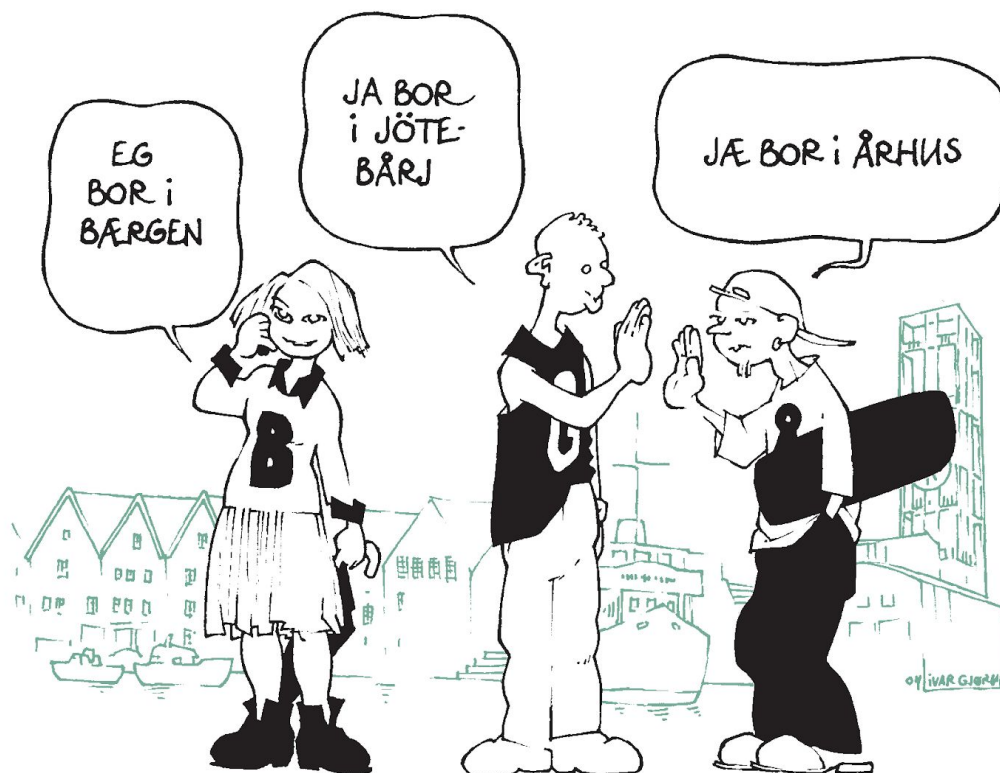


BACHELORPROJEKT
Nabosprog som et integreret element i
danskundervisningen



Skrevet af

Frederikke Nørgaard Petersen

Studienummer: 282152069

Linjefag: Dansk udskoling

Vejledere: Simon Skov Fougt og Clara Klint Jentzsch

Dato: 3. juni 2019

Antal anslag: 63.341

Københavns Professionshøjskole

2019

Indholdsfortegnelse

1. Bachelorprojektets rammer	3
1.1 Indledning og problemstilling	3
1.2 Problemformulering	4
1.3 Læsevejledning	4
1.4 Begrebsafklaring	6
1.4.1 Modersmål, fremmedsprog, nordiske sprog og nabosprog	6
2. Forskningsoversigt	7
2.1 State of the art-review	7
2.1.1 L1-læreres holdninger og undervisningskompetencer	7
2.1.2 Nabosprog i dansksdidaktiske læremidler	8
2.1.3 Nabosprogsforståelsen i Norden	8
3. Metode og undersøgelsesdesign	9
2.1 Undersøgelsesdesign	10
3.2 Valg af informanter	11
3.3 Validitet og reliabilitet	12
4. Teoretisk ramme	13
4.1 Nabosprogsdidaktik	13
4.1.1 Formål og mål	13
4.1.2 Sprogdidaktiske argumenter for nabosprogsundervisning	15
4.2 Erfaringspædagogik og opdagende læring	16
4.2.1 Trafiklysmetoden	17
5. Analytisk ramme	17
5.1 Analyse af empiri	18
5.1.1 Lærernes erfaringer med nabosprogsundervisning	18
5.1.2 Nabosprogsundervisningens fokus	21
5.1.3 Elevernes modtagelse af undervisningen	22
5.1.4 Lærernes holdninger til nabosprogsundervisning	23
5.2 Sammenfatning af analyse	25
6. Diskussion	26
6.1 Nabosprogsundervisningens berettigelse i danskfaget	26
6.1.1 Nabosprog overfor engelsk som lingua franca	27
6.1.2 Sprog over for indhold	28
7. Handleperspektiv	29
7.1 Nabosprog som et integreret element i et UV-forløb	30

8. Sammenfatning	31
9. Perspektivering:	33
9.1 Flersprogede elever i nabosprogsundervisningen	33
11. Litteraturliste	34
12. Bilag	37
12.1 Kolbs læringscirkel	37
11.2 Trafiklysøvelse	38

1. Bachelorprojektets rammer

1.1 Indledning og problemstilling

“Nabosprog? Det er altså ikke noget, jeg arbejder særligt med, så jeg kan nok ikke hjælpe dig. Kan du ikke spørge en anden?” Denne kommentar er et ret præcist billede på de reaktioner, jeg blev mødt af i min søgen efter dansklærere, der ville interviewes i forbindelse med dette bachelorprojekt. Modstanden opstod, når lærerne hørte, at emnet var nabosprogsundervisning, og at interviewet primært ville tage udgangspunkt i deres erfaringer med det. Men hvordan skal det egentlig tolkes, når flere dansklærere, uafhængigt af hinanden, giver udtryk for, at de meget nødt vil deltage i en undersøgelse, der handler om nabosprogsundervisning?

Som dansklærer i folkeskolen er man forpligtet på at facilitere undervisning, der gradvist gør eleverne i stand til at forstå svensk og norsk sprog. Dette afspejler sig bl.a. i nabosprogenes centrale plads i fagformålet for dansk, hvori der står: “Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab” (Dansk fagformål, 2018, stk. 3). Alligevel viser flere undersøgelser, at netop nabosprogene fylder forsvindende lidt i danskfaget, både hvad angår læremidler og læreplaner og undervisning og pensum på læreruddannelserne (Hannsdóttir og Mose, 2011, s. 53). Det lader altså til, at der er uoverensstemmelse mellem de kultur- og sprogpoltiske ambitioner, der beskrives i fagformålet, og den reelle praktisering af nabosprogsundervisning, som finder sted ude i folkeskolerne. Men hvad skyldes denne nedprioritering af nabosprogsundervisningen?

I en tid, hvor det engelske sprog har den dominerende rolle som verdens lingua franca, kan man givetvis diskutere, om undervisningen med og i nabosprog til stadighed har sin berettigelse og relevans i en nutidig skandinavisk skolekontekst. Hvilken gavn kan danske folkeskoleelever egentlig have af at opnå en fortrolighed med nabosprogene svensk og norsk, og hvilke didaktiske overvejelser må dansklæreren gøre sig i tilrettelæggelsen af undervisning, der faciliterer dette?

Med dette bachelorprojekt vil jeg undersøge, hvordan nabosprogsundervisning prioriteres, vurderes og praktiseres af dansklærere i folkeskolen. Jeg vil med udgangspunkt i min egen interviewundersøgelse samt dansk og international forskning diskutere nabosprogenes relevans for og berettigelse i danskfaget. Slutteligt vil jeg beskrive en konkret lektion, som er en del af et større undervisningsforløb, hvori nabosprog fungerer som et integreret element. Forløbet er udarbejdet med en erfaringspædagogisk tilgang med et særligt fokus på aktiviteter, der faciliterer opdagende læring.

1.2 Problemformulering

*Hvorfor nedprioriteres undervisningen med og i nabosprog af dansklærere i folkeskolen?
Hvilken berettigelse og relevans har nabosprogsundervisning i en nutidig dansk skolekontekst?
Hvilke didaktiske overvejelser må dansklæreren gøre sig i tilrettelæggelsen af en udbytterig nabosprogsundervisning?*

1.3 Læsevejledning

I dette afsnit præsenterer jeg en kort gennemgang af de afsnit, som bachelorprojektet er bygget op omkring. Afsnittet er tænkt som en kort vejledning til læseren, som har til formål at give et overblik over projektets indhold og struktur. I begyndelsen af hvert større afsnit vil jeg ligeledes give korte læsevejledninger, som skal ses som afsnitskoblinger.

I opgavens første del, *Bachelorprojektets rammer*, præsenterer jeg emnet og problemstillingen for opgaven. Jeg indleder med at forklare, hvilke motivationelle årsager, jeg har haft for at fordybe mig i netop denne problemstilling. Det indledende afsnit munder ud i en problemformulering, som er formuleret som de tre centrale spørgsmål, som jeg ønsker at besvare gennem opgaven. Problemformuleringens udformning skal ses som et udtryk for progressionen i opgavens analyse- og diskussionsdel. Sidste punkt i opgavens første del er en begrebsafklaring. Her gør jeg rede for de væsentligste fagbegreber, som er grundlæggende for forståelsen af opgaven.

Opgavens anden del, *Forskningsoversigt*, skal ses som et state-of-the-art-afsnit. I dette afsnit præsenterer jeg en oversigt over dansk og international forskning inden for nabosprog og nabosprogsundervisning.

I opgavens tredje del, *Metode og undersøgelsesdesign*, redegør jeg for de metodiske overvejelser og valg, der ligger til grund for min undersøgelse. Jeg præsenterer her min empiri samt de fire dansklærere, som har deltaget i interviews. I dette afsnit redegør jeg ligeledes for undersøgelsens pålidelighed og gyldighed.

I opgavens fjerde del, *Teoretisk ramme*, præsenterer jeg det teoretiske udgangspunkt, jeg har haft for mit arbejde. I afsnittet redegør jeg for nabosprogsundervisningens mål og formål, set fra forskellige niveauer. Jeg redegør herefter for fagdidaktisk teori, som knytter sig til området nabosprog. Slutteligt redegør jeg for erfaringspædagogik og opdagende læring, som er det teoretiske udgangspunkt for projektets handlingsorienterede del.

I del fem, *Analytisk ramme*, analyserer jeg de fire interviews, som jeg har foretaget med fire dansklærere. Analysen er struktureret omkring de fire områder, som jeg afdækker med min interviewguide.

I opgavens del seks, *Diskussion*, diskuterer jeg nabosprogsundervisningens berettigelse i danskfaget. Jeg sætter nabosprog over for det engelske sprog som kommunikationssprog. Efterfølgende diskuterer jeg to tilgange til nabosprogsundervisning, hvor hhv. sprog og indhold er i fokus.

I opgavens syvende del, *Handleperspektiv*, fremlægger jeg et eksempel på et undervisningsforløb i fjerde klasse, hvor nabosprog indgår som en integreret del. Undervisningsforløbet er udarbejdet ud fra et erfaringsbaseret syn på undervisning og læring.

I del otte, *Sammenfatning*, besvarer jeg min problemformulering med et sammendrag af de analytiske og diskuterende pointer og betragtninger, som jeg har gjort gennem bachelorprojektet.

God læsning!

1.4 Begrebsafklaring

Formålet med dette afsnit er at pakke centrale begreber fra opgaven ud. Det er de begreber, som benyttes hyppigt og løbende, og som jeg vurderer er væsentlige for forståelsen af selve projektet.

1.4.1 Modersmål, fremmedsprog, nordiske sprog og nabosprog

I arbejdet med nabosprog og nabosprogsundervisning er det væsentligt at orientere sig i den skelnen, der er mellem begreberne *modersmål*, *fremmedsprog*, *nabosprog* og *nordiske sprog*.

Modersmålet er det første sprog, man lærer af sine forældre og andre omsorgspersoner i den tidligste barndom. Med fremmedsprog og nabosprog bevæger man sig derimod inden for et felt, der omfatter andre sprog end modersmålet. Et fremmedsprog er et sprog, der ligger så langt fra modersmålet, at det kræver fokuseret undervisning at opnå kompetencer i (Normann Jørgensen, 2012, s. 23). Elever i den danske folkeskole møder altså fremmedsprog, når de eksempelvis modtager undervisning i engelsk, fransk eller tysk. Nabosprog er derimod sprog, der er så nært beslægtede i både ordforråd, opbygning og til dels udtale, at brugere af sprogene med mindre indsats kan opnå indbyrdes receptiv kompetence, altså forståelsesfærdigheder (Madsen, 2008, s. 2). Elever i folkeskolen møder nabosprog, når de introduceres for de øvrige skandinaviske sprog, svensk og norsk. Jeg gør i denne forbindelse opmærksom på, at selve begrebet *nabosprog* specifikt anvendes i en nordisk kontekst.

Det er ydermere væsentligt at være bevidst om, at der skelnes mellem betegnelserne *nabosprog* og *nordiske sprog*, som ud over de skandinaviske sprog også indbefatter islandsk og færøsk. Alle fem sprog tilhører den nordgermanske sprogstamme, men hvor de skandinaviske sprog har udviklet sig meget fra det fælles urnordiske udgangspunkt, har islandsk og færøsk i langt mindre grad fjernet sig fra det fællessproglige udgangspunkt. Derfor betragtes islandsk og færøsk i dag som fremmedsprog til dansk (Aurstad, 2019). Begrebet *nabosprog* betegner også det geografiske tilhørsforhold, som Danmark, Sverige og Norge, og dermed de skandinaviske sprogbrugere, har tilfælles.

Inden for lingvistikken er der uenighed omkring, hvilket begreb, der dækker kommunikationen mellem selvstændige og samtidig nært beslægtede sprog. Termerne *receptive multilingualism*, *semikommunikation* og *intercomprehension* bruges alle om dette fænomen (Steffensen, 2016, s. 301). Jeg vil i denne opgave benytte begrebet *semikommunikation*. Semikommunikation kan eksempelvis finde sted blandt brugere af sprogene ukrainsk og russisk og tjekkisk og slovakisk (Heine, 2000, s. 59). I en skandinavisk kontekst kan semikommunikation ses mellem brugere af nabosprogene dansk, svensk og norsk.

2. Forskningsoversigt

Hensigten med dette afsnit er at give et overblik over, hvad der på nuværende tidspunkt findes af forskningsbaseret viden om nabosprog og nabosprogsundervisning. Afsnittet skal ses som et slags state of the art-review. De undersøgelser, der nævnes i afsnittet, er jeg alle blevet bekendt med gennem en længerevarende søgningsproces, hvor jeg har forsøgt at udbygge min viden om nabosprog og nabosprogsundervisning samt de problematikker, der er og kan være forbundet med området. Nogle undersøgelser er fundet ved Google-søgninger, nogle ved søgninger i den internationale forskningsdatabase ERIC og andre ved biblioteksbesøg.

2.1 **State of the art-review**

2.1.1 L1-læreres holdninger og undervisningskompetencer

Der findes endnu ikke et kvantitativt studie, der undersøger dansklæreres holdning til at undervise med og i nabosprog. Dog findes der en norsk undersøgelse (Pran & Ukkelberg, 2011), der undersøger norsklæreres holdning til forskellige områder af norskfaget, herunder også nabosprog. Denne undersøgelse viser, at kun en tredjedel af de adspurgte lærere anser nabosprogsundervisning som værende enten ganske vigtig eller meget vigtig. Dette giver nabosprogsundervisningen en absolut bundplacering ift. de områder af norskfaget, som lærerne blev bedt om at vurdere vigtigheden af. En svensk undersøgelse foretaget af Lärarnas Riksförbund (2012) viser, at en større del af adspurgte svensklærere ikke mener, at de har kompetencerne til at praktisere undervisning, der realiserer de trinmål, som vedrører

nabosprogene dansk og norsk. Kun en tredjedel af udskolingslærerne og 11% af mellemtrinlærerne føler sig således rustede til opgaven. Disse to undersøgelser ser på svensk- og norsklæreres holdninger og kompetencer ift. at undervise i nabosprog og kan altså ikke siges at være et konkret udtryk for dansklæreres holdninger til eller kompetencer i at undervise i nabosprog. Dog arbejder L1-lærere i Norge og Sverige med samme forpligtelse fra Helsingforsaftalen som dansklærere, og derfor finder jeg dem relevante at inddrage her.

2.1.2 Nabosprog i danskididaktiske læremidler

Et nyere forskningsprojekt (Bremholm, Bundgaard, Fougth & Skyggebjerg, 2016) undersøger indholdet og karakteren af danskididaktiske læremidler henvendt til hhv. indskoling, mellemtrinnet og udskolingen. Undersøgelsen viser, at nabosprog fylder forsvindende lidt i læremidler henvendt til alle skolens tre trin. Således er omfanget af nabosprog under 1% i læremidler henvendt til mellemtrin og udskoling og under 0,5% i læremidler henvendt indskoling. Læremidler og undervisning hænger uløseligt sammen. Denne undersøgelse er relevant ift. min problemstilling, da den kan sige noget om, hvordan de forskellige områder af danskfaget prioriteres i læremidler, og at nabosprogene altså er underrepræsenteret i disse. Resultaterne af undersøgelsen understøttes af yderligere forskning, som ligeledes viser, at nabosprog fylder forsvindende lidt i L1-curricula i de skandinaviske skolesystemer (fx Gooskens et al, 2018 og Steffensen, 2016).

2.1.3 Nabosprogsforståelsen i Norden

Der findes flere skandinaviske og internationale videnskabelige studier, der undersøger nabosprogforståelsen blandt skandinaviske sprogbrugere (fx Delsing & Åkesson, 2005 og Gooskens et al, 2018), og her bliver netop nabosprogenes plads og rolle i L1-undervisningen i grundskolerne og gymnasierne inddraget. Det er væsentligt at påpege, at disse undersøgelser primært går på skandinavers nabosprogsforståelse og ikke på L1-læreres kompetencer og/eller holdning til at undervise i nabosprog. Disse undersøgelser er dog interessante ift. min problemstilling, da de kan give et indblik i effekten af nabosprogsundervisning - eller manglen på samme.

Der er lavet flere kvalitative undersøgelser af nabosprogsforståelsen blandt nordiske unge (fx Brink, 2018 og Lassen, 2017). I Brinks interviewstudie (2016) undersøges nabosprogsforståelsen blandt nordiske unge (unge fra Danmark, Norge, Sverige, Island, Færøerne og Finland red.), som alle er flyttet til et af de øvrige nordiske lande, og som dermed har skullet indgå i semikommunikation på daglig basis. Størstedelen af deltagerne har kun i mindre grad været eksponeret for nabosprog, før de flyttede til et af de øvrige nordiske lande. Dog vurderer de fleste af de adspurgte unge, at den sproglige tilvænningsperiode har været kort og overkommelig. Mange af de interviewede unge udtaler i øvrigt, at de føler sig som "outsidere", når de ser sig nødsagede til at tale engelsk. Altså tillægger de semikommunikationen mellem nabosprogene en højere værdi. Dette er interessant, da det kan sige noget om nabosprogenes status blandt nordiske unge.

Delsing og Åkessons studie 'Håller språket ihop Norden' (2005) er det nyeste kvantitative studie, der undersøger nabosprogsforståelsen blandt unge skandinaver. I undersøgelsen testes både unge, der før har modtaget nabosprogsundervisning, enten i gymnasiet eller grundskolen, og unge, der ikke har. Kun 5% af undersøgelsens informanter kan med sikkerhed svare, at de har modtaget nabosprogsundervisning i løbet af deres skoletid. I undersøgelsen scorer de, der har modtaget nabosprogsundervisning kun mellem 0,2 og 0,9 point (på en skala fra 0-10 point) højere end de, der ikke har. Altså må effekten af nabosprogsundervisningen siges at have været marginal. Disse resultater er interessante set i lyset af Lassens nyere kvalitative studie (2016) af danske gymnasieelevers sprogforståelse i norsk. Dette viser, at de unge, der både har modtaget nabosprogsundervisning og fulgt den norske netbaserede serie SKAM, i gennemsnit scorer 5,3 point (ud af 20 point) højere end de elever, der hverken har det ene eller det andet. Dette er interessant, da det kan sige noget om effekten af at modtage undervisning med og i nabosprog i forhold til effekten af frivilligt at opsoge nabosprog, i dette tilfælde drevet af interessen for en populær norsk tv-serie.

3. Metode og undersøgelsesdesign

Afsnittet ovenfor er et udsnit af forskningsbaserede undersøgelser, der er blevet foretaget af andre inden for mit problemfelt. Formålet med dette var at give et overblik over, hvad der

allerede findes af forskning på området. I dette afsnit vil jeg gøre rede for de metodiske overvejelser og valg, der ligger til grund for min egen undersøgelse.

2.1 Undersøgellesdesign

I forbindelse med dette bachelorprojekt har jeg foretaget fire kvalitative forskningsinterviews med fire forskellige dansklærere. Interviewene var af ca. seks til 10 minutters varighed. Som udgangspunkt for interviewene udarbejdede jeg en række spørgsmål til forskellige områder, som jeg ønskede at afdække. Med spørgsmålene ønskede jeg at få indblik i hhv. lærerens erfaringer, deres fokus for arbejdet med nabosprog, elevernes modtagelse af undervisningen samt lærerens holdning til nabosprogsundervisning. Spørgsmålene samlede jeg i en interviewguide, som er vedlagt nedenfor.

Fokusområde	Fokusspørgsmål
<i>Lærerens erfaring</i>	Hvad er din erfaring med at undervise med og i nabosprog?
<i>Fokus for undervisningen</i>	Når/hvis du har planlagt og gennemført nabosprogsundervisning, har fokus da primært været på indholdet eller sproget? Hvilke medier har du brugt til at undervise i svensk og norsk? (Litteratur, film, sange etc.)
<i>Elevernes modtagelse</i>	Hvordan har eleverne taget imod undervisningen i/med svensk og norsk? Hvilke tegn på læring så du?
<i>Lærerens holdning</i>	Hvad er din holdning til nabosprogenes rolle i danskfaget? Mener du, at området er vigtigt for din praksis?

Spørgsmålene i interviewguiden var blot vejledende for mig i interviewsituationen, da jeg gik til interviewene med ønsket om at få lærerne til at tale frit om deres erfaringer med at arbejde med nabosprog, mens jeg samtidigt fik muligheden for at stille opfølgende spørgsmål. Derfor blev de heller ikke konsekvent stillet i den ovenstående rækkefølge, men hvor det føltes naturligt for samtalens flow.

Denne form for interview kaldes for et semistruktureret interview (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Det semistrukturerede interview er en hensigtsmæssig undersøgelsesmetode, når man ønsker at få indsigt i konkrete personers praksis og erfaringer med noget. "Det gælder for eksempel undersøgelser, hvor du er optaget af, hvordan nogen oplever, synes, tænker, mener eller tillægger noget betydning" (Laren og Tireli, 2015, s. 95). Det har netop været min hensigt at belyse min problemstilling ud fra konkrete dansklæreres erfaringer med at undervise med og i nabosprog. Derfor har jeg som udgangspunkt benyttet den fænomenologiske kvalitative forskningsmetode. Dette betyder i praksis, at jeg så vidt muligt har forsøgt at tilsidesætte min egen forforståelse og egne antagelser under interviewene for at lade lærerens oplevelsesverden være det centrale (Brinkmann og Tanggaard, 2010, s.). I selve interviewsituationen viste det sig dog at være vanskeligt helt at udelukke min egen forforståelse. Netop nabosprogsundervisning er et felt, jeg har forsøgt at gøre mig klogere på ad flere omgange, og derfor har jeg efterhånden dannet mig en bred forståelse for emnet og de problematikker, der kan være forbundet med det. Derfor har undersøgelsen også været præget af hermeneutik (Brinkmann og Tanggaard, 2010).

Jeg har bearbejdet mine data ved at gennemlytte interviewene flere gange. Jeg har valgt at benytte mig af en pragmatisk tilgang til transskriberingen af interviewene. Dette vil sige, at jeg udelukkende har transskriberet de uddrag, som løbende er genstand for analyse i analyseafsnittet.

3.2 Valg af informanter

Da jeg udarbejdede mit undersøgelsesdesign bestræbt jeg mig på at gennemføre fire interviews med fire dansklærere. Som det også nævnes i indledningen, var det vanskeligt at finde fire, der rent faktisk havde lyst til at deltage, hvilket fik mig til at tænke, at det for mange dansklærere måtte være et ømt punkt. Det var vigtigt for mig, at de lærere, der deltog i min undersøgelse, havde forskellige profiler og undervisningserfaring. Dette for at få et nuanceret datasæt. Således har jeg interviewet en lærer med 25 års undervisningserfaring fra folkeskolen, en lærer med fem års undervisningserfaring samt to lærerstuderende, der har mindre undervisningserfaring. Tre af de fire lærere underviser på folkeskoler i Storkøbenhavn, hvorimod den fjerde lærer arbejder i Hjørring kommune. Jeg vil herunder kort redegøre for deres individuelle profiler og

forudsætninger for at deltage. Jeg har i denne opgave anonymiseret lærerne, og jeg vil dermed benævne dem ved pseudonymerne Beate, Eva og Sofie og Maria.

Beate er dansk- og engelsklærer på en folkeskole i Hjørring, hvor hun primært arbejder i indskolingen og på mellemtrinnet. Hun har 25 års undervisningserfaring.

Eva underviser i dansk, samfundsfag og matematik i udskolingen på en folkeskole i København K. Hun har fem års undervisningserfaring fra folkeskolen. Eva var praktikkoordinator på min tredje og sidste praktikskole.

Sofie er fjerdeårsstuderende på læreruddannelsen, hvor hun har dansk, religion og historie som linjefag. Sofie arbejder som lærer på en folkeskole i Gladsaxe kommune sideløbende med sine studier, hvor hun bl.a. underviser i dansk. Maria er ligeledes fjerdeårsstuderende på læreruddannelsen. Sideløbende arbejder hun som fastansat lærervikar på en folkeskole i København S. Hun har dansk, religion og historie som linjefag. Sofie og Maria blev valgt som informanter, da jeg ønskede at få helt nye lærere i tale, som ville kunne give mig et indblik i deres erfaringer med nabosprog, både fra egen praksis og fra deres studietid på læreruddannelsen.

3.3 Validitet og reliabilitet

Når man udfører forskningsbaserede undersøgelser, er det helt væsentligt at vurdere undersøgelsens grad af validitet og reliabilitet. Med validitet ser man på undersøgelsens gyldighed; altså om man egentlig undersøger det, problemformuleringen foreskriver. Med reliabilitet ser man derimod på undersøgelsens pålidelighed (Andersen & Boding, 2010).

I de to ovenstående afsnit redegør jeg for den kvalitative tilgang, jeg har haft til mit arbejde, samt de metoder, jeg konkret har benyttet mig af. Hertil er det væsentligt at påpege, at man med kvalitativ forskning ikke skaber generaliserbar data (Kvale og Brinkmann, 2014, s. 45). De resultater, som jeg henviser til, skal ses som indikationer ift. min problemstilling og kan altså reelt kun siges at være gældende for de dansklærere, som jeg har talt med, og ikke dansklærere generelt. Dog mener jeg, at deres beretninger kan tages som et udtryk for nogle tendenser for praktiseringen af nabosprogsundervisning i folkeskolen.

I forbindelse med udvælgelsen af informanter er det værd at nævne, at jeg havde et mere eller mindre godt kendskab til tre ud af fire af lærerne forud for interviewene. Eva var min praktikkoordinator på tredje praktik, og Sofie og Maria er mine medstuderende på læreruddannelsen. Vores indbyrdes relation kan have påvirket udfaldet og karakteren af interviewene og dermed undersøgelsens reliabilitet. Dog kan vores relation også have betydet, at lærerne har udtalt sig mere frit og umiddelbart, da samtalerne ikke var af særlig formel karakter.

4. Teoretisk ramme

I dette afsnit vil jeg gøre rede for de teoretiske positioner, som ligger til grund for mit arbejde med denne opgave. Afsnittet indeholder således en gennemgang af nabosprogsundervisningens mål og formål, som det formuleres i styringsdokumenter på forskellige planer. Dette inddrages her for at gøre det klart, hvad målet for nabosprogsundervisningen er, set fra flere niveauer. Herefter følger et afsnit, hvori der gøres rede for fagfaglige teorier inden for området nabosprog. Efter dette følger et afsnit, der gør rede for den pædagogiske tilgang, der er udgangspunktet for opgavens handlingsorienterede del.

4.1 Nabosprogsdidaktik

4.1.1 Formål og mål

Som dansklærer i folkeskolen er man forpligtet på at indtænke en nabosproglig dimension i sin undervisning. Det samme er norsklærere og svensklærere. Denne indbyrdes forpligtelse på at undervise i de skandinaviske nabolandes sprog, kultur og historie bygger på Helsingforsaftalen, hvori der står: "I alle nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes [...] sprog, kultur og almindelige samfundsforhold" (Helsingforsaftalen, 1996, artikel 8). I 2006 udkom 'Deklaration om nordisk språkpolitik', som indeholder en konkret målsætning ift. kommunikationen mellem sprogbrugere i Norden. Målet er, "...at alle nordboere kan kommunikere med hinanden, først og fremmest på et skandinavisk sprog" (Nordisk Ministerråd, 2007, s. 12) Man kan altså sige, at udviklingen af gensidig nabosprogsforståelse stadig har politisk interesse.

De politiske ambitioner og målsætninger, som beskrives ovenfor, kan inden for danskfaget ses i fagformålet. Her står der: "Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab" (EMU, 2015). Denne del af fagformålet afspejles i de vejledende færdigheds- og vidensmål for dansk, der omfatter 'sprog og kultur' under kompetenceområdet 'kommunikation'. Målene har jeg samlet i skemaet nedenfor.

Sprog og kultur		
	<i>Færdighedsmål</i>	<i>Vidensmål</i>
Efter 2. klassetrin	Eleven kan med udgangspunkt i eget sprog forstå lette norske og svenske ord og udtryk	Eleven har viden om forskelle og ligheder ved enkle danske, norske og svenske ord og udtryk
Efter 4. klassetrin	Eleven kan forstå enkle norske og svenske film, hjemmesider og andre tekster	Eleven har viden om norsk og svensk sprog og kultur
Efter 6. klassetrin	Eleven kan kommunikere i enkle situationer med nordmænd og svenskere	Eleven har viden om ligheder og forskelle mellem dansk, norsk og svensk sprog
Efter 9. klassetrin	Eleven kan kommunikere med nordmænd og svenskere	Eleven har viden om norsk og svensk i letforståelig form

(Undervisningsministeriet, 2015)

Det er væsentligt at påpege, at der i de Fælles Forenklede Mål udelukkende målsættes ift. elevernes udvikling af receptive kompetencer i svensk og norsk. "Det særlige ved undervisning i nabosprog er, at målet er at opnå en receptiv kompetence, altså at lære at forstå talt og skrevet nabosprog. Målet er ikke at lære at tale og skrive nabosprog" (Madsen, 2008, s. 2). Dette vil sige, at der ikke er noget krav om, at eleverne skal udvikle produktive færdigheder i nabosprog. Elevernes viden og færdigheder i det danske sprog skal altså være midlet til at behandle svensk og norsk sprog i undervisningen.

4.1.2 Sprogdidaktiske argumenter for nabosprogsundervisning

Nabosprog er, som det også illustreres i målskemaet i forrige afsnit, et område der skal berøres på alle trin i folkeskolen. Jeg har hovedsageligt orienteret mig i Lis Madsens didaktiske teorier, der vedrører tilrettelæggelsen og udførelsen af nabosprogsundervisning i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling.

En af Madsens væsentligste pointer ift. nabosprogsundervisning i folkeskolen er, at denne må integreres løbende på alle skolens klassetrin. "Nabosprogsundervisningen skal derfor så vidt muligt tænkes ind i den almindelige undervisning i modersmålet, hvor det er muligt og relevant" (Madsen, 2006, s. 224). Målet om at gøre eleverne fortrolige med svensk og norsk sprog gennem danskundervisningen, er ifølge Madsen kun realiserbart, hvis nabosprogene ikke udelukkende inddrages i afgrænsede forløb (Madsen, 2006, s. 224). Madsen fremlægger disse nøgleord, som bør karakterisere nabosprogsundervisningen: *meningsfuld, personligt relevant, vedkommende, funktionel og sprogligt fokuseret* (Madsen, 2006, s. 230).

Ifølge Madsen er nabosprogsundervisningen en enestående mulighed for at arbejde med elevernes sproglige udvikling. Arbejdet med de nuancer og elementer, der adskiller de tre skandinaviske sprog, kan være med til at skærpe elevernes sproglige opmærksomhed, som kan være givende, både i arbejdet med fremmedsprog og i udviklingen af deres viden om og færdigheder i modersmålet (Madsen, 2006).

Madsen fremhæver, at selvom målet for nabosprogsundervisning udelukkende baserer sig på udviklingen af receptive kompetencer, så må undervisningen have et eksplicit sprogligt fokus (Madsen, 2006, s. 230). Fhv. generalsekretær for Nordisk Råd Henrik Hagemann fremlægger et modstridende argument. "Derfor: Drop nabosprogsundervisningen som sprogundervisning i skolen. Styrk det nordiske indhold. Styrk det nordiske indhold i uddannelser og medier. Så bliver sprogfællesskabet automatisk større" (Hagemann, 1994, s. 114). Hagemann mener, at nabosprogsundervisningen bør holde fokus på det nordiske indhold fremfor at behandle området som et sprogligt anliggende. Denne dikotomi viser umiddelbart, at der blandt sprogdidaktikere er uenighed om, hvordan nabosprogsundervisningen bør gribes an i skolerne.

4.2 Erfaringspædagogik og opdagende læring

Erfaringspædagogik er en pædagogisk retning, der fremhæver, at læring bør ske ved, at eleverne danner deres egne erfaringer. Erfaringspædagogikken fordrer, at eleverne er aktive, undersøgende og skabende i læringsituationen. En af hovedteoretikerne inden for erfaringspædagogikken er John Dewey, som fremhæver vigtigheden i, at den lærende danner sig erfaringer i et aktivt samspil med omverdenen. "I sprogdidaktikken og hos en lang række læringsteoretikere har man længe anerkendt, at den mest effektive sprogtilegnelse sker, når den lærende selv aktivt handler og bruger sproget" (Henriksen, 2011, s. 119). Med en erfaringspædagogisk tilgang til undervisning fjernes fokus fra læreren som "mesteren" og eleverne som passive modtagere af undervisning. Læringsynet bygger på teorien om, at læring sker, når eleven løbende eksperimenterer og reflekterer og dermed skaber sammenhænge mellem ny og allerede tilegnet viden og mentale strukturer (Henriksen, 2011, s. 119). Man kan i denne forbindelse benytte sig af Kolbs læringscirkel, som er en model, som skitserer de forskellige processer, der ligger til grund for læring. Læringscirklen er netop udarbejdet ud fra en erfaringspædagogisk tilgang til læring (Modellen er vedlagt som bilag i afsnit 12.1). Modellen er inddelt i fire faser: *erfaring*, som er den konkrete oplevelse, *eftertænksomhed*, som er de reflekterende observationer, *begrebsdannelse*, som er en abstrakt begrebsliggørelse og *eksperiment*, som er aktiv eksperimenteren (Illeris, 2006, 68). Arbejder man som lærer erfaringspædagogisk, kan læringscirklen benyttes i en analyse af de didaktiske valg, man gør sig i tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisning.

Inden for sprogdidaktikken bruges begrebet *opdagende læring* om en læringsproces, hvor elever løbende eksperimenterer og reflekterer. "Selvopdagende læring går ud på, at en elev selv opdager sammenhænge og strukturer i det sprog, han/hun står overfor at skulle tilegne sig" (Henriksen, 2011, s. 119). Det er altså ikke læreren, der skal diktere, hvad som er korrekt. Derimod er det lærerens opgave at sætte rammerne for en undervisning, der giver eleverne muligheden for at gå på opdagelse i sproget.

4.2.1 Trafiklysmetoden

Trafiklysmetoden er en læsemetode, som er udviklet af Lis Madsen specifikt til arbejdet med nabosprogstekster. En redegørelse af metoden inddrages her, da den er et konkret eksempel på, hvordan man kan arbejde ud fra princippet om opdagende læring i nabosprogsundervisningen. Metoden har til formål at give læseren syn for, hvor meget af en tekst på nabosprog, han eller hun forstår. “En vigtig del af at blive bedre til at kommunikere med hinanden handler om at kunne afkode de små nuancer, der adskiller nabosprogene fra hinanden” (Madsen, 2006, p. 224). Med metoden skal eleverne gå på opdagelse i en tekst. Dette betyder konkret, at:

- a) ord som betyder det samme og staves ens males grønne
- b) ord som betyder det samme, men staves lidt forskelligt males gule
- c) ord som ikke kendes på eget modersmål males røde” (Henriksen, 2011, s. 120-121).

Tilbage vil eleven stå med en helt farvet tekst, som vil give et overblik over hvilke ord, som er uproblematisk, og som staves helt som på dansk, hvilke ord, som kræver lidt mere opmærksomhed, og de ord, som eleven ikke kender fra dansk, og som kræver ordbog eller hjælp fra læreren.

Særligt de gule ord er interessante under selve læsningen og efterlæsningen. Disse ord vil oftest være ord, som ligner de danske, men som har mindre forskelle i stavning. Med disse ord kan man skærpe elevernes sproglige opmærksomhed, ikke blot for nabosproget, men også for det danske sprog (Madsen, 2006, s. 226).

5. Analytisk ramme

I dette afsnit vil jeg analysere de fire interviews, som jeg har foretaget med dansklærerne Beate, Eva, Sofie og Maria. Analysen er en systematisk undersøgelse af de data, som interviewene har affødt. For overskuelighedens skyld er analysen struktureret omkring de områder, som jeg har forsøgt at afdække med interviewene. Disse er: 1) lærerens erfaringer, 2) fokus for undervisningen, 3) elevernes modtagelse af undervisningen og 4) lærerens holdninger. Løbende vil jeg underbygge min analyse med henvisninger til de undersøgelser, jeg redegør for i mit state of the art-review.

5.1 Analyse af empiri

5.1.1 Lærernes erfaringer med nabosprogsundervisning

Det spørgsmål, der indledte alle fire interviews, gik på lærernes erfaringer. Her bad jeg lærerne fortælle om deres erfaringer med at praktisere nabosprogsundervisning. For de to studerende, Maria og Sofie, bad jeg dem ydermere fortælle om deres oplevelser med nabosprog på læreruddannelsen.

Dansklæreren Eva lægger således ud med at fortælle, hvordan hun oplever prioriteringen af nabosprogsundervisning generelt. Det er ifølge hende noget, som den enkelte lærer inddrager, hvis de personligt synes, at det er interessant.

Eva, dansklærer på en folkeskole i København K

Om sin erfaring med nabosprogsundervisning

“Jamen, jeg har da den erfaring, at det helt sikkert ikke er noget, der bliver prioriteret særligt højt. Det er ligesom noget den enkelte lærer finder interessant eller mindre interessant.”

Eva fortæller, at hun er klar over, at området har lav status blandt kolleger, og at dette afspejler sig i hendes egen praksis. Hun forklarer senere i interviewet, at hun er blevet ansat ind i et team, hvor der allerede lå en undervisningsplan klar, som hun skulle følge:

“[...] i det ligger intet nabosprogsundervisning. Så det er jo en kultur, jeg kommer ind i - som er - hvor det nærmest er ikke-eksisterende.”

Eva fortæller dog, at hun få gange har inddraget norske tekster, særligt i forbindelse med periodelæsning.

“Jeg har erfaring med at bruge nabosprogsundervisning i Det moderne gennembrud og i kvinderoller ift. at bruge Amalie Skram som norsk forfatterinde.”

Dansklæreren Beates erfaringer med nabosprogsundervisning står på mange måder i kontrast til Evas. Hun forklarer, hvordan hun forsøger at inddrage svensk og norsk løbende i sin undervisning i indskolingen og på mellemtrinnet, hvor det for hende er meningsfuldt.

Beate, dansklærer på en folkeskole i Hjørring kommune

Om sin erfaring med nabosprogsundervisning

“Jamen, det jeg forsøger at integrere ift. at nå at høre nabosprog og blive bekendt med nabosprog, det er, at jeg oftest forsøger at finde små børnefilm eller små serier, som de kender i forvejen. Typisk så introducerer jeg dem for Astrid Lindgrens verden igennem de filmatiseringer, der allerede eksisterer.”

En interessant pointe fra Beates interview, som skiller sig ud fra de øvrige tre, er, at hun føler en personlig tilknytning til både Sverige og Norge. Hun forklarer, at hendes personlige møde med svensk og norsk har haft stor betydning for hendes kompetencer og fortrolighed med at undervise i nabosprog.

“Så tror jeg, at jeg har en fordel i, at jeg har haft en svensk veninde igennem min barndom [...] Jeg kan ikke tale svensk, men jeg forstår svensk, så det er en kæmpe fordel [...] Og så har jeg også boet i Norge, så der har jeg også - altså - det er godt have det med i rygsækken som lærer, så man ikke selv er fremmed over for det.”

For de to informanter, Sofie og Maria, som er lærerstuderende, bad jeg dem, i tillæg til deres praksiserfaringer, fortælle om, hvordan de havde mødt nabosprog i danskundervisningen på læreruddannelsen. Fælles for dem er, at de har modtaget meget lidt undervisning, der har behandlet området. Sofie fortæller således, at hun kun mindes at have haft en enkelt time, som har handlet om nabosprogsundervisning.

Sofie, lærerstuderende og dansklærer på en folkeskole i Gladsaxe kommune

Om sin erfaring fra læreruddannelsen

“Altså næsten lig nul. Jeg har jo ikke super mange erfaringer. Jeg har det lidt ift. noget DSA osv. Nu er det også nogle år siden efterhånden, men jeg husker ikke, at vi har haft noget i dansk egentligt. Så har det måske været en times tid, ligesom dengang vi blev undervist i dysleksi eller et eller andet. Og det var en time. Det er ikke noget, der har fyldt meget, vil jeg sige.”

Marias erfaring med nabosprog fra danskundervisningen på læreruddannelsen minder på mange måder om den oplevelse, som Sofie beskriver. Hun efterlyser desuden konkrete metoder til brug i nabosprogsundervisningen, som hun ikke føler, at hun har fået med sig fra undervisningen i dansk.

Maria, lærerstuderende og lærervikar på en folkeskole i København S

Om sin erfaring fra læreruddannelsen

“Jeg synes ikke, jeg er blevet undervist i, hvordan man kan gøre det. Der er blevet slynget kommentarer ud ift. SKAM-serien, da den lige udkom, og den var populær [...] Men jeg synes ikke, jeg er blevet undervist i, hvordan man ellers kan gøre det med en hel præcis form for teori eller model, man kunne læne sig op ad. Ikke andet end at man får at vide, at det skal man også. Så det er lidt op til en selv at løse det.”

Marias og Sofies beretninger om deres erfaringer fra læreruddannelsen giver et indtryk af, at nabosprog bestemt ikke har været et særligt fokus i undervisningen. Maria fortæller i tillæg, at hun har svært ved at gennemskue, hvordan hun skal løse opgaven med at undervise i nabosprog:

Interviewer: “Så når du skal ud at praktisere undervisning, der skal gøre eleverne fortrolige med svensk og norsk, har du så en idé om, hvordan...”

Maria: “Jeg har ingen idé om det. Jeg aner ikke, hvordan jeg skal løse den opgave. Jeg når nok frem til noget, men det er helt sikkert noget, jeg tænker, at jeg skal tale med kolleger om, og få vejledning i, hvordan de har løst opgaven.”

Fokus for dette område af interviewene var at få indblik i de forskellige dansklæreres erfaringer med at arbejde med nabosprog. Den information, jeg kan udlede af lærernes beretninger kan på sin vis understøttes af nogle af de undersøgelser, som jeg redegør for i state of the art-afsnittet (fx Gooskens, 2018 og Steffensen, 2016). Disse undersøgelser viser, at nabosprogene fylder forsvindende lidt, både i praksis og på læreruddannelserne. Både Sofie og Maria fortæller således, at de ikke føler, at de har opnået kompetencer i at undervise i de skandinaviske sprog på læreruddannelsen. Med henvisning til den svenske undersøgelse foretaget af Lärarnas Riksförbund (2012), kan man altså antage, at flere dansklærere, på samme måde som de adspurgte svensklærere, ikke føler, at de har tilstrækkelige kompetencer til at undervise i nabosprog, hvilket bl.a. kan skyldes et svindende fokus på læreruddannelserne.

Beate skiller sig ud fra de tre øvrige dansklærere med sit fokus på at integrere nabosprogene løbende i sin undervisning. Man kan formode, at hendes personlige tilknytning til Norge og Sverige giver området en mere naturlig fylde i hendes danskundervisning.

5.1.2 Nabosprogsundervisningens fokus

Med fokusområdet for punkt to i min interviewguide ønskede jeg at få et indblik i, hvilket fokus lærerne havde haft i deres nabosprogsundervisning. Med dette mener jeg, hvilke medier eller læremidler, de havde benyttet sig af. Ligeledes spurgte jeg til, om de havde haft et primært fokus på sprog eller indhold.

Fælles for Eva og Beate er, at de begge primært inddrager nabosprogene i litterære forløb. De fremhæver begge, hvordan de har inddraget nabosprogene i arbejdet med klassiske værker af kendte skandinaviske forfattere, herunder svenske Astrid Lindgren og dansk-norske Amalie Skram.

Eva, dansklærer på en folkeskole i København K

Om fokus for nabosprogsundervisningen

Interviewer: “[...] Men så det har mest været et litterært fokus?”

Eva: “Kun. Kun. Udelukkende et litterært fokus.”

Beate fortæller, at hun i nabosprogsundervisningen ligeledes forsøger at give eleverne blik for de små nuancer, der adskiller svensk og norsk fra dansk. Hun fortæller om et eksempel fra en lektion, hvor hun præsenterede eleverne for et interview mellem en svensker og en dansker, som foregik på engelsk. Efterfølgende startede hun en diskussion i klassen om, hvorfor et interview mellem brugere af to så nært beslægtede sprog mon foregik på engelsk:

Beate, dansklærer på en folkeskole i Hjørring kommune

Om fokus for nabosprogsundervisningen

“Men at man vælger at interviewe på engelsk, selvom vi har to sprog, som jo er fra samme sprogstamme - fuldstændigt - det er jo egentlig bare nuancer - og det synes de store jo er morsomt. Hvis man har 6-7. klasse - de synes jo, det er vanvittig morsomt. Jamen, hold da op, hvis de nu bare talte lidt langsomt, så kunne det jo være, at et interview kunne gennemføres, så vi kunne forstå hinanden.”

Beate giver udtryk for, at hun løbende har samtaler med eleverne om sproget og kommunikationen, der foregår mellem brugere af to nabosprog; altså semikommunikation, hvor hver part benytter sit eget sprog i kommunikationen.

Denne pointe finder man ligeledes i interviewet med Sofie. Hun fremhæver, at fokus for nabosprogsundervisningen bør være at få eleverne til at indse, at de sandsynligvis forstår meget mere svensk og norsk, end de tror.

Sofie, lærerstuderende og dansklærer på en folkeskole i Gladsaxe kommune

Om fokus for nabosprogsundervisningen

“Nej, jeg ser det sådan, at man kan arbejde med svenske og norske tekster, som man ville det med danske tekster, og det er egentlig sådan, jeg har tænkt mig at gribe det an. Man kunne godt lægge ud med at lave noget ordkendskab, så det går op for eleverne, at de godt kan finde ud af de her sprog, og at det ikke er noget, der ligger langt væk fra det danske.”

5.1.3 Elevernes modtagelse af undervisningen

Med interviewguidens tredje område ønskede jeg at få lærerne til at fortælle om, hvordan eleverne har taget imod undervisningen med og i norsk og svensk sprog. Dette for at få et indblik i effekten af nabosprogsundervisningen samt hvilke tegn på læring, som lærerne så.

Beate fortæller, hvordan hun ofte oplever, at eleverne viser modstand de første par gange, de møder svensk eller norsk i undervisningen. Hun forklarer, at eleverne må møde sproget, både det talte og skrevne, flere gange, før de begynder at få en nogenlunde forståelse af sproget. Hun lægger vægt på, at både hun og eleverne må væbne sig med tålmodighed i processen, og at det kræver tid at vænne ørene og øjnene til det svenske og norske sprog.

Beate, dansklærer på en folkeskole i Hjørring kommune

Om elevernes modtagelse af nabosprogsundervisningen

“[...] de siger altid til at starte med ”vi kan ikke forstå, hvad de siger, vi kan ikke forstå” - og så er det sådan helt - jamen, prøv nu lige at vente lidt, og så vænner de sig lidt til måden at tale på...”

Eva fortæller, at hun oplever størst motivation hos eleverne, når de selv får lov at prøve at udtale ord og sætninger på svensk og norsk, eller som hun siger “lege med sproget.” Beate nævner på

samme måde, at hendes elever synes, at det er morsomt at forsøge sig med at bruge sprogene produktivt.

Eva, dansklærer på en folkeskole i København K

Om elevernes modtagelse af nabosprogsundervisningen

“Og så er de meget interesserede i det her med udtalen. Det her med, at det er sjovt at kunne tale lidt anderledes. Så lever de sig ind i - hvordan skal det her siges. Når vi har tekster, som ikke er danske tekster, så er det tit det her med udtalen, som er det motiverende for eleverne. Altså at lege med sproget.”

I færdigheds- og vidensmålene for dansk målsættes der, som nævnt tidligere, udelukkende ift. elevernes receptive færdigheder inden for nabosprogene. Derfor er det interessant, at begge lærere oplever, at det er den produktive behandling af sprogene, der optager eleverne mest. Set med erfaringspædagogiske briller er dette umiddelbart et godt tegn på læring. “I sprogdidaktikken og hos en lang række læringsteoretikere har man længe anerkendt, at den mest effektive sprogtilegnelse sker, når den lærende selv aktivt handler og bruger sproget” (Henriksen, 2011, s. 119). Man kan altså sige, at det at eleverne giver sig i kast med svensk og norsk udtale betyder, at de danner deres egne erfaringer ved aktivt at bruge sproget. Hvis eleverne opdager og erfarer de fonologiske forskelle mellem nabosprogene ved selv produktivt at behandle sprogene, kan det have læringsmæssige resultater for udviklingen af deres receptive færdigheder (Henriksen, 2011, s. 120).

5.1.4 Lærernes holdninger til nabosprogsundervisning

Med interviewguidens fjerde område ønskede jeg at få indblik i lærerens personlige holdninger til nabosprogenes rolle i danskfaget. Dette var et område, som jeg ønskede at afdække, da lærernes holdning til området potentielt kan sige noget om deres prioritering af det i praksis.

Blandt de fire lærere er der absolut delte meninger om nabosprogenes berettigelse og relevans i danskfaget. Som nævnt tidligere er dansklæreren Beate positivt stemt over for området. Hun nævner bl.a. de skandinaviske landes fælles historie, kulturfællesskab og sprog som argumenter for, hvorfor nabosprog er et vigtigt element i danskfaget. Denne holdning deler

Sofie, som ligeledes nævner den fælles skandinaviske historie som argument for nabosprogenes relevans i faget dansk.

Beate, dansklærer på en folkeskole i Hjørring kommune

Om sin holdning til nabosprogsundervisning

“Ja, jeg synes, det er utrolig vigtigt, fordi det er to folk, hvor vi har et fællesskab - et nordisk fællesskab - som vi kunne bruge meget mere [...] Vi har det fællesnordiske, og det er noget ganske særligt. Hvis man ikke rigtigt kender hinanden, så har man jo ikke rigtigt en forståelse for hinanden.”

Udover at Beate giver udtryk for, at hun mener, at nabosprogsundervisning er en vigtig del af danskfaget, så er hun også den af lærerne, som praktiserer det hyppigst. Man kan formode, at hendes højere prioritering af området skyldes, at hun faktisk synes, det er både vigtigt og relevant.

Eva fortæller i sit interview, at hun ikke som sådan har tænkt over, hvilket ansvar hun som dansklærer har for at gøre eleverne fortrolige med svensk og norsk. Ifølge hende kunne området lige så vel passe ind i andre fag såsom historiefaget.

Eva, dansklærer på en folkeskole i København K

Om sin holdning til nabosprogsundervisning

“Jeg har selvfølgelig tænkt over - HVOR vigtigt er det? Jeg har ikke så meget tænkt over mit ansvar i det - altså. Hvis ansvar er det, at børnene forstår svensk og norsk? Man kan sige, at jeg kunne lige så vel putte det ind i historiefaget. Her der fokuserer vi rigtig meget på Sverige og Norge i forskellige forløb”

Maria er den af de fire lærere, som taler mest negativt om nabosprogenes plads i danskfaget, og hun giver således udtryk for, at hun ikke synes, det er vigtigt. Hun argumenterer for dette med henvisning til det engelske sprogs rolle som internationalt fællessprog. Dette er en interessant pointe, som kan indkredses til spørgsmålet: hvorfor bruge tid på at udvikle interskandinavisk sprogforståelse i grundskolerne og på gymnasierne, når flere undersøgelser viser, at netop skandinaver er blandt verdens bedste til engelsk? (EF EPI, 2018). Dette spørgsmål vil jeg behandle i diskussionsdelen, som følger efter analysen.

**Maria, lærerstuderende og lærervikar på en folkeskole i København S
Om sin holdning til nabosprogsundervisning**

“For det første, så er det engelsk, der ligesom skal være det internationale sprog, så det synes jeg skal have et større fokus. Og dansk i sig selv er et ekstremt svært sprog, så jeg kan ikke rigtigt se meningen med, at man også skal have kendskab til andre nordiske sprog.”

Med dette område af interviewene ønskede jeg at få lærerne til at tale om deres personlige holdninger til nabosprog som område i danskfaget. Interessant er det, at de lærere, som taler mest positivt om nabosprogsundervisning (Beate og Sofie, red.), også er de, der giver udtryk for, at området er en vigtig del af faget, og som dermed praktiserer det hyppigst. Maria fortæller i interviewet, at hun ikke har i sinde at bruge særligt meget tid på nabosprogene i sin fremtidige danskundervisning:

“[...] det ville ikke være et forløb, jeg ville bruge særligt meget tid på. Det ville nok være et af dem, jeg bare ville sætte hak ved og så komme videre.”

Man kan altså umiddelbart se en sammenhæng mellem, hvor højt lærerne prioriterer området i deres undervisning og deres holdning til nabosprogsundervisningens vigtighed.

5.2 Sammenfatning af analyse

Med min kvalitative interviewundersøgelse ønskede jeg at få indblik i, hvordan nabosprogsundervisning bliver praktiseret og prioriteret af fire dansklærere i folkeskolen. I min analyse af de data, som undersøgelsen har affødt, er jeg nået frem til nogle interessante betragtninger, som jeg vil forsøge at sammenfatte i dette afsnit.

De fire lærere giver på forskellig vis udtryk for, at nabosprog er et nedprioriteret område i danskfaget, enten hvad angår egen praksis eller generelt blandt dansklærere. De lærere, som taler om nabosprogsundervisningen i positive vendinger er også dem, som prioriterer det højst og dermed praktiserer det hyppigst. Den ene lærerstuderende, Maria, udtrykker, at hun hverken synes, det er et vigtigt område, eller at hun har kompetencerne til at undervise i det. Hun siger ydermere, at det ikke er noget, som hun tænker vil få særlig opmærksomhed i hendes fremtidige

danskundervisning. Hun står på mange måder i kontrast til læreren Beate. Beate udtrykker, at hun føler et personligt tilhørsforhold til Sverige og Norge, og hun mener dermed, at hun har gode forudsætninger for at undervise med og i nabosprog. Hun synes tilmed, at området er en meget vigtig del af faget.

Det er urealistisk at tænke, at alle dansklærere i folkeskolen kan eller bør føle et personligt tilhørsforhold til de øvrige skandinaviske lande og sprog, men alle dansklærere skal på en eller anden vis berøre nabosprogene i deres danskundervisning. At nabosprogene bliver nedprioriteret på læreruddannelserne kan bevirke, at fremtidige lærere ikke får kompetencerne til at undervise i nabosprog, og dermed vil området sandsynligvis blive nedprioriteret i praksis. Hvis dansklærernes faglige sikkerhed inden for nabosprog bliver styrket, kan det sandsynligvis bevirke, at området vil blive opprioriteret blandt dem. Hvis lærerne får blik for, hvordan arbejdet med nabosprog kan styrke elevernes dansksproglige færdigheder, vil området sandsynligvis blive anset som både vigtigt og relevant for deres undervisningspraksis.

6. Diskussion

I forbindelse med udførelsen af min undersøgelse og den efterfølgende analyse har jeg fået et indblik i fire læreres erfaringer med og holdninger til arbejdet med nabosprog samt deres prioritering af området i egen praksis. Dette arbejde har afledt spørgsmålene: Hvad er det egentlig, nabosprogsundervisningen kan, og hvilken berettigelse og relevans har området i danskfaget? Dette vil jeg diskutere i dette afsnit.

6.1 Nabosprogsundervisningens berettigelse i danskfaget

De politiske instanser, der målsætter ift. samarbejdet mellem de nordiske lande, fremsætter sprog og fælles historie og kultur som områder, der må fremhæves i grundskolerne i de respektive lande. I 'Deklarationen om nordisk sprogpolitik' (Nordisk Ministerråd, 2006) formuleres det således som et mål, at borgere i de nordiske lande skal kunne kommunikere med hinanden, fortrinsvist ved brug af et af de skandinaviske sprog. Området nabosprog har altså politisk interesse, men alligevel viser flere undersøgelser, at nabosprogene bliver nedprioriteret i L1-undervisningen rundt om i Skandinavien. Mange elever i de skandinaviske skoler møder ikke

nabosprogene i undervisningssammenhænge, og forståelsen for nabosprog er således faldende (Delsing & Åkesson, 2005). Ligeledes mener mange L1-lærere i Skandinavien ikke, at de har tilstrækkelige kompetencer til at praktisere undervisning, der realiserer det politiske ønske om gensidig nabosprogsforståelse (Lärarnas Riksförbund, 2012).

Meget tyder altså på, at nabosprogsundervisningen og effekten af den skrantes. Men betyder det så, at vi helt burde droppe den og acceptere, at vi i Norden sagtens kan kommunikere med hinanden på engelsk?

6.1.1 Nabosprog overfor engelsk som lingua franca

Det engelske sprog bliver ofte omtalt som 'en slags åbner til verden og andre kulturer.' Sproget har rollen som verdens lingua franca, altså fællessproget, og i denne forbindelse kan man stille spørgsmålstegn ved, om nabosprogsundervisningen så i virkeligheden ikke er overflødig. I analyseafsnittet stiller jeg spørgsmålet: hvorfor bruge tid på at udvikle interskandinavisk sprogforståelse i grundskolerne og på gymnasierne, når flere undersøgelser viser, at netop skandinaver er blandt verdens bedste til engelsk? Hvad er det, nabosprogs kommunikation kan, som kommunikation på et fremmedsprog ikke kan?

Lis Madsen fremhæver et klart argument for, hvorfor udviklingen af forståelse for nabosprogene er vigtig. Hun forklarer, hvordan kommunikation på modersmålet altid vil være mere naturligt og flydende end kommunikation på et fremmedsprog. "Kommunikationen bliver dermed mere fri, naturlig og nuanceret, da ordforrådet og sikkerheden alt andet lige er størst, når man anvender sit modersmål." (Madsen, 2008, s. 2). Hun tilføjer, at en god nabosprogsforståelse giver adgang til, at man som bruger af ét af de skandinaviske sprog, kan kommunikere med yderligere 15 millioner mennesker på sit modersmål. Men er unge skandinaver overhovedet interesseret i at kommunikere på nabosprog?

Eva Theilgaard Brinks interviewundersøgelse viser, at semikommunikationen på nabosprog har højere status end kommunikation på engelsk for unge, der er flyttet fra ét nordisk land til et andet (Brink, 2018, s. 48). Også på tværs af landegrænser, på sociale medier og blogs, finder semikommunikation sted mellem unge skandinaver. Et eksempel på dette er følgerne af NRKs nyeste netserie Blank. Serien bliver udgivet på en blog i små bidder hver dag i form af

klip, SMS-samtaler og opslag på sociale medier. I kommentarsporet under de forskellige indlæg interagerer unge fra Norge, Sverige og Danmark flittigt med hinanden - på deres respektive sprog. Et eksempel på dette ses nedenfor.



(blank.p3.no, 2019)

Som Karoline Lassens test af danske gymnasieelevers sprogforståelse i norsk viste, scorede de elever, der havde fulgt den norske netserie SKAM, markant højere end de, der ikke havde. Netserien som format lader altså til at kunne samle unge på tværs af de skandinaviske landegrænser. Udover at være gedigent ungdoms-tv har det altså umiddelbart også en målbar effekt på de unges nabosprogsforståelse.

6.1.2 Sprog over for indhold

Afsnittet ovenfor åbner umiddelbart op for to tilgange til udviklingen af nabosprogsforståelse: en, hvor sproget er *genstand* for undervisning og en, hvor nabosprog er *middel* for læring, og hvor indholdet er i fokus.

Gør man sproget til genstand for undervisning, vil der ofte være tale om kontrastive undersøgelser af nabosprogene. Trafiklysmetoden, som beskrives i teoriafsnittet, er et eksempel på en aktivitet med dette som fokus. "Disse forløb må i høj grad afhænge af en udtryksdrevet motivation fra elevernes (og lærerens) side, altså en motivation for at lære noget om sprog og kultur med dette som formål i sig selv (Brink, 2018, s. 51-52). Gøres det nabosproglige indhold

derimod til middel for undervisning, vil nabosprogene kunne integreres i forløb, der omhandler helt andre emner end blot nabosprog (Brink, 2018, s. 52). Eksempelvis ville netserien Blank, som nævnes ovenfor, kunne integreres i et forløb, der drejer sig om multimodalitet, ungdomsliv eller noget helt tredje.

I det følgende afsnit vil jeg komme med et eksempel på, hvordan disse to tilgange kan fusioneres i et forløb tiltænkt 4. klassetrin.

7. Handleperspektiv

I løbet af arbejdet med dette projekt har jeg dannet mig et bredt overblik over, hvad nabosprogsundervisning er, og hvad det kan, men også hvilke problematikker, der kan være forbundet med det. Gennem samtaler med dansklærere og ved at studere forskning inden for området, er jeg blevet klar over, at nabosprogsundervisningen på nuværende tidspunkt er et nedprioriteret område af danskfaget for mange lærere. Dette baserer sig både på manglende kompetencer og generel lavstatus blandt lærerne. Men hvad kan vi stille op, så undervisningen med og i nabosprog bliver udbytterig for vores elever og ikke blot 'et område, der skal krydses af'? Et godt sted at starte ville være på læreruddannelserne. Som med alle andre områder af danskfaget er det helt væsentligt, at lærere tilegner sig de didaktiske færdigheder, som det kræves for at kunne tilrettelægge og gennemføre god undervisning. Hvis nye lærere bliver bekendte med, hvordan arbejdet med nabosprog potentielt kan styrke elevernes dansksproglige viden og færdigheder, vil flere måske opprioritere området i praksis. Jeg hæfter mig i denne forbindelse til en udtalelse, som en af de fire lærere, Sofie, kom med i sit interview, som leder mig godt videre til næste afsnit, hvor jeg giver et konkret bud på, *hvordan* man kan tilrettelægge undervisningen med og i nabosprog:

“...jeg tror egentlig, at der er rigtig mange lærere, der taber gejsten eller pusten, fordi det kan virke meget komplekst at skulle undervise i andre sprog. Så jeg tror også, at det handler også om, at vi som lærere skal ændre vores syn på, hvordan vi skal undervise (i nabosprog, red.). Det behøver ikke at være raketvidenskab.”

7.1 Nabosprog som et integreret element i et UV-forløb

I dette afsnit vil jeg beskrive et eksempel på, hvordan en nabosprogstekst kan integreres i et undervisningsforløb. Forløbet er et genreforløb henvendt 4. klasse, som drejer sig om eventyr. I forløbet skal eleverne danne sig et overblik over eventyrgenren og dens særlige kendetegn. I denne forbindelse skal eleverne læse og arbejde med forskellige tekster inden for genren. En af teksterne er eventyret om De tre bukke Bruse, som i denne forbindelse læses på norsk. Den konkrete lektion er skrevet ud i nedenstående undervisningsplan og er altså en del af et større hele.

Eventyr			
Fag og klassetrin	Aktiviteter	Materialer	Mål for lektionen
Dansk, 4. klasse 2 x 45 min.	<p>Eventyret om de tre bukke Bruse (på norsk)</p> <p>1. <u>Digital oplæsning af eventyret uden tekst</u></p> <p>2. <u>Klassesamtale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor meget forstod vi? - Hvad var svært at forstå? - Genfortælling af hovedtræk i eventyret i fællesskab <p>3. <u>Oplæsning med tekst</u></p> <p>4. <u>Klassesamtale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor meget forstår vi nu? - Hvad lægger vi mærke til ved sproget? <p>4. <u>Trafiklysopgave</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Læs teksten igennem og farv... *De ord grønne, som staves helt som på dansk *De ord gule, som staves næsten som på dansk *De ord røde, som slet ikke ligner danske ord - Sammenlign med en makker og snak om... *Hvilke ord som er gule og røde *Hvordan de gule ord staves anderledes end de danske *Hvad mon de røde ord betyder 	<p>Oplæsning af De tre bukkene Bruse: https://norskside.no/web/PageND.aspx?id=99674</p> <p>Eventyret i print</p> <p>Farveblyanter</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan genfortælle hovedtrækkene i et eventyr - Jeg kan sammenligne norske ord med danske ord - Jeg kan diskutere mine gule ord med en klassekammerat

I denne lektion skal eleverne omgås en nabosprogstekst på flere måder. Først lytter de til en oplæsning af eventyret. Efterfølgende indgår eleverne i en klassesamtale, som har til formål at italesætte de elementer, der var svære at forstå. Ligeledes samtaler klassen om, hvad der kendetegner sproget i oplæsningen. Herefter lytter klassen til eventyret igen, men denne gang følger de med i teksten. Efterfølgende samtaler klassen om, hvor meget de nu forstår af teksten.

Nu skal eleverne selv gå på opdagelse i teksten og bruge trafiklysmetoden, som den beskrives af Lis Madsen (Madsen, 2006, s. 226). De kursiverede ord i det følgende er faserne fra Kolbs læringscirkel (Henriksen, 2011, s. 120), som her er konkretiseret i en undervisningsaktivitet.

I aktivitetens første fase *erfarer* eleverne. De benytter deres danske sprog til at afkode norske ord. Når hele teksten er farvet står eleven nu tilbage med et trafiklys, altså en helt farvet tekst. Nu skal eleven sammen med en makker *reflektere* og *analysere* deres respektive trafiklys ved at se på staveforskelle i det gule ord. I fællesskab skal de *vurdere* ordene og formulere staveregler, som f.eks. "På norsk skriver man 'skrek' i stedet for 'skreg'." Hvis eleverne eksempelvis erfarer, at danske ord som staves med /g/, enten medialt eller finalt, ofte staves med /k/ på norsk, så vil de herefter kunne *eksperimentere* og finde andre ord, hvorved det forholder sig på samme måde.

Dette er et eksempel på, hvordan man som dansklærer kan bruge en norsk tekst i et forløb, som ikke specifikt drejer sig om nabosprog. Den fungerer derimod som et integreret element, som har til formål at skærpe elevernes sproglige opmærksomhed, både over for norsk og i særdeleshed også over for dansk.

Jeg gør opmærksom på, at jeg har afprøvet denne aktivitet i praksis. Vedlagt som bilag er et eksempel på en elevtekst (Afsnit 12.2).

8. Sammenfatning

Med dette bachelorprojekt har det været min hensigt at undersøge, hvordan dansklærere prioriterer og praktiserer nabosprogsundervisning i folkeskolen. I mine samtaler med fire dansklærere har jeg erfaret, at selve prioriteringen af et området hænger uløseligt sammen med

lærernes faglige kompetencer og deres vurdering af områdets vigtighed for danskfaget. De lærere, som ikke føler sig kompetente til at undervise i nabosprog, og som ikke synes, at området er vigtigt, nedprioriterer det i praksis. Derfor retter jeg i opgaven en kritik mod læreruddannelserne, som må siges at have en stor del af ansvaret for at rammesætte undervisning, der gøre fremtidige lærere i stand til at tilrettelægge og gennemføre udbytterig nabosprogsundervisning.

I arbejdet med bachelorprojektet er jeg blevet bevidst om det skel, der er mellem teori og praksis ift. nabosprogsundervisning i folkeskolen. Mens teorierne peger på arbejdet med nabosprog som et fremragende redskab til at udvikle elevers sproglige viden og færdigheder, viser forskning, at kun få elever møder nabosprogene i løbet af deres skoletid og at forståelsen for nabosprog er dalende blandt unge skandinaver. I diskussionen stiller jeg spørgsmålstejn ved, om det engelske sprog ikke fint kunne fungere som kommunikationssprog blandt skandinaver. I nabosprogs kommunikationen kan sprogbrugerne benytte deres eget modersmål. Modersmålskommunikation vil altid være mere flydende end kommunikation på fremmedsprog, og derfor argumenterer jeg for at arbejdet med at udvikle elevers nabosprogsforståelse er vigtig. Udover at eleverne lærer noget om det norske og svenske sprog, får de indsigt i det danske sprog. Derfor mener jeg, at området i den grad både er vigtigt og relevant for danskfaget.

Hvis målet om, at eleverne gennem danskfaget skal få adgang til svensk og norsk, skal kunne realiseres, må der ske ændringer i den måde, nabosprogsundervisningen praktiseres. Med udgangspunkt i en erfaringspædagogisk tilgang til læring kommer jeg med et bud på, hvordan en norsk tekst kan integreres i et længere forløb, der omhandler eventyrgenre. Udviklingen af elevers nabosprogsforståelse må ses som en længere proces, og derfor argumenterer jeg for, at svensk og norsk må integreres løbende i danskundervisningen på alle klassetrin. På denne måde kan nabosprogsundervisning sandsynligvis fungere som en naturlig og integreret del af danskundervisningen, og ikke blot være 'et område, der skal krydses af'.

9. Perspektivering:

9.1 Flersprogede elever i nabosprogsundervisningen

I dette bachelorprojekt har jeg haft et primært fokus på, hvordan dansklærere i folkeskolen forholder sig til nabosprogsundervisningen. I løbet af min arbejdsproces er jeg stødt på nye perspektiver, som kunne være interessante at undersøge videre.

I forbindelse med mit interview med den dansklæreren, Maria, som er fjerdeårsstuderende på læreruddannelsen, blev jeg opmærksom på et perspektiv, jeg ellers ikke have haft med i mine overvejelser. Hun udtaler:

Maria, lærerstuderende og lærervikar på en folkeskole i København S

“[...] fordi vi lever i et multikulturelt samfund, og der er mange flere tosprogede elever og børn i folkeskolen, at det faktisk kan gøre med skade end gavn, når man allerede bare prøver at knække koden i det danske sprog - at man så også skal lære de nordiske - norsk og svensk - at kende - oveni.”

Det kunne være interessant at undersøge hvordan elever, som ikke har dansk som modersmål, oplever undervisningen med og i nabosprog. Hvordan kan det gavne dem og deres udvikling af dansksproglige færdigheder?

11. Litteraturliste

Andersen, G.B. & Boding, J. (2010). *Professionbacheloropgaven: i læreruddannelsen*.

Frederikshavn: Dafolo A/S.

Brink, E. T. (2016) *Man skal bare kaste sig ud i det. En interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis*. København: Nordisk Sprogkoordination.

Brink, E. T. (2018). Nabosprogsforståelse i praksis og i undervisning. I: Adamsen, G. S. (2018). *Ord og naboer i Norden. Nordisk nabosprogsforståelse. Modersmål-Selskabets årbog 2018*. (39-54). København: Modersmål-Selskabet.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougts, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2016). Danskfaget set gennem dets læremidler. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougts, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2016), *Læremidlernes danskfag (7-24)*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Delsing, L. O. & Åkesson, K. L. (2005). *Håller språket ihop Norden? - En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. Lund: Lunds Universitet.

Gooskens, C., van Heuven, V. J., Golubović, J., Schüppert, A., Swarte, F. & Voigt, S. (2018). Mutual intelligibility between closely related languages in Europe. *International Journal of Multilingualism*, 15(2). 169-193.

Hagemann, H. (1994). Drop sproget - dyrk indholdet! *Sprog i Norden 1994*. (109-114).

Frederikke Nørgaard Petersen
282152069

3. juni 2019

Hannesdóttir, A. H. & Mose, G. (2011). Stark nordisk sproggenkskab – oppdrag för den akademiska utbildningen i Skandinavien. *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordisk sprogrøgt.* 47-58.

Heine, L. (2000). Semikommunikation och receptiv flerspråkighet i Skandinavien - ett forskningsprojekt vid Hamborgs universitet. *Sprog i Norden 2000.* 59-61.

Henriksen, T. (2011) En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden 2011. Tema: Nabosprogsundervisning og nordisk sprogrøgt.* 117-130.

Illeris, K. (2006). *Læring.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk.* København: Hans Reitzels Forlag.

Laren, V. & Tireli, Ü. (2015). *Bacheloropgaven.* København: Akademisk Forlag.

Lärarnas Riksförbund (2012). *Nordiska språk i svenskundervisningen.* Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

Lassen, K. (2017). *Interskamdinavisk - En undersøgelse af den norske ungdomsserie SKAMs indflydelse på danske sprogbrugeres norske sprogforståelse.* Aarhus: Aarhus Universitet.

Madsen, L. (2006) *Nabosprogsdidaktik.* København: Dansklærerforeningen.

Madsen, L. (2008). Hvorfor bruge tid på Nabosprog? *Frit Norden, 36(2-3),* 2-3. København: Foreningen Frit Norden.

Nordisk Ministerråd. (2007). *Deklaration om nordisk språkpolitik.* København: Nordisk Ministerråd.

Pran, K. & Ukkelberg, Å. (2011). *Norsklæreres holdning til eget fag.* Oslo: Språkrådet.

Frederikke Nørgaard Petersen
282152069

3. juni 2019

Steffensen, T. (2016) *Nabosprog i danskundervisningen: En undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Kilder fra nettet:

Aurstad, B. (2019). *De nordiske sprog*. Lokaliseret d. 5. maj 2019 på:

<https://www.norden.org/da/information/de-nordiske-sprog>

Nordisk Samarbejde. (2019). *Helsingforsaftalen*. Lokaliseret d. 20. maj 2019 på:

<https://www.norden.org/da/information/helsingforsaftalen>

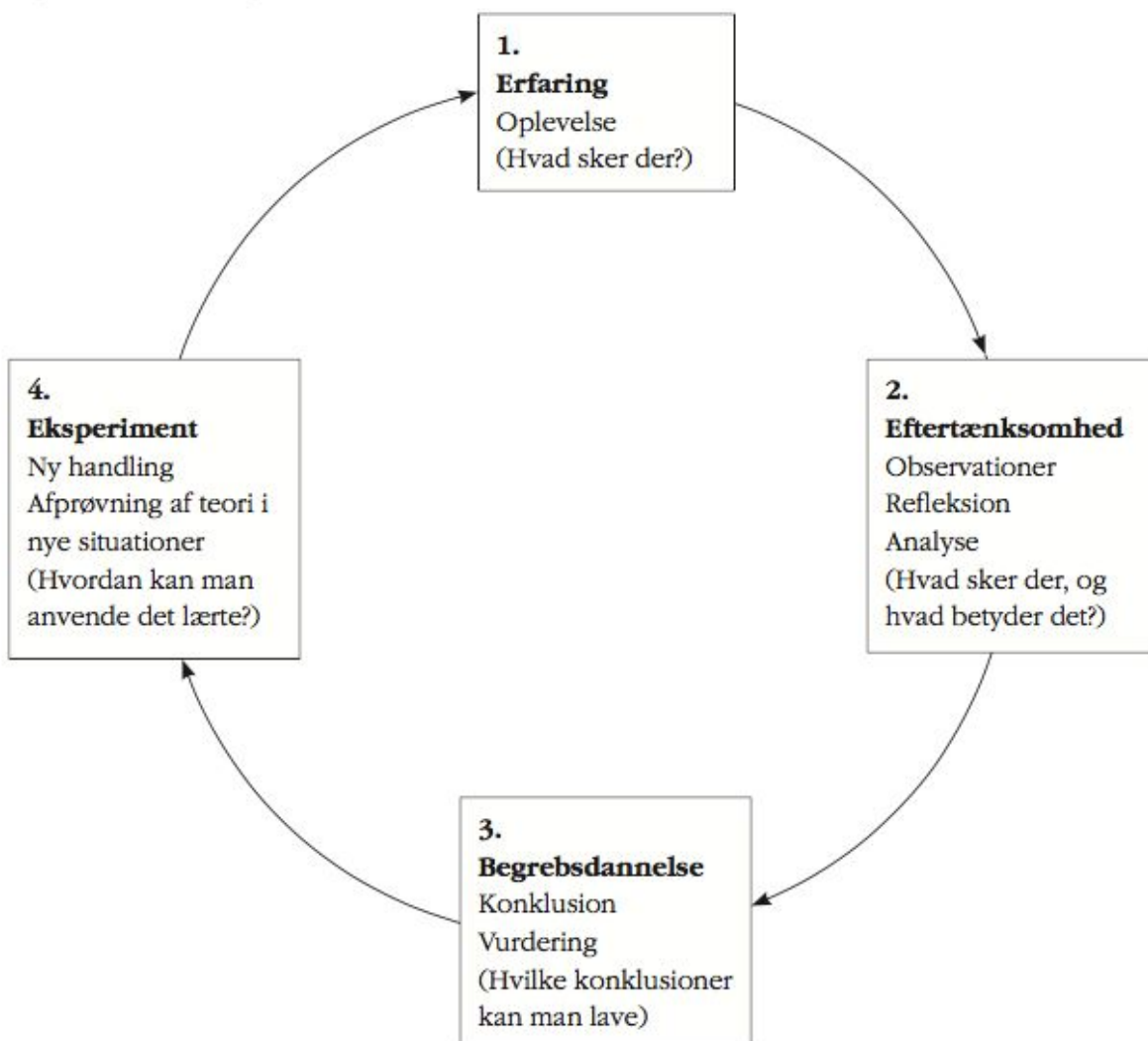
Ef.edu. (2018). *EF English Proficiency Index - A comprehensive ranking of countries by English skills*. Lokaliseret d. 29. maj 2019 på:

https://www.ef-danmark.dk/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf/

12. Bilag


Interviewfiler vedlægges som ekstramateriale på WiseFlow.

12.1 Kolbs læringscirkel



11.2 Trafiklysøvelse

(Udført af elev i 4. klasse)

LINN  **Frederikke**

De tre bukkene Bruse (norsk)

1. Det var en gang tre geitebukker som skulle gå til seters for å gjøre seg fete, og alle tre het de Bukken Bruse. På veien var det en trolldu som de skulle over, og under den broen bodde et stort, fælt troll, med øyne som tinntallerkener og nese så lang som et treskaft.
2. Først kom den minste Bukken Bruse, og skulle over broen. Tripp trapp, tripp trapp, sa den i broen.
3. "Hvem er det som tripper på min bro?" skrek trollet.
"Å, det er den minste Bukken Bruse. Jeg skal til seters for å gjøre meg fet", sa bukken, den var så fin i stemmen.
4. "Nå kommer jeg og tar deg", sa trollet.
"Å nei, ta ikke meg, for jeg er så liten, jeg. Bare vent litt, så kommer den mellomste Bukken Bruse, han er mye større."
"Javel, så gå da," sa trollet.
5. Om en liten stund kom den mellomste Bukken Bruse, og skulle over broen. Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa den i broen.
6. "Hvem er det som tripper på min bro?" skrek trollet.
"Å, det er den mellomste Bukken Bruse som skal til seters for å gjøre seg fet", sa bukken, den var ikke så fin i stemmen, den.
7. "Nå kommer jeg og tar deg", sa trollet.
"Å nei, ta ikke meg. Bare vent litt, så kommer den store Bukken Bruse, han er mye, mye større."
"Javel, så gå da", sa trollet.
8. Det gikk en stund, og så kom den store Bukken Bruse.
Tripp trapp, tripp trapp, tripp trapp, sa den i broen, den var så tung at broen både knaket og brøt under den!
9. "Hvem er det som tramper på min bro?" skrek trollet.
"Det er den store Bukken Bruse", sa bukken, den var så grov i stemmen.
"Nå kommer jeg og tar deg", skrek trollet.

Trafiklysøvelse **NORSK!**

