

---

# Nabosprogsundervisning i læreruddannelsen via tværspøglighed og praksisforankring

Line Krogager Andersen, Gitte Hjarnø og Laila Kjærbæk

---

## Resumé

Artiklen undersøger, hvad det betyder for lærerstudentenes forståelse af og tilgang til *nabosprogsdidaktik* i danskfaget, når de tilegner sig nabosprogsdidaktikken via et flerfaset udviklingsforløb baseret på en tværspøglig og undersøgende tilgang til sprog. Undersøgelsen udspringer af et toårigt forsknings- og udviklingsprojekt med deltagelse af alle landets læreruddannelser, der havde til formål at undersøge, hvordan tværspøglig didaktik kan bidrage til at skabe *kvalitet i læreruddannelsens sprogfag*. Projekt *Tværspøglighed i Læreruddannelsen* bygger bro mellem læreruddannelse og grundskole og er udformet som en kaskade: (1) viden om tværspøglighed målrettes *undervisere* på læreruddannelsen, som (2) didaktiserer den tværspøglige didaktik til *læreruddannelsen*, hvorefter (3) *lærerstudenter* redidaktiserer nabosprogsdidaktikken til *grundskolen*. Denne undersøgelse bygger på underviseres og studerendes didaktiske designs, fokusgruppeinterview og studerendes evalueringer. Artiklen tager udgangspunkt i teoretisk og empirisk forskningsviden om *sprogtilægnelse* og i en bred forståelse af *tværspøglige* og *flersprogethedsdidaktiske* undervisningstilgange, og den fokuserer på *nabosprogsdidaktik*, fordi nabosprogene norsk og svensk er nært beslægtede med dansk, og fordi netop disse sprog indgår i læreplanen for danskfaget.

## Nøgleord

didaktik, læreruddannelse, nabosprog, praksisforankring, tværspøglighed

## Abstract

The article explores how teacher students' understanding of and approach to *Scandinavian intercomprehension* in the Danish subject are affected when they acquire Scandinavian intercomprehension through a multi-phased developmental process based on a plurilingual and inquiry-based approach to language. The study originates from a two-year research and development project involving all teacher education programs in Denmark, aiming to investigate how plurilingual teaching design can contribute to *quality in the language subjects of teacher education*. The project bridges teacher education and primary school and is designed as a cascade: (1) knowledge about plurilingual aspects is targeted at *teacher educators*; then (2) the plurilingual teaching design is adapted for *teacher education*; after which (3) *teacher students* re-adapt Scandinavian intercomprehension for *primary school*. The study is based on teacher educators' and teacher students' teaching designs, focus group interviews, and student evaluations. The article draws on theoretical and empiri-

---

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 28 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143352

Studier i LærerUddannelse og -Profession



cal research knowledge about language acquisition and a broad understanding of *plurilingual* and *multilingual* approaches to teaching design, and it focuses on *Scandinavian intercomprehension* because the Scandinavian languages Norwegian and Swedish are closely related to Danish, and these two languages are included in the curriculum for the Danish subject.

### Keywords

plurilingual approach, teaching design, Scandinavian languages, practice grounding, teacher education

## 1 Indledning

Tværsproglige og flersproglige tilgange som *translanguaging*, *linguistically responsive teaching*, *plurilingual education* og *Tertiärsprachendidaktik* har i de senere år vundet frem inden for sprogdidaktisk forskning – en udvikling, der af Marshall & Moore (2018) beskrives som *den flersproglige vending* (*the multilingual turn*). Selvom denne trend kun i begrænset omfang har vundet indpas i de danske læreplaner (Drachmann, 2023), indeholder danskfagets læreplan enkelte flersproglige elementer, blandt andet via *Dansk – Fælles Mål* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), der omfatter norsk og svensk. Alligevel synes nabosprogene ofte at være lavt prioriteret i grundskolen (Delsing & Lundin Åkesson, 2005; Steffensen, 2016), og der er således behov for, at der arbejdes målrettet med elementet i læreruddannelsen, så de nyuddannede lærere føler sig fagligt rustede til at løfte opgaven. Det var et af fokuspunkterne for projekt *Tværsproglighed i Læreruddannelsen*. Vi ved fra forskning i lærerkognition, at det er vanskeligt for lærerstuderende at integrere nye curriculære elementer og forskningsbaserede principper i deres forståelser af fag og undervisning, idet grundlæggende forståelser af fag, skole og undervisning allerede formes i løbet af lærerens egen skoletid (Greenwalt, 2014). Derfor er det væsentligt, at læreruddannelsen løbende udvikler nye måder at forankre ny viden og nye didaktiske tilgange i studerendes forståelse af fag og didaktik med henblik på, at den forsknings- og praksisbaserede undervisning på læreruddannelsen i sidste ende fører til høj kvalitetsundervisning i grundskolen.

Denne artikel undersøger følgende forskningsspørgsmål:

*Hvad betyder det for lærerstuderendes tilgang til nabosprogsdidaktik, at de undervises i og arbejder med emnet via en flerfaset tilgang, der giver dem mulighed for at*

koble den tvær sproglige undervisning, de har modtaget på læreruddannelsen, med planlægning og gennemførelse af tvær sproglig undervisning i grundskolens praksis?

## 2 Et forskningsbaseret udgangspunkt

Vi trækker på en række antagelser om *nabosprogsdidaktik*, *tvær sproglig didaktik* og *didaktisk udvikling*, men også på mere grundlæggende teori og empirisk forskning om tilegnelsen af sprog. Vi tager afsæt i et *socialkonstruktivistisk* perspektiv, der lægger vægt på læringens samarbejdende karakter (Vygotsky, 1978), og en *brugsbaseret (usage based)* teori, der antager, at den drivende kraft bag sprog tilegnelse er menneskets grundlæggende behov for at forstå andre og for selv at blive forstået. Udviklingen af kognitive evner og sociale erfaringer støtter sprog tilegnelsen, ligesom sprog tilegnelsen i en vekselvirkning støtter menneskets kognitive og sociale udvikling (Tomasello, 1999; 2003). Engagement i hyppige, relevante og gensidige sociale interaktioner er således afgørende for sprog tilegnelsen.

Det er et grundvilkår for børn i Danmark, at de allerede fra en tidlig alder møder to eller flere sprog i hverdagen. Stærke kompetencer på førstesproget har gavnlig effekt på tilegnelsen af andre sprog (Cummins, 2000). Selvom studier har vist, at flersprogede børn på gruppeniveau scorer lavere på standardiserede sprogtest end ensprogede børn, peger forskningen på en lang række fordele ved at tilegne sig og bruge mere end ét sprog i hverdagen, fx styrkelse af eksekutive funktioner (Calvo & Bialystok, 2014), kognitive evner (Bialystok et al., 2012), sproglig bevidsthed (Dolas et al., 2021; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020) og evnen til at tilegne sig yderligere sprog (Cenoz, 2013). Dette flersprogede potentiale kommer imidlertid ikke til forløsning i alle kontekster, og der er derfor grund til at arbejde målrettet med anerkendelse og styrkelse af flersprogede ressourcer og etablering af tvær sproglige mulighedsrum i dagtilbud og skoler.

### 2.1 Midler, muligheder og motivation

Faktorerne *midler (means)*, *muligheder (opportunities)* og *motivation (motives)* er afgørende for tilegnelse og mestring af sprog (Kohnert, 2008; Kohnert & Pharm, 2010).

*Midler* er et individs generelle evne til at tilegne sig sprog (fx kognitive, neurologiske og sensomotoriske systemer), mens *muligheder* er de mulighedsrum, et individ har for at lære, bruge og øve ét eller flere sprog i forskellige sammenhænge (fx i hjemmet, klasseværelset, fritidsaktiviteter, digitale

medier) og med forskellige samtalepartnere (fx forældre, søskende, kammerater). Muligheder kan være mundtlige såvel som skriftlige og fysiske såvel som virtuelle. Betydningen af netop muligheder hænger sammen med, at *kvantitet* og *kvalitet* af et individs sproglige erfaringer har direkte betydning for sprogtiltagelsen (Hart & Risley, 1995; Unsworth, 2016). I en didaktisk sammenhæng gælder det derfor om at etablere relevante *mulighedsrum* for sprogtiltagelsen via specifikke didaktiske principper eller designs.

*Motivation* er et individs motivation for at tilegne sig og bruge et sprog. Man tilegner sig som udgangspunkt de sprog og sproglige kompetencer, man har behov for, og i en didaktisk sammenhæng gælder det derfor om at øge elevernes motivation for at tilegne sig og anvende et sprog. Motivation kan også påvirkes af værdier og holdninger i det omgivende samfund. Minoritetssprog som fx arabisk har mindre prestige end majoritetssproget dansk (Karrebæk, 2013), og blandt skolens fremmedsprog har tysk lavere prestige end engelsk (Daryai-Hansen, 2010) – ligesom nabosprogene norsk og svensk er forbundet med lavere prestige end engelsk (Lønsmann et al., 2022). Børn er følsomme over for sociale værdier fra en meget ung alder, og deres præferencer for at bruge (eller ikke bruge) et sprog kan afspejle samfundets holdninger.

## 2.2 Tværsproglighed og nabosprogsdidaktik

Projekt *Tværsproglighed i Læreruddannelsen (TiL)* er funderet i en bred forståelse af *tværsproglige tilgange*, der kendetegnes ved at bygge bro imellem sprog (og i nogle tilgange sprogfag) og trække på en forståelse af eleverne som grundlæggende flersprogede individer med et flersproget repertoire, der er komplekst, dynamisk og sammenhængende og dermed på et ressourceorienteret, tværsprogligt syn på sprog og sprogtiltagelse. I *TiL*-projektet er der fortrinsvis tale om *tværsproglig didaktik* (Krogager, 2020), *flersprogethedsdidaktik* (Candelier et al., 2013) og *translanguaging* (García & Wei, 2014). I denne artikel fokuserer vi specifikt på translanguaging og nabosprogsdidaktik, som vi her forstår som en form for flersprogethedsdidaktik.

*Translanguaging* fokuserer på inddragelse af elevernes førstesprog, når dette er et andet end skolesproget, og lægger vægt på anerkendelse af alle klassens sprog samt principper for sproglig stilladsering via førstesprog (García-Mateus & Palmer, 2017; Holmen & Thise, 2021). Inden for translanguaging tænkes der typisk i tre dimensioner: *design*, *holdning (stance)* og *skift (shifts)*, der betegner det forhold, (a) at undervisningen kan *designes* med henblik på inddragelse og udnyttelse af elevernes førstesprog, (b) at læreren kan

gå til undervisningen med en grundlæggende *holdning* om, at alle sprog er værdifulde ressourcer i læringen, og (c) at undervisningen kan gennemføres med sproglig *fleksibilitet*, hvor læreren imødekommer elevernes sproglige valg, initiativer og behov (*skift*). Selvom translanguaging-tilgangen er udviklet med henblik på minoritetssproglige elever, kan de samme principper med fordel anvendes til undervisning af majoritetssproglige elever, når disse skal lære fremmedsprog (eller som her: nabosprog).

*Flersprogethedsdidaktik* er en overbetegnelse, som i en dansk kontekst dækker over tre underkategorier: *den integrerede sprogdidaktik*, *interkomprehensionsdidaktikken* og *den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik* (i dansk kontekst: Drachmann et al., 2023; Daryai-Hansen et al., 2022). Hvor den integrerede sprogdidaktik fokuserer på at bygge bro mellem skolens sprogfag, og den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik har fokus på at inddrage og værdsætte elevernes sproglige repertoire samt at fremme sproglig opmærksomhed via perspektivering til andre sprog, har interkomprehensionsdidaktikken specifikt fokus på at fremme elevers receptive kompetencer med udgangspunkt i beslægtede sprog. Det er denne gren, *nabosprogsdidaktikken* hviler på. Vi forstår således nabosprogsdidaktik som en didaktik, der specifikt fokuserer på at fremme elevernes receptive kompetencer i norsk og svensk, som er de to sprog, der typisk omfattes af denne tradition (Madsen, 2006), og som indgår i danskfagets læreplaner (begrebet *nabosprogsdidaktik* anvendes dog ikke eksplicit). I *Dansk – Fælles Mål* står der: "Eleverne skal i faget dansk have adgang til de skandinaviske sprog og det nordiske kulturfællesskab" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, stk. 3), hvilket er udmøntet i vejledende mål efter 4., 6. og 9. klassetrin.

Som andre former for interkomprehensionsdidaktik fokuserer nabosprogsdidaktikken på at bygge på elevernes eksisterende sproglige ressourcer (her i form af danskkundskaber) og på systematisk at skabe transparens imellem de beslægtede sprogs ordforråd og morfologi. Nabosprogsdidaktikken sigter imod at udvikle en form for kommunikativ kompetence, der ligner translanguaging i den oprindelige, walisiske forstand: at hver samtalepartner anvender sit eget sprog og forstår den andens (Lewis et al., 2012; Steffensen, 2019). Derfor valgte underviseren i det forløb, der er udgangspunkt for denne artikel, at kombinere netop nabosprogsdidaktikken og translanguaging-pædagogikken (Hjarnø, 2023a; 2023b).



### 2.3 Lærerverbevisninger

Genstanden for denne artikel er lærerstuderendes overbevisninger, forståelser og viden om *translanguaging* og *nabosprogsdidaktik*, og hvordan disse påvirkes af de studerendes deltagelse i det flerfasede forløb. Denne interesse for de studerendes egne forståelser og overbevisninger hviler på en lang række undersøgelser inden for de nært beslægtede forskningsfelter *lærerkognition* og *lærerverbevisninger* (*teacher beliefs*). Borg (2006) definerer *sproglærerkognition* som: "an inclusive term referring to the complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs that language teachers draw on in their work." (Borg, 2006, s. 278).

Forskningsfeltet har udviklet sig ud fra en grundantagelse om, at læreres praksis i høj grad formes af deres *overbevisninger* (*beliefs*). Selvom empiriske studier underbygger et tæt forhold mellem praksis og overbevisninger (Borg, 2018), er det samtidig tydeligt, at forholdet er komplekst og i nogle tilfælde selvmodsigende (Kubanyiova, 2016; Ruohotie-Lyhty, 2015; Woods, 2003).

Teoretisk forklares de tilsyneladende selvmodsigelser, der ofte findes mellem læreres overbevisninger om fag og undervisning, med, at nogle overbevisninger er så rodfæstede, at de er svære at ændre. Derfor kan man opleve, at man lærer noget nyt (fx om en ny didaktisk tilgang), som man tror fuldt og fast på og gerne vil efterleve, men at det nye konflikter med mere rodfæstede overbevisninger (fx om målsprogets rolle eller elevens affektive behov), hvilket kan føre til kognitiv dissonans og betyde, at man siger ét, men gør noget andet (Daryai-Hansen & Henriksen, 2017; Kubanyiova, 2016). Ruohotie-Lyhty (2015) fremhæver, at dette afspejler, at overbevisninger ikke udvikles lineært men derimod dynamisk som dele af et komplekst system.

### 2.4 Praksisforankret læreruddannelse med et dobbeltdidaktisk perspektiv

Læreruddannelsen er en professionsuddannelse, hvis undervisning veksler mellem at foregå på campus og på praktikstedet i grundskolen. I bekendtgørelsens formålparagraf står: "Læreruddannelsen skal i en vekselvirkning mellem teori og praksis – både i undervisningen og i praktikken – udvikle de studerendes forståelse af deres undervisningsfag og den professionelle lærerfaglighed. Uddannelsen skal tage afsæt i praksisnær erfarings- og forskningsbaseret viden [...]" (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2023, §1, stk. 3).

Koblingen mellem læreruddannelsen og grundskolens arenaer har før været problematiseret som mangelfuld (Böwadt & Vaaben, 2021; Krogh-Jespersen, 2008), og ønsket om praksisnær uddannelse stod således højt på den

politiske dagsorden ved gennemførelse af ny læreruddannelse 2023. Vores projekt har den praksisnære uddannelse som udgangspunkt.

Undervisningsdesignet vægter kombinationen af undervisning i og med nabosprogsdidaktik på såvel læreruddannelsen som i grundskolen. Det vil sige, at der er et dialektisk udgangspunkt for designets flerfasede opbygning, hvor teori og praksis betragtes som en helhed, der ikke skal fastholdes i den ene eller anden arena, men er gensidigt relaterede og skal afprøves og undersøges både på læreruddannelsen og i grundskolen (jf. Knudsen, 2018; Højrup & Iversen, 2023).

Vi veksler mellem de to arenaer med det formål at skabe refleksive øverum, hvor teori, empirisk forskningsviden og praksiserfaringer med nabosprog sættes i spil for at tilbyde de studerende mulighed for et perspektivskifte. Vekselvirkningen er til stede i forskellige undervisnings- og vejledningsformer og sker i samspil mellem underviseren, de studerende, læreren og eleverne. På læreruddannelsen er det en særlig omstændighed, at underviseren underviser studerende, der selv skal lære at undervise elever.

Med henblik på at kvalificere dette peger Ilskov (2020) på behovet for, at underviseren udvikler en *andenordensdidaktik*, hvor underviseren modellerer og ekspliciterer egen undervisning og forbinder sin undervisning til fagdidaktisk teori og empirisk forskningsviden.

Stilladsering i nabosprogsforløbet foregår ud fra en andenordensdidaktik, som indebærer et dobbelt blik på læreruddannelse og grundskole. Et blik, der fordrer refleksivitet i forholdet mellem didaktik og undervisning, hvor underviseren modellerer og ekspliciterer sine fagdidaktiske valg og begrundelser for disse og i dialog med de studerende skaber refleksive rum for at koble undervisningens teori og praksis.

Vores undersøgelse tager afsæt i, at de studerendes læringsforudsætninger er meget forskellige, og at mange har meget lidt viden om og erfaring med nabosprog og tværsproglighed og oplever det som en udfordring, at de på sigt skal undervise elever i det. Det kalder på en undervisning i læreruddannelsen, der på den ene side sigter mod at støtte de studerende i deres egen udvikling af receptive færdigheder i norsk og svensk, og på den anden side vægter metasproglige samtaler (Gibbons, 2016), hvor de studerende i fællesskab med underviseren har mulighed for at reflektere fagdidaktisk (Madsen, 2006).

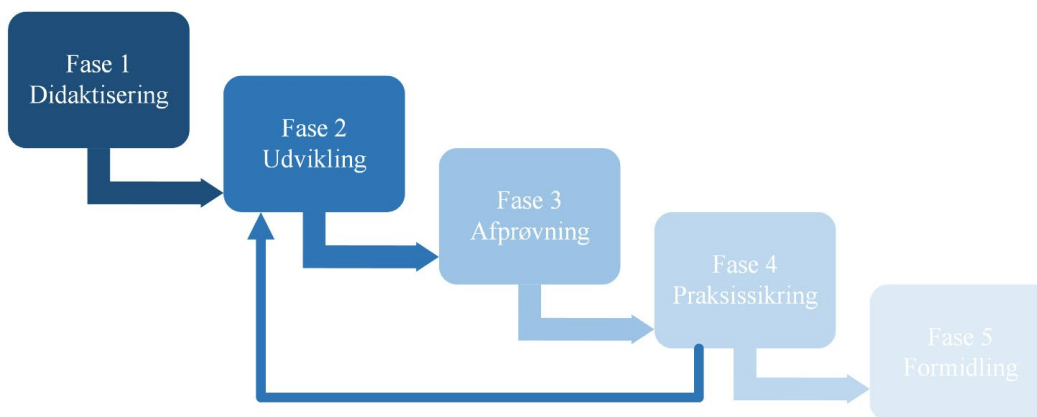
### 3 Metode

#### 3.1 Design: Tværspøglighed i Læreruddannelsen

TiL-projektet blev udviklet i regi af Center for Grundskoleforskning og i perioden 2021-2022 gennemført i et samarbejde mellem forskere fra Syddansk Universitet, undervisere og studerende fra læreruddannelserne på de seks professionshøjskoler samt elever og sproglærere fra ni grundskoler. I projektet indgik sprogfagene *dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk, spansk og tysk*.

Projektet forløb i fem faser, der skulle sikre sammenhæng, praksisforankring og vidensflow fra forskning til læreruddannelse til undervisningspraksis i grundskolen og retur til læreruddannelsen (se figur 1).

Figur 1. Fasemodell for Tværspøglighed i Læreruddannelsen (Kjærbæk et al., 2023a; 2023b).



Fase 1: *Didaktisering* var fasen, hvor undviserne didaktiserede viden om tværspøglige tilgange til brug i undvisningen på læreruddannelsen. Fase 2: *Udvikling* bestod i, at de studerende udviklede deres egne tværspøglige forløb. Fase 3: *Afprøvnig* fandt sted på grundskolerne, hvor de studerende afprøvede deres forløb. Fase 4: *Praksissikring* foregik ved, at de studerende modtog feedback fra lærerne og tilrettede deres forløb. Fase 5: *Formidling* bestod af udformning af ét inspirationsmateriale målrettet læreruddannelsen (Kjærbæk et al., 2023a) og ét målrettet grundskolen (Kjærbæk et al., 2023b).

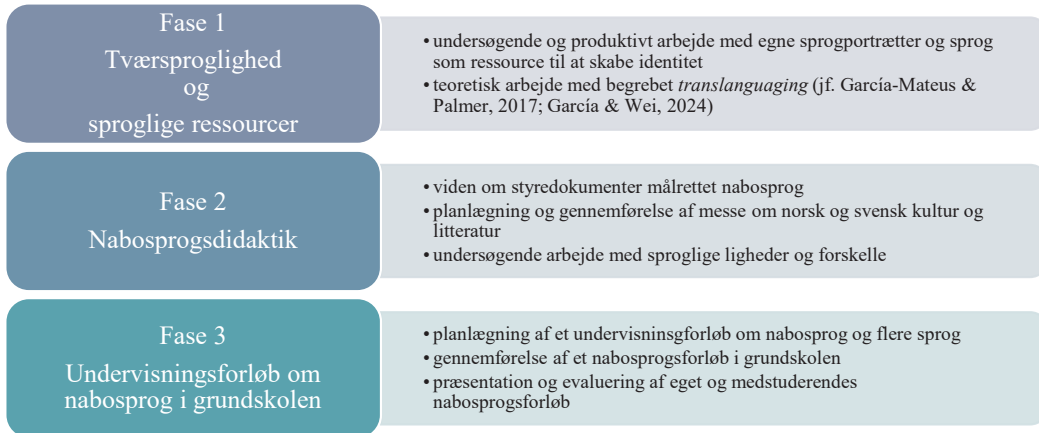
#### 3.2 Design: Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog

Undvisningsforløbet, der danner grundlag for denne artikel (Hjarnø, 2023a; 2023b), strakte sig over 12 moduler organiseret i tre faser (se figur 2). Fase 1 og 2 bestod af campusundervisning på læreruddannelsen, mens Fase



3 bestod af de studerendes planlægning, gennemførelse og evaluering af et nabosprogsforløb i grundskolen. Forløbet blev efterfulgt af en studierejse til Lysebu i Norge.

Figur 2. Nabosprogsdesign i tre faser (Hjarnø, 2023a; 2023b).



Fase 1 fokuserede bredt på *translanguaging*, og de studerende arbejdede bl.a. med udforskning af deres eget sproglige repertoire via aktiviteter som *det sproglige verdenskort* og *sprogportrætter* (Østergaard et al., 2018) samt aktiviteter, der synliggjorde, hvordan man kan trække på sine tværsproglige ressourcer i mødet med ukendte sprog, fx via *læsestrategier* og *sprogsammenligning* (Lundquist, 2008). Der var fokus på udvikling af *translanguaging stance*, altså en anerkendelse af, hvordan tværsproglige ressourcer kan udnyttes i undervisningen og anvendes til stilladsering af elevers sproglige udvikling.

I Fase 2 blev der arbejdet med et mere snævert fokus på norsk og svensk med udgangspunkt i danskfagets læreplaner. De studerende blev præsenteret for styredokumenternes indhold og læringsmål, herunder at målene omhandler *sproglig bevidsthed* og *receptive sprogkompetencer* snarere end *produktive*. Desuden arbejdede de med det nordiske kulturfællesskab (jf. Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, stk. 3) med særligt fokus på Norge og Sverige samt specifikke læse- og lyttestrategier for norsk og svensk og påbegyndte refleksioner over, hvordan nabosprogsdidaktik ville kunne omsættes til grundskolens praksis.

I Fase 3 skulle de studerende under vejledning af deres underviser planlægge og gennemføre et nabosprogsforløb på en grundskole og efterfølgende evaluere og reflektere over det. De studerende var delt i grupper, der arbejdede med hvert deres forløb. Den ene gruppe underviste en 7. klasse og havde fokus på svensk kultur og ordtilegnelse via arbejdet med en svensk

popsang og et vendespil. Den anden gruppe arbejdede med *sprogportrætter*, norsk og svensk natur og kultur samt lytte- og læseforståelse i en 9. klasse, bl.a. via fokus på *falske venner*, gentaget lytning og *trafiklys* (jf. Henriksen, 2011).

Derudover blev en nordmand inviteret på besøg i klassen, og eleverne blev bedt om at forberede spørgsmål til hende.

### 3.3 Empiri og analyse

Artiklen undersøger følgende forskningsspørgsmål:

Hvad betyder det for lærerstuderendes tilgang til *nabosprogsdidaktik*, at de undervises i og arbejder med emnet via en *flerfaset tilgang*, der giver dem mulighed for at koble den *tværsproglige* undervisning, de har modtaget på læreruddannelsen, med planlægning og gennemførelse af *tværsproglig* undervisning i grundskolens praksis?

For at besvare dette spørgsmål analyseres nedenstående empiri (tabel 1).

Tabel 1. Oversigt over studiets empiriske datagrundlag.

Empiri	Format	Information	Omfang
Evaluering	Video og transskription	Gennemført i forlængelse af undervisningen	20 minutter 15 studerende 12 siders transskription
Retrospektivt Fokusgruppe-interview	Audio og transskription	Interviewguide med fokus på: - <i>modstand</i> - <i>ændringer/ændrede opfattelser</i> - <i>læreridentitet/ faglighed</i> - <i>sprogsyn/ressourcesyn</i> - <i>skelsættende oplevelser</i>	5 studerende Udvalgt med henblik på bredest mulig repræsentation af gruppen 51 minutter 29 siders transskription

#### 3.3.1 Dataindsamling og databearbejdning

Som baggrundsviden anvendte vi undervisningsforløbet på læreruddannelsen og de studerendes undervisningsforløb til grundskolen (Hjarnø, 2023a; 2023b). Da vi interesserede os for de studerendes forståelser af de didaktiske tilgange og deres erfaringer med at omsætte dem til undervisning såvel som deres kollektive meningsskabelse på den baggrund, valgte vi empiri, der matchede dette fokus: den kollektive *evaluering* til afdækning af de studerendes umiddelbare oplevelse og det *retrospektive fokusgruppeinterview* til belysning af deres mere blivende fortolkninger af begivenhederne. Fokusgruppeinterviews er velegnede til at belyse kollektive meningdannelse, normative forståelser og tvetydigheder (Bloor et al., 2001). Vi tog udgangs-

punkt i en interviewguide udarbejdet med udgangspunkt i de temaer, vi var blevet opmærksomme på i vores gennemgang af *evalueringen*.

En studentermedhjælp transskriberede fokusgruppeinterviewet og udvalgte sekvenser af evalueringsvideoen ortografisk i CLAN (MacWhinney, 2000a; 2000b), hvorefter en forsker gennemgik transskriptionen og kodede den i Nvivo. Alle studerende er anonymiserede i data og citater.

### 3.3.2 Analytisk fremgangsmåde

En første, induktiv kodning tydeliggjorde en række temaer, fx den *modstand*, mange af de studerende havde haft mod at undervise i norsk og svensk, og den betydning, de tillagde *erfaringen* med selv at arbejde med de tværspregelige aktiviteter på læreruddannelsen. Blandt disse temaer udvalgte vi tre teoretisk funderede: *sprogsyn* (jf. afsnit 2.1 og 2.2), *didaktisk refleksion* (jf. afsnit 2.4) og *læreridentitet* (jf. afsnit 2.3). Vi udviklede en koderamme baseret på de tre temaer og kobledede de induktivt opståede kategorier *egne erfaringer*, *modstand*, *ændringer* og *muligheder* hertil. På den baggrund gennemførte vi en ny kodning i NVivo, hvor alle kodninger blev tjekket af mindst to af de deltagende forskere.

## 4 Resultater og analyse

Analysen er struktureret ud fra de tre overordnede temaer: *sprogsyn*, *didaktiske refleksioner* og *læreridentitet*.

### 4.1 Syn på sprog, sprogtilegnelse og nabosprog

De studerendes syn på sprog generelt og på nabosprog specifikt kommer både til udtryk, når de italesætter *egne erfaringer* og *modstand* mod nabosprog, men også gennem de *muligheder*, de ser i at undervise i nabosprog som norsk og svensk med et translanguaging-perspektiv. Det er desuden tydeligt, at flere af de studerende har oplevet *ændringer* i deres opfattelse af sprog og nabosprog i løbet af processen.

#### 4.1.1 Egne erfaringer

Nogle studerende har erfaring med, at danskere, nordmænd og svenskere kan tale sammen på deres respektive sprog, og når forståelsen en gang imellem halter, kan man med succes trække **på sine øvrige** sproglige ressourcer (fx arabisk og engelsk).



*Kavi: Når min familie fra Sverige kommer, så kommunikerer vi bare på dansk, og så snakker hun svensk til mig [...], og hvis vi så ikke forstår hinanden, så oversætter vi lige det ene ord til arabisk eller til engelsk, så vi kan forstå det.*

Det er ikke alle, der har samme oplevelse med gensidig forståelse af de skandinaviske sprog, fx fortæller Peter: "Jeg har været utrolig dårlig til at forstå nordmænd." Lasse giver dog udtryk for, at man ofte forstår meget mere, end man lige tror, hvis man begynder at **lægge mærke til forskellene mellem sprogene**.

*Lasse: Jeg tror måske også, det hjælper at få det afmystificeret en lille smule [...]. Hvis man bare er opmærksom på nogle ting, altså det er sådan lidt 'learning to notice-agtigt'-perspektiv, at så længe man bare prøver at holde øje med forskellene, så forstår man dem meget mere, end man egentlig tror.*

#### 4.1.2 Modstand

De studerende giver udtryk for, at de i begyndelsen af forløbet ikke kunne se relevansen af nabosprog, og de var derfor ikke motiverede for at beskæftige sig med det, fx Lasse: "Det der med, nu har vi allerede tysk, og det skal vi ikke bruge til en skid, og nu vil de også tale svensk og norsk, det skal vi heller ikke bruge så det..."

Peter argumenterer for, at det er bedst kun at undervise i nabosprog i udskoling, fordi "deres danskforståelse bare er højere", og de har "disciplinen til at kunne arbejde med forståelsen for sproget." Han anser altså nabosprog for at være et kognitivt krævende emne, som stiller krav til elevernes dansksproglige kompetencer. Dette kunne antyde, at han forventer, at grundskoleelever vil finde undervisning i nabosprog så lidt relevant og motiverende, at de vil skulle lægge ekstra meget energi i at fastholde koncentrationen om det.

#### 4.1.3 Ændringer

I løbet af interviewet bliver det imidlertid tydeligt, at det tværsproglige nabosprogsforløb har ændret de studerendes opfattelse af sprog generelt og af nabosprogene norsk og svensk i særdeleshed. Flere giver udtryk for, at de ikke kendte meget til og ikke forstod norsk og svensk forud for nabosprogs-

forløbet, men at forløbet fik dem til at erkende, at de forstår langt mere, end de troede, og at de har lært nogle strategier til at forstå endnu mere, fx:

*Peter: ... jeg har været utrolig dårlig til at forstå nordmænd [...], men så, efter at vi har arbejdet lidt med sprogene og så videre, så har man fundet nogle kendetegn i det, og det er blevet lettere at høre, hvad det er, de snakker, så nu behøver jeg ikke altid at snakke engelsk til dem ...*

Flere af de studerende nævner, at de oplever, at verden åbner sig mere og mere for dem, efterhånden som de får mere og mere kendskab til flere og flere sprog, fx:

*Emma: Jeg synes, det har været vildt fedt, at hver gang, man forstår lidt mere, og hver gang, man taler lidt mere [...] og sådan at verden åbner sig mere og mere. Det er lidt mere det, jeg sådan vil ud med til eleverne, at der er en verden lige her, I måske ikke ved, er åben, men det er den faktisk. Vi forstår dig faktisk godt-agtigt.*

I forlængelse heraf giver de udtryk for, at alene erkendelsen af, at norsk og svensk minder så meget om dansk, har åbnet verden og gjort den større, fx:

*Peter: ... så snart du lærer at indse, at svensk og norsk egentlig bare er en lidt anderledes version af dansk, og at man egentlig godt kan forstå det, så bliver verden pludselig meget større i forhold til Danmark.*

#### 4.1.4 Muligheder

Tilegnelse af flere sprog har ifølge de studerende den åbenlyse fordel, at man kan tale med mange flere mennesker.

*Lasse: Men jeg tænker altså, så snart man er nysgerrig på Norge og Sverige, er man jo allerede på vej, ikke? Altså, så er det jo et spørgsmål om, at når man så tager engelsk ind som, det er der jo mange af dem, der har, når du så inddrager, nå men hvordan lyder det så på engelsk? Så kan de pludselig tale med mange flere mennesker [...] Jeg synes bare, det er en god indstilling, tror jeg, altså også til sprog.*

Peter fortæller, at **når man begynder at lære et nyt sprog**, så starter man helt fra nul, hvilket kan være en udfordring i begyndelsen, men han ser et poten-



tiale i translanguaging-tilgangen, da man så alligevel har en vis indgang til det nye sprog. Han mener desuden, at netop norsk og svensk er gode sprog at indlede det tværsproglige arbejde med, dels fordi de fleste elever starter samme sted, og dels fordi sprogene minder tilstrækkeligt meget om dansk til, at man ved at bruge sine logiske evner og sit kendskab til dansk, faktisk kan komme ret langt.

Emma sætter ord på, hvordan musik og andre kulturprodukter kan være en autentisk indgang til andre sprog, ligesom kendskab til andre sprog omvendt kan give adgang til en større variation af musik og kulturprodukter:

*Emma: Det var jo bare fedt det her med, at når du kommer ud og besøger de her lande, så kan du faktisk interagere med dem, og du ved lidt omkring deres kultur, og du ved lidt omkring deres tekster [...] Hvis du kan finde noget musik, som du rent faktisk kan lide indenfor svensk eller norsk eller sådan noget, så hører du det også igen, og du bliver altså mere 'familiar' med sproget, og det hjælper rigtig rigtig meget, når du skal lære det her sprog på en eller anden måde.*

Peter fortæller, at det er motiverende for eleverne at opleve, at de kan anvende deres viden om sprog i autentiske situationer: "... så tror jeg automatisk, det giver en interesse for eleverne, hvis de kan være med til at føre en samtale, der er på det her sprog, fordi så føler de sig måske lidt ekstra specielle." Emma bakker op om denne oplevelse og angiver, at brugen af kulturprodukter kan "gøre det livsnært for dem, find en gamer, hvis det er det, du går op i, eller se en serie [...] eller altså motivere det for eleverne, så det bliver mere relevant for dem."

Peter fortæller, at han glæder sig til at bruge nabosprogsdidaktikken og translanguaging-tilgangen med de ældre, mere sprogbevidste og mere disciplinerede elever. Han ser et potentiale i at tage elementer fra andre sprog og integrere dem i ens eget sprog:

*Peter: ligesom at folk de ofte finder ord på andre sprog som 'pardon me' eller sådan noget ikke også, hvor man benytter de her sprog fra andre lande til at tage ind i sit eget sprog og gøre det til en del af ens eget, så hvis de kan få lov til at lege med det her lidt, så vil de måske have en bedre forståelse for det i fremtiden.*

## 4.2 Didaktiske refleksioner

I mødet med projektet gør de studerende sig mange didaktiske refleksioner, som både omhandler nabosprog i forbindelse med campusundervisningen og i forbindelse med deres egen planlægning og gennemførelse af undervisning. Disse didaktiske overvejelser træder frem i empirien i form af *modstand, erfaringer med egne valg truffet i praktikken og muligheder*.

### 4.2.1 Modstand

De studerendes modstand synes i høj grad at bunde i en bekymring for deres manglende kendskab til nabosprog. Emma: "... altså jeg havde jo ingen kendskab til sproget eller kendte nogen, der snakkede det, eller noget." Emma italesætter her sin oplevelse af at skulle påbegynde et undervisningsforløb om nabosprog på læreruddannelsen, men modstanden dækker også over hendes bekymring i forhold til at skulle undervise elever i et fagdidaktisk sprogområde, hun ikke oplevede at have tilstrækkeligt kendskab til.

Før undervisningen i grundskolen antager Lasse, at norsk og svensk ikke bare er en udfordring for de studerende, men at sprogene også må have lav status i elevernes bevidsthed. Lasse: "... fordi jeg synes bare, at i forhold til nabosprog, der har man et motivationsproblem ude i folkeskolen." De studerende overfører tilsyneladende deres egen manglende motivation for norsk og svensk til eleverne, og det påvirker deres antagelser om elevernes læringsforudsætninger og skaber en didaktisk bekymring for at skulle løfte denne læreropgave.

Bekymringen for de planlagte aktiviteters relevans og motivationsværdi for eleverne bar de studerende tilsyneladende med sig ind i undervisningen, for som Lasse efterfølgende sagde, fik han "måske ikke helt taget ejerskab" over alle dele af undervisningen, hvilket kan tyde på en vis ambivalens. Af de studerendes udtalelser fremgår desuden et behov for at retfærdiggøre både nabosprogsdidaktikken og *translanguaging*-tilgangen over for eleverne. Kavi: "... lige meget hvad, så ville man nok få nogle spørgsmål om, hvorfor skal vi bruge det, vi har jo allerede dansk i forvejen og tysk og engelsk, hvorfor skal vi have to sprog mere?"

### 4.2.2 Erfaringer med egne valg truffet i praktik

I planlægning og gennemførelse af undervisningsforløbet målrettet grundskolen trak de studerende på deres nye erfaringer fra mødet med nabosprogsdidaktikken i undervisningsfaget dansk. De reflekterede over, hvordan deres forberedelse med udvalgte mål i nabosprogsforløbet adskilte



sig fra den situerede undervisning, som de gennemførte ude på grundskolen.

Først og fremmest var mange af de studerende overraskede over, at eleverne mødte deres undervisning positivt og var motiverede og aktive i nabosprogsundervisningen, fx:

*Emma: De [eleverne] synes, det var et fedt forløb, men de kunne også godt lide, når man lavede noget anderledes end bare traditionelle Clio-forløb, og altså bare det, at vi havde lavet en PowerPoint med billeder på og havde gjort meget ud af den, det er nok til at fange deres opmærksomhed, og ja, de synes, det var fedt.*

*Peter: ... jeg synes også, at vi fik forløbet bygget rigtig godt [...] vi lavede sådan en lille quiz [...], og så gik vi så over til at arbejde med den her sang, som egentlig var en altså en kæmpe succes, [...], og vi kom også hen og brugte det der trafiklys i forhold til, at de skulle sidde og arbejde med svære og lette ord og sådan noget.*

De studerende reflekterede altså over betydningen af at vælge sproglige aktiviteter, som inviterede eleverne til en undersøgende arbejdsmåde, var varierede i deres form og indtænkt i en progression. Det er i denne sammenhæng interessant, at de lavede en kvalitativ vurdering af deres egen undervisning sat overfor at arbejde med digitale onlineforløb fra Clio, som de lader til at antage er normen. Denne fagdidaktiske refleksion antages at bidrage til kvaliteten i de studerendes egen udvikling som reflekterende praktikere.

Et andet tiltag, som blev godt modtaget af eleverne, var besøget af en norsk kvinde i undervisningen. Dette besøg nævnes i mange sammenhænge som betydningsbærende for elevernes engagement, sproglige bidrag og høje grad af koncentration.

*Peter: ... og så tænkte vi også for at gøre det lidt mere spændende til dem, så de selv kunne leve sig ind i det, så vi får en nordmand med ind, og det synes de også var meget spændende. De snakkede i hvert fald rigtig meget med hende. Der var mange spørgsmål til hende, og der var også en flydende samtale hele tiden. Der var ikke rigtig nogen tidspunkter, hvor der var stille.*



Ud over disse positive overraskelser over elevernes engagement, erfarede de studerende dog også didaktiske skuffelser, når undervisningen ikke forløb som forventet. Lasse reflekterede over, hvorfor hans undervisning ikke helt stod mål hans intentioner i planlægningsfasen på læreruddannelsen.

*Lasse: Det eneste, som var lidt svært at få dem til at være interesserede i, det var faktisk oplægget fra min side [...], og det var bare lidt som om, at den sad ikke lige fast på samme måde altså, fordi det var bare mig, der bare stod og talte. Men jeg holder stadig fast i, jeg synes faktisk, det er et godt perspektiv det her med, at når man læser gamle tekster og svenske tekster og svære tekster, så skal man være meget opmærksom på sin egen læseforståelse, så det perspektiv, synes jeg, er godt, men hvordan får man lige det solgt til eleverne, det er måske en udfordring.*

Lasse reflekterer her kritisk og kvalificeret over sin egen praksis med afsæt i den teori og danskfaglige viden, han bringer med sig om styrkelse af elevers læseforståelse. Hans vurdering er, at han via sin undervisning ikke når sit intenderede mål om, at eleverne opøver viden om egen læseforståelse. Det interessante er, at han i denne vurdering ikke fraviger sit faglige synspunkt i forhold til læsestrategiers fagdidaktiske kvalitet i nabosprogsundervisningen, men anlægger et analytisk blik på sin egen praksis, hvor han forholder sig åbent til, at elevernes manglende motivation er en didaktisk udfordring, han endnu ikke har løst.

Eksemplet viser, at Lasse er i en faglig udviklingsproces, hvor han på den ene side har tilegnet sig en faglig forståelse af et nyt stof og har integreret betydningen af dette nye stof i sin egen fagforståelse, men på den anden side ikke er nået til at kunne omsætte det relevante stof i en undervisningspraksis, der skaber relevante deltagelsesmuligheder for eleverne.

Det fremstår tydeligt, at de studerende i forhold til nabosprogsdidaktikken befinder sig et sted, hvor den selvstændige didaktisering af stoffet volder udfordringer, men hvor de samtidig er i stand til med god succes at anvende og udnytte undervisningsaktiviteter, de selv har haft lejlighed til at prøve på læreruddannelsen.

#### 4.2.3 Muligheder

I løbet af projektet begynder de studerende at se didaktiske muligheder i arbejdet med nabosprogsdidaktik, og hvordan dette emneområde har relevans for danskfaget. Dette viser sig særligt i mødet med eleverne i grund-

skolen, hvor de reflekterer over, hvordan indholdsvalg og didaktisk tilgang har betydning for elevernes udvikling af nabosprogforståelse.

I forhold til de konkrete sproglige aktiviteter nævner Lasse: "... sprogportrætterne, fordi det bliver så personligt, og det er noget, hvor alle kan være med, og der kommer bare nogle rigtig gode sprogsamtaler ud af det."

Sprogportrætterne fremhæves, fordi den sproglige undersøgelse både tilbyder mulighed for personlig indsigt og dialogiske sprogsamtaler, som synliggør egne og andres sproglige ressourcer. Peter beskriver, hvad det betød for ham, at han lavede sit eget sprogportræt på campus:

*Peter: ... det der med, at det åbner op for ens forståelse for sprog i forhold til, vi er så forskellige på det punkt der. Mit er for eksempel noget fagsprog indenfor gaming og sådan noget, og jeg indså først, da vi sad og arbejdede med det, at okay [...], hvis jeg sidder og snakker omkring de her ting, så forstår jeg det godt, men alle omkring mig forstår det måske ikke.*

Med hensyn til valg af indhold er de studerende enige om, at der er gode muligheder i at inddrage flere modaliteter, især når man arbejder med sprog, der kan være svære at forstå. Denne dialog omhandler deres erfaring med en musikvideo:

*Lasse: Men det var også noget med at lytte, hvad den handlede om.*

*Emma: [...] og det var en langsom sang, og vi havde fundet den på YouTube med tekst på, og det gav bare god [mening], så eleverne hørte det udtalt, de fik lov at læse det samtidig og fik også teksten på dansk, så de kunne se, hvad tingene betød, mens de hørte dem [...].*

*Lasse: Og så er det også billeder, så der er jo den multimodale, hvad kan man sige, dimension, som understøtter lidt af den der forståelse, og det er måske ret fedt, hvis man kan finde en musikvideo.*

*Peter: Det hjælper i hvert fald [...], specielt, når man arbejder med et sprog, der måske kan være lidt svært at forstå.*

I dialogen fremgår det, at de studerende reflekterer over musikvideoers fagdidaktiske potentiale og er optagede af, hvordan en tekst med flere modaliteter skaber læseforståelsesmuligheder, når eleverne ser den narrative handling præsenteret visuelt koblet til nabosprogets udtale. Det multimodale

er samtidig et indholdsområde, som de studerende ser som et mulighedsfelt i deres kommende arbejde som lærere.

Mødet med "rigtige" nordmænd og svenskere er tilbagevendende italesat som et didaktisk mulighedsfelt begrundet med den succesfulde erfaring fra grundskolen. De studerende reflekterede over, hvordan man kan skabe autentiske sprogsamtaler, som motiverer eleverne for at beskæftige sig med nabosprog. Sofie: "Det kunne bare give så meget at gøre det så relevant for eleverne, de ville også føle, de var var med i noget større end bare Danmark."

### 4.3 Læreridentitet

De studerende er på vej til at blive lærere i grundskolen og dermed i gang med at udvikle en læreridentitet. Denne træder frem i empirien i form af *erfaringer, modstand, ændringer og muligheder*, ligesom det gør sig gældende for synet på sprog og nabosprog samt for deres didaktiske refleksioner. I relation til udviklingen af læreridentitet spiller det dog også en rolle, hvordan de studerende ser *den gode lærer*; derfor indgår der her et yderligere tema om netop det.

#### 4.3.1 Den gode lærer

De studerendes ideal for den gode lærer træder indirekte frem. Det fremgår, at idealet både knytter sig til faglige, indholdsmæssige og didaktiske kompetencer såvel som til fortsat faglig og didaktisk udvikling og evnen til at lave god undervisning, som eleverne kan lide.

De studerende fremhæver det "kreative" og "hyggelige" i både planlægningsproces og gennemførelse af undervisningen, fx i forbindelse med brugen af en sang, som var "en kæmpe succes, alle eleverne elskede det" (Peter). Idealet for den gode lærer synes samtidig at omfatte en vis opfindsomhed; Lasse nævner fx udfordringen med selv at finde på nye ting "så man ikke bare ender med at lave sprogportrætter i tyve år," samt god planlægning og forberedelse af undervisningen. Det er påfaldende, at de studerende trods den interkomprehensionsorienterede undervisning også har et ideal om selv at kunne tale norsk og svensk:

*Lasse: Det er også fedt, hvis man som dansklærer kan folde sig bare en lille smule ud på de andre sprog, ikke? Altså selvom vi siger, det kun skal være receptivt, så er det fedt, hvis man kan agere model bare til en vis grad.*



### 4.3.2 Tidligere erfaringer

De studerende beretter gennemgående om begrænsede eller direkte dårlige erfaringer med norsk og svensk fra deres egen grundskoletid. Sofie formulerer, hvilke konsekvenser det kan have for de studerendes lyst og tilgang til selv at arbejde med området i deres egen undervisning:

*Sofie: Så tænker jeg, at man falder meget i den samme, altså ikke at man bliver den lærer, man selv har mødt, men selvom man måske har mødt en lærer, man ikke bryder sig [om], eller bryder sig om deres undervisning, så er det måske det, man falder i, fordi det er det, man kender.*

Det er således Sofies oplevelse, at de rollemodeller, hun selv har haft i grundskolen, vil påvirke den lærer, hun selv bliver – altså hendes læreridentitet, hvilket er en antagelse, hidtidig forskning bekræfter (Greenwalt, 2014). Derfor er det en udfordring for udbredelsen af nabosprogsdidaktikken, at de studerende samstemmende giver udtryk for kun at have beskæftiget sig meget lidt eller slet ikke med norsk og svensk, som Peter formulerer det: "... vi fik en enkelt tekst, og skøjtede vi hurtigt over den, og så sagde han, nu har vi været igennem det, og nu skal vi videre igen."

### 4.3.3 Modstand

Noget af den modstand mod nabosprogsdidaktikken, som de studerende udtrykker, kan ses som relateret til deres læreridentitet. Det handler om overbevisninger vedrørende egne kompetencer, fagsyn og forventninger til eleverne. Flere af de studerende gav udtryk for en vis utryghed i forhold til nabosprogsdidaktikken, fx Robyn i den fælles evaluering:

*Robyn: Da jeg hørte nabosprog, så tænkte jeg: 'Fuck, så skal vi snakke svensk, fra vi kommer ind ad døren' eller et eller andet, og det kan man jo ikke med gode grunde, fordi man så ikke har haft det på det niveau i folkeskolen.*

Citatet illustrerer både Robyns indledende utryghed ved emnet og de misforståelser, hun gik ind til undervisningen med, nemlig at der ville være tale om produktive sprogkundskaber, og at der ville være en forventning om et højt niveau fra begyndelsen.

Som vi så i afsnit 4.2.1, synes de studerendes modstand knyttet til deres forventninger om lav motivation hos eleverne, men som det ses her også til forestillinger om nabosprogsdidaktik og translanguaging som vanskeligt for læreren. Således tegnes der et billede af en indledende modstand imod inkorporeringen af nabosprogsdidaktik som en del af egen lærerfaglighed, som synes at bunde i en kombination af faglig usikkerhed og manglende ejerskab i forhold til tværsproglige grundprincipper.

#### 4.3.4 Muligheder

Undervejs i udviklingsforløbet begyndte de studerende at se muligheder relateret til deres egen læreridentitet. Overordnet set kan man sige, at disse muligheder var knyttet til det dannelsespotentiale, de oplevede i forløbet; den danskfaglige relevans, de opdagede, og de konkrete undervisningsværktøjer og didaktiske principper, de tilegnede sig.

Dannelsespotentialet italesatte de studerende både i form af et *udadrettet blik på verden* med udgangspunkt i danskfaget og i potentialet for *gode samtaler* i klassen. Det verdensvendte perspektiv formuleres fx af Lasse: "En af de finere opgaver i danskfaget, det er, at vi skal sende dem [eleverne] videre også. Vi starter herhjemme, og så lærer vi noget om resten af verden ud fra det." Lasse italesætter her en mulighed for at knytte de marginalt behandlede skandinaviske sprog til danskfagets kerne og dermed gøre nabosprogsdidaktikken til et relevant aspekt af den studerendes identitet som dansklærer. Den samme relevans italesættes af andre studerende, bl.a. gennem en kobling af nabosprogsdidaktikken til læsning af den svenske kanonforfatter Astrid Lindgren på originalsproget.

De studerende fokuserer meget på *gode samtaler*, der knytter an til elevernes eget sproglige repertoire og skandinavisk ungdomskultur, og den gode lærer fremstår således som en, der er i stand til at indgå i gode samtaler med eleverne om spørgsmål, der betyder noget for dem.

Som vi så i de tidligere afsnit, fremstår lærerens faglige kompetence central i de studerendes forklaringer.

*Peter: Så jeg synes, vi har fået mange spændende værktøjer, og havde vi ikke haft det her forløb for eksempel, så tror jeg, at vores undervisning i det med nabosprog havde været kedeligere, og det havde nok ikke været så omfattende, men nu her har vi rent faktisk nogle værktøjer til at gøre det spændende og få noget mere ud af til også at vække elevernes interesse.*

Peters erfaringer med nye didaktiske værktøjer synes at påvirke hans læreridentitet, idet han forestiller sig, at hans undervisning i nabosprog ikke vil være kedelig, men i stedet kunne vække elevernes interesse. Vi ser her, hvordan hans didaktiske refleksion (se afsnit 4.2) spiller stærkt ind på den læreridentitet, han er ved at udvikle. Den oplevede udvikling af den fagdidaktiske værktøjskasse via erfaringer med konkrete undervisningsaktiviteter bidrager til udvikling af identiteten som nabosprogsdidaktisk kompetent dansklærer.

#### 4.3.5 Ændring

Sammenstillingen mellem den modstand, der skitseres i afsnit 4.3.3, og de muligheder, der nævnes i afsnit 4.3.4, antyder en vis ændring i de studerendes syn på nabosprogsdidaktik og translanguaging og dermed den betydning, disse emner kan have for de studerendes identitet som lærere. En grundlæggende ændring består i, at de studerende blev mere opmærksomme på norsk og svensk i læreplanerne, fx Kavi: "fordi jeg så læste Fælles Mål, og så så jeg, at det faktisk skulle fylde så meget."

Det er et gennemgående træk, at de konkrete erfaringer med undervisningsaktiviteterne har bidraget til at gøre tanken om nabosprogsdidaktik mere overskuelig og håndgribelig for de studerende, som bl.a. taler om "at få det afmystificeret en lille smule" og "komme af med berøringsangsten."

Denne berøringsangst kan forstås som forbundet med mangel på erfaring og kompetencer i forhold til de skandinaviske sprog, men også som forbundet med *translanguaging*-perspektivet og ressourcensynet på flersprogethed. Lasse bemærker således, "at det var ham, der var tosproget, som endte med at være skarpest på at tale med Venke" (den nordmand, der var på besøg); dette lader til at være uventet. Det fremstår således, at selvom de studerende har beskæftiget sig teoretisk med disse perspektiver på forhånd, er det oplevelserne i klasserummet, der giver dem ejerskab over tilgangen og mulighed for at se nabosprogsdidaktikken og *translanguaging* som en del af deres fremtidige læreridentitet, som Kavi siger: "Det har motiveret mig til, at jeg har mod på at ville undervise nabosprog og en motivation for også at have en nordmand [eller] svensker [på besøg]."

## 5 Diskussion

Vores analyser viser, at en tværsproglig tilgang i nabosprogsundervisningen giver gode *muligheder* for at arbejde med sprog og sproglig bevidsthed og

virker *motiverende*, dels fordi de studerende oplever, at det åbner nye verdner og nye muligheder for dem, og dels fordi sprog generelt og nabosprog i særdeleshed synes at få en større værdi i de studerendes bevidsthed. Netop *muligheder* og *motivation* er afgørende faktorer for sprogtilegnelse (Kohnert, 2008; Kohnert & Pharm, 2010).

I analyserne træder betydningen af de studerendes *erfaringer* fra deres egen skolegang frem som et tilbagevendende tema, hvilket i lyset af eksisterende forskning (fx Borg, 2018) ikke er overraskende. Erfaringer fra grundskolen, gymnasiet og fritiden påvirker deres syn på sprog, på fag og på, hvad en dansklærer er og gør. Det er svært at bryde med gamle praksisser, men etableringen af nye erfaringer kan være central i den forbindelse.

Når en lærer eller studerende skal inkorporere et nyt didaktisk princip i sin egen undervisning og læreridentitet, må det først bringes i samklang med de eksisterende og opleves som meningsfuldt, praktisk muligt og implementerbart – ellers kan det nye forblive ren teoretisk viden (Krogager Andersen, 2021; Kubanyiova, 2016). Derfor er de studerendes følelse af ejerskab til nabosprogsdidaktikken og *translanguaging* så afgørende, som det sås, da Lasse ikke følte ejerskab over en bestemt aktivitet og ikke fulgte op på den, så de mulighedsrum, som studiegruppen havde tænkt ind i opgaven, ikke blev etableret.

Vores analyser viser en tæt sammenhæng mellem de studerendes egne oplevelser og erfaringer og de forventninger, de har til eleverne. Da de forventer et motivationsproblem, bliver de positivt overraskede over elevernes engagement. Dette kan få afgørende betydning, da den gamle erfaring kan korrigeres, når nye, mere positive erfaringer træder frem. Dette gælder både den erfaring, de studerende gør sig med selv at skulle løse opgaverne i elevens sted på læreruddannelsen, og den efterfølgende undervisningserfaring, hvor de afprøver deres redidaktiserede designs i grundskolen. Begge erfaringer tjener nemlig til korrigerende af de studerendes tidligere erfaringer fra egen skolegang, og når de kobles med fagdidaktiske refleksioner i samtaler med medstuderende og underviser på læreruddannelsen, bidrager dette til ændring af de studerendes overbevisninger.

Vores undersøgelse viste en udbredt, indledende modstand blandt de studerende, der synes at være relateret til begrænsede eller direkte dårlige erfaringer med nabosprog fra deres egen tid i grundskolen.

Det er vanskeligt at integrere de nye tilgange i sine allerede eksisterende overbevisninger om fag og sprog, hvilket gør forløbet til en krævende proces for de studerende. Dette afspejles indirekte i nedenstående citat, der egent-



lig handler om grundskoleleverne, men i høj grad lader til at genspejle den indledende modstand og oplevede ændring, den studerende selv har gennemgået:

*Lasse: Det handler om at få ændret deres tankegang fra, at de skal lære et helt nyt sprog til, at de egentlig bare skal åbne ørerne og være nysgerrige og så prøve at forstå, hvad der bliver sagt, og der ikke er nogen det der med at forventningspresset, du skal ikke eksamineres i det. (vores fremhævning)*

Det fremgår således tydeligt af empirien, at de studerende i løbet af udviklingsarbejdet ændrer opfattelse, og processen har således medført en forandring i de studerendes holdning til tværsproglige tilgange generelt og nabosprogsdidaktik specifikt. Et af udviklingsprojektets mål var netop at opnå sådanne ændringer i de studerendes tilgang til nabosprogsdidaktik og translanguaging samt ændringer i deres opfattelser af, hvad der er muligt, og hvad der kan ligge inden for danskfagets rammer. At dette mål kunne nås, tilskriver vi i høj grad udviklingsprojektets design, idet vi vurderer, at vekselvirkningen mellem de forskellige læringsarenaer har skabt gode forudsætninger for de studerendes udvikling og således bidraget til at højne kvaliteten af deres uddannelse.

Imidlertid peger erfaringerne fra projektet også på en snævrere, fagdidaktisk kvalitet. Forskning viser, at tværsproglige undervisningstilgange som nabosprogsdidaktik og translanguaging kan bidrage centralt for danskfaget som skolens største sprogfag, men som rækker ud over danskfagets rammer og ind til elevernes udvikling af sproglig bevidsthed (Krogager Andersen, 2020), et mål, som bør være i fremmedsprogfagene og hele fagrækken i øvrigt. Vi ved fra forskningen, at jo stærkere sproglige kompetencer en elev har på sit førstesprog, jo lettere er det for eleven at tilegne sig andre sprog (Cummins, 2000) – derfor bør den sproglige dannelse og bevidsthed fremmes netop i danskfaget, og tværsproglige tilgange med nabosprogene norsk og svensk kan bidrage til det formål.

## 6 Konklusion

Vi ser i undersøgelsen, at flere af de studerende giver udtryk for en indledende utryghed ved og modvilje mod nabosprogsdidaktikken og de tværsproglige tilgange, men deres senere refleksioner og engagement viser,



at de i løbet af projektet dels ændrede holdning og dels opbyggede en større tiltro til sig selv som nabosprogsdidaktikere. Dette anser vi for centralt, idet det peger på forandringspotentialen i projektets *flerfasede udviklingsmodel*, der bygger på en stærk praksisforankring og tæt tilknytning til en praktikskole, hvor de studerende har mulighed for løbende at afprøve deres idéer i praksis. Analysen peger på en klar styrke ved denne vekslen mellem campus og grundskole som læringsarenaer for de lærerstuderende.

På baggrund af de positive erfaringer med projektets integration af nabosprogsdidaktik og translanguaging i danskfaget mener vi, at netop nabosprogsdidaktikken ved en bredere implementering i undervisningsfaget dansk vil kunne tjene som en blid åbning til tværspørglige mulighedsrum, der både giver gode *muligheder* for at arbejde med sprog og sproglig bevidsthed, og som virker *motiverende*, dels fordi det bygger på en anerkendende tilgang til alle studerendes/elevs sproglige ressourcer; dels fordi studerende/elever oplever, at det åbner nye verdener og nye muligheder for dem; og dels fordi sprog generelt og nabosprog i særdeleshed synes at få en større værdi i studerendes/elevs bevidsthed.

Vi kan således konkludere, at en tværspørglig og praksisforankret tilgang kan bidrage til at skabe kvalitet i nabosprogsundervisningen på læreruddannelsen.

## Finansiering

Udviklingsprojektet *Tværspørglighed i Læreruddannelsen* er finansieret af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Forskningsdelen er støttet af Syddansk Universitet og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

## Referencer

- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* (BEK nr. 374 af 12/08/2023). Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/374>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Science*, 16(4), 240-250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209175>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Teaching*. Bloomsbury Academic.
- Borg, S. (2018). Teachers' beliefs & classroom practices. I Garrett, P., & Cots, J. M. (red.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (s. 75-91). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk – Fælles Mål* (2. udgave). EMU – Danmarks læringsportal. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_FællesMål\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf)



- Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2021). Hvad skal vi med læreruddannelsen? Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 6(1), 51-72. <https://doi.org/10.7146/lup.v6i1.127787>
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., Nogueroles, A., & Molinié, M. (2013). *FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and resources*. Council of Europe.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Daryai-Hansen, P. (2010). *Begegnungen mit fremden Sprachen. Sprachliche Hierarchien im sprachpolitischen Diskurs in Dänemark und Deutschland der Gegenwart*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Daryai-Hansen, P., & Henriksen, B. (2017). Lærerkognition som centralt udgangspunkt for lærernes praksisnære professionsudvikling: en ny efteruddannelsesmodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 34-61. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.96704>
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education – a Study across Educational Levels in Denmark*. Projekt. <http://www.plurilinguaeducation.ku.dk>
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (red.) (2018). *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Konsortiet for Sprog og Fagdidaktik i folkeskolen. [https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen\\_Albrechtsen\\_\\_2018\\_\\_Tidligere\\_sprogstart\\_\\_ny\\_begynderdidaktik\\_med\\_fokus\\_p\\_\\_flersprogethed.pdf](https://tidligereprogstart.ku.dk/publikationer/Daryai-Hansen_Albrechtsen__2018__Tidligere_sprogstart__ny_begynderdidaktik_med_fokus_p__flersprogethed.pdf)
- Delsing, L. O., & Lundin Åkesson, K. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse af danska, svenska och norska*. Nordisk Ministerråd. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700762/FULLTEXT01.pdf>
- Dolas, F., Jessner, U., & Cedden, G. (2021). Cognitive advantages of multilingual learning on metalinguistic awareness, working memory and L1 lexicon size: Reconceptualization of linguistic giftedness from a DMM perspective. *Journal of Cognition*, 5(1), 10, 1-15. <https://doi.org/10.5334/joc.201>
- Drachmann, N. (2023). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed – Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), Art. 13. <https://doi.org/10.5617/adno.9831>
- Drachmann, N., Daryai-Hansen, P., & Krogager Andersen, L. (2023). Translanguaging via en flersprogethedsdidaktik: Anbefalinger til praksis. *Sproglæreren*, 3, 29-34.
- García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læring: Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.
- Greenwalt, K. A. (2014). Frustrated returns: Biography, parental figures, and the apprenticeship of observation. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 306-331. <https://doi.org/10.1111/curi.12048>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul H. Brookes Publishing.
- Henriksen, T. (2011). En ny tilgang til nabosprogsundervisningen. *Sprog i Norden*, 1, 117-130.

- Hjarnø, G. (2023a). Nabosprogsundervisning med inddragelse af flere sprog. I Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (red.), *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen* (s. 30-42). Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF).
- Hjarnø, G. (2023b). "Jeg forstår faktisk, hvad hun siger" Norsk, svensk og flere sprog i dansk i 9. klasse. I Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (red.), *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 2. Inspirationsmateriale til grundskolen* (s. 32-43). Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF).
- Højrup, T. S., & Iversen, R. (2023). Sammenhæng mellem teori og praksis. I Christensen, D. A., Stoklund Christiansen, C., Højrup, T. S., Aaskov Iversen, R., & Larsen, G. (red.), *Integreret Praktik i fagene – Professionsudvikling i praksis* (s. 45-56). Akademisk Forlag.
- Holmen, A., & Thise, H. (2021). *Flere sprog i læringen: translanguaging i praksis*. Samfundslitteratur.
- Ilkskov, T. (2020) Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E. (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. <https://doi.org/10.1558/jmtp.17285>
- Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355-375. <https://doi.org/10.1111/josl.12035>
- Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (2023b). *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 2. Inspirationsmateriale til grundskolen*. Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-grundskolen>
- Kjærbaek, L., Hansen, C. F., & Krogager Andersen, L. (2023a). *Tværsproglighed i Læreruddannelsen 1. Inspirationsmateriale til læreruddannelsen*. Nationalt Center for Fremmedsprog (NCFF). <https://viden.ncff.dk/ncff/tvaersproglighed-i-laereruddannelsen>
- Knudsen, L. E.D. (2018). Praksisintegreret undervisning. I Damlund, V. (red.), *Undervisning på professionsuddannelser* (s. 59-80). Munksgaard.
- Kohnert, K. (2008). Second language acquisition: Success factors in sequential bilingualism. *The ASHA Leader*, 13(2), 10-13. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.13022008.10>
- Kohnert, K., & Pham, G. (2010). The process of acquiring first and second languages. I Shatz, M., & Wilkinson, L. (red.), *Preparing to Educate English Language Learners* (s. 48-66). Guilford Press.
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje. Om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Krogager Andersen, L. (2021). Three perspectives on the role of teacher beliefs in the language classroom. *Apples*, 15, 71-92. <https://doi.org/10.47862/apples.103078>
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvor og hvordan? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 64-73.
- Kubanyiova, M. (2016). *Teacher Development in Action: Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Palgrave Macmillan.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>
- Lønsmann, D., Mortensen, J., & Thøgersen, J. (2022). Er engelsk stadig et fremmedsprog i Danmark? Et spørgsmål om kollektiv sproglig identitet. *Nydanske Sprogstudier (NyS)*, 1(61), 126-179. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i61.132242>
- Lundquist, U. (2008). Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning. I Laursen, H. P. (red.), *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.
- MacWhinney, B. (2000a). *The Childes Project: Tool for analyzing talk. Vol. 1: Transcription format and programs*. Lawrence Erlbaum Associates.



- MacWhinney, B. (2000b). *The Childes Project: Tool for Analyzing Talk. Vol. 2: The database*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Madsen, L. (2006). Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grundskole. I Madsen, L. (red.), *Nabosprogsdidaktik* (s. 217-230). Dansk lærerforening.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15(1), 19-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2015). Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. I Kalaja, P., Barcelos, A. M. F., Aro, M., & Ruohotie-Lyhty, M. (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching* (s. 149-171). Palgrave Macmillan.
- Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisning – en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Steffensen, T. (2019) Nabosprogsforståelse som sprogligt dannelsesmål. *Forskerklummen*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2019/nabosprogsforstaaelse-som-sprogligt-dannelsesmaal/>
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.
- Unsworth, S. (2026). Quantity and quality of language input in bilingual language development. I Nicoladis, E., & Montanari, S. (red.), *Bilingualism Across the Lifespan: Factors Moderating Language Proficiency* (s. 103-121). American Psychological Association.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. MIT Press.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. I Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (red.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (s. 201-229). Springer.
- Østergaard, W., Ladegaard, U., Wulff, L., Møller Daugaard, L., Orluf, B., & Laursen, H. P. (2018). *Literacy og andetsprog i udskolingen: Ni forløb fra Tegn på sprog*. Københavns Professionshøjskole. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142284959/literacy\\_og\\_andetsprog\\_i\\_udskolingen\\_ni\\_forloeb\\_fra\\_tegn\\_paa\\_sprog\\_pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/142284959/literacy_og_andetsprog_i_udskolingen_ni_forloeb_fra_tegn_paa_sprog_pdf)

Line Krogager Andersen  
ph.d., postdoc  
Syddansk Universitet  
lika@sdu.dk

Gitte Hjarnø  
lektor  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
ghpe@ucl.dk

Laila Kjærback  
ph.d., lektor  
Syddansk Universitet  
kjarbak@sdu.dk