



KØBENHAVNS
PROFESSIONSHØJSKOLE

BACHELOR- PROJEKT

NABOSPROGSUNDERVISNING

1. JUNI 2022

NANNA MAAR KRISTENSEN

LAER185195

VEJLEDERE:

Rasmus Birkkjær & Ida Lindstrøm Abildgaard

Anslag: 59.129

Indholdsfortegnelse

| | |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Indledning | 4 |
| 1.1. Problemformulering..... | 5 |
| 1.2. Læsevejledning | 5 |
| 1.3. Begrebsafklaring - nabosprog | 6 |
| 2. Metode..... | 6 |
| 2.1. Videnskabsteoretisk tilgang | 6 |
| 2.2. Undersøgelserdesign | 7 |
| 2.3. Semistrukturerede interviews..... | 7 |
| 2.4. Fokusgruppeinterview | 8 |
| 2.5. Undersøgelsens forudsætninger..... | 9 |
| 2.6. Analysemetode | 9 |
| 2.7. Kvalitetskriterier | 10 |
| 3. Begrundelse for nabosprogsundervisning | 10 |
| 3.1. Det historiske og kulturelle perspektiv..... | 11 |
| 3.1.1. Helsingforsaftalen..... | 11 |
| 3.2. Det sproglige perspektiv | 11 |
| 4. Lærerens perspektiv..... | 12 |
| 4.1. Undersøgelser i Norge og Sverige | 12 |
| 4.2. Begrebsafklaring - Self-efficacy..... | 13 |
| 4.3. Begrebsafklaring - Motivation..... | 14 |
| 5. Analyse og fortolkning | 15 |
| 5.1. Første interview | 15 |
| 5.2. Andet interview | 17 |

| | |
|-------------------------------------------------|-----------|
| 5.3. Fokusgruppeinterview | 19 |
| 5.4. Opsamling..... | 20 |
| 6. Handleforslag | 21 |
| 6.1. Det organisatoriske plan | 22 |
| 6.1.1. Læruddannelsen..... | 22 |
| 6.1.2. Efteruddannelse | 22 |
| 6.2. Politiske beslutninger på skoleniveau..... | 23 |
| 6.2.1. Nedprioritering i 8. og 9. klasse..... | 23 |
| 6.2.2. Integrening i andre fag | 23 |
| 6.2.3. Krav til afgangsprøverne | 24 |
| 6.3. Det praktiske plan..... | 25 |
| 6.3.1. Undervisningsmaterialer..... | 25 |
| 7. Konklusion | 27 |
| 8. Litteraturliste | 30 |
| 9. Bilag 1..... | 33 |
| 10. Bilag 2..... | 34 |
| 11. Bilag 3..... | 35 |
| 12. Bilag 4..... | 39 |
| 13. Bilag 5..... | 44 |

1. Indledning

”(...) det er fordi, jeg overhovedet ikke føler mig sikker i det, så derfor vil jeg heller ikke føle mig sikker i at undervise det”

(IP3, bilag 5, s. 47).

Dette er en udtalelse om nabosprog fra en lærerstuderende, som både har dansk indskoling og dansk udskoling som linjefag.

Undersøgelser udført i Norge og Sverige konkluderer blandt andet, at sprogforståelsen for nabosprogene i de skandinaviske lande er i tilbagegang, og at lærere i Norge og Sverige har lav tiltro til egne evner inden for nabosprogsdidaktik i henholdsvis norsk- og svenskundervisningen (Steffensen, 2016 og Lärarnas Riksförbund, 2012).

I efteråret 2016 nedsatte Børne- og Undervisningsministeriet en arbejdsgruppe med henblik på at udvikle en national sprogstrategi, og Hanne Leth Andersen, hvis primære forskningsområde er fremmedsprogsdidaktik, blev udnævnt som formand (Andersen, 2022). Gruppens arbejde resulterede i en række anbefalinger til sprogundervisningen i folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Denne arbejdsgruppe har haft blik for udfordringer og løsninger i sprogundervisningen og har også haft syn for nabosprogsundervisningen. Punkt 7 omhandler understøttelse af skandinaviske sprog i uddannelserne. Der nævnes blandt andet, at elevernes kendskab til de nordiske nabosprog er faldende, og på samme tid nævnes der, at lærerne ikke føler sig klædt på til at undervise i nabosprog (Andersen et al., 2016).

Eftersom sprog og kultur (herunder nabosprog) er et obligatorisk mål på alle trin i folkeskolen, er det umiddelbart en bekymrende udvikling nabosprogsundervisning er i (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

På læreruddannelsen har jeg selv gennem fagene engelsk og tysk fået indblik i hvor meget sprogundervisningen kan i folkeskolen, og hvor stor en betydning det har for elevernes fremtidige muligheder for hensigtsmæssigt at kunne deltage i det danske samfund og ligeledes i det globale samfund, som vi lever i, i dag. Netop fordi jeg har en god rygsæk fyldt med fremmedsprogsdidaktik, og fordi jeg gennem personlige erfaringer har lært at forstå norsk og svensk, føler jeg ikke et særlig stort pres for at få integreret nabosprog i min danskundervisning. Jeg forestillede mig dog, inden jeg påbegyndte min undersøgelse, at det står anderledes til, hvis man ikke har fået undervisning i sprogdidaktik og ikke forstår sprogene (som

ovenstående citat også hentyder til). Hvordan giver man elever kvalificeret undervisning i noget, man ikke føler sig sikker i?

Med udgangspunkt i disse tanker, ønskede jeg at få et nuanceret indblik i praktiserende læreres og kommende læreres self-efficacy og holdninger i forhold til nabosprogsdidaktik i danskundervisningen i folkeskolens udskoling, og ud fra dette har jeg udarbejdet følgende problemformulering. Problemformuleringen indeholder to spørgsmål som skal belyse læreres og kommende læreres oplevelser af nabosprogsundervisning og ét spørgsmål til at belyse fremtidige handleperspektiver.

1.1. Problemformulering

Hvordan oplever lærere og kommende lærere i udskolingen i folkeskolen deres self-efficacy i forhold til nabosprog i danskundervisningen og hvad ligger til grund for deres oplevelser?

Hvordan kan man fremme lærernes motivation for nabosprogsundervisning i folkeskolen?

1.2. Læsevejledning

For at finde et svar på min problemformulering ønsker jeg at starte med en begrebsafklaring på opgavens centrale element; nabosprog. Efter denne begrebsafklaring kommer metodeafsnittet, som først indeholder et overblik over de videnskabsteoretiske tilgange, jeg har valgt at gøre brug af, og derefter en gennemgang af mit undersøgelsesdesign, som indeholder to semi-strukturerede interviews og et fokusgruppeinterview. Under hver interviewmetode redegør jeg for metodernes styrker og svagheder, og afslutningsvis gennemgår jeg, hvorvidt metodernes kvalitetskriterier er opfyldt.

Dernæst undersøger jeg forskellige perspektiver i forhold til at belyse, hvorfor vi overhovedet skal beskæftige os med nabosprog i folkeskolen. Her undersøger jeg det historiske og kulturelle perspektiv, herunder Helsingforsaftalen, som er en politisk samarbejdsoverenskomst mellem de nordiske lande. Afslutningsvis i dette afsnit undersøger jeg det sproglige aspekt med henblik på de sproglige og kommunikative fordele ved nabosprogsundervisning og -forståelse.

Efter dette belyser jeg lærernes og de kommende læreres perspektiver. Jeg har valgt først at redegøre for begreberne self-efficacy og motivation her, da disse begreber hænger

uløseligt sammen med lærernes perspektiver. Efterfølgende analyserer og fortolker jeg de tre interviews, jeg har foretaget.

Analysen fører videre til sidste del, hvor jeg diskuterer flere bud på fremtidige handleperspektiver til problemstillingen. Her diskuterer jeg blandt andet handleperspektiver omkring det organisatoriske plan (eksempelvis læreruddannelsen), politiske beslutninger og det praktiske plan, så vi til sidst bevæger os helt ind i klasseværelserne. Dette afsnit afsluttes med en konklusion, hvor jeg forsøger at svare på min problemformulering.

1.3. Begrebsafklaring - nabosprog

Grundstenen i dette bachelorprojekt er nabosprog, ikke at forveksle med nordiske sprog. De nordiske sprog har samme sprogstamme (indoeuropæisk) og inkluderer færøsk, islandsk, norsk, svensk og dansk. Selvom Finland og Grønland er en del af de nordiske lande og det nordiske samarbejde, har samisk, finsk og grønlandsk andre sprogstammer og er derfor rent sprogligt ikke nordiske. Der var indtil 1200-tallet blot ét fælles sprog i Norden, som kaldtes ”dansk tunge”, og herefter udviklede norsk, svensk og dansk sig i en anden retning end islandsk og færøsk ved blandt andet at låne ord fra nedertysk (Karker & Lund, 2015).

Dette leder dermed frem til, at der menes norsk, svensk og dansk, når man taler om nabosprog, fordi disse sprog er nært beslægtede i forhold til blandt andet udtale, ordforråd, syntaks og morfologi. Deraf kan man konkludere, at personer, der kan tale disse sprog, umiddelbart forstår hinanden – der skal i hvert fald ikke meget til, før man lærer det.

2. Metode

2.1. Videnskabsteoretisk tilgang

Der er i denne bachelor taget udgangspunkt i praktiserende og kommende læreres oplevelser i forhold til nabosprog i danskundervisningen, og dette lægger op til en fænomenologisk tilgang til undersøgelsen. Fænomenologi er en kvalitativ videnskabsteoretisk position, hvor det grundlæggende materiale i undersøgelsen er menneskelige oplevelser af og erfaringer med det fænomen, der undersøges. (Mottelson & Muschinsky, 2020).

Her kan fænomenet anses for at være nabosprogsundervisningen i folkeskolen og mere specifikt lærernes egen self-efficacy.

Både styrken og svagheden ved fænomenologien er, at man undersøger enkeltpersoners og individers oplevelser af et fænomen, hvilket medfører, at det bliver svært at generalisere den viden, man indsamler. Det er dog en metode, der gør op med positivismens objektivitet, hvor man får mulighed for at se og opdage forskellige nuancer af et fænomen (Mottelson & Muschinsky, 2020).

Jeg vil også argumentere for, at det er svært at undgå at gøre brug af den hermeneutiske tilgang i og med, at de spørgsmål, jeg stiller i undersøgelsen, uundgåeligt er præget af mine tanker og forforståelser. Den måde, man stiller spørgsmål på, sætter ligeledes grænsen for de svar, man får. I forlængelse af dette kan man også nævne den hermeneutiske cirkel, da den hermeneutiske cirkel er et billede på, at man aldrig er på bar bund, når man forsøger at forstå et nyt fænomen (Hyldgaard, 2021). Den hermeneutiske cirkel viser, at man starter ud med visse forståelser og forforståelser, inden man begynder sin fortolkning. I fortolkningsprocessen vil man også løbende udvikle nye forståelser og forforståelser, hvorfor den hermeneutiske cirkel også fungerer som en slags spiral (Mottelson & Muschinsky, 2020).

2.2. Undersøgelhedsdesign

For at få et kvalitativt indblik i problemstillingen valgte jeg at benytte mig af to semistrukturerede interviews og et fokusgruppeinterview som metode til indsamling af empiri. Semistrukturerede interviews og fokusgruppeinterviews understøtter fænomenologien, da disse åbner for et indblik i personers livsverden og oplevelser af bestemte fænomener. Interviewet kan dermed anses for at være det redskab, der kan være med til at ytre menneskelige erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Som tilføjelse til dette kan fokusgruppeinterviewet give et billede af sociale gruppers fortolkninger og normer for praksis ud fra en form for gruppesamtale. Her får man således at vide, hvad denne gruppe mennesker kan opnå enighed (eller uenighed) omkring (Halkier, 2008a).

2.3. Semistrukturerede interviews

Jeg valgte at interviewe to informanter med henholdsvis få års erfaring i praksis og mange års erfaring i praksis. Dette var med den hensigt at skabe et nuanceret billede af to læreres oplevelser af nabosprogsundervisning, og da jeg netop kun interviewede to lærere, ønskede jeg, at der skulle være så stor forskel i praksiserfaring som muligt.

Den 8. maj 2022 foretog jeg et semistruktureret interview med min første informant, som har knap to års praksiserfaring, og den 12. maj 2022 udførte jeg ligeledes et semistruktureret interview med min anden informant, som har 36 års praksiserfaring. Begge interviews var med udgangspunkt i den samme interviewguide (se bilag 1), som jeg udarbejdede med inspiration fra Brinkmann & Tanggaard (2015), og blandt andet på grund af forskellen i erfaring udviklede samtalerne sig naturligt forskelligt.

Jeg har transskriberet begge interviews i deres helhed, men må på grund af pladsmangel nøjes jeg med i bilag at vedlægge de dele, som er relevante for opgaven og analysen. Jeg har derfor blandt andet udeladt alle mine små kommunikationsstrategiske svar under samtalen (som eksempelvis ”ja”, ”mhm”, ”okay”). Under transskriberingen fulgte jeg instruktionerne fra Brinkmann & Tanggaard (2015) på side 44, og jeg har dermed brugt angivelserne ”F” for forsker og ”IP” for interviewperson (se bilag 3 og 4).

Som før nævnt er en ulempe ved disse interviews, at man ikke kan generalisere de data, man får, som man kan med kvalitative data, da man kun får enkelte individers synspunkter frem, som ikke nødvendigvis stemmer overens med andre menneskers synspunkter. Dette er dog på den anden side også en fordel, da man får flere nuancer, end i en kvantitativ undersøgelse. Desuden er interviewet ikke neutralt, da det i bund og grund er en samtale mellem to eller flere personer (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

2.4. Fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterviewet fandt sted den 20. maj 2022 og fire lærerstuderende medvirkede. Jeg udarbejdede på forhånd en kort interviewguide for at have en ledetråd under fokusgruppeinterviewet (se bilag 2). I transskriberingen har jeg (som i de andre interviews) angivet de fire lærerstuderende med ”IP” som interviewperson og givet hver studerende et nummer fra 1 – 4 (se bilag 5).

Da fokusgruppeinterviewets styrke er, at den sociale interaktion er kilden til data, er en af svaghederne også, at man kan miste noget variation i deltagernes udsagn (Halkier, 2008a). Af denne grund valgte jeg at starte fokusgruppeinterviewet med at give de studerende to minutter til i stilhed at nedskrive deres umiddelbare tanker omkring nabosprogsundervisning. På denne måde forsøgte jeg at få de studerendes individuelle tanker i spil og fastholdt, inden deres sociale interaktion konstruerede nye og måske mere samstemmende perspektiver.

2.5. Undersøgelsens forudsætninger

Jeg vil her nævne nogle af de forudsætninger for undersøgelsen, som kan være genstand for eventuelle fejlkilder og give læseren af dette projekt, mulighed for at se på undersøgelsen med kritiske øjne.

Jeg valgte at interviewe to lærere og fire lærerstuderende, som jeg kendte i forvejen, fordi jeg ikke har ret meget erfaring med interviews og dermed selv føler mig mest tryk i interviewsituationer med personer, jeg kender. Min egen tryghed i interviewsituationerne var for mig en stor fordel, fordi jeg da havde et bedre overblik over mine spørgsmål og et bedre fokus på de ting, der blev sagt.

Derudover ønskede jeg at få så ærlige svar som muligt, og jeg følte, at det var helt acceptabelt i enkelte tilfælde at bede om helt ærlige svar fra informanterne. Jeg opdagede dog efterfølgende, at dette muligvis blev udfordret af, at jeg netop kendte informanterne, fordi informanterne ubevidst ville tillægge emnet mere værdi, end de muligvis ellers ville have gjort, fordi jeg (en person, de kender) skriver en bachelor om det.

Det anbefales desuden, at man gennemfører pilot-interviews som en øvelse til de interviews, der skal bruges i undersøgelsen, hvor man også har mulighed for at finpudse interviewguiden (Halkier, 2008b). Jeg havde ikke mulighed for dette, men dette kunne have været en metode til at forbedre min undersøgelse.

2.6. Analysemetode

Jeg har i min analyse og fortolkning af min empiri taget udgangspunkt i Anne Oksen Lyhnes (2020) præsentation af metoder til analyse og fortolkning af kvalitative data og er specielt inspireret af trin 5, som omhandler fortolkningen og diskussionen af mine data.

Jeg har i min analyse bevidst valgt at undgå at bruge pronominer, som afslører kønnene på mine informanter, og bruger derfor kun variationer af ordet ”informant”. Læseoplevelsen vil muligvis blive forringet en anelse, når der ikke er variation i pronominerne, men mit forsøg på at gøre informanterne så anonyme som muligt er med henblik på at undgå eventuelle forforståelser og opfattelser til eksempelvis kønsnormer i forhold til informanternes udtalelser.

2.7. Kvalitetskriterier

Da det ikke er muligt at generalisere fænomener ud fra enkelte individers udtalelser, vil det i forhold til kvalitetskriterier være hensigtsmæssigt at kigge på undersøgelsens transparens, kohærens og konsistens.

I forhold til både de semistrukturerede interviews og fokusgrupeinterviewet er det relevant at medtage transparenskriteriet (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Dette er med henblik på at belyse, om jeg har gjort det tydeligt for læseren af dette projekt, hvordan jeg har valgt at undersøge problemstillingen. Dette har jeg forsøgt at tydeliggøre i forrige afsnit om undersøgelsens forudsætninger.

Kohærens og konsistens er kvalitetskriterier, som vurderer, hvorvidt undersøgelsen har en logisk sammenhæng (kohærens), og om metoder og teorier er anvendt på en konsistent måde uden metodemæssige modsigelser gennem hele bachelorprojektet (Justesen & Mik-Meyer, 2010). I forhold til disse kriterier har jeg forsøgt at være tydelig i måden, hvorpå jeg har belyst problemstillingen både gennem mine valg af metoder og de anvendte teorier.

3. Begrundelse for nabosprogsundervisning

Når man omtaler nabosprogsundervisning, må det være relevant først at undersøge, hvorfor lærere egentlig skal undervise i nabosprog i folkeskolen, og hvorfor elever i folkeskolen skal undervises i det. Her kan man først søge mod Børne- og Undervisningsministeriets fælles mål i faget dansk. Helt grundlæggende er ”sprog og kultur” et obligatorisk mål, og herunder menes der blandt andet, at eleverne skal lære at kommunikere med nordmænd og svenskere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Man kan nøjes med at bruge ovenstående som begrundelse for at skulle gennemføre nabosprogsundervisning i folkeskolen, men denne begrundelse er ikke nødvendigvis tilfredsstillende eller særligt meningsfuld for de fleste lærere og elever. For at finde en dybere og mere meningsfuld begrundelse, kan man kigge på flere forskellige perspektiver for at finde ud af, hvorfor det egentlig er politisk bestemt, at eleverne skal have nabosprogsundervisning (det historiske og kulturelle perspektiv), og hvorfor der tilmed er sproglige argumenter for vigtigheden af nabosprogsundervisning i folkeskolen (det sproglige perspektiv).

3.1. Det historiske og kulturelle perspektiv

Historisk set har Norge, Sverige og Danmark været igennem mange krige og konflikter, men der findes også mange eksempler på samarbejdende fællesskaber. Sverige og Danmark oprettede i 1873 en møntunion, hvor kroner og ører blev indført, og Norge tilsluttede sig i 1875 (Jensen, 2014).

Derudover blev Foreningen Norden oprettet i 1919, og da Sovjetunionen og Tyskland truede de nordiske landes frihed i 1930'erne (og efter 2. Verdenskrig), steg medlemstallet i Foreningen Norden markant.

I 1959 blev Nordisk Råd oprettet, i 1962 trådte Helsingforsaftalen i kraft og i 1971 blev Nordisk Ministerråd oprettet. Disse ting blev sat i værk for at styrke Norden til eksempelvis at kunne afværge eventuelle fremtidige trusler fra blandt andet Tyskland og Sovjetunionen (Steffensen, 2016).

3.1.1. Helsingforsaftalen

Samarbejdsoverenskomsten mellem Norge, Finland, Sverige, Island og Danmark er en politisk aftale, som sætter rammen for samarbejdet i Nordisk Råd og Nordisk Ministerråd inden for økonomi, politik og kultur. Denne aftale har spillet en afgørende rolle inden for nabosprogsundervisningen i folkeskolen. Under "Kulturelt samarbejde" i "Artikel 8 (2)" står der følgende:

"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, s. 6).

De nordiske lande er dermed forpligtede til rent politisk at undervise blandt andet i de andre nordiske landes sprog, og da norsk, svensk og dansk ligner hinanden meget, hvilket vil blive uddybet i næste afsnit, er nabosprogsundervisningen i folkeskolen blevet indført.

3.2. Det sproglige perspektiv

Rent kommunikativt har nabosprogsundervisning en stor fordel. Danmark har et indbyggertal på 5,8 millioner, og ca. 80% af den nordiske befolkning har et af de skandinaviske sprog som modersmål, hvilket svarer til cirka 21 millioner mennesker. Dette betyder, at hvis man opnår

nabosprogsforståelse (som dansktalende), vil man kunne kommunikere på sit eget modersmål med omtrent 15 millioner flere mennesker (Brink, 2021). Denne form for kommunikation har mange navne, men kaldes blandt andet ”semikommunikation” eller på engelsk ”intercomprehension” og ”receptive multilingualism”. De engelske termer er en betegnelse for den sproglige dannelse det er at kunne indgå i en social sammenhæng, hvor man taler og evt. tilpasser sit eget sprog, mens man på samme tid kan forstå samtalepartnerens sprog (Steffensen, 2019).

”Det receptive ordforråd er langt større end det produktive og udvikles hurtigere ”

(Ehmer, s. 51, 2001).

Dette betyder, at når man lærer et nyt sprog, vil man i bund og grund kunne forstå mange flere ord, end man selv kan producere på det sprog, man lærer. I nabosprogsundervisning i folkeskolen er det ikke meningen, at eleverne skal lære at tale norsk og svensk. De skal kunne kommunikere med nordmænd og svenskere, hvilket betyder, at eleverne ikke behøver at udvikle et produktivt ordforråd på norsk og svensk. Eleverne skal kun kunne forstå norsk og svensk og kunne gøre sig forståelige for nordmænd og svenskere, når eleverne taler dansk til dem. Eleverne skal dermed udvikle en form for sproglig dannelse i forhold til nabosprog (Steffensen, 2019).

Når man underviser eleverne i folkeskolen i nabosprog, er det oplagt at bruge meget tid på at sammenligne sprogene blandt andet rent grammatisk, semantisk, ortografisk, morfologisk og endda fonologisk. Dette vil udvikle og styrke elevernes sproglige bevidsthed og giver eleverne en opmærksomhed på, hvordan det danske sprog ser ud. Dette er en fordel, når eleverne skal lære selv at producere og læse æstetiske og kommunikative tekster i danskfaget. Derudover er det et godt springbræt til fremmedsprogstilegnelse, og mødet med nabosprog kan desuden give eleverne en større tro på egne evner, når de opdager, at de kan forstå et helt andet sprog ved at bruge de ting, de allerede ved fra deres eget sprog (Brink, 2021).

4. Lærerens perspektiv

4.1. Undersøgelser i Norge og Sverige

Som nævnt i indledningen, viser undersøgelser, at nabosprogsundervisningen i Norge og Sverige bliver nedprioriteret af lærerne, og at de desuden ikke føler sig kompetente til at undervise i nabosprog.

En norsk undersøgelse af Pran & Ukkelberg (2011) viste, at ud af alle indholdsområder i norskundervisningen var nabosprog det område, der blev vurderet som mindst vigtigt, og de adspurgte begrundede nedprioriteringen med stoftrængsel og manglende uddannelse. De adspurgte norske lærere sprang således nabosprog over, hvis der ikke var tid til alle emner i norskundervisningen. Desuden havde kun en tredjedel af de adspurgte en positiv vurdering af egne kompetencer i nabosprogsdidaktik (Steffensen, 2016).

En svensk undersøgelse hos Lärarnas Riksförbund (2012) har foretaget en lignende konklusion:

” att en alltför stor andel av lärarna själva uttrycker att de inte har tillräcklig kompetens på detta område [nabosprog], vilket visar sig i en undervisning som (...) inte ger eleverna tillräckliga möjligheter att nå de uppsatta kunskapskraven.”

Denne undersøgelse viser dermed, på lige fod med den norske undersøgelse, at en stor del af de svenske lærere ikke føler, at de kan mestre nabosprogsdidaktik i svenskundervisningen.

Det har ikke lykkedes mig at finde en lignende undersøgelse i Danmark, men jeg har fundet et par bachelorer, som behandler egne spørgeskemaundersøgelser med spørgsmål til danske folkeskolelæreres holdninger og kompetencer i forhold til nabosprogsundervisning i folkeskolen. Begge undersøgelser konkluderer, at de adspurgte dansklærere har svært ved at gribe nabosprogsundervisningen an, fordi de enten ikke føler sig kompetente eller ikke føler, nabosprog er vigtigt at undervise i (Baungaard, 2020 og Sørensen & Børjesson, 2019).

4.2. Begrebsafklaring - Self-efficacy

”Oplevet self-efficacy defineres som personers vurdering af deres egen evne til at præstere på foreskrevne niveauer under aktiviteter, der har indflydelse på begivenheder, som påvirker deres liv”
(Bandura, 2012, s. 16).

Albert Bandura er en amerikansk-canadisk psykolog, som har udviklet begrebet self-efficacy (Albert Bandura - Psychologist, 2017). Hvis man overfører begrebet til dansk, kan det beskrives som en form for mestringsforventning. Bandura har gennem sin forskning blandet andet fundet ud af, at en stærk følelse af self-efficacy er med til at fremme ens menneskelige

ydeevne, fremme ens personlige velvære, reducere stress og mindske depressioner (Bandura, 2012).

Når man har en svag følelse af self-efficacy, er man tilbøjelig til at undgå svære opgaver, som kan opleves som en personlig trussel. I stedet for at fokusere på, hvordan man løser vanskelige opgaver bedst muligt, vil man fokusere på egne mangler og eventuelle negative resultater. Desuden bliver man nemmere ramt af stress og depressioner. Denne manglende tro på egne evner resulterer i en underminering af motivationen, og man giver ofte op i forsøget på at løse svære opgaver. Bandura argumenterer, at: ”*Det er svært at præstere særlig meget, når man samtidig må slås med en vaklende selvtillid*” (Bandura, s. 19, 2012). Dette betyder således, at personer, som tvivler på egne evner, vil opstille lavere mål, anstrenge sig mindre, give hurtigere op ved modgang og have svært ved at komme sig efter fiaskoer. Modsat vil personer, som tror på egne evner, sætte højere mål, anstrenge sig mere og have større udholdenhed. Denne stærke udholdenhed bidrager i sidste ende til en bedre præstation (Bandura, 2012).

Overordnet set er der fire kilder til menneskers følelse af self-efficacy: gennem mestringsoplevelser, gennem sociale rollemodellers oplevelser, gennem social overtalelse og gennem følelsesmæssige og fysiske stemninger, der hentyder til ens svage og stærke sider. Dette projekt tager udgangspunkt i mestringsoplevelser, som omhandler følelsen af, at man kan mestre udfordringer og forhindringer (Bandura, 2012).

4.3. Begrebsafklaring - Motivation

Som nævnt hænger self-efficacy stærkt sammen med motivation, da en stærk følelse af self-efficacy giver en stærk motivation (Bandura, 2012).

Helt grundlæggende kan man kigge på to aspekter af motivation: Autonom motivation og kontrolleret motivation. Autonom motivation er den indre motivation, og denne indre motivation opstår, når man gør noget, fordi man har en indre lyst til at gøre det. Man synes, det er sjovt, eller man gør ”det rigtige”, selvom det ikke nødvendigvis er for fornøjelsens skyld. Der er eksempelvis for mange mennesker ikke nogen stor fornøjelse ved rengøring, men de fleste mennesker finder meningsfulde argumenter for rengøring og gør det dermed frivilligt (Kirketerp & Knoop, 2019).

Modsat autonom motivation er kontrolleret motivation. Gennem denne form for motivation føler man sig presset til at gøre noget af andre, eller har en fornemmelse af at skulle

gøre noget, selvom det ikke føles rigtigt for én. Mennesket er ikke udviklet til at blive styret af andre, men derimod som selvstyrende og selvregulerende væsener, hvormed kontrolleret motivation kan føles yderst ubehageligt (Kirketerp & Knoop, 2019).

Gennem lærerstudiet er jeg desuden ofte stødt på forskere, som udtaler, at det er vigtigt, at eleverne kan se en mening i de opgaver, de skal løse i skolen, og at skolearbejdet dermed er meningsfuldt og motiverende for eleverne. Det samme må gøre sig gældende for læreren, når Klinge blandt andet argumenterer, at ligesom eleverne skal have opfyldt de tre psykologiske behov for at trives i skolen, så skal læreren også have opfyldt sine tre psykologiske behov for at trives i sit arbejde (Klinge, 2017). Læreren vil dermed naturligt være mere motiveret til at undervise i emner, der for læreren er meningsfulde.

5. Analyse og fortolkning

Analysen og fortolkningen er inddelt på en måde, hvor interviewet med min første informant (med få års erfaring) behandles først, hvorefter interviewet med min anden informant (med 36 års erfaring) behandles. Dernæst behandler jeg fokusgruppeinterviewet med de lærerstuderende, og afslutningsvis vil jeg afrunde med en sammenligning af informanternes udmeldinger.

5.1. Første interview

(Se bilag 3)

Min første informant har arbejdet som lærer i folkeskolen i næsten to år og har i løbet af den tid undervist 8. og 9. klasse i blandt andet dansk. Informanten har, udover dansk, samfundsfag og biologi som linjefag og har ikke nogen personlig relation til Sverige eller Norge.

Da jeg spørger ind til undervisningen i nabosprog på læreruddannelsen, oplyser informanten, at der ikke har været direkte undervisning i nabosprogsdidaktik, men at de dog eksempelvis læste forskningsartikler på norsk eller svensk som en del af pensum. Dette betyder dermed, at informanten har fået øvet sin egen nabosprogsforståelse gennem læreruddannelsen, men ikke er blevet undervist i specifikke didaktiske metoder til at undervise eleverne i folkeskolen i nabosprog.

Når informanten beskriver egen nabosprogsundervisning i praksis, er der fokus på manglen på tid i 8. og 9. klasse, da der stort set kun er tid til de tekster, som bliver opgivet til

afgangsprøven. Med tekster, er der tale om det udvidede tekstbegreb, som blandt andet inkluderer alle tegn, lyd og levende billeder (Fibiger, 2011). Informanten ville dermed prioritere nabosprogsundervisning mere på mellemtrinnet. Informanten har dog forsøgt at integrere norsk og svensk i sin danskundervisning gennem en enkelt tekst og en kortfilm og giver udtryk for, at det ikke er ret meget. Informanten giver således udtryk for, at der, set i bakspejlet, burde have været mere nabosprog i informantens danskundervisning.

Da jeg spørger ind til informantens vurdering af egne evner inden for nabosprogsdidaktik, giver informanten udtryk for, at nabosprogsundervisning er svært, og at det vil være svært at opfylde de vejledende mål under ”Sprog og kultur” i Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Dette kan også hænge sammen med informantens senere udtalelse om, at svensk er meget sværere for informanten at forstå end norsk.

Informanten forklarer, at der mangler undervisningsmaterialer, som implementerer nabosprog, og at informanten må bruge ekstra forberedelsestid på at få det med i undervisningen, og i den forbindelse udtaler informanten: ”*Men altså, generelt så er der rigtig mange ting i danskfaget, man skal læse op på. Det er jo et kæmpe fag, det er jo folkeskolens største fag*”, og tilføjer, at der altid vil være et emne, der kræver lidt ekstra. Informanten svarer ikke direkte på mit spørgsmål om kompetencefølelsen i forhold til nabosprogsundervisning, men giver mig gennem denne udtalelse en fornemmelse af, at det er noget, der kan komme med tiden, og gennem ekstra forberedelse i fremtiden. Først anså jeg disse udtalelser for værende modsigende, men informanten giver udtryk for, at det er svært for informanten at undervise i nabosprog lige nu, men at ekstra forberedelse vil forbedre informantens kompetencer, og informanten giver dermed udtryk for, at nabosprogsundervisning ikke er en helt umulig opgave.

Når jeg spørger ind til informantens holdning til nabosprogsundervisning, tilkendegiver informanten, at det er et vigtigt tema set i lyset af det nordiske samarbejde, men informanten mener ikke, at det er det vigtigste. Ellers skulle tekster på nabosprogene efter informantens mening være et krav i pensum til afgangsprøverne.

Det er også væsentligt at nævne, at da informanten bliver spurgt ind til nabosprogsundervisningens fremtid i folkeskolen, siger informanten:

”*Altså, jeg har lyst til at sige, fordi man gerne vil bevare det her Norden, at det skulle være vigtigt, men jeg har det også lidt sådan, at alle snakker engelsk (...)*”

(Bilag 3, s. 37)

Dette kan være et tegn på, at informantens holdning er påvirket af min holdning, hvilket, som jeg nævnte tidligere i metodeafsnittet, var en af ulemperne ved at interviewe informanter, man kender. Informanten påpeger dog alligevel, at alle jo taler engelsk nu, og at det klart er nemmere bare at slå over i engelsk, selvom det vil være ærgerligt, hvis vi mister evnen til at forstå hinanden på vores modersmål. Dette tyder altså på, at informanten i sidste ende ikke ser nabosprog som en vigtig del af danskundervisningen.

Selvom informanten har et stort fokus på, at der i 8. og 9. klasse ikke er tid til at undervise i nabosprog, tyder informantens udtalelser dog på, at informantens følelse af self-efficacy i forhold til nabosprogsundervisning ikke er særligt stærk. Dette kan også være en forklaring på, at informanten kun har brugt én tekst og én kortfilm i løbet af to års danskundervisning.

Derudover kan informantens udtalelser om vigtigheden af nabosprogsundervisning overføres til, at informanten ikke ser en specielt stor mening med at undervise i nabosprog i og med, at alle kan tale engelsk. Dette vil naturligt også påvirke informantens motivation for nabosprogsundervisning i en negativ retning.

Betingelserne for denne informants motivation for at undervise i nabosprog er dermed stærkt udfordrede, da informanten både har svært ved at forstå et af nabosprogene (svensk), ikke er blevet undervist direkte i nabosprogsdidaktik på læreruddannelsen, ikke helt kan se meningen i overhovedet at skulle undervise i nabosprog og endda ikke har tid til nabosprogsundervisningen i 8. og 9. klasse på grund af stoftrængsel.

5.2. Andet interview

(Se bilag 4)

Min anden informant har arbejdet som lærer i folkeskolen i knap 36 år, og har undervist i dansk i mindst 30 år. Informantens linjefag er dansk og tysk, og informanten tog senere en læsevejlederuddannelse og dertil en pædagogisk diplomuddannelse i læsning og skrivning. Da jeg spørger ind til undervisning i nabosprog på seminariet, vil informanten ikke udelukke det, men mindes ikke at have modtaget undervisning i nabosprog og tilføjer, at informanten selv måtte opsøge viden.

Informanten beskriver, hvordan nabosprog før i tiden blev taget med i undervisningen for blot at kunne sætte hak ved det. Her har det for informantens vedkommende været noget, man bare skulle, hvilket ikke kan have følt særligt motiverende, da motivationen for

undervisningen netop hænger sammen med, om det, der skal undervises i, er meningsfuldt for læreren.

Senere opdagede informanten dog Norden i Skolen, og blev således herigennem inspireret til, hvordan nabosprog kunne integreres i de emner, informanten arbejdede med i danskundervisningen i forvejen. Informanten har på dette tidspunkt selv fundet materialer på norske og svenske hjemmesider, da der ikke er ret meget norsk og svensk materiale på diverse portaler. Det virker dermed som om, at informanten senere i sit virke som lærer fik øjnene op for nabosprogsundervisning, og at det blev mere meningsfuldt for informanten.

Det er slet ikke svært for informanten at undervise i nabosprog, hvilket, efter informantens mening, blandt andet hænger sammen med informantens interesse i sprog og informantens personlige forhold til Sverige, som blandt andet har givet mulighed for at læse mange bøger på svensk. Her kan man konkludere, at informanten har en stærk følelse af self-efficacy, og det manglende fokus på nabosprogsundervisning fra denne informant er således ikke på grund af en svag følelse af self-efficacy.

Informanten indrømmer, at nabosprog er noget, der nemt kan blive glemt i undervisningen, fordi der i forvejen er mange ting, der skal undervises i, og specielt når man kommer op i 8. og 9. klasse er der meget trængsel. Dette betyder, at der ikke er tid at afsætte til nabosprog, når der alligevel ikke bliver opgivet hverken norske eller svenske tekster til afgangsprøverne.

I forhold til vigtigheden af nabosprogsundervisning mener informanten, at det er vigtigt at holde fast i, både fordi sprogene kommer fra samme sprogstamme, og også fordi landene rent geografisk ligger så tæt på hinanden. Derfor er det, efter informantens mening, vigtigt at have kendskab til hinandens kulturer. Informanten mener, at det er en falliterklæring, når vi er nødt til at tale engelsk, hvis vi rejser til Norge og Sverige. Her er det tydeligt, at informanten kan se meningen med nabosprogsundervisning.

Informanten foreslår, at der bliver brugt energi på nabosprogsundervisningen i 6. og 7. klasse, men at nabosprogsundervisningen bliver nedtonet i 8. og 9. klasse på grund af stoftrængsel mod afgangsprøven i 9. klasse. Derudover mener informanten ikke, at man kan undskylde sig med, at der ikke er materialer og læremidler nok og udtaler afslutningsvis:

”Man skal selv opsøge det, og man skal selv vælge det, og man skal selv turde det, og man skal selv kunne se en mening med det.”

(Bilag 4, s. 43)

Denne informant har en stærk følelse af self-efficacy, når vi taler om nabosprogsundervisning. Informanten mestrer nabosprogsforståelsen og har også erfaring med at bruge norske og svenske tekster integreret i danskundervisningen. Derudover giver det rigtig god mening for informanten at skulle undervise i nabosprog, men for denne informant er stoftrængslen i 8. og 9. klasse den største udfordring. Der er for denne informant dermed intet personligt eller motivationsmæssigt til hinder for at undervise i nabosprog, her gælder det derimod om noget strukturelt. Det strukturelle (stoftrængslen) er så udfordrende, at informanten faktisk næsten glemmer at introducere eleverne for norske og svenske tekster.

5.3. Fokusgruppeinterview

(Se bilag 5)

Som tidligere nævnt startede jeg fokusgruppeinterviewet med at få de studerende til i to minutter at nedskrive deres umiddelbare tanker omkring nabosprogsundervisning i udskolingen i folkeskolen. Her havde de nedskrevet forskellige aspekter som blandt andet kulturforståelse, sprogtilegnelse og norsk og svensk som en integreret del i danskundervisningen.

Hovedessensen af fokusgruppeinterviewet kommer frem, da jeg spørger, om de lærerstuderende føler, at de kan mestre nabosprogsundervisningen, når de på et tidspunkt kommer ud i praksis. Her svarer IP1, IP2 og IP3, at de ikke vil kunne mestre det. IP1 nævner, at denne slet ikke har overvejet nabosprogsundervisning i danskfaget. IP3 har mod på at skulle lære det på et senere tidspunkt, når man er nødt til at undervise i nabosprog, men fordi IP3 har svært ved at forstå norsk og svensk, giver nabosprogsundervisningen usikkerhed.

IP4 udtaler sig ikke direkte om sine egne mestringsforventninger i forhold til nabosprogsundervisning i praksis men nævner dog, at svensk er meget nemmere at forstå end norsk, fordi IP4 har boet i Sverige og dermed har en personlig forbindelse til Sverige. IP4 nævner desuden de mange facetter, der er i danskfaget, og kan forestille sig, at nabosprogsundervisningen bliver nedprioriteret grundet de mange mål, man skal nå, og det store relationelle arbejde, der ligger i at være dansklærer, fordi man har eleverne i mange timer om ugen.

Da jeg spørger ind til begrundelsen for deres manglende mestringsforventninger, nævner IP1, at man ikke bliver klædt på til nabosprogsundervisning på læreruddannelsen, og IP2 giver udtryk for samme holdning. IP3 fortæller, at de havde meget at gøre med nabosprogsundervisning, da IP3 havde dansk indskoling på læreruddannelsen, men at der ikke har været

så meget i undervisningen i dansk udskoling. IP4 mener, at det igen har noget at gøre med størrelsen på faget og alle de ting, man også skal nå i danskfaget.

Ud fra disse udtalelser er det tydeligt, at disse lærerstuderende er usikre på at skulle undervise i nabosprog og dermed har en svag følelse af self-efficacy. For nogle handler det mest om egen mestring af nabosprogene, for andre handler det mest om egen mestring af nabosprogsdidaktikken og for andre handler det om mængden af arbejde og stof, man som dansklærer skal igennem i danskfaget i forvejen, hvor nabosprog blot er en lille del af alt det, man skal. Hvis jeg ikke havde interviewet informanterne omkring dette emne, ville en af de lærerstuderende faktisk ikke være opmærksom på, at nabosprogsundervisningen er et krav i danskfaget. Selvom dette er et udsagn fra blot én lærerstuderende, er der risiko for, at andre lærerstuderende oplever det samme, og hvis flere folkeskolelærere ikke er forberedt på de obligatoriske mål i praksis fra læreruddannelsen, er det ikke overraskende, at mange lærere slås med nabosprogsundervisningen i folkeskolen.

5.4. Opsamling

Som tidligere nævnt er det yderst svært at generalisere kvalitative data, og når man kun har med tre interviews at gøre, er generalisering af fænomener stort set umulig. Jeg kan dog sammenligne mine data med den viden, jeg har indhentet fra de andre undersøgelser fra Norge og Sverige, og her kan man se, at mine informanter taler ind i de resultater, som de tidligere nævnte undersøgelser viste (Pran & Ukkelberg 2011 og Lärarnas Riksförbund, 2012).

Begge praktiserende lærere begrundede deres manglende nabosprogsundervisning med tidsmangel og stoftrængsel, hvilket også var nævnt af de norske lærere som begrundelse for nedprioritering af nabosprogsundervisningen. Desuden taler den nyuddannede lærer og de lærerstuderende om den manglende viden, man får fra læreruddannelsen. Den erfarne lærer mindes ligeledes ikke at have fået undervisning i nabosprogsdidaktik, hvilket dog ikke har haft betydning for dennes self-efficacy, da denne selv er meget sproginteresseret, har god nabosprogsforståelse og selv har opsøgt inspiration til nabosprogsdidaktikken.

Det er ikke alle mine informanter, der har en lav følelse af self-efficacy. Informanten med mange års erfaring har en stærk følelse af self-efficacy, hvilket, som før nævnt, blandt andet kan forklares med dennes sprogkundskaber og erfaring. Det er værd at lægge mærke til, at informanten ikke havde fokus på nabosprog eller havde nabosprogsdidaktiske kundskaber

som nyuddannet, og informanten fortæller, at nabosprogsdidaktikken først gav mening, da informanten fandt frem til Norden i Skolen flere år inde i praksis. Her er informantens udtalelse om, at man selv skal opsøge nabosprogsdidaktik ligeledes værd at nævne.

Dette taler ind i min anden mindre erfarne praktiserende informants udtalelser om, at nabosprog ikke er noget, denne er forberedt til at undervise i lige nu. Informanten argumenterer, at man selv må opsøge og bruge lidt ekstra forberedelse på at mestre nabosprogsdidaktik, fordi informanten ikke har det med fra læreruddannelsen. Ligeledes udtaler IP3 i fokusgruppeinterviewet, at denne hverken er motiveret for eller klædt på til at undervise i nabosprog, men at det er noget, der nok skal komme.

Analysen og fortolkningen af disse interviews tyder således på, at der i Danmark er samme problematik som i Norge og Sverige. Lærernes følelse af self-efficacy i nabosprogsundervisning er lav, hvilket medfører en lavere motivation for at undervise i nabosprog. Desuden viser det sig, at selv hvis lærere har en stærk følelse af self-efficacy og motivation for at undervise i nabosprog, har de ikke tid til at implementere det i undervisningen i 8. og 9. klasse, fordi stoftrængslen er så massiv. Det er dermed tydeligt, at lærerne har stor indflydelse på kvaliteten af nabosprogsundervisningen, men nabosprogsundervisningen ligger ikke kun på lærernes skuldre. Struktureringen og organiseringen af mål og pensum til afgangsprøverne samt undervisningen på læreruddannelsen har også indflydelse, og her har lærerne i praksis ingen mulighed for direkte indflydelse.

6. Handleforslag

I dette afsnit ønsker jeg at belyse, hvilke skridt, der kan være nødvendige, for at vende den negative udvikling af nabosprogsundervisningen i folkeskolen. Diskussionen tager udgangspunkt i et slags makroplan, det organisatoriske plan, hvor forslag til ændringer i læreruddannelsen samt ændringer for de praktiserende folkeskolelærere diskuteres. Derefter bevæger diskussionen sig ned til politiske beslutninger på skoleniveau, hvor politiske tiltag i folkeskolen diskuteres. Afslutningsvis diskuteres direkte nabosprogsdidaktiske forslag til folkeskolelærerne i forhold til undervisningsmaterialer og øvelser.

6.1. Det organisatoriske plan

6.1.1. Læreruddannelsen

Tager man udsagnene omkring læreruddannelsen fra mine informanter i betragtning, er det tydeligt, at der bør sættes tiltag på læreruddannelsen i værk, så kommende lærere ikke kommer ud i praksis med en lav følelse af self-efficacy i forhold til nabosprogsundervisningen i danskfaget. Som en studerende (IP4) i mit fokusgruppeinterview nævner, er der på en måde et symptom i danskfaget, at der er så mange ting, man skal nå. På læreruddannelsen er der ligeledes mange emner i danskfaget, som man skal nå igennem på fire semestre, og min hypotese er, at undervisningen i nabosprogsdidaktik har været nedprioriteret, fordi der er så mange andre ting, de studerende skal lære. Underviserne på læreruddannelsen har måske samme problem med stoftrængsel, som mine to informanter, der arbejder med dansk i folkeskolens uddannelse, har.

Jeg mener dog, at man alligevel som minimum kan optimere undervisningen på læreruddannelsen gennem få tiltag. Min ene informant med få års erfaring fik under sin uddannelse løbende teoretiske artikler på norsk og svensk, men blev ikke undervist i nabosprogsdidaktik. De lærerstuderende i mit fokusgruppeinterview fik undervisning i nabosprogsdidaktik, men havde ikke norske og svenske tekster på pensum. Hvis man blot kombinerede disse to metoder, vil de lærerstuderende få bedre mulighed for at øve nabosprogsforståelsen og derudover få et indblik i nabosprogsdidaktikken.

En anden og dog mere krævende løsning ville være, at læreruddannelsen arrangerer studieture til Norge og Sverige for alle danskhold og i den forbindelse får undervisning i nabosprogsdidaktik og øvet nabosprogsforståelsen. Nordjylland har for eksempel forholdsvis nem adgang til Norge fra Hirtshals og Sverige fra Frederikshavn, og Sjælland har nem adgang til både Helsingborg og Malmø.

Derudover ville den mest krævende løsning være, at udvide læreruddannelse til fem år i stedet for fire år, så de lærerstuderende får mere tid til at fordybe sig i de emner, de skal undervises i.

6.1.2. Efteruddannelse

Et andet tiltag, der efter min mening er vigtigt, er at give alle de dansklærere, som allerede arbejder i praksis, en chance for at udvikle deres kompetencer inden for nabosprogsundervisning. Som dette projekt viser, tyder noget på, at en stor del lærerstuderende, som bliver

færdiguddannet nu og en stor del praktiserende lærere ikke har motivation for nabosprogsundervisning, blandt andet på grund af en svag følelse af self-efficacy. Dette ville man kunne komme til livs, hvis man gav efteruddannelse til dansklærerne i folkeskolen. Med en enkelt, velorganiseret kursusdag for dansklærerne med fokus på nabosprogsundervisning, er jeg sikker på, at man vil kunne komme den negative udvikling af nabosprogsundervisningen i folkeskolen til livs.

Nordiske Sprogpiloter udbyder kurser til lærere på både grundskole- og gymnasieniveau. Dette kursus uddanner primært lærere med funktion som praktikvejledere til sprogpiloter, som efter kurset blandt andet er med til at vejlede lærerstuderende i praktik og kolleger i at integrere nabosprog i undervisningen (Nordiske Sprogpiloter, 2021).

6.2. Politiske beslutninger på skoleniveau

6.2.1. Nedprioritering i 8. og 9. klasse

Min anden informant med mange års erfaring foreslår, at nabosprogundervisning reelt set fra politisk side burde opjusteres indtil 7. klassetrin og nedjusteres i 8. og 9. klasse på grund af stoftrængslen i 8. og 9. klasse (se bilag 4, s. 43). Selvom min informant mener, at nabosprogsundervisning er vigtigt, indser denne også, at der bare ikke er plads til nabosprogsundervisning i 8. – 9. klasse. Efter min mening er dette forslag værd at tage til efterretning, da det kommer fra en lærer, som har 36 års erfaring, og som kan se værdien i nabosprogsundervisning.

Hvis man i fremtiden intensiverer nabosprogsundervisningen til 7. klasse, må man da også forvente, at eleverne dermed kan forstå mere nabosprog, end de kan i dag. Derfor burde det blive nemmere for lærere at integrere norske og svenske tekster i danskundervisningen i 8. og 9. klasse, fordi sprogene er mere naturlige for eleverne.

6.2.2. Integrering i andre fag

En anden idé er også at Børne- og Undervisningsministeriet kan beslutte at integrere nabosprogsundervisningen i alle fag, så eleverne ikke kun møder norsk og svensk i danskundervisningen. Dette ville lette det allerede fyldte danskfag. Udviklingen i undervisningsmaterialer, som også bliver nævnt i et senere afsnit, gør at det er muligt at bruge norske og svenske undervisningsmaterialer i blandt andet historie, samfundsfag og naturfag. Specielt historie og samfundsfag er to fag, hvor det ville være oplagt at integrere norske og svenske tekster i og

med, at Skandinavien har så meget til fælles rent historisk og samfundsmæssigt. Hvis eleverne eksempelvis skal lære om Danmarks krige med Norge og Sverige i historieundervisningen, kan man blandt andet læse autentiske norske og svenske tekster, så eleverne på samme tid kan lære om blandt andet kildekritik og at se en krig fra begge synsvinkler. Det er dog værd her at medtænke, at lærere i andre fag måske allerede selv har stoftrængsel i deres fag.

6.2.3. Krav til afgangsprøverne

Børne- og Undervisningsministeriet kunne også, som min første informant med få års erfaring nævnte, gøre norske og svenske tekster til et krav i tekstopgivelserne til afgangsprøverne i 9. klasse (se bilag 3, s. 37). Dette ville, efter min mening, være en unuanceret og alt for letkøbt løsning. Endnu et tvungent emne til opgivelserne vil øge stoftrængslen. Desuden vil lærerne jo med denne løsning være nødt til at undervise eleverne i nabosprog, fordi de risikerer at trække en norsk eller svensk tekst til deres afgangsprøve, men vil kvaliteten af undervisningen også blive bedre?

Hvis man kigger på de tidligere nævnte principper for motivation (autonom og kontrolleret), vil der være risiko for, at dette for mange lærere blive oplevet som en kontrolleret motivation. Lærerne skal undervise i nabosprog, fordi Børne- og Undervisningsministeriet siger, de skal. Nabosprogsundervisningen vil således blive en ubehagelig opgave for mange lærere, fordi den indre meningsfulhed ikke er med i udførelsen af opgaven. Når lærerne udfører undervisning, de ikke kan se meningen med, vil de heller ikke have særlig høj grad af motivation og vil dermed opstille lavere mål for undervisningen.

Nogle lærere (som min anden informant med mange års erfaring) vil måske ikke føle det som en kontrolleret motivation, da deres følelse af self-efficacy i forhold til nabosprogsundervisning er på et højt niveau. Her kan der være andre aspekter som eksempelvis stoftrængslen i 8. og 9. klasse, som vil presse og give en negativ oplevelse ved at gøre norske og svenske tekster i afgangsprøverne til et krav.

Jeg er enig i, at man kan gøre norske og svenske tekstopgivelser til afgangsprøverne til et krav, men man er nødt til at tage nogle andre skridt først (som nævnt i de forrige afsnit), så man sikrer, at undervisningen også bliver prioriteret og kvalificeret.

6.3. Det praktiske plan

Undervisningsministeriets arbejdsgruppe anbefaler, at eleverne introduceres tidligt til norsk og svensk, så beherskelsen af norsk og svensk giver eleverne succesoplevelser og dermed motivation til at lære flere sprog (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, 7.1.). Derudover anbefaler arbejdsgruppen, at der skal arbejdes målrettet med at udvikle elevernes sproglige dannelse indenfor nabosprog (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, 7.2.).

Disse anbefalinger er naturligvis vigtige, men arbejdsgruppen giver ikke specifikke retningslinjer for eller råd til, hvordan folkeskolelærer følger disse anbefalinger. Jeg ønsker derfor at komme med konkrete forslag til, hvordan man kan introducere eleverne tidligt til norsk og svensk, og hvordan man kan arbejde målrettet med at udvikle elevernes evne til at kommunikere med nordmænd og svenskere.

6.3.1. Undervisningsmaterialer

6.3.1.1. Norden i Skolen

Først og fremmest kan man benytte sig af www.nordeniskolen.org, som min erfarne informant nævnte i interviewet. Denne side er en gratis undervisningsplatform for hele Norden, som er støttet af Nordisk Ministerråd. Her findes undervisningsmaterialer, som både er rettet mod grundskolen og gymnasiale uddannelser. Undervisningsmaterialerne er ikke blot tiltænkt danskfaget, men kan også bruges i historie, samfundsfag og naturfag.

Hvis man eksempelvis går ind under emnet ”sprog og kultur”, er der 241 resultater. Herfra kan man vælge at sortere ud fra klassetrin, fag, læringsfokus, tema, emne og type. På den korte oversigt over hvert undervisningsmateriale er der også information om fag, klassetrin og emne (eksempelvis norsk eller svensk), så man hurtigt kan overskue, om indholdet er relevant for ens undervisning. Derudover kan eleverne chatte med andre elever i Norden, og der er mulighed for at få forbindelse til en venskabsklasse, hvilket giver eleverne mulighed for autentisk kommunikation, som blandt andet er en af grundpillerne i det nye, kommunikative og funktionelle sprogsyn i fremmedsprogsdidaktikken (Andersen, 2006).

Norden i Skolen har fået mere økonomisk støtte og får i fremtiden et løft, som vil bidrage til flere undervisningsmaterialer og giver dermed lærerne i folkeskolen flere muligheder for inspiration til nabosprogsundervisning i danskfaget og andre fag (Aisinger, 2022).

6.3.1.2. Atlantbib – små e-fagbøger

www.atlantbib.org er en hjemmeside med elektroniske fagbøger på alle de nordiske og baltiske landes sprog. Lærere og elever fra forskellige skoler har selv skrevet bøgerne, som har fokus på forskelle og ligheder mellem landene i forhold til kultur, sprog, geografi og historie. Fordelen ved denne hjemmeside er, at man kan finde flere oversættelser af den samme bog og dermed blandt andet nemmere kan sammenligne nabosprogene. Der er nogle få opgaver og lærervejledninger, men sammenlignet med Norden i Skolen kræver denne hjemmeside efter min mening en anelse mere forberedelse, hvis man skal udarbejde et meningsfuldt forløb i danskundervisningen med materialer fra denne hjemmeside.

Dette viser, at der således ikke er mangel på undervisningsmaterialer. I sidste ende kræver det dog, at folkeskolelærerne kender til disse hjemmesider og metoder, hvis der skal ske en fremgang i nabosprogsundervisningen i folkeskolen. Som min erfarne informant sagde: ”*Man skal selv opsøge det (...)*” (bilag 4, s. 43), og som tingene ser ud lige nu, er det den eneste løsning, som ikke kræver andet end ekstra forberedende arbejde fra lærernes side. Denne løsning er dog, som tidligere hentydet, ikke just motiverende, hvis nabosprogsundervisning ikke er meningsfuldt for læreren.

6.3.2. Trafiklysmetoden

Trafiklysmetoden er en didaktisk metode udviklet af Thomas Henriksen (2011), som får eleverne til at reflektere over ligheder og forskelle i sprogene og dermed udvikler deres sproglige opmærksomhed.

Metoden er ganske simpel og går ud på at overstrege hvert enkelt ord i en norsk eller svensk tekst med enten grønne, gule eller røde farver. Ord med samme betydning og stavemåde som på dansk farves grønne, ord med samme betydning men en lidt anderledes stavemåde farves orange, og ord som ikke er i det danske sprog, farves røde. De grønne ord skaber ingen problemer, men de orange ord kræver lidt ekstra opmærksomhed. De røde ord kræver derimod fuld opmærksomhed og eventuelt en ordbog, så eleverne kan forstå sammenhængen i teksten (Henriksen, 2011).

Denne aktivitet og andre øvelser med skriftsproget kan styrke elevernes sproglige for forståelse, så de på et senere tidspunkt nemmere kan tilgå mundtlig

nabosprogskommunikation. Dette er dermed blot ét eksempel på, hvordan lærere gennem en simpel øvelse kan styrke elevernes sproglige opmærksomhed og nabosprogsforståelse. 7.

Konklusion

Dette projekt har undersøgt praktiserende lærere og lærerstuderendes oplevelser af nabosprogsundervisningen og ud fra denne undersøgelse diskuteret diverse handleperspektiver, som kan fremme lærernes motivation for at undervise i nabosprog og generelt ændre vilkårene for nabosprogsundervisning i folkeskolens udskoling. Projektet har taget udgangspunkt i følgende spørgsmål i problemformuleringen:

”Hvordan oplever lærere og kommende lærere i udskoling i folkeskolen deres self-efficacy i forhold til nabosprogsdidaktik i danskundervisningen og hvad ligger til grund for deres oplevelser?”

og

”Hvordan kan man fremme lærernes motivation for nabosprogsundervisning i folkeskolen?”

Min undersøgelse af læreres og lærerstuderendes self-efficacy i forhold til nabosprogsundervisning bragte, trods få interviews, flere nuancer i spil. Én lærer har en stærk følelse af self-efficacy, en anden lærer har en forholdsvis svag følelse af self-efficacy, mens de fleste lærerstuderende, jeg talte med, også har en forholdsvis lav følelse af self-efficacy. De lærerstuderende er heller ikke just motiverede for at undervise i nabosprog. Denne ene lærer og de lærerstuderende taler dog alle om, at de forventer at lære at mestre det i fremtiden og dermed få motivation for det senere, men at det kræver, at de selv forbereder sig ekstra og sætter sig mere ind i nabosprogsdidaktikken.

Til trods for, at en af de adspurgte lærere har en stærk følelse af self-efficacy, er alle informanter udfordrede i at skulle undervise i nabosprog, og jeg fandt frem til forskellige begrundelser for mine informanternes udfordringer med at undervise i nabosprog:

- En lav følelse af self-efficacy i forhold til egen nabosprogsforståelse.

- En lav følelse af self-efficacy i forhold til at undervise i nabosprog.
- Stoftrængsel og dermed tidsmangel.
- Vurdering af vigtigheden af nabosprogsundervisning.

Der er altså nogle informanter, som ikke føler sig kompetente og ikke er motiverede for at undervise i nabosprog, fordi sprogene er svære at forstå. Dette kunne løses, hvis de som lærerstuderende blev introduceret til flere norske og svenske tekster i danskfagets pensum på læreruddannelsen, eller hvis de som praktiserende lærere fik mulighed for at deltage i et kursus. Samme løsning gælder for de informanter, som ikke føler sig kompetente til at undervise i nabosprog på grund af manglende viden om nabosprogsdidaktik. Her kan man på læreruddannelsen forsøge at kombinere norske og svenske forskningsartikler på pensum med direkte undervisning i nabosprogsdidaktik.

Presset med stoftrængslen i 8. og 9. klasse kan muligvis løses med en strukturændring gennem eksempelvis en nedjustering af målene i 8. og 9. klasse og en opprioritering af nabosprog fra 1. – 7. klasse. Man kan også fravælge et andet danskfagligt emne i afgangsprøverne for at få plads til nabosprog, men hvordan vælger man, hvilket emne, der skal tages ud?

Der vil naturligvis altid være forskellige holdninger til vigtigheden af nabosprogsundervisningen i folkeskolen, men denne undersøgelse tyder på, at flere lærere vil vurdere vigtigheden af nabosprogsundervisningen anderledes, hvis de er mere oplyste omkring alle fordelene ved at undervise i nabosprog. Denne hypotese kræver dog en helt anden undersøgelse, som kunne være spændende at tage fat i en anden gang.

Det ser dermed generelt ud som om, at den bedste løsning til at fremme lærernes og de lærerstuderendes motivation for nabosprogsundervisning er gennem oplysning og undervisning af lærerne og de lærerstuderende selv.

Da jeg tog kørekort, sagde min kørelærer, at man først rigtigt lærer at køre bil, når man har fået sit kørekort. Der er da også større risiko for biluheld som ny bilist, men mange fejl som ny bilist er ikke nødvendigvis fatale.

Jeg har igennem denne undersøgelse fået et indtryk af, at det samme gælder, når man tager læreruddannelsen. Man lærer først rigtigt at være lærer og undervise, når man afslutter sin uddannelse og kommer ud i praksis. Man kan sandsynligvis ikke undgå, at det altid vil være sådan med mange ting i lærerjobbet. Heldigvis er manglende nabosprogsundervisning ikke fatalt, men hvis én dansklærer først får sat sig ordentligt ind i nabosprogsdidaktikken

efter fem eller ti års praksis, så når utroligt mange elever at gå glip af kvalificeret nabosprogsundervisning. Derfor mener jeg, det er vigtigt, at de lærerstuderende får styr på nabosprogsdidaktikken, inden de kommer ud i praksis.

Danskfaget er i forvejen presset, og hvis de lærerstuderende ikke afslutter uddannelsen med en faglig bagage, de er sikre i og trygge ved, lægger det endnu et pres på både dansklærerne og danskfaget. Jeg mener, at alle de emner, vi på læreruddannelsen har lært om i danskfaget, er vigtige at undervise eleverne i folkeskolen i, og jeg mener ikke, at der er noget, der skal skæres væk.

I sidste ende må stoftrængslen i danskfaget på læreruddannelsen lettes ved at give de studerende mere tid til at lære det, de skal lære. Hvis det betyder, at man må forlænge uddannelsen til fem år som i Finland, er det muligvis det første sted, man bør starte, så man sikrer, at nabosprog og andre emner bliver bearbejdet af de lærerstuderende godt nok til, at de kan implementere det hele i praksis og give eleverne det bedste læringsudbytte.

Problemstillingen er tydeligvis kompleks, og en ændring i læreruddannelsen er ikke den eneste løsning, men det er måske den mest solide løsning, som man bør overveje at starte med, selvom det kræver massiv omstrukturering både politisk, økonomisk og organisatorisk.

8. Litteraturliste

- Aisinger, P. (2022, 4. februar). *Mere hjælp til undervisning i de nordiske sprog*. Folkeskolen.dk. Lokaliseret maj 2022 på <https://www.folkeskolen.dk/dansk-danskundervisning-finland/mere-hjaelp-til-undervisning-i-de-nordiske-sprog/4123585>
- Albert Bandura - Psychologist. (2017). Albert Bandura. Lokaliseret maj 2022 på <https://albertbandura.com/>
- Andersen, H. L. (2006). *Underviserens roller fra centrum til periferi*.
<https://doi.org/10.7146/unev.v4i7.4934>
- Andersen, H. L. (2022). *Hanne Leth Andersen*. Roskilde Universitets forskningsportal.
<https://forskning.ruc.dk/da/persons/ha>
- Andersen, H. L., Hinsch, C., Fischer-Rasmussen, A. M., Ørnby, I., Due, B., & Tornøe, P. (2016). *Sprogstrategien: Arbejdsgruppens anbefalinger*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-strategi-for-styrkelse-af-fremmedsprog-i-uddannelsessystemet>
- Bandura, A. (2012). Self-efficacy. *Kognition & Pædagogik: Tidsskrift Om Gode Læringsmiljøer*, 83, 16–34.
- Baungaard, J. T. (2020, januar). *Nabosprogsundervisning i indskolingen*.
<https://www.folkeskolen.dk/files/2022/02/23/1-nabosprogsundervisning-i-indskolingen-ba-projekt-2020.pdf>
- Brink, E. T. (2021). Undervisning i nabosprog. I B. Nielsen, & J. Lieberkind (red.), *Danskundervisning 4.-9.: Indblik og overblik* (s. 397-460). Hans Reitzels Forlag.

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2016, oktober). *Arbejdsgruppe skal komme med input til national sprogstrategi*. UVM. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/gym/2016/okt/161007%20arbejdsgruppe%20skal%20komme%20med%20input%20til%20national%20sprogstrategi>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk - Fælles Mål*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Ehmer, B. (2001). Visning af: Fra receptivt til produktivt ordforråd. *Sprogforum*, 20. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/116849/164938>
- Fibiger, J. (2011). De faktiske genrer. I *Faktiske Tekster* (s. 11–39). Academia.
- Halkier, B. (2008a). Fokusgrupper i samfundsvidenskabelig forskning. I *Fokusgrupper* (s. 9–41). Samfundslitteratur.
- Halkier, B. (2008b). At gennemføre fokusgrupper. I *Fokusgrupper* (s. 46–64). Samfundslitteratur.
- Henriksen, T. (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden*, 117–130. <https://tidsskrift.dk/index.php/sin/issue/archive>
- Jensen, J. S. (2014, 5. maj). *Den Skandinaviske Møntunion*. Den Store Danske. https://denstoredanske.lex.dk/Den_Skandinaviske_M%C3%B8ntunion
- Karker, A., & Lund, J. (2015, 1. september). *Nordiske sprog*. Den Store Danske. https://denstoredanske.lex.dk/nordiske_sprog
- Kirketerp, A., & Knoop, H. H. (2019). Motivation og frihed i pædagogikken [E-bog]. I A. Søndberg (Red.), *Motivation - I klasseledelse, relationer og didaktik* (s. 10–18). KvaN.

- Klinge, L. (2017). Understøttelse af de tre psykologiske behov. I A. H. Yates (Red.), *Lærens relationskompetence* (s. 146–172). Dafolo.
- Lärarnas Riksförbund. (2012, 28. september). *Nordiska språk i svenskundervisningen*.
<https://www.lr.se/opinion--debatt/undersokningar/2012/2012-09-28-nordiska-sprak-i-svenskundervisningen>
- Lyhne, A. O. [Anne Oksen Lyhne]. (2020, 25. marts). *Analyse og fortolkning af kvalitative data for begyndere* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5nEwN5ZzsEc>
- Madsen, L. (2008). Hvorfor bruge tid på NABOSPROG? *Frit Norden*, 2(3). Lokaliseret 15. maj 2022 på <http://www.fritnorden.dk/2008-2.pdf>
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Huber.
- Nordisk Ministerråd & Nordisk Råd. (2018, september). *Helsingforsaftalen*.
<https://doi.org/10.6027/anp2018-723>
- Nordiske Sprogpiloter. (2021). *Sprogpiloter*. Sprogpiloter. <http://www.sprogpiloter.org/p/sprogpiloter.html>
- Sørensen, I. B., & Børjesson, L. M. (2019, april). *Nabosprogsundervisning - den gode intention*. https://www.folkeskolen.dk/files/archive/_/6/1/bachelorprojekt-i-nabosprog.pdf
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Steffensen, T. (2019, marts). *Nabosprogsforståelse som sprogligt dannelsesmål*. Nationalt videncenter for læsning. <https://www.videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2019/nabosprogsforstaaelse-som-sprogligt-dannelsesmaal/>

9. Bilag 1

Interview-guide semistrukturerede interviews.

| Forskningsområde | Interview-spørgsmål |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Baggrund. | <ul style="list-style-type: none"> - (Oplæs mål) - Hvor længe har du arbejdet som lærer? - (undervist i dansk) - Hvad er din faglige profil? |
| Uddannelse i nabosprogsundervisning. | <ul style="list-style-type: none"> - Modtog du undervisning i nabosprog på læreruddannelsen? - Har du modtaget efteruddannelse i nabosprog? |
| Håndtering af nabosprogsundervisning i praksis. | <ul style="list-style-type: none"> - Hvordan greb du nabosprog an, da du først kom ud i praksis? - Beskriv din nabosprogsundervisning: <ul style="list-style-type: none"> o Laver du adskilte forløb i nabosprog, eller integrerer du det løbende i danskundervisningen? |
| Lærerens oplevelse af self-efficacy i forhold til nabosprogsundervisning. | <ul style="list-style-type: none"> - (kan du leve op til målene?) - Føler du, at det er nemt eller svært at undervise i nabosprog? <ul style="list-style-type: none"> o Hvorfor? o (hvordan oplever du dig kompetent til at undervise) - Har du en personlig forbindelse til nabosprog? <ul style="list-style-type: none"> o (Har du ofte været i Norge/Sverige, taler du selv norsk/svensk?) |
| Lærerens holdning til nabosprogsundervisning i folkeskolen. | <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor synes du, man skal undervise i nabosprog? - Synes du, nabosprog er vigtigt at undervise i? <ul style="list-style-type: none"> o Hvis ja, hvorfor? o Hvis nej, hvorfor ikke? - Hvilken plads, synes du, skal nabosprogsundervisning have i folkeskolen i fremtiden. |

10. Bilag 2

Interview-guide til fokusgruppeinterview.

Fokusgruppe-interview

Skriv stikord i to minutter: *Hvad tænker I, når jeg siger "nabosprogsundervisning"?*

Prøv at definere nabosprog.

Læs op fra fælles mål: *Var I klar over, at nabosprogsundervisning (sprog og kultur) er et obligatorisk mål på alle trin?*

Beskriv, hvordan I vil gribe nabosprogsundervisningen an, når I kommer ud i praksis.

Føler I, at I kan mestre nabosprogsundervisning?

Er I motiverede for at undervise i nabosprog?

Hvordan var det at deltage i dette fokusgruppeinterview?

11. Bilag 3

Transskribering af semistruktureret interview med første informant med få års praksiserfaring, 08/05/2022.

(F): Hvor længe har du arbejdet som lærer?

(IP): Jeg har arbejdet som lærer i to år.. til sommer.

(F): Og.. Du har også undervist i dansk i to år, ikke?

(IP): Undervist i dansk i to år.

På 8. og 9. årgang.

(F): Yes.. Og hvad er din faglige profil?

(IP): Min faglige profil? Er det mine linjefag?

(F): Ja

(IP): Okay, jeg har dansk, som i udskolingen...

Og så har jeg biologi og samfundsfag. Så ikke rigtigt nogen fag, der passer sammen.

(griner)

(F): Yes.. (griner) Øh.. Modtog du undervisning i nabosprog på læreruddannelsen?

(IP): Nej. Men jeg læ. Vi læste tit.. øh.. i pensum tekster på enten norsk eller svensk og arbejdede med dem

.. men vi blev ikke undervist i det som et sprog

.. men vi fik læste tekster

(F): Altså, så I havde ikke sådan en undervisningsgang, nu handler det om nabosprogsundervisning

(IP): Nej, hun.. vores havde puttet det ind som.. øh.. pensum.

(F): Okay. Det var faktisk meget smart.

(IP): Ja. Så læste vi f.eks. en artikel om en eller anden undersøgelse på norsk

.. sådan noget.

[Udklippet]

(F): Ja. Okay. Øhm.. Hvordan greb du nabosprog an, da du først kom ud i praksis?

(IP): I praksis?

(F): (griner let)

(IP): Åååh ha. Jeg startede jo i en 8. klasse. Så der handlede det rigtig meget om eksamensforberedende, for alt hvad de læste.. øh. Kunne de risikere at trække

.. men jeg har læ.. givet dem et uddrag af Et Dukkehjem,

.. som de har læst på norsk.

Det er faktisk det eneste, må jeg indrømme, de har arbejdet med. Så har de set en kortfilm på svensk.

[Udklippet]

(F): Ja, okay. Øhm.. Okay. Føler du så, at du ligesom kan leve op til de der mål, der er, hvis nu man skulle prøve at indfri..

[Udklippet]

.. er det nemt eller svært for dig at undervise i nabosprog?

(IP): Mmmh, det ville nok være svært for mig. Øh.. Altså, det ville ikke være noget jeg selv kunne stå og snakke, så det skulle i hvert fald være tekster eller film

.. som de skulle læse og arbejde med.

Øhm.. Og jeg føler ikke, at jeg ville kunne opfylde de mål med, om de kunne kommunikere

.. på nabosproget.

Øhm.. Og der er, jeg synes ikke.. Der er ét forløb inde på Alinea, der hedder nabosprog. Og det ligger til 6. klasse.

Så, altså, jeg vil sige.. Altså, der skal også lidt mere undervisningsmateriale udarbejdet til at få det implementeret bedre i de større klasser, ikke.

(F): Mhm, ja. Altså, det er sådan noget man skal.. Man skal opsøge.

(IP): Man skal selv, man skal selv opsøge det, ja.

(F): [Udklippet] Ja, fordi jeg vil jo gerne vide, om du føler dig kompetent til at undervise i nabosprog?

(IP): Ej, det vil jeg.. Altså, det vil i hvert fald være noget jeg skulle.. Kræve ekstra forberedelse fra min side af. Øhm.. Også fordi jeg har jo ikke selv blevet undervist i det ude på studiet, så.. det er jo det, man tager udgangspunkt i. Men altså, generelt så er der rigtig mange ting i danskfaget, man skal læse op på. Det er jo et kæmpe fag, det er jo folkeskolens største fag.

[Udklippet]

Så der vil altid være et emne, der kræver lidt ekstra.

(F): Ja. Øhm.. Har du.. Har du en personlig forbindelse til nabosprog? Altså, har du f.eks. været i Norge og Sverige, har du set tv-serier på svensk eller norsk, eller.. Øh.. Har du haft brug for at bruge sproget?

(IP): Ikke rigtigt. Øh.. Nej. Jeg kender ikke nogen, der bor i Sverige eller Norge, og altså, jeg har faktisk, jeg snakker det aldrig privat.

(F): Okay, og hvad med, hvad med at lytte til svensk og norsk, har du svært ved det, altså har du svært ved at forstå det?

(IP): Altså, jeg har helt klart sværere ved svensk end ved norsk. Norsk det kan jeg sagtens forstå. Men svensk det er lidt mere.. Det ligger lidt fjernere fra, fra mit eget sprog.

(F): Ja, okay. Øhm.. Hvorfor, synes du, man skal undervise i nabosprog?

(IP): Uuuh.. Jamen det synes jeg da, fordi at vi samarbejder mere og mere med Sverige og Norge. Altså det er jo ikke unormalt, at man studerer i Sverige eller svenskere studerer i København, eller nordmænd studerer i København, ikke? Så øh.. Det tænker jeg da helt klart, man skal.

(F): Mhm, ja, okay. Øhm.. Og så, ja, synes du, at nabosprog er vigtigt at undervise i? Bare vær helt ærlig.

(IP): Jeg er helt ærlig. Jeg synes det er et godt tema

.. men jeg synes måske ikke, at det er det vigtigste.

I forhold til, nu har jeg jo kun prøvet at have de store, altså, jeg ville prioritere det mere.. øh.. i 6. – 7.,

.. men altså, der er simpelthen ikke tid i 8. – 9.

.. fordi at de skal nå så meget i forhold til pensum.

Så skal det i hvert fald være et krav, at der skal være opgivet en årstekst i prøvevejledningen

.. så bliver det vigtigt.

[Udklippet]

(F): Ja.. Øhm.. Okay, hvis nu man så kigger lidt ud i fremtiden, hvad synes du så, hvilken plads synes du nabosprogsundervisning det skal have i folkeskolen? [Udklippet]

(IP): Ja. Det var et godt spørgsmål.

(F): (Griner)

(IP): Altså, jeg har lyst til at sige, fordi man gerne vil bevare det her Norden

(F): Ja, det nordiske fællesskab.

(IP): .. ja, at det skulle være vigtigt, men jeg har det også lidt sådan, at alle snakker engelsk
.. altså, sådan uanset, hvor du er i verden
.. så, altså, det er da tit, at når man er i Sverige eller Norge, så vælger man bare den
engelske, det engelske sprog, ikke?
Øhm.. Så altså, det er klart nemmere bare at snakke engelsk, men det er også ærger-
ligt, hvis det forsvinder, at man kan forstå hinanden på vores modersmål.

[Afslutning]

12. Bilag 4

Transskribering af semistruktureret interview med anden informant med mange års praksis-erfaring, 12/05/2022.

(F): Først så.. øh.. Skal jeg bare lige have noget baggrundsviden.

(IP): Ja.

(F): Hvor længe har du arbejdet som lærer?

(IP): Jeg har arbejdet knap 36 år som lærer.

(F): Ja. Og hvor længe har du så undervist i dansk?

(IP): Det har jeg i alle 36 år, stort set. Med nogle få år, hvor, hvor det næsten kun var tysk, men, men i størstedelen af mit arbejdsliv, i hvert fald de 30 år har jeg arbejdet med dansk.

(F): Okay. Ja. Øh.. Og hvad er din faglige profil så?

(IP): Det er.. Jeg har linjefag i dansk og tysk.

[Udklippet]

(F): Ja, okay. Ja. Øhm.. Og så skal jeg lige høre, om du kan huske.. Nu er det jo mange år siden, men har du modtaget undervisning i nabosprog?

(IP): Det tror jeg faktisk ikke, vi har, nej.

Det, det, jeg kan ikke huske, jeg vil jo ikke udelukke det, men det er ikke noget, for jeg synes egentlig, at mange af de ting, vi lærte på, som det hed, seminariet dengang, at det står klart for mig, specielt i mine.. øh.. linjefag dansk, men jeg kan ikke huske, at vi har modtaget undervisning i nabosprog, nej.

(F): Nej, og du har heller ikke modtaget øh.. efteruddannelse eller noget i den stil?

(IP): Nej, jeg har selv måttet opsøge viden, ikke.

(F): Kan du huske, hvordan du greb nabosprog an, da du først kom ud i praksis?

(IP): Ja.. Altså, som ung og nyuddannet der, så var der i mange bøger, jeg kan huske sådan på mellemtrin, så var det typisk noget Astrid Lindgren .. når det var svensk, ikke, og så var der en tekst, og så skulle man læse den tekst og tale om, om man kunne genkende nogle af ordene. Og det samme med, med Thorbjørn Egner fra Norge som Dyrene i Hakkebakkeskoven og alt sådan noget, hvis det var mellemtrin .. Og så var det måske nogle sange eller noget, når man kom op i udskoling, og så kunne man sætte hak ved det .. og så havde man været forbi.

Og så lå det ligesom lidt stille i nogle år uden sådan meget fokus, og så øh.. For, hvad skal vi sige, en 10 – 15 år siden, så fik det ligesom større fokus igen øh.. Og øh.. Jeg kan huske, der kom også, nu kan jeg ikke huske, hvor lang tid det er tilbage, men der er sådan en forening

.. For de nordiske sprog, og som giver idéer og tips og materialer og sådan noget der, ikke?

(F): Ja, kan det passe, det er Norden i Skolen?

(IP): Norden i Skolen, lige præcis. Øh.. Som jeg kiggede lidt på.. Øhm.. Jeg ved ikke, om jeg præcis gjorde brug af nogle af deres materialer, men det inspirerede mig til også hvordan jeg selv kunne arbejde med de nordiske sprog.

Og der blev jeg lige pludselig meget optaget af, øh.. Jamen, jeg kan jo passe det ind i det, jeg arbejder med i forvejen. Siden er jeg jo så blevet ren udskolingslærer, det har jeg været de sidste 25 år, ikke?

.. Så jeg har ikke mellemtrinselever mere. Men, men, at jeg tilpasser det, vi ellers arbejder med. Det kan være.. Hvis vi havde om sporten i dansk, jamen, så kunne jeg finde en øh.. en lille anmeldelse af en fodboldkamp eller et eller andet på en svensk hjemmeside..

.. og så tage den ind og så bruge den. Så jeg har gjort det sådan.. Altså, det er ikke, hvad der ligger i undervisningsmaterialerne..

.. på de forskellige portaler og eller noget.

(F): Nej. Du har sådan integreret det..

(IP): Jeg har integreret det ved at gå på svenske, norske hjemmesider og så finde noget... .. øh.. som passer i det, jeg ellers ville arbejde med.

(F): Ja, for det var nemlig det, jeg også ville spørge om, fordi jeg har hørt, at der er nogle lærere, som siger: "Nå, vi laver lige en uge med nabosprog, og så er den overstået."

(IP): Ja, altså sådan var det typisk, tror jeg, førhen. I hvert fald for mit eget vedkommende. Hak, hak, hak, ikke?

Øh.. Jeg skal da stadigvæk, det må jeg da indrømme, øh, altså, huske det, ikke?

Øh.. Og tage det med, ikke? Øhm.. Og det er nok noget jeg så, altså for at være helt ærlig, gør meget i 6.. Når jeg har 6. – 7. klasserne, fordi når jeg kommer op i 8. og 9., der er så stor en trængsel..

.. om opgaverne, at når jeg ikke når op, når jeg ikke agter at opgive en svensk tekst eller en norsk tekst til afgangsprøverne, så har jeg ikke de timer, så kan jeg ikke afsætte de timer til at bruge så meget tid på det.

Så, så altså det bliver meget småt, når jeg når 8. – 9.

Men jeg kan sagtens finde på jævnligt at putte lidt ind i, i 6. og 7. klasse.

Og der fik du det ærlige svar, ikke?

(F): Ja ja, nej, men det er også det jeg skal have.

(IP): Altså, for jeg ved jo godt, at man også skal gøre det i 8. og 9., ikke?

Det bliver på en anden måde, altså det kan godt være kortvarigt, hvor vi har et eller andet, hvor jeg kan tage et svensk digt som passer ind, ikke?

Det er kun afgangsprøver, ikke, fordi i forvejen er der sådan en trængsel med stof, man skal igennem, ikke?

(F): Ja, jamen jeg kan godt forstå det. Øhm.. Og så skal jeg også høre, hvordan øhm..

Altså, hvordan du har det med at undervise i nabosprog? Synes du det er svært at gøre det?

(IP): Jeg synes ikke, det er svært at gøre det. Jeg står ved, jeg kan ikke tale svensk, jeg kan ikke.. Og det er jo heller ikke det, der er meningen.

Altså, men jeg synes, at der ligger noget godt i, hvis man ikke er totalt fremmed. Jeg synes, det er lidt pinligt, vi er så få kilometer fra Malmø, og..

.. Og folk tager på vinterferie i, i Norge og så videre, at vi ikke kan forstå hinanden, men skal stå og tale engelsk sammen, det synes jeg er en falliterklæring.

Så hvis man kan få en forståelse for de nordiske sprog, og man kan forstå noget af det, og sige: ”Ej, det forstår jeg ikke, kan du ikke lige sige det på engelsk”, så er det okay, ikke?

Men, men at man kan forstå hinanden noget mere. Og så nogle gange er man jo så heldig, når man bor her i København, at man har elever, der kommer fra et af de lande, ikke?

Og der har jeg i min egen nuværende klasse, der kan norsk, der har en norsk mor, tror jeg, det er. Jamen så får man en elev, ”Har du lyst til at prøve at læse det på norsk, så vi sådan rigtigt kan høre det.” Jamen, det vil de godt, eller det kan også være, at de ikke vil, ikke?

Så vi har jo både svenske og norske elever her på stedet, ikke?

(F): Mhm, ja. Det er også der, hvor jeg tænker, om du ligesom har, om du har en sådan personlig forbindelse til Norge eller Sverige, som gør, at det er lidt nemmere for dig, at..?

(IP): Det har jeg haft, fordi jeg havde, da jeg var ung, havde jeg et svensk vennepar. [Udklippet]

Og der blev jeg meget optaget af, og da vi kom der jævnligt, så vænnede jeg mig til at købe bøger i Sverige og læse svensk, så jeg blev en habil øh.. læser på svensk.

Jeg kom aldrig til at tale det og har heller aldrig forsøgt det..

.. men jeg kunne forstå stort set alt, og jeg fik mig en svensk/dansk ordbog, hvis der var ord, jeg ikke forstod. Og ligesom jeg også i tysk læser tyske romaner, køber romaner, når jeg er i Berlin.. Altså, så blev svensk sådan, altså det kunne jeg godt.

Øh.. Og ja, selvom jeg ikke har samme forhold til norsk, så jeg er ikke, jeg er ikke usikker på, jeg føler ikke.. .. altså, er der ord jeg ikke forstår, og jeg står sammen med elever, der siger, jamen så må vi lige slå det op, og hvad kan det betyde, og gætte os lidt frem ud fra konteksten. Så nej, jeg er ikke.. Jeg er slet ikke usikker på det.

(F): Nej, og tænker du, at det har haft indflydelse på din undervisning det der med, at du sagtens kan forstå svensk?

(IP): Ja, det tror jeg. Det har nok lidt indflydelse, ikke? Fordi jeg er ikke vokset op med svensk tv, altså, vi havde DR1, da jeg var barn, ikke? [Udklippet]

Øh.. Ja, og så ligger der vel også noget i, at jeg godt kan lide sprog..

.. Generelt, ikke? Øh.. Så det tror jeg da også har en betydning, ikke?

Altså, ja.

(F): Ja, øhm.. Og så ville jeg også spørge dig, om hvorfor synes du, man skal undervise i nabosprog?

(IP): Jamen, som jeg sagde før, så synes jeg, at, at.. Det er jo et sprog, vi er i familie med, altså den sprogstamme, ikke?

Øh, og det ligger så tæt på os.. At, at det udvider vores horisont også at kende vores naboer, og vi rejser jo mere og mere på kryds og tværs, vi bosætter os i hinandens lande, sygeplejersker rejser til Norge og får arbejde og.. Øhm.. Gifter sig på kryds og tværs af landene og sådan noget, altså, vi er jo bare en lille region..

Altså, når vi ser på de store kontinenter og lande, altså.. Spanien hvor man kan rejse mange mange timer fra nord til syd. Altså, vi har et kvarter over Øresund, så er vi i Sverige, ikke?

Og færgen op til Oslo, ikke? Altså, jeg synes, vi skal kende hinandens kulturer, så det ikke bare er noget sprog, men.. At vi er kulturelt forbundet også.

Vi har en historie sammen, lidt krigerisk ind imellem, ikke?

Men den er der, ikke?

(F): Ja, det er også derfor, øh.. Det er derfor jeg så også gerne vil spørge dig om, om du så synes det faktisk er vigtigt, og det lyder jo som om, at..

(IP): Jeg synes, det er vigtigt. Jeg har ikke tid nok. Det indrømmer jeg blankt, men jeg synes faktisk, det er vigtigt. Og jeg gør noget ud af det, når jeg overtager en 6. og 7. klasse. Det gør jeg.

(F): Ja. Og øh.. Så lige til sidst så vil jeg gerne lige høre om, hvilken plads du synes nabo-sprog burde få i fremtiden.. [Udklippet]

(IP): Jeg synes ikke, at vi skal tage det ud.

Jeg synes, at det skal nedtones i 8. – 9. klasse, fordi tiden ikke er der, vi kan lige så godt være reelle. Men jeg synes bestemt ikke, i, i, i.. På mellemtrin, de første år af undervisningen der, ikke, synes jeg bestemt ikke, det skal fjernes. Det synes jeg ikke. De skal have snust lidt til det. Det behøver jo ikke at være 20 – 30 timer, vi kaster efter det vel, men altså, de skal have snust til det, synes jeg. Og fundet ud af, at det ikke er så svært. Altså, hvor, hvor meget er der, der ligner. Og er det et område, man så interesserer sig for, sådan nogle fodbold-drenge der: ”Nå, jamen jeg forstod da det hele”, ikke? Hvis det nu var en tekst. Det kan også være en film, det kan være alt muligt. Og det er blandt andet sådan nogle ting med Norden i Skolen også de fremhæver, ikke? Vi skal bare lære at bruge den lidt mere den portal. Og jeg er tilmeldt og jeg får nogle mails og sådan, men, ja. Så jeg synes, det er ikke mangel på idéer og stof: Der er masser. Der er ikke nogen undskyldning for det, vi har ikke nogen lærematerialer. Man skal selv opsøge det, og man skal selv vælge det, og man skal selv turde det, og man skal selv kunne se en mening med det.

[Afslutning]

13. Bilag 5

Transskribering af fokusgruppeinterview med fire informanter som er lærerstuderende, 20/05/2022.

(F): [2 minutters øvelse]

Så er der gået ca. to minutter. Øhm.. Lad os snakke om, hvad I har skrevet.

(IP1): Jeg har skrevet tekster og film på nabosprog, nordisk sprog og Pippi Langstrømpe, Astrid Lindgren.

(IP2): [Udklippet]

Altså, jeg skrev Sverige, Norge, måske Tyskland, øhm, som nogle af de, ja, nabolande jeg kom i tanker om. Og så skrev jeg undervisning ja i, flere sprog, altså som i fremmedsprog og nabosprog på samme tid, fordi det er nok et fremmedsprog for eleverne, hvis man tænker på at dansk måske som modersmål, eller ja, nogle andre sprog. Øh.. Og så skrev jeg sprogtilegnelse og kultur og samfund, altså, at eleverne får et indblik i andres, altså, deres nabolandes kultur og samfund og.. Ja.

(IP3): Jeg har skrevet viden om verden, fordi man ligesom kan stilladsere sin undervisning ud fra nabosprogs.. øh.. tekster blandt andet med svensk og norsk. Og det giver eleverne.. øh.. Mulighed for ligesom at, som du nævnte i forhold til kultur, ligesom at se, hvad der sker i nabolandene, men også fordi de 100 % i fremtiden kommer til at læse tekster på norsk eller svensk, fordi det er så tæt.. øh.. kombineret med dansk. Og så har jeg skrevet, ja, man kan ofte stilladsere sin undervisning, så de får noget viden om verden, ja.

(IP4): Ja, øh.. Jeg skrev, at nabosprogsundervisning handler om at give eleverne i folkeskolen kendskab til sprogene i vores nabolande, her ofte forstået som norsk og svensk. Og jeg skrev, at det kan være en god idé, hvis man underviser i andre emner, men med tekster på nabosprogene, altså sådan, at man måske har et eller andet om køn og seksualitet, og så har man en tekst på svensk, som eleverne ligesom skal læse, men hvor at det ikke handler om at fokusere på nabosproget, men at det ligesom bliver en integreret del af undervisningen. Det er et af de forslag, jeg kan huske.

(F): Er det noget, du har lært på uddannelsen?

(IP4): Det er noget, jeg har lært på uddannelsen, ja.

(F): [Oplæsning af mål]

Og det er faktisk allerede fra øh.. efter 2. klasse skal de kunne forstå en lille smule norsk og svensk. Øhm.. Så hvad tænker I om, at det faktisk er obligatorisk? Altså, vidste I, at det var et obligatorisk mål?

(IP4): Ja.

(IP3): Øh.. Ja.

(IP1): Jeg var jo godt klar over, at det var obligatorisk, men ikke fra, fra 2. klasse allerede.

(IP2): Ja, altså, jeg havde en vis idé om det.. Altså, jeg kan huske, at jeg hørte det fra en eller anden, jeg kan bare ikke huske, hvem det var.. Øhm.. At man allerede har det på 2. klasse, og det var noget, der overraskede mig, fordi jeg troede også, at det var noget man først havde i de lidt ældre klasser.. Øhm.. Men samme tid overraskede det mig heller ikke særlig meget, for jeg kan godt se meningen i, at eleverne skal lære det i en ung alder, ligesom de skal lære engelsk, øhm.. så de ligesom langsomt tilegner sig sproget, så det ikke bliver alt for hårdt for eleverne, altså, lige pludselig at kaste sig ud i det i 7. klasse for eksempel. Øhm..

(IP3): Altså jeg tror også, fordi det ligger så tæt op ad dansk, at det virker måske mere naturligt at tilegne sig norsk og svensk, end f.eks. tysk gør. Øhm..

(IP2): Ja, det giver også meget mening..

(IP4): Jeg tror også, det som der blev sagt, at jeg er nok også lidt overrasket over, at det starter så tidligt..

(F): Men kan I, kan I huske undervisningen her.. Om nabosprog?

(IP2): Ja.

(IP4): Ja.

(F): For vi har haft én undervisningsgang, der var jeg så syg, men øh.. Kan I huske det?

[Udklippet]

(IP2): Jeg havde bare lidt svært ved at forstå, for jeg føler, at svensk er lidt sværere end norsk..

(IP3): Ja, jeg tror også, fordi, nu sagde du selv, at det blev så tidligt, det var jeg heller ikke klar over på folkeskolen. Og på indskoling havde vi meget mere, end vi har haft det her på udskoling... Med alt det norske.

[Udklippet]

(F): Okay.. Øhm.. Så skal jeg bare lige spørge, om I føler, I kan mestre det? Altså, kan I. Føler I, at når I kommer ud i praksis, så, det der nabosprogsundervisning, dét skal jeg nok klare, eller er det bare sådan lidt.. Eh..

(IP3): Nej.

(IP2): Nej..

(IP3): Jeg føler ikke, jeg kan.

(IP1): Nej..

(IP2): Jeg synes, det er svært, fordi vi har ikke haft så meget undervisning i det, altså på vores uddannelse.

(IP1): Ja..

(IP2): Det kunne have været rart i hvert fald at have sådan.. at have haft mere undervisning i det, tror jeg, så man kunne sætte sig lidt mere ind i det.

(IP1): Ja, jeg tror ikke, jeg har skænket det sådan den store tanke. Øh.. Så det, det må komme til den tid.

(IP4): Jeg synes også, der er så mange ting, man skal holde styr på, altså, sådan der, det skal man gøre. Altså, selvfølgelig har vi de der vejledninger og sådan noget, men så er der nabosprogsundervisning, så er der kanonforfattere, man skal tage med, så er der alt det der forberedelse til eksamen og sådan noget, når det er i udskolingen..

At det kan godt være noget af det, hvor nabosprogsundervisningen den lidt kan forsvinde, eller sådan.. Det er ikke lige det, man prioriterer, og så på et eller andet tidspunkt, så indser man, at nå ja, det kan godt være, at man lige skal have et eller andet, så det kan godt være, at det nogle gange godt kan blive sådan lidt.. Sådan lidt et shoe horn ind i danskundervisningen, at man skal lige huske at have det med.

(IP1): Jamen, jeg tror helt sikkert, du har ret..

(IP4): Jeg tror også, altså, for min del, nu har jeg selv boet i Sverige, så jeg føler, at det svenske, det har jeg sådan rimelig godt styr på. Men norsk er stadig meget meget fremmed for mig, føler jeg. Jeg kan sagtens læse alle de der norske tekster, det er jo det nemmeste i verden at læse norsk. Men at lytte til det, synes jeg stadig er meget svært.

Det er sådan noget, hvor man lige skal.. Ja, spidse ører for.. Så det er der jeg tror, at jeg bliver udfordret på nabosprog, for det svenske, det tror jeg godt, jeg kan..

(F): Og hvordan kan det være, at I andre tænker, at I ikke sådan helt kan.. Gøre det?

(IP3): Øh.. Altså, jeg synes, det er helt vildt svært at forstå. [Udklippet]

Jeg synes, det er helt vildt svært at forstå. Så fordi jeg ikke føler mig sik.. Jeg kan godt læse det, og hvis jeg læser det, så læser jeg det højt, for så forstår jeg det bedre, når jeg selv siger det, men når andre snakker, og det går hurtigt.. Jeg er lost.

Øh.. Så det er fordi, jeg overhovedet ikke føler mig sikker i det, så derfor vil jeg heller ikke føle mig sikker i at undervise det.

(F): Og det er også.. Altså i forlængelse af det, så vil jeg også spørge, om i er sådan motiverede i at undervise i nabosprog, altså, det hænger jo lidt sammen, ikke?

(IP3): Ikke nu. Hvis jeg satte mig mere ind i det, hvilket jeg så selvfølgelig skal, hvis jeg skal undervise i det, så ville jeg nok blive, for så er det en spændende, for mig, ny ting. Øhm.. Men i dag, lige nu, nej. Men det vil jeg nok blive.

(IP1): Ja, jeg tror også, det handler om, at.. Når man bliver sat ud i det.. Om man er klædt på herfra, fra læreruddannelsen. No.

(IP2): Nej, jeg synes bare, der er sådan en usikkerhed, stadig. Øhm.. Det kan godt være, at man lærer det, sådan, når man så er ude og arbejde, og.. Virkelig sådan skal.. Lære eleverne det, men jeg synes stadig, det er svært.

(IP1): Vi har heller ikke haft det, sådan 100 % som fokus.

Altså, det har ikke været så stort, det har ikke fyldt så meget i uddannelsen, synes jeg. Øh.. Det kan godt være, vi har set nogle film, og.. Haft tekster, men.. Der har ikke været det store fokus, synes jeg, og heller ikke det der med at sætte et undervisningsforløb, der tilgodeser, øh.. De fokusområder, der skulle være i andetsprogsdidaktikken.

(IP2): Men det er mærkeligt..

(IP4): Men jeg tænker, at det er måske lidt sådan symptomatisk for, hvordan det her danskfag, det fungerer. Det er, at der er rigtig mange ting, man egentlig skal, og jeg tror også, at noget som jeg oplevede ude i praktikken var.. At danskundervisningen, fordi der er så mange timer, så er det også der, der sker alle de ting, som ikke handler om dansk. Altså, alt muligt relationsarbejde, alle mulige, okay.. Konflikthåndtering, alle mulige med planlægning af skolefester, og så videre. Øhm.. Hvor at.. Det måske lidt det, sådan om man, men så skal dansksproget også løfte opgaven at have nabosprogsundervisning. Hvor det er sådan lidt, okay, det kan godt passe ind her, men det kommer ikke til at være særlig meget, eller en særlig stor del af det.. Desværre.

[Afslutning]