

Inden for litteraturen på området detekteres overordnet to modsatrettede anskuelser og anbefalinger i de tilfælde, hvor der er manglende overensstemmelse imellem 'learner beliefs' og et givet fags didaktik. På den ene side er der fortalere for, at det, i så fald, er den didaktiske tilgang til et fag, der skal tilpasses, medens der på den anden er fortalere for, at underviser/vejleder skal være de studerende behjælpelig med at strække sig ud over deres såkaldte 'komfortzone' (Oxford, 2003). Herved forstås:

"a behavioural state within which a person operates in an anxiety-neutral condition, using a limited set of behaviours to deliver a steady level of performance, usually without a sense of risk" (White, 2009).¹⁴

Inden for denne komfortzone udfordres de lærende ikke og lærer derfor ikke noget nyt. Med andre ord: læringen stagnerer.

Ved at de lærende bevæger sig væk fra komfortzonen til den såkaldte ekspansionszone får de derimod en udfordring, udvikler sig og lærer noget nyt. Hvis de lærende derimod rammer frustrationszonen, er de kommet for langt væk fra kom-

¹⁴ Komfortbegrebet skal opfattes bredt som social, mental, fysisk, emotionel osv., og hvilken type af komfort, der er i spil, afhænger af situationen og hvilken kompetence, der skal oparbejdes.

fortzonen, og der opstår barrierer for, at læring kan finde sted i nævneværdigt omfang.

Jeg er personligt klar fortaler for, at underviser/vejleder er den studerende behjælpelig med at strække sig ud over sin komfortzone. Spørgsmålet er så, hvorledes man som underviser/vejleder bedst muligt hjælper og støtter de studerende, hvis læringsopfattelser er decideret dysfunktionelle i konkrete sammenhænge og forhindrer eller reducerer udviklingen af intersproget.

3.1.1 Undersøgelse af 'learner beliefs'

Det er en fordel for både studerende og undervisere, fx via spørgeskemaer og/eller interviews/vejledningssamtaler, at få indblik i de studerendes læringsopfattelser, så det afdækkes, hvor der er hhv. sammenfald og diskrepans imellem disse og fagets didaktik. I henhold til grundtanken bag de tre omtalte læringszoner, er det imidlertid ikke målet med opnåelse af denne indsigt at fastholde de studerende, hvis læringsopfattelser er u hensigtsmæssige, i komfortzonen. Tværtimod er målet at støtte dem i udviklingen af mere hensigtsmæssige opfattelser med henblik på at optimere læringsprocessen. På den måde honoreres også kravet til de studerende om både vilje og evne til løbende omstilling inden for studieliv og, på sigt, inden for arbejdsliv.

3.1.2 'Persuasive communication'

Endnu en mulig afhjælpning af problemstillingen er den såkaldte *persuasive communication*. Thanasoulas, 2000, afsnit 5.3, baseret på Petty/Cacioppo (1986) og Wenden (1998):

"A persuasive communication is a discussion presenting information and arguments to change a learner's evaluation of a topic, situation, task, and so on. These arguments could be either explicit or implicit, especially when the topic is deemed of importance. If, for instance, a deeply ingrained fear or belief precludes the learner from engaging in the learning process, persuasive communication purports to help bring these facts to light and identify the causes that underlie them. It should be noted, though, that no arguments to influence students' views are given. Rather, the communication comprises facts that show what learners can do to attain autonomy and that learners who do so are successful. This approach is based on the assumption that when learners are faced with convincing information about a situation, 'they can be led to re-examine existing evaluations they hold about it and revise or change them completely' "(ibid.: 127).

Jeg er principielt af den opfattelse, at alle medansvarlige studerende til hver en tid har krav på teoretisk funderede argumenter for et fags didaktik. En klar sidegevinst ved at gøre denne argumentation til en fast integreret bestanddel af undervis-

ning/læring i et fag er endvidere, at man på samme tid betragteligt øger mulighederne for at nå ind til de studerende, hvis 'beliefs' er uhensigtsmæssige for læringsprocessen og de intenderede faglige mål.

Derfor udvider jeg 'persuasive communication' til også at omfatte en skriftlig dimension, som med fordel kan bestå af en læringsguide udarbejdet til de studerende. (Se afsnit 3.1.5).

3.1.3 Procesvejledning

En klar forudsætning for at den metakognitive bevidstgørelse om udviklingen af en sproglæringskompetence har en effekt, hvad angår implementeringen af medansvar for egen læringsproces, er, at der løbende vejledes i, hvordan teorien kan finde sin praktiske anvendelse. Derfor bør der etableres et løbende samarbejde underviser/vejleder og studerende imellem om, dels at udvikle den studerendes intersprog, dels at give den studerende den fornødne indsigt i diverse forhold omkring sproglig læring for dermed at bibringe den studerende et ægte medansvar for denne proces.

Jeg betragter den løbende procesorienterede vejledning som et uerstatteligt redskab. Denne vejledning har ikke en kontrollerende eller evaluerende funktion, men tjener udelukkende det formål at støtte de studerende i læringsprocessen.

3.1.4 Refleksiv læringsjournal

Grundlaget for vejledningen er en såkaldt *interaktiv refleksiv læringsjournal* (Moon, 2010), som jeg har udviklet specifikt på basis af fagets didaktik med integreret sproglæringskompetence. Da den næppe direkte vil kunne finde sin anvendelse i andre faglige sammenhænge, skal jeg i det følgende undlade en detailbeskrivelse, men indskrænke mig til at redegøre for de grundlæggende principper bag dens formål og udformning.

Der er ikke tale om en portfolio, hvori den studerende skal lægge produkter til bedømmelse. Der er tale om et refleksionsfremmende samarbejdsredskab, der understøtter dialogen imellem den studerende og vejleder ifm procesvejledningen¹⁵. På denne måde understøtter journalen den studerendes og vejleders respektive medansvar for udviklingen af den studerendes læringsproces. Såvel som vejledningen er også journalen procesorienteret og koncentreret om udviklingen af og refleksion over den studerendes læringsproces over tid. Dermed bidrager journalen til udviklingen af den studerendes metakognitive bevidsthed.

Ud fra de studerendes egne udsagn har journalen også funktion af et overbliksskabende samlingspunkt for de læringsaktiviteter, faget rummer, og er en støtte i den løbende strukturering af fagets aktiviteter og planlægning af det individuelle læringsforløb inden for hvert af fagets semestre.

¹⁵ Journalens udformning er en skabelon, der udfyldes.

3.1.5 Læringsguide

Som et led i udviklingen af sproglæringskompetencen, har jeg udarbejdet en *læringsguide* til de studerende¹⁶. Guiden udgør en fælles referenceramme for det samarbejde, der etableres imellem studerende og underviser/vejleder om, at de studerende får det størst mulige læringsmæssige udbytte af faget. Indholdet af læringsguiden introduceres gradvist samt repeteres på tidspunkter i forløbet, hvor der er behov herfor, og der refereres løbende over til den, når det er relevant for givne læringsmæssige problemstillinger. De studerende bruger den endvidere som en slags opslagsværk, som de under hele undervisningsforløbet kan stille spørgsmål til¹⁷. Således udgør bevidstgørelse om fagets didaktik og udvikling af sproglæringskompetencen også på denne måde en fuldt integreret del af undervisning og læring i faget.

3.2 Erfaringer med de studerendes omstillingsproces

Det er min klare vurdering, at de fleste studerende både forstår nødvendigheden af og værdsætter at få et teorifunderet indblik i fagets didaktik og, på basis heraf, få udviklet en sproglæringskompetence, som giver dem en reel mulighed for at indgå i konstruktiv og refleksiv dialog med underviser/vejleder og medstuderende om læringsprocessen. Ligeledes giver de studerende generelt udtryk for, at denne metakognitive bevidstgørelse bidrager til forståelse af forskellige omstændigheder i deres egen læringsproces, som enten har vakt undren eller forårsaget frustrationer og demotivation.

Tanken om at skulle tage et medansvar for egen læring kan indledningsvist skabe lidt nervøsitet hos de studerende, men aftager for de flestes vedkommende i takt med, at de oplever, at de på forskellig vis tilbydes den fornødne støtte.

Men der er også en mindre gruppe studerende, der i starten af forløbet udviser skepsis over for hele fagets didaktiske tilgang samt over for, at der i undervisningen bruges tid på metakognitiv bevidstgørelse. Først på et senere stadium i forløbet, når de har indset, at underviser hverken er eller kan være den hovedansvarlige i den lærendes læringsproces, foruden at den læringsmæssige effekt af fagets didaktiske tilgang begynder at indfinde sig i form af positive resultater i udviklingen af den konversationelle kompetence, erkender denne gruppe af studerende værdien af disse tiltag.

Dette er umiddelbart positivt, men i nogle tilfælde har omstillingshastigheden været så langsom, at disse studerende enten oplever store problemer med at nå fagets kompetencemål inden for tidsrammerne eller simpelthen ikke når dem. Dette problem med langsommeligheden i omstillingsprocessen i forhold til fagets tidsrammer for nogle studerendes vedkommende har jeg i skrivende stund endnu ikke fundet en brugbar løsning på.

¹⁶ Guiden benævner jeg 'Lær om læring' og i omfang ligger den på ca. 70 sider. Den udgør en fast bestanddel af fagets øvrige materialer og revideres løbende med udgangspunkt i faglige justeringer og mine pædagogisk-didaktiske erfaringer og erkendelser.

¹⁷ Disse spørgsmål stilles bl.a. i et elektronisk forum på vores læringsplatform, så alle studerende kan se både spørgsmål og svar og bibeholde det hele tilgængeligt på skrift i systematiseret form.

Endelig er der nogle få studerende, som er helt afvisende over for sproglæringskompetence og medansvar for egen læring og uimodtagelige over for enhver form for argumentation. Erfaringsmæssigt er det imidlertid min oplevelse, at de studerende, der forbliver uden for rækkevidde på dette punkt, oftest er de samme, som er uden for rækkevidde fagligt. Denne kategori af studerende er i min undervisningsmæssige kontekst typisk studerende, som enten ikke har tilvalgt spanskstudiet af interesse, men fravalgt studiet af andre fremmedsprog eller bruger et studieår som "ventestation", indtil de kan komme ind på deres ønskestudium.

Med andre ord: det hører til sjældenhederne, at en motiveret og seriøs studerende, hvis 'beliefs' i starten er mindre hensigtsmæssige med henblik på at nå de tilsigtede mål, ikke besidder den fornødne vilje og evne til omstilling inden for en kortere eller længere tidshorisont.

4. AFRUNDING

Det er velkendt, at overgange mellem de forskellige niveauer i uddannelsessystemet volder elever og studerende problemer. Specifikt på de højere læreanstalter skyldes manglen på studie- og læringskompetence ved studieopstart bl.a. den faglige og pædagogiske kløft imellem gymnasiet og universitetet. Der er ganske vist i Danmark iværksat tiltag, der skal bidrage til at slå bro over denne kløft, men der er et stykke vej endnu, før effekten af disse tiltag kan forventes at slå igennem.

På de indledende universitære studieniveauer er det derfor en stor, og ofte uoverskuelig, udfordring for de studerende at danne sig det nødvendige overblik over en uddannelses fagelementer, progression og kompetencemål. Og tilmed står de på samme tidspunkt over for et krav om selvstændighed – et krav som de ingen forudsætninger har for at forstå den egentlige og fulde betydning af i den nye studie- og læringsmæssige kontekst, de efter gymnasiet befinder sig i.

Jeg har med denne artikel ønsket at anvise mulige veje til en styrkelse af den sprogstuderendes medansvar for egen læring gennem udvikling af en sproglæringskompetence med afsæt og forankring i et fags didaktik. En sådan metakognitiv viden samt en kontekstrelateret omsættelse af teorien til praksis er en blandt flere indfaldsvinkler til at møde de studerende dér, hvor de fagligt og læringsmæssigt befinder sig både ved studiestart samt ved opstarten på en ny undervisningsdisciplin.

Med gradvis udvikling af medansvar for egen læring på et sprogtilegnelsesteoretisk grundlag, kan underviser/vejleder i samarbejde med den studerende facilitere dennes vej mod fagets og uddannelsens mål samt højne både det kortsigtede og langsigtede læringsudbytte af fag og uddannelse.

5. REFERENCER

- Ambjoern, Lone (2008): Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: Planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE* 13, 1-15.
Dansk version: Undervisning og læring i spansk samtalefærdighed: Problemstillinger og løsningsforslag. <http://lone-ambjoern.dk>, webpublikation, tilgængelig her: <http://lone-ambjoern.dk/wp-content/uploads/2014/01/Samtalefaerdighed-problemstillinger-loesningsforslag.pdf>
- Ambjoern, Lone (2010): Combinando el aprendizaje asincrónico a través de una plataforma educativa y la enseñanza presencial para el desarrollo de la competencia conversacional. *Revista redELE*, 20, 1-16.
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_01Ambjoern.pdf?documentId=0901e72b80dcf09c
- Bjerre, Malene/Ladegaard, Uffe (2007): *Veje til et nyt sprog. – Teorier om sprogtilegnelse*. Danmark, Dansk lærerforeningens Forlag.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System* 23/2, 195-205.
- De Europæiske Fællesskaber (2007): Nøglekompetencer for livslang læring. En europæisk referenceramme. *De Europæiske Fællesskabers Officielle Publikationer*. Luxembourg.
- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford Introductions to Language Study, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gremmo, Marie-José/Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. *System*, 23/2, 151-164.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Jay, Antony/Jay, Ros (1993): *Alt om præsentation*. København: Egmont Wangel A/S.
- Lightbown, Patsy M. (1985): Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics*, 6/2, 173-189.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, David (2002): Learner autonomy and second/foreign language learning. En *The guide to good practice for learning and teaching in languages, linguistics and area studies*. University of Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Mantle-Bromley, Corinne (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79/3, 372-386.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, 135-158.

- Moon, Jennifer (2010): Assesment. – Learning journals and logs.
UCD Teaching and Learning, Resources.
- Oxford, Rebecca (1996): Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives. Manoa: University of Hawaii Press.
- Oxford, Rebecca (2003): Language learning styles and strategies: An overview.
Gala, 1-25.
- Peacock, Matthew (1998). The links between learner beliefs, teacher beliefs, and EFL proficiency. En *Perspectives: Working Papers*, 10/1, 125-159. City University of Hong Kong.
- Petty, R. E./Cacioppo, J. T. (1986): *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. New York: Springer-Verlag.
- Schneider, W./Shiffrin, R. (1977): Controlled and automatic human information processing, II: Perceptual learning, automatic attending and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage.
International Review of Applied Linguistics, 10, 209-230.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning.
En: G. Cook & B. Seidlhofer (Editors), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Thanasoulas, Dimitrios (2000): What is learner autonomy and how can it be fostered?
Internet TESL Journal, 6, 1-11.
- Wenden, Anita L. (1998): *Learner Strategies for Learner Autonomy*.
Prentice Hall.
- White, Alasdair (2009): *From Comfort Zone to Performance Management*.
White & MacLean Publishing.
- Victori, M./Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23/2, 223-234.