



Er du nysgerrig på at vide mere? Scan QR-koden.

Navn: Asta Skov Mortensen (332223) & Nanna Hille (332699)

Fag: Dansk indskoling-mellemtrin

Vejledere: Lasse Skjærlund Nielsen & Solveig Troelsen

Anslag: 81.831

Dato: 29.04.2026

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	1
2. Vores personlige ståsted.....	2
3. Problemformulering	3
4. Bachelorens opbygning	3
4.1 Brug af AI	4
5. Metode.....	4
5.1 Videnskabsteoretisk ståsted.....	4
5.2 Undersøgelsesdesign	5
5.3 Refleksion og planlægning af intervention.....	5
5.4 Dataindsamling og empirisk afsæt.....	7
Observation: Observerende deltager.....	7
Interviews: Semistruktureret	7
5.5 Kvalitet og overvejelser i dataindsamlingen	8
6. Forskningsoversigt	9
6.1 Nabosprog i danskundervisningen.....	9
6.2 Tværspørgsmål didaktik	10
6.3 Konceptualisering af sproglig opmærksomhed.....	10
6.4 Tværspørgsmåls og praksisforankring	11
7. Teoretiske fundament	11
7.1 Præsentation af nabosprogsdidaktikken	12
Nabosprogets styrker	12
Integrativ nabosprogsundervisning.....	12
7.2 Præsentation af den pædagogisk- psykologiske teori	13
Mestring.....	13
Mestringsoplevelse og mestringsforventning	13
Vitaliseringsprocesser.....	14
Zonen for nærmeste udvikling	15
8. Præsentation af aktivitet	15
8.1 Før læsning	15
8.2 Under læsning.....	16
8.3 Efter læsning	16
9. Analyse af elevinterviews.....	16
9.1 Elev 1	17

"Det bliver meget nemt for mig nu."	17
"Ja, jeg er meget vant til at høre, hvordan det bliver udtalt"	18
9.2 Elev 2	19
"Gjorde bare lidt af det samme, som jeg plejer"	19
"For hvis du tror på dig selv, at du kan gøre det, så kan det nok også godt ske"	20
9.3 Elev 3	22
"Jeg var bange for, at jeg tog alt for meget grønt"	23
"Jeg synes bare, at det var svært"	24
9.4 Elev 4	25
"Her der startede vi jo fra 50"	25
" Det er jo fedt, at man jo kan ekstra ting, som man ikke lige troede, man kunne"	25
10. Integrativ nabosprogsundervisnings potentialer og betingelser	27
11. Integreret nabosprog i praksis - lærerens muligheder og udfordringer	29
12. Projektets opsamling	32
13. Handleperspektiv og artefakt	33
14. Bibliografi	36

1. INDLEDNING

Når en lærer træder ind i danskundervisningen, bringer faget en række formål og forestillinger med sig, som ikke altid er lige nemme at omsætte. Dette gælder blandt andet arbejdet med nabosprog, som vil være i fokus i dette bachelorprojekt. I danskfagets formål stk. 3 fremgår det, at: “eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Nabosprogsundervisningen rummer et hav af potentialer i form af arbejdet med elevernes sproglige og kulturelle bevidsthed, men står blandt andet ifølge Torben Mundbjerg (2019) samtidig på gyngende grund. Her kan der opstå situationer, hvor læreren må navigere mellem idealer for faget og de konkrete vilkår i undervisningen. Dette peger på en grundlæggende spænding mellem fagets ambitioner og de vilkår, de realiseres under i praksis. Netop i dette spændingsfelt spiller lærerne i Norden en vigtig rolle i arbejdet med at holde den internordiske sprog- og kulturforståelse på rette kurs (Mundbjerg, 2019).

Det er samtidig en realitet, at nabosprogsundervisningen nedprioriteres i hele Norden, på trods af at det nordiske samarbejde historisk og politisk er blevet forankret i Helsingforsaftalen, hvor det bl.a. lyder i artikel 8: “I alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands, sprog, kultur og almindelige samfundsforhold” (Nordisk Ministerråd, 1962, s. 6). Samtidig peger Nordisk Ministerråds rapport *Har Norden et sprogfællesskab?* på, at Nordens unge i dag har sværere ved at forstå hinanden. I forlængelse heraf konstaterer rapporten på baggrund af flere undersøgelser, at de nordiske grundskolelærere i dansk, norsk og svensk ikke føler sig tilstrækkeligt rustede til at undervise i nabosprogene. Her fremhæves det som en central udfordring, at børn og unges møde med det nordiske i skolen spiller en afgørende rolle for udviklingen af interesse for Norden og for deres mulighed for at kommunikere på tværs af sprogene (Nordisk Ministerråd, 2023). Mundbjerg understøtter denne pointe og fremhæver, at mange lærere ofte møder udfordringer i form af manglende tid, meningsfuldhed og tilgængelighed (Mundbjerg, 2019).

Dermed opstår der en afstand mellem de politiske og faglige ambitioner på den ene side og undervisningens praksis på den anden. Nabosprogsundervisning er dermed ikke blot et spørgsmål om nordisk fællesskab og kulturel dannelse, men også om de didaktiske valg og fravalg, som læreren må foretage i en travl hverdag. Dette rejser spørgsmålet om, hvordan nabosprog overhovedet kan prioriteres og omsættes i praksis. Dette belyser Tom Steffensen i sin ph.d. *Nabosprog i*

danskundervisningen (2016). Her peger han på, at undervisningen i nabosprog kalder på et fremadrettet perspektiv og ser nabosprogsdidaktikken som en måde at ruske op i modersmåsfagenes sproglige og kulturelle ensidighed på. Det er i mødet mellem det genkendelige og fremmede, at der kan opstå forstyrrelser af elevernes stereotype forståelser af verden og sprog (Steffensen, 2016). I dette perspektiv bliver nabosprogene en udvidende ressource ind i danskfagligheden.

På den baggrund vil vi i det følgende afsnit sætte rammen for vores personlige ståsted med henblik på at tydeliggøre vores egne interesser og erfaringer i arbejdet med emnet.

2. VORES PERSONLIGE STÅSTED

Nabosprog er gennem hele vores læreruddannelse gentagne gange dukket op som et tema, og vores erfaringer med områdets dimensioner afspejler i høj grad de udfordringer og muligheder, som det ovenstående peger på.

Allerede på 1. år deltog vi i et sprog- og kulturkursus på Hanaholmen i Helsinki, hvor vi fik indsigt i Finlands samfund, historie og sproglige forhold. Senere har vi selv undervist i nabosprog i praktikforløb på både 2. og 4. år, primært på mellemintrinnet. Ved vores første undervisning i nabosprog på 2. år oplevede vi, at praktiklæreren endnu ikke selv havde arbejdet med området i klassen. Da vi heller ikke havde erfaring med nabosprog, blev det nødvendigt først at afklare formålet med undervisningen. Vi valgte at fokusere på at give eleverne en forståelse for relevansen af nabosprog, særligt svensk, og samtidig understrege, at der ikke var krav om et højt sprogligt niveau. Forløbet blev derfor tilrettelagt som et læringsrum, hvor der var mulighed for at opleve og udforske sproget.

I 2024 deltog vi i et Nordplus-forløb i Bergen, hvor vi en enkelt dag underviste elever i en 6. og 7. klasse. Her oplevede vi i praksis gennem *Morklets Alfabet* af Stian Hole, hvordan sproglig transparens opstår, når elever og undervisere samarbejder om at forstå hinandens sprog. Eleverne blev eksperter i deres eget sprog og hjalp med forklaringer, når der opstod sproglige barrierer, hvilket skabte et læringsrum, hvor forskellige sproglige ressourcer blev bragt i spil.

Disse erfaringer har givet os indsigt i nabosprogsundervisningens potentialer og vækket vores interesse for området. Samtidig er vi blevet opmærksomme på en gennemgående udfordring: at nabosprog ofte nedprioriteres og sjældent praktiseres i folkeskolen (Madsen, 2016).

Projektets fokus på nabosprogsundervisning udspringer således ikke kun af en fælles faglig interesse, men også af vores egne erfaringer med de udfordringer, der knytter sig til at omsætte nabosprog til meningsfuld undervisning i praksis. På den baggrund retter vi blikket mod en integrativ tilgang til nabosprogsundervisning, hvor nabosprog ikke behandles som et isoleret element, men tænkes ind som en del af den eksisterende danskundervisning. Det bliver derfor centralt at undersøge, hvordan en sådan integration påvirker og kan bidrage til danskfaget.

På den baggrund finder vi det relevant at undersøge følgende problemformulering:

3. PROBLEMFORMULERING

Hvordan får integrationen af nabosprogsundervisning i en lærers eksisterende danskundervisning betydning for elevernes mestringsoplevelse og sproglige bevidsthed, og hvilke muligheder og udfordringer oplever læreren i arbejdet med at integrere nabosprog i sin undervisningspraksis?

4. BACHELORENS OPBYGNING

Den første del af projektet; indledningen, vores personlige ståsted og problemformuleringen, er allerede præsenteret. Det følgende fungerer derfor som en læsevejledning til resten af bachelorprojektet.

Først præsenteres metodeafsnittet, hvor vi redegør for vores videnskabsteoretiske ståsted og metodiske tilgang med afsæt i aktionsforskning. Vi vil uddybe undersøgelsens omdrejningspunkt, der tager udgangspunkt i en intervention, hvor et nabosprogsэлеment integreres i et eksisterende danskforløb. Herefter præsenteres de kvalitative metoder, der ligger til grund for vores empiri, bestående af observationer, to interviews med samme lærer og fire individuelle elevinterviews.

Efter dette følger en forskningsoversigt med henblik på at få nuanceret feltet, hvor vi inddrager udvalgte forskningsartikler og projekter, der har relevans i et nabosprogsdidaktisk perspektiv. Dernæst præsenteres projektets teoretiske fundament, hvor både et fagteoretisk og et pædagogisk-psykologisk perspektiv fungerer som analytiske briller i arbejdet med problemformuleringen.

Efterfølgende gennemgås interventionens aktiviteter, hvorefter analyseafsnittet bringer teori, empiri og forskningsoversigt i samspil med fokus på elevernes mestringsoplevelse og sproglige bevidsthed. Dernæst vil vi diskutere analysens væsentlige pointer, hvilket vil blive efterfulgt af lærerens perspektiv på de muligheder og udfordringer, han oplevede i arbejdet med det integrerede nabosprog.

Afslutningsvis opsamles projektets væsentligste pointer, der munder ud i et lærerfagligt handleperspektiv og et artefakt med fokus på, hvordan integreret nabosprogsundervisning kan formidles til lærerne i praksis.

4.1 BRUG AF AI

Vi har i vores bachelorprojekt benyttet os af sprogmodellen ChatGPT. Dette har vi primært gjort i processen, hvor problemfeltet skulle indkredses og i vores søgen på relevant forskning. Se den vedhæftede deklaration for uddybning af dette.

5. METODE

I projektets metodeafsnit vil vi indledningsvist rammesætte projektet ved at gennemgå vores videnskabsteoretiske ståsted samt præsentere vores undersøgelsesdesign og de metodiske tilgange.

5.1 VIDENSKABSTEORETISK STÅSTED

Empirien til dette projekt er indsamlet i en 6. klasse. Undersøgelsen er udformet som en intervention, der afdækker et fænomen, nemlig hvilken effekt implementeringen af et nabosprogsэлемент i undervisningen har, set både fra lærerens og elevernes perspektiv. Som videnskabsteoretisk afsæt har vi valgt en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang, for at vi på bedste vis kan få et indblik i deltagernes subjektive oplevelse og erfarede virkelighed i den kontekst, de indgår i. Den fænomenologiske proces går fra at anskue fænomenet som noget uklart til noget klart. Man tilegner sig altså ny viden og erkendelser i processen. Vi spiller derfor som undersøgere en aktiv rolle som en fortolkende ressource, hvilket understreger hermeneutikkens betydning i samspillet med den fænomenologiske tilgang. I denne pointe er det relevant at nævne vigtigheden af, at man som undersøger vedkender sig, at man hverken er neutral eller objektiv, men at man derimod befinder sig midt imellem og gennem

analyser og fortolkninger fremskriver, hvordan tingene opleves. Gennem den hermeneutiske spiral bevæger vi os fra vores forforståelse mod en ny indsigt (Sunesen, 2022).

5.2 UNDERSØGELSESDSIGN

Vi har valgt aktionsforskning som undersøgelsesdesign af problemformuleringen, da den tilgang muliggør, at udviklingsarbejde og undersøgelse af praksis går hånd i hånd. Processen er dynamisk og bygger på en løbende vekselvirkning mellem refleksion *over* praksis og afprøvning *i* praksis (Sunesen, 2022). Vores proces har taget form af principperne bag aktionsspiralens seks faser: opdagelse, idédannelse, prototype, eksperiment, evaluering og re-design. I vores projekt har spiralen fungeret som en ramme til at guide os i udviklingen fra første undren, den konkrete intervention til udformningen af artefaktet (Sunesen, 2022).

5.3 REFLEKSION OG PLANLÆGNING AF INTERVENTION

Med udgangspunkt i aktionsspiralens faser, vil vi nu gennemgå vores refleksioner og planlægning af prototypen, som vi igennem projektet vil benævne som vores intervention (Sunesen, 2022).

Fra vores online interview med læreren fik vi indsigt i hans igangværende forløb om argumenterende tekster (Bilag 1). I interviewet aftalte vi, at vi i interventionen skulle komme på noget kreativt og nyt, da det er der, han oplever sin begrænsning. Han tror på, at der findes en forbindelse, men oplever ikke, han har tid til at få øje på den i sammenhæng med praksis. Ud fra dette forsøgte vi at udarbejde en lektion med et integreret element af nabosprog med en tanke om, at kreere en kreativ lektion, som ville slå benene væk under læreren og hans tanker om det komplekse ved at integrere nabosprog ind i undervisningen. Undervejs blev det dog tydeligt, at ambitionen om at skabe noget helt nyt og imponerende snarere gjorde opgaven uoverskuelig. Vi vendte derfor tilbage til formålet med integrativ nabosprogsundervisning om at gøre nabosprog til en naturlig implementeret del af danskfaget, hvor nabosprogstekster og modaliteter bruges som middel ind i lektionen frem for genstanden, så man undgår, at nabosprogsområdet bliver til en satellit, som synes uoverskuelig at berøre (Brink, 2025).

Læreren underviste i et forløb om argumenterende tekster fra et Gyldendal-forløb (Otzen, u.d.), hvor eleverne havde gennemført de første to områder; oplev en tekst og undersøg en tekst. Lærers intention var, at eleverne snarest skulle påbegynde selv at skrive en argumenterende tekst, hvilket betød, at vi kunne forvente, at eleverne allerede havde et vist genrekendskab. Ifølge Brink (2025) giver det en fordel, da tilgængeligheden til det nabosproglige element derigennem bliver større. Konteksten er mindre ukendt, og deres eksisterende dansksproglige ressourcer og genrebevidsthed får mulighed for at blive bragt i spil. Samtidig peger hun på, at arbejdet med nabosprog styrker elevernes sproglige bevidsthed, hvilket er centralt for både tekstforståelse og -produktion og derved for forløbets danskfaglige mål. Derfor kan det argumenteres, at en implementering af et nordisk element i dette tilfælde giver god mening i forløbet.

Arbejdet med nabosprog kræver, ligesom andre komplekse tekster, en tydelig stilladsering igennem før-, under- og efter-læseaktiviteter, samt et fokus på eventuelle sproglige udfordringer (Brink, 2025). På den baggrund har vi tilrettelagt vores lektion ud fra disse tre faser. Derudover har vi planlagt interventionen med udgangspunkt i en skabelon fra *Danskundervisning 1.-6.* udgave fra 2021, som understøtter integration af nabosprog i et eksisterende forløb (Brink, 2021) (Bilag 2). Skabelonen guider læreren gennem refleksioner over valg og vurdering af nabosprogstekster, herunder deres tilgængelighed. Først afsøges muligheder og relevante materialer, hvorefter nabosprogsteksterne vurderes med fokus på tilgængelighed. Her har vi desuden anvendt et supplerende skema til at vurdere tekstens niveau i forhold til eleverne (Bilag 3).

Vores nordiske element er en norsk argumenterende tekst fra en autentisk prøvesammenhæng (Nettskole). Teksten er valgt ud fra Brinks (2025) pointe om, at teksten bør have tydelige ligheder med dansk for at understøtte progression. Den norske tekst er kort, skrevet på norsk bokmål og har overvejende ord, der minder om dansk (Bilag 4). Samtidig omhandler den lektier, hvilket er et emne, som taler ind i elevernes egen livsverden og er noget, de kan relatere til, hvilket ifølge Tom Steffensen (2016) er essentielt i forhold til at engagere eleverne i nabosprogsundervisning. Med dette som ramme udfolder vi senere i projektet interventionens tre faser under Præsentation af aktivitet.

5.4 DATAINDSAMLING OG EMPIRISK AFSÆT

Vores empiri stammer fra kvalitativ dataindsamling gennem observationer og semistrukturerede interviews, der er gennemført som en del af eksperimentfasen i aktionsforskningsprocessen. I forlængelse af vores fænomenologiske-hermeneutiske tilgang har vi valgt disse to kvalitative metoder til at indfange subjektive oplevelser i den konkrete praksis (Sunesen, 2022).

Projektets dataindsamling fandt sted i en 6. klasse på en skole, som vi ikke på forhånd havde kendskab til. Dette valg blev truffet bevidst for at skabe et åbent udgangspunkt i mødet med både læreren og eleverne. Undersøgelsen blev gennemført som en intervention i lærerens eksisterende undervisning, der i dette tilfælde bestod af et forløb om argumenterende tekster. Her integrerede vi et nabosprogselement som en naturlig del af danskundervisningen, som nævnt i planlægningen af interventionen.

OBSERVATION: OBSERVERENDE DELTAGER

Da vi havde foretaget didaktiske ændringer i lærerens undervisning, fandt vi det vigtigt at observere, hvad der udspillede sig i den konkrete praksis (Sunesen, 2022).

Vi valgte en ikke-struktureret observation på makroniveau med henblik på at holde vores sanser åbne gennem iagttagelsen af læreren og eleverne. Vi tog begge notater undervejs af både handlinger og udsagn, der opstod i undervisningen (Bilag 5). Tilgangen var induktiv, deskriptiv og synlig med det formål at få en helhedsfornemmelse af undervisningen (Sunesen, 2022).

INTERVIEWS: SEMISTRUKTURERET

Vi afholdte to semistrukturerede interviews med læreren, ét online før og ét ude på skolen efter interventionen. Derudover interviewede vi også fire elever individuelt, hvor kun en af os var til stede for at skabe et trygt rum. Formålet var både at indfange lærerens oplevelse af at implementere nabosprogselementet i undervisningen og elevernes oplevelser med deres sproglige bevidsthed og

mestringsoplevelse. Vi havde på forhånd udformet to forskellige interviewguides med spørgsmål rettet mod dette (Bilag 6).

Set fra det fænomenologisk-hermeneutiske perspektiv understøtter interviewformen, at læreren og elevernes subjektive oplevelser bidrager til en større forståelse af, hvilken effekt integreringen af nabosprogslementer har i undervisningen (Tanggaard & Brinkmann, 2025).

Dataene fra de gennemførte observationer og interviews danner grundlag for analysen af nabosprogsintegrationens effekt på læreren og eleverne. Resultaterne ses som et bud på muligheder og udfordringer i danskfaget, ikke en generalisering af praksis.

5.5 KVALITET OG OVERVEJELSER I DATAINDSAMLINGEN

At vi intervenerer med nabosprogsundervisning betyder ikke, at alle forskellige facetter fagligt som socialt ophører. Vores intervention var et øjebliksbillede i en dobbeltlektion en torsdag morgen, hvilket i sig selv kunne have set fuldkommen anderledes ud, hvis det havde været en anden dag eller et andet tidspunkt på dagen, vi havde observeret. Samtidig er vi også bevidste om, at vi netop kun har denne ene undervisning at gå ud fra, og at vores empiri kunne have haft en anden karakter, hvis vi havde haft tiden og muligheden for at besøge klassen igen med en ny intervention eller havde besøgt en helt anden klasse på en anden skole. Det er altså kun et vilkårligt udsnit, vi har kigget på, og det vil dermed aldrig kunne vise helheden.

I vores planlægning af empiriindsamlingen forberedte vi et kvantitativt refleksionsark til eleverne med henblik på at evaluere interventionen i et bredere perspektiv, end de kvalitative interviews, der kun har fokus på elevernes individuelle oplevelser. Grundet manglende tid, fik vi ikke mulighed for dette. Spørgeskemaerne kunne have givet os et større indblik ind i klassen som helhed, og dermed en forståelse af flere elevers oplevelse af det integrerede nabosprogslement.

Vi ser altså en begrænsning i, at vores projekt er en kortvarig undersøgelse af en bestemt kontekst. Derfor er det vigtigt at nævne, at undersøgelsen ikke skal forstås som en generalisering, men blot som et bud på praksis. Forskellige valg ville have haft indflydelse på udfaldet af undersøgelsen og processen.

6. FORSKNINGSOVERSIGT

I udviklingen af projektet har vi undersøgt eksisterende forskning i nabosprogsundervisning for at forstå feltets pointer og mulige perspektiver ind i danskfaget. Set i aktionsforskningens perspektiv kan man her sige, at dette har været en del af projektets opdagelse og idéfase (Sunesen, 2022).

Meget af den forskning vi er stødt på, stammer fra 2016 og før, hvilket vidner om et emnefelt, hvor nyere forskning og empirisk viden er begrænset. Dette har gjort, at vi i vores søgen har bredt perspektivet ud og overvejet, hvad essensen af nabosprogsundervisningen er. I den forskning der danner grundlaget for vores undersøgelse, vil fokuset være på at give et nuanceret perspektiv på nabosprogsundervisningens fundament, muligheder og udfordringer ind i en danskfaglig kontekst. Dette vil efterfølgende danne grundlaget for vores valg af teorier.

6.1 NABOSPROG I DANSKUNDERVISNINGEN

Tom Steffensens ph.d.-afhandling *Nabosprog i danskundervisningen – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt* (2016) undersøger mulighederne og udfordringerne ved nabosprogsundervisning i den danske folkeskole.

Steffensen benytter sig af Bernsteins tænkning om synlig og usynlig nabosprogsundervisning. Dette gør han for at give et nuanceret billede af, hvilken effekt integration af nabosprog har i et danskforløb. Steffensen beskriver den usynlige nabosprogsundervisning som indhold, der ikke gør et stort nummer ud af sig. Dette kommer af en grundlæggende holdning om, at eleverne kan mestre mere, end de selv tror, hvis bare de kastes ud i det. Den synlige tilgang lægger sig op ad fremmedsprogsdidaktikken, hvor man arbejder struktureret med dele af sproget. Læreren sætter eksplicit sprog på dagsordenen og viser, hvordan man kan arbejde med sproglig fremmedhed. Udfordringen her ligger i, at undervisningen bryder med elevernes forventninger til danskfaget og kommer til at ligne fremmedsprogsundervisningen (Steffensen, 2016). Steffensen nævner også, at han har observeret undervisningssekvenser med og om nabosprog, og at nabosprog som et integreret element fungerede mest gnidningsfrit, når det indgik i andre danskfaglige eller sociale aktiviteter.

Han gennemgår derudover en række undersøgelser af interskandinavisk kommunikation og konkluderer, at resultaterne anfægter den politiske forestilling om Skandinavien som et samlet sprogfællesskab. Her fremhæver han, at den gensidige sprogforståelse i Skandinavien i dag generelt

er begrænset, og at vi derfor må se nabosprogsundervisningen i et mere fremadrettet perspektiv (Steffensen, 2016). Som nævnt indledningsvist er det netop dette, vores nysgerrighed i bachelorprojektet udspringer af.

6.2 TVÆRSPROGLIG DIDAKTIK

I forlængelse af dette er det også relevant at nævne Line Krogager Andersens ph.d.-afhandling *Tværsproglighedens veje* (2020). Her undersøges potentialer og udfordringer, der er knyttet til tværfagligt didaktisk forandringsarbejde, og er rettet mod at skabe rum for udvikling af sproglig bevidsthed gennem tværsproglighed i sprogundervisningen. Andersens undersøgelse viser, at den tværsproglige didaktik kan anvendes til at etablere rum for udvikling af elevernes sproglige bevidsthed. Gennem en tværsproglig didaktik får læreren et større blik på elevernes samlede sproglige ressourcer, hvilket åbner nye rum for måder at omgås sprog på (Andersen, 2020).

Selv om Andersens ph.d. ikke lægger sig direkte op ad nabosprogsdidaktikkens ståsteder, ser vi en tydelig kobling mellem mange af hendes pointer omkring det tværsproglige mulighedsrum og det, som nabosprogsundervisningen kan facilitere ind i danskundervisningen.

6.3 KONCEPTUALISERING AF SPROGLIG OPMÆRKSOMHED

Forskningsprojektet *Plurilingual Education – Minority and Majority Students' Language Awareness across Educational Levels* undersøger, hvordan elevers sproglige opmærksomhed kan konceptualiseres på tværs af klassetrin, fra skolestart til gymnasium i et flersprogethedsdidaktisk aspekt (Daryai-Hansen m.fl., 2024).

Projektet konceptualiserer sproglig opmærksomhed som en spiral, der skelner mellem tre forskellige dimensioner: Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), Metasproglig opmærksomhed (MSO) og kritisk sproglig opmærksomhed (KSO). Derudover skelnes der også mellem ni sproglige niveauer, som arbejdet med sproglig opmærksomhed kan rettes mod. Den sproglige opmærksomhed konceptualiseres for at tydeliggøre, hvilke mulighedsrum der opstår i udviklingen af elevernes sproglige opmærksomhed, samt som et blik på begrænsninger og potentialer af læremidler og -planer. I arbejdet med dette projekts problemformulering ser vi en kobling mellem interkomprehensionsdidaktikken der nævnes i forskningsprojektet og nabosprogsdidaktikken. Her er formålet nemlig at

integrere beslægtede sprog ind i undervisningen, i dette tilfælde nabosprog, med det formål, at elevernes tilegnede sprog fungerer som bro i udviklingen af deres receptive kompetencer i mødet med det nye beslægtede sprog (Daryai-Hansen m.fl., 2024).

6.4 TVÆRSPROGLIGHED OG PRAKSISFORANKRING

For at forstå nabosprogsdidaktikkens plads i danskfaget er det relevant at inddrage forskningsprojektet, der undersøger området i en læreruddannelseskontekst.

I forskningsartiklen *Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværspgrolighed og praksisforankring* (Andersen, m.fl., 2024) undersøges, hvad der sker, når lærerstuderende arbejder med nabosprogsdidaktik gennem en tværspgrolig og undersøgende tilgang til sprog og praksis.

Artiklen belyser, at nabosprogsundervisningen ikke kun handler om at kende til de sproglige ligheder mellem norsk og svensk, men også om, at kunne skabe didaktiske sammenhænge og omsætte indholdet til noget danskfagligt. Artiklen sætter også fokus på, hvilke udfordringer og muligheder de lærerstuderende oplevede gennem alle faser af projektet. Vi finder det relevant at inddrage projektet af to grunde. For det første ser vi paralleller mellem vores egen fagdidaktiske proces i nabosprogsundervisning og lærerstuderendes erfaringer og refleksioner. For det andet bidrager undersøgelsen med et nyt, positivt perspektiv på nabosprogsdidaktik i danskfaget, hvor nabosprogsundervisning ses som del af en bredere flersprogethedsdidaktik frem for en isoleret del af danskfaget (Andersen, m.fl., 2024).

Ud fra dette forskningsbaserede fundament, der breder det nabosproglige perspektiv ud i en teoretisk og didaktisk sammenhæng, vil vi nu præsentere og begrunde vores yderligere valg af teori på baggrund af disse.

7. TEORETISKE FUNDAMENT

I det følgende præsenteres projektets teoretiske ramme, som udgør fundamentet for vores analytiske afsnit. Afsnittet inddrager både fagdidaktisk teori om nabosprog samt pædagogisk-psykologiske teorier på mestring. Kombinationen af disse teoretiske ståsteder mener vi er centrale, da arbejdet med

nabosprog og fagteori i praksis generelt ikke alene kan forstås som et didaktisk anliggende, men også må ses i lyset af de psykologiske og pædagogiske processer, der altid finder sted i klassen.

7.1 PRÆSENTATION AF NABOSPROGSDIDAKTIKKEN

NABOSPROGETS STYRKER

Det meste litteratur om nabosprog argumenterer gang på gang for, hvor gavnligt og relevant det er at arbejde med nabosprog i folkeskolen. Lis Madsen (2016) fremhæver bl.a., at nabosprogsundervisning både støtter læse- og sprogudvikling, styrker elevernes bevidsthed om, hvordan sprog fungerer og giver adgang til nordisk kultur og fællesskab. Hun beskriver, at der i arbejdet med nabosprog opstår en indbyrdes transparens, der muliggør, at man kan undersøge variationer på syntaktisk, morfologisk, leksikalsk, semantisk og fonologisk niveau. Når eleverne arbejder med nabosprog, vil deres eget sprog derfor træde tydeligere frem. (Madsen, 2008). I forlængelse af dette nævner Daryai-Hansen (2024), at sammenligning af sprog kan styrke elevernes mulighed for selvopdagende læring af sprogets form og rammer. Dette muliggør, at eleverne pludselig kan se sammenhænge mellem sprogene, og at de derved opnår en fornemmelse af meningsfuldhed. Den gensidighed, der opstår i beslægtede sprog, kaldes for interkomprehension. Gennem elevernes kendskab til det danske sprog er de i mødet med nabosprogets tekster allerede klædt på til at lykkes med dele af den sproglige forståelse. Hun nævner, at flersprogethed ikke er subtraktiv, men derimod additiv, hvilket vil sige, at elevernes første sprog anses som en ressource frem for et problem (Daryai-Hansen, 2024).

INTEGRATIV NABOSPROGSUNDERVISNING

For at omsætte nabosprogets potentiale i praksis peger forskningen på en integrativ tilgang, hvor nabosprog indgår som en naturlig del af danskfaget. Ifølge Lis Madsen bør nabosprog integreres som en naturlig del af sprogundervisningen i skolen, da arbejdet med de sproglige ligheder og forskelle kan forberede eleverne på senere fremmedsprogsindlæring, hvor transparensen ikke i samme grad er til stede. Nabosprog bør således ikke forstås som et perifert eller eksotisk indslag, men som et element, der kan styrke og berige arbejdet i danskfaget (Madsen, 2016). Eva Brink argumenterer også for, at integrativ nabosprogsundervisning har den fordel, at læreren kan arbejde med flere læringsmål på én gang, samt at læreren får udvidet sin kilde til flere eksemplariske tekster. Samtidig er der

argumenter for, at når teksten indholds- og kvalitetsmæssigt skal leve op til danskfaglige krav, og ikke blot være et godt eksempel på norsk eller svensk sprog, kan det resultere i, at teksten er mere vedkommende og meningsfuld for eleverne at arbejde med. Fokusset flytter sig altså fra at være fremmed, svært og uvedkommende for eleverne til at give mening ind i en kontekst og sammenhæng i et allerede eksisterende danskforløb (Brink, 2025). Altså har den integrative tilgang fordele for læreren i forhold til planlægning af undervisningen, da de ikke er nødsaget til at planlægge et helt forløb i nabosprog, men derimod integrere det løbende og derved med tiden blive komfortabel i det. For eleverne kan en kontinuerlig inddragelse af nabosprog styrke både deres forståelse af nabosprog og deres generelle sproglige bevidsthed.

7.2 PRÆSENTATION AF DEN PÆDAGOGISK- PSYKOLOGISKE TEORI

MESTRING

Ud fra vores problemformulering undersøger vi, hvorvidt integration af nabosprogsundervisning har en betydning for elevers mestringsoplevelse. Dette fokus udspringer af forskning, der viser, at elever gennem arbejdet med nabosprog kan opleve små, konkrete succeser i at afkode og forstå sproget (Madsen, 2016). Disse oplevelser af at opdage, at man kan forstå et nyt sprog, kan være med til at styrke elevernes sproglige bevidsthed. Her bliver mestring et centralt begreb i vores undersøgelse, da det handler om, hvordan eleverne oplever at kunne mestre et nyt sprog, og hvordan disse erfaringer kan understøtte både deres sproglige bevidsthed og deres motivation for videre sproglæring.

MESTRINGSOPLEVELSE OG MESTRINGSFORVENTNING

Her har vi blandt andet valgt at lægge os op ad Albert Banduras teori om mestring, heri et fokus på individuel mestring; altså den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Begrebet mestring kan forstås ud fra to komplementære dimensioner: mestringsforventning og mestringsoplevelse. Mestringsoplevelse refererer til elevens subjektive erfaring af at kunne håndtere en opgave eller udfordring, mens mestringsforventning betegner troen på egen evne til at mestre tilsvarende opgaver i fremtiden. Disse to aspekter er gensidigt forbundet, idet positive mestringsoplevelser styrker mestringsforventninger, som igen øger elevens motivation og indsats (Skaalvik & Skaalvik, 2025).

Der kan således tales om en dynamisk påvirkningsproces mellem mestringsforventning og mestringsoplevelse, hvor den ene kontinuerligt forudsætter og forstærker den anden, hvis der vel at mærke er en oplevelse af mestring hos eleven. Vi lægger os op ad begrebet mestringsoplevelse, da vi er interesserede i elevernes oplevelse af mestring i arbejdet med nabosprog og deri implicit, hvordan deres mestringsforventning kan blive understøttet i deres videre arbejde.

VITALISERINGSPROCESSER

Mens Bandura fokuserer på mestringsforventning, tilføjer Tønnesvang & Schou (2022) mestring som et grundbehov, der vitaliseres gennem undervisningsdesign. De uddyber mestring som en dynamisk rettethed mod omverdensmestring, der kræver vitaliserende omgivelser. Mennesket søger konstant at mestre sine omgivelser; at forstå, påvirke og handle effektivt i den verden, man befinder sig i. Vitaliserende omgivelser henviser til, at processen kræver en responderende kontekst fra omgivelserne. Det er altså ikke nok, at eleven har lyst til at mestre noget, omgivelserne skal også aktivere og give næring ved at tilbyde passende udfordringer og muliggøre succesoplevelser. Vitaliseringspsykologien identificerer fire psykologiske grundbehov; autonomi, mestring, tilhørighed og mening. Disse behov orienterer sig mod omgivelserne gennem en gensidig vitaliseringsproces, hvor responsen fra omverdenen spiller en afgørende rolle i at skabe oplevelser af mestring. Behovet for mestring beskrives som en grundlæggende psykologisk drivkraft, hvor eleven søger at kunne handle kompetent i omverdenen. Dette kræver omgivelser, der tilbyder passende udfordringer og mulighed for succesoplevelser (Tønnesvang & Schou, 2022)

Vi vil bruge Tønnesvangs vitaliseringsmodel (Tønnesvang & Hedegaard, 2015, s. 7) som et analytisk værktøj til, at få et holistisk perspektiv på, hvorvidt og hvordan integrativ nabosprogsundervisning kan fungere vitaliserende for elevernes mestringsoplevelse.

ZONEN FOR NÆRMESTE UDVIKLING

Med et fokus på mestring som afhængig af omgivelserne, er det relevant at inddrage Lev Vygotskys zone for nærmeste udvikling, som netop belyser, hvordan læring opstår i samspillet mellem elev og kontekst. ZNU kan bruges som en indikator på, hvorvidt der skabes deltagelsesmuligheder for elever i forhold til den konkrete undervisning, hvor opgaverne placerer sig inden for et passende spænd mellem elevens eksisterende og mulige udviklingsniveau. Det er ifølge ham i spændingsfeltet mellem disse to yderpunkter, at eleven lærer og motiveres (Hasse, 2013).

8. PRÆSENTATION AF AKTIVITET

Vi bevæger os nu videre mod næste fase i vores undersøgelse, hvor vi indledningsvis vil præsentere vores interventions faser med et teoretisk afsæt. Dette vil lede os hen til vores analyse og evaluering af vores indsamlede empiri, hvor vores forhåndsviden og teoretiske ståsted bringes i samspil med refleksioner over de erfaringer, vi har gjort os gennem praksis.

Interventionen er som nævnt tidligere inddelt i tre faser: før-, under- og efter læsning.

8.1 FØR LÆSNING

Første del af vores undervisningsplan er før-læringsaktiviteten, hvor eleverne arbejder med Trafiklysmetoden, som skal gøre den norske tekst mere tilgængelig og styrke elevernes sproglige bevidsthed. Metoden synliggør ligheder og forskelle mellem sprogene og lader eleverne arbejde undersøgende og induktivt med ortografiske forskelle frem for at få dem forklaret. Den trækker på selvopdagende læring, hvor eleven gennem refleksion bliver opmærksom på både nabosproget og eget sprog (Henriksen, 2011). Forskning viser, at elevs sproglige forståelse bidrager til udvikling af personlig og kulturel identitet, og at motivationen øges, når de arbejder med noget, de allerede delvist behersker og oplever som meningsfuldt (Henriksen, 2011). I bilag 7 er et elevsvar til trafiklysmetoden vedhæftet.

Aktiviteten afsluttes med en fælles opsamling, hvor læreren faciliterer en samtale om de markerede ord og skaber undren over sprogenes ligheder og forskelle. Dermed realiserer Trafiklysmetoden et tværspørgsmål perspektiv, hvor elevernes danske sprogkompetencer bruges som afsæt for at forstå

norsk gennem genkendelighed. Dette svarer til Line Krogager Andersens tværsproglige didaktik, hvor sproglige ligheder mellem dansk og nabosprog fremmer sproglig bevidsthed og genrekompetence (Andersen, 2020).

8.2 UNDER LÆSNING

I anden del lytter eleverne til en oplæsning af den norske tekst, mens de følger med på papir. De får tre lyttefokus i form af spørgsmål, der kobler teksten til arbejdet med argumenterende tekster (Bilag). De tre fokus integrerer teksten i forløbet, så den fungerer som middel frem for genstand.

Eleverne lytter med *genrebriller*, hvilket styrker deres evne til at forstå talt nabosprog og gør dem opmærksomme på fonetiske forskelle (Brink, 2025). Kombinationen af lytning og læsning understøtter samtidig forståelsen af sammenhængen mellem ortografi og fonetik. Læreren kan undervejs stoppe og afklare elevernes forståelse for at sikre gode betingelser for arbejdet med teksten.

8.3 EFTER LÆSNING

Efter læsning drøfter eleverne deres lyttefokus i par, hvorefter der samles op i plenum med kobling til argumenterende tekster. Herefter sættes teksten i relation til elevernes egen livsverden.

Ifølge Tom Steffensen er det afgørende at skabe en forbindelse mellem aktivitetens indhold og elevernes hverdagsliv for at engagere dem i nabosprogsundervisning (Steffensen, 2016). Eleverne forholder sig til tekstens pointer om lektier og vurderer, om de kan genkende dem. Dermed opstår et dobbelt fokus på både argumentation og kulturelle ligheder og forskelle mellem Norge og Danmark.

9. ANALYSE AF ELEVINTERVIEWS

I vores analyse anvender vi en abduktiv tilgang, hvor empiri og teori løbende kobles. På forhånd havde vi inddraget teori om nabosprogsdidaktik som grundlag for interventionen, men har samtidig været åbne i mødet med empirien, hvilket har muliggjort nye forståelser, når vores forforståelse blev udfordret (Sunesen, 2022).

For at belyse, hvordan integrationen af nabosprog påvirker elevernes mestringsoplevelse og sproglige bevidsthed, analyserer vi først eleverne individuelt og samler derefter deres udsagn i et større perspektiv. Eleverne er anonymiseret gennem nummerering og brug af tilfældige pronominer.

Uddrag fra hvert elevinterview kan findes i bilag 8.

9.1 ELEV 1

Elev 1 er halv nordmand og har tæt kontakt til familie i Norge, hvilket giver hende et andet udgangspunkt i arbejdet med nabosprog end de øvrige elever. Dette er en væsentlig information i forhold til analysen af mestringsoplevelse og sproglig bevidsthed. Vi medtog hende til interview, da vi fandt det interessant at få et nuanceret billede af et vilkårligt klasseværelse, hvor der sidder elever med vidt forskellige baggrunde, der skal indgå i undervisningen på forskellige præmisser.

“DET BLIVER MEGET NEMT FOR MIG NU.”

I interviewet giver eleven udtryk for, at hun fandt det sjovt at arbejde med det norske, men også nemt: ”Næ, det hele var meget nemt for mig” og ”Ja, det var sådan lidt hverdags-noget”. Dette bevidner om, at eleven allerede har en høj mestringsforventning, da hun på grund af sin baggrund som halv nordmand mestrer det norske sprog og dermed har en iboende tro på egen formåen (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Dette bekræftes yderligere i interviewet, da eleven udtaler: ”Bare sådan, det er meget nemt. Det bliver meget nemt for mig nu.”. Dette viser, at hun har en klar forventning til, at hun kan mestre timens elementer, da hun bliver spurgt om, hvordan hun har det indeni, når hun forstår noget på norsk. Hun fortæller, at hun bliver mere sikker på sig selv, hvilket tyder på, at hendes mestringsforventning i norsk overføres til dansk og styrker hendes generelle tro på eget sprog. Bandura understreger, at succes i beslægtede opgaver øger selvtillid på tværs af domæner (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Eleven udviser en høj grad af mestringsoplevelse og mestringsforventning i arbejdet med de norske elementer. Samtidig indikerer interviewet, at opgaverne ligger under hendes nærmeste udviklingszone, da hun allerede mestrer norsk på et niveau, hvor hun hjælper sin bror med norske gymnasiale opgaver: ”Ja på grund af min storebror er på gymnasiet. Så jeg får hans opgaver, også på grund af han gerne vil have, jeg hjælper ham med det”. Set med Vygotskys blik indikerer det, at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad udfordrer hende, men i højere grad holder hende i en tryk zone (Hasse, 2013). I Banduras perspektiv bekræfter det en stærk mestringsforventning, men også at

den konkrete opgave ikke i væsentlig grad udvider hendes self-efficacy, da den opleves for let (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Hun oplever altså en mestringsoplevelse, men vil med tiden i en integrativ undervisning med udgangspunkt i norsk ikke blive udfordret nok til, at hun vil blive ved med at opleve det som en mestring at udføre opgaverne, og hendes motivation kan derfor ende med at dale (Skaalvik & Skaalvik, 2025).

Dette kan også belyses ud fra Tønnesvangs vitaliseringsmodel, hvor eleven fremstår særligt vitaliseret gennem mestringshenførende rettethed (Tønnesvang & Schou, 2022). Man kan udover dette også argumentere for, at elevens forhold til norsk forstås som horisontskabende vitalisering, da det har direkte forbindelse til hendes egen livsverden. Samtidig oplever hun også fællesskabshenførende rettethed, da arbejdet med norsk i timen giver hende en position i klassen, hvor hun kan hjælpe andre og føle sig kompetent i fællesskabet: ”Da nogle fra klassen også kom og spurgte, om jeg kunne hjælpe med, hvad det der betyder”. Dog kan man med Tønnesvangs begreber også få øje på, hvordan eleven forsøger at balancere sin kompetence i norsk med behovet for tilhør: ”Jeg holdt mig også lidt i lavt tempo. Jeg føler også, det er pinligt, at jeg bare kan være sådan ‘se, hvor god jeg er til det’”. Den mestringshenførende rettethed er tydelig i forhold til hendes udtalelse af, hvor nemt, hun finder det, mens den fællesskabshenførende rettethed viser sig ved, at hun er bevidst om at holde sig i et lavt tempo og ikke prale for meget, men være der til at hjælpe sine klassekammerater. I Tønnesvangs optik viser elevens udsagn derfor en undervisning, der vitaliserer hende på flere områder, men hvor den mestringsudfordrende dimension med tiden vil fremstå begrænset i forhold til hendes faglige niveau (Tønnesvang & Schou, 2022).

“JA, JEG ER MEGET VANT TIL AT HØRE, HVORDAN DET BLIVER UDTALT”

Elevens sproglige bevidsthed fremstår primært som praktisk sproglig opmærksomhed, der defineres som intuitiv, handlingsorienteret og uden eksplicit refleksion (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Hendes norske baggrund gør, at hun ubesværet forstår og anvender sproget i hverdagskontekster: ”Jeg har jo meget familie oppe i Norge, så når jeg skal snakke til dem, så skal jeg jo snakke norsk”. Dette illustrerer PSO på pragmatisk og fonologisk niveau i og med, at hun er vant til at høre norsk blive talt. Hun fremhæver, at det er lettere at forstå sproget gennem lytning, hvilket viser, hvordan hun trækker på eksisterende sproglige ressourcer i tråd med interkomprehensions-didaktikken, når hun navigerer intuitivt gennem sine eksisterende ressourcer (Daryai-Hansen, 2024).

Eleven viser tegn på metasproglig opmærksomhed, idet hun kan identificere forskelle i udtale og stavning mellem nabosprog: ”Altså sådan, svensk, der bliver tingene også udtalt meget anderledes og stavet anderledes”. Hun er på et ortografisk niveau samtidig med, at hendes MSO understreges yderligere, når hun udtaler i forhold til norsk: ”Der bliver det stavet anderledes [...] Det er nok, hvordan tingene udtales”. Her udviser eleven syntaktisk og morfologisk transparens, hvilket passer til Lis Madsens beskrivelse af, at nabosprog gør variationer på syntaktisk, morfologisk og leksikalsk niveau i sproget synlige (Madsen, 2008). Disse refleksioner bliver dog på et observerende niveau uden dybere forklaring, hvilket peger på en begrænset MSO. Elevens baggrund aktiverer automatisk fonologisk og leksikalsk transparens, hvilket gør arbejdet med norsk intuitivt og præget af praktisk sproglig opmærksomhed, men fordi eleven oplever så meget mestring, finder opgaverne ’for nemme’ og har sproget intuitivt i sig, bliver hun ikke presset mod en metasproglig opmærksomhed, hvilket også tyder på, at hun ikke bliver udfordret nok i lektionen (Daryai-Hansen m.fl, 2024).

Samlet viser interviewet, at eleven har høj mestring og oplever undervisningen som tryk, men at det lave udfordringsniveau begrænser hendes faglige udvikling. Analysen peger på, at den integrative nabosprogsundervisning kan skabe motivation og mestring, men at den også skal differentieres, hvis alle elever skal udvikle sig fagligt.

9.2 ELEV 2

“GJORDE BARE LIDT AF DET SAMME, SOM JEG PLEJER”

En central pointe fra Darya-Hansen (2024) og Madsen (2008) er, at nabosprog bygger på interkomprehension og sproglig transparens. Dette kan ses i Elev 2’s udsagn: ”Man lagde ikke sådan helt mærke til, at det var norsk, fordi der ikke er så meget forskel mellem det” og ”Ja, mange ord minder nemlig om danske ord”. Eleven viser, at hun bruger dansk som ressource, hvilket stemmer overens med forståelsen af flersprogethed som additiv (Daryai-Hansen, 2024). I forlængelse heraf peger elevens tilgang også på elementer af selvopdagende læring, idet hun selv undersøger sproget og drager nytte af sine eksisterende sproglige kompetencer. Dette ses eksempelvis, når hun forklarer, at hun: ”gjorde bare lidt af det samme, som jeg plejer”, hvilket indikerer, at hun overfører strategier fra dansk til arbejdet med norsk. Dette stemmer overens med Daryai-Hansens pointe om, at elever gennem egen undersøgelse af sproglige ligheder og forskelle kan udvikle deres sproglige bevidsthed.

Derudover viser eleven praktisk sproglig opmærksomhed, idet hun arbejder handlingsorienteret med sproget. Hun læser teksten flere gange, prøver at udtale ord og spørger andre om hjælp: ”Jeg kan læse det flere gange og prøve at få det ind i mit hoved. Hvis jeg nu slet ikke ved, hvad det betyder, så kan jeg spørge nogen”. Dette kan tolkes som, at eleven bruger sproget aktivt og eksperimenterer med forskellige strategier. Det kommer især til udtryk på fonologisk niveau, hvor eleven gennem udtale forsøger at skabe mening og på leksikalsk-semantisk niveau ved at afkode ords betydning (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Her ses det også, hvordan eleven trækker på sine klassekammerater som ressource. I forlængelse heraf fremhæver hun selv det sociale samspil som positivt: ”Det var ret hyggeligt med sine sidekammerater at finde ud af forskellige ord”. Dette indikerer, at hendes tilhørighedsbehov vitaliseres, hvor fællesskabet skaber tryghed og understøtter mestring. Ifølge Tønnesvang opstår tilhørighed gennem gensidig responsivitet, hvilket kan udledes, når eleven søger input og afprøver sin forståelse i samspil med andre (Tønnesvang & Schou, 2022). Dette peger på, at hun mestrer sproget bedre gennem tryghed i gruppen og samtidig oplever tilhørighed gennem fælles succes. Denne gensidige responsivitet ses også i vores observation af eleven, hvor en pige snakker om sit hår, og de andre responderer med latter, mens de samtidig arbejder med trafiklysmetoden: ”udviklende, den er gul” (Bilag 5). Dette viser, hvordan social respons og faglig mestring forstærker hinanden i en vitaliserende kontekst (Tønnesvang & Schou, 2022).

Udover dette viser eleven også en metasproglig opmærksomhed, idet hun reflekterer over sproget ved at sammenligne dansk og norsk og vurdere ords lighed: ”for eksempel der ved ’lekser’, der synes de for eksempel, at det ikke lød helt dansk, men mens vi andre syntes, at det gjorde det faktisk”. Dette ses på leksikalsk-semantisk niveau, når hun identificerer ligheder i ord og betydning (Daryai-Hansen, m.fl., 2024). Ligeledes kommer hendes metasproglige refleksion til udtryk på det fonologiske niveau, når hun og hendes klassekammerater diskuterer, hvorvidt ord lyder danske eller ej. Dette indikerer, at eleven udtrykker viden og refleksion om sproget, hvor hun forholder sig undersøgende. Trafiklysmetoden understøtter denne refleksion, idet hun kategoriserer ord efter genkendelighed.

“FOR HVIS DU TROR PÅ DIG SELV, AT DU KAN GØRE DET, SÅ KAN DET NOK OGSÅ GODT SKE”

Samlet set viser det ovenstående, at elevens sproglige bevidsthed er aktiveret. Denne proces synes samtidig at understøtte en oplevelse af mestring, idet eleven udtrykker både forståelse og motivation

i arbejdet med nabosproget. Dette indikerer, at sproglig bevidsthed ikke alene har betydning for læring, men også for elevens oplevelse af at kunne mestre sproget.

Med afsæt i Banduras forståelse af mestringsoplevelse fremgår det tydeligt, at eleven gennem arbejdet med nabosprog oplever konkrete succeser i mødet med den norske tekst. I interviewet giver eleven udtryk for en generel positiv oplevelse af at kunne håndtere opgaverne i timen: ”Jeg synes, den var meget god. Det var ikke ret svært. Det var ret nemt i det hele taget.” Dette kan forstås som en oplevelse af overkommelighed og kontrol i opgaveløsningen, hvilket ifølge Bandura er central for mestringsoplevelse (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Samtidig fremhæver hun, at:

Selve teksten var ikke så svær, men den var lidt svær, fordi det står på andre måder. Men når du selv vil prøve at udtale ordet, så kan du nemt høre ordet i dit hoved, at det faktisk lyder dansk.

Dette peger på en konkret oplevelse af læringsudbytte og dermed mestring. Mestringsoplevelsen har også en affektiv dimension, idet eleven beskriver, at hun ”fik en god fornemmelse i maven”, når hun forstår teksten. Dette kan tolkes som en internalisering af succes, der styrker troen på fremtidig kunnen (Skaalvik & Skaalvik, 2025). I forlængelse af dette kan man med afsæt i Tønnesvangs vitaliseringsmodel udlede, at eleven oplever vitalisering af sit mestringsbehov gennem sin beskrivelse af, at det føltes godt når hun forstod teksten. Ifølge ham opstår mestring, når opgaver balancerer mellem udfordring og mulighed for succes (Tønnesvang & Schou, 2022). Heraf kan man argumentere for, at den norske tekst og arbejdet med den rammer dette spændingsfelt for eleven, da hun i interviewet anerkender svære ord og udfordringer med oplæsningen, men oplever handlekraft gennem sine strategier.

Samtidig er der også tegn på, at eleven oplever konkret faglig mestring: ”Jeg er blevet bedre til at læse ord, jeg ikke helt selv kendte”. Dette viser en oplevelse af progression, som styrker mestringsoplevelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Her viser hun også en begyndende tro på sproglig mestringsforventning i hendes fremadrettede udsagn. Hun giver udtryk for, at det, hun lærer, kan overføres til andre sprog og siger: ”For hvis du tror på dig selv, at du kan gøre det, så kan det nok også godt ske”, hvilket tydeligt indikerer, at hun har en tro på og forventning til, at hun vil kunne mestre lignende opgaver senere. Samtidig udtrykker hun: ”jeg får lyst til at lære flere sprog” og

bekræfter, at hun bliver mere opmærksom på dansk i arbejdet med andre sprog. Det peger på, at hendes positive mestringsoplevelser omsættes til forventninger om fremtidig kunnen, hvilket understøtter, at mestringsoplevelse og mestringsforventning gensidigt forstærker hinanden (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Eleven viser også tegn på, at hendes behov for mening vitaliseres, når hun ser relevans i arbejdet. Hun bliver spurgt om hendes tanker om at få flere norske og svenske tekster ind i timen og svarer: "Ja, det synes jeg. Fordi så kan vi også lære andre sprog end dansk, engelsk og tysk. Så kan vi også forstå dem bedre, hvis for eksempel man har familie derfra eller venner derfor". Hun knytter dermed arbejdet til personlige formål uden for skolen. Samtidig understøtter hendes lyst til at lære flere sprog, at undervisningen opleves som meningsfuld og forbundet til hendes livsverden.

Samlet set peger analysen på, at undervisningen skaber et vitaliserende læringsmiljø, idet den understøtter elevens psykologiske grundbehov gennem passende udfordringer og en oplevelse af mestring.

9.3 ELEV 3

Elev 3 udtrykker, at han ikke bryder sig om at arbejde med argumenterende tekster, særligt på norsk, men siger samtidig: "Jeg kan godt lide faget. Og det kommer jo an på, hvad vi laver". Han fremhæver *ugens professor* som noget, han godt kan lide, hvor de skal op og fortælle om noget, de er eksperter i. Elevens behov og lyst til at bringe egne erfaringer i spil kan forstås i tråd med den selvhenførende rettethed i Tønnesvangs vitaliseringsmodel (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). I en opgave som ugens professor opnår eleven en større grad af psykologisk ilt i form af, at han bliver set og anerkendt som den, han er. Han får autonomi af selv at vælge indhold og bliver på den måde eksperten. Denne form for psykologisk ilt kan være med til at styrke elevens engagement og deltagelse (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Denne pointe er væsentlig at tage med i forståelsen af, at eleven udtrykker forskellige holdninger til indholdet af undervisning. Hans engagement synes dermed afhængig af, om undervisningens indhold opleves som genkendelig og håndterbar. Man kan ud fra dette sige, at mængden af den psykologiske ilt i opgaven med den norske tekst muligvis opleves begrænset af eleven (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

“JEG VAR BANGE FOR, AT JEG TOG ALT FOR MEGET GRØNT”

Da vi spørger ind til, om han forstod den norske tekst, svarer han: ”jeg kunne forstå det meste”. Dette uddyber han med: ”Det var bare fordi, jeg tænkte, at jeg ved, hvad de fleste ord betyder”. Dette peger på en begyndende metasproglig opmærksomhed, hvor han implicit reflekterer over sammenhængen mellem dansk og norsk på et leksikalsk-semantic niveau. Han nævner bl.a. at han kunne genkende det norske ord *lekser* med det danske ord *lektier* (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Eleven siger efterfølgende ”så jeg begyndte bare at læse på dansk og sådan”. I et flersprogethedsdidaktisk perspektiv viser dette, at han trækker på sine dansksproglige ressourcer i mødet med norsk. Dette kan forstås som et udtryk for elevens praktiske sproglige opmærksomhed, hvor han intuitivt anvender eksisterende sproglige kompetencer til at skabe mening med den norske tekst (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Eleven peger på, at det udfordrende var farveopgaven: “Jeg var bange for, at jeg tog alt for meget grønt” (Elev 3). Dette viser, at udfordringen ikke primært knytter sig til tekstforståelsen, men i usikkerheden omkring, om han gør det rigtige. Det kan peges på, at hans oplevelse af opgaven også handler om, hvordan han vurderer sin egen præstation undervejs. Set i relation til mestringshenførende rettethed kan det tyde på, at den psykologiske ilt mindskes, da eleven ikke oplever mestring og mangler et tydeligt medspillende modspil i stilladseringen af opgaven (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Elevens udsagn om opgaven viser, at det ikke nødvendigvis er elevens sproglige forståelse alene, der bliver udfordringen, men også usikkerheden om, hvorvidt han gør det rigtigt.

I vores observationer af undervisningen har vi noteret, at eleven efter opgaven henvender sig for at blive interviewet (bilag). I hånden har han sit papir med den norske tekst, men uden nogen markeringer på. At hans papir er blankt, selv om han tidligere har sagt, at han forstod teksten, kan ses som et tegn på, at hans kompetencer til at løse opgaven ikke bliver understøttet på en hensigtsmæssig måde. Dette kan altså tolkes som en manglende psykologisk ilt i den mestringsudfordrende vitalisering, hvor elevens mestringskapacitet og zone for nærmeste udvikling ikke understøttes tilstrækkeligt (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

“JEG SYNES BARE, AT DET VAR SVÆRT”

På trods af at eleven selv siger, at han forstod teksten, er det relevant at undersøge, hvorfor han alligevel fandt opgaven svær og ikke udfyldte den. Eleven nævner, at de tidligere har arbejdet med nabosprog i 3. klasse: ”Ja, men der så jeg ikke så meget af filmen eller læste særlig meget, fordi jeg kunne virkelig ikke lide det”. Da vi spørger, hvorfor han ikke kunne lide det, svarede han: ”Jeg forstod det ikke, jeg forstod næsten ikke noget, og jeg synes bare, at det var svært”. Eleven har altså en tidligere erfaring med ikke at mestre nabosprogsundervisningen. Dette kan have en effekt på elevens tiltro til egen mestring i den specifikke undervisning. Når man tidligere har oplevet ikke at lykkes, kan det påvirke, hvordan man går ind i en ny opgave, også selv om man faktisk har bedre forudsætninger anden gang (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Elevers oplevede mestring påvirkes ikke kun af, hvad de rent faktisk kan, men også af i hvor høj grad de sammenligner deres egne resultater med det, andre elever kan. Her er det meningsfuldt at kigge på elevens mestringsforventning. Mestringsforventningen handler ikke om, hvilke evner elever tror, de har, men om, hvad de tror, at de er i stand til at gøre med deres evner. Man har tendens til at undgå eller opgive opgaver og aktiviteter, som man ikke tror, man kan klare (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Dette kan forklare den tvetydighed, som elevens udsagn viser, når han forstår teksten, men fandt opgaven svær. Tidligere negative erfaringer med nabosprog kan have svækket hans mestringsforventning og dermed hans engagement, hvilket også ses i det blanke papir.

En anden forklaring på dette kan også hænge sammen med læringsmiljøet i skolen. Elevens udsagn kan ses i Festingers teori om social sammenligning, hvor mennesket vurderer egne evner i forhold til andre. Da alle i timen arbejdede med samme opgave uden differentiering, kan han have oplevet sig som mindre kompetent end sine klassekammerater. Elever, der finder indholdet udfordrende, risikerer dermed at udvikle behovet for selvforsvar (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Hvis vi kigger på eleven ud fra dette perspektiv, kan man sige, at eleven muligvis gennem sin negative mestringsforventning og udfordringer ved at tilgå opgaven har haft brug for at forsvare sig selv for ikke at skille sig ud blandt de andre og derfor også fortalte, at han forstod opgaven.

Om det er det ene eller det andet, der ligger til grund for elevens manglende mestringsforventning, kan være svært at vide sig sikker på. En ting, der er vigtig at tage med fra disse perspektiver, er dog, eleven ikke befinder sig i zonen for nærmeste udvikling (Hasse, 2013). Man kan ud fra dette sige, at

differentieringen af undervisningen er væsentlig i et fremadrettet perspektiv, hvis elevens tiltro til egen mestring af nabosprog skal ændres i en positiv retning.

9.4 ELEV 4

Elev 4 giver udtryk for, at hun godt kan lide dansk og finder arbejdet med argumenterende tekster sjovt, fordi hun selv kan lide at argumentere. I et vitaliseringsperspektiv kan dette pege på, at hendes selvhenførende rettethed er aktiveret, da indholdet relaterer til hendes personlige interesser. Deraf kan det tolkes, at hendes mestringsrettethed allerede er aktiveret, før opgaven begynder, hvilket kan have en betydning for, hvorvidt hun har tiltro til at mestre opgaven (Tønnesvang & Hedegaard, 2015).

“HER DER STARTEDE VI JO FRA 50”

Elev 4 beskriver nabosprogsэлеmentet således: ”Det er sjovt, fordi så er der jo to ting, der er lidt skjult”. Allerede her udviser eleven en metasproglig opmærksomhed over det danskfaglige indhold ved eksPLICIT at give udtryk for en sproglig refleksion (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Hun kan se to formål med undervisningen og uddyber det skjulte som, at hun lærer to ting: ”for eksempel i et nyt sprog, men så var der også argumenterende tekst i det”. Samtidig giver hun udtryk for, at hun kunne bruge sin eksisterende genreviden om emnet i arbejdet med den norske tekst.

I et didaktisk perspektiv peger dette på, at den integrerede nabosprogsundervisning skaber et mulighedsrum, hvor hun både arbejder med sproget, men også kan sætte ord på sine tanker om sproget. Hendes udsagn understøtter Brinks pointe om, at genrekendskab øger tilgængeligheden til nabosprog (Brink, 2025). Da hun bliver spurgt, om der ville have været en forskel, hvis hun ikke havde haft genrekendskabet på forhånd, svarer hun: ”Jeg tror, det var lidt sværere, fordi man jo lige starter fra nul af. Hvor her der startede vi jo fra 50” (Elev 4). Endnu en gang udviser eleven en sproglig bevidsthed. Dette kan forstås i tråd med den integrerede sprogdidaktik, hvor tidligere tilegnet viden fungerer som et springbræt for ny læring (Daryai-Hansen m.fl., 2024). Man kan ud fra dette sige, at elevens mestringsoplevelse ikke kun handler om at lykkes med en opgave, men også om at erfare, at hun kan trække på allerede etableret viden i en ny sammenhæng.

“DET ER JO FEDT, AT MAN JO KAN EKSTRA TING, SOM MAN IKKE LIGE TROEDE, MAN KUNNE”

Da vi spørger eleven ind til, hvad hun synes om lyskrydsopgaven, svarer hun: ”Så fandt man ud af, at norsk minder meget om dansk”. Hendes erkendelse af, at sprogene har ligheder, kan forstås som et resultat af det, som Daryai m.fl (2024) beskriver som interkomprehension, eleven er på den måde allerede klædt på til at lykkes med dele af den sproglige forståelse. Dette lægger sig også op ad Lis Madsens beskrivelse af sproglig transparens. I elevens arbejde med teksten opstår et rum, hvor sprogenes indbyrdes transparens træder tydeligere frem og dermed bliver mere synlige (Madsen, 2008).

Eleven trækker også på sine egne hverdagserfaringer og fortæller, at hun ofte har været på skiferie i Norge og derfor har oplevet, at det talte sprog ofte kan være sværere at forstå. Når vi spørger ind til, hvad hun kan gøre, når hun møder de sproglige barrierer, svarer hun: ”Måske bruge lidt fingersprog, håndtegn. [...] og måske hoppe over på engelsk”. Her italesætter eleven de strategier, hun benytter, når sprogbarrierer forhindrer forståelsen af kommunikationen. Derudover nævner hun også endnu en af sine sproglige ressourcer i form af engelsk. Dette bevidner, at hendes sproglige opmærksomhed ikke er isoleret til ét fag eller ét sprog, men at den sker i samspil mellem forskellige sproglige erfaringer og kontekster.

Eleven giver desuden udtryk for, at hun lykkes med opgaven inden for passende rammer (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Dette ses blandt andet, da hun bliver spurgt ind til, hvordan det føles at kunne læse en tekst på norsk. Hun beskriver det som ”Det er jo fedt, at man jo kan ekstra ting, som man ikke lige troede, man kunne”, hvilket peger på en positiv mestringsoplevelse. I Tønnesvangs perspektiv skaber dette psykologisk ilt, som kan styrke hendes fremtidige mestringsforventninger og motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2025). Eleven beskriver også, hvordan hun anvender strategier ved ukendte ord i trafiklysmetoden: ”Jeg prøvede at kigge lidt tilbage, hvad der stod, og hvad teksten handlede om. Og så prøvede jeg at finde en løsning, sætte alle mulige ord ind”. Her er der tale om PSO, hvor eleven afprøver strategier for at skabe mening i teksten (Daryai-Hansen, 2024). I et vitaliseringsperspektiv fungerer opgaven her som et medspillende modspil, der understøtter elevens mestringsrettethed (Tønnesvang & Hedegaard, 2015). Opgaven er i dette tilfælde derfor hverken for svær eller for let, og set ud fra Vygotskys teori er der tale om, at eleven befinder sig i zonen for nærmeste udvikling (Hasse, 2013).

Overordnet set kan man sige, at elevens positive mestringsoplevelse af opgaven kan forstås som et resultat af samspillet mellem hendes egne ressourcer og undervisningens didaktiske valg. I dette tilfælde skaber den integrerede nabosprogsundervisning et læringsrum, hvor elevens sproglige opmærksomhed aktiveres, både gennem PSO og MSO, samtidig med at hendes mestringsrettethed vitaliseres gennem passende udfordringer.

10. INTEGRATIV NABOSPROGSUNDERVISNINGS POTENTIALER OG BETINGELSER

Vi vil nu ud fra aktionsforskningens evalueringsfase, vurdere og diskutere vores refleksioner fra analysen af elevinterviewene. Dette vil senere danne grundlag for vores blik mod praksis.

På baggrund af vores analyser af elevinterviewene kan det konkluderes, at en integrativ tilgang til nabosprogsundervisning i danskundervisningen overordnet har en betydning for elevernes mestringsoplevelse og sproglige bevidsthed, men at effekten er betinget af elevernes individuelle forudsætninger og den didaktiske rammesætning.

I vores intervention valgte vi med afsæt i Brink (2025) at stilladsere vores undervisning gennem før-, under- og efter-læseaktiviteter, da det støtter elevernes interkomprehension gennem en gradvis og strategisk åbning af teksten. Elevinterviewene peger på, at denne struktur ikke blot fungerer som obligatorisk ramme, men som et aktivt didaktisk greb, der gør den norske tekst mere tilgængelig gennem flere indgange til samme indhold. Trafiklysmetoden fremstår dermed som et didaktisk greb, der understøtter vores didaktiske intentioner om at skabe tilgængelig, undersøgende og tværsproglig indgang til nabosprog, hvilket også taler ind i Banduras mestrings oplevelse.

I arbejdet med nabosproget aktiverer eleverne i varierende grad deres eksisterende sproglige ressourcer. Dette kommer både til udtryk som praktisk sproglig opmærksomhed i form af umiddelbar afkodning og strategisk tilgang til teksten og som metasproglig opmærksomhed, hvor nogle elever i højere grad reflekterer over sproglige ligheder og forskelle. Disse processer bidrager til elevernes oplevelse af mestring, idet forståelse og anvendelse af sproglige strategier ofte fører til en oplevelse af kontrol og succes i opgaveløsningen. Integrativ nabosprogsundervisning viser dermed potentiale til både at fremme sproglig bevidsthed og skabe mestringsoplevelser, når den rammer elevernes niveau og giver mulighed for aktiv sproglig bearbejdning.

Med afsæt i Tønnesvangs vitaliseringmodel kan det vurderes, at interventionen i varierende grad imødekommer elevernes psykologiske behov. Særligt behovet for kompetence understøttes, når eleverne oplever, at deres eksisterende sproglige viden kan bringes i spil i arbejdet med norsk. Derudover ses behovet for samhørighed imødekommet gennem samarbejde og dialog, hvor eleverne får mulighed for at spejle sig i hinandens forståelser, hvilket understøtter deltagelse og tryghed i læringssituationen. Endelig vurderer vi, at behovet for mening bliver aktiveret, når eleverne kobler undervisningen til egne erfaringer med norsk kultur og konkrete livssituationer. På trods af disse positive tendenser peger analysen imidlertid også på væsentlige didaktiske udfordringer. Interventionen sikrer ikke i tilstrækkelig grad, at alle elever mødes i deres nærmeste udviklingszone (Hasse, 2013), hvilket betyder, at eleverne befinder sig på forskellige niveauer i forhold til deres mulighed for at opnå mestring og opleve undervisningen som vitaliserende. Dette havde vi ikke fokus på i vores redidaktisering af lærerens planlagte forløb, hvilket også kan være resultatet af, at nogle af eleverne befandt sig uden for deres nærmeste udviklingszone. For nogle elever fremstår opgaverne for lette, mens andre oplever betydelig modstand, hvilket reducerer graden af oplevet kompetence. Dette peger på, at interventionens betydning må forstås i samspil mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes individuelle forudsætninger. Dog skal det også understreges, at en undervisning der tilgodeser og opfylder alle elevers behov, er vanskelig at realisere, men er noget man som lærer, altid skal have for øje i sin planlægning og refleksion af egen praksis.

Derudover peger undersøgelsen på en række begrænsninger, idet vi kun har haft indblik i et afgrænset undervisningsforløb, hvilket gør det vanskeligt at vurdere de langsigtede effekter af den integrative tilgang. Det, der udspiller sig i et klasserum, er desuden komplekst og langt mere nuanceret, end det vi gennem vores undersøgelse har indfanget. Integration af nabosprog kan tage mange former, og vores valg er truffet på baggrund af et begrænset kendskab til konteksten. At integrere nabosprog løbende i danskfaget rummer ud fra vores undersøgelse et potentiale for gradvist at opbygge elevernes kendskab til nordiske sprog og kultur, men andre didaktiske valg, eksempelvis et fokus på svensk, kunne have ført til andre resultater.

Den stærkeste oplevelse af mestring og udvikling får eleverne, når de mestrer noget, de ikke har kunnet tidligere, det vil sige, når de arbejder med hjælp og støtte i deres nærmeste udviklingszone. Når man oplever at mestre noget, styrkes tiltroen til, at man kan mestre tilsvarende opgaver, hvilket kan have en effekt på elevens motivation og indsats i undervisningen. Det er altså vigtigt at nabosprogsundervisningen ikke kun bliver opfattet som et fagligt indhold, men også som pædagogisk

og didaktisk rum, hvor det er alt afgørende, at læreren har øje for at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne. Daryai-Hansen m.fl. (2024) påpeger også, at sproglig opmærksomhed er et komplekst fænomen, der udformes i samspil med undervisningsplanlægning og didaktiske valg. Elevernes deltagelse kan derfor ikke alene forklares ud fra individuelle forudsætninger, men må også ses i relation til de mulighedsrum, som underviseren faciliterer i sin undervisning.

Samlet set peger overstående på, at læreren har en central rolle i tilrettelæggelse af en differentieret og meningsfuld integrativ nabosprogsundervisning. På den baggrund bliver det relevant at belyse, hvilke muligheder og udfordringer læreren oplever i arbejdet med at integrere nabosprog i danskundervisningen.

11. INTEGRERET NABOSPROG I PRAKSIS - LÆRERENS MULIGHEDER OG UDFORDRINGER

For at besvare problemformuleringens anden del retter vi blikket mod lærerens perspektiv og undersøger, hvilke muligheder og udfordringer der opstod i arbejdet med nabosprog som integreret element i undervisningen.

Vi vil nu undersøge, hvilke muligheder og udfordringer læreren oplevede i den konkrete undervisning. Dette belyses gennem pointer fra interviewet med læreren (Bilag 9), der fandt sted efter interventionen samt observationer af undervisningen (Bilag 5).

Da vi spørger læreren om hans umiddelbare oplevelse af undervisningen, svarer han: “Det fungerede jo helt fint. Igen, norsk skriftsprog er så tæt på dansk, så det er forholdsvist lige til for at få det til at passe ind som en del af undervisningen”. Allerede her er det tydeligt, at læreren ser en mulighed i at integrere nabosprog, fordi det lægger sig tæt op ad det danske sprog. Han uddyber dette mulighedsrum med: “Hvis man tager tid til at tale om sproget, så får man egentlig også tid til at tale om sprog i det hele taget”. Her nævner han, at trafiklysmetoden fungerede som en måde at tale om sproget på, herunder hvordan det danske sprog er bygget op sammenlignet med norsk. I løbet af undervisningen med den norske tekst udbryder en elev: “Sig mig, er det dansk der kopierer norsk, eller norsk der kopierer dansk”. Dette taler ind i Lis Madsens pointer om, at der gennem sprogenes transparens kan opstå en metasproglig bevidsthed hos eleverne, hvor de stiller sig nysgerrige og undrende overfor eget sprog i mødet med det fremmede (Madsen, 2016). Ud fra lærerens udsagn kan det udledes, at

han ser en mulighed i at styrke elevernes sproglige bevidsthed gennem det integrerede nabosprogselement. Læreren siger i forlængelse heraf: ”Netop fordi, at det jo tvinger dem til at lave de her sproglige observationer, som de måske ellers ikke er tvunget til dagligt”. I vores observationer spørger læreren ud på klassen, hvordan norsk er forskellig fra dansk, her svarer en elev “de skriver mere lydret, for vi har stumme d’er”. Dette taler ind i Steffensens beskrivelse af den synlige nabosprogsundervisning, hvor der eksplicit arbejdes med sprogets fremmedhed. Ifølge Daryai-Hansen (2024) kan sprogsammenligningen være med til at styrke elevernes mulighed for selvopdagende læring af sproget, hvilket kan have en betydning for udviklingen af deres generelle sproglige bevidsthed. Det at inddrage nabosprog i danskfaget gennem meningsfulde didaktiske og pædagogiske valg kan medføre, at eleverne får en oplevelse af at mestre endnu et sprog (Dayari-hansen, 2024). Da en af eleverne får den norske tekst i hånden, er hans umiddelbare reaktion at udbryde “holy shit”, lidt efter siger han “nååå” og begynder at læse teksten op med en norsk accent. Dette er et eksempel på en elev, der i sit eget møde med teksten har en erfaring af at kunne læse den norske tekst højt, hvilket taler ind i lærerens oplevelse af eleverne i undervisningen.

Læreren udtrykker dog også, at selvom der er potentiale i at integrere nabosprog i den almindelige undervisning, kan der opstå en udfordring:

En fare er, at det også godt kan blive sådan, at man kun har halvt fokus på det almindelige forløb og et halvt fokus på det sproglige. Så det er jo sådan lige, at man skal holde sig selv lidt mere i ørerne og sørge for, at man får det hele med.

Han identificerer således en relevant didaktisk spænding i det dobbelte fokus mellem det danskfaglige og nabosprogselementet. Ifølge Eva Brink (2025) har integrativ nabosprogsundervisning den fordel, at læreren kan arbejde med flere læringsmål på én gang, men hun påpeger samtidig, at undervisningen må differentieres, så sprogarbejdet ikke bliver en genstand i sig selv, men en integreret del af undervisningen. Læreren er mere vant til at arbejde med særskilte forløb om nabosprog, og i den forbindelse blev han spurgt om, hvorvidt han ser integrativ nabosprogsundervisning som en mere tilgængelig tilgang frem for at planlægge et helt forløb. Hertil svarer han:

Jeg tror stadigvæk gerne, at jeg vil have et nabosprogsforløb, hvor der er tid til at gå helt i dybden med sproget. Altså for simpelthen også at give dem en forforståelse for

det hele og give plads til, at man i den resterende del af sin undervisning kan indarbejde det, uden nødvendigvis at skulle tage tempoet helt ud af det ved at snakke sprog helt langsomt.

Dette argument kan forstås i forlængelse af Brinks pointe om, at der er behov for en balance mellem de to tilgange. Ved at arbejde med nabosprog som synlig genstand skabes der mulighed for faglig fordybelse, hvor især sprogbrugen kan komme i fokus. Samtidig er der en risiko for, at undervisningen fremstår isoleret for eleverne, hvis den primært tager afsæt i at lære og forstå nabosprog og -kultur. Ifølge Brink er det ikke ensbetydende med, at man udelukkende skal gøre brug af en integrativ tilgang til nabosprogsundervisningen. Hun peger derimod på, at en balanceret didaktisk tilgang, hvor både integrative og særskilte nabosprogsforløb indgår, kan være mest hensigtsmæssig, da de to tilgange understøtter forskellige aspekter af elevernes læring. Det er netop disse nuancer, læreren viser, han har øje for i interviewet.

I interviewet nævner læreren som sin egen udfordring, at: "det sværeste i det her tilfælde ville jo så næsten være at finde frem til en eller anden tekst, som ville kunne passe til eleverne." Han italesætter altså udfordringen i, at man, alt efter hvilken klasse man har, skal finde ud af, hvordan indholdet i den integrative undervisning kan se ud i et differentieret perspektiv. Denne pointe uddyber han:

Og det er jo nok det, der egentlig er den største hurdle for rigtig mange dansklærere. Fordi igen, vi ved jo godt, hvor vi kan søge efter diverse danske tekster. Vi ved ikke, hvor vi kan søge efter svenske og norske tekster. Så det der med lige at få sat sig ned og få lavet en brainstorm over, okay, hvad er der egentlig lige af forfattere, vi kan bruge? Hvad er der egentlig lige af hjemmesider, vi kan bruge?

Denne oplevelse af nabosprog er gængs- og reel ifølge Brink (2025), og det er netop her, hun mener, at den integrative tilgang har en fordel for læreren i forhold til planlægning af undervisning. Da vi spørger læreren ind til, hvorvidt det integrative element gav mening, svarer han: "Ja, det gjorde det. Der var intet problem i det altså. Og ja, faktisk kunne jeg måske egentlig også godt have taget den ind tidligere i forløbet". Dette taler ind i, at man i den integrative tilgang ikke er nødsaget til at planlægge et helt forløb i nabosprog, men derimod integrere det løbende og derved med tiden blive komfortabel i det. Hertil udtaler Brink også, at lærerens kilde til eksemplarisk litteratur og andre modaliteter efterhånden vil blive opbygget, når man integrerer nabosprog kontinuerligt.

Samlet set peger lærerens udsagn på, at integrativ nabosprogsundervisning ud fra hans perspektiv giver mulighed for at implementere nabosprog i flere danskfaglige sammenhænge og rummer gode muligheder for at styrke elevernes sproglige bevidsthed gennem blandt andet sprogsammenligning. Han ser dog også udfordringer i praksis ved at skulle finde relevante materialer til specifikke klasser og finde tiden til at sætte sig ind i at se koblingen mellem nabosproget og danskfaget. Dette fremstår som centrale udfordringer for læreren og hans forestilling om sine kolleger.

12. PROJEKTETS OPSAMLING

Vi vil nu kort samle op på vores undersøgelses vigtigste pointer med henblik på at bygge en bro til mulige lærerprofessionelle handleperspektiver.

Vores projekt har undersøgt, hvad der opstår hos eleverne og læreren, når man integrerer et nabosprogsэлеment i et vilkårligt danskforløb. Dette har vi gjort på baggrund af vores problemformulering:

Hvordan får integrationen af nabosprogsundervisning i en lærers eksisterende danskundervisning elevernes mestringsoplevelse og sproglige bevidsthed, og hvilke muligheder og udfordringer oplever læreren i arbejdet med at integrere nabosprog i sin undervisningspraksis?

Det har vist sig, at det at integrere et nabosprogs элемент ind i danskfaget rummer en række muligheder og udfordringer. Vi oplevede gennem vores analyse og diskussion en overensstemmelse mellem elevernes oplevelse af at mestre opgaverne, styrke deres sproglige bevidsthed og lærerens forventninger hertil. Arbejdet med nabosprog åbner for en række læringsrum, der er væsentlige i danskfaget, hvilket meget af den forskning, vi har lagt til grund for projektet, peger ind i.

Igen står vi alligevel over for den samme hovedpine omkring, hvordan vi når ud med denne viden til dansklærerne ude i folkeskolerne. Det kan nærmest lyde som en kliche at skrive, at mange lærere finder nabosprogsundervisningen utilgængelig og svær at relatere sig til, men det er et narrativ, der er svært at komme udenom. Mundbjerg (2019) fremhæver i forlængelse heraf, hvordan nabosprogsdidaktikken ofte befinder sig i et spænd mellem gode intentioner og en praksis, hvor den

nedprioriteres bl.a. på grund af manglende tid, tydelige didaktiske greb og oplevet relevans for læreren. I undersøgelsen på læreruddannelsen understreges det, at det er altafgørende, at nye didaktiske principper opleves som meningsfulde og anvendelige i praksis, hvis læreren skal tage dem til sig. Ellers risikerer de at forblive teoretisk viden uden reel betydning for undervisningen. På den baggrund bliver lærerens positive oplevelse af ejerskab til nabosprogsdidaktikken central, hvis det didaktiske potentiale i arbejdet med nabosprog ikke skal gå tabt (Andersen, m.fl., 2024). Ejerskabet hertil opstår bedst, når man i sit faglige ståsted har mod på at springe ud i det uforudsigelige.

Tom Steffensen (2016) belyser, hvordan der kan være god grund til at se kritisk på den historiske fortælling om det nordiske sprog- og kulturfællesskab, der også nævnes i danskfagets formål. Han kritiserer målene for at være formuleret ind i en romantisk diskurs, der går tilbage til tanker fra 1800- og 1900-tallet. Han peger også på undersøgelser fra 1960'erne og frem, der fremhæver, at sprogbarriererne mellem nabosprogene med tiden er blevet så store, at nogle sprogforskere foreslår, at norsk og svensk er gået hen og er blevet fremmedsprog. Man kan her spørge sig selv, hvordan nabosprogsundervisningen kan se ud i et nutidigt perspektiv i danskfaget. Som nævnt argumenterer Steffensen for, at nabosprogsundervisning kan fungere som en sproglig og kulturel forstyrrelse i en ensidighed af modersmålsfaget. I mødet mellem det genkendelige og anderledes opstår der et spænd, hvor elevernes viden om sprog og verden forstyrres. Lige netop dette understreger essensen af de pointer, som vi i vores undersøgelse fandt frem til. Den integrerede nabosprogsundervisningen peger i dette lys dermed ikke tilbage, men frem. Den forbinder sig med fælleseuropæiske ambitioner om at styrke sproglig og kulturel diversitet i uddannelsessystemet og er derfor i lyset af dette projekt stadigvæk relevant i dag. Dette ståsted danner grundlag for vores tanker ind i handleperspektivet og vores artefakt, hvilket uddybes i nedenstående afsnit.

13. HANDLEPERSPEKTIV OG ARTEFAKT

På baggrund af vores analyse og diskussion vil vi pege på et muligt handleperspektiv i lyset af vores undersøgelse. Dette skal ikke forstås som et endegyldigt svar på praksis, men som et bud på, hvordan integrativ nabosprogsundervisning kan gøres relevant og tilgængelig for lærere i et didaktisk perspektiv.

Vores opsamling af projektet viser, at integration af nabosprogslementer i danskfaget kan styrke elevernes sproglige bevidsthed og i varierende grad påvirke deres oplevelse af mestring. Samtidig peger det på behovet for at gentænke, hvordan nabosprogsundervisning i et nutidigt perspektiv gøres meningsfuld og tilgængeligt for dansklærere i praksis. I forlængelse heraf, er vi nysgerrige på, hvordan vi kan bidrage til at forny diskursen på området. Dette har været et afsæt for vores artefakt, der både kan findes på forsiden og som vedhæftet fil til projektet.

Vi har forsøgt at redidaktisere den skabelon, der dannede grundlag for vores intervention. Hvor skabelonen oprindeligt var målrettet lærerstuderende, har vi her haft fokus på at rette det mod dansklærere i skolen. Vi har ud fra vores interview med læreren, der indgår i interventionen, skabt en ny skabelon. Læreren fik ved vores besøg skabelonen i hånden og blev bedt om at give sine umiddelbare tanker i forhold til, om han kunne se sig selv bruge det som en hjælp til at komme i gang med integrativ undervisning selv. Han udtalte blandt andet: “Ja, det kunne faktisk være meget godt. Altså ligesom, simpelthen bare som en guide”. Generelt kan han altså se potentiale, da det bl.a. lægger op til at lede efter litteratur, men nævner eksplicit, at det vil kræve tid at sætte sig ind i skabelonen på grund af omfanget af tekst: “Ja, og det er jo igen det, fordi jeg går straks i gang med at tænke på forberedelsestid [...] Og bare ved at skimme her, så tænker jeg, der er alligevel en del, man lige skal sætte sig ind i”. Ud fra dette efterspørger han en simplificering: “Altså simpelthen bare sådan helt kort, hvis det var”, hvilket er netop det, vi har forsøgt med vores redidaktisering af skabelonen. Vi har hertil også omdesignet Brinks skema ift. udvælgelse af nabosproglitteratur, så det passer til udtrykket på den nye redidaktiserede skabelon og vedhæftet det i forlængelse som en yderligere hjælp til læreren.

Derudover har vi også lavet en plakat til lærerværelset, der skal fungere som reklame for potentialerne ved integrativ nabosprogsundervisning. Dette er et forsøg på at fange lærernes opmærksomhed og nysgerrighed, for som læreren siger i interviewet: “For igen, jeg tror rigtig mange dansklærere har det på den måde, at de vil egentlig gerne. Det er bare lige det der med, hvor starter, hvor slutter man”. Vi vil give en håndsækning til, hvordan de kan komme i gang med integrativ nabosprogsundervisning. Vores plakat tager inspiration fra lærerens egen lille pitch i interviewet: “Det er lige før, det kan skrives i [folkeskolen.dk](https://www.folkeskolen.dk): “Kunne du godt tænke dig at indarbejde noget med nabosprogsundervisning i din undervisning. Gør det her”. Med inspiration fra disse ord, har vi designet en plakat, hvor der i hjørnet er placeret en QR-kode, som vil lede lærerne ind på en side,

hvor de blandt andet kan tilgå vores redidaktiserede skabelon samt links til forskellige hjemmesider, hvor man kan afsøge litteratur, ideer og andre modaliteter til nabosprogsundervisning.

Plakaten til lærerværelset med tilhørende QR-kode med adgang til blandt andet vores redidaktiserede skabelon indgår altså som vores artefakt som et bud på at bygge bro mellem vores bachelorprojekt og praksis. Begge er udarbejdet i en forhåbning om at kunne give et bud til praksis, som vil gøre nabosproget relevant og brugbart i skolen, så diskursen omkring nabosprog med tiden vil kunne ændre sig og ikke stagnere.

14. BIBLIOGRAFI

- Andersen, L. K. (2020). *Tværsproglighedens veje - Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Aarhus Universitet - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).
- Andersen, L. K., Hjarnø, G., & Kjærbæk, L. (2024). Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværsproglighed og praksisforankring. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 9(1), s. 28. <https://doi.org/10.7146/lup.v9i1.143352>.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Brink, E. T. (2021). Undervisning i Nabosprog. I B. Nielsen, & J. Lieberkind, *Danskundervisning I. - 6.* (s. 361-422). Hans Reitzels Forlag.
- Brink, E. T. (2025). Undervisning i nabosprog. I B. Nielsen, & J. Lieberkind, *Danskundervisning I.-6.* (s. 267-319). Hans Reitzels Forlag.
- Daryai-Hansen, P. (2024). *Fremmedsprog*. Aarhus University Press.
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Andersen, L. K. (August 2024). Sproglig opmærksomhed i rammen af en flersprogethedsdidaktik – en konceptualisering på tværs af uddannelsesniveauer. *Sprogforum*(78), s. 40-46.
- Hasse, C. (2013). Vygotskys sociokulturelle læringsteori. I A. Holtoug (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 144-171). Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, T. (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden*, s. 117-130.
- Madsen, L. (December 2008). Funktionel nabosprogsundervisning. *Den nordiske dimension*(4), s. 4-7.
- Madsen, L. (Marts 2016). Nordiske nabosprog i grundskolen. *Kognition & pædagogik*(99), s. 90-97.
- Mundbjerg, T. (2019). Nabosprogsdidaktik. I F. Gregersen, & M. Jørgensen (Red.), *Nyt nordisk! Initiativer indenfor nordisk sprog- og tekstpædagogik* (s. 24–38). Nordplus.
- Nettskole, N. T. (u.d.). *Norskprøven skriftlig B1 - B2*. Hentet fra Norsk TolK Nettskole: <https://ntnskole.no/wp-content/uploads/2025/03/Norskproven-Skriftlig-B1-B2-NORSK-TOLK.pdf>
- Nordisk Ministerråd. (1962). *Helsingforsaftalen*. Hentet fra Norden: <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1250811/FULLTEXT01.pdf>

- Nordisk Ministerråd. (2023). *Svar på rekommandation 17/2022 om at styrke det nordiske i læreruddannelsen*. Hentet fra Norden: https://www.norden.org/sites/default/files/2023-01/Svar%20p%C3%A5%20rek%2017_2022.pdf
- Otzen, E. (u.d.). *Argumenterende tekster*. Hentet Marts 2026 fra Gyldendal dansk 3. - 6.: <https://dansk3-6.gyldendal.dk/forloeb/fremstillingsformer/argumenterende-tekster>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2025). *Mestring i skolen - Muligheder og udfordringer*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen - en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.
- Sunesen, M. S. (2022). *Sådan laver du undersøgelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder; en grundbog* (4. Udgave udg., s. 35-64). Hans Reitzels Forlag.
- Tønnesvang, J., & Hedegaard, N. B. (2015). *Vitaliseringsmodellen – en introduktion* (2 udg.). Klim.
- Tønnesvang, J., & Schou, S. (15. August 2022). Mening, eksistens og psykologisk behov. *Psyke & logos*(43), s. 149-175.

BILAG 1: LÆRER INTERVIEW INDEN INTERVENTIONEN

Interview inden interventionen	
Spørgsmål:	Svar:
Nu kommer vi jo med det her forslag til noget, vi kan prøve af, og det er jo ikke, fordi det er sådan en mega vild ting, men har du nogle tanker omkring, hvordan du tror, at det møde mellem, hvad kan man sige, noget I sidder og arbejder med nu, og så noget nabosprog, der kommer sådan dumpende lidt ned, altså har du en idé om hvordan, eller en forventning til, hvordan det vil blive?	Altså ja, der hvor min begrænsning lige nu går, det er på kreativitet. Altså det der med sådan lige at kunne se den forbindelse der, og hvordan det lige kan hænge sammen. Men jeg er sådan set ikke i tvivl om, at der kan findes en forbindelse. Det kræver bare lige, at man bruger god tid på at sætte sig ned og finde den forbindelse. Men hvis forbindelsen bliver fundet, så tror jeg egentlig, at det kan blive en sjov undervisning. Og der kan komme nogle sjove ting ud af det. Og det tror jeg også, at eleverne vil synes. Også fordi så bliver der lige rusket lidt op i den almindelige hverdag.

BILAG 2: SKABELON FRA DANSKUNDERVISNING 1.-6. OG VORES EGET UDFYLDTE SKEMA

1. Start med at udfylde dette skema.

Det eksisterende forløb	Skriv ned	Afsøg paralleller i norsk og svensk	Skriv dine fund ned her:
Hvad er det overordnede emne for dit forløb?		Har dette emne en norsk eller svensk vinkel? Er der nogen norske eller svenske forfattere, der producerer tekster om det samme emne?	
Hvilke tekster arbejder du med i dit forløb?		Er der nogen norske eller svenske forfattere, der producerer samme slags tekster? Hvor vil du i så fald kunne finde sådanne tekster?	
Hvilke mål arbejder du med i dit forløb?		Kan disse mål nås ved brug af andre tekster eller andre arbejdsformer, som har med nabosprogsområdet at gøre? I så fald hvilke?	

2. Vurder teksterne på nabosprog.

Vurder tekster/teksterne	
Hvilke undervisningspotentiale ser du i de fundne nabosprogstekster – både i forhold til at arbejde med nabosprogsforståelse og i forhold til at arbejde med forløbets overordnede emne og mål? Er tekstanvendelsen eksemplarisk(e), og passer de(n) til elevernes niveau? Både indholdsmæssigt og sprogligt set? Du kan evt. vurdere tekstens tilgængelighed med skemaet på side 37?	Hvis du kan se potentialer i teksterne, og de er eksemplariske og på niveau, så gå videre til trin 3. Hvis ikke, så gå tilbage til trin 1 og afsøg andre paralleller, eller drop at integrere et nabosprogsaspekt i resten af dit forløb.

3. Udarbejd aktiviteter og mål for arbejdet med teksterne.

Udarbejd sproglige og kulturelle læringsmål for arbejdet med nabosprogsaspektet	Udarbejd arbejdsformer, der støtter eleven i at nå læringsmålene	Integrer og placer
Hvad skal eleverne opnå viden om og færdighed i, når de arbejder med de valgte norske/svenske tekster? [Her nævnes der mål specifikt for nabosprogs- og nabokulturfundstæke, for forfatteren har jo allerede nogle almindelige mål].	Hvordan skal eleverne arbejde med teksten/teksterne, så de både kan indfri forløbets almindelige mål og de specifikke mål for nabosprogsaspektet? Hvordan vil du støtte elevernes arbejde med teksten? Hvad skal du som lærer være særlig opmærksom på i teksten, når du underviser med i dette nabosprogsaspekt? Her er en sproglig analyse af teksten nødvendig.	Hvilke forudsætninger skal eleverne have for at kunne arbejde med det nabosproglige aspekt i forløbet? Hvor i forløbet vil det give bedst mening at placere det nabosproglige aspekt? Hvordan kan du evaluere elevernes arbejde med nabosprogsaspektet, og hvilke tegn på læring kan du se efter?

Det eksisterende forløb	Skriv ned:	Afsøg paralleller i norsk og svensk	Skriv dine fund ned her:
Hvad er det overordnede emne for dit forløb?	Argumenterende tekster	Har dette emne en norsk eller svensk vinkel? Er der nogen norske eller svenske forfattere, der producerer tekster om det samme emne?	Da emnet er indenfor en genre, er det nemt at trække den ud over Danmark. Der findes argumenterende tekster i hele verden.
Hvilke tekster arbejder du med i dit forløb?	Forskellige korte argumenterende tekster fra forløbet i Gyldendal	Er der nogen norske eller svenske forfattere, der producerer samme slags tekster? Hvor vil du i så fald kunne finde sådanne tekster?	Vi har fundet en norsk tekst, der er del af en prøve i norsk - den er altså fra en autentisk norsk opgave omkring at skrive en argumenterende tekst.
Hvilke mål arbejder du med i dit forløb?	Du kender argumenterende teksters opbygning. Du kan fremføre en påstand. Du kan argumentere for din påstand. Du kan argumentere imod din egen påstand. Du kan foreslå løsningsforslag.	Kan disse mål nås ved brug af andre tekster eller andre arbejdsmåder, som har med nabosprogsområdet at gøre? I så fald hvilke?	Den norske tekst sætter fokus på sproget og genren. Kigge ind i hvordan argumentationen ser ud på norsk - dette har de jo tidligere gjort i en dansk tekst. Herved opstår der et fokus på deres sproglige opmærksomhed, de skal bruge det de kender til at få øje på det samme i en tekst på et andet sprog. Eleverne bruger altså de ressourcer de har fra dansk sproget og deres eksisterende genrebevidsthed .

Vurder teksterne
Teksten er en argumenterende tekst = passer ind i forløbet
Teksten passer til elevernes niveau, da den er på norsk bokmål, er kort, tager udgangspunkt i deres egen livsverden og har overvejende ord, der minder om dansk.

Sproglige og kulturmæssige læringsmål for arbejdet med nabosprogsaspektet	Arbejdsmåder, der støtter eleverne i at nå læringsmålene	Integrer og placer
(danskfagets formål) Stk. 3. Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab.	De skal først lave trafiklysmetoden som en 'før-læsning' strategi - åbner den norske tekst op for dem og gør den tilgængelig. Det er også en strategi til at hjælpe eleverne med det norske sprog. Man laver den	Eleverne skal på forhånd have et genrekendskab til argumenterende tekster, før de bliver præsenteret for det nabosproglige aspekt. De skal have en eksisterende erfaring og forståelse af genren begreber og kendetegn for, at de kan koble den på et andet sprog.

Kompetencemål (efter 6. klasse): Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk, norsk og svensk.	særlige opmærksomhed sammen med dem. Dernæst skal eleverne lytte til teksten, mens de følger med skriftligt. De får et lyttfokus som tager afsæt i, hvordan argumenterende tekster skal skrives og skal kigge på, hvordan denne tekst lever op til det. Man giver altså eleverne en opmærksomhed på det norske og danske sprog, men også på argumenterende tekster og målene derfra.	Vi placerer den norske tekst efter, at eleverne allerede har arbejdet med en dansk modeltekst og fået begreber til genren. Vi placerer teksten her, så tilgængeligheden i den norske tekst er større. Konteksten er mindre ukendt og de har allerede begreber de kan koble på som en del af deres fagsprog. Deres eksisterende ressourcer bringes altså i spil. Ved at sammenligne deres erfaringer fra den danske tekst med den norske er der også fokus på en sproglig opmærksomhed. Ved at have et tværspørgsmål fokus opstår der en mulighed for, at metakommunikere omkring sproget. Evaluerings: • eleverne bringer deres kendskab til genren i spil i en nabosprogs kontekst • forstår de indholdet af teksten? • Afslutningsvis skal eleverne forholde sig til indholdet af teksten set fra deres eget perspektiv - kan de se forskelle og ligheder? både på et sprogligt og kulturelt plan.
---	--	---

BILAG 3: UDKAST AF SKEMAET FRA EVA BRINK

	Mindre svært	Sværere
Teksten er skrevet på:	norsk	svensk
Den norske tekst er skrevet på:	bokmål	nynorsk
Teksten er:	skriftlig	mundtlig
Teksten gør brug af:	standardordforråd	slang og dagligdags forkortede udtryk, fx <i>impod</i> i stedet for <i>imponeret</i> på svensk
Teksten er skrevet i en genre, som:	eleverne er fortrolige med	eleverne ikke kender så godt
Teksten handler om et emne og gør brug af ordforråd, som:	eleverne kender til fra dansk	eleverne ikke kender til fra dansk
Teksten har en informations-tæthed, som er:	lav	høj
Teksten:	kender eleverne i forvejen, eller de har ligefrem allerede læst/hørt den på dansk	kender eleverne ikke i forvejen
Teksten er:	kort	læng
Teksten har et emne, som:	tager udgangspunkt i elevernes egne interesser og livsverden	eleverne ikke er meget optagede af selv, og der er derfor ikke en indholdsdrævet motivation for at forstå teksten
Teksten benytter sig:	overvejende af ord, som er helt ens eller næsten ens i dansk (dvs. en overvejende transparent tekst)	overvejende af ord, som ikke umiddelbart genkendes fra dansk

BILAG 4: NORSK TEKST

Argumenterende tekst: Lekser

Lekser er oppgaver elever gjør hjemme for å øve på det de har lært på skolen. Mange diskuterer om lekser faktisk hjelper læring, eller om de bare skaper ekstra stress. Dette gjør spørsmålet om lekser både aktuelt og interessant å utforske.

Et viktig argument for lekser er at de gir elevene mulighet til å øve på det de har lært i timen. Når elever jobber hjemme, kan de fordype seg i fagstoffet på egen hånd og styrke kunnskapene sine. En annen fordel med lekser er at de hjelper elevene med å lære selvdisciplin og tidsstyring. Elever må planlegge tiden sin og lære seg å prioritere oppgaver, noe som er viktig i både skole og arbeidsliv. Noen mener at lekser tar for mye av fritiden til elevene. Selv om det er viktig med fritid, er det likevel avgjørende at elever har tid til å repetere det de har lært. Lekser trenger heller ikke å være tidkrevende hvis de planlegges godt. For å oppsummere, lekser gir elever verdifull tid til å øve på fagstoff, utvikle selvdisciplin og forberede seg på fremtidige utfordringer. Selv om noen ser på lekser som en byrde, er fordelene langt større. Derfor mener jeg at lekser fortsatt bør være en del av skolen. Hvis vi ønsker at elever skal lykkes både i skolen og senere i arbeidslivet, må vi sørge for at de får de beste verktøyene. Lekser er et av disse verktøyene, og derfor bør de forbli en del av undervisningen.

BILAG 5: UDDRAG AF OBSERVATIONER FRA INTERVENTIONEN

Læreren skriver dagsordenen op på tavlen, han fortæller at de senere skal arbejde med en tekst. Læreren siger "Den eneste forskel er, at den er på norsk".
Læreren deler papiret ud Elev får papiret i hånden og siger "holy shit" - lidt efter siger eleven 'nååå' og begynder at læse lidt af teksten op med en norsk accent.
Thomas spørger på klassen, hvad ordet 'lekser' betyder Eleverne byder ind - teksten handler om lektier Han snakker om, hvordan ordet lyder tæt på dansk.
Den ene pige spørger den anden "hvorfors er der så mange å'er?". De to piger snakker lidt om teksten. Pigen der stod op kommer ned til de andre to igen. hun begynder at snakke om sit hår. Pigerne responderer på det, hun siger. Men den ene af dem siger også "udviklende, den er gul". Nu kommer en af drengene ned til pigerne, han er færdig med opgaven, de snakker lidt om dagen i går. Pigen der står op går væk fra de andre to piger. De sidder nu alene. De griner lidt og snakker lavmælt sammen. Den ene af pigerne går i gang med at strege ord over. Den ene spørg den anden "Er den her ikke gul?", den anden svarer "jo, for der er to t'er i". De markerer ordet i hver deres tekst.
En dreng siger til en anden dreng: "Nej 'på' er ikke det samme... Det er ligesom i" Drengen svarer tilbage: 'Nej jeg vil sige det på samme måde, fordi det er "de"'

2 elever snakker om, hvordan man staver det på dansk frem for norsk: "Er det ikke med H her?"
2 elever sidder og snakker om endelserne: "hvis det havde været eleverne, så havde det giver bedre mening, men det er det ikke"
En elev siger i en samtale med læreren: "Når du kigger opad, kigger du basically på Norge. Så tæt på er de"
En af eleverne i klassen siger højt "sig mig, er det dansk der kopierer norsk, eller norsk der kopierer dansk".
En dreng kommer hen til mig og siger at han meget gerne vil interviewes senere. Han holder opgaven i hånden, den har ingen farver på sig. (elev 1 fra interviews).
Læreren spørger ind til, hvordan norsk er forskellig fra dansk. En elev svarer: "De bruger ikke "er/r" så meget som vi gør". (--> lidt svært hvad eleven mente her). En anden siger "de skriver mere lydret, for vi har stumme d'er". (svar fra elev, jeg interviewede).
De skal nu gennemgå de røde ord. Svar fra eleverne: "Der er å" "der er lekser" "der er også mye". Læreren spørg hvad "mye" betyder?
Eleverne skal nu lytte til teksten. De får 3 ting, som de skal tænke over undervejs i et argumenterende perspektiv.
Nogle af eleverne sidder og prøver på at få deres papir til at stå op, der breder sig en lille uro. Læreren italesætter dette og beder dem om at fokusere.
Da læreren har afspillet oplæsningen, spørger han, om teksten var til at forstå. En elev svarer "nej, den var nemmere at læse".
Læreren spørger "hvordan kan vi se, at det er en argumenterende tekst?". svar fra eleverne: "han laver, hvorfor er det godt, og hvorfor ikke". "han prøver at overbevise os".
Læreren spørger om eleverne kan genkende det, der står om lektier. En elev siger "jeg kan genkende det, men er ikke enig". En elev fortæller, at det kan være at man har søskende, der forstyrrer en. Læreren svarer med "ja, der kommer du med et modargument".

BILAG 6: INTERVIEWGUIDE TIL ELEVER

Åbning: • vi er studerende, færdige til sommer • Interviewet er anonymt - man kan ikke sige noget forkert. • vi kommer maks til at snakke i 10-15 min • vi er interesseret i, at hører om, hvad du synes om danskfag og om nabosprog ind i danskfag	
Tematiserede spørgsmål til problemformuleringens begreber - med afsæt i erfaringer.	Interviewspørgsmål
1. Danskfaget + nabosprog som integreret element	Hvad synes du om at have dansk? Uddyb gerne Hvordan har det været at arbejde med argumenterende tekster i dag? Hvordan var det at arbejde med den norske tekst? Hvordan var det, at vi arbejdede med norsk som en del af arbejdet med argumenterende tekster – føltes det som 'dansk', eller som noget helt andet? Hvordan brugte du begreberne fra argumenterende tekster til at forstå den norske tekst?
2. Sprogkompetencer og strategier	Kunne du genkende noget fra dansk i den norske tekst? Hvad gjorde du helt konkret, når du ikke forstod et ord på norsk? Tror du, at det du lærte i dag om at forstå norsk, også kan hjælpe dig, når du møder nye ord på dansk eller andre sprog? Synes du, at du blev bedre til noget sprogligt i dag? Hvad fx: forstå ord, gætte betydning, sammenligne sprog
3. Mestringsoplevelse	Kan du fortælle om et tidspunkt i dag, hvor du mærkede: 'Det her kan jeg godt' • Hvad var det helt præcist, du kunne? • Hvordan fandt du ud af det? Eller omvendt, 'det her var svært.' • Hvad gjorde det svært? • Hvad gjorde du så? Hvad hjalp dig mest i dag? • farverne (trafiklysmetoden)? • at høre teksten? • at I snakkede om det sammen? Kunne du bruge det, du allerede ved fra dansk som hjælp? Hvordan føles det, når du forstår noget på norsk?

	Bliver du mere eller mindre sikker på dig selv i dansk, når du arbejder med norsk? Får du mere lyst til at prøve, eller giver du hurtigere op? evt. få eleverne til, at sætte stjerner på det at arbejde med den norske tekst fx fra 1-10 (i forhold til, om de synes at de lykkedes med det). kan vi få eleverne til at sætte to slags kryds ? evt inden for mestring og inden for sprogforståelse.
4. Muligheder og udfordringer	Var der noget i dag, der gjorde dansktimen mere spændende/mindre spændende end normalt? Var der noget, der var svært i undervisningen? Hvis du skulle bestemme, skal Thomas så tage en tekst med på et nabosprog med igen i dansk? Hvorfor/hvorfor ikke.
5. Andet	Har du prøvet at arbejde med tekster på norsk og svensk før? Hvad har i lavet? Er der noget som du/I gerne vil sige, men som vi ikke har snakket om endnu?

BILAG 7: ELEVSVAR TIL TRAFIKLYS

Argumenterende tekst: Lekser

Lekser er oppgaver elever gjør hjemme for å øve på det de har lært på skolen. Mange diskuterer om lekser faktisk hjelper læring, eller om de bare skaper ekstra stress. Dette gjør spørsmålet om lekser både aktuelt og interessant å utforske. Et viktig argument for lekser er at de gir elevene mulighet til å øve på det de har lært i timen. Når elever jobber hjemme, kan de fordype seg i fagstoffet på egen hånd og styrke kunnskapene sine. En annen fordel med lekser er at de hjelper elevene med å lære selvdisiplin og tidsstyring. Elever må planlegge tiden sin og lære seg å prioritere oppgaver, noe som er viktig både skole og arbeidsliv. Noen mener at lekser tar for mye av fritiden til elevene. Selv om det er viktig med fritid, er det likevel avgjørende at elever har tid til å repetere det de har lært. Lekser trenger heller ikke å være tidkrevende hvis de planlegges godt. For å oppsummere, lekser gir elever verdifulle tid til å øve på fagstoff, utvikle selvdisiplin og forberede seg på fremtidige utfordringer. Selv om noen ser på lekser som en byrde, er fordelene langt større. Derfor mener jeg at lekser fortsatt bør være en del av skolen. Hvis vi ønsker at elever skal lykkes både i skolen og senere arbeidslivet, må vi sørge for at de får de beste verktøyene. Lekser er et av disse verktøyene, og derfor bør de forbli en del av undervisningen.

BILAG 8: ELEV INTERVIEWS

Elev 1	
Spørgsmål:	Svar:
Var der noget, som du så ikke forstod på det norske i dag?	Næ, det hele var meget nemt for mig.
Ja, det var nemt for dig i dag. Hvorfor var det nemt, tænker du?	Jeg har jo meget familie oppe i Norge, så når jeg skal snakke til dem, så skal jeg jo snakke norsk til dem på grund af, de ikke rigtig forstår dansk.
Synes du på trods af, at du er så god til norsk, synes du så, at du er blevet bedre til noget sprogligt i dag i forhold til det danske?	Ja, det var sådan lidt hverdags-noget.
Hvad hjalp dig mest i dag? I har både lavet det der med trafiklys, og I har hørt teksten og I har også snakket sammen på klassen. Var der noget, du synes gav mest mening for dig?	Det var nok at høre teksten.
Er det noget med også at høre udtalen på ordene?	Ja, jeg er meget vant til at høre, hvordan de bliver udtalt. For eksempel for mine veninder, der er det jo meget sådan, holy shit, det er meget anderledes.
Hvordan har du det indeni, når du forstår noget på svensk? Eller ikke på svensk, på norsk hedder det.	Bare sådan, det er meget nemt. Det bliver meget nemt for mig nu.
Så du har faktisk et højt niveau?	Ja, på grund af, at min storebror er på gymnasiet. Så jeg får hans opgaver, også på grund af, han vil gerne have, jeg hjælper ham med det.
Okay. Så vil du måske sige, at det du har lavet i dag på Norsk har været for nemt?	Ja.
nu hvor du er så god til norsk og har lært det sammen med dansk. Har det gjort, at du kan både norsk og svensk, at du har haft nemmere ved begge sprog? Hjælper det dig?	Altså sådan, svensk, der bliver tingene også udtaget meget anderledes og stavet anderledes. Så det vil jeg nok sige, at det har jeg ikke så meget forstand på. Men norsk, der er det jo meget nemt for mig også, når jeg også får de der opgaver der.
Ja. Har det gjort, at du er mere opmærksom på, hvordan sprog fungerer? For eksempel, at på Norge, der har man...	Der bliver det stavet anderledes.
Præcis, ja. Er der andre ting, du tænker, at du har lært i forhold til sproget?	Det er nok, hvordan tingene udtales.
Føler du, at du i klassen faktisk kunne vise, hvor god du var i dag, fordi det var på norsk?	Altså jeg holdte mig også lidt i lavt tempo. Jeg føler også, det er pinligt, at jeg bare kan være sådan 'se, hvor god jeg er til det.
Hvordan kan det være, tror du?	Da nogle fra klassen også kom og spurgte, om jeg kunne hjælpe med, hvad det der betyder.

Elev 2	
Spørgsmål:	Svar:
Da I arbejdede med den norske tekst i dag, følte du så, at I havde dansk, eller følte du, at I havde et helt andet fag?	Jeg følte sådan lidt en blanding af begge dele, fordi det føltes meget som en lille kort tekst om argumenteret tekst, fordi man

	lagde ikke sådan helt mærke til, at det var norsk, fordi der er ikke så meget forskel mellem det
I har jo haft lidt om argumenterende tekster, og lært lidt om, hvordan man skal kigge på den. Hvordan brugte du de ting, I har lært om det, på den norske tekst i dag?	Jeg gjorde bare lidt af det samme, som jeg plejer at gøre med en argumenterende tekst. For eksempel de der spørgsmål, vi fik 'hvordan man kan se det' Det kan man se på den måde, det står, og den måde, de siger det på.
Kunne du genkende noget fra dansk i den norske tekst?	Ja, det kan jeg godt, for mange af de her ord minder meget om danske f.eks. opgaver og lektier på skolen.
Synes du, at du er blevet bedre til noget sprogligt i dag?	Ja, jeg synes, jeg er blevet bedre til at læse ord, jeg ikke helt selv kendte.
Kan du sige mere om det?	Selve teksten var ikke så svær, men den var lidt svær, fordi det står på andre måder. Men når du selv vil prøve at udtale ordet, så kan du nemt høre ordet i dit hoved, at det faktisk lyder dansk.
Når du så oplevede det i dag, tror du, at du kan bruge det, hvis der er en svær tekst på dansk eller et andet sprog? Tror du, at du kan tænke over, at du skal læse det tydeligere og de ting, du sagde før?	Ja, jeg kan læse det flere gange og prøve at få det ind i mit hoved. Hvis jeg nu slet ikke ved, hvad det betyder, så kan jeg spørge nogen, hvis de nu ved det, så kan jeg spørge, om jeg kan få hjælp af dem.
Kunne du bruge, da du arbejdede med teksten i dag, noget af det, som du allerede ved fra dansk?	Ja, mange ord minder nemlig om danske ord, så dem brugte jeg til at inddybe lidt mere i teksten, så jeg forstod den.
Hvordan fik du det i dag, når du forstod noget på dansk? Eller på norsk hedder det.	Jeg fik en god fornemmelse i min mave. Fordi så kan jeg også... Hvis nu jeg ville snakke med andre, som der også kan over tekst, så jeg kunne stå dem bedre, fordi nu ved jeg nogenlunde godt, hvad det betyder.
Så du fik en fornemmelse af, at du faktisk godt ville kunne forstå andre.	Ja.
Får du lyst til at prøve at lære mere sprog? Eller får du lyst til at give op, fordi det virker svært efter timen i dag?	Jeg får lyst til at lære flere sprog, fordi hvis du tror på dig selv, at du kan gøre det, så kan det nok også godt ske.
Det lyder som en rigtig god ting at sige til sig selv, synes jeg. Var der noget i dag ved timen, der gjorde, at den var mere spændende end normalt, og mindre spændende end normalt?	Det der med lyskrydset, fordi det er ikke noget, vi har prøvet før. Det var ret hyggeligt med sine sidekammerater at finde ud af forskellige ord, og hvordan det kan lyde og sådan noget.
Havde du nogle gode samtaler med dine sidemarkere om sproget der?	Ja, for eksempel ved Lekser, der syntes de for eksempel, at det ikke lød helt dansk. Men mens vi andre syntes, at det faktisk gjorde.
Hvis du skulle få lov til at bestemme, ville du så have, at X (læreren) tog nogle flere norske og måske svenske tekster med ind i timen?	Ja, det synes jeg. Fordi så kan vi også lære andre sprog end dansk, engelsk og tysk. Så kan vi også forstå dem bedre, hvis for eksempel man har familie derfra eller venner derfra.
Og nu hvor du har haft det, hvordan har du det så i kroppen efter den time her? Har du en rar følelse efter at have haft det, eller er du lidt sådan... Årh, det var en hård time, eller hvordan har du det?	Jeg synes, den var meget god. Det var ikke ret svært. Det var ret nemt i det hele taget. Og man kunne få mere snakket med sine sidekammerater.

Elev 3

Spørgsmål:	Svar:
-------------------	--------------

Men jeg kunne faktisk godt tænke mig at høre, sådan om, hvordan du synes egentlig om faget dansk.	Jeg kan godt lide faget. Og det kommer an på, hvad vi jo laver.
Og i dag var der jo en tekst, der var på norsk. Synes du, at det var lidt mærkeligt, eller var det svært? Eller var det.	Nej, det var ikke så svært. Det var svært, når det var den der, ham der han læst, men ikke når det var, at vi selv læste.
Det forstår jeg også godt.	Jeg kunne forstå det meste.
Men hvad tænker du om, at der var en norsk tekst? Synes du, gav mening, eller var det...	Ja det gav mening synes jeg.
Kunne du godt se noget, der kunne minde lidt om hinanden?	Ja. Lektier.
Nu nævnte du selv det her med, at der er ting i dansk, du godt kan lide. Og så var det måske ikke mega sjovt, at der var en norsk tekst i dag. Men var der et tidspunkt, hvor du tænkte, at det her kan jeg faktisk godt?	Når jeg skulle læse.
Når du skulle læse på norsk? Så fik du sådan en... Kan du prøve at forklare, hvordan det var?	Det var bare fordi jeg tænkte, at jeg ved, hvad de fleste ord betyder. Så jeg begyndte bare at læse på dansk og sådan.
Var der så nogle tidspunkter, hvor du tænkte, at der var noget, der var svært?	Når det var, at man skulle farve. Jeg var bange for, at jeg tog alt for meget grønt
Så du tænkte lidt over det der med, hvor mange ord du fik farvet. Grøn, eller gul, eller rød.	Ja.
Jeg kunne faktisk godt tænke mig at høre, har I prøvet at arbejde med norske tekster før?	Ja, jeg tror, det har været i 3. klasse, så så vi norsk film. Der skulle vi også læse lidt af en norsk bog.
Så I kendte det godt en lille smule?	Ja, men der så jeg ikke så meget af filmen eller læste særlig meget, fordi jeg kunne virkelig ikke lide det.
Hvad var det, der gjorde, at du ikke kunne lide de ting, tænker du?	Jeg forstod det ikke, jeg forstod næsten ikke noget, og jeg synes bare at det var svært.

Elev 4	
Spørgsmål:	Svar:
Nu havde mig og Nanna jo fået lov til at pille lidt ved X undervisning i dag og putte en tekst ind, der var på norsk. Hvad tænkte du om det? Sådan, var det skørt? Var det spændende? Var det kedeligt? Altså det kan være alt.	Det er sjovt, fordi så er der jo to ting, der er lidt skjult. Så er der jo en ekstra ting, der er skjult, end det vi ellers bare var i gang med.
Ja.	Så jeg synes egentlig, det var meget fint.
Og når du siger det her med sådan skjult, kan du prøve at sætte et ord på, hvad det var, der var skjult i det?	Jo, at man lærte en ekstra ting, for eksempel i et nyt sprog, men så var der også argumenterende tekst i det. Så vi lærte to ting på én ting.
Kunne du bruge noget af alt det, du har lært omkring argumenterende tekster, måske nogle begreber eller et eller andet på det at snakke om den norske tekst, eller hvordan var det?	Måske lidt. Fordi så skal man ikke ligesom bare, så skal man kun lægge og mærke til én ting. Så skal man mere fokusere på det ene, fordi man jo har lært det andet.
Hvordan tror du sådan, hvis nu I ikke havde lært om argumenterende tekster, og I bare fik den her norske tekst, var der, ville der være en forskel, så tror du?	Jeg tror det var lidt sværere, fordi man jo lige starter fra nul af.
Ja.	Hvor her der startede vi jo fra 50.

Hvad synes du om det her med at inddele ordene i de her farver og sådan noget? Kunne det give et eller andet eller gøre noget?	Så fandt man ud af, at norsk minder meget om dansk.
Og hvordan fandt du ud af det?	Der var mange grønne.
Nu er det et svært spørgsmål det her, men hvorfor tror du egentlig, at vi tager sådan en norsk tekst med ind i danskfaget? Fordi vi har jo ikke norsk på skoleskemaet.	For at vi lærer noget om hvoromkring, andre steder i verden. Vi lærer et andet sprog. Og så fordi dansk og norsk minder meget om hinanden. Så derfor tror jeg.
Har du været i Norge før?	Ja, jeg plejede at stå på ski der, hvert år.
Så du har faktisk prøvet at være blandt nordmænd og skulle forstå, hvad de siger.	Ja.
Og hvordan var det?	Nu er man jo meget i sin egen boble. Men ellers er det meget fint. Nogle gange kan man ikke forstå, hvad de siger, så lyder det bare som volapyk.
Hvad gør du så, når du ikke kan forstå det?	Måske bruge lidt fingersprog, håndtegn.
Ja. Så prøv sådan at kommunikere på andre måder.	Ja, og måske hoppe lidt over på engelsk.
Hvordan føles det at kunne læse den tekst på norsk?	Det er jo fedt, at man jo kan ekstra ting, som man ikke lige troede, man kunne.
Var der så sådan, det er jo så lidt modsat, men var der et tidspunkt, hvor du tænkte, at der var noget, der var svært?	Ja, hvis nu der var nogle ord, der ikke mindede om dansk, og man så lige skulle finde ud af, hvad det betød. Der var det svært.
Og hvordan fandt du ud af, hvad det betød? Kunne du det?	Jeg prøvede at kigge lidt tilbage, hvad der stod, og hvad teksten handlede om. Og så prøvede jeg at finde en løsning. Sætte alle mulige ord ind.

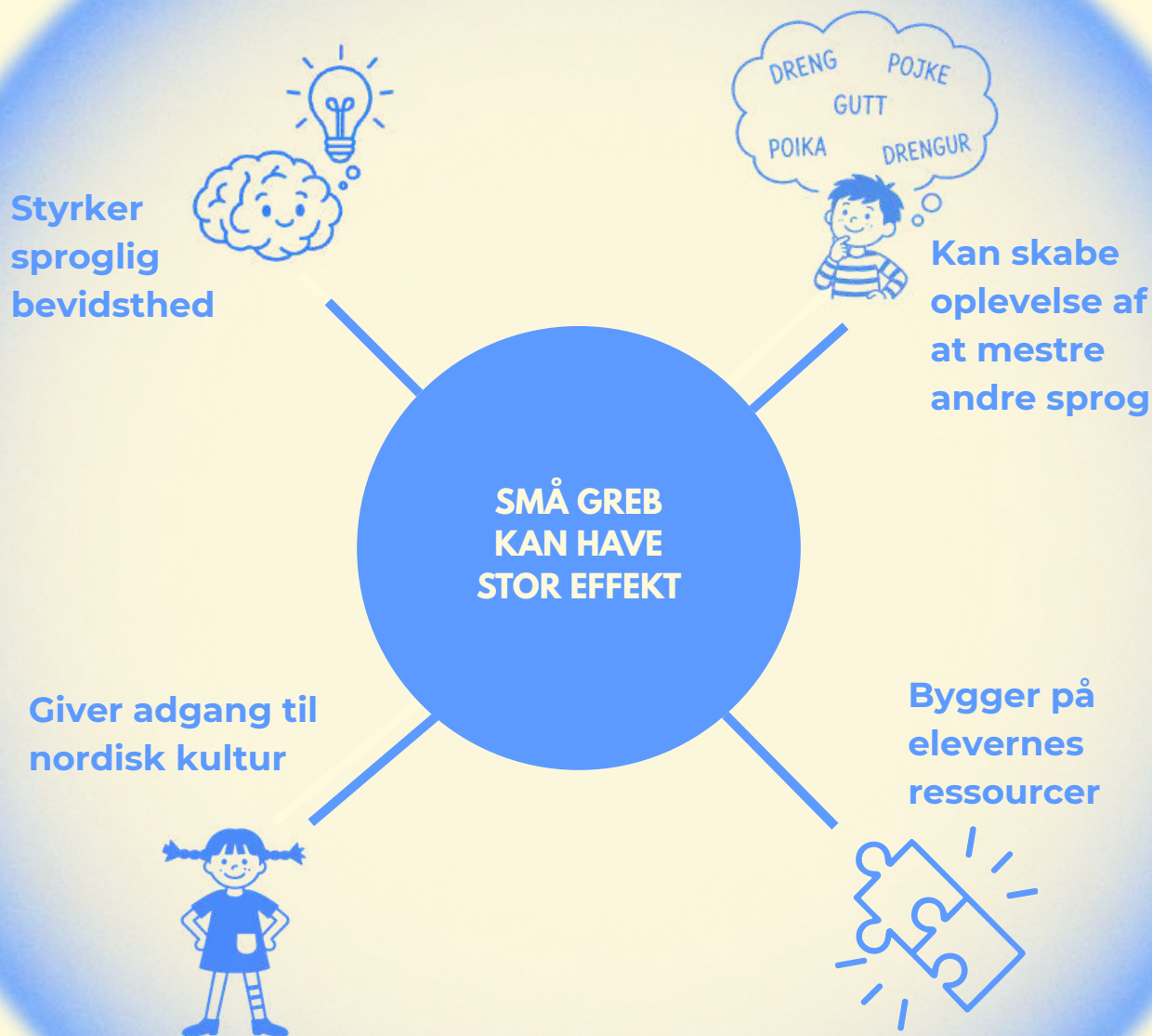
BILAG 9: LÆRER INTERVIEW EFTER INTERVENTIONEN

Interview efter interventionen	
Spørgsmål:	Svar:
Vi har jo snakket lidt om allerede, at vi jo har været lidt nysgerrige på det her med at integrere nabosprogsundervisningen, sådan lidt dumpende ned i noget eksisterende. Og det har du jo lige været udsat for, kan man sige. Så måske sådan bare lige sådan til at starte med, hvordan umiddelbart var det for dig?	Det fungerede jo helt fint. Igen, norsk skriftsprog er så tæt på dansk, så det er forholdsvis lige til for at få det til at passe ind som en del af undervisningen. Så det fungerede ganske fint.
Hvordan oplevede du eleverne tog imod det i dag, da de mødte det?	Egentlig stille og roligt. Min oplevelse var egentlig, at de bare gik lidt til det, som til en hver anden opgave. De havde fået at vide, det er sådan, det er i dag, det er jo fint, så gør de så det. Og så synes jeg egentlig ikke, der var så mange kommentarer til det
Oplevede du noget i forhold til deres sproglige opmærksomhed?	Jeg forventede det, men det var jo også en god måde at gøre det på. Netop fordi, at det jo tvinger dem til at lave de her sproglige observationer, som de måske ellers ikke er tvunget til dagligt. Så

	jeg er ikke overrasket over, at de gjorde det, men det var godt, de gjorde det.
Havde du en fornemmelse af, at nu har vi jo bare kommet med en norsk argumenterende tekst. Passede den ind i forløbet? Gav det mening ind i forløbet?	Ja, det gjorde det. Der var intet problem i det. Altså... Og ja, faktisk kunne jeg måske egentlig også godt have taget den ind tidligere i forløbet. Vi har jo også tidligere arbejdet med en argumenterende tekst, hvor der også har været nogle forståelsespørgsmål til, hvad er det for nogle argumenter, der bliver brugt og sådan noget.
Nu tænker jeg på, da vi havde vores samtale over online, der snakkede vi meget om det der med, at så skulle vi se, om vi kunne finde på noget kreativt. Og vi endte jo faktisk med at komme med noget meget simpelt. Hvad tænkte du, fordi nu havde vi jo snakket om, at uh nu kommer vi med den kreative løsning', og den egentlig endte med at være meget simpel. Hvad tænkte du om det?	Jamen det var jeg jo egentlig glad for, men det er jo også fordi, ofte er det også den simple løsning, der fungerer bedst. Men det viser jo netop også bare det der med, at hvis bare man lige sætter sig ned og tænker over tingene, så behøver det ikke være så stort og indviklet. Ja, så det sværeste i det her tilfælde ville jo så næsten være at finde frem til en eller anden tekst, som ville kunne passe til eleverne. Men ellers, så tror jeg måske ikke, der havde været et stort forberedelsesarbejde i det, hvis det var mig selv, der skulle have fået det frem til det.
Kan du sætte ord på, hvilke muligheder du oplever, der opstår, når man vælger at tage en norsk tekst ind i klassen sådan her. Hvis du synes, der opstår nogle muligheder?	Det kommer an på, hvad fokus er. Fordi man kan jo også sige, at det gode ved at gøre det her med, at man tager nabosprog ind i den almindelige undervisning, er, at så får man det flettet ind på en rimelig naturlig måde. Men en fare er, at det også godt kan blive sådan, at man kun har halvt fokus på det almindelige forløb, og et halvt fokus på det sproglige. Så det er jo sådan lige, at man skal holde sig selv lidt i ørene og sørge for, at man lige får det hele med. Nu har jeg fuldstændig glemt spørgsmålet.
Hvilke muligheder du kan se ved at inddrage det?	Fordi der er jo så netop også nogle muligheder, hvis man tager sig tid til at tale om sproget, at så får man egentlig også tid til at tale om sprog i det hele taget. Fordi noget af det, vi gør i den der fælles gennemgang efter Trafiklystmetoden, er jo også at tale om sproget i det hele taget. Hvordan er det danske sprog bygget op? Kommer vi jo egentlig også til at snakke rigtig meget om, samtidig med, at vi jo taler norsk, fordi at der er jo nogle forskelle, der skal tydeliggøres, og hvordan gør vi på hvert enkelt sprog.
Hvis du nu forestiller dig, at du skal lave noget i dansk, du skal integrere noget nabosprog, du finder det her skema, den her model, den skal ligesom hjælpe dig i gang med, hvordan du kan gøre det. Hvad ville du skulle bruge, der var anderledes ved den?	Når jeg nu lige kigger den her. Det jeg sagde til jer før, der nok ville tage længst tid for mig ved selv at have forberedt det her, det var at finde den norske tekst. Jeg kan jo se noget af det, som man bliver sat til som det allerførste, det er lige at afsøge, hvad er det egentlig, der lige er muligheder. Og det er jo nok det, der egentlig er den største hurdle for rigtig mange dansklærere. Fordi igen, vi ved jo godt, hvor vi kan søge efter diverse danske tekster. Vi ved ikke, hvor vi kan søge efter svenske og norske tekster. Så det der med lige at få sat sig ned og få lavet en brainstorm over, okay, hvad er der egentlig lige af forfattere, vi kan bruge? Hvad er der egentlig lige af hjemmesider, vi kan bruge? Og alt sådan noget her. Det er rigtig godt til at starte med, og hvis bare man gør det her nok gange, så får man jo også opbygget en bank på et eller andet tidspunkt.

Men måske man også kan spørge sådan, om du... Nu har vi givet dig den i hånden, altså kunne du selv have... Nu ved jeg godt, du så ikke var så vild skemaer, men kunne du have fundet på at benytte dig af sådan en der, hvis du manglede nogle rammer for, hvordan du kunne lave nabosprogsundervisning?	Ja, det kunne faktisk være meget godt. Altså lidt ligesom, simpelthen bare som en guide, som man jo faktisk egentlig nærmest kan have på en fagportal. Det er lige før, at det kan skrives i folkeskolen: "Kunne du godt tænke dig at indarbejde noget med nabosprogsundervisning i din undervisning. Gør det her." Og hvis man helt gerne vil undgå forløbet, så meget af det kan man jo egentlig også bare inddele til spørgsmål. Altså for det første, hvad er dit emne? Hvilke tekster arbejder du med? Hvilke mål arbejder du med? Kan det være norsk eller svensk? Altså simpelthen bare få det skrevet ned.
Men skulle den sådan simplificeres, tænker du? Hvis man skulle gentænke den der?	Første del, det synes jeg fungerer super godt. Ja. Del 2 og del 3, det tror jeg godt kunne simplificeres. Ja, og det er jo igen det, fordi jeg går jo straks i gang med at tænke på forberedelsestid, når det er. Og bare ved at skimme her, så tænker jeg, hold nu, der er alligevel en del, der lige skal sætte sig ind i. Og så f.eks. punkt to, kunne du godt bare skrive til helt kort 'vurder teksterne på nabosprog? hvilke muligheder er der?' 'Hvordan passer teksterne til elevernes niveau?' Altså simpelthen bare sådan helt kort, hvis det var.
Nu tænker jeg lige i forhold til, du nævnte i dit sidste interview, at du er mere vant til at lave forløb med nabosprog osv. Kunne du se det her integreret som en nemmere, eller en anden, hvad siger man, en mere tilgængelig måde at få det med ind i undervisningen på, end at skulle planlægge et helt forløb?	Ja, jeg kan i hvert fald se det som en god måde. Jeg tror stadigvæk gerne, at jeg vil have et nabosprogsforløb, hvor der er tiden til at gå helt i dybden med sproget. Altså for simpelthen også at få dem givet en eller anden forforståelse for det hele også give plads til, at man i den resterende del af sin undervisning kan indarbejde det, uden nødvendigvis at skulle tage tempoet helt ud af det ved at snakke sprog helt langsomt. Så jeg vil stadigvæk gerne have et samlet nabosprogsforløb til at tale om de ting, men altså, det her, det er bare en rigtig god måde at få det indarbejdet, hvor det heller ikke virker kunstigt. En naturlig måde at få dem vendt til det på en eller anden måde. Uden at det skal nødvendigvis bare være afkoblet fra resten af det, man nogle gange går igennem. Og det vil også give mulighed, fordi jeg må også bare være ærlig og sige, at det er sjældent, at jeg arbejder med nabosprog i 8. og 9. klasse, fordi der er ikke tid. Der er et pensum, der skal nås.
Ja, ja. Tror du, at din kollega vil tænke det samme om det? At det vil være en måde for dem at bruge det på, så det bliver mere spiseligt for dem at gå til det.	Det tror jeg. For igen, jeg tror rigtig mange dansklærere har det på den måde, at de vil egentlig gerne. Det er bare lige det der med, hvor starter man, hvor slutter man. Og der er det jo en god overskuelig guide her.

KUNNE DU TÆNKE DIG AT INTEGRERE **NABOSPROG** I DIN DANSKUNDERVISNING?



Er du nysgerrig på at vide mere? Scan QR-koden.

