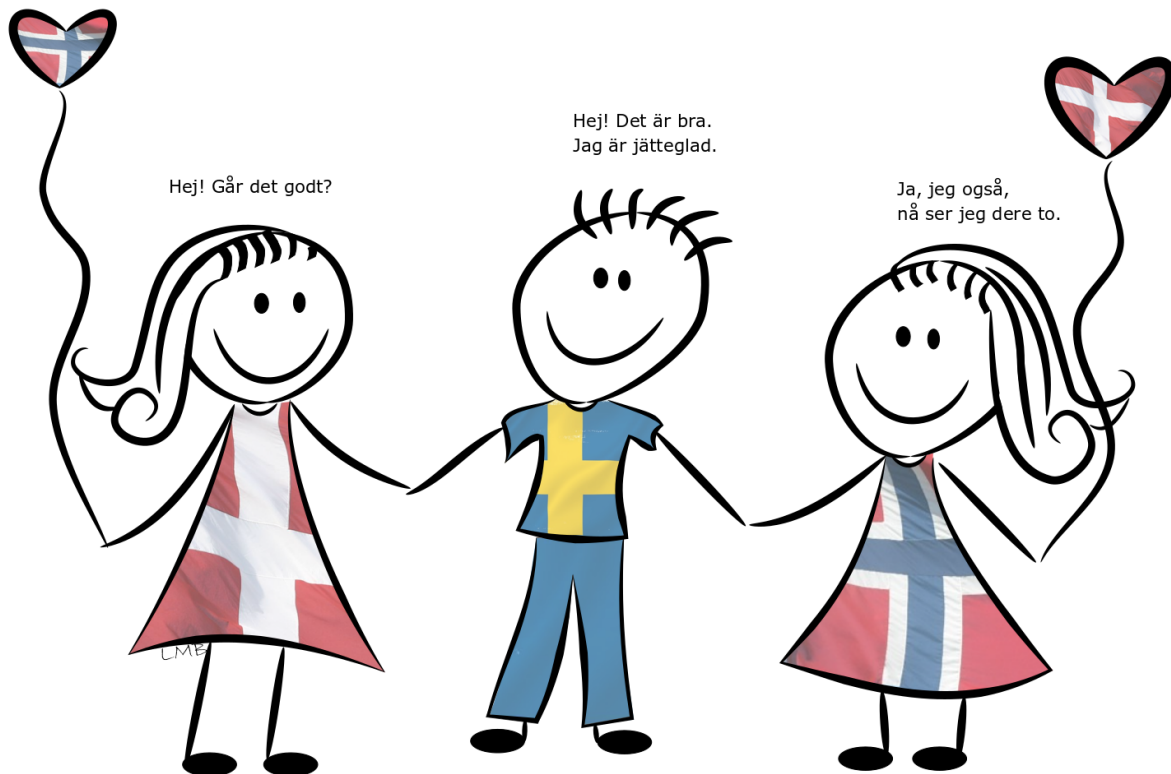


# Nabosprogsundervisning

## - den gode intention



Af Inge Bro Sørensen (A150231) og Line Meldgaard Børjesson (A150031)

Professionshøjskolen UCN – Læreruddannelsen Aalborg

Professionsbachelorprojekt, foråret 2019

Vejleder: Susanne Bang-Larsen

Afleveringsdato: 24. april 2019

Anslag: 89.420

# Indhold

---

1. Indledning .....	4
1.1. Problemformulering .....	5
2. Metode.....	5
2.1. Læsevejledning .....	5
2.2. Videnskabsteoretisk tilgang.....	7
2.3. Empiri .....	7
2.3.1. Spørgeskemaundersøgelse (bilag 1) .....	7
2.3.2. Spørgeskemaundersøgelsens validitet og reliabilitet .....	8
2.3.3. Interview (bilag 2).....	9
2.3.4. Interviewets validitet og reliabilitet .....	10
2.4. Begrebsafklaring .....	10
2.4.1. Nabosprog .....	10
3. Tema I - Nabosprogsundervisning - hvorfor?.....	11
3.1. Nabosprogsundervisning i en historisk kontekst .....	11
3.2. Hvordan står det til med nabosprogsundervisningen og nabosprogsforståelsen? .....	13
3.3. Grann(e)sprogsundervisning i Norge og Sverige .....	15
3.4. Den sproglige dimension .....	17
4. Tema II - Styringsdokumenterne og nabosprog.....	20
5. Tema III - Lærerens kompetencefølelse og dennes betydning for nabosprogsundervisningen	25
5.1. Self-efficacy.....	27
5.1.1. Mestringsoplevelser .....	28
5.1.2. Observation af rollemodel.....	29

5.1.3. Verbal/social overtalelse .....	31
5.1.4. Emotionel sindstilstand og fysisk reaktion.....	32
5.2. Vigtigheden af self-efficacy .....	32
5.2.1. Rosenthal-effekten .....	34
6. Handlingsperspektiv .....	35
7. Konklusion.....	38
8. Litteraturliste .....	41
9. Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelse .....	46
10. Bilag 2: Transskription af anvendte passager fra interview.....	53

Forsiden er illustreret af Line Meldgaard Børjesson.

# 1. Indledning

---

“Det er en saga blot at vi har konkret fællesskab med Norge og Sverige.” Citatet her stammer fra vores spørgeskemaundersøgelse, hvor vi tager temperaturen på nabosprogsundervisningen i den danske skole (bilag 1).

På tredje år på læreruddannelsen var vi så heldige at være på studietur til Lysebu i Norge. I løbet af opholdet blev vi gjort opmærksomme på de forskellige styrker, der er ved at være en del af det nordiske fællesskab og hvor meget vi egentlig har til fælles - både sprogligt, historisk og kulturelt. Dette gjorde os nysgerrige på, hvilken plads nabosprogsundervisning har i den danske skole. Specielt set i lyset af, at vores egen erindring om denne undervisning i egen skoletid er stærkt begrænset. Denne undring førte til flere hypoteser, som alle er forankret i, at vi har en idé om, at nabosprog lever en stedmoderlig tilværelse i skolen til trods for den prominente plads i fagformålets stk. 3: “Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.” (Undervisningsministeriet, 2019).

Når man søger på nabosprog i f.eks. University College Nordjyllands biblioteksdatabase, giver det 47 hits op imod over 1000 hits til f.eks. inklusion. Denne mangel på litteratur konstaterede vi meget tidligt i vores proces og kom i tvivl om, hvorvidt nabosprog var det rigtige at dedikere vores bachelorprojekt til. På den anden side gav dette os også mere lyst til dette fokus, da vi på baggrund af dette antog, at det var et underbelyst område. Vi har senere hen, efter omfattende afdækning af litteraturen og forskningen på området, fundet ud af, at det *er* underbelyst og at især vores fokus på lærerens rolle i forhold til nabosprog er ikke-eksisterende i en dansk kontekst.

Vi kender selv alt til, at man ikke har lyst til at undervise i noget, man ikke føler sig kompetent i, og vi har en tendens til at favorisere emner, hvor vi føler os på hjemmebane. Hvis dette var kendetegnende for mange lærere i forhold til nabosprog, så havde vi måske et perspektiv på, hvorfor vi blev mødt af nedslåede blikke og suk fra dansklærerne i vores praktik, når vi nævnte nabosprog. Vi valgte derfor at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse, hvis formål var at belyse lærernes syn på nabosprogsundervisningen og på nabosprog generelt. Dette affødte naturligt flere spørgsmål, der blandt andet resulterede i et interview med Undervisningsministeriet. Disse undringer er især centreret om styringsdokumenternes rolle i nabosprogsundervisningen, om nabosprogsundervisningen var meget bedre “i gamle dage”, og

da vi selv er fremmedsprogslærere, har vi en idé om, at nabosprog kan være gavnligt for elevernes sproglige udvikling.

Efter disse indledende overvejelser kan vi se, at vores fokus er havnet på læreren - igen! Vores tidligere opgaver på læreruddannelsen vidner om samme fokus, hvor vi også har belyst lærerens rolle i en given undervisningspraksis. Hvorfor er det relevant at have et fokus på læreren i en nabosprogsundervisningssammenhæng? Det indlysende svar må være - fordi det er relevant i alle undervisningssammenhænge! Uanset hvilke teoretikere eller strømninger indenfor undervisning, du bekender dig til - alle lige fra John Hattie til Gert Biesta og over til vores egen Per Fibæk Laursen, så udnævner de læreren som dén mest betydningsfulde enkeltstående faktor for elevernes læring (Myding, Rongsted & Schiellerup, 2019). Dette tjener som argument for denne opgaves fokus på læreren og leder os til følgende problemformulering:

### 1.1. Problemformulering

**Ekisterer der en diskrepans mellem den intenderede og aktualiserede undervisning i nabosprog? I så fald - hvilken rolle spiller læreren i denne sammenhæng?**

## 2. Metode

---

I dette afsnit beskriver vi, hvordan opgaven skal læses i form af en læsevejledning. Derefter redegør og argumenterer vi for, hvilken videnskabsteoretisk tilgang vi anvender. Endvidere redegør vi for valg af teori og forskning samt begrebsafklaring. Afslutningsvis præsenterer vi egen empiri og redegør for indsamlingen af denne.

### 2.1. Læsevejledning

Vi har en kontinental opbygning i opgaven, hvilket vil sige, at vi arbejder med temaer, hvor vi under hvert tema redegør for teori og forskning og inddrager og analyserer empiri ud fra disse i forhold til vores problemformulering (Pjengaard, 2017, s. 314-319).

Opgaven er delt op i tre hovedafsnit, kaldet temaer, hvorefter handlingsperspektivet følger og afslutningsvis konklusionen. I samtlige afsnit indgår vores egne empiriske studier.

Det første tema har vi kaldt “nabosprogsundervisning - hvorfor?”. Dette tema omhandler henholdsvis den historiske og kulturelle dimension og den sproglige dimension. I dette afsnit behandler vi blandt andet Helsingforsaftalen og inddrager flere markante stemmer inden for nabosprogsforskning og nordisk samarbejde. Her anvender vi blandt andre sprogforsker og tidligere formand for Dansk Sprognævn (mv.) Jørn Lund, seniorrådgiver hos Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd Bodil Aurstad, forfatter af blandt andet bogen Nabosprogsdidaktik og institutchef for UCC<sup>1</sup> (UCC, u.d.) Lis Madsen og leder af nordisk sprogkoordination og programchef for Norden i Skolen Thomas Henriksen (Henriksen, u.d.). Vi danner os også et overblik over nabosprogsundervisningen og nabosprogsforståelsens tilstand og sætter det i et historisk perspektiv. Her benytter vi især Inger Aas’ hovedfagsafhandling i nordisk sprog og litteratur (2000) samt undersøgelsen “Håller språket ihop Norden?” foretaget af Lars-Olof Delsing & Katarina Lundin Åkesson i 2005. Under dette tema redegør vi også for, hvordan nabosprogsundervisningen er en del af skolen i Norge og Sverige og laver en komparativ sammenligning af de forskellige landes mål omkring nabosprog.

Andet tema hedder “Styringsdokumenterne og nabosprog”, hvor vi primært forholder os til styringsdokumenterne for faget dansk, sprogdeklarationen og igen anvender vi Inger Aas’ hovedfagsafhandling. I dette tema er interviewet med Undervisningsministeriet centralt.

Tredje tema hedder “Lærerens kompetencefølelse og dennes betydning for nabosprogsundervisningen”. Her inddrager vi begrebet self-efficacy som præsenteret af Albert Bandura (her ofte refereret i form af Carl F. Kählers introduktion til Albert Bandura, “Det kompetente selv” (2012)) samt Skaalvik og Skaalvik (2007). Derudover inddrager vi artikler fra tidsskriftet “Sprog i Norden” forfattet af forskellige bidragsydere. Igennem temaet har vi et fokus på læreruddannelsens betydning. Derudover kommer vi også ind på Rosenthal-effekten.

Afslutningsvis kommer vi med handlingsforslag, som spænder fra politisk niveau, til ændringer på læreruddannelsen og til undervisningen i klasseværelserne. Herefter følger vores konklusion.

---

<sup>1</sup> Pr. 1. marts 2018 er Metropol og UCC blevet til Københavns Professionshøjskole. Lis Madsen fremgår dog stadig som Institutchef på UCC <https://ucc.dk/om-ucc/medarbejdere/lmad>

## 2.2. Videnskabsteoretisk tilgang

Vi har anvendt den hermeneutiske tilgang i opgaven, da vi indledningsvis orienterede os på nabosprogsområdet og dermed havde en forforståelse, som vi brugte til at udvælge og udforme vores metoder primært i form af spørgeskema, interview samt politiske dokumenter. Denne viden bruger vi til at fortolke vores fund og se disse i et nyt lys samt søge yderligere viden på området. Denne tilgang kaldes også for den hermeneutiske cirkel (Katzenelson et. al, 2016).

## 2.3. Empiri

Vores empiriske grundlag indeholder henholdsvis en spørgeskemaundersøgelse og et interview, som vi begge selv har foretaget. Som det første gennemførte vi spørgeskemaundersøgelsen. Denne blev til på baggrund af, at nabosprog og i særdeleshed lærerens rolle er et underbelyst emne. Netop derfor foretog vi vores egen undersøgelse, da vi gerne ville have et dansk og nyere perspektiv på dette. På ryggen af spørgeskemaundersøgelsen fandt vi, at et interview med Undervisningsministeriet ville være givtigt, da vi gerne ville stille spørgsmål til intentionerne i styringsdokumenterne og have kommentarer på nogle af de udtalelser vi fik fra lærerne i spørgeskemaundersøgelsen.

Dette empiriske grundlag inddrager vi løbende igennem opgaven, når vi anvender den til understøttelse af teori eller analyserer udtalelser ud fra den præsenterede teori.

### 2.3.1. Spørgeskemaundersøgelse (bilag 1)

Spørgeskemaundersøgelsen, som forløb i januar og februar 2019, er delvist kvantitativ, delvist kvalitativ og bidrager med 64 læreres blik på nabosprogsundervisning og nabosprogs plads i folkeskolen. Populationen i vores undersøgelse er dansklærere i Danmark, men i praksis er det ikke muligt at nå så bredt ud, derfor benyttede vi os af følgende muligheder: Vi delte et link til spørgeskemaet på tre forskellige skoler og online på to Facebookfora for lærere i henholdsvis udskolingen og på mellemtrinnet. Vi er bevidste om, at vores undersøgelse er udfordret på baggrund af dette, da de tre skoler, som vi kontaktede direkte på grund af personlige tilhørsforhold (praktik og vikararbejde), muligvis er overrepræsenterede i undersøgelsen.

Udformningen af spørgsmålene til spørgeskemaet er udformet især under hensyntagen til tidsaspektet og målgruppen. Det skulle tage max. 15 minutter at udfylde, så respondenternes interesse og dermed kvaliteten af spørgeskemaets reliabilitet ikke faldt (Reimer & Sortkær, 2017,

s. 149). Derudover inddrog vi ord som en lægmand ikke nødvendigvis ville kende eller i hvert fald ikke tolke på samme måde som en læreruddannet, f.eks. "kompetent" - så vores målgruppe var altså lærere. Spørgsmålenes natur var jvf. Harboe både faktuelle (f.eks. køn), kognitive (viden om nabosprog) og holdningsmæssige (mening om nabosprog i skolen) (2010, s. 87-88). I langt størstedelen af spørgsmålene var spørgeskemaets svarmuligheder: meget enig, enig, uenig, meget uenig og ikke relevant, hvilket kaldes for skalasvar. Vi har udeladt midterkategorien "hverken eller" for at presse respondenterne til at tage stilling (Harboe, 2010, s.96-97).

Vi endte med at have 64 respondenter, hvoraf ca. 20-30 (skiftende for hvert spørgsmål) uddybede med kvalitative kommentarer på nogle af spørgsmålene. Respondenterne er overvejende kvinder, og over halvdelen har været lærere i mere end 8 år.

I gennem opgaven anvender vi enkelte respondents samlede svar. Disse er dog ikke vedlagt i bilag på grund af bilagenes omfang. Vi har dog alligevel valgt at anvende disse samlede svar, da vi mener, at det understøtter både kontinuiteten og vores argumentation.

### 2.3.2. Spørgeskemaundersøgelsens validitet og reliabilitet

#### *Validitet*

Vi har valgt at vurdere validiteten af spørgeskemaet ud fra to validitetsmetoder, henholdsvis kriterie- og indholdsvaliditet.

I henhold til kriterievaliditet vurderer vi vores spørgeskema til at være tilfredsstillende, da vi har sammenfaldende resultater med Inger Aas' hovedfagsafhandlings resultater. Disse er dog af ældre dato, hvilket vi er kritiske over for. Til trods for, at hendes spørgeskema er markant anderledes end vores, er vi stadig nået frem til nogenlunde de samme resultater. Endvidere er spørgeskemaet medvirkende til at belyse vores problemformulering, da fokus er på lærerens nabosprogsundervisning og følelserne omkring dette.

Ud fra indholdsvaliditet vurderer vi også vores spørgeskema til at være tilfredsstillende, eftersom vi definerer, hvad vi mener med nabosprog i introduktionen. Indholdsvaliditeten er dog udfordret på, at nogle af de anvendte ord (f.eks. "kompetent") kan forstås på flere måder og vi overvejede en anden formulering, men holdt dog fast i denne. Vi ville også gerne have defineret "sproglig udvikling", så lærernes forståelse af dette var den samme som vores, da vi senere kom i tvivl, om det var klart nok (Schlützt, 2016, s. 282-284).



Vi kan se ud fra de mange uddybende kommentarer, at respondenterne i overbevisende grad har forstået spørgsmålene som intenderet.

Vi testede spørgeskemaet både i forhold til forståelse og korrekt udfyldelse ved at sende det til en dansklærer, før vi sendte det til vores potentielle respondenter. Men da vi havde fået alle spørgeskemaer retur, kunne vi se, at det havde givet et interessant perspektiv, hvis vi også havde spurgt til, om lærerne også underviste i fremmedsprog.

### *Reliabilitet*

I det store og hele vurderer vi ikke vores reliabilitet til at være udfordret, men særligt spørgsmålet om de ved, at nabosprog findes i fagformålet for dansk, er kontroversielt, da det sætter spørgsmålstegn ved lærernes viden om kravene til faget. Derfor kan vi ikke sikre os, at alle lærere har svaret ærligt på dette spørgsmål. Vi forestiller os dog, at dette bliver minimeret af, at spørgeskemaet er anonymt (Reimer & Sortkær, 2017, s. 145). Vi er dog bevidste om, at specielt svarene på spørgsmålet om, hvorvidt læreren har modtaget undervisning i nabosprog, kan være usikre, da flere af respondenterne har været lærere i mange år. I samme spørgsmål spørger vi også til efteruddannelse, så vi kan ikke skille uddannelse på læreruddannelsen og efteruddannelse ad, men ingen af respondenterne har direkte italesat efteruddannelse.

### 2.3.3. Interview (bilag 2)

Den 19.03.2019 foretog vi et semistruktureret telefonisk interview på omtrent 20 min. varighed med Pernille Tjellesen, som er koordinator for faggruppen "Dansk" (Undervisningsministeriet, 2018a) og læringskonsulent (bilag 2) ved Undervisningsministeriet. Et semistruktureret interview er karakteriseret ved forberedte hovedtemaer og spørgsmål, hvilket vil sige, at vi havde lavet en interviewguide på forhånd, men der var plads til opfølgende spørgsmål undervejs ud fra vores respondents svar (Bak, 2017, s. 50-51). Derudover optog vi interviewet, så vi kunne fastholde de præcise formuleringer. Interviewet blev til på baggrund af vores granskning af styringsdokumenterne, hvor vi ønskede uddybning og afklaring. Derudover fandt vi det interessant at forelægge nogle af spørgeskemakommentarerne for Undervisningsministeriet og få deres kommentarer til disse. Idéen til interviewet opstod dermed på baggrund af vores spørgeskemaundersøgelse og indledende undersøgelse og var ikke med i vores plan fra starten. Af hensyn til opgavens troværdighed har vi forelagt de anvendte citater for Pernille Tjellesen før

aflevering af denne opgave. Dette var betingelsen for, at vi måtte nævne hende ved navns nævnelse i denne opgave, hvilket vi finder vigtigt, da en anonymisering ville underminere opgavens troværdighed.

#### 2.3.4. Interviewets validitet og reliabilitet

##### *Validitet*

Vi er bevidste om, at et interview altid vil være genstand for en vis tolkning, når mundtlige udsagn skal oversættes til tekst og at det ikke er en nem øvelse (Bak, 2017 s. 65). Vi vurderer dog vores interviewvaliditet som tilfredsstillende, særligt på baggrund af, at vi optog interviewet og efterfølgende har transskriberet det. Derfor blev de oprindelige udsagn ikke kontamineret af vores tolkninger og nedskrivninger, men dog udsat for vores udvælgelser, da vi kun har transskriberet de dele af interviewet, som vi anvender i opgaven.

##### *Reliabilitet*

Vi vurderer reliabiliteten til at være forholdsvis lav, da vi ikke ville kunne foretage samme interview og få nøjagtig de samme resultater. Dette er en generel udfordring ved interviews (Bak, 2017, s. 64-65).

## 2.4. Begrebsafklaring

### 2.4.1. Nabosprog

Igennem opgaven anvender vi begrebet nabosprog en del gange, og når vi anvender dette, omtaler vi altså de tre største nordiske sprog: svensk, norsk og dansk. Dette gør vi, da disse tre sprog ligner hinanden meget, særligt i forhold til det skriftsproglige, men også på det mundtlige plan i form af f.eks. ordforråd og grammatik (Delsing & Åkesson, 2005, s. 3). Vi lægger os dermed op ad både forskningsrapporten "Håller sproket ihop Norden?" af Delsing og Åkesson (2005) og Lis Madsens forståelse af nabosprog. Altså betyder det, at når vi taler om nabosprog så lægger vi os op ad den sproglige definition og ikke op ad værdifællesskabet. Derfor indgår her ikke grønlandsk, færøsk, finsk mv., da de ikke bliver betragtet som nabosprog og f.eks. er grønlandsk en helt anden sprogstamme (Madsen, 2016, s. 9).

I følgende tema udfolder vi nabosprogsundervisningen legitimering i den danske skole, herunder, hvordan det ser ud historisk, kulturelt og sprogligt.

## 3. Tema I - Nabosprogsundervisning - hvorfor?

---

Når vi er blevet spurgt til, hvad vi skriver bachelorprojekt om og har svaret "nabosprog", er vi ofte blevet mødt med undren med rod i to spørgsmål. Hvad er nabosprog for en størrelse? Og ikke mindst, hvorfor beskæftiger vi overhovedet os med det i den danske skole? Dette er relevante spørgsmål, som vi vil besvare i dette første tema.

I dette afsnit vil vi først redegøre for, hvorfor vi overhovedet snakker om og har nabosprogsundervisning i den danske skole - dette bliver primært med vægt på de kulturelle og historiske argumenter for nabosprogsundervisning. Her vil vi også kort introducere, hvor vi finder nabosprogsundervisningens legitimation i den danske skole. Her menes, hvor vi finder lovmæssig hjemmel til at bedrive nabosprogsundervisning (dette vil blive yderligere behandlet i tema II). I forlængelse af dette vil vi også klarlægge, hvordan dette ser ud i Norge og Sverige. Da vi senere også beskæftiger os med norske og svenske læreres forhold til nabosprogsundervisning, betragter vi dette som relevant. Endvidere vil vi fremføre de sproglige argumenter for nabosprogsundervisning, både i forhold til dansk og fremmedsprog. Her vil vi også inddrage resultaterne fra vores spørgeskemaundersøgelse og sideløbende analysere dansklærernes besvarelser i forhold til den præsenterede teori.

### 3.1. Nabosprogsundervisning i en historisk kontekst

For at kunne give et billede på, hvorfor vi overhovedet har nabosprogsundervisning i dag, er vi nødt til først lave en mindre indflyvning til den fortid, som har resulteret i dette. Ikke mindst i forhold til hvilke institutioner vi har i dag, som er drivkraften i det nordiske samarbejde og hvor blandt andet aftalerne om kendskabet til hinandens sprog bliver indgået.

Danmark, Norge og Sverige har en lang og fælles fortid. Vi har flere gange både samarbejdet og bekriget hinanden, hvor specielt Sverige og Danmark har været arvefjender, mens Norge har været under skiftende herredømme. Fra midten af 1800-tallet oplevede vi en styrkelse af den nordiske fællesskabsfølelse, som blandt andet opstod i forbindelse med de mange krige vi oplevede frem til og med Anden Verdenskrig (Lund, 2006, s. 19-20).

I dag har vi to formaliserede samarbejder inden for Norden: Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd. Nordisk Råd er grundlagt i 1952 og består af 87 medlemmer, som er valgt af deres parlamenter.

Nordisk Råds opgave er at rådgive de respektive ministre samt kontrollere, at de nordiske regeringer lever op til samarbejdets beslutninger. Nordisk Ministerråd er et mellemstatsligt samarbejde med medlemmer fra de respektive regeringer. Ministerrådet har et årligt budget på ca. DKK 800 mio., hvilket finansierer et bredt udbud af projekter f.eks. indenfor forskning og kultur. Det juridiske grundlag for disse to samarbejdsorganer er stadfæstet i 1962 ved en juridisk bindende aftale kendt som Helsingforsaftalen (dog blev Nordisk Ministerråd først etableret i 1971 ved en revision af aftalen), som er en samarbejdsoverenskomst mellem Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige (Danmark i Norge, Udenrigsministeriet, u.d.). Denne aftale er blevet revideret flere gange gennem årene, hvor de seneste ændringer er fra 1996. I Helsingforsaftalen finder vi følgende formulering i artikel 8:

“I alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands, sprog, kultur og almindelige samfundsforhold” (Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd, 2018)

Her kan vi se, at alle landene forpligter sig til nabosprogsundervisningen både med fokus på sprog og kultur. Det er værd at hæfte sig ved brugen af ordet “skal”, hvilket cementerer en forpligtelse. Hvorfor vi i denne opgave udelukkende beskæftiger os med Norge, Sverige og disses sprog, har vi tidligere afklaret i vores metodeafsnit under begrebsafklaring.

Der blev fulgt op på denne aftale i 2006 i form af “Deklaration om nordisk sprogpolitik” (herefter sprogdeklarationen), hvori der blev formuleret en række mål for det sprogpoltiske område. I denne sprogdeklaration finder vi blandt andet følgende formulering: “at alle nordboere kan kommunikere med hinanden først og fremmest på et skandinavisk sprog” (Nordisk Ministerråd, 2007). Disse ambitioner bliver opfyldt på forskellige måder i landene, hvor vi i denne opgave har et naturligt fokus på det danske, som bliver yderligere behandlet efterfølgende i dette tema og tema II. Det er op til de enkelte lande at forvalte, hvordan de vil opnå disse mål. Det er dog besluttet, at udviklingen inden for sprogdeklarationens område skal evalueres hvert andet år i Nordisk Råd i form af redegørelser, som politikerne forholder sig til (Aurstad, 2015, s. 36). Der er en tendens til, at politikernes opmærksomhed er på tiltag, som er rettet imod børn og unge. I 2011 og 2013 var der blandt andet fokus på specielt nabosprogsundervisningen i form af læseplaner og lærernes kompetencer inden for nabosprogsundervisning. Dette fokus resulterede i flere tiltag og undersøgelser i de enkelte lande, blandt andet undersøgelser i Norge og Sverige af modermållærernes holdninger til nabosprogsundervisning, men bemærkelsesværdigt har vi

ikke haft en lignende undersøgelse i Danmark (Aurstad, 2015, s. 44-46).

I ovenstående har vi fokuseret på de sproglige ambitioner i nabosprogsundervisningen, men Helsingforsaftalen har også fokus på "kultur og almindelige samfundsforhold". Dette skal i en dansk kontekst også favnes til en vis grad i danskundervisningen, når vi kigger på fagformålets stk. 3, hvor der står "... og det nordiske kulturfællesskab" (Undervisningsministeriet, 2019). Dette fokus opstår ud fra tanken om, at udover vores sproglige fællestræk har vi også et værdifællesskab og til en vis grad har vi også valgt at indrette vores samfund nogenlunde ens med en velfærdsstat. Professor Jørn Lund italesætter værdifællesskabet på følgende måde: "Der er i de nordiske lande udviklet en række beslægtede holdninger til og udmøntninger af begreber som *autoritet, demokrati, minoritet og ligestilling.*" (Lund, 2006, s. 29). Lund argumenterer endvidere for, at dette værdifællesskab også gennemsyrrer vores skoletradition i form af den pædagogiske praksis (Lund, 2006, s. 29).

Vi kan i ovenstående og diverse politiske papirer se, at det betragtes som en "naturlighed", at nabosprogsundervisningen også indeholder en værdifællesskabsdimension. Dette finder vi også en vis bevidsthed om i vores spørgeskemaundersøgelse til trods for, at spørgsmålene er udformet med en sproglig vægt. En lærer kommenterer følgende: "Det er desuden en vigtig del af den almene dannelse at kende til sit nordiske ophav..." (bilag 1). En anden lærer skriver: "Mit fokus er både kulturelt, historisk, litterært og kommunikativt. Da alle dele er vigtige for, at eleverne får et bredt syn på vores nabolande" (bilag 1). Vi kan i begge udtalelser se, at disse lærere er bevidste om en bredere forståelse af nabosprogsundervisningen, som læner sig op ad fagformålet.

I ovenstående kan vi se, at nabosprogsundervisningen har været til stede i skolen i mange år og det har heller ikke skortet på politiske ambitioner på dette område. Men hvordan ser det så ud med nabosproget? Er vi egentligt blevet dårligere - eller måske bedre? Dette vil vi behandle i næste afsnit.

### **3.2. Hvordan står det til med nabosprogsundervisningen og nabosprogsforståelsen?**

I det forrige afsnit redegjorde vi for, at der i mange år i Norden har været en politisk velvilje og et ønske om, at vi alle skal opnå en vis forståelse for vores nabosprog samt en følelse af et nordisk

fællesskab. I dette afsnit vil vi igennem både ældre og nyere forskning samt litteratur, forsøge at danne os et overblik over, om de politiske intentioner og ambitioner er blevet opfyldt gennem tiden og frem til i dag.

Vi kan starte med at konkludere, at nabosprogsundervisningen og den gensidige forståelse af hinandens sprog løbende har været til debat siden i hvert fald midten af 1960'erne. Der er lavet mange undersøgelser, hvor sigtet har været at undersøge vores gensidige forståelse af hinandens sprog i specielt Danmark, Norge og Sverige. Inger Aas leverer et godt overblik i sin hovedfagsafhandling fra 2000 over undersøgelser i nabosprogsundervisning og/eller nabosprogsforståelse. En hurtig optælling giver os syv undersøgelser fra 1965 frem til midten af 1990'erne (Aas, 2000, s. 20-24). Når man læser om nabosprog er der to undersøgelser, som er toneangivende og ofte bliver refereret til: Øyvind Mauruds "Nabospråksforståelse i Skandinavien" fra 1976 og Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson "Håller språket ihop Norden?" fra 2005. Denne undersøgelse fra 2005, som undersøger gymnasieelevers forståelse af nabosprogene i de tre nabolande, bruger ofte Mauruds undersøgelse som sammenligningsgrundlag, og den overordnede konklusion er, at vi generelt i alle lande er blevet dårligere til at forstå vore nordiske naboer. Delsing og Åkesson konkluderer: "Ja, språket håller ihop Norden, men inte lika bra som för trettio år sedan" (2005, s. 148).

Disse undersøgelser har gennem tiden affødt en del skrivelser, hvori fagfolk har kommenteret denne udvikling og kommer med deres bud på, hvorfor det forholder sig således. Et eksempel på dette finder vi i tidsskriftet Sprog i Norden fra 1982, hvor Svenn Fosseng kommenterer på debatindlæg skrevet af henholdsvis Professor Erik Hansen og Redaktør Heyerdahl. Professor Erik Hansen mener, at nabosprogsundervisningen på mange områder har spillet fallit (citeret i Fosseng, 1982, s. 77). Redaktør Heyerdahl stemmer i og skriver følgende: "Men forsøgene på å øke forståelsen for nabolandsspråkene i skolen må karakteriseres som en parodi i hele Skandinavien." (citeret i Fosseng, 1982, s. 77). Også professor Jørn Lund italesætter skolen som en faktor i de dårlige resultater: "Skolen har også svigtet. Arbejdet med det nordiske er marginaliseret, når bortses fra nogle få nordiske ildsjæle" (Lund, 2009, s.11). Præsidenten for Ungdommens Nordiske Råd, Lisbeth Sejer Gøtzsche, udtalte for nogle år siden, til det danske dagblad Politiken:

"Kendskabet til nabosprogene i Norden er nu så begrænset, at vi er nødt til at bruge engelsk for at kunne udføre vores arbejde. Det er meget ærgerligt. Det er utrolig rart at kunne tale og blive forstået på sit eget

sprog. Men nabosprogsforståelse bliver ikke prioriteret i skolerne, man hører næsten ikke de andre nordiske sprog i medierne længere, og nu er resultatet altså, at vi er nødt til at ty til engelsk” (citeret i Lund, 2009, s. 10-11).

Dette citat illustrerer, at selv inden for de fora, hvor det nordiske fællesskab er i højsædet, er nabosprog i den grad også udfordret.

På baggrund af ovenstående undersøgelser, artikler, kommentarer og alt det, vi ikke har fundet plads til at nævne, kan vi konkludere følgende; det står skidt til. Det stod allerede skidt til for 30 år siden, og det er indtil videre ikke blevet markant bedre. Vi har fundet adskillige bud på, hvordan man kunne rette op på denne tendens alt lige fra lettere tilgængelighed til hinandens TV-programmer til fokus på nordisk faglitteratur på de højere læreanstalter. Men den overvejende diskurs er, at dette slag skal slås i skolen. Om det så er gennem bedre uddannelse i nabosprog på læreruddannelsen, nye læremidler, efteruddannelse mv. - dette findes der mange bud på, men slaget om nabosprogsforståelse - det skal slås i skolen!

### 3.3. Grann(e)sprogsundervisning i Norge og Sverige

Som nævnt tidligere i dette tema har både Danmark, Norge og Sverige forpligtet sig til at undervise i nabosprog, men det er som sagt op til det enkelte land at forvalte dette. Vi har alle til en vis grad en forforståelse af, hvordan dette udmønter sig i Danmark - og dette behandler vi yderligere i tema II - men vi finder det formålstjenstligt at redegøre kort for, hvordan det ser ud i Norge og Sverige for at skabe en referenceramme for den videre læsning af opgaven.

I Norge er undervisningen forankret i det såkaldte “Kunnskapsløfte”, som beskriver, hvilke kompetencer eleverne skal have efter hvert klassetrin (Aase, 2006). I den nuværende læreplan finder vi første gang dansk og svensk nævnt, hvor eleverne efter 4. klasse skal “forstå noe svensk og dansk tale”, efter 7. klasse; “lese enkle tekster på svensk og dansk og gjengi og kommentere innholdet” og efter 10. klasse; “lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk” (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hvis vi skal trække paralleller til det danske i form af Forenklede Fælles Mål, har Norge det ikke med efter 2. klasse ligesom vi har i Danmark, men først efter 4. klasse (Undervisningsministeriet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2013). Derudover er det værd at bemærke, at vi i Norge ikke ser kommunikation nævnt nogle steder, så der stilles ingen krav om, at eleverne skal kunne kommunikere med danskere og svenskere, ligesom vi ser det i Danmark.

Vi skal dog holde os for øje, at nordmændene lige nu er i gang med at revidere deres læreplaner, som træder i værk fra 2020. Ifølge Jorunn Øvelund Nyhus, redaktør på NorskLæreren, tyder det lige nu på, at der ikke vil blive formuleret kompetencemål eller krav til det nordiske i, hvad der tilsvarende vores grundskole. Til gengæld skal det tilsyneladende fylde mere i "den videregående skole" - tilsvarende vores ungdomsuddannelser (Nyhus, 2018).

I Sverige har de "Läroplanen" og "Kursplanerne" som omdrejningspunkter. Hvis vi skal forsøge at sammenligne det med de danske styringsdokumenter, så minder Läroplanen lidt om folkeskolens formål og fagformålene, mens Kursplanerne minder lidt om Forenklede Fælles Mål. Skolverket beskriver Läroplanen følgende: "... värdegrund, kunskapssyn och de mål och riktlinjer som ska genomsyra hela utbildningen" (Skolverket, 2018). I denne finder vi følgende under de overordnede mål for grundskolen: "har fått kunskaper om och insikt i det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet samt fått grundläggande kunskaper om de nordiska" (Skolverket, 2018, s. 12). I Kursplanerne optræder "Norden" eller "Nordiske sprog" som "centralt indhold" i svensk fra 4. klassetrin og udelukkende inden for områderne sprogbrug og litteratur. Når det kommer til litteratur, står der f.eks., at eleverne skal stifte bekendtskab med litteratur fra Sverige, Norden og den øvrige verden (Skolverket, 2018). Som et eksempel under sprogbrug på klassetrin 7-9 finder vi følgende som centralt indhold:

"Språkbruk i Sverige och Norden. Några varianter av regionalt färgat talspråk i Sverige och olika språk i Norden. Några kännetecknande ord och begrepp samt skillnader och likheter mellan de olika språken" (Skolverket, 2018, s. 262).

Vi finder altså ligesom i Norge ingen ambitioner om, at eleverne skal kunne kommunikere med deres nordiske fæller. Fokus er på, at eleverne skal møde og være bekendte med det danske og norske sprog. I de tidligere udgaver af Läroplanerne havde de nordiske sprog deres eget punkt i Kursplanerne, men det er blevet fjernet og fylder mindre og mindre (Prage, 2006).

Som vi kan se i ovenstående, er der store forskelle landene imellem på, hvordan nabosprogsundervisningen og denne forpligtigelse forvaltes. Danmark skiller sig ud med at inkludere et kommunikativt fokus, hvilket vi blandt andet ser i følgende mål under kommunikation (sprog og kultur): "Eleven kan kommunikere med nordmænd og svenskere" (Undervisningsministeriet, 2019). Hvordan disse forskellige fokuser og ambitioner kan udgøre



en udfordring, vil vi komme ind på i vores handlingsperspektiv. I det næste afsnit vil vi behandle en dimension af nabosprogsundervisningen, der kan have stort potentiale og som vi har bemærket er lidt overset på visse punkter - den sproglige.

### 3.4. Den sproglige dimension

Som nævnt i ovenstående afsnit har Danmark, Sverige og Norge et sprogfællesskab, som rækker langt tilbage. Nabosprog er ifølge Lis Madsen (2016, s. 91): “[...] sprog, der er så nærtbeslægtede syntaktisk, morfologisk og i forhold til leksikon og udtale, at personer fra de pågældende lande umiddelbart kan forstå hinanden.” Hun nævner i samme ombæring, at ordforrådet og sprogenes opbygning er en klar indikation af, at vores sprog er nabosprog, men at udtalen gør det problematisk, når vi skal forstå de talte nabosprog (Madsen, 2016, s. 91). Dette understøttes også af Delsing og Åkessons undersøgelse, hvor de konkluderer, at danskerne forstår de skriftlige nabosprog bedre end de talte (2005, s. 138).

Der er dog ingen tvivl om, at vi selvfølgelig behersker vores modersmål bedst, hvilket gør succesfuld nabosproglig kommunikation til en styrke, da vi kan kommunikere på vort eget sprog med vores nordiske naboer, som kan kommunikere på deres eget sprog. Dermed kan vi altså kommunikere med over 20 millioner mennesker på vores eget sprog (Lund, 2011, s. 10-12), hvilket flere af lærerne i vores spørgeskemaundersøgelse også ser som en styrke blandt andet denne lærer: “Det er desuden en vigtig del af den almene dannelse at kende til sit nordiske ophav og at kunne kommunikere med sine nordiske naboer uden at bruge engelsk.” (bilag 1)

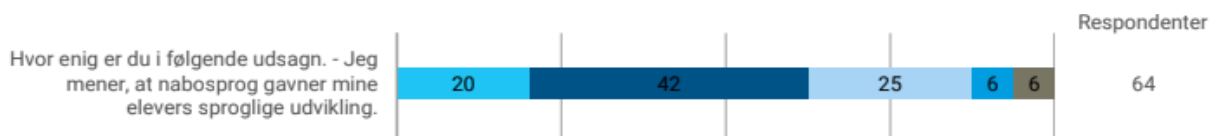
Et væsentligt argument for at beskæftige sig med nabosprog er også, at nabosprog er så tæt beslægtet med dansk at man, i modsætning til engelsk, kan springe lige ud i det, og i modsætning til fremmedsprog kan nabosprog det helt særlige, at man stort set med det samme kan anvende autentiske læringssituationer, som er med til at involvere eleverne og skabe en mere levende og vedkommende undervisning (Henriksen, 2011, s. 123-124). Henriksen forklarer ydermere, hvordan eleverne gennem nabosprog kan få større indsigt i det danske sprog, da man, når vi beskæftiger sig med svensk og norsk, lægger mærke til forskelle og ligheder mellem nabosprogene og det danske. F.eks. kan eleverne arbejde med dobbeltkonsonanter i flertal på dansk, hvilket ikke sker på nabosprogene (2011, s. 122) eller som denne lærer nævner: “... At kunne forstå, hvad de siger og at være opmærksom på forskellene (f.eks. ens ord, der betyder

det modsatte)" (bilag 1).

Der er også nogle lærere, der slet ikke mener, at deres elevers sproglighed udvikler sig: "Jeg synes det er vigtigt at man er bevidst om det broderskab der er mellem de nordiske sprog, men jeg ser det ikke som noget, der i den forstand har betydning for elevernes sproglige udvikling." (bilag 1)

Ifølge Lis Madsen (2016, s. 93) er nabosprog dog: "... et fantastisk udgangspunkt for at arbejde med sprog – med udvikling af elevernes sproglige viden og bevidsthed om deres eget sprog og et godt springbræt til det videre arbejde med at lære fremmedsprog". Lis Madsen kommer her med et rigtig godt argument for, at vi skal arbejde med nabosprog - nemlig hele pointen med dette afsnit - at elevernes sproglige udvikling påvirkes, både i forhold til dansk, men også med henblik på fremmedsprog. Eksempelvis findes der på norsk og svensk, ligesom på engelsk, det man kalder falske venner som "rar" (underlig) eller "glas" (is) - denne bevidsthed kan medvirke til, at eleverne tænker en ekstra gang over om ord betyder det de tror, hvis de allerede er stødt på falske venner før. I sammenhæng med dette nævner Henriksen (2011, s. 120-121) trafiklys-metoden, som er med til at give eleverne et fokus på nabosproglige forskelle og ligheder, hvilket som nævnt er med til at højne elevernes forståelse for det danske sprog. Netop denne del af den sproglige dimension har vi selv oplevet igennem arbejdet med denne opgave, da vi begge er glade for sprog og er fremmedsproglærere. Vi har igennem denne opgave læst mange tekster på norsk og svensk og har opdaget, at vi kender mange flere ord på grund af vores kendskab til f.eks. engelsk, men også i forhold til ældre danske tekster.

Med denne viden in mente studser vi over, at omkring 30% af de adspurgte respondenter i vores spørgeskemaundersøgelse erklærer sig uenige eller meget uenige i, at nabosprogsundervisning gavner deres elevers sproglige udvikling, hvilket illustreres i nedenstående tabel.



Figur 1 (bilag 1)

Ydermere er et af kravene til danskfaget arbejdet med ældre tekster og med kanonforfattere, hvorfor det er interessant, at lærere slet ikke ser arbejdet med nabosprog som vigtigt for deres elevers sproglige udvikling, da mange ældre tekster indeholder gamle danske ord som vi stort set

aldrig hører mere, men som stadig fremkommer på norsk eller svensk. For eksempel ord som kanskje, der på ældre dansk findes som kanske. Hvis man arbejder med nabosprog, vil det altså kunne hjælpe eleverne til at forstå deres eget sprog og andre sprog bedre.

Thomas Henriksen skriver i sin artikel "en ny tilgang til nabosprogsundervisningen" (2011, s. 126), at når vi samtaler med nabosproglige individer kan man rende ind i en sprognød. Dette betyder, at nogle af de ord vi siger ikke umiddelbart forstås af modtageren og vi må derfor enten forklare ordet for personen eller finde synonymmer. Et eksempel på dette kunne være vores tidligere eksempel med ordet "rar", som jo betyder mærkelig på svensk. Derfor er det nødvendigt for eleven at finde et synonym for "rar" som f.eks. "venlig" for at gøre sig selv forståelig. Ud fra dette står det klart, at eleven må have et større kendskab til både sit eget sprog, men må også udvide sit kendskab til modtagerens sprog, netop for at kunne vide, hvornår han skal finde synonymmer og andre måder at forklare på.

Denne sproglige dimension, som blandt andre Thomas Henriksen advokerer for, er ikke umiddelbart en faktor som Undervisningsministeriet tillægger vægt. Som Pernille Tjellesen fra Undervisningsministeriet nævner, er der helt sikkert et teoretisk grundlag bag udformningen af styringsdokumenterne, men dette står ikke specifikt. Dog nævner hun, at hvis man nærlæser dokumenterne lidt, så kan man se, at deres sprogsyn blandt andet er konstruktivistisk (bilag 2). Når dette er sagt, så spurgte vi også Tjellesen, om den sproglige dimension var tænkt ind i nabosprogsundervisningen i Danmark og her svarede hun, at det ikke var en faktor. Dette undrede os, da vi kan se, at man igennem fremmedsprog udvikler styrkede metakognitive færdigheder (Van de Craen, Surmont, Ceuleers & Allain, 2013, s. 354-355). Dette er selvfølgelig baseret på både en receptiv og en produktiv kunnen på et andet sprog, men vi kan drage den konklusion, at man i hvert fald får en del af denne udvikling med, når vi taler om kun at beskæftige os med de receptive færdigheder inden for nabosprogsundervisning. Derfor mener vi, at der også er sproglig udvikling at vinde i nabosprogsundervisningen, som desværre ikke får megen opmærksomhed i hverken Undervisningsministeriet eller hos 1/3 af dansklærerne. På den positive front er der 2/3 af lærerne, som mener, at nabosprog gavner elevernes sproglige udvikling. Undervisningsministeriets syn på dette vil blive yderligere behandlet i næste tema.

Igennem dette afsnit har vi præsenteret forskellige udtalelser som understøtter, at der bestemt er noget at hente i elevernes sproglige udvikling, når vi arbejder med nabosprog. Dette står i kontrast til den tredjedel af de adspurgte lærere, som ikke ser nabosprog som bidragende til

elevernes sproglige udvikling - både på dansk og fremmedsprog. Fremmedsprog vender vi retur til i vores handlingsperspektiv, da flere stemmer indenfor nabosprog foreslår at kigge imod fremmedsprogsdidaktikken for ny inspiration til nabosprogsdidaktikken.

I dette tema har vi beskæftiget os med nabosprogsundervisningens legitimering både i forhold til, hvilke aftaler der eksisterer mellem Norge, Sverige og Danmark og hvilke læringsmæssige fordele der er ved nabosprog. Der er ingen tvivl om, at der eksisterer et sprogligt og kulturelt fællesskab mellem de nordiske lande, der i vid udstrækning bliver betragtet som vigtigt af både lærere og beslutningstagere. Lærerne er dog i mindre grad bevidste om, at nabosprogsundervisning også gavner deres elevers sproglige udvikling, hvilket kan være en medvirkende årsag til, at de fravælger eller negligerer nabosprogsundervisningen. Der er heller ingen tvivl om, at det går i den forkerte retning med nabosprogsforståelsen i alle tre lande, hvor vi de sidste 30 år kun er blevet dårligere til at forstå vores nordiske naboer. En af udfordringerne er, at vi i de tre nabolande varetager de politiske forpligtelser på forskellig vis. I en dansk kontekst er der som nævnt ovenfor en vis mangel på forståelse hos både lærere og Undervisningsministeriet for, at den sproglige udvikling er til stede i nabosprogsundervisningen. Det er dog stadig værd at bemærke, at over halvdelen af vores respondenter mener, at nabosprogsundervisningen gavner deres elevers sproglige udvikling, til trods for, at dette ikke er et fokuspunkt i Undervisningsministeriet. Dette vil blive udfoldet yderligere i næste tema.

## 4. Tema II - Styringsdokumenterne og nabosprog

---

Dette afsnit tager sit udspring i en kommentar, som faldt over frokosten på vores praktikskole fra en af dansklærerne. Vi er ved at fortælle om, at vi skal skrive bachelorprojekt om nabosprog og spørger nonchalant ind til lærernes tanker omkring dette, hvortil den føromtalte dansklærer svarer noget i retning af, at nabosprog ikke er i prøvebekendtgørelsen og prøvevejledningen og underforstået, derfor ikke var noget hun beskæftigede sig nævneværdigt med. Denne kommentar bed vi mærke i og gik efterfølgende i gang med ikke kun at forholde os til, hvor nabosprog var at finde i Forenklede Fælles Mål og fagformålet for danskfaget, men også interessere os for de andre ministerielle dokumenter, som knytter sig til danskfaget - i

særdeleshed prøvebekendtgørelsen og vejledningen hertil.

I dette afsnit vil vi redegøre for, hvordan de ministerielle dokumenter, som knytter sig til danskfaget, forholder sig til nabosprog. Vi vil diskutere, hvad dette gør for lærernes omgang med undervisning i nabosprog og sætte dette i forhold til vores empiriske fund i vores spørgeskemaundersøgelse samt interview med Pernille Tjellesen fra Undervisningsministeriet.

I fagformålet for faget dansk stk. 3 står der at: "Eleverne skal [...] have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab." (Undervisningsministeriet, 2019). Dette udmøntes gennem Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet, 2019), hvor vi finder færdigheds- og vidensmål formuleret inden for norsk og svensk efter både indskoling, mellemtrin og udskoling. Efter 9. klasse er målet formuleret som følgende under kommunikation (sprog og kultur): "Eleven kan kommunikere med nordmænd og svenskere" og "Eleven har viden om norsk og svensk i letforståelig form" (Undervisningsministeriet, 2019). Dermed opfylder Forenklede Fælles Mål målsætningen fra sprogdeklarationen, som nævnt i tema I. Derudover finder vi også nabosprog i prøvevejledningen til danskfaget, hvor norske og svenske tekster til opgivelserne i en vis udstrækning sidestilles med danske tekster:

"Ifølge bekendtgørelsen skal opgivelserne – både de kortere tekster og de større fiktive værker – fortrinsvis være af dansk eller anden nordisk oprindelse. [...]. Ved reklamefilm, kortfilm, faste reklamer og andre multimodale tekster skal alle sproglige udtryk være på dansk, norsk eller svensk. [...] . Slogans skal være på dansk, norsk eller svensk, hvis det har betydning for analysen og fortolkningen." (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 33).

Dog stilles der ingen krav om, at opgivelserne *skal* indeholde svenske og norske tekster. Til selve prøven skal svenske og norske tekster, som er ren tekstmodalitet undgås, dog må de gerne indgå i form af andre modaliteter (Undervisningsministeriet, 2018b, s. 34). Vi kan hermed se, at der på mange områder er givet plads til svensk og norsk i både opgivelserne og til selve prøven, men der stilles ingen krav på dette område.

Pernille Tjellesen nævner ret tidligt i interviewet den intenderede undervisning over for den aktualiserede undervisning og at der selvfølgelig er forskel på disse to - dog mener hun, at vejledningen og bekendtgørelsen er meget klare omkring, at norsk og svensk skal være en integreret del af danskfaget (bilag 2). Ud fra vores spørgeskemaundersøgelse kan vi se, at den aktualiserede undervisning i visse tilfælde ikke afspejler dette ønskede fokus på nabosprog, som vi blandt andet ser i det nedenstående citat fra en af vores respondenter - hvad skyldes dette?

En mulig grund som relaterer sig til styringsdokumenterne kunne være at lærerne misforstår disse når det kommer til nabosprog.

Dette kan vi se flere gange i vores undersøgelse f.eks. i dette svar:

”Nabosprogsundervisning har mange konkurrenter i udskolingens danskundervisning: - Litterære genrer (korte og lange tekster), - Stavning og tegnsætning, - Skriftlig fremstilling, - Litterære perioder, - Kortfilm, - Reklamer, - Pressefoto, - Kunstbilleder’. Og der kan sikkert nævnes mange flere. Jeg synes, det er svært at finde plads til nabosprogsundervisning i en årsplan, der i forvejen er proppet med "obligatoriske" emner i forhold til emne- og tekstopgivelser til afgangsprøverne” (bilag 1).

Her kan vi direkte se, at intentionerne fra Undervisningsministeriet (jvf. Tjellesen) bliver forvaltet forkert. Denne lærer opfatter nabosprogsundervisningen, som noget separat, mens Tjellesen argumenterer for, at det skal integreres i den vanlige undervisning og direkte nævner kortfilm som eksempel, hvor dette ville give rigtig god mening (bilag 2).

Udover at inddragelsen af nabosprog kan være en udfordring i den daglige undervisning, kan vi også se en tendens til, at lærerne bliver mere opmærksomme på udfordringerne desto tættere de kommer på afgangsprøven. Det kan vi eksempelvis se i vores spørgeskemaundersøgelse, hvor vi finder følgende kommentar: ”Hvis nabosprog er så vigtigt i ffm så forstår jeg ikke at film f.eks. skal være med dansk tale til prøven. Det begrænser udvalget mega meget” (bilag 1). Vi bad Pernille Tjellesen om at forholde sig til denne udtalelse, hvortil hun svarer, at denne lærer fuldstændig har misforstået prøvevejledningen og at man gerne må have norske og svenske tekster med, så længe det ikke er ren tekstmodalitet (bilag 2).

Som vi kan se i ovenstående, eksisterer der en diskrepans mellem den intenderede og aktualiserede undervisning og dette er Undervisningsministeriet opmærksomme på jvf. Tjellesen (bilag 2), og derfor har de også udpenslet norsk og svensk i prøvevejledningen inden for de seneste tre år (bilag 2). I prøvevejledningen fra august 2016 bliver ordene ”norsk” nævnt tre gange (det samme for ”svensk”) (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016), hvorimod den nye prøvevejledning fra august 2018 nævner ”norsk” 14 gange og ”svensk” 13 gange (Undervisningsministeriet, 2018b). Denne ændring kan vi se i denne opgave på side 21 i citatet fra den nye prøvevejledning, hvor der i den gamle prøvevejledning stod: ”Ved reklamefilm, kortfilm, faste reklamer og andre multimodale tekster skal alle sproglige udtryk være på dansk.”

(Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2016) og dermed kan vi se at “norsk og svensk” er tilføjet i den nuværende udgave. Pernille Tjellesen giver udtryk for, at denne ændring er med til at give plads til, at norsk og svensk kan være en større del af danskprøven (bilag 2), men igen er det intet krav. Her ville vi have fundet det interessant at undersøge, hvordan det tidligere har set ud i forhold til nabosprog og afgangsprøven, specielt set i lyset af, at flere lærere i vores undersøgelse giver udtryk for, at tilstandene var bedre i “gamle dage” (bilag 1). Dette er dog problematisk at undersøge af flere årsager. Både fordi prøveformerne har ændret sig (bilag 2), vi har fået en folkeskolereform og gamle styringsdokumenter bliver, ifølge Tjellesen, slettet på grund af datadisciplin (bilag 2). Selvom vi har forsøgt at fremskaffe det via Det Kongelige Bibliotek, er dette ikke lykkedes. Dog har vi igennem Inger Aas’ hovedfagsafhandling fundet citater, som er interessante i denne sammenhæng. Her kan vi se, at i hvert fald siden midten af 1970’erne har det været nedskrevet i planerne for dansk (styringsdokumenterne har gennem tiden skiftet navn), at de “særlige emner” (heriblandt norsk og svensk) “ikke bør dyrkes som noget særligt, men indgå med rimelig vægt, når undervisningssituationerne i dansk skal tilrettelægges og gennemføres” (Undervisningsministeriet, 1976, citeret i Aas 2000, s. 51). Denne tankegang fortsætter fremadrettet, og vi ser det blandt andet italesat i planerne igen i 1995: “Det er af største betydning at den nordiske dimension i skolen bliver integreret i arbejdet med dansk hvor det er naturligt...” (Undervisningsministeriet, 1995, citeret i Aas 2000, s. 51). Sammenlagt med ambitionerne i Forenklede Fælles Mål, kan vi konkludere, at nabosprogsundervisningen er blevet mere og mere specifikt italesat i styringsdokumenterne siden midten af 1970’erne. Endvidere kan vi se, at vi i dansk sammenhæng har insisteret på, at nabosprogsundervisningen skal være en del af den vanlige undervisning og ikke en afmonteret del. Til trods for alle disse ambitioner, har vi som tidligere nævnt ikke formået at forbedre udbyttet på dette område, da nabosprogsforståelsen kun er blevet dårligere.

Pernille Tjellesen nævner flere gange, at vi skal huske, at omdrejningspunktet for nabosprog er kommunikation, hvilket også giver god mening i forhold til Forenklede Fælles Mål, hvor svenske og norske kundskaber er placeret under kompetenceområdet “kommunikation” (bilag 2). Dette er interessant i forhold til Norges og Sveriges styringsdokumenter, som ikke har vægt på kommunikationsområdet, som nævnt i afsnit 3.3.

I vores spørgeskemaundersøgelse har vi spurgt de 64 lærere om de underviser i nabosprog med et litterært eller et kommunikativt fokus. Grunden til dette spørgsmål var, at vi havde en fordom

eller en tese om, at det litterære fokus var i højsædet, men her blev vi overraskede over at ca. 80% underviser i nabosprog med et kommunikativt fokus. Lærerne anvender blandt andet TV-serien SKAM, autentiske lydfiler, film, rim, remser og sange. Vi erindrer også fra vores eget ophold på Lysebu, at SKAM blev italesat som en gave til den nordiske sprogforståelse, men den langvarige effekt af dette er nok for tidlig at konkludere på.

Til trods for store politiske ambitioner i styringsdokumenterne og et øget fokus på nabosprog hos Undervisningsministeriet, kan vi se, at dette ikke altid slår igennem hos lærerne:

“Tænker at når det nordiske samarbejde ikke vægtes højere i politisk øjemed og samfundsmæssigt, bliver det svært at integrere norsk og svensk sprog i undervisningen. Der er ikke umiddelbart noget formål med nabosprog (udover Fælles Mål).” (bilag 1).

Det er tydeligt, at denne lærer ikke ser de store ambitioner til nabosprogsundervisningen fra politisk hånd.

Som belyst i ovenstående afsnit er der også fra Undervisningsministeriet en stor bevidsthed om spændingsforholdet mellem den intenderede og den aktualiserede undervisning, som vi er optagede af i kraft af vores problemformulering. Dette spændingsforhold er i høj grad præget af lærernes holdning til emnet, hvilket vi blandt andet ser italesat i dette citat fra Inger Aas' hovedfagsafhandling:

“Men en ting er den officielle planen, noe annet er den skjulte planen, dvs. hvordan læreplanen praktiseres. Her spiller lærernes holdninger om hva de anser som viktig og hensiktsmessig i morsmålsfaget stor rolle. Tidligere undersøkelser har vist at mye kan tyde på at grannespråksundervisninga er et stebarn eller en salderingspost” (Aas, 2000, s. 161)

Denne udtalelse bakkes op af Tore Kristiansen i artiklen “Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog – erfaringer, vurderinger og holdninger blant norske lærere”, hvor han skriver at:

“[...]lærernes erfaringer, vurderinger og holdninger vil alltid være af største betydning for hvad som viderebringes af ditto til de opvoksende generationer. Det gælder ikke mindst i forhold til sprogbevidsthed og sprogindlæring. Udvikling af holdbar pædagogisk teori og praksis på området fordrer empirisk forskning i hvad lærere mener og synes” (Kristiansen, 2008, s. 43)

I lyset af vores egen spørgeskemaundersøgelse og disse udtalelser, finder vi det vigtigt at belyse i



hvilken grad, det vi har valgt at kalde lærerens kompetencefølelse, er afgørende for nabosprogsundervisningen, eftersom vi efter behandlingen af styringsdokumenterne sidder tilbage med indtrykket af, at her - omend lidt svagt kommunikeret til tider - er der plads, rum og ambitioner på nabosprogsundervisningens vegne. Derfor vil vi i det næste tema kigge på lærerens kompetencefølelse.

## 5. Tema III - Lærerens kompetencefølelse og dennes betydning for nabosprogsundervisningen

---

Som Per Fibæk Laursen skriver i forordet til den nyudgivne bog "Verdens bedste lærer": "Det er lærerens undervisning, der gør den store forskel i skolen" (Myding, Rongsted & Schiellerup, 2019, s. 5). Dette er i tråd med fokuset på lærerens betydning, som vi også skrev i indledningen, at flere har udtalt, hvilket vi er enige i, hvorfor vi selvfølgelig beskæftiger os med dette.

I dette afsnit vil vi behandle lærerens kompetencefølelse og hvorfor den er vigtig i forhold til nabosprogsundervisning. Vi præsenterer forskellige stemmer som slår fast, at læreren er essentiel i forhold til valg af emnerne i undervisningen. Vi introducerer begrebet self-efficacy (som løst oversat betyder selvkompetencefølelse) af Albert Bandura, hvilket vi ser som afgørende for lærerens valg af emne og dermed også for valget af om nabosprog skal inddrages i danskundervisningen. Endvidere kobler vi self-efficacy til Rosenthal-effekten. Vi vil analysere vores empiriske fund i dette lys. Vi vil igennem hele afsnittet forholde os til læreruddannelsens betydning for lærernes kompetencefølelse i forhold til nabosprog.

Som nævnt tidligere er der lavet nyere undersøgelser, der belyser henholdsvis norske og svenske læreres holdninger og praksisser inden for nabosprog. Hovedkonklusionerne fra disse rapporter er, at de ikke føler sig kompetente og at de finder andre emner vigtigere i undervisningen end nabosprog - faktisk lander nabosprog på sidstepladsen over vigtighed hos de norske lærere, dog kan disse lærere godt se værdien i nabosprog (Steffensen, 2011, s. 20-21). Udover disse nyere undersøgelser fra 2011 og 2012 (Steffensen, 2011, s. 20-21), er det også værd at nævne Inger Aas' hovedfagsafhandling fra 2000, hvor hun ønsker at afdække nabosprogsundervisningen i alle tre lande samt lærernes holdninger til dette (Aas 2000, s. 1). Denne undersøgelse er yderst interessant, da den ifølge vores kendskab er den eneste undersøgelse, som favner alle tre lande

med et fokus på lærernes holdninger til nabosprogsundervisning. I forhold til lærerens kompetencefølelse er nedenstående tabel interessant. Her skulle de adspurgte lærere krydse af i svarboks over, hvilke problemer de stødte på i nabosprogsundervisningen. Her kunne de blandt andet vælge at krydse af i mangel på undervisningsmateriale, manglende interesse hos henholdsvis lærere og elever, dårlig tid, egen faglige usikkerhed mv. Denne tabel viser resultatet af boksen "egen faglige usikkerhed" i alle tre lande:

*Tabell 55. Egen faglige usikkerhed . Totalt.*

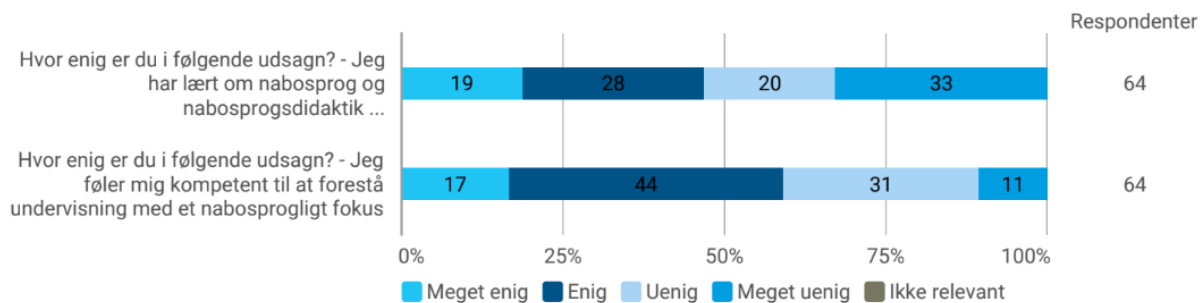
	Norge	Sverige	Danmark
<b>Ja</b>	29% (44)	28% (39)	33% (42)
<b>Nei</b>	71% (103)	72% (103)	67% (87)

Signifikanstest:  $\chi^2 = 0.867$   $p < 0.648$  Ikke signifikant

Figur 2 (Aas, 2000, s. 68)

Her kan vi se, at ca. 1/3 af de adspurgte lærere så deres egen faglige usikkerhed som et problem i nabosprogsundervisningen og at der i denne undersøgelse ikke er de store udsving landene imellem.

Vores fund i Danmark i 2019 lægger sig op ad disse resultater, da vi også kan se, at lidt over 1/3 af vores respondenter erklærer sig uenige eller meget uenige i spørgsmålet om, hvorvidt de føler sig kompetente til at forestå nabosprogsundervisningen:



Figur 3 (bilag 1)

Denne faglige usikkerhed, manglende kompetencefølelse - kært barn har mange navne i denne sammenhæng - er problematisk i forhold til lærerens self-efficacy, som vi vil belyse i næste afsnit.

## 5.1. Self-efficacy

”Individer med en høj grad af efficacy forestiller sig successscenarier, der fungerer som positive retningsvisere og understøtter udførelsen af handlingerne, hvorimod personer, der tvivler på deres egen efficacy, forestiller sig fiaskoscenarier og hæfter sig ved alt det, der kan gå galt. Det er svært at præstere særlig meget, når man samtidig må slås med en vaklende selvtillid.” (Bandura, 2012, s. 19).

At self-efficacy er et aktuelt begreb ser vi blandt andet hos Danmarks Lærerforening, der igennem de seneste år også har haft et fokus på lærernes self-efficacy. Formand Anders Bondo Christensen italesætter det på følgende måde i sin mundtlige beretning til Danmarks Lærerforenings kongres fra 2015: “Og hvad dækker begrebet self-efficacy så over? Jo, det handler om, at lærerne føler sig sikre i deres evner og muligheder for at give eleverne den bedste undervisning...” (Christensen, 2015, s. 6.)

Med andre ord kan man sige, at self-efficacy i en undervisningssammenhæng vil munde ud i, at lærere vælger de emner i undervisningen de føler sig mest kompetente i. Dette understøttes af Skaalvik og Skaalvik (2007) i følgende citat:

“Mestringsforventninger har vist sig at være bestemmende både for valg af aktiviteter og for indsats og udholdenhed, når opgaverne er vanskelige (Pajares & Miller, 1995; Pajares, 1997). Vi har en tendens til at undgå situationer og aktiviteter, der stiller kompetencekrav, som vi ikke mener, at vi kan indfri” (Skaalvik & Skaalvik, 2007 s. 179)

Ud fra dette citat er det åbenlyst, at lærernes self-efficacy, her kaldet mestringsforventninger, har indflydelse på, om lærerne inddrager nabosprog i undervisningen og, hvis de gør, hvilken indsats og engagement de lægger for dagen.

I vores spørgeskemaundersøgelse nævner lærerne flere gange, at de ikke føler sig kompetente og faktisk er det helt op mod 40%, der føler, at de ikke er kompetente til at forstå undervisning i nabosprog. Dette kan vi også se i figur 2 og 3 på side 26, som netop bevidner om, at manglende self-efficacy har været et problem længe - og ikke kun i Danmark, men også i de andre nordiske lande. På spørgsmålet om de vil uddybe, hvorfor/hvorfor ikke de føler sig kompetente i vores undersøgelse har vi fået kommentarer som blandt andet: “... det er ikke et emne, som jeg føler mig stærk i. Jeg har haft det på min årsplan, med det har bestemt ikke været det emne, som jeg har set frem til”, “Norsk og svensk var en meget lille del af læreruddannelsen” og “Fordi jeg ikke kan tale sproget og har derfor svært ved at læse norske og svenske tekster med eleverne.” (bilag 1). Denne manglende kompetencefølelse kan med self-efficacy-brillerne på betyde, at

nabosprogsundervisningen netop ikke får plads i skolen, da lærerne ikke føler sig kompetente ligesom lærerne i de ovenstående citater.

Ifølge Bandura (2012, s. 17) findes der fire forskellige kilder, der påvirker en persons self-efficacy, dog er den mest effektive mestringsoplevelser. Disse mestringsoplevelser skal være baseret på udfordringer som ikke umiddelbart er nemme, men som kræver en konstant anstrengelse og som i sidste ende er med til at hjælpe individet med en mere resilient følelse af self-efficacy - med andre ord "what doesn't kill you, makes you stronger" (Bandura, 2012, s. 17). Udover den første og mest effektive kilde, som er mestringsoplevelser, er der også andenhåndserfaringer. Her kan man påvirke en persons self-efficacy igennem observation af nogen, som er lykkedes. For det tredje er der også verbal/social overtalelse, som er (ydre) bekræftelse på ens personlige kompetence. Som det fjerde finder vi fysiske og følelsesmæssige tilstande. Dette er forbundet til de fysiske signaler vores krop sender i f.eks. en stresssituation, og hvordan dette fortolkes og opleves af os (Bandura, 2012 s. 17-18; Kähler s. 48-49). I dette afsnit vil vi sætte disse kilder i spil og bruge dem til at analysere svarene i vores undersøgelse.

### 5.1.1. Mestringsoplevelser

I vores undersøgelse finder vi et eksempel på en lærer, som har forsøgt sig med nabosprogsundervisning, men desværre ikke har opnået en mestringsoplevelse:

"Jeg har før undervist i det i 3. klasse, men det er ikke et emne, som jeg føler mig stærk i. Jeg har haft det på min årsplan, med det har bestemt ikke været det emne, som jeg har set frem til.

Jeg har endvidere aldrig fundet et materiale, som jeg har været tilfreds med og på den måde er det langsomt gledet ud og fyldt mindre og mindre i min årsplan" (bilag 1)

Her kan vi se, at denne lærer ser nabosprogsundervisningen som en stor udfordring på flere plan. Vi konkluderer ud fra dette citat, at selvom læreren har forsøgt sig, har denne desværre i sidste ende ikke oplevet denne mestringsoplevelse. Hvad dette skyldes melder dette citat jo desværre ikke noget om - og så alligevel, for læreren nævner, at hun aldrig har fundet et materiale som hun var tilfreds med. Derudover kan vi se, at læreren italesætter, at det bestemt ikke har været et emne, som hun så frem til og derfor kan vi godt frygte, at den konstante anstrengelse som Bandura nævner er nødvendig, måske ikke har været til stede. Nedenstående citat er et eksempel på en lærer, som anstrenger sig og til en vis grad oplever

mestringsoplevelser med nabosprogsundervisningen: "Det er et af de emner, som jeg ved er vigtige, men jeg får ligesom altid udskudt dem lidt, selv det går fint, når jeg er igang." (bilag 1).

Grunden til, at vi skriver, at hun kun til en vis grad oplever mestringsoplevelser er, at selvom hun har været lærer i +8 år og i henhold til ovenstående oplever mestring, så erklærer hun sig stadig uenig i udsagnet om, hvorvidt hun føler sig kompetent til at varetage nabosprogsundervisningen (bilag 1). Dette vidner om, at self-efficacy er et komplekst område og det kan være svært, at vurdere hvornår og hvordan man har oplevet nok mestring til, at det påvirker ens self-efficacy.

Dette understøttes også af Fosseng som skriver:

"Hva slags faglig nivå bør en lærer ha nådd før han føler at han trygt kan drive grannespråkundervisning? Det fins ikke noe enkelt svar på det spørsmålet, men mye tyder på at lærerutdanninga er utilstrekkelig både når det gjelder å motivere lærerne og å gi dem kunnskaper." (Fosseng, 1982 s. 79-80)

Bandura nævner, at manglende mestringsoplevelser og følelsen af fiasko bliver specielt internaliseret i os, hvis vi oplever disse før troen på, at vi kan, er konsolideret. Vi kunne frygte, at dette også er tilfældet hos læreren i det første citat i dette afsnit (Kähler, 2012, s. 49). Vi kan i hvert fald konkludere, at denne lærer ikke har opnået en følelse af self-efficacy i sin nabosprogsundervisning og derfor også selv konkluderer, at den er kommet til at fylde mindre og mindre i undervisningen. Dette er også et argument for, hvorfor nabosprogsundervisningen på læreruddannelsen er vigtig, da vi som lærerstuderende skal have mulighed for at opleve mestring tidligere. Dermed oplever vi ikke så nemt følelsen af fiasko, som gør det sværere at opnå self-efficacy, der kan føre til en fravælgelse af nabosprogsundervisningen.

### 5.1.2. Observation af rollemodel

Som nævnt tidligere kan en anden kilde til self-efficacy være andenhåndserfaringer. Dette kan f.eks. opnås ved at observere en rollemodel, som minder om en selv og erfare, at denne kunne klare opgaven, hvorved man får større tro på sig selv til, at man også kan. I de to nedenstående citater, kan vi se to eksempler på yderpolerne i vores undersøgelse inden for andenhåndserfaringer. Den første læner sig op ad sine kollegaer: "Har aldrig fået undervisning heri. Min viden om emnet har jeg selv sørget for eller i samarbejde med gode kollegaer" (bilag 1). Her kan vi se, at denne lærer selv italesætter, at gode kollegaer har hjulpet hende i

nabosprogsundervisningen. Bandura nævner nemlig, at disse andenhåndserfaring ikke kun tjener som et sammenligningsgrundlag, men også at kompetente (rolle)modeller - i dette tilfælde kollegaerne - kan skabe rum for, at læreren får øje på mulighederne for at udvikle sine kompetencer på udforskede områder (Kähler, 2012, s. 55). At ens underviser på læreruddannelsen også kan være en rollemodel i denne sammenhæng, ser vi i nedenstående citat: "Jeg blev undervist af Berit<sup>2</sup>. En meget dygtig og inspirerende kvinde, der har følerne ude ift. undervisning og planlægning i dansk. Inspirerende undervisere/lærere er tusind gang bedre end den bedste bog" (bilag 1).

Denne lærer oplevede en kompetent underviser, som har påvirket hendes undervisning. Denne lærer har undervist i nabosprog indenfor det sidste år, hun betragter det som vigtigt, og hun føler sig kompetent (bilag 1). Så denne lærer har altså opnået self-efficacy.

Nedenstående er et eksempel, hvor manglende og ligefrem kontraproduktive andenhåndserfaringer er en udfordring:

"Som ung lærer møder jeg meget modstand fra mine kollegaer ift. undervisningen i nabosprog. De vil bare have et overstået, så de kan undervise i "rigtig" dansk. Sådan ser jeg det ikke, og det er svært at være en kvinde om at ændre hele holdningen i fagteamet" (bilag 1).

Denne unge lærer oplever til gengæld en negativ påvirkning i forhold til andenhåndserfaringer, selvom læreren tydeligvis gerne vil nabosprogsundervisningen og i henhold til hendes svar finder hun nabosprogsundervisningen meget vigtig. Ifølge Bandura kan andres fiaskoer have negativ indflydelse på lærerens self-efficacy, hvilket vi godt kan frygte er tilfældet her (Bandura, 2012, s. 17). Dog kan vi se ud fra hendes besvarelser, at hun har undervist i nabosprog indenfor det seneste år og føler sig kompetent. Denne lærer er den samme lærer, som har haft underviseren Berit (se citatet ovenfor), og derfor kan vi konkludere, at hendes self-efficacy er påvirket af en god rollemodel på dette område. Der er dog flere faktorer, som vi skal være opmærksomme på, før andenhåndserfaringer kan føre til succesfuld/ikke succesfuld modellering. Kortvarige forløb har begrænset effekt og det er vigtigt, at læreren kan spejle sig i den anden lærer i forhold til f.eks. uddannelsesniveau og alder, men opfattelsen af den andens lærers kompetenceniveau er stadig den altoverskyggende faktor, ifølge Bandura (Kähler, 2012, s. 55-56).

---

<sup>2</sup> Navnet er ændret af hensyn til GDPR-lovgivningen

### 5.1.3. Verbal/social overtalelse

Den tredje kilde til self-efficacy er, at man verbalt bliver fortalt, at man godt kan - dette illustreres nemt ved forældres udsagn til deres børn om at: "du kan, hvad du vil" - det er også derfor en lærers tro på sin elev er så essentiel. Det grænser måske til en overfortolkning, men vi vil alligevel gerne fremhæve det ovenstående citat med den inspirerende underviser og med de gode kollegaer, som eksempler på dette. Det er nemt at forestille sig, at de lærere har modtaget, i det mindste, verbal opmuntring fra undervisere og kollegaer.

Denne kilde bliver desværre udfordret af, at man ikke kan overbevise et menneske om, at det er kompetent til noget, som det ikke har erfaringer med eller slet og ret ikke er kompetente til, ifølge Bandura (Kähler, 2012, s. 57). Dette er en stor udfordring i forhold til vores fund, da vi kan se, at over halvdelen af vores respondenter ikke erindrer, at de har modtaget undervisning i nabosprog på læreruddannelsen eller i form af efteruddannelse. Så selvom en nyuddannet lærer ude på lærerværelserne bliver udsat for verbal overtalelse fra en kompetent lærerkollega, vil dette have begrænset eller ingen effekt, da de ikke har nogle erfaringer fra læreruddannelsen at trække på. Dette bliver yderligere udfordret af resultaterne fra Inger Aas' undersøgelse, hvor under 10% af respondenterne svarer, at nabosprogsundervisningen under deres egen studietid var god og ca. 45% svarer, at den var decideret dårlig. Ikke overraskende viser Aas' undersøgelse, at de lærere, som mener, at deres egen uddannelse indenfor nabosprog var dårlig på læreruddannelsen, også i langt højere grad er usikre i deres egen praksis senere (Aas, 2000, s. 152-153). Dette understøttes yderligere af Mette Kristin Østlies undersøgelse fra 2009 omhandlende nabosprogsundervisningen i Norge, som peger på, at de lærere som vurderer deres egen "nabosprogsuddannelse" som god, har en større tendens til at undervise i nabosprog (Østlie, 2011, s. 65). Så selvom det er svært direkte at sammenholde resultater fra forskellige undersøgelser, er det bekymrende, at ca. halvdelen af de adspurgte lærere i vores undersøgelse (figur 2) ikke mener, de har modtaget undervisning i nabosprog og at i Aas' undersøgelse mener 45%, at undervisningen var decideret dårlig. Denne bekymring understøttes også af vores uddybende kommentarer i undersøgelsen, hvor flere italesætter, at de følte det var et underprioriteret område i danskundervisningen på læreruddannelsen (bilag 1).

#### 5.1.4. Emotionel sindstilstand og fysisk reaktion

Det sidste der kan påvirke ens self-efficacy er ens emotionelle sindstilstand og fysiske reaktion på ens bedømmelse af egen formåen (Bandura, 2012, s. 17-18) - dette kan eksemplificeres ved folk, der får det fysisk dårligt, når de skal til eksamen, da de vurderer, at de ikke har kompetencerne til det. Denne kilde til self-efficacy vil vi ikke behandle yderligere, da vores undersøgelse ikke understøtter dette og en analyse vil blive meget søgt.

I løbet af afsnit 5.1 har vi bevist, at lærerens self-efficacy er af afgørende betydning og at denne ofte er udfordret på nabosprogsområdet. Vi kan endvidere se, at læreruddannelsen er af afgørende betydning, da det er svært at opnå self-efficacy inden for et område, hvor du ikke har viden og mestringsoplevelser med dig i forvejen. I det næste vil vi behandle, hvordan lærerens manglende self-efficacy i sammenhold med deres motivation og forventninger påvirker elevernes læring. Vi vil igen inddrage vores og tidligere undersøgelser. Derudover vil vi anvende teorien om Rosenthal-effekten.

#### 5.2. Vigtigheden af self-efficacy

I dette afsnit vil vi uddybe, hvorfor lærerens self-efficacy er afgørende, om der er en bevidsthed om dette og koble det til Rosenthal-effekten.

“Der er en direkte årsagssammenhæng mellem et menneskes tro på sig selv og dets initiativ og vedholdenhed.” (Kähler, 2012, s. 9)

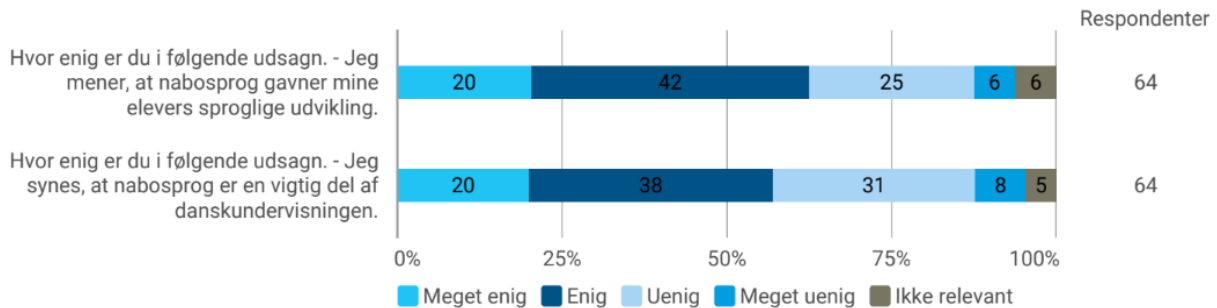
Vi indleder med dette citat, da det italesætter, hvorfor vi har valgt at inddrage self-efficacy i denne opgave. Vi antager, at der er bred konsensus om, at vedholdenhed og initiativ er to ting, som er yderst vigtige i vores hverv som lærer.

Som vi har vist tidligere, hænger lærerens motivation og forventninger til et emne uløseligt sammen med self-efficacy. Dermed hænger det også uløseligt sammen med Rosenthal-effekten, som omhandler forventninger og ofte bliver italesat som den selvopfyldende profeti.

Udover at manglende self-efficacy påvirker læreren som person og har betydning for undervisningsvalg, som vi har påvist tidligere, er der også forskning, som peger på, at det påvirker elevernes læringsudbytte. Sagt på en anden måde - selvom der bliver undervist i et



emne, så er udbyttet tvivlsomt, såfremt lærerens motivation og forventninger til emnet er lavt. Det samme forskningsprojekt peger også på, at lærerens motivation og begejstring er udslagsgivende for elevernes forventninger og motivation (Schäfer, 2019). Lærernes motivation og begejstring er, ifølge vores spørgeskemaundersøgelse, endnu en faktor der gør, at nabosprogsundervisningen er udfordret, hvilket er illustreret i nedenstående tabel:



Figur 4 (bilag 1)

Vi kan se, at ca. 1/3 af vores respondenter ikke anser nabosprog som værende en vigtig del af danskundervisningen. Flere uddyber også dette svar f.eks.:

“Jeg synes ikke det er noget vi behøver at bruge tid på - Jeg gør det dog alligevel - fordi vi skal - Men jeg tror ikke det har en særlig effekt på deres forståelse når de om en nogle år tager på sommerferie i Sverige :)”  
(bilag 1)

I dette citat er det svært at spore lærerens motivation og begejstring for nabosprogsundervisning og dermed er den allerede fra start udfordret, hvilket Fosseng italesætter på denne måde: “Min erfaring er at lærere stort sett ikke gjør noe som de ikke er motivert for...” (1982, s. 89). Denne lærer underviser dog i nabosprog og har svaret, at hun har undervist i det indenfor det seneste år. Hun bemærker dog selv, at det er noget hun gør, fordi hun *skal*, hvilket heller ikke er uproblematisk. VIVE-forsker Maria Falk Mikkelsen peger på, at dette i sig selv kan være demotiverende for læreren:” Hvis man synes, man er en god lærer og bliver mødt af en kontrollerende adfærd, så føles det ekstremt demotiverende” (Schäfer, 2019). Den citerede lærer står ikke alene med denne “skal”-begrundelse. Vi kan se, at flere svar i vores undersøgelse er begrundet med, at de underviser i nabosprog, fordi det står i Forenklede Fælles Mål (bilag 1).

### 5.2.1. Rosenthal-effekten

Rosenthal-effekten, eller populært kaldet “den selvopfyldende profeti”, er opkaldt efter den amerikanske psykolog Robert Rosenthal, som foretog forsøg, der påviste at lærerens forventninger til eleverne påvirker elevernes præstationer. Essensen af Rosenthal-effekten er, at høje forventninger til en person gør, at personen præsterer bedre og lave forventninger giver dårligere præstationer (Hansen, 2017). Men hvad har det så at gøre med nabosprogsundervisning?

I vores spørgeskemaundersøgelse er der flere, som kommenterer, at nabosprogsundervisning er “noget de skal”. Det vidner ikke umiddelbart om, at lærerne ser nabosprog som en vigtig del af danskundervisningen. Dette kan vi også drage konklusion om i forhold til det føromtalt forskningsprojekt (se ovenfor). Eksempelvis er der en lærer, som skriver: “Jeg gør det for det står i fælles mål, men emnet er dødkedelige og børn i dag er forvent med “tju bang chokolademands”-undervisning” (bilag 1) og lige præcis denne lærer mener ikke, at nabosprogsundervisning er en vigtig del af danskundervisningen. Ud fra Rosenthal-effekten kan man sige, at denne lærer forventer, at eleverne forventer, som hun selv siger, “tju-bang-chokolademands-undervisning”, hvilket gør, at læreren prøver at lave denne form for undervisning for at fange eleverne. Som Aas også nævner i sin hovedfagsafhandling, er der en klokkeklar sammenhæng mellem elevernes manglende motivation for emnet og lærerens manglende motivation. Det er vigtigt at pointere, at denne sammenhæng er påvist i Norge, men at samme tendens viser sig i Danmark, dog ikke i helt så stor grad (Aas, 2000, s. 66-68). Dette giver ifølge lærerens første udtalelse, “... emnet er dødkedelige...”, god mening eftersom lærerens motivation for nabosprog ikke er der, så derfor vil elevernes motivation heller ikke være der. Aas nævner ydermere, at de danske lærere mener, at det største problem i nabosprogsundervisningen er *elevernes* manglende motivation for emnet (2000, s. 66). Med henblik på Rosenthal-effekten er dette yderligere en udfordring, da lærernes forventninger om elevernes manglende motivation for nabosprogsundervisningen påvirker eleverne og dermed gør dem ja, umotiverede.

Igennem dette afsnit har vi påvist, at lærerens self-efficacy er kraftigt udfordret, når vi taler om nabosprogsundervisning. Dette bliver yderligere udfordret af lærernes motivation for emnet og forventninger til elevernes motivation og forventninger til emnet. Endvidere kan vi se, at alle

disse faktorer både påvirker, om der finder undervisning sted og om eleverne lærer noget af undervisningen. Dette, sammenholdt med vores tidligere pointer i afsnit 3.2, påviser, at lærernes manglende self-efficacy med stor sandsynlighed, er en af de mest signifikante årsager til, at vi ikke opnår de ønskede resultater med nabosprogsundervisningen.

Vi har også vist eksempler på nabosprogsundervisning, som har påvirket lærerens self-efficacy i en positiv retning. Med disse eksempler i baghovedet og vores tidligere fund, tager vi nu hul på vores handlingsperspektiv i næste afsnit.

## 6. Handlingsperspektiv

---

I dette afsnit vil vi på baggrund af vores fund og analyser i hele opgaven, komme med vores forslag til konkrete tiltag, som kan forbedre nabosprogsundervisningen og dermed elevernes kendskab til nabosprog.

For at åbne op for dette afsnit vil vi komme med forslag til ændringer i de styringsdokumenter, der findes omkring danskfaget, da disse er centrale for lærernes undervisning og specielt i udskolingen, når afgangsprøven nærmer sig, fylder disse meget. Det er tydeligt, at lærerne til en vis grad misforstår prøvevejledningen til FP9, når de f.eks. tror, at de ikke må inddrage norsk og svensk til prøven. Vi mener, at dette blandt andet kan skyldes, at prøvevejledningen i 2018 i forhold til tidligere, indeholder mere plads til norsk og svensk til prøven, men hvis dette ikke er blevet kommunikeret ud til lærerne, så er vi jo lige vidt. Vi kunne måske godt have ønsket os, at ministeriet var gået et skridt videre og gjort norsk og svensk til en *obligatorisk* del af opgivelserne til FP9, hvilket ville fjerne misforståelsen/misfortolkningen fra visse lærere om, at nabosprog ikke er "obligatorisk" stof. Dette understøttes blandt andet af Det Danske Sprogpolitiske Udvalg bag Sprog til Tiden, som har anbefalet flere tiltag til fremmelse af nabosprogsforståelsen (Lund, 2009, s. 11-13). Lund går skridtet videre og mener, at det ikke kun skal være til stede i opgivelserne, men også i eksamensspørgsmålene og at det skal være et krav (Lund 2009, s. 11-12). Men som vi også har belyst tidligere, kan dette skabe modstand hos lærerne, så der skal trædes varsomt. Lis Madsen argumenterer også for, at ministerielle begrundelser ikke er tilstrækkelige i denne sammenhæng (2006, s. 219). Vores anbefaling er, at der tages små skridt hen imod at inddrage nabosprog til FP9, i form af et krav om, at norsk og svensk skal indgå i

opgivelserne - og så må vi jo kigge på selve prøverne sidenhen. Hvorom alting er, kunne vi godt ønske, at formålet med nabosprogsundervisning blev gjort mere klart for læreren f.eks. i forhold til en sproglig bevågenhed. Vi vil også gerne pege på, at læremidlerne er et oplagt medie til at informere lærerne om den sproglige dimension, hvor dette kunne inkluderes i lærervejledningerne. Vi er overbeviste om, at en øget bevidsthed om dette hos lærerne vil fjerne noget af den ligegyldighed flere har over for nabosprog. Hvordan opnår vi så denne bevidsthed? Dette kan gøres ad flere veje, f.eks. ved hjælp af styringsdokumenterne, som nævnt ovenfor, hvor vi specifikt kan forestille os, at det bliver skrevet ind i "Vejledningen for faget dansk", som i forvejen indeholder et afsnit, kaldet "det nordiske perspektiv", hvor dette kunne indgå som en naturlig del. En anden mulighed kunne være, at dette bliver inddraget i højere grad på læreruddannelsen.

Som vi kan se i spørgeskemaundersøgelsen, er det meget forskelligt om lærerne har modtaget undervisning i nabosprog og nabosprogsdidaktik på læreruddannelsen eller på efteruddannelse. Dette vidner om, at der er brug for en revision af, hvordan dette implementeres og integreres på læreruddannelserne, sådan at alle kommer ud med en kompetencefølelse omkring undervisning i dette. Lis Madsen argumenterer for, at det er vigtigt, at lærerne kommer til at brænde for nabosprog og at dette opnås gennem autentiske møder med nabosprog (Madsen, 2006, s. 222). Her fremhæver hun ophold i nabolandene som essentielt, hvilket vi selv kan nikke genkendende til, specielt i form af denne opgave, der ikke var blevet til, hvis vi ikke havde været på Lysebu. Derudover kunne en øget bevidsthed hos underviserne i alle fag om at inkludere norske og svenske tekster være gavnlig. Dermed opnår vi, at nabosprog ikke kun isoleres til danskfaget på læreruddannelsen, men er en del af alle fag.

Dette leder os til vores anbefaling om at inddrage norske og svenske tekster<sup>3</sup> i alle fag i grundskolen. Da der allerede arbejdes med det historiske perspektiv i historie, det geografiske perspektiv i geografi osv. er det ikke et stort spring at anvende tekster i denne sammenhæng. Dette flerfaglige fokus advokerer Lis Madsen også for (Madsen, 2016 s. 93). I samme ombæring vil vi klart anbefale, at sproglærerne anvender fremmedsprogsdidaktikken i deres nabosprogsundervisning, da der er mange aktiviteter at hente derfra, som kan hjælpe til at

---

<sup>3</sup> Når vi anvender ordet "tekster" refererer vi her til det udvidede tekstbegreb.

udvikle elevernes receptive færdigheder.

I forhold til lærerens kompetencefølelse mener vi, at det ville være fordelagtigt, med self-efficacy (rollemodel) i tankerne, at der er mere fokus på efteruddannelse (f.eks. i form af sprogpiloter), hvilket giver lærerne på skolen et nabosprogligt fyrtårn, hos hvem de kan søge hjælp (Madsen, 2015, s. 108-113). Der er siden projektets opstart i 2007 uddannet 250 sprogpiloter, hvilket er det samlede tal for Norge, Sverige og Danmark. Så det er indlysende, at det er langt fra på alle skoler, at vi finder en sprogpilot (Nordiske Sprogpiloter, u.d.)

I forhold til den konkrete undervisning i skolen kan vi se, at lærerne støtter sig op ad diverse læremidler i nabosprogsundervisningen. Men ingen af vores respondenter kommer med eksempler på, at de har autentiske møder med i undervisningen, som ellers er tilgængelige i dag på en måde, som var mere besværligt for bare 15 år siden. Der er portaler som eTwinning, hvor lærerne kan finde venskabsklasser, der er mulighed for at have pennevenner, skypemøder, venskabsprojekt med Foreningen Norden o. lign. Hvorfor vores respondenter ikke nævner disse, kan vi jo kun gætte på. Dog mener vi, at dette bliver besværliggjort, når styringsdokumenterne i de tre lande indbyder til så forskellig intenderet undervisning og på forskellige klassetrin. Lærernes mulighed for at skabe det autentiske møde kunne blive nemmere, hvis ambitionerne var de samme i de tre lande. Og dette er noget som skal klares på allerhøjeste politiske niveau i Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd.

I løbet af dette afsnit har vi præsenteret vores bud på konkrete tiltag i forhold til nabosprogsundervisningen. I næste afsnit følger vores konklusion, som opsummerer denne opgaves fund.

## 7. Konklusion

---

I denne opgave har vi taget temperaturen på nabosprogsundervisningen i skolen med udgangspunkt i vores problemformulering:

**Eksisterer der en diskrepans mellem den intenderede og aktualiserede undervisning i nabosprog? I så fald - hvilken rolle spiller læreren i denne sammenhæng?**

Det er blevet tydeligt for os, at der er stor forskel på den intenderede og den aktualiserede undervisning, når vi taler om nabosprog. Det er også blevet tydeligt, at vi ikke har fundet et endegyldigt og enkelt svar på, hvad dette skyldes og i sidste ende, hvordan vi løser det. Men vi kan konkludere, at lærerens rolle og indstilling er essentiel.

I første tema behandlede vi den historiske, kulturelle og sproglige kontekst omkring nabosprog. Vi afdækkede også nabosprogenes plads i styringsdokumenterne i Norge og Sverige, hvor vi fandt frem til, at ambitionerne er forskellige de tre lande imellem. Endvidere fandt vi frem til, at det står skidt til med nabosprogsforståelsen og har gjort det længe - til trods for forpligtende politiske ambitioner.

Som fremmedsprogslærere havde vi en formodning om, at nabosprogsundervisningen ikke kun bidrog til det fokus, der forefindes i fagformålet for faget dansk, men også kunne bidrage til elevernes sproglige udvikling generelt. Vi fandt ud af, at dette var en rimelig antagelse, men også at det sproglige udviklingspotentiale i nabosprogsundervisningen, ikke fylder hos Undervisningsministeriet og kun i nogen omfang hos lærerne. Over halvdelen af vores respondenter er enige i, at nabosprogsundervisningen gavner deres elevers sproglige udvikling, på trods af, at dette fokus ikke fylder i Forenklede Fælles Mål.

Vores andet tema omhandlende styringsdokumenterne endte med at være mere centralt både i vores proces, men også i vores opgave end vi først havde tænkt. Vores oprindelige tanke med dette tema udsprang i, at vi havde en hypotese om, at lærerne ikke så nabosprogsundervisningen som "obligatorisk" på grund af blandt andet formuleringerne i styringsdokumenterne. Vi nåede også frem til, at det rent faktisk forholdt sig sådan for en stor del af lærerne. Men svaret på *hvorfor* blev mere nuanceret, da vi havde en hypotese om, at Undervisningsministeriet var blevet mindre ambitiøse omkring nabosprogsundervisningen gennem årene, hvor det forholdt sig stik modsat. I en sammenligning med Norge og Sverige, er vi

faktisk det land som introducerer nabosprog tidligst i skolen og har en ambition om, at eleverne skal kunne kommunikere med deres nordiske fæller. Trods de gode intentioner og det øgede fokus misforstår lærerne i nogen grad nabosprogs plads i undervisningen og ca. 1/3 ser det ikke som værende vigtigt. Vi mener dog ikke, at ansvaret for dette kun skal placeres hos læreren, men som belyst i handlingsperspektivet, kan formålet med nabosprogsundervisningen klarificeres yderligere i styringsdokumenterne. Derudover kunne højere ambitioner fra Undervisningsministeriet om inddragelsen af nabosprog til prøverne være givtigt. Vi er hermed kommet frem til, at nabosprogsundervisningen skal være en samlet indsats mellem det allerhøjeste niveau og det praktiske niveau for at fremme nabosprogsforståelsen.

Vores tredje tema er vores mest omfangsrige, hvilket skyldes, at det er rodfæstet i vores første og indledende hypotese om, at grunden til, at lærerne ikke underviser i nabosprog er, at de ikke føler sig kompetente til det. Dette blev et stort fokus i vores spørgeskemaundersøgelse og vi sammenholdt vores fund med Inger Aas' hovedfagshandling (2000), hvor der var mange sammenfaldende resultater. Derudover belyste vi vores resultater, og i særdeleshed lærernes individuelle kommentarer, i lyset af teorien om self-efficacy og Rosenthal-effekten. Her kan vi konkludere, at lærerne i høj grad ikke oplever self-efficacy i nabosprogsundervisningen, hvilket udmunder sig i dårligere/manglende nabosprogsundervisning. Vi fandt ud af, at den manglende self-efficacy skyldtes flere ting, men den manglende/begrænsede undervisning fra læreruddannelsen står centralt for os, da det nærmest er umuligt at opnå self-efficacy indenfor et område, hvor du ikke har et erfarings- eller teoretisk grundlag med dig. Derudover fandt vi også ud af, at lærernes motivation og forventninger til nabosprogsundervisningen ikke kun hænger uløseligt sammen med elevernes udbytte af undervisningen, men også hvordan eleverne går til og oplever undervisningen.

Efter arbejdet med denne opgave kan vi konkludere, at der er brug for flere ændringer og ikke mindst fokus på disse, hvis vi mener det her med nabosprog alvorligt. En af lærerne i vores undersøgelse skrev i en kommentar, at det nordiske fællesskab var en saga blot. Som vi også nævner i opgaven, skal slaget om nabosprogsforståelsen slås i skolen. Og i skolen er den største og vigtigste enkeltfaktor, *læreren*. Så hvis vi gerne vil opnå noget på dette område, er vi nødt til at klæde læreren bedre på og gøre nabosprogsundervisningen meningsfuld for både lærere og elever. Dette kræver en samlet indsats på både politisk og praktisk niveau.

Vi sidder tilbage med et billede af, at vi har snakket om nabosprogsundervisningen de sidste

mange år, men resultaterne af diverse undersøgelser viser, at nabosprogsforståelsen kun går den forkerte vej. Vi er dog også meget bevidste om, at vi med denne opgave er med til at fodre diskursen om, at nabosprogsundervisning ikke er ligetil og at vi er blevet dårligere til nabosprogsforståelse, hvilket i sig selv kan være en selvopfyldende profeti. Vi vil gerne slå et slag for en mere positiv diskurs omkring nabosprogsundervisningen og som Lis Madsen siger: "... måske skal vi holde op med at blive ved med at bekræfte os selv og hinanden i, at vi ikke forstår hinanden, og at det ikke nytter noget" (Madsen, 2016, s. 90). Dette forudsætter dog, at diskrepansen mellem den intenderede og aktualiserede undervisning bliver mindre, og at lærerne bliver opmærksomme på de muligheder, som eksisterer i styringsdokumenterne for at inddrage nabosprog - ellers bliver nabosprogsforståelsen en saga blot.



## 8. Litteraturliste

---

- Aurstad, B. (2015). Deklarasjon om nordisk språkpolitikk. *Sprog i Norden* s. 35-48 Lokaliseret: <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/22805>
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodisk greb* (1. udg. s. 47-72). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bandura, A. (2012) Self-efficacy. Kognition og pædagogik : Foretagsomhedens pædagogik, 22(83) (s. 16-35).
- Boje Katzenelson, Lone Fatum, Johnny Kondrup, Nils Holtug, Thomas Hjort Jensen, Theodor Jørgensen (2016): Hermeneutik. I *Gyldendal Den Store Danske*. Lokaliseret 16. april 2019: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=90847>
- Christensen, A. B. (2015) Formandens mundtlige beretning 2015 [tale]. Lokaliseret 20. marts 2019 på: <https://www.dlf.org/media/7425716/formandensmundtligeberetning2015.pdf>
- Danmark i Norge, Udenrigsministeriet (u.d.) *Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd*. Lokaliseret 6. april 2019: <http://norge.um.dk/da/om-danmark/nordisk-raad-og-nordisk-ministerraad/>
- Delsing, L.-O. & Åkesson, K. L. (2005) *Håller språket ihop Norden?: en forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska* (TemaNord). Nordiska ministerrådet. Lokaliseret 23. februar 2019 fra: <http://portal.research.lu.se/ws/files/5905032/625654.pdf?fbclid=IwAR3synxCGNSHBtHTsiYZCI1p1mZTM-3rIAuKoUrh9w77qsC70muqjlf8-vk>
- Fosseng, S. (1982). Grannespråk i skolens undervisning. *Sprog i Norden*, 13(1). Lokaliseret: <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/17687>
- Hansen, M. (2017, 7. april 2019) Rosenthal-effekten *Gyldendal Den Store Danske*. Lokaliseret 13. april 2019: [http://denstoredanske.dk/Krop,\\_psyke\\_og\\_sundhed/Psykologi/Psykologiske\\_termer/Rosenthal-effekt](http://denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/Rosenthal-effekt)
- Harboe, T. (2010) *Metode og projektskrivning - en introduktion*. Frederiksberg C. Samfundslitteratur.

Henriksen, T. (2011) En ny tilgang til nabosprogsundervisning. *Sprog i Norden* 42(1) s. 117-130  
Lokaliseret: <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/17334>

Henriksen, Thomas (u.d.) *Thomas Henriksen* Lokaliseret 17. april, 2019:  
<https://www.linkedin.com/in/thomas-henriksen-477a5133/>

Kristiansen, T. (2008). *Om forståelighed på tværs af dialekter og nabosprog - erfaringer, vurderinger og holdninger blandt norske lærere*. I Næss, Atle og Thomas Egan (red.): *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen*, 43-65. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Kähler, C. F. (2012) *Det kompetente selv : en introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frederiksberg: Frydenlund.

Lund, J. (2006). *Norden, de nordiske sprog - og nordisk sprogpolitik*. I L. Madsen (Red.), *Nabosprogsdidaktik* (1 udg. s. 19-38). Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.

Lund, J. (2009). *Nordisk nytte? Mulighederne for at virkeliggøre de nordiske uddannelsesministres deklARATION om nordisk sprogpolitik fra 2006*. *Sprog I Norden*, 40(1).  
Lokaliseret: <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/16856>

Lund, J. (2011). *Hvad skal vi med de nordiske sprog og sprogene i Norden i globaliseringens tidsalder?*. *Sprog I Norden*, 42(1). Hentet fra <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/17287>

Madsen, L. (2006). *Nabosprogsdidaktik - eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grundskole*. I L. Madsen (Red.) *Nabosprogsdidaktik* (1. udg. s. 217-230). Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.

Madsen, L. (2015). *Nabosprog i undervisningen*. *Sprog I Norden*. Lokaliseret:  
<https://tidsskrift.dk/sin/article/view/22812>

Madsen, L. (2016). *Nordiske nabosprog i grundskolen*. *Kognition og Pædagogik - Tidsskrift om gode læringsmiljøer* 26(99), s. 90-97.

Maurud, Ø. (1976) *Nabospråksforståelse i Skandinavien. En undersøgelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige*. Nordiska rådet.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2016). *Vejledning til folkeskolens prøver i faget dansk - 9. klasse*. Lokaliseret 21.03.2019:

[https://ucc.dk/sites/default/files/dansk\\_9\\_klasse\\_proevevejledning\\_3.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/dansk_9_klasse_proevevejledning_3.pdf)

Myding, K., Rongsted, C. og Schiellerup, R. (2019) *Verdens bedste lærer - rundt om din undervisning med kompetencehjulet*. København: Dansk Psykologisk Forlag

Nielson, I. H. (2019) *Forvent det bedste – få det bedste* Aarhus Universitet. Lokaliseret 17. april, 2019: <http://www.au.dk/univers/nyhed/artikel/forvent-det-bedste-faa-det-bedste/>

Nordiske Sprogpiloter (u.d.) *Sprogpiloter*. Lokaliseret 10. april, 2019:  
<http://www.sprogpiloter.org/p/sprogpiloter.html>

Nordisk Ministerråd (2007) *Deklaration om nordisk sprogpolitik, 2006*. Lokaliseret 13. marts 2019: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>

Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd (2018). *Helsingforsaftalen: samarbejdsoverenskomst mellem Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige*. Lokaliseret: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250811/FULLTEXT01.pdf>

Nyhus, J. Ø. (2018) At arbejde med nabosprogsundervisning. *DANSK - Nordisk sprogligt fællesskab* s. 34-35. Lokaliseret: [https://dansklf.dk/l%C3%A6s\\_dansk\\_2018](https://dansklf.dk/l%C3%A6s_dansk_2018)

Pjengaard, S. (2017). Videnskabelige metoder i pædagogisk praksis. I T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1. udg. s. 309-334). København: Hans Reitzels Forlag.

Prage, S. (2006). Det svenska utbildningssystemet. I L. Madsen (Red.), *Nabosprogsdidaktik* (1. udg., s. 127-132). Frederiksberg: Daneklærerforeningen

Professionshøjskolen UCC (u.d.) *Lis Madsen* Lokaliseret 17. april, 2019: <https://ucc.dk/om-ucc/medarbejdere/lmad>

Reimer, D. & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig (Red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (1 udg. s. 135-158). København: Hans Reitzels Forlag.

Schlüntz, D. (2016). Anvendelse af standardiserede spørgeskemaer. I S. Glasdam, G. R. Hansen & S. Pjengaard (Red.) *Bachelorprojekter inden for det pædagogisk område - indblik i videnskabelige metoder* (1. udg. s. 275-297). København: Hans Reitzels Forlag

Schäfer, M. V. (2019, 21. januar) Forsker: Lærernes motivation afspejler sig i elevernes karakterer. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret 23. marts, 2019

<https://www.folkeskolen.dk/651184/forsker-laerernes-motivation-afspejler-sig-i-elevernes-karakterer>

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2007) Skolen læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier. København K: Akademisk Forlag

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lokaliseret 17. april, 2019: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3975>

Steffensen, T. (2016) *Nabosprog i danskundervisningen: en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Roskilde: Roskilde Universitet. Lokaliseret: <https://forskning.ruc.dk/da/publications/nabosprog-i-danskundervisningen-en-unders%C3%B8gelse-af-kommunikation->

UCC professionshøjskolen (u.d.) *Lis Madsen*. Lokaliseret 22. april 2019: <https://ucc.dk/om-ucc/medarbejdere/lmad>

Undervisningsministeriet (2018a) *Pernille Cramon Tjellesen*. Lokaliseret 19. marts 2019: <https://uvm.dk/folkeskolen/laeringskonsulenterne/kontakt-og-hoer-mere-om-konsulenterne/alfabetisk-oversigt/pernille-cramon-tjellesen>

Undervisningsministeriet (2018b) *Vejledningen til folkeskolens prøver i faget dansk - 9. klasse*. Lokaliseret: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proever/forberedelse/proevevejledninger>

Undervisningsministeriet (2019). *Fælles Mål*. Lokaliseret 1. april 2019: <https://emu.dk/grundskole/dansk/faelles-mal>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet 12. april 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Van de Craen, P., Surmont J., Ceuleers E. & Allain, L. (2013) How policies influence multilingual education and the impact of multilingual education on practices. I A. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Red.) *Exploring the Dynamics of Multilingualism* (1. udg. s. 343-364) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Østlie, M. (2011). Det nordiske perspektivet er styrket i norskfaget i videregående skole – Illusjon eller realitet?. *Sprog I Norden*, 42(1). Lokaliseret: <https://tidsskrift.dk/sin/article/view/17330>

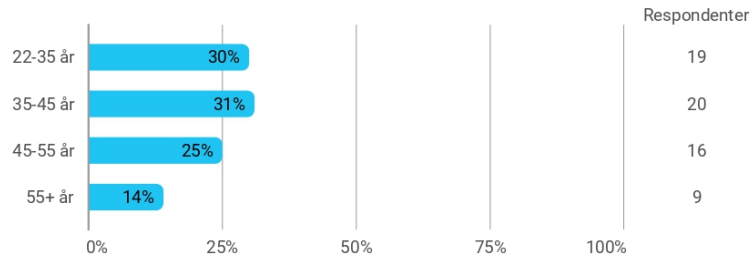
Aas, I. (2000, efterår) Grannespråksundervisning - har vi det da? Grannespråksundervisning i

dansk, norsk, svensk grunnskole: aktuell praksis og lærerholdninger. Upubliceret hovedfagsavhandling i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo.

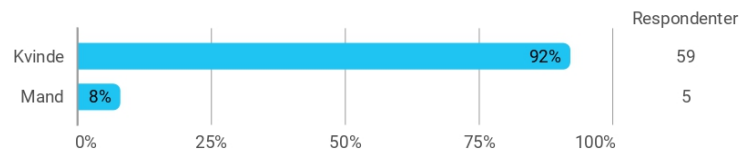
Aase, L. (2006). Det norske utdanningssystemet. I L. Madsen (Red.), *Nabosprogsdidaktik* (1. udg., s. 117-125). København: Daneklærerforeningen.

## 9. Bilag 1: Resultater fra spørgeskemaundersøgelse

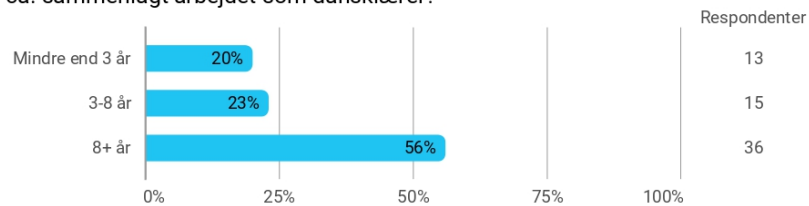
### Alder



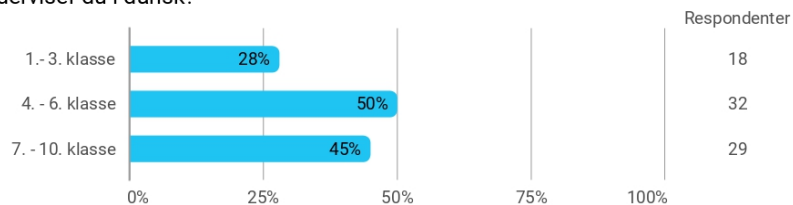
### Køn



### Hvor længe har du ca. sammenlagt arbejdet som dansklærer?



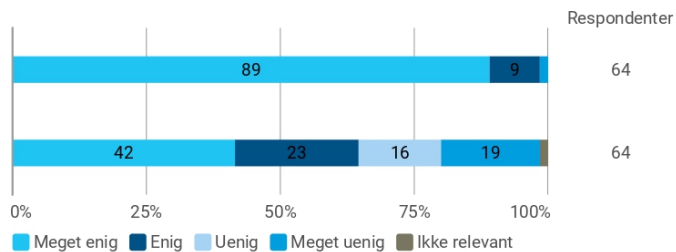
### Hvilke klassetrin underviser du i dansk?



Hvor enig er du i følgende udsagn? - Jeg ved, hvad nabosprog er.



Hvor enig er du i følgende udsagn? - Jeg har indenfor det sidste år undervist i nabosprog (norsk og svensk)



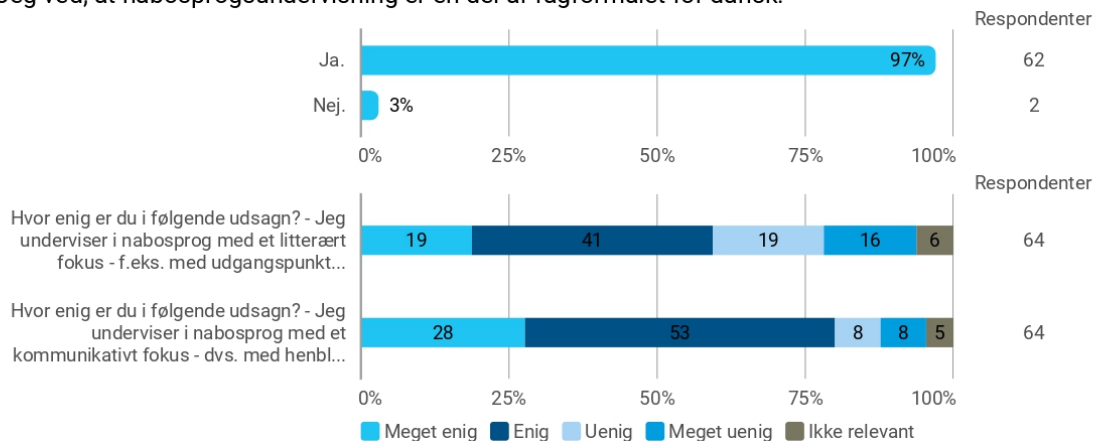
### Hvis ikke du underviser i nabosprog, hvad er grunden til dette?

- Jeg har planlagt et forløb senere i 8. klasse og i 9. klasse
- 1. klasse opstart. Vi er slet ikke kommet til det endnu.
- Jeg har indtil dette skoleår haft indskolingsklasser.
- Jeg underviser i norsk og svensk i 3. klasse.  
Jeg har 2. klasse i år.
- Jeg har før undervist i det i 3. klasse, men det er ikke et emne, som jeg føler mig stærk i. Jeg har haft det på min årsplan, med det har bestemt ikke været det emne, som jeg har set frem til.  
Jeg har endvidere aldrig fundet et materiale, som jeg har været tilfreds med og på den måde er det langsomt gledet ud og fyldt

mindre og mindre i min årsplan.

- Jeg har ikke undervist i norsk eller svensk, men det skal jeg da huske. Man kan desværre godt glemme, at man skal undervise i nabosprog.
- Det er en 1. Klasse. De er ikke udrustet til det endnu.
- Jeg underviser specialklasser, der skal til afgangsprøver. Da det er en stor mundfuld koncentrerer vi os udelukkende om det vi SKAL for at opfylde kravene til prøven.
- Det er et af de emner, som jeg ved er vigtige, men jeg får ligesom altid udskudt dem lidt, selv det går fint, når jeg er igang. Det er et emne med evigt dårlig samvittighed for mig
- Dette har ikke været relevant endnu da jeg skiftede klasse - skulle have arbejdet med det i år, hvis jeg havde beholdt min (nu) 6. Årgang
- Det står bl.a. I målene for dansk
- Det har ikke været relevant endnu
- Klassen jeg overtog var meget svag fagligt, så læsning, skrivning, retstavning mm blev prioriteret
- Jeg gør det for det står i fælles mål, men emnet er dødkedelige og børn idag er forvent med "tju bang chokolademands"-undervisning
- Har dansk i indskolingen, og der er nabosprogs undervisning ikke vægtet højt.
- Det er svært at finde egnede tekster til børn som er meget begyndende læsere
- Mangel på tid. Der er en del pensum, der skal arbejdes igennem på kort tid, og jeg føler, at det vil tage længere tid at arbejde med nabosprog.
- Det er ikke et altid et direkte krav i 9. eller 10. kl. - og den korte tid vi ofte har til at nå tekstopgivelserne inden prøve gør at det bliver bortprioriteret. De år det har været et krav, har jeg kort berørt det i forbindelse med et emne, hvor det kan give mening.
- Det er ikke en del af pensum i 10 klasse

Jeg ved, at nabosprogsundervisning er en del af fagformålet for dansk.



Uddyb meget gerne dine tanker omkring dit fokus i nabosprogsundervisningen.

- Vi taler om forskelle i stavning og udtale i norsk/dansk, men fokus er altid forståelse og ikke, at de fx kan udtale norsk perfekt eller forstå alle norske ord. Det er en kontekstforståelse og indholdsforståelse, der er fokus på. Sproget bliver et middel til forståelsen, ikke målet i sig selv.
- Jeg synes det er vigtigt at eleverne lærer at forstå norsk og svensk så de kan føle sig som en del af det nordiske fællesskab.
- Sidste skoleår underviste jeg i nabosprog via tv-serien SKAM. Der var intet litterært formål med forløbet (der i øvrigt var en del af forskningsprojektet "Kvalitet i dansk og matematik", Syddansk Universitet i samarbejde med UC'erne).

Jeg er bevidst om nabosprogenes tilstedeværelse i danskfaget, men har ikke tidligere anvendt dem som et selvstændigt litterært forløb.

Det kan dog sagtens tænkes, at jeg frem over vil anvende eksempelvis tekster af Henrik Ibsen i et forløb om Det moderne gennembrud. Dermed også sagt, at nabosprogsteksterne kun vil indgå hvis de i øvrigt passer ind i det overordnede emne (Det moderne gennembrud, Oplysningstiden etc.).

På den måde er det ikke nabosprogsdidaktikken, der kommer i fokus.

- Jeg har kørt forløb for udskolingsklasser for 6 år siden med svensk og norsk, hvor vi både læste, hørte og skrev to sprog. Eleverne kunne bedst lide norsk fordi ordene staves som de siges.
- Vigtigt at tage udgangspunkt i elevernes forhåndsviden om sprogene. Vigtigt at understøtte sprogindlæring med viden om Norge og Sverige. Vigtigt at afspille autentiske lydfiler og film.
- I indskoling synes jeg, det er et spørgsmål om at lytte til klangen i et nabosprog og finde sjove anderledes ord. Møde nogle kendte nordiske forfattere og se og høre film på originalsproget
- Der skal både være noget kendt og noget ukendt for eleverne i nobosprogsundervisning, det er hvad jeg har erfaring med i min undervisning.
- Mit fokus i norsk og svensk, er at eleverne kan udtale og forstå sproget.
- Det er svært nok for børn på mellemtrinnet at skulle forstå, hvad der står i en tekst på norsk/svensk. Derfor synes jeg ikke, at det fungerer at bruge teksterne litterært.
- Jeg mener, at undervisningen skal fremme elevernes nabosproglige kompetencer, så de bliver i stand til at kunne bruge andre kommunikative strategier i mødet med det norske/svenske sprog end en trækken på skulderen. Det er desuden en vigtig del af den almene dannelse at kende til sit nordiske ophav og at kunne kommunikere med sine nordiske naboer uden at bruge engelsk.
- Det er meget svært for eleverne at forstå, fordi så meget børneTV dubbles. Da jeg var barn lærte jeg at forstå og tale svensk via TV (og odegårdsferie). Der skal forholdsvis meget arbejde til for at de mærker at de forstår lidt.
- Mit fokus er både kulturelt, historisk, litterært og kommunikativt. Da alle dele er vigtige for at eleverne får et bredt syn på vores nabolande.
- Sydjyske børn vil langt oftere bruge tysk end norsk (og i særdeleshed svensk)
- Det vigtigste er at kunne kommunikere med vore nordiske naboer. At kunne forstå, hvad de siger og at være opmærksom på forskellene (f.eks. ens ord, der betyder det modsatte.).
- Jeg synes det er et emne jeg har været nervøs for at undervise i, da jeg ikke selv har store kompetencer inden for hverken norsk eller dansk. Så jeg tog udgangspunkt i materiale fra Alinea sidste gang. Der lå derfor ikke store overvejelser bag tekstvalg osv.
- Jeg synes, nobosprogsundervisning er et vigtigt område. Jeg er så heldig, at jeg dels har noget rigtigt godt grundbogsmateriale at tage udgangspunkt i, dels at jeg tilnærmelsesvist kan læse og til dels også tale nabosprogene norsk/svensk.
- Det er meget vigtigt at læse samme tekst - men på alle tre sprog. Det giver børnene en fornemmelse af sprogenes ligheder og forskelle.
- Vigtigt at eleverne får en god fornemmelse af det talte nabosprog gennem rim, remser og sange. Som ligger en bund for at forstå lette svenske og norske skrevne tekster.
- Det er ikke så nemt at tale, men de har da gjort det. Jeg har brugt en del sange, så de har kunnet synge med.
- Når jeg underviser i det - bliver det udelukkende med fokus på at forstå. Derefter taler vi kort om forskelle/ligheder.

### Hvilke undervisningsforløb og -materialer omhandlende nabosprog kender du til? Og bruger du dem?

- Spillefilmen "Hva vil folk si?" samt norske interviews med instruktøren i et dansktema om identitet.
  - Jeg bruger norske og svenske eventyr, vittigheder, tegneserier, sange. Netavisen [www.klartale.no](http://www.klartale.no) og [www.8sidor.se](http://www.8sidor.se)
  - Okej&kul har jeg brugt flere gange Forløb på [dansk.gyldendal](http://dansk.gyldendal) ligeså
  - Nordeniskolen.org har jeg brugt meget, men ellers bare gode film, bøger og tekster så jeg faktisk ligeglad med hvilket sprog de er på.
  - Gyldendal
  - Kender ingen materialer.
  - Nordlys  
Astrid Lindgren  
Thorbjørn Egner
  - Den gang brugte jeg det der var i det danskbogssystem, som skolen havde... jeg tror at det var "Dansk i ottende" fra Gyldendal.
  - Har brugt gyldendals portal for dansk 0.-2 klasse (også selv om det finder sted i 3.klasse)
- Har sammenstykket et kompendium af historier/uddrag, sangtekster o.a.
- Fx Astrid Lindgren



- Jeg bruger primært Norden i skolen ([www.nordeniskolen.dk](http://www.nordeniskolen.dk)) og forskellige norske og svenske værker.
- Forløb på [www.dansk.gyldendal.dk](http://www.dansk.gyldendal.dk) kender jeg og bruger.
- Der ligger forløb på div. læringsportaler som jeg bruger, men også div kendte forfattere og kunstnere fra Norge og Sverige er godt at arbejde med, også i tværfaglige forløb, fx billedkunst.  
Nationalsange har jeg også brugt at analysere.  
Til de store elever kan man også sætte fokus på tv-serien SKAM.
- Jeg bruger Gyldendals fag portal eller UCN
- Jeg kender det, som vi har i vores ældre dansk-bøger "Alle tiders dansk". Det fungerer fint.
- Der er et utal af outdatede materialer til nabosprogsundervisningen, der beder eleverne læse Astrid Lindgren på dansk og svensk.

Jeg bruger hjemmesiden [www.nordeniskolen.dk](http://www.nordeniskolen.dk) og i de små klasser bruger jeg Okej og Kul-bogen som information. Til de helt små, så bruger jeg billeder og artefakter fra det land, vi arbejder med. F.eks. det svenske flag, kødboller, "elgeskind" osv.

- Har brugt skam som udgangspunkt, derudover Gyldendals portal.
- Læst Astrid Lindgren på svensk og ellers bruger jeg materialet okej og kul
- Den der gode side med viden om lande - Norden i skole  
Materiale nordlys  
Film fx Houdini s hund  
SKAM
- Jeg har læst en svensk ungdomskrimi "Prinsessan och mördaren" (1 kapitel på svensk med lydbog og pdf-fil sammen, resten på dansk, jeg har brugt "Fucking Åmål", Pippi og senest Film og bog "Rum213 med hjemmelavet materiale.
- Nordlys Nordisk  
Gyldendal 0-2.  
Jeg har lavet et storyline forløb med udgangspunkt i Astrid Lindgrens bøger-  
" Pippi møder Emil".
- Fagportaler Gyldendal og clio  
Okay kull  
Tid til dansk norsk/ svenske udgivelse  
For at nævne et par stykker
- Vi har forskellige bøger og portaler fra skolens side. Udover dette laver jeg selv materiale med kopier fra tegneserier, spørgsmål til film eller dokumentarer.
- Okay og Kul. Clio online
- Mener mit forløb er fra Gyldendals portal
- Norden i skolen og Gyldendal. Jeg plukker i dem. Jeg har desuden med succes brugt Caprinos dukkefilm. F.eks. Karius og Baktus og Et hundeliv på både svensk, norsk og dansk.
- Alinea  
Gyldendal 3-6 klasse

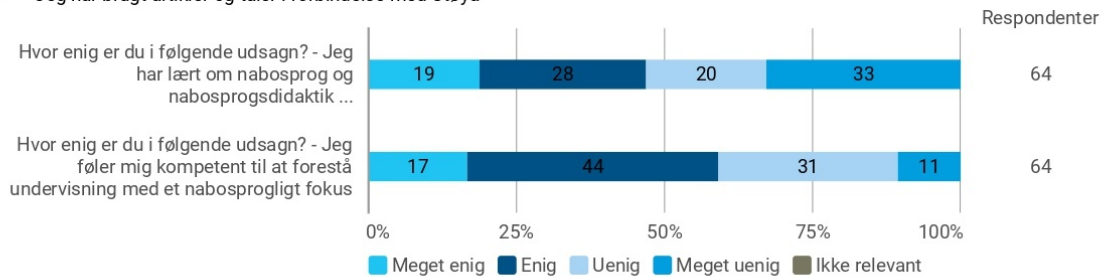
Så er der en bog med norsk og svensk i stil med "nordlys for femte" kan bare ikke huske hvad den hedder

- Jeg bruger ofte portalen Norden i skolen, suppleret m Asbjørn/Moe og Astrid Lindgren på original sprog. Desuden har vi læste Anders And blade på norsk/svensk, bagt efter en svensk opskrift og set en norsk film med norske undertekster
- Jeg bruger mit grundbogsmateriale (Pegasus), jeg bruger lydfiler, enkelte gange små frilæsn.bøger og lidt matr. fra [www.atlantbib.org](http://www.atlantbib.org).

Jeg overvejede kraftigt at bruge den norske julekalender "Snøfall" sidste skoleår, men jeg syntes, det blev for omfattende ift. timeforbrug.

- Atlantbib.  
Gyldendal.dk  
Okej och kul  
Diverse nordiske film  
Korte engelske film med svenske eller norske undertekster (melletrin)  
Og 1000 andre ting
- Gyldendals Fagportal - nabosprog
- Godnat sange  
Norske/svenske eventyr  
Astrid Lindgren

- Et forløb på dansk.gyldendal krydret med sange og ikke mindst atlantbib.com, samt nordeniskole (tror jeg, den hed)inden
- Ingen
- Jeg har brugt artikler og taler i forbindelse med Utøya



### Uddyb meget gerne hvorfor / hvorfor ikke du føler dig kompetent ift. nabosprogsundervisning.

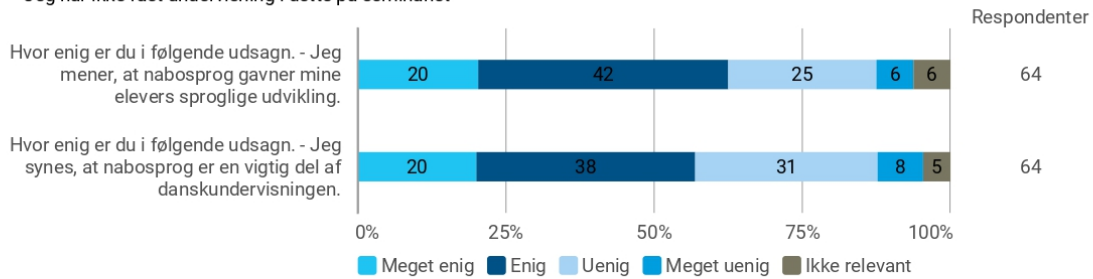
- Jeg synes selv, at nabosprogene kan være svære at forstå, og jeg er ikke selv blevet undervist i på læreruddannelsen, hvordan jeg takler det.
- Vi var oppe og besøge Lysebu i Norge og der synes jeg at vi lærte meget om at undervise i nabesprog.
- fordi jeg ikke er uddannet i det, men jeg har dog undervist i det før, hvor jeg selvfølgelig selv har sat mig lidt ind i det. Men med meget kort forberedelsestid er det vært at nå.
- Jeg husker et kort forløb om nabosprogsdidaktik på UCN Læreruddannelsen. Jeg mindes, at tilgangen gik meget på forskellene og lighederne mellem dansk og norsk/svensk, samt et fokus på forskellene mellem bokmål og nynorsk.

Umiddelbart synes jeg ikke det er forskellene på bokmål/nynorsk, der er relevant ift. danske folkeskoleelever.

Derimod synes jeg det er en mere interessant at arbejde med sproglige ligheder og fællestræk, samt forskellene på dansk, norsk og svensk.

- Har aldrig fået undervisning heri.  
Min viden om emnet har jeg selv sørget for eller i samarbejde med gode kollegaer.
- Det er lang tid siden at jeg brugte det sidst, så jeg skal bruge noget opfølgning og forberedelse på det i dag.
- Jeg er selv et sprog menneske - er uddannet tysk- og danklærer og anser sprogundervisning som værende vigtig. Jeg taler ikke selv norsk og svensk, men er god til at forstå.
- Jeg mindes ikke, jeg i min danskundervisning på Sem fik undervisning i nabosprog - i hvert fald meget begrænset. Det er også mange år siden ;-)
- Det var ikke noget der fyldte meget på læreruddannelsen, måske er det også derfor, at jeg føler mig så lidt stærk i at undervise i emnet.
- Forberedelse kan være knap, med mindre man bruger portals forløb.
- Norsk og svensk var en meget lille del af læreruddannelsen,
- Jeg er ikke bekendt med tekster på norsk og svensk.
- Jeg blev undervist af . En meget dygtig og inspirerende kvinde, der har følerne ude ift. undervisning og planlægning i dansk.  
Inspirerende undervisere/lærere er tusind gang bedre end den bedste bog.
- Der er stadig meget jeg ikke forstår ved det, men forsøger efter bedste evne!
- Jeg synes at det er svært selv at tale svensk/ norsk
- Jeg bruger viden og erfaring fra engelskfaget, hvor den kulturelle indsigt fyldes meget ved siden af det sproglige og det indholdsmæssige.
- Jeg lærte en del på uddannelsen, der er altid nyt at lære.
- Jeg er flydende i svensk og er gift med en nordmand, så jeg er godt klædt på.
- Fordi jeg ikke kan tale sproget og har derfor svært ved at læse norske og svenske tekster med eleverne.  
Men med Gyldendal og Alinea blev det mere overskueligt.
- Grundet min alder er jeg vokset op med især svensk tv og et generelt større fokus på nordiske tv programmer på DR. Dvs, at jeg selv har en god og intuitiv sprogforståelse og sagten kan finde på at bruge svensk/norsk i andre undervisningssammenhæng.
- Dels har jeg selv fået nabosprogs-uv, da jeg gik i skole, dels har jeg virkelig sprogøre, dels så interesserer det mig, og dermed gøre man også noget for at sætte sig ind i det.
- Jeg føler mig ikke på sikker grund mht. udtalen af det svenske og norske sprog.  
Det er ikke en niche, som bliver vægtet særlig højt på læreruddannelsen eller ude i skolen.

- Fordi jeg også selv synes det er svært at forstå og læse
- Jeg har boet i Nordsjælland det meste af mit liv, og har derfor set en del tv fra Norge og Sverige. Jeg har via min foreningsliv været i tæt kontakt med foreninger i begge lande, og vi har besøgt hinanden en hel del.  
 (Nu bor jeg i Syddanmark, og da vi havde svenskere på besøg i den forening, jeg underviser i om aftenene, var de særdeles overraskede over, at jeg både forstod og talte svensk. Jeg kan sågar finde på at lede efter en svensk krimi i tv, bare for at høre sproget;))
- Der blev kun arbejdet perifert med emnet på lærerruddannelsen, og det er ikke et emne, jeg selv har sat mig ind i siden.
- Jeg ville relativt nemt kunne tilegne mig kompetencer i det, hvis det var en prioritering.
- Jeg har ikke fået undervisning i dette på seminariet



### Hvorfor/hvorfor ikke?

- Det styrker deres sproglige kompetencer at kunne sammenligne og forstå flere sprog.
- Undervisningen fylder ikke meget i mine dansktimer. Der er meget andet, jeg synes er vigtigere
- Jeg synes ikke det er noget vi behøver at bruge tid på - Jeg gør det dog alligevel - fordi vi skal - Men jeg tror ikke det har en særlig effekt på deres forståelse når de om en nogle år tager på sommerferie i Sverige :-)
- Det er ikke supervigtigt, men det er fint nok at bruge lidt tid på det
- Som sagt fordi jeg synes det er vigtigt at eleverne kan forstå norsk og svensk og at de føler sig som en del af det nordiske fællesskab. Det er også en vigtig del af vores fælles historie at vores sprog ligner hinanden.
- Giver kendskab til nordiske sprog
- Der er så meget andet, vi skal....
- Fordi det er vores nabolande og fordi der er forskelle/ligheder med det dansk sprog.
- Vigtigt at forstå det fællesskab, der er blandt de nordiske lande.  
 Vigtigt at lære, at de tre sprog - dansk, norsk og svensk har så meget til fælles.
- Jeg synes det er vigtigt at man er bevidst om det broderskab der er mellem de nordiske sprog, men jeg ser det ikke som noget, der i den forstand har betydning for elevernes sproglige udvikling. - Især ikke når jeg tænker på eleverne i indskoling, som jo er mit fokus.
- Det er brugbart i mange henseende, og verden bliver mindre og mindre.  
 Det er næsten en selvfølge i dag, at kan forstå nabosprog.  
 Fx ny-norsk er meget let at lære.
- Jeg kan ikke se hvornår eleverne skal bruge norsk og svensk. På pc,telefon, tv osv. tales der engelsk
- Det vigtige er, at børnene får en forståelse for, at vi har nogle nabolande, og hvordan vi sprogligt hænger sammen med dem.  
 Men i forhold til alle de andre ting, en dansk lærer skal tage sig af, skal nabosprog efter min mening ikke fylde særlig meget.
- Se mit svar længere oppe.
- For mange specielt sprogede, er dansk svært nok. Giver ikke mening at skulle koncentrere sig om andet end det!
- Børnene savner kulturel modvægt til alt det engelske/amerikanske TV, de ser. Norsk/svensk og tysk/fransk burde fylde meget mere.
- Nabosprog kunne også sagtens høre med til historiefaget. Danmark, Norge og Island har en lang historie med hinanden. Finland står lidt udenfor, men her kunne man fokusere på sprogets historie.
- Det er en saga blot at vi har konkret fællesskab med Norge og Sverige.
- Fordi det vigtigt at kunne kommunikere.
- Fordi jeg synes det er vigtigt at vise børnene, at de ikke behøver slå over i engelsk, når de møder en svensker eller en nordmand.  
 Give dem et indblik i, at når øret først er tunet ind til et af de to sprog, så forstår man mere end man lige tror.  
 Det er med til at skabe en fællesskabsfølelse i de skandinaviske lande.  
 Og til sidst er der en del svenskere, som arbejder i bl.a. Kbh så igen for at eleverne ikke bliver skræmte og slår over i engelsk, men ved at de godt kan forstå og tale med en fx svenske r
- Hvis vi skal fastholde det fælles nordiske (hvilket jeg synes, vi skal), så er vi også nødt til at arbejde med det.

Jeg oplever, at der er mange børn i dag, der ikke rigtigt har et forhold til vore nabosprog, og derfor finder jeg, at det er vores opgave som lærere at fastholde det, der er en del af præmissen af danskundervisningen.

- Alt med måde. Ikke hvert skoleår bør indeholde undervisning i nabosprog - det er der ganske enkelt ikke tid til...
- Danske elever i dag relaterer ikke til det norske og svenske sprog. De har større kendskab til engelsk, da det ofte høres og bruges i det danske samfund. Samtidig er engelsk en del af undervisningen fra 0. klasse, hvilket gør det mere naturligt i brug fremadrettet.
- Det kan ikke undværes
- Det er selvfølgelig relevant, men et godt stykke nede af prioriteringslisten.

Har du yderligere kommentarer til nabosprogsundervisning? Det kunne f.eks. være dine tanker om fagformål vs. prøvebekendtgørelse, udfordringer ift. teamsamarbejde m.m.

- Hvis nabosprog er så vigtigt i f.m. så forstår jeg ikke at film f.eks. skal være med dansk tale til prøven. Det begrænser udvalget mega meget.
- Nabosprogsundervisning har mange konkurrenter i udskolings danskundervisning:
  - Litterære genrer (korte og lange tekster)
  - Stavning og tegnsætning
  - Skriftlig fremstilling
  - Litterære perioder
  - Kortfilm
  - Reklamer
  - Pressefoto
  - Kunstbilleder

Og der kan sikkert nævnes mange flere. Jeg synes det er svært at finde plads til nabosprogsundervisning i en årsplan, der i forvejen er proppet med "obligatoriske" emner i forhold til emne- og tekststopgivelser til afgangsprøverne.

- Nej
- Jeg har brugt det tværfagligt, og det var et super forløb.
- Som ung lærer møder jeg meget modstand fra mine kollegaer ift. undervisningen i nabosprog. De vil bare have et overstået, så de kan undervise i "rigtig" dansk.  
Sådan ser jeg det ikke, og det er svært at være en kvinde om at ændre hele holdningen i fagteamet.

I må meget gerne kontakte mig på mail, hvis I ønsker noget uddybet

Held og lykke med bacheloren!

- Vi har brug for gode og inspirerende forløb med pædagogisk besættelse.
- Jeg har også undervist i dansk i overbygningen, og jeg har aldrig i prøvesammenhænge oplevet, at dansklærere opgav nabosprog som ét af emnerne til danskprøverne (FP9/FP10).

Dette var dog helt normal, da jeg selv gik i folkeskolen og gymnasiet i slut 70'erne og begyndelsen af 80'erne.

Hvis vi som lærere ikke holder fast i nabosprogsundervisningen, så frygter jeg, at den helt glider ud i glemslen.

- Tænker at når det nordiske samarbejde ikke vægtes højere i politisk øjemed og samfundsmæssigt, bliver det svært at integrere norsk og svensk sprog i undervisningen.  
Der er ikke umiddelbart noget formål med nabosprog (udover Fælles Mål).
- Det skal klart blive i prøvebekendtgørelsen! Må gerne blive en endnu større del!

Samlet status

## 10. Bilag 2: Transskription af anvendte passager fra interview

---

Dette er en transskription af udvalgte og anvendte passager fra vores interview med Pernille Tjellesen fra Undervisningsministeriet. Transskriptionen er lavet så tæt på det sagte som muligt, men få steder med mumlen eller interjektioner, hvor der har været dårlig lyd og som vi har vurderet ikke bærer mening, er disse udeladt.

### 1.48-2.23 - Overraskelse over dansklærernes misforståelse

**Inge:** “Vi har en hypotese om, at nabosprog har det lidt trangt ude i folkeskolen og det har vi så haft en spørgeskemaundersøgelse i gang, hvor vi har været ved at undersøge det. Vi har sådan flere forskellige vinkler på, hvorfor det forholder sig sådan og en af dem er at vi måske har en ide om at ja, at det sådan lidt er i prøvevejledningen specielt, at der er nogle af dansklærerne der føler at de ikke skal have det med, men det kommer vi til”.

**Pernille:** “Nå, det står da ellers meget tydeligt i prøvevejledningen”.

**Inge:** “Jamen det bliver spændende så.”

### 2.23-2.47 - Læringskonsulent

**Inge:** “Jeg skal lige sådan høre... din stilling, Pernille, du er konsulent inde i Undervisningsministeriet?”

**Pernille:** “Jeg er læringskonsulent, ja”

**Inge:** “Og så blandt andet beskæftiger sig med vi kunne se at du.. vi var helt tilfældigvis med, dengang der blev lavet de der mundtlig skriftlige, det var dig der stod for det ik?..”

**Pernille:** “Webinarerne?.. Ja, jo lige præcis”

### 2.50-3.28 Styringsdokumenterne har fokus på nabosprog

**Inge:** Jeg skal høre, har du sådan et overordnet indtryk af, hvordan det står til med

nabosprogsundervisning ude i skolen, er det noget i sådan bruger tid på at snakke om?

**Pernille:** Ja, det gør vi, altså fordi det står jo i fagets formål, det står som nr. 3 pind i fagets formål, at der skal være adgang til det nordiske kultur- og sprogfællesskab eller, jeg kan ikke helt lige huske den helt præcise den helt rigtige, men I kan lige selv slå den op, det er pind 3 i fagets formål. Og der er mål med i fælles mål om det, så rent styringsdokumentmæssigt er der fokus på det.

### 3.29-4.15 Den intenderede og aktualiserede undervisning

**Pernille:** Nogle gange skal vi jo skelne mellem den intenderede undervisning og den aktualiserede undervisning og den intenderede undervisning det er jo den der står i alle styringsdokumenterne såsom folkeskoleloven og formålsparagraffen og fagenes formål og fælles mål, det er jo styringsdokumenterne og læseplaner. Og der står det meget tydeligt, at det skal man. Og det starter helt nede i de små klasser og går helt op til de store klasser. Det er så den intenderede. Den aktualiserede, altså jeg vil ikke slå hovedet på sømmet, men jeg har, er jo en del ude omkring i landet og når jeg møder lærere så kan jeg dog godt se at den lider en lidt en stedmoderlig tilværelse rundt omkring.

### 10.30-10.58 Ren tekstmodalitet skal undgås

**Pernille:** Når vi taler at det skal undgås, så taler vi om rene tekstmodaliteter, vi taler ikke om kortfilm eller reklamer eller nogen æstetiske tekster eller multimodale tekster, der giver det god mening og det gør det jo tit faktisk, at opgive en lille svensk kortfilm eller en lille norsk kortfilm.

### 12.25-13.06, 13.42-14.11 Snakker om, at der er givet god plads til norsk og svensk - især inden for de sidste 3 år

**Inge:** Så I tænker, at der er givet god plads i prøvevejledningen til at man godt kan inddrage norsk og svensk i et fornuftigt omfang?

**Pernille:** Altså, før i tiden var der jo ikke mulighed for det, men det er der jo åbnet nu, altså vi har jo netop åbnet for at man i højere grad bruger norsk og svensk, f.eks. sådan en TV-serie som

SKAM er jo meget meget populær og har jo også boostet det norske sprog rigtig meget. Det er en 3 år siden hvor vi har åbnet for, for ellers har det kun været dansksproglige tekster man måtte bruge, men nu har vi skrevet ind at norsk og svensk er selvfølgelig gangbart fordi det også er i overensstemmelse med fagets formål.

--- Datadisciplin se længere nede - herunder fortsat om norsk og svensk i danskfaget fra 13.42

**Inge:** så førhen i tiden måtte man faktisk ikke have noget norsk og svensk med til øhh...

**Pernille:** Nej. Nej.

**Inge:** Kan du sådan, hvornår skete det skifte, er vi sådan, snakker vi nullerne eller snakker vi tilbage i 90'erne?

**Pernille:** Nej nej, det er mens jeg har siddet herinde, det er mig der faktisk har lavet skiftet \*griner\*, øhhh, så det er nok, det mener jeg er 3 år siden... første gang.

**Inge:** Tre år siden, ok.

**Pernille:** Tre, ja det passer nok meget godt, tre, måske fire år siden, jeg kan dårligt huske det.

13.06-13.42 Datadisciplin - vejledningerne bliver slettet

**Inge:** Det er faktisk lidt interessant du siger det, fordi det er noget af det vi har brugt lidt tid på, det er at prøve at se om vi kunne finde hvordan de her dokumenter så ud lidt historisk og det var faktisk en ret svær øvelse.

**Pernille:** Ja, det er fordi de bliver slettede, de bliver faktisk slettet... Og det gør de, du kan nok finde dem inde på Det Kongelige Bibliotek, men vi er nødt til at slette dem fordi, og det er sådan helt lavpraktisk, så begynder lærere at google og så finder de en prøvevejledning fra 2004 og så tror de det er den, så glemmer de at kigge på datoen og så tror de det er den ik, altså. Det har vi oplevet meget tit det der, så går vi simpelthen ind og sletter dem for ikke at der skal ske nogle misforståelser.

15.39-18.10 sproglig dimension - ingen teori på styredokumenterne. konstruktivistisk sprogsyn

**Line:** I forhold til, at den sproglige dimension er vigtig og sådan noget at det er noget der kommer oppefra, men er du klar over om der noget teori bag den her sproglige dimension, fordi vi har begge to engelsk og vi er godt klar over at når man kender et sprog jamen så bliver man

bedre på et andet sprog og vi har også fundet nogle flere forskellige teoretikere der siger det samme, forskere osv., men jeg tænker bare i forhold til at få lærerne til at forstå den her vigtighed af nabosprog, så kunne man godt give et eller andet, en teoretisk baggrund, ved du om der er det, altså for den sproglige dimension, tænker jeg?

**Pernille:** Øhh, altså ikke i nogen af styringsdokumenterne på den måde. Øhm, vi har ikke i styringsdokumenterne, som jo... der holder vi os fri af guruer, altså fri af teoretikere, det nytter ikke noget et ministerium udstiller dokumenter der læner sig op ad en eller anden form for teori. Altså vi skal jo ligesom have et afbalanceret syn, der kan rumme alle. Så derfor har vi ikke en eller anden teoretisk guru siddende bagved, som vi læner os op ad. Så kan du jo alligevel, når du begynder at læse, så kan du jo godt se, at det bygger på nogle tanker, det bygger f.eks. på et konstruktivistisk sprogsyn osv. ik, altså på den måde kan man sige, der ligger noget bagved ik, men ikke mere end det.

**Inge:** Det er fordi at, noget af det vi sådan kan se i den spørgeskemaundersøgelse vi har lavet, vi har fået, der sådan cirka små 70 dansklærere der har svaret på den, og det er at der er ikke så stor bevidsthed omkring hele det der element med, at hvis man behersker norsk og svensk i en eller anden udstrækning, at så kan det rent faktisk gøre, at man bliver bedre til sit eget sprog for det første, men også at ens barrierer for at lære både engelsk og tysk f.eks., at de bliver nedbrudt kan man sige og det er der meget lidt bevidsthed omkring, kan vi se.

**Pernille:** Ja, men det tror jeg ikke, altså, ja sådan skal man nok ikke anskue norsk og svensk som en del af danskfaget også når du kigger på fagets formål. Altså fordi i fagets formål er det jo faktisk formuleret hvilken stilling svensk og norsk har, det er en del af et kulturfællesskab, og det er en del af at vi skal kunne kommunikere med hinanden. Det er en kommunikationssituation og ikke sådan en sprogindlæringsituation på den måde - sådan skal det ikke ses.

18.12-23.34 Udsagn med lærere+snak om nabosprog som "ved siden af"

**Inge:** Så har vi lidt udsagn som vi har fået igennem de her undersøgelser vi har lavet som vi gerne lige vil se om, der er nogen af lærerne her der rent faktisk misforstår, hvad det er at de skal. Der er en der siger: "hvis nabosprog er så vigtigt ift. ffm, så forstår jeg ikke at film fx skal være med dansk tale til prøven, det begrænser udvalget mega meget", har den her lærer misforstået det?



**Pernille:** Fuldstændig! Det står meget tydeligt i prøvevejledningen at det godt må være norsk- og svensksprogede film.

**Inge:** Så er der en anden en der siger: "Jeg har også undervist i overbygningen og jeg har aldrig i prøvesammenhæng oplevet at dansklærere opgav nabosprog som et af emnerne til danskprøven, dette var dog helt normalt, da jeg selv gik i folkeskole og i gymnasiet i slut 70'erne og begyndelsen af 80'erne. Hvis vi som lærere ikke holder fast i nabosprogsundervisningen, så frygter jeg, at den glider helt ud i glemslen". Nu sagde du selv at det var kommet ind, men har det sådan været ude og så kommet ind igen, eller, ved du det?"

**Pernille:** Naarj, jeg tror, nu var der jo også nogle helt andre prøveformer dengang kan man sige. Jeg har ikke oplevet et fordybelsesområde der hed nabosprogsdidaktik eller nabosprog f.eks., så på den måde, men det er også lidt misforstået, for at sige det lige ud. Men jeg har oplevet masser der opgiver norske og svenske tekster og også elever der går op i norske og svenske tekster, som så fx kortfilm eller reklamefilm eller hvad det nu kan være ik'. Eller spillefilm for den sags skyld.

**Inge:** Så et sidste udsagn det er: "jeg synes det er svært at finde plads i en årsplan der i forvejen er proppet med i gåsetegn "obligatoriske emner" ift. emne og tekstopgivelser til afgangsprøven, den har vi været lidt inde på før, altså det der med at lærerne har lidt svært ved nogle gange at finde plads til det fordi det ikke er obligatorisk i deres opfattelse, er det forkert?"

**Pernille:** Ja! \*griner\*, fordi det er jo, jamen altså der står jo ikke at du skal opgive en dansk kortfilm. Du kan tage en svensk kortfilm eller norsk kortfilm, der står ikke noget om at du skal opgive en dansk reklame, du skal opgive reklamer, eller der er ikke engang krav om reklamer, det bestemmer man selv. Man skal jo ligesom bare dække sig ind under både fiktionstekster, fiktion æstetiske tekster, sagprosattekster, sagprosa multimodale tekster. Og hvilke tekster man vælger der det er fuldstændig op til læreren, igen så er det bare 80-100 normalsider af kortere prosa, poesi, sagprosa og drama. Hvad det er for noget, det må du jo selv vælge, der er ikke krav, det er meget misforstået.

**Inge:** Det er fordi, vi har faktisk en del af de her udsagn, det går faktisk lidt igen, det her med at der er en masse obligatoriske emner, specielt i overbygningen, hvor der trænger sig en prøve på i 8.-9. at så glider det lidt ud fordi de betragter de ting som der skal opgives til eksamen som obligatoriske, det var lidt det der fik os i gang med det her, men det er så en forkert fortolkning

fra deres side af?

**Pernille:** Selvfølgelig der er jo nogen obligatoriske, men det obligatoriske er det jeg siger: 80-100 normalsider af kortere prosa, poesi, drama samt sagprosa. Og så foruden det skal der fire genrer inden for fiktion æstetiske tekster og fire genrer inden for sagprosa og multimodale tekster. Altså der kan jo lige så godt være norsk og svensk inde i dem. Du kan godt høre, altså det er sådan lidt, det det i virkeligheden rammer ind i her er det jeg siger den aktualiserede undervisning er meget forskellig fra den intenderede, fordi det er jo fordi lærerne opfatter norsk og svensk som noget "ved siden af". Vi opfatter det jo ikke som noget "ved siden af", det kan du jo lige så godt lade indgå i dine opgivelser, der er masser af muligheder. Man kunne også læse Holberg på norsk f.eks. ik', altså på original, altså det kunne man jo sagtens.

**Inge:** Men det bekræfter også lidt vores hypotese for det er også det vi kan se, at der er en tendens til at lærerne betragter det som noget "ved siden af" danskfaget, som skal være sådan lidt afmonteret.

**Pernille:** ja og det er jo netop derfor den er forsøgt skrevet ind i prøvevejledningen "kom nu ind ik'", fordi de spørger jo en milliard gange hvert år om hvorfor man ikke må have engelsksprogede film, hvorfor man ikke må opgive engelske reklamer osv ik', og der må vi jo sige jamen altså det er jo ikke et engelskfag de skal op i, det er et danskfag de skal op i og der bliver den sproglige dimension jo også meget vigtig, man skal jo ikke sidde at vurdere dem på om de er gode til at oversætte fra engelsk til dansk, det gør de i engelsk, det skal vi ikke have ind til en dansk og det er der i øvrigt et politisk niveau der er meget opmærksomme på også ik'. Men at have norsk og svensk ind som en del af hele tekstapparatet giver jo god mening for det står jo i prøvevejledningen. Bare kom ind i de norske og svenske tekster ik! Kortfilm, reklamer, der er masser af gode af dem, TV-serier osv.