

Juli 2026, nummer 82

# SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

## Indholds- dimensionen

<https://tidsskrift.dk/spr>

### **Indholdsdimensionen**

Sprogforum årg. 32, nummer 82, 2026

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

### **Temareaktionen for dette nummer**

Karen Risager (temareaktør), Marnie Lai, Anne Holmen og Sanne Larsen.

### **Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe**

Susanne Pérez (ansv.), Karen Risager, Jan Lindschouw, Bente Meyer, Anne Sofie Jakobsen og Marnie Lai – med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter>

### **– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe**

Ana Kanareva-Dimitrovska, Anna Sandberg, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Anne Holmen, Anne Sofie Jakobsen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Charlotte Sun Hansen, Francesco Caviglia, Jan Lindschouw, Jette von Holst-Pedersen, Joshua Sabih, Karen Risager, Karoline Søgaard, Lars Behnke, Lone Krogsgaard Svarstad, Louise Tranekjær, Marnie Lai, Rikke Huse Bahn, Sanne Larsen, Slobodanka Dimova, Sofia Esmann Busch, Stephanie Löbl, Susana Silvia Fernández, Susanne Karen Jakobsen og Susanne Pérez.

### **Redaktionens adresse**

Sprogforum

Københavns Universitet

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk

Emil Holms Kanal 6

2300 København S

[sprogforum@hum.ku.dk](mailto:sprogforum@hum.ku.dk)

### **Design**

Marnie Lai ([marnie.lai@gmail.com](mailto:marnie.lai@gmail.com))

### **Layout og opsætning**

Cecilie Lejre (redaktionsassistent)

### **Udgivelse**

Sprogforum udkommer to gange årligt på [www.tidsskrift.dk](http://www.tidsskrift.dk), og der er åben adgang til artiklerne på <https://tidsskrift.dk/spr>.

### **Løssalg**

Salg af trykte eksemplarer af Sprogforum nr. 66-74 på [www.academicbooks.dk](http://www.academicbooks.dk).

### **Ældre eksemplarer**

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på [anfr@kb.dk](mailto:anfr@kb.dk).

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på [library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum](http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum).

Sprogforum nr. 36-80 kan findes gratis på [tidsskrift.dk/spr](http://tidsskrift.dk/spr).



**FAGFÆLLE-  
BEDØMT**

---

# TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

Nummer 82 – juli 2026

Karen Risager

Kronikken: Sprogfagene i den nye verdensorden 1

Karoline Søgaard og Lone Krogsgaard Svarstad

ICETEMP - interkulturelt medborgerskab gennem dialogisk mediering af billedbøger 5

Petra Daryai-Hansen, Susanne Pérez, Catherine Watson, Iben Schneider og Anne Sophie Westh

CLIL på tværs af sprog og niveauer – en analyse af tværfaglige undervisningsforløb 13

Irene Simonsen og Erla Hallsteinsdóttir

At trække det længste strå – og forstå, hvad det betyder 20

Karen Risager

Grammatikbogens kulturelle indhold: hvad eksemplerne fortæller 27

Ruth Mulvad og Grethe Kjær Jacobsen

Indhold er kernen i et sproglige 34

Ida Marie Wullum

Sentralt gitt skriftlig eksamen i norsk videregående skole: et skarpere skille mellom språk og innhold? 42

Sanne Larsen, Beatrice Zuaro og Joyce Kling

Hvordan indfanger vi studerendes tavse strategier for sprogbrug i flersprogede læringsmiljøer? 49

Natascha Drachmann og Helle Klausen

Fra AP til SPROG: Elev- og lærererfaringer fra et temabaseret HHX-forløb 57

Karen Bruntt og Nanna Jørgensen

Oplevelsesorienteret engelskundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv 64

Marella Tiongson, Sanne Larsen og Slobodanka Dimova

Becoming more literate about assessment literacy 70

Aase Voldgaard Larsen og Mirjam Gebauer

Grammatikkens rolle i kurser i Tysk som tillægskompetence 76

Camilla Hansen, Annette Søndergaard Gregersen, Line Krogager Andersen, Susana S. Fernández, Merete Olsen og Søren Hattesen Balle  
At vælge sprogfag – fremtidige sproglæreres syn på sprog 82

Temanyt og Andet Nyt 90

Kommende og hidtil udkomne udgivelser af Sprogforum 91

# Forord

Sprogforum 82 fokuserer på indholdsdimensionen i forbindelse med læring og undervisning af sprog som fremmed- og andetsprog. Måske skal man tale om 'indholdsdimensionerne', for sprog er fleksible kommunikationsmidler der kan forbindes med et hvilket som helst indhold og udfolde sig i alle mulige kontekster. Man kan lære et (eller flere) sprog i forbindelse med at man studerer andre fag såsom business eller historie. Eller i hverdagen blandt sine kammerater. Eller i et sprogfag i skolen. Man kan lære sprog i forbindelse med at man læser litteratur eller ser film på egen hånd. Eller i forbindelse med at man som tilflyttet udlænding indgår i en professionel sammenhæng såsom sygepleje. Eller mens man som etnograf er ude og studere et lokalsamfund i en anden del af verden. Når man lærer et sprog, får man mulighed for at udtrykke sig over for andre via dette sprog, øve sig i at forstå andres perspektiver, tænke over egne og andres valg og sætte ord på de holdninger og ideer, man gerne vil bringe i spil i fællesskabet.

Man kan især pege på to store praksisfelter for organiseret sproglæring: Sproglæring i relation til de egentlige sprogfag, og sproglæring i relation til andre fag.

Sprogfagene: engelsk, tysk, fransk, spansk, kinesisk, dansk osv., er typisk en del af det offentlige uddannelsessystem og har derfor været præget af politisk styring igennem tiderne. Der har været mange debatter om indholdsdimensionen (Risager og Svarstad, 2020): Hvilke temaer og kommunikationssituationer skal undervisningen dreje sig om? Hvilken rolle spiller hverdagens interaktioner og normer? Hvordan understøttes mundtlighed? Læsning af litteratur (Mansour, 2024)? Viden og bevidsthed om sprog og sproglig mangfoldighed? Viden om forskellige faglige registre? Hvilken rolle spiller det interkulturelle? Hvilken rolle spiller det visuelle (tegninger, fotos, grafer osv.)? Dannelse som verdensborger? Hvad med internettet og alle mulige platforme og apps? Og ikke mindst: Hvordan kan indholdsdimensionen bidrage til motivationen til/for? at lære sprog?

Sproglæring i forbindelse med andre fag end sprogfag sker ofte under overskriften: CLIL: Content and Language Integrated Learning. CLIL-området udgør et bredt og varieret felt hvor der i disse år eksperimenteres en del med forskellige fag og forskellige sprog (se f.eks. Daryai-Hansen m.fl., 2023). Selv om det at lære et nyt sprog i forbindelse med en faglighed ikke er noget nyt (f.eks. for flersprogede elever i den danske folkeskole), har der i de seneste årtier været et voksende pres for at styrke bl.a. færdighederne i engelsk ved at bruge engelsk som undervisningssprog i f.eks. matematik eller geografi i skolen. Eller det kan være styrkelse af færdigheder i engelsk samt forskellige andre sprog i universitetsfagene, f.eks. fransk i forbindelse med EU-ret eller tysk i forbindelse med international business ('Sprog som tillægskompetence', Kraft m.fl., 2022). Også på dette område er der mange spørgsmål man kan stille: Hvilke læsestrategier skal man bruge i forbindelse med faglig læsning? Hvordan udvikler man kritisk literacy i forbindelse med arbejdet med tekster og projekter på et fremmedsprog/andetsprog? Hvordan organiseres udlandsophold/udveksling bedst?

På begge felter er der efterhånden kommet en større åbenhed over for at trække på og arbejde med flersprogethed, både hos den enkelte elev eller studerende og i selve undervisningen og dens materialer. Flersprogethed er en resurse i sproglæringen, der kan øge den sproglige bevidsthed og bidrage til anerkendelse af deltagernes forskellige livserfaringer og kontakt med forskellige sprog.

## Artiklerne i dette nummer

Dette nummers kronik har titlen *Sprogfagene i den nye verdensorden*, og heri argumenterer Karen Risager for at den danske sprogpolitik mht. fremmedsprogene er nødt til at gøre op med det ensidige fokus på engelsk og åbne op for den sproglige mangfoldighed i Europa og i den multipolære verden, hvor flere ikke-europæiske sprog vil få en større tilstedeværelse. Der er for det første et stort behov for at styrke de indre bånd i hele Europa, fra nord til syd og fra øst til vest. Sprogene kan få en vigtig rolle i opbygningen af Europas strategiske autonomi, også sprogligt og kulturelt. Samtidig må Danmark og Europa begynde at åbne sig for alvor for verden uden for Europa, også sprogligt og kulturelt – hvilket er afgørende både i samarbejde, i konfliktsituationer og i arbejdet for fred.

Karoline Søgaard og Lone Krogsgaard Svarstad præsenterer i *ICETEMP – interkulturelt medborgerskab gennem dialogisk mediering af billedbøger* et projekt der indgår i et større ERASMUS-projekt rettet mod læreruddannere og -studerende inden for fremmedsprogsundervisning. Projektet har fokus på udvikling af interkulturelt medborgerskab gennem billedbøger, i dette tilfælde for udskolings elever i folkeskolen. Projektet har udviklet en model for dialogisk billedbogsmediering omfattende fire faser, og artiklen eksemplificerer modelens anvendelse via en analyse af en billedbog på engelsk der kan læses som en allegorisk skildring af hvordan fordomme og frygt kan skabe barrierer mellem mennesker.

21 tværfaglige undervisningsforløb mellem fremmedsprog og andre fag i grundskole og ungdomsuddannelser er omdrejningspunktet for artiklen *CLIL på tværs af sprog og niveauer – en analyse af tværfaglige undervisningsforløb*. Med udgangspunkt i en række praksisbefalinger for CLIL-forløb, undersøger Petra Daryai-Hansen, Susanne Pérez, Catherine Watson, Iben Schneider og Anne Sophie Westh, hvilket indhold der tages op, hvordan indholds- og sprogundervisning samtænkes didaktisk, samt hvordan forløbene bygger bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik.

I artiklen *At trække det længste strå – og forstå, hvad det betyder* præsenterer Irene Simonsen og Erla Hallsteinsdóttir indsigter og erfaringer fra et Interreg-projekt med titlen 'At købe katten i sækken / die Katze im Sack kaufen'. Projektet havde til formål at udvikle undervisningsmaterialer med faste ordforbindelser som indholdsmæssig kerne. Projektet handler således primært om undervisning i dansk og tysk som nabosprog og retter sig mod 8.-10. klassetrin. Men projektet rakte også videre, for der blev samlet materiale ind gennem en infostand i det centrale Lübeck, hvor bl.a. borgere kunne skrive om deres yndlingsordforbindelser og talemåder på forskellige sprog, ikke kun tysk og dansk.

Karen Risager analyserer i artiklen *Grammatikbogens kulturelle indhold: Hvad eksemplerne fortæller* en større fransk grammatik, produceret i 1981 og udgivet i sin 5. udgave i 2013. Det er en referencegrammatik der ikke indeholder tekster og øvelser, men kun små eksempler i form af sætninger, fraser eller ord. En analyse af alle egennavne – geografiske navne, personnavne og navne på diverse organisationer, brands m.m. – viser at den fransktalende verden her er stort set ensbetydende med Frankrig, og at landets befolkning er karakteriseret ved at være meget homogen uden andre islæt end det vestlige og kristne. Desuden er alle kulturelle referencer mindst 50 år gamle, dvs. ikke ændret siden den første udgave fra 1981.

Ruth Mulvad og Grethe Kjær Jacobsen fortæller i *Indhold er kernen i det sproglige* om et vejledningsforløb de har haft med en lærer i dansk (som førstesprog eller andetsprog) om brug af systemisk funktionel lingvistik (SFL) til analyse af en kortprosattekst. De foreslog bl.a. læreren at eleverne klippede teksten op i bidder indeholdende verber der betegner forskellige former for processer. Bagefter skulle eleverne sortere bidderne og reflektere over hvilke valg der var foretaget i teksten, og hvad det betyder for den samlede fortolkning. Målet var at eleverne i den undersøgende undervisning skulle opbygge forståelse for hvordan en teksts indhold og betydning skabes i sammenhæng med tekstens former, og gennem SFL få et enkelt og hensigtsmæssigt meta-sprog herfor.

I artiklen *Sentralt gitt skriftlig eksamen i Norsk videregående skole: et skarper skille mellom språk og innhold?* undersøger Ida Marie Wullum centralt stillede eksaminer i fremmedsprog i det norske gymnasium (videregående skole) efter indførelsen af læreplanen LK20. I artiklen diskuteres det, hvorvidt den nye eksamensform, der i vurderingen primært lægger vægt på kommunikation og sprog, medfører, at skellet mellem fremmedsprogfagernes to hovedformål (sprog og dannelse/indhold) bliver øget. Artiklen undersøger, hvordan dette skel kommer til udtryk i den skriftlige eksamen, og hvilke konsekvenser det har for vurderingen af fremmedsprogskompetencer og undervisningen i fremmedsprog.

I artiklen *Hvordan indfanger vi studerendes tavse strategier for sprogbrug i flersprogede læringsmiljøer?* introducerer Sanne Larsen, Beatrice Zuaro og Joyce Kling spørgeskemaet *Multilingual Eduscape Map* (MEM). Det er udviklet til at give indsigt i hvordan studerende bruger deres sproglige repertoire i videregående uddannelse. Via eksempler fra engelsksprogede fysikkurser i Danmark og Sverige viser forfatterne, hvordan MEM kan bruges til at afdække, hvordan forskellige sprog kommer i spil når de studerende f.eks. læser tekster, tager noter eller samarbejder om problemløsning. Artiklen bidrager dermed med et nyt metodisk greb til at forstå sammenhængen mellem sprog og læring på engelsksprogede internationale uddannelser.

Hvordan kan Almen sprogforståelse gøres mere motiverende, praksisnær og relevant for eleverne? Det giver Natascha Drachmann og Helle Klausen et bud på i artiklen *Fra AP til SPROG – Elev- og lærererfaringer fra et tematisk HHX-forløb*. På Slotshaven Gymnasium er Almen sprogforståelse blevet nytænkt og omdøbt til det temabaserede forløb SPROG, hvor eleverne gennem temaerne *rap*, *sprogdetektiv* samt *taler og pitch* arbejder undersøgende og praksisorienteret med sprog. Artiklen præsenterer designet bag nytænkningen og diskuterer erfaringer fra det første års gennemførelse af forløbet med afsæt i resultater fra en kvantitativ og kvalitativ lærer- og elevevaluering.

Karen Lassen Bruntt og Nanna Jørgensen giver i artiklen *Oplevelsesorienteret engelskundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv* et bud på en dannelsesorienteret engelskundervisning i folkeskolen og på læreruddannelsen. Med udgangspunkt i to afprøvede dobbeltdidaktiske forløb fra undervisningsfaget engelsk viser forfatterne, hvordan der kan skabes en sprogundervisning, der arbejder med vigtige globale problemstillinger. Centralt i artiklen står brugen af æstetiske oplevelser og produktioner, samt en interkulturelt undersøgende tilgang som omdrejningspunkt for både at skabe autentiske kommunikationssituationer på fremmedsproget og at bringe kropslige erfaringer og refleksioner i fællesskab i spil som del af en interkulturel dannelsesproces.

I artiklen *Becoming more literate* peger Marella Tiongson, Sanne Larsen og Slobodanka Dimova på en diskrepans mellem ensprogede evalueringspraksisser og flersprogede læringsprocesser – et forhold, der ofte gør sig gældende på engelsksprogede universitetskurser med sprogligt mangfoldige undervisere og studerende. Selvom nogle undervisere intuitivt inddrager flere sprog i undervisning såvel som evaluering i disse sammenhænge, sker det ofte uden klare retningslinjer eller kriterier. Artiklen argumenterer derfor for en målrettet pædagogisk kompetenceudvikling, der kan støtte undervisere i at arbejde systematisk med en flersproget evalueringspraksis.

Ud over temaartiklerne, indeholder nummeret også to bidrag til Åbne Sider. Det første bidrag er artiklen *Grammatikkens rolle i kurser i Tysk som tillægskompetence*, skrevet af Mirjam Gebauer og Aase Voldgaard Larsen. I artiklen undersøger forfatterne, hvilken rolle grammatik spiller for studerende, der tager kurser i Tysk som tillægskompetence på Aalborg Universitet. Gennem en analyse af de studerendes læringsmål og fokusgruppeinterviews bliver det tydeligt, hvordan studerende ser sammenhængen mellem grammatik og henholdsvis mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder. Artiklen giver bud på, hvordan grammatik ud fra et funktionelt syn kan integreres i mere kommunikativ undervisning, så studerende i mindre grad oplever grammatisk kunnen som forudsætning for at kunne kommunikere.

Den anden artikel på Åbne Sider hedder *At vælge sprogfag - fremtidige sproglæreres syn på sprog*. I denne artikel sætter Camilla Franziska Hansen, Annette Søndergaard Gregersen, Line Krogager Andersen, Susana S. Fernández, Merete Olsen og Søren Hattesen Balle fokus på, hvordan lærerstuderende vælger sprogfag, og hvilke forestillinger om sprog og undervisning de bringer med sig ind i uddannelsen. Med udgangspunkt i lærerkognition undersøger forfatterne disse forståelser gennem kvalitative spørgeskemadata fra studerende i starten af studiet. Analysen viser, at sprog af de studerende forstås både som redskab til kommunikation og som en kilde til dannelse, identitet og æstetisk erfaring.

Sprogforum-redaktionen ønsker god læselyst!

## Litteratur

Daryai-Hansen, P., Koistinen, S., Lindemann, B. Mousouri, E., og Poggi, C. (2023). *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages*. Council of Europe (European Centre for Modern Languages), Graz.  
<https://www.ecml.at/en/ECML-Programme/Programme-2020-2023/CLIL-in-languages-other-than-English> accessed 29 Jun 2026.

Kraft, K., Larsen, S., og Holmen, A. (2023). Sprog som tillægskompetence: Hvilke sprog og hvorfor? *Sprogforum: Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 28(75), 89-97.  
<https://doi.org/10.7146/spr.v28i75.136124>

Mansour, M. (2024). *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget*. Dafolo.

Risager, K. og Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.

# Sprogfagene i den nye verdensorden



**Karen Risager**  
Professor Emerita, dr.phil.  
Roskilde Universitet  
risager@ruc.dk

I magasinet *Udenrigs*, som er Det Udenrigspolitiske Selskabs tidsskrift, skriver chefredaktør Ida Sparre-Ulrich:

I den geopolitiske situation, vi står i lige nu, hvor vi skal bygge nye partnerskaber, er sprogkunders fantastiske værktøjer. De giver en meget mere direkte vej ind i et land, end et tredjesprog ville kunne, og så giver de den dybde og kontekst, det kræver at skabe varige relationer. I den kontekst er det en stor brøler, at der er blevet sparet så meget på sprogvidenskaberne i de seneste år. (Sparre-Ulrich, 2026: 7-8)

Det vil forskere og praktikere inden for sprogfagene give hende ganske ret i.

Danmarks sprogpolitik mht. fremmedsprogene har afspejlet Danmarks 'superatlantiske' position – det at Danmark har betragtet sit forhold til USA som en helt særlig relation (Mouritzen, 2026). Det danske politiske system, medierne og offentligheden har haft blikket stift rettet mod vest, mod Storbritannien og især USA (Irland har vi sprunget over). Man kan hævde at Danmarks proamerikanske udenrigspolitik har været accentueret af en form for kulturel isolationisme over for det øvrige Europa, herunder Norden. Dette er særlig tydeligt på sprogområdet: For det første har der været kraftige nedskæringer på de store fremmedsprog: tysk, fransk og spansk. For det andet har øjne og ører været helt lukkede over for et stort antal andre sprog. Danmark er som bekendt omgivet af en hel krans af sprog mod nord, øst og syd som nærmest ingen interesse har fået: norsk, svensk, grønlandsk, færøsk, samiske sprog, finsk, estisk, lettisk, litauisk, russisk, belarusisk, ukrainsk, polsk (Holmen og Risager, 2018). Et af dem burde på grund af den geopolitiske situation få særlig opmærksomhed i Danmark, nemlig grønlandsk. Det er på tide at det grønlandske sprog bliver gjort mere nærværende og anerkendt i Danmark.

Den lave prioritering af alle sprog og sprogfag (i visse henseender også engelsk) har været legitimeret ved omstruktureringer, besparelser, manglende elevinteresse og ikke mindst en ide om at i den globale økonomi er det tilstrækkeligt at kunne noget engelsk (Verstraete-Hansen og Andersen, 2014). Det er vigtigt at sige at denne udvikling er sket i en global sprogsituation hvor engelsk i forbindelse med globaliseringen faktisk har fået en større og større udbredelse som internationalt sprog og lingua franca, også i Europa, samt en national sprogsituation hvor engelsk er blevet et stadigt mere brugt sprog i hverdagen i Danmark (Lønsmann m.fl. 2024). Så

den forfejlede sprogpolitik har haft let spil – ligesom de militære besparelser i forbindelse med 'fredsdividenten' efter den kolde krig.

Ikke desto mindre er negligeringen af alle andre sprog end engelsk et klart selvmål når det handler om at styrke Europas position og selvforståelse i den nye verdensorden. Der er hårdt brug for at det politiske system, uddannelser og medier investerer i at styrke den danske befolknings sproglige ressourcer og kulturelle indsigter, både indadtil i Europa/EU og udadtil i forhold til andre kontinenter med deres mulige partnere, venner og fjender. Vi skal både styrke den europæiske identitet og verdensborger-identiteten.

## Danmark som aktør i et flersproget Europa

Det er vigtigt at styrke Europas strategiske autonomi i den nye geopolitiske situation. Derfor er der et stort behov for at styrke de indre bånd i hele Europa, fra nord til syd og fra øst til vest. Men manglende sprogkunderskaber i de europæiske sprog har vanskeliggjort danskerne adgang til viden om det øvrige Europa og udviklingen af en europæisk bevidsthed og identitet. At kunne rejse rundt i Europa og bruge engelsk er praktisk, men slet ikke nok hvis man skal have et dybere kendskab til hvad der foregår dag til dag i de forskellige lande. Vi må simpelthen til at åbne os mere over for Europa og Norden, både sprogligt, kulturelt, økonomisk og politisk. Tysk, fransk og spansk er allervigtigst set fra dansk side, ud over naturligvis engelsk, og der skal virkelig skubbes på for at styrke disse sprogfag.

Men Europa er jo mangesproget, og hvorfor negligere sprog som nederlandsk, polsk og græsk, eller 'indvandrersprog' som tyrkisk, arabisk og kinesisk? Hvor bliver alle disse sproglige og kulturelle ressourcer anerkendt, støttet og udnyttet i dansk sammenhæng? Udnyttelsen af disse ressourcer kræver ikke nødvendigvis oprettelse af skolefag. Det kan gøres på mange andre måder. Udgangspunktet må være en positiv indstilling til flersprogethed, både i samfundet og i individet (Daryai-Hansen, 2024). Det er også den bærende ide i Europarådets *Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (Council of Europe, 2022). Måske er ordet 'fremmedsprog' en lidt ærgerlig betegnelse?

Hvordan styrker vi en europæisk bevidsthed der er demokratisk og inkluderende, også med hensyn til sprogene? Her rører vi ved et centralt spørgsmål som er en del af den større politiske kamp om Europas fremtid. Man skal huske at spørgsmålet om europæisk identitet ikke mindst har optaget den yderste højrefløj i Europa, som ud fra et nationalistisk standpunkt advarer mod 'pan-europæisk nationalisme' eller 'euro-nationalisme' (Wikipedia English, 2026).

## Europa som aktør i en flersproget verden

Danmark har hidtil produceret verdensborgere der har begrænset viden om verden som helhed.

Netmediet *Globalnyt* skriver fx (*Globalnyt*, 2025) at mediebureauet *Infomedia* har undersøgt de danske mediers udlandsdækning igennem ét år, fra 1. juni 2024 til 31. maj 2025 (1.3 millioner artikler). Resultatet viser at vi har at gøre med et verdensbillede der er helt domineret af den vestlige verden: Europa (52%) og Nordamerika (16%). De resterende 32% går til Mellemøsten (15%), Asien i øvrigt (10%), Afrika (4%) og

Sydamerika (3%). De danske mediers underrepræsentation af store dele af verden undtagen USA er meget problematisk set i lyset af de aktuelle forandringer i verdensordenen.

Danmark, og Europa generelt, er nødt til at åbne sig mod verden uden for Europa, og her er sprogene oplagte brobyggere, ikke mindst de sprog der er forbundet med tidligere europæiske kolonimagter: engelsk, fransk, spansk, portugisisk, nederlandsk, tysk, russisk (og dansk) m.m. Desværre er mange danske lærebøger i engelsk, fransk og spansk stadig præget af en eurocentrisme der beskriver Afrika og Latinamerika på en selektiv, overfladisk og eksotiserende måde, og hovedsagelig ud fra turistens perspektiv (Risager, 2021; Risager, i proces).

Danmark og Europa er i dag presset af en fjende (eller en yderst ustabil allieret) mod vest: USA, om hvem vi som befolkning ved rigtig meget. Og en fjende mod øst: Rusland, om hvem vi som befolkning ved meget lidt. Kan det være rigtigt at vi ikke behøver at vide noget om Rusland? (Jf. Pavlenko (2003), der sætter fokus på sprogpolitik og national identitet i en diskussion af forskellige indstillinger til tysk – 'fjendens sprog' – i USA efter 1. verdenskrig, i Sovjetunionen efter 2. verdenskrig og i Østeuropa efter kommunismen.) Danmark og Europa skal også kunne navigere i forhold til Kina og det øvrige Asien, Afrika og Latinamerika, og vi skal huske at med multipolariteten følger også større tilstedeværelse af ikke-europæiske sprog. I denne nye verden skal vi kunne indgå i samarbejder på kryds og tværs om klimakrisen og alle de andre store problemer verden står over for, og vi skal bidrage til nye store handelsaftaler: Mercosur, et mangesproget Indien m.m. At skabe varige relationer kræver gode sprogkunderskaber og kulturelle indsigter.

Alle ovennævnte sprog kan bruges i CLIL-sammenhænge (*Content and Language Integrated Learning*), dvs. sammenhænge hvor de bruges og læres i forbindelse med andre fagligheder. Derfor kan sprogene også bruges til at kommunikere om andre lande og områder end målsprogslandene. For eksempel kan man sagtens tilegne sig nogen viden om Kina eller Brasilien via engelsk (i et engelsksproget perspektiv), og om Iran eller Sudan via tysk (i et tysksproget perspektiv) (Risager, 2016).

Det rejser spørgsmålet om hvor tæt sprogfagene skal være knyttet til de lande hvor sproget bruges som modersmål? Jeg mener at sprogfagene har et ansvar for målsprogsområderne i og uden for Europa, og det gælder også engelsk. Men der er også gode grunde til at bruge sprogene i forhold til andre emner, andre fag og andre dele af verden. Her har engelskfaget, på baggrund af sin centrale status i Danmark, særlige forudsætninger for at vise eleverne at andre dele af verden kan åbnes for dem via engelsk. Det gælder ikke mindst Kina, som den danske befolkning er nødt til at vide noget mere om – dets kultur, sprog, politik, økonomi og historie. Jeg taler her ikke om en udvidelse af sprogfagernes allerede store stofområde, men om indikationer af at verden uden for Europa og USA er interessant og værd at beskæftige sig med. Samtidig er det godt at gøre sig klart at det at skaffe sig viden om verden via forskellige sprog gør én i stand til at se verden fra forskellige perspektiver, hvilket er en central del af interkulturel forståelse, både i samarbejde, i konfliktsituationer og i arbejdet for fred. I den nye verdensorden vil det være en fordel at kunne se verden i andre perspektiver end det engelske, amerikanske, vestlige. Det kan måske vise sig at Europa har en komparativ fordel i at være mangesproget?

## Konklusion

Danmark er midt i en omstillingsproces fra at være en satellit af USA til at være et europæisk land. Et land der orienterer sig mod Europas kernelande – Tyskland, Frankrig, Storbritannien og måske Polen – samt Norden.

I denne proces er sprogfagene vigtige ressourcer, og de kan være brobyggere på regionalt og globalt plan. De fleste af de ovennævnte sprog fungerer ikke blot som førstesprog i et eller flere lande, men bruges også i forbindelse med transnationale familienetværk og globale diasporaer, sociale medier, transnationale virksomheder, internationale organisationer m.m. De forskellige sprog kan føre os rundt omkring i hele verden. Vil de danske uddannelser og medier mon lade os forfølge disse muligheder? Som Pavlenko (2003) ville sige: Et lands nationale identitet kan aflæses af dets sprogpolitik.

## Litteratur

Council of Europe (2022, 2. februar). *New Council of Europe Recommendation on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/new-council-of-europe-recommendation-on-the-importance-of-plurilingual-and-intercultural-education-for-democratic-culture> (21.04.26)

Daryai-Hansen, P. (2024) Fremmedsprog. Aarhus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.2307/jj.19161991>

Globalnyt (2025, 12. juni). *Så lidt fylder verden uden for Vesten i danske medier: "Overraskende" og "voldsomt skævvredet"* <https://globalnyt.dk/udlandsdaekning2025/>. 22.10.25.

Holmen, A. og K. Risager (2018). Det flersprogede danske universitet. I: T.K. Christensen, C. Fogtmann, T.J. Jensen, M.S. Karrebæk, M. Maegaard, N. Pharao & P. Quist (red.) *Dansk til det 21. Århundrede: Sprog og samfund* (s. 153-170). U Press.

Lønsmann, D., K. Kraft, J. Mortensen og J. Thøgersen (2024). *Engelsk i Danmark. What's the story?* Aarhus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.2307/jj.21900477>

Mouritzen, H. (2026, 22. februar) *Jeg håber, dette kan fungere som nekrolog over ideen om Danmarks særlige relation til USA*. Politiken. <https://politiken.dk/debat/kroniken/art10729080/Jeg-h%C3%A5ber-dette-kan-fungere-som-nekrolog-over-ideen-om-Danmarks-s%C3%A6rlige-relation-til-USA>

Pavlenko, A. (2003). "Language of the Enemy": Foreign Language Education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(5), 313–331. <https://doi.org/10.1080/13670050308667789>

Risager, K. (2016). Sprogfagene. Adgang til viden om verden. *Sprogforum : tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 22(62), 7–7. <https://doi.org/10.7146/spr.v22i62.23783>

Risager, K. (2021). Language textbooks and popular geopolitics: Representations of the world and (post)colonial history in English and French. *Journal of Postcolonial Linguistics* 5, 12-30. Thematic issue: Language and Popular Geopolitics (C. Levisen & F. Fernández eds).

Risager, K. (i proces). Europæiske sprog i den nye verdensorden: Hvad fortæller lærebøgerne os om verden? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 15 (1).

Sparre-Ulrich, I. (2026). Imperiernes opvågning. *Udenrigs* 2026 (01), 5-9.

Verstraete-Hansen, L., & Andersen, M. S. (2014). Fremmedsprog på universitet - for profit only? En analyse af aktører og anbefalinger i dansk uddannelsespolitik. *Acta didactica Norge*, 8(2), 19. <https://doi.org/10.5617/adno.1139>

Wikipedia (2026) *Pan-European nationalism*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Pan-European\\_nationalism](https://en.wikipedia.org/wiki/Pan-European_nationalism) (21.04.26)

# ICETEMP - interkulturelt medborgerskab gennem dialogisk mediering af billedbøger



**Karoline Søgaard**  
Ph.d.-stipendiat.  
Lektor i engelsk på Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole  
KARS@kp.dk



**Lone Krogsgaard Svarstad**  
Ph.d.  
Lektor i engelsk på Læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole  
LOSV@kp.dk

*One morning, the people of the Island found a man on the beach, where fate and ocean currents had washed his raft ashore. When he saw them coming, he stood up. He wasn't like them*". Med disse ord indledes billedbogen 'The Island' af Armin Greder (2007). Bogens allerførste opslag er et eksempel på et såkaldt 'disquieting moment', som er et centralt element i de billedbøger, der indgår i Erasmus-projektet ICETEMP, der har fokus på dialogisk undervisning, *Intercultural citizenship education* (ICE) og mediering af billedbøger. I denne artikel undersøger vi, hvordan billedbøger kan understøtte udvikling af interkulturelt medborgerskab, når de er nøje udvalgt, bl.a. med henblik på at tilbyde alternativer til de stereotype repræsentationer, som findes i nogle didaktiske læremidler. For at arbejdet med billedbøger kan understøtte elevernes dannelse til interkulturelt medborgerskab, er det afgørende, at lærere ved, hvordan de kan udvælges, læses højt og inddrages i undervisningen. I artiklen præsenteres ICETEMP-projektets design, teoretiske ramme, samt en udvælgelsesguide, som efterfølgende anvendes til at foretage en indholdsanalyse af Greder's billedbog. Formålet med artiklen er både at belyse 'The Island's' potentiale samt guidens anvendelighed som afsæt for tilrettelæggelse af dialogisk mediering af billedbøger i udskolingens engelskundervisning.

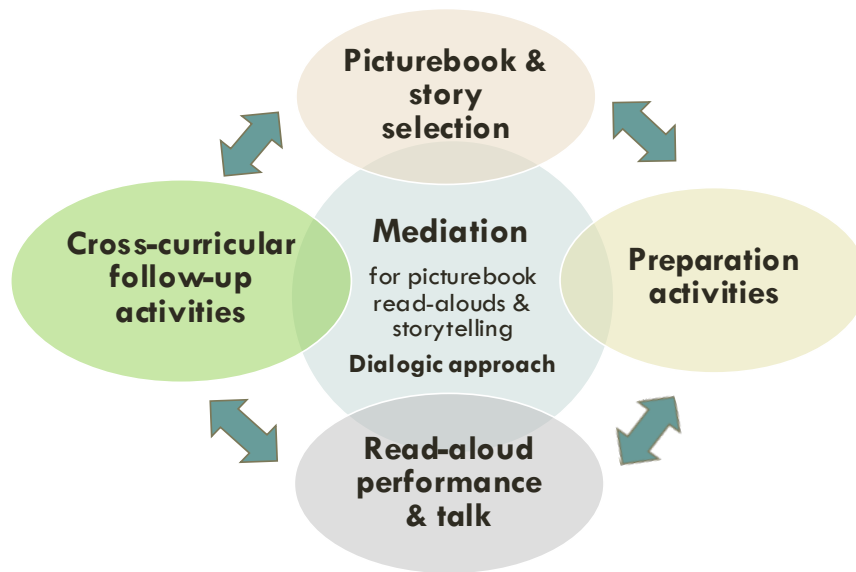
## Projektdesign

Erasmusprojektet ICETEMP *Intercultural Citizenship Education through Teacher Education for the mediation of Picture Books* (2024–27) har læreruddannere og -studerende som primær målgruppe. ICE forstås i projektet som en retning indenfor fremmedsprogsundervisning, der kombinerer sproglæring med dannelse til interkulturelt medborgerskab, defineret som evnen til at interagere med andre, tænke kritisk og handle socialt ansvarligt i kulturelt mangfoldige, demokratiske samfund (Byram m.fl., 2017). ICETEMP udspringer af Erasmus-projektet ICEPELL (2019-2022), der havde fokus på ICE gennem billedbøger for yngre elever, og som afdækkede et behov for en læreruddannelsesdidaktik, der klæder lærerstuderende på til at anvende billedbøger til ovennævnte formål. ICETEMP-konsortiet, der består af syv europæiske læreruddannelser med Københavns Professionshøjskole som lead, udvikler og afprøver en sådan didaktik. Herudover udvider ICETEMP elevgruppen til også at inkludere udskolingselever. Projektet er inddelt i fire faser: 1) Kortlægning af teori og praksis samt læreplansanalyser i de syv partnerkontekster; 2) Kompetenceudvikling af de deltagende læreruddannere herunder gennem kollaborativ udvikling af et modul i læreruddannelsen (herefter: LU-modul), 3) Parallel afprøvning af modulet i internationale teams, hvor lærerstuderende samarbejder virtuelt i om at udvikle billedbogsbaseret undervisning, 4) Bearbejdning af resultater samt revidering af LU-modulet med henblik på formidling. Projektet afsluttes med en konference i København i 2027.

## ICE gennem dialogisk mediering af billedbøger

Projektet trækker på en forståelse af dialogisk undervisning, hvor ” *dialogue, as an end in itself, is one of the most important, perhaps the most important, objective of education*” (Wegerif, 2020: 19) og en forståelse af dialog som kendetegnet ved at have ” *the structure of having several different perspectives held together around a gap of difference*” (ibid.). Interkulturel dialog, hvor samtalepartnerne har forskellige kulturelle tilhørsforhold, er bl.a. karakteriseret ved åbenhed, empati og respekt, og kan potentielt øge sammenhængskraften i heterogene samfund (Byram m.fl., 2017). Evnen til at indgå i interkulturel dialog udvikles ikke automatisk (Europarådet, 2018) og sprogundervisning er udpeget som nøgleområde for en sådan udvikling i *The White paper for Intercultural Dialogue* (Europarådet, 2008). Dialogiske tilgange, hvor eleverne øver sig i at lytte aktivt, skifte perspektiv og argumentere for egne synspunkter samt forholde sig åbent til andres, kan bidrage til denne type læring (Rapanta m.fl., 2021). Én måde at arbejde dialogisk på i engelskundervisning er gennem mediering, eller formidling, af billedbøger, hvilket både indebærer at gøre indholdet tilgængeligt gennem sproglig stilladsering og at understøtte elevernes forståelse og bearbejdning af bogens tematiske indhold (Ellis og Mourão, 2021). I ICETEMP-projektet udviklede deltagende læreruddannere en model for dialogisk billedbogsmediering med fire faser (figur 1), som indgik i tilrettelæggelsen af det LU-modul, der afprøves i foråret 2026.

Modellens faser kan opsummeres på følgende måde: 1) udvælgelse, 2) forberedelse, 3) højtlesning og *book talk* og 4) efter-læringsaktiviteter. I den første fase overvejer læreren bl.a. samspillet mellem tekst og billeder, det sproglige niveau og vurderer, om fremstillingen af personer og kultur- og samfundsforhold er nuanceret,



**Figur 1:** Model for dialogisk billedbogsmediering (Kaminski og Tomlinson, 2025)

præcis og respektfuld (Bland, 2023; Søgaard, 2024). I ICETEMP inkluderer udvælgelsen herudover en vurdering af, hvorvidt bogen åbner for at arbejde med ICE. For det første skal bogen indeholde et eller flere *disquieting elements*, noget foruroligende eller tankevækkende, som kan sætte gang i tanker og stimulere dialog. Herudover vurderes bogen med afsæt i fire såkaldte fokusfelter:

- 1) Socialt ansvarlig adfærd – interaktion med andre, fokus på den interpersonelle dimension.
- 2) Socialt ansvarlig adfærd – interaktion med lokale og globale problemstillinger.
- 3) *Sense of belonging*, viden om og respekt for egne, andres og/ eller *heritage cultures*.
- 4) Overordnet fokus på elevernes egen rolle som lokalt og globalt engagerede medborgere.

(ICEPELL-Consortium, 2022, vores oversættelse).

I den anden fase forberedes eleverne på højt læsningen, både ift. sprogligt og (inter)kulturelt indhold. Den tredje fase indeholder højt læsning og samtale om bogen og dens indhold i forbindelse med højt læsningen. Samtalen om billedbogen tilrettelægges med afsæt i dialogiske principper, hvor læreren leder og faciliterer en samtale præget af åbne spørgsmål til bogen, aktiv lytning og nysgerrig og respektfuld respons på andres udsagn. Den sidste fase refererer til efterlæringsaktiviteter, der rækker ud over sproglæring, og som i en dansk kontekst sagtens kan foregå inden for engelskfagets rammer.

## Billedbogen *The Island*

*The Island* (Greder, 2007), kan læses som en allegorisk skildring af, hvordan fordomme og frygt kan skabe barrierer mellem mennesker og føre til afstumpede handlinger med det formål at beskytte én selv.

Det er en barsk fortælling om en fremmed, der skylles op på stranden i et isoleret øsamfund, hvor han får en hård og uvenlig modtagelse af øboerne. En fisker overtaler dem til at hjælpe den fremmede, som får en ussel soveplads og køkkenaffald at spise. Men mistilliden breder sig stadig blandt øboerne, og de beslutter, at den fremmede er for anderledes og skubber ham ud på havet igen. De bygger en mur rundt om øen for at forhindre andre fremmede i at finde den og sætter ild til fiskerens båd, som straf for at have overtalte dem til at tage den fremmede ind. Bogens illustrationer er holdt i sorte, hvide og grå nuancer, med enkelte dryp af farve. Øboerne fremstilles nærmest grotesk, med grove træk og fordrejede ansigter, mens den fremmede fremstår anonym: nøgen, skaldet og med et udtryksløst ansigt. Fiskeren ser man aldrig; han optræder udelukkende som en stemme, der forsøger at tale øboerne til fornuft.



Greder, Armin (2007).  
*The Island*.

### Metodisk tilgang

Artiklens forfattere analyserede bogen med ICE-guiden som analyseredskab. Tekst og illustrationer, den såkaldte ikonotekst, blev behandlet som et samlet hele. Guiden, der afsøger bogens potentiale ift. de fire fokusfelter, indeholder 8-12 spørgsmål til hvert felt og en bog vurderes som anvendelig, når der kan svares bekræftende på et vist antal spørgsmål, f.eks. 'Does the picturebook provide examples of relating to and empathising with others' (fokusfelt 1) eller 'Does the picturebook provide opportunities to explore emotions associated with change and uncertainty' (fokusfelt 4) (ICEPELL Consortium, 2022). Alle spørgsmål blev besvaret ud fra, hvorvidt et fænomen 1) kom eksplicit til udtryk i bogen eller 2) kunne gøres til genstand for elevernes opmærksomhed gennem mediering. Under den første gennemlæsning blev det tydeligt for os, at *The Islands* allegoriske natur betød, at analysen blev påvirket af hvilken elevgruppe, vi forestillede os at anvende den med, idet bogen både kan læses som en historie om eksklusion og gruppedynamikker eller om migration og flygtninge. Den første tematik vil passe til 6.-7. klasse, den anden bedre i 8.-9. klasse. Da vores fokus i analysen var de ældste elever, analyserede vi bogen igen med den sidstnævnte elevgruppe og tematik for øje. Analysens resultater præsenteres i næste afsnit.

### Overordnede fund

Samlet set viser analysen, at *The Island* har potentiale til at understøtte ICE. Analysens resultater (tabel 1) peger på, at bogen opfylder kriterierne for at understøtte arbejdet med alle fokusfelter, men at den eksplicit eksemplificerer fokusfelt 1 og 4, mens fokusfelt 2 og 3 kræver mediering. Herudover viser analysen, at med mediering kan bogen anvendes til at henlede elevernes opmærksomhed på alle fire fokusfelter, dog med størst potentiale inden for fokusfelt 1 og 4. Derfor har vi valgt at udfolde analysens fund for fokuspunkt 1 og 4.

Fokusfelt	Eksplicit	Med mediering	Samlet
1) Socialt ansvarlig adfærd, interpersonel dimension	5	5	10
2) Socialt ansvarlig adfærd, lokale og globale problemstillinger.	1	6	7
3) Sense of belonging; viden om og respekt for egne, andres og/eller heritage cultures	0	6	6
4) Overordnet fokus på elevernes egen rolle som lokalt og globalt engagerede medborger.	3	8	11

**Tabel 1:** Overordnede analysefund

## Fokusfelt 1: Fiskeren som udøver af socialt ansvarlig adfærd

Spørgsmålene, som skal besvares i fokusfelt 1, har socialt ansvarlig adfærd i interaktion med andre, som omdrejningspunkt. Det handler bl.a. om respekt for forskellighed, modarbejdelse af racisme og om at udvise empati. Seks spørgsmål kunne besvares positivt for bogens eksplicite indhold, mens tallet var otte for spørgsmålene 'med mediering'.

### Eksplicite fund

Som det fremgår af analysen ovenfor, indeholder *The Island* flere eksplicite eksempler på socialt ansvarlig adfærd. Alle disse eksempler er knyttet til fiskerens handlinger, der i bogen udelukkende udtrykkes gennem verbale ytringer. Fiskerens overbeviser øboerne om, at de skal tage den fremmede ind, da han først ankommer til øen, og udviser hermed empati: *'But the Fisherman knew the sea. 'If we send him back, it will be the death of him and I don't want that on my conscience,' he said. 'We have to take him in'.* Endnu et eksempel på, at fiskeren handler socialt ansvarligt, finder sted i en scene, hvor den fremmede har bevæget sig ind i landsbyen



Greder, Armin (2007). *The Island*.

for at få noget at spise. Øboerne reagerer med vrede og mistro, mens fiskeren siger *'He is right,' [...] We can't ignore him now that he is among us. We must help him'*. Her kan man også argumentere for, at fiskeren modellerer, hvordan man kan *'stand up for others who are treated unfairly'* (spm. 4), et træk, som også ses, efter alle øboerne på det kraftigste har afvist, at de kan give den fremmede et arbejde: *'In that case we will have to look after him together,' said the fisherman. 'We took him in. We can't turn our backs'. Even though he is not one of us, he's still our responsibility'*. Fiskeren på-

tager sig rollen som mediator mellem de vrede øboere og den stumme fremmede og hans ytringer kan ses som eksempler på *'peaceful/respectful communication and interaction'* (spm. 6). Og fiskeren sætter sig ikke kun i den fremmedes sted, men også i øboernes. I stedet for at anklage dem for at være dårlige mennesker, appellerer han til deres samvittighed, og delvist også til deres opportuniste, hvilket ses, da han foreslår dem at give den

fremmede et arbejde, så han kan tjene til sit eget ophold: *'And,' [the fisherman] added quietly, 'he would probably work for less pay than one of us'.*

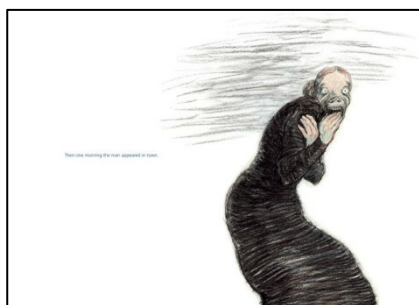
### Fund med mediering

Ud over de spørgsmål, som kunne besvares positivt med afsæt i bogens eksplicite indhold, var der også fem spørgsmål, som blev positivt besvaret for 'med mediering'. For det første kan nogle af de eksplicite eksempler, der er beskrevet ovenfor bedre træde frem, hvis læreren henleder elevernes på dem under højt læsningen. Det gælder fx for fiskerens ytringer som udtryk for empati med den fremmede og hans forsøg på at behandle den fremmede *'with fairness, mutual respect and trust'*. Behovet for mediering forstærkes af, at eleverne udelukkende vil høre hans verbale udsagn og derfor ikke har illustrationer til at understøtte deres forståelse. Derudover er der to spørgsmål, som ikke fremgår eksplicit af billedbogen, og hvor mediering ikke ville fungere understøttende, men derimod er nødvendig for at bringe deres indhold i spil. Det ene handler om internationale menneskerettigheds- og flygtningekonventioner (spm. 5), som vil kunne inddrages, bl.a. i form af at henlede elevernes opmærksomhed på retten til at få dækket basale behov, der udtrykkes i fiskerens appel til øboerne om at give den fremmede mad og et sted at sove, ligesom hans appel om at lade den fremmede søge ly hos dem, tydeligt udtrykt i appellen *'We can't ignore him now that he is among us. We must help him'*. Overfor fiskerens appeller står øboernes afvisning af den fremmede og manglende vilje til at hjælpe ham, der fører til historiens tragiske slutning. Denne tydelige optegning af to meget forskellige perspektiver på, hvordan vi behandler mennesker, der ikke ligner os selv, kan, med mediering, også understøtte eleverne i at *'become aware of and/ or question certain values'* (spm. 8).

Spørgsmålene, som skal besvares for fokuspunkt 4, har et overordnet fokus på at støtte eleverne i at reflektere over deres egen rolle som lokalt og globalt engagerede medborgere. Tre spørgsmål kunne besvares positivt for bogens eksplicite indhold, mens tallet var otte for spørgsmålene 'med mediering'.

### Eksplicite fund

De spørgsmål, der blev besvaret positivt, handlede om, hvorvidt billedbogen giver mulighed for at udforske følelser forbundet med forandring og usikkerhed, om den opfordrer elever til at se tematikker fra forskellige perspektiver og sidst om der er nogle *disquieting moments*. Disse foruroligende øjeblikke er fremtrædende i



Greder, Armin (2007). *The Island*.

hele fortællingen. På det første opslag, der også er beskrevet i indledningen, ser man den fremmede stå i højre hjørne, nøgen og med et bange ansigtsudtryk. I venstre hjørne ses den tømmerflåde, han er sejlet i land på og teksten lyder: *"He wasn't like them"*. Allerede her slås tematikker om 'os' og 'dem' og om at være anderledes og fremmed, an. På de følgende opslag ses tegninger af vrede øboere med høtve i hænderne, der vil sende manden tilbage til det voldsomme hav. Der er et 'vi', som udgøres af lokale folk og udfordres af den stemme, der tilhører fiskeren, som reflekterer over, hvad der kan ske, hvis manden sendes tilbage. Hver side af historien viser dilemmaer i forhold til,

hvad de lokale vil gøre, og hvad der er det rigtige at gøre. Bogens illustrationer og den tilhørende tekst er eksplicite omkring dette modsætningsforhold, som bliver tydeliggjort i kontrasten mellem de store, stærke mænd bevæbnet med høtyve og den lille, forskræmte nøgne mand, der repræsenterer 'den anden', som de er så bange for. Fremstillingen af en kvinde, hvis ansigt viser frygt og med intertekstuel reference til Edvard Munchs "Skriget" (1893-1910), ledsaget af teksten "*Then one morning the man appeared in town*" giver yderligere muligheder for at tale om, hvordan forandring og usikkerhed kan vække voldsomme følelser, eller give en fornemmelse af et foruroligende øjeblik, der måske slet ikke har hold i virkeligheden.

På det sjette opslag ser man de lokale med deres høtyve i en ophedet diskussion og teksten lyder: "*This caused a commotion. The people grabbed him roughly and screamed at him*". Hvorfor er der sådant et postyr? Og er det muligt at se det fra de lokales perspektiv? Hvad er de bange for? De lokale overvejer om de skal give den fremmede et job og illustrationerne viser, hvad de forestiller sig, den fremmede kan udføre af arbejde, mens hver tegning har en undertekst, der beskriver alt det, han ikke kan: "*The carpenter remembered the man's poorly crafted raft. He evidently had no idea how to use a hammer or a saw*". De lokales forestillinger om den fremmedes manglende arbejdsevner bliver til sidst et argument for, at han ikke kan tilpasse sig, og at øboerne derfor er berettigede til at sende ham ud på havet igen.

### **Fund med mediering**

Udover de eksplicite kryds var der otte kryds ved spørgsmål, som 'med mediering' kan støtte eleverne i at reflektere over deres egen rolle som lokalt og globalt engagerede medborgere. Spørgsmålene handler fx om, hvorvidt billedbogen giver eksempler på vores forbundethed som mennesker i verden, om den skaber muligheder for at udfordre uretfærdighed, stå op for hvad man mener og for at handle. Endelig spørges også til, om bogen åbner for en erkendelse af, at alle bør tage ansvar for at skabe en positiv forskel, både på et lokalt og globalt plan. Det er større eksistentielle spørgsmål, som stiller krav til lærerens viden om verden og mod til at gå ind i potentielt følsomme emner. Med lærerens mediering kan historiens slutning og bogens forside med den høje mur anvendes til at stille spørgsmål til eleverne om, hvorvidt de kan få øje på, at historien kan læses som en analogi på migration og flygtninge i Danmark og i verden. Ved anden højtlesning kan eleverne selv komme med bud på, om de kender de følelser, der vækkes hos øboerne, om de genkender måden at tale om andre mennesker på, herunder flygtninge eller indvandrere i Danmark, om de genkender, at der skabes et 'os' og et 'dem' i deres egen hverdag, eller fra aviser, nyheder og sociale medier. Hvordan oplever de det? En mere tekstnær læsning, med inddragelse af udsagn som: "*But we can't just feed anyone who comes our way, argued the grocer.*", "*We don't have enough for everyone. We would all starve to death*" eller "*The foreigner spreads fear in Town, said the newspaper*" kan understøtte forståelser af samfundsmæssige og etiske dilemmaer, som eleverne kan engagere sig i, når samtalen faciliteres af læreren. Endelig kan der stilles skarpt på fiskeren, der med sin socialt ansvarlige adfærd, der går igen mange steder i bogen, bidrager til skift i perspektiv og dermed peger på vores alles ansvar for at gøre en positiv forskel, også selv om han i 'The Island' ikke lykkes med at overbevise øboerne.

## Konklusion

I artiklen har vi præsenteret Erasmusprojektet ICETEMP (2024-2027), som udvikler et LU-modul, der kan understøtte kommende læreres kompetencer i dialogisk mediering af billedbøger for at fremme udvikling af elevernes interkulturelle medborgerskab. Artiklen har præsenteret projektets design og teoretiske ramme og har præsenteret en fire-faset model for billedbogsmediering. Med fokus på modellens første fase, har vi undersøgt, hvordan en udvælgelsesguide til billedbøger, der potentielt understøtter ICE (ICEPELL-consortium, 2022), kan anvendes til planlægning af dialogisk højtlesning af billedbogen *The Island* (Greder, 2007). Analysen viser, at billedbogen har et stort potentiale og at guiden kan fungere som et forberedelsesredskab for lærere. Guidens inddeling i fire fokusfelter med spørgsmål til eksplicit læsning og læsning med medierende dialog kan bidrage til, at læreren ser potentielt forskellige læsninger og kan træffe begrundede valg i forhold til elevforudsætninger, tematikker og ekstra baggrundsmateriale i tilrettelæggelse af undervisning inden for de resterende tre faser i medierings-modellen, herunder med opmærksomhed på hvilke forskellige perspektiver og 'gaps of difference' (Wegerif, 2020), der kan bringes i spil i dialog om bogen. For at arbejde mere i dybden med tematikker omkring flygtninge og immigration, der er særligt relevant i udskoling, kan billedbogen indgå i et undervisningsforløb, hvor Cyklusmodel for interkulturel læring (Risager og Svarstad, 2020) anvendes til yderligere at stilladsere elevernes udvikling til kritisk engagerede verdensborgere.

## Litteratur

Bland, J. (2023). *Compelling stories for English language learners: Creativity, interculturality and critical literacy*. Bloomsbury.  
<https://doi.org/10.5040/9781350190016>

Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., og Wagner, M. (2017) Introduction, i M. Byram, I. Golubeva, H. Hui, & M. Wagner, M. (eds.) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.26931992.6>

Europarådet (2008). *White paper on Intercultural Dialogue*. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

Europarådet (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*  
<https://www.coe.int/en/web/campaignfree-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Ellis, G. og Mourão, S. (2021). Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional* 36, 22– 25.  
<https://www.etprofessional.com/demystifying-the-read-aloud>

Greder, Armin (2007) *The Island*. Crow's Nest: Allen and Unwin.

Kaminski, A. og Tomlinson, D. (2025) *Picturebooks & Storytelling*. <https://icetemp.eu/>

ICEPELL Consortium (2022). *The ICEGuide: A handbook for intercultural citizenship education through picturebooks in early English language learning*. Lisbon: CETAPS, NOVA FCSH ICEGuide\_digital.pdf

Rapanta, C., Vrikki, M., og Evagorou, M. (2021). Preparing culturally literate citizens through dialogue and argumentation: Rethinking citizenship education. *The Curriculum Journal*, 32, 475–494. <https://doi.org/10.1002/curj.95>

Risager, K., og Svarstad, L.K. (2020) *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.

Søgaard, K. (2024). Intercultural encounters through two picturebooks in the lower primary EFL classroom in Denmark. *Language Teaching for Young Learners*. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00056.sog>

Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the internet age. In *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (14-26). Routledge

# CLIL på tværs af sprog og niveauer – en analyse af tværfaglige undervisningsforløb



Petra Daryai-Hansen  
ph.d.  
professor, Københavns Universitet  
petra.dhansen@hum.ku.dk



Susanne Pérez  
cand.mag.  
adjunkt, læreruddannelsen, Professionshøjskolen Absalon  
susp@pha.dk



Catherine Watson  
MA i Linguistics (TESOL)  
lektor i engelsk, læreruddannelsen, Københavns Professionshøjskole  
cwa@kp.dk



Iben Schneider  
Cand.ling.merc.  
gymnasielektor og konsulent  
ibenhannah@gmail.com



Anne Sophie Westh  
Læreruddannet  
konsulent og lærer  
asw@via.dk

Denne artikel giver et indblik i tværfaglige undervisningsforløb mellem fremmedsprogssprog og andre fag i grundskole og ungdomsuddannelser, der bygger på Content and Language Integrated Learning (CLIL), samt i, hvordan der kan bygges bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik. Vi ser CLIL – med udgangspunkt i Mehisto m.fl. (2008: 11) – som et paraplybegreb, der kan defineres som “a dual-focused educational approach in which an additional language is used for learning and teaching of both content and language”.

## Undersøgellesdesign

Artiklens datamateriale er 21 CLIL-undervisningsforløb fra udviklings- og netværksprojektet ”CLIL på tværs af sprog og niveauer”, finansieret af NCFE i 2023. I projektets fase 1 udarbejdede projektgruppen, bestående af artiklens forfattere, teoribaserede praksisanbefalinger til udvikling af CLIL-baserede undervisningsforløb og en stilladserende skabelon, der kan bruges af lærere til udvikling af CLIL-forløb. Derudover udviklede projektgruppen tre eksemplariske undervisningsforløb med udgangspunkt i skabelonen: “Help polar bears” (3.-4. klasse, engelsk og natur/teknologi), “Nachhaltig Essen” (8.-10.klasse, tysk og naturfag samt madkundskab) og “La famille” (1.g, fransk og samfundsfag). I fase 2 bidrog lærere fra grundskolen og ungdomsuddannelserne med erfaring i CLIL til videreudviklingen af produkterne fra fase 1 og beskrev med afsæt i disse produkter yderligere 21 forløb på hvert cirka syv sider. Otte forløb er udviklet af engelsk-, fire af fransk-, tre af spansk- og seks af tysklærere. Projektresultaterne er frit tilgængelige på NCFE (2025).

Med afsæt i praksisanbefalingerne undersøger vi:

1. Hvilket indhold tager undervisningsforløbene op og hvordan integrerer forløbene ’det sproglige’ i forhold til ’det indholdsmæssige’?
2. Hvordan bygger forløbene bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik?

Analysen gennemføres ved hjælp af en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2022), i hvilken en typiserende strukturering anvendes til at udtrække betydningselementer fra datamaterialet, der er teoretisk centrale og hyppige.

## Praksisanbefalinger

Praksisanbefalingerne indeholder retningslinjer og principper for planlægning, gennemførelse og evaluering af CLIL-baserede undervisningsforløb, og tager udgangspunkt i anbefalinger udviklet i det europæiske projekt *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages* (Daryai-Hansen m.fl., 2023):

- (1) Definér om dit CLIL-forløb skal implementeres i sprogundervisningen og/eller i andre fag.
- (2) Definér realistiske mål både for sprog- og indholdslæring ved at tilpasse målene sprogligt og fagligt til alderstrinnet, f.eks. ved at lade dig inspirere af mål fra faghæftet/læreplanen for fagene, der indgår i forløbet.
- (3) Tilrettelæg dit forløb, så eleverne har de sproglige forudsætninger til at kunne deltage i de planlagte aktiviteter.

- Kortlæg det faglige sprog som eleverne har behov for i forløbet, dvs. terminologi, kommunikationssituationer eller teksttyper, der er relateret til det specifikke faglige indhold ('det faglige sprog').
  - Forhold dig til, hvilke sproglige udtryk eleverne har behov for, for at kunne deltage i de planlagte aktiviteter, som f.eks. at kunne analysere, diskutere, konkludere, perspektivere ('sprog til læring').
  - Giv eleverne kendskab til strategier og redskaber (f.eks. kompensationsstrategier, ordbøger), så de selv kan tage hånd om deres sproglige læring ('sprog gennem læring').
- (4) Skab et læringsmiljø, der styrker elevernes motivation og identitets- og selvforståelse.
- (5) Skab et læringsmiljø, der bygger bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik ved at integrere andre sprog end de målsprog, der er i fokus i forløbet (f.eks. dansk, elevernes hjemmesprog og andre sprog som eleverne lærer i skolen eller møder uden for skolen, beslægtede sprog).
- (6) Skab et læringsmiljø, der styrker elevernes interkulturelle kompetencer f.eks. ved at udfordre forestillinger om verden, udvikle bevidsthed om forskellige perspektiver, kontekstualisere lokalt og globalt samt udvikle deres identitet som verdensborger og deres individuelle og kollektive engagement.

Teoribaseringen præsenteres i Daryai-Hansen m.fl. (2023), bl.a. med afsæt i Coyle m.fl. (2010) og Coyle og Meyer (2021). For at konkretisere de europæiske anbefalinger trækker (6) på Risager og Svarstad (2020: 188).

## Samspil mellem sprog og indhold

På baggrund af de første tre anbefalinger har vi foretaget en overordnet analyse af samsillet mellem sprog- og indholdslæring i de 21 forløb. I forhold til første anbefaling viser analysen, at alle forløb ifølge forfatterne kan implementeres i sprogundervisningen og/eller i andre fag. De grundskole- og ungdomsuddannelsesfag, der – udover fremmedsprogfagene – indgår i forløbene, er afsætning, biologi, dansk, historie, madkundskab, matematik, mediefag, musik, natur/teknologi, psykologi og samfundsfag. 17 er beskrevet som integrerede forløb, mens fire er beskrevet ud fra hvad der undervises i hvilket fag.

I en fordeling på hovedområder (tabel 1) kan det ses, at elleve forløb har samfundsfagligt indhold, fem forløb har naturvidenskabeligt eller matematisk indhold og fire forløb ligger inden for de humanistiske og praktisk-musiske områder.

	<i>Engelsk</i>	<i>Fransk</i>	<i>Spansk</i>	<i>Tysk</i>
<b>Humanistisk og praktisk-musisk indhold</b>	1_ <i>Afternoon tea</i>	9_ <i>Les court-métrages (fransk)</i> 10_ <i>Kortfilm (dansk)</i>	13_ <i>Cortos</i>	16_ <i>Die Zauberflöte</i>
<b>Naturfagligt og matematisk indhold</b>	2_ <i>Weather forecasts</i> 3_ <i>Sustainability and chocolate bars</i>	11_ <i>Hej mathématiques</i>		17_ <i>Meer Deutsch</i> 18_ <i>Walfach mit Mathe</i>
<b>Samfundsfagligt indhold</b>	4_ <i>World-changing pictures (grundskole)</i> 5_ <i>World-changing pictures (STX)</i> 6_ <i>Mahatma Gandhi</i> 7_ <i>Immigration, minorities and identity</i> 8_ <i>Crime &amp; Punishment</i>	12_ <i>Les contes et le marketing</i>	14_ <i>El futuro de Cuba</i> 15_ <i>USA og Mexico</i>	19_ <i>Die Zwischenkriegszeit aus der Perspektive der Kunst in Deutschland</i> 20_ <i>Klimakrise und nachhaltiger Konsum (tysk)</i> 21_ <i>Klimakrise og bæredygtigt forbrug (samfundsfag)</i>

**Tabel 1.** Primære indholdsområder i CLIL-forløb for hhv. engelsk, fransk, spansk, tysk

Med udgangspunkt i anbefaling to har vi undersøgt balancen mellem indholds- og sproglæringsmål, og om disse trækker på mål fra fagplaner. I alle forløb er der formuleret indholds- og sproglæringsmål, og i størstedelen af forløbene er der tydelig reference til fagplaner. I 13 forløb findes en blandet brug af generiske formuleringer fra fagplanerne og forløbstilpassede formuleringer, fem forløb beskrives udelukkende ved brug af generiske formuleringer fra fagplanerne og i tre dominerer forløbets tema formuleringerne, mens fagplanerne træder i baggrunden.

Vi vil nu under inddragelse af anbefaling tre nærmere undersøge, hvordan to forløb integrerer 'det sproglige' i forhold til 'det indholdsmæssige'. Til dette formål har vi udvalgt forløbene, *Sustainability and chocolate bars* (6. kl.) og *Die Zwischenkriegszeit aus der Perspektive der Kunst in Deutschland* (8.-9. kl.). Forløbene blev udvalgt, fordi de repræsenterer to forskellige sprog, to forskellige aldersgrupper og fordi indholdsfagene kommer fra henholdsvis et naturfagligt og et samfundsfagligt område, som er de mest repræsenterede.

### **Et naturfagligt CLIL-forløb med engelsk**

I forløbet *Sustainability and chocolate bars* tager elevernes arbejde afsæt i den populære chokoladebar "KitKat". Hovedformålet er at eleverne, ved at starte tæt på deres hverdag, lærer om produktion af chokolade fra kakaobønnen, der dyrkes og høstes i Vestafrika, til salgsvaren i en butik i Danmark og andre vestlige lande, og dermed får indsigt i forskellige forbrugsvares CO<sub>2</sub>-aftryk.

Forløbet tager afsæt i faget natur/teknologi og begynder at flette ord og udtryk på engelsk ind i elevens arbejde med centrale naturfaglige begreber. Denne tilgang er gennemgående i hele forløbet, hvor fokus på det engelske sprog gradvis øges i takt med det indholdsmæssige fokus på globale problemstillinger.

Forløbets brug af temainput på engelsk (i form af skrevet tekst og video) og dets fokus på en global problemstilling som påvirker menneskers levevis i lande langt fra Danmark, bidrager til udviklingen af et link mellem de naturfaglige emner som er indeholdt i natur/teknologifaget og de interkulturelle elementer som er en integreret del af engelskfaget. For eksempel viser videoen *The story of chocolate; unwrapping the bar* både hvordan kakao bliver dyrket, høstet og forberedt til eksport, og de uretfærdige forhold, som kakaofarmerne arbejder ofte lever under.

Samspillet mellem sprog og indhold skabes mest eksplicit gennem forløbets vægt på *det faglige sprog*. Dette ses f.eks. i målbeskrivelserne og ved det gennemgående arbejde med nøgleord fra de forskellige emner som bliver bragt på banen, hvor eleverne bliver bedt om at udtale, oversætte og/eller forklare udtrykkene og senere bruge dem i kontekst.

Ift. *sprog til læring* er der indbygget mange muligheder for at eleverne kan tilegne sig og øve relevante ordforråd og chunks. For eksempel får eleverne i lektion 1/2 nyttige udtryk og sætningsstartere som de kan bruge til at beskrive nogle dagligdags genstande. Forløbets generelt kommunikative tilgang til udviklingen af elevernes sprog gør at eleverne konstant på forskellige måder bruger og genbruger både fagligt, beskrivende og definerende sprog til at bearbejde de naturfaglige og interkulturelle emner.

Udviklingen af elevernes *sprog gennem læring* er mindre eksplicit i forløbet men kommer frem ved en daglig opsamlende refleksion over egen læring, hvor eleverne skriver ned hvad de har lært, og i de kommunikationsstrategier som eleverne opfordres til, herunder brug af *translanguaging*.

### **Et samfundsfagligt CLIL-forløb med tysk**

Forløbet *Zwischenkriegszeit aus der Perspektive der Kunst in Deutschland* på ni lektioner kombinerer tysk med historie og samfundsfag, og elementer af billedkunst. Formålet er at eleverne får en forståelse for politiske positioner og strømninger i mellemkrigstiden og for, hvordan disse fortolkes eller formidles gennem kunst.

Forløbets *faglige sprog* kredser om tre indholdsområder, der fremgår af målbeskrivelser, læreroplæg, tasks og løbende tydelighed om kernebegreber. De tre områder er Politik og samfund (Forståelse af "politiske strømninger", "tidens tendenser", "historiske begivenheder", "demokratiets rolle", "nationale og internationale begivenheder"), Kunst og æstetisk kommunikation ("billeder fra tidsperioder som kilder til at fortælle om tidens bevægelser, følelser og tendenser", "kommunikationsformer i forskellige medier og genrer" og "kendetegn ved kunsten i perioden") og Enkeltpersoners levede liv og følelser ("tysktalende landes kulturer og levevis", "følelser og stemninger" og "datidens eksistenser").

Eleverne skal forholde sig til disse indholdsområder ved at have "viden om" (5), kunne "beskrive" (5), "fortælle" (3), "sætte sig ind i" (1) og "forklare" (1). Hovedfokus i forløbet er således på at opbygge viden om de tre indholdsområder og at lade denne viden komme til udtryk gennem beskrivelser, fortællinger og forklaringer.

Eksempelvis opbygger eleverne fagsprog og faglig viden i de første to lektioner ved hjælp af inspiration fra en musikvideo, et simpelt multimodalt oplæg om mellemkrigstiden med tydeligt lytteformål og arbejdsark til eleverne, og en sorteringsøvelse, hvor kernebegreber skal sorteres efter indholdsområder. Fagsprogsudvikling og forståelse af indhold knyttes også sammen i to produkter: En tidsnøgle, der stilladserer elevernes historiske fortælling om henholdsvis historiske perioder og begivenheder og om de kunstværker og kunstnere, de har

beskæftiget sig med. Tidsnøglen udformes som et nøglebundet med en række stikordskort, der i dette tilfælde repræsenterer den kronologiske rækkefølge. Det andet produkt er en sproglig mindmap, som eleverne opdaterer fra gang til gang, efterhånden som deres ordforråd og viden om kunstværkerne og mellemkrigstiden udvides eller nuanceres. Disse to produkter fastholder ikke kun fagsproget, men bidrager også til at udvikle elevernes *sprog gennem læring*.

Der er i forløbet ligeledes fokus på *sprog til læring*. For eksempel får eleverne tildelt læseroller i forbindelse med læsning af en tekst om kunstretningen ”Neue Sachlichkeit”, og chunks med forholdsord i forbindelse med, at de skal beskrive og fortolke malerier med henblik på at kunne sige noget om ”Merkmale und Kennzeichen” ved mellemkrigstiden.

### Flersprogethedsdidaktik

Alle undervisningsforløb bygger bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik ved at angive mindst ét andet sprog ud over målsprogene, nemlig dansk (tabel 2).

Andre sprog, der indgår i forløbene	Engelskforløb	Franskforløb	Spanskforløb	Tyskforløb,
Dansk	8(37)	4(68)	3(28)	6(16)
Engelsk	-	2(8)	3(37)	-
Spansk	1(1)	2(2)	-	-
Hjemmesprog	5(9)	1(1)	-	-
Andre sprog	1(1)	1(4)	-	-

**Tabel 2.** Sprog, der indgår i CLIL-forløbene (angiver, i hvor mange forløb sprogene indgår, og i parentes hvor mange gange de nævnes)

Analysen viser dog store forskelle mellem sprogfagene og tydelige sproglige hierarkiseringer: Tyskforløbene inddrager udelukkende dansk, mens alle spansk- og to franskforløb også integrerer engelsk. I spanskforløbene omtales engelsk endda oftere end dansk. Kun fem engelsk- og ét franskforløb tager eksplicit højde for elevernes hjemmesprog ud over dansk, og hjemmesprogene nævnes langt sjældnere end både dansk og engelsk. Ét engelsk- og ét franskforløb inkluderer desuden bredt formuleret ”andre sprog eleverne har kendskab til” (angivet som ”andre sprog” i tabel 2). Spansk indgår i ét engelsk- og to franskforløb, mens fransk og tysk ikke inkluderes i de andre sprogfag.

15 forløb formulerer flersprogethedsdidaktiske mål, og i de fleste forløb indgår faglige begreber som ”flersprogethedsdidaktik”, ”transparens” og ”translanguaging”. I forløbet *Les contes et le marketing* introduceres eleverne f.eks. til ”transparente ord og translanguaging som arbejdsredskaber”. Analysen viser at alle forløb bygger på en integreret sprogdidaktik, hvor ”eleverne bruger deres sproglige ressourcer fra andre sprog som et springbræt til at lære et nyt målsprog” (Daryai-Hansen og Drachmann, 2024, 34). Der er kun ét forløb, der trækker på en sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik, hvor ”undervisningen udgør et vindue til verdens sproglige mangfoldighed for at udvide elevernes sproglige udsyn” ((Daryai-Hansen og Drachmann, 2024, 34): I *Immigration, Minorities, and Identity* arbejder eleverne med et digt, der integrer

engelsk og spansk, samt skriver og fremfører et flersproget digt, ”hvor eleverne kan trække på deres sproglige ressourcer”.

## Opsamling og perspektiver

Analysen peger på flere perspektiver for videreudvikling, som er relevante for både praktikere og kommende projekter: Den viser, at de fleste forløb skaber en tæt integration mellem sproglig og faglig læring – dog med en overvægt af samfundsfagligt indhold. Der er derfor behov for at udvikle flere CLIL-forløb i naturfag, humanistiske og praktisk-musiske fag både i grundskolen og på ungdomsuddannelser.

Derudover fremgår det af analysen at forløbene bygger bro mellem CLIL og flersprogethedsdidaktik – dog primært med fokus på integreret sprogdidaktik og dansk. Inddragelsen af andre sprog bør udvides yderligere, så undervisningen tager højde for elevernes samlede sproglige ressourcer, herunder hjemmesprog og sprog som læres i skolen samt den sproglige mangfoldighed i verden. Der kan bl.a. skabes rum for andre sprog gennem arbejdet med sproglig bevidstheds- og anerkendelsesdidaktik og interkomprehensionsdidaktik, der åbner op for beslægtede sprog (Daryai-Hansen og Drachmann, 2024).

Analysen af forløbene peger herudover på, at praksisanbefalingerne og den stilladserende skabelon bidrager til at styrke formuleringen af tydeligt integrerede sprog- og indholdslæringsmål, sætte fokus på, at de tre former for sprog inddrages, og at der tages højde for flersprogethedsdidaktik i planlægningen af CLIL-forløb.

## Litteraturliste

Coyle, D., Hood, P. og Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781009024549.001>

Coyle, D. og Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL : Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/9781108914505>

Daryai-Hansen, P. og Drachmann, N. (2024). *Flersprogethedsdidaktik*. Akademisk forlag.

Daryai-Hansen, P., Koistinen, S., Lindemann, B., Moussouri, E. og Poggi, C. (2023), *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages*, Council of Europe (European

Centre for Modern Languages), Graz, [www.ecml.at/CLILLOTetransitions](http://www.ecml.at/CLILLOTetransitions)  
Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43)

Mehisto P., Marsh D. og Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.

NCFE (2025). *CLIL-baserede undervisningsforløb - til undervisningen i grundskolen og på ungdomsuddannelserne*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. <https://ncff.dk/til-din-undervisning/clil>

Risager, K. og Svarstad, L. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring - Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.

# At trække det længste strå – og forstå, hvad det betyder



**Irene Simonsen**

Lektor

Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab

Syddansk Universitet

simonsen@sdu.dk



**Erla Hallsteinsdóttir**

Dr. phil.

Lektor på Afdeling for Tysk og Romanske sprog

Aarhus Universitet

ehall@cc.au.dk

Når elever møder faste ordforbindelser i et fremmedsprog, møder de ikke bare nye ord, men også kulturelle forestillinger, billeder og måder at se verden på. Netop faste ordforbindelser som idiomer, talemåder og kommunikative chunks rummer et særligt potentiale i nabosprogsundervisningen i dansk og tysk: De er tæt knyttet til både sproglig fluency, kulturel viden og sproglig nysgerrighed (Hallsteinsdóttir og Crissou, 2024; Crissou og Hallsteinsdóttir, 2026). Med dette afsæt undersøger artiklen, hvordan faste ordforbindelser kan fungere som løftestang for sproglig og kulturel læring i undervisningen i dansk og tysk som nabosprog. Artiklen præsenterer indsigter og erfaringer fra Interreg-projektet *At købe katten i sækken | Die Katze im Sack kaufen*<sup>1</sup>, som har haft til formål at udvikle undervisningsmaterialer med faste ordforbindelser som indholdsmæssig kerne.

Kendskab til og beherskelse af naboens sprog er ingen selvfølge. Tysk har trange kår i Danmark, og dansk som nabosprog lever primært i Sydslesvig (Hansen og Hallsteinsdóttir, 2022). Projektet har derfor haft som mål at gøre begge sprog mere synlige og tilgængelige for befolkningerne på begge sider af grænsen. Samtidig har det været et ønske i projektet at vække og styrke lysten til sprogindlæring og at fremme en legende og kreativ omgang med sprog. På baggrund af workshops i en etableret projektgruppe er der udviklet

<sup>1</sup> „At købe katten i sækken: Faste ordforbindelser i nabosprogene dansk og tysk / Die Katze im Sack kaufen: Feste Wendungen in den Nachbarsprachen Deutsch und Dänisch“, 1.1.2025-27.2.2026; <https://languages-and-cultures.org/die-katze-im-sack/>

undervisningsmaterialer på dansk og tysk målrettet 8.–10. klassetrin (CEFR A2) og 11.-13. klassetrin (CEFR A2/B1).

I artiklen præsenteres først projektets fokus på de ”faste ordforbindelser”, hvorefter det teoretiske og didaktiske grundlag skitseres med udgangspunkt i fraseologisk og brugsbaseret sprogforskning samt didaktiske perspektiver fra nabosprogsundervisning. Herefter beskrives projektets praksisbaserede udviklingsramme og gennemførelse, hvorpå centrale resultater og perspektiver for det didaktiske arbejde med faste ordforbindelser i nabosprogsundervisningen diskuteres.

## Faste ordforbindelser

I projektet anvendes betegnelsen *faste ordforbindelser* som en afgrænsning i forhold til enkelt- og funktionsord og som en samlet betegnelse for flerordsenheder med en egen, samlet betydning (Chrissou og Hallsteinsdóttir, 2026). Herunder regnes ordsprog, idiomer, kollokationer og rutineformler, mens grammatiske eller syntaktisk-funktionelle chunks (Holst-Pedersen, 2015) ikke inddrages. I projektets første fase blev fokus yderligere indsnævret til såkaldte *yndlingsordforbindelser* med det formål at gå ud over de mest frekvente og ordbogsregistrerede vendinger og i stedet inddrage personligt betydningsfulde og kulturelt forankrede udtryk. Dette valg hviler på en didaktisk overvejelse af, at også mindre hyppige vendinger kan have stor funktionel og affektiv værdi i sprogindlæring, samtidig med at betegnelsen *yndlings-* har et formidlingsmæssigt potentiale i forhold til engagement og deltagelse.

Der findes mange ligheder mellem danske og tyske faste ordforbindelser som f.eks. *at købe katten i sækken* / *die Katze im Sack kaufen*. Lighederne kan forklares ved fælles sproglige, kulturelle og historiske rødder, herunder engelsk som fælles kilde for mange nyere ordforbindelser som *Kære alle* / *Liebe alle* (*Dear all*) og *ved enden af dagen* / *am Ende des Tages* (*at the end of the day*). Samtidig er der markante forskelle mellem de to sprog med hensyn til mange ordforbindelsers form og brug, hvilket bl.a. afspejler forskellige kulturelle konventioner, f.eks. *Tak for mad!* vs. *Das Essen hat sehr gut geschmeckt!* Nogle vendinger findes kun på ét af sprogene, så direkte oversættelse dermed ikke giver mening, som f.eks. *at holde tungen lige i munden* eller *at stå med håret i postkassen*. Hertil kommer falske venner som i *etwas/jemanden zusammenschlagen* over for *at slå noget sammen* eller *auf etwas hereinfallen* over for *at falde i*.

## Fraseologi og didaktik

Faste ordforbindelser udgør en central del af det sprog, vi bruger. Harald Burger pegede for over et halvt århundrede siden på, at fraseologiske fænomener ikke kan betragtes som randfænomener i sproget. John Sinclair viste senere ved hjælp af korpuslingvistiske metoder, at sprogbrug i høj grad er baseret på præfabrikerede flerordsenheder frem for frit kombinerbare ord. Og i et brugsbaseret perspektiv forstås sprog som præget af mønstre og tilbagevendende enheder, hvor idiomacitet ikke er undtagelsen, men et grundvilkår for kommunikation (jf. oversigt i Chrissou og Hallsteinsdóttir, 2026; jf. også Wray, 2002 og Lüger, 2019). Med baggrund i især Wrays definition af *the formulaic sequence* (2002) opfattes de faste flerordsforbindelser

(*multiword units*) i denne sammenhæng som sproglige enheder, der lagres og aktiveres som helheder i sprogbrug, og som ofte er knyttet til bestemte situationer og kommunikative funktioner (Reder, 2023). Denne forståelse indebærer også en forskydning i synet på forholdet mellem ordforråd og grammatik. Faste ordforbindelser består af flere ord, men fungerer i praksis som meningsbærende enheder og indgår i et kontinuum mellem leksikon og grammatik (Aguado og Warneke, 2021). I didaktisk sammenhæng betyder det, at fraseologi behandles som en integreret del af sprogets struktur og brug. Dette perspektiv danner grundlag for fraseodidaktik, som beskæftiger sig med, hvordan faste ordforbindelser kan indgå systematisk i sprogundervisning (Feilke, 2009; Haß, 2022; Hallsteinsdóttir og Chrissou, 2024, 2025; Chrissou og Hallsteinsdóttir, 2026; Kacjan, Enčeva og Jazbec, 2023).

I et kompetenceperspektiv er faste ordforbindelser en del af den leksikalske kompetence som beskrevet i Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog. De spiller desuden en væsentlig rolle i udviklingen af pragmatisk og sociolingvistisk kompetence, da deres anvendelse er tæt knyttet til kontekst, genre og sproglige konventioner. Fraseologisk kompetence forstås som evnen til at identificere, forstå og anvende faste ordforbindelser hensigtsmæssigt i forskellige kommunikative sammenhænge. Denne kompetence er central for udviklingen af idiomatisk og nuanceret sprogbrug og dermed for de lærendes mulighed for at deltage i autentisk kommunikation (Wray 2002; Chrissou og Hallsteinsdóttir 2026).

Samtidig er fraseologisk kompetence tæt forbundet med interkulturel kompetence, dvs. evnen til at opfatte kulturelle forskelle, reflektere over dem og handle situationsadækvat (Reder, 2023; Chrissou og Hallsteinsdóttir, 2026). Mange faste ordforbindelser er kulturelt forankrede og afspejler normer, værdier og erfaringer, som ikke nødvendigvis er direkte overførbare mellem sprog. Arbejdet med sådanne udtryk kan derfor bidrage til at synliggøre ligheder og forskelle mellem sprog og kulturer og dermed understøtte refleksion over sprogbrug (Reder, 2023). I dette perspektiv får de faste ordforbindelser en særlig relevans i nabosprogsdidaktik, hvor sprogene er nært beslægtede og samtidig rummer forskelle, der kan være kilde til både læring og misforståelser (Hansen og Hallsteinsdóttir, 2022).

Endelig peger forskningen på betydningen af affektive dimensioner i arbejdet med faste ordforbindelser. Udtryk med billedlighed, humor eller personlig betydning kan bidrage til øget motivation, engagement og sproglig deltagelse (Reder, 2023). Når sproglærende møder og arbejder med ordforbindelser, som opleves som meningsfulde eller genkendelige, kan det styrke deres lyst til at bruge sproget aktivt (ibid.).

Studier i L2-udvikling har vist, at beherskelsen af faste ordforbindelser er afgørende for udvikling af både sproglig fluency og idiomatisk korrekthed (Wray, 2002; Holst-Pedersen, 2015). Som Simonsen (2020) viser i en undersøgelse af danskundervisning for tysktalende BA-studerende, fører et bevidst arbejde med udvalgte faste ordforbindelser til både hyppigere og mere korrekt brug af disse i de studerendes egen sprogproduktion. Målrettet fokus på faste ordforbindelser åbner dermed for en undervisning, hvor eleverne ikke blot opnår større præcision og variation i deres sprog, men også udvikler en sproglig sensitivitet, som er en forudsætning for autentisk og nuanceret kommunikation på fremmedsproget. Denne forståelse understøttes af Hallsteinsdóttir og Chrissou (2024, 2025), som argumenterer for, at faste ordforbindelser bør betragtes som en integreret del af ordforrådsundervisningen. De peger på nødvendigheden af at støtte eleverne aktivt i tilegnelsen af faste

ordforbindelser gennem en systematisk og stilladseret proces. I stedet for at undgå idiomatiske udtryk lægges der vægt på, at eleverne gradvist lærer at afkode, forstå og anvende dem korrekt i egne ytringer.

I forlængelse heraf fremhæves betydningen af flersprogethedsdidaktiske tilgange, hvor de lærendes samlede sproglige repertoire inddrages som ressource. Ligheder mellem sprog kan fungere som kognitive broer i tilegnelsen af nye udtryk, mens forskelle kan skærpe sproglig opmærksomhed og forebygge interferens (Reder, 2023). Inspireret af bl.a. Holmens (2023) idéer om translanguaging og mundtlighed bygger projektet på en forståelse af, at elever lærer fremmedsprog bedst, når de får mulighed for at inddrage og arbejde med de sprog, de allerede kender. Materialerne fra projektet fremmer en undervisningsform, hvor elevernes sproglige viden og erfaringer anerkendes og aktiveres som en del af undervisningen. Det betyder, at opgaverne inviterer til sammenligning, oversættelse og sproglig refleksion – og til en kreativ brug af sproget i meningsfulde sammenhænge. Den flersprogede tilgang understøtter både læring og deltagelse og knytter an til projektets bredere mål om at styrke sproglig selvtillid og motivation i nabosprogsundervisningen. Samtidig spiller flersprogethedsdidaktikken sammen med de øvrige bærende elementer i projektet, herunder fokus på faste ordforbindelser, sproglig leg og interkulturel forståelse.

## Projekt design og -gennemførelse

I sit design har projektet *At købe katten i sækken | Die Katze im Sack kaufen* været planlagt som et tysk-dansk og også tværinstitutionelt, partcipatorisk eller brugerinddragende forløb med et iterativt udviklingsdesign for materialet. Projektet er blevet gennemført i perioden 1.1.2025-27.2.2026. Partnere i projektet har været Syddansk Universitet og Deutsche Auslandsgesellschaft e.V., Lübeck, og det har været en etableret projektgruppe bestående af studerende og undervisere fra uddannelsesinstitutioner på begge sider af grænsen, der har været bærende for projektet, som både har henvendt sig til borgere, studerende, undervisere og elever.

Projektet har været struktureret i fire faser. Første fase bestod i etableringen af projektgruppen, som i en første workshop i april 2025 blev introduceret til centrale didaktiske perspektiver og sammen udviklede et koncept for en borgerrettet indsamling af yndlingsordforbindelser. Projektets væsentligste og anden fase fandt sted i forbindelse med den Internationale Tysklærerkonference, IDT<sup>2</sup>, i Lübeck. Her blev der opstillet en infostand i det centrale byrum, hvor både borgere og konferencedeltagende blev inviteret til at dele deres yndlingsordforbindelser på dansk, tysk og andre sprog. Projektgruppen bemandede standen og indgik både i faciliterende formidling<sup>3</sup> og initierede samtaler, der inspirerede til sproglig opmærksomhed og interkulturel refleksion. Indsamlingen blev indrammet af to workshops, som kom til at udgøre et centralt grundlag for materialets videre udvikling.

I tredje fases workshop blev det indsamlede materiale analyseret og videreudviklet til brug i undervisningssammenhænge, for så i projektets fjerde og afsluttende fase at blive testet, evalueret og justeret.

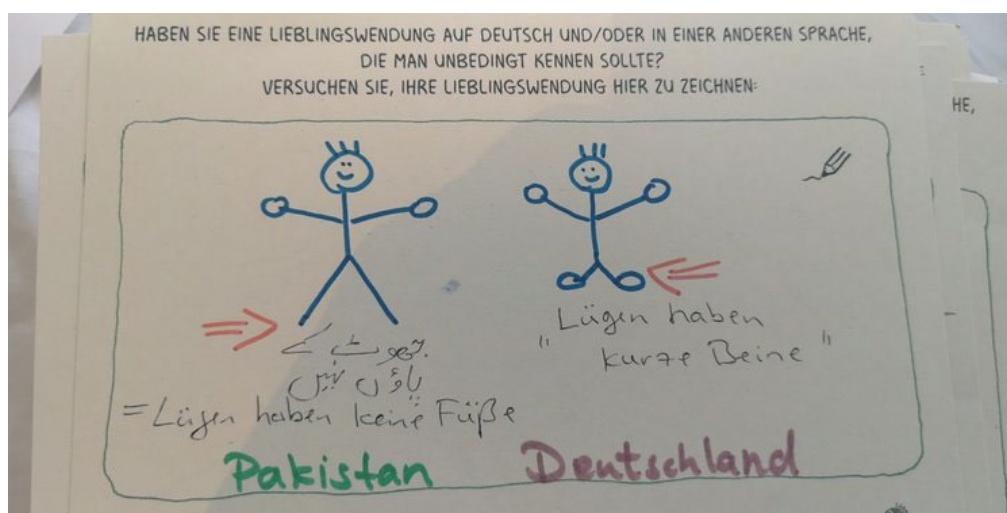
<sup>2</sup> <https://idt-2025.de/>; i Lübeck fra den 28. juli til den 1. august 2025.

<sup>3</sup> En uddeling af materialer fra Interregkontoret til undervisningen i dansk og tysk indgik i projektet – som led i planen om at bevidstgøre alment om nabosproget.

Undervisningsmaterialerne gøres frit tilgængelige på en undervisningsplatform for den dansk-tyske grænseregion<sup>4</sup>.

## Resultater og perspektiver

Antallet af indsamlede ordforbindelser kunne i september 2025 opgøres til 573 forskellige faste vendinger fordelt på 38 sprog, med særligt mange bidrag på tysk og dansk. Udover alle europæiske sprog indgår sprog som hindi, japansk og arabisk, ligesom tyske varianter som nedertysk, bayersk og schweizertysk er repræsenteret. Det sproglige materiale systematiseres på platformen *mundheld.com*<sup>5</sup>, hvor vendingerne bliver kategoriseret efter form (f.eks. ordsprog, rutineformel, fraseoskabelon), tematisk billedkilde (f.eks. dyr, krop, mad), begrebsindhold (f.eks. venskab, kærlighed, arbejde) og funktion (f.eks. ekspressiv, direktiv, informativ). Flere af bidragsyderne tegnede deres ordforbindelser til direkte brug i eller inspiration til undervisning, som på billede 1, hvor en talemåde på urdu, *løgne har ingen fødder*, kontrasteres med den tyske *løgne har korte ben*.



**Billede 1:** en bidragsydners illustration af to vendinger der minder om hinanden på tysk og urdu.

Med afsæt i det indsamlede materiale er der blevet udviklet undervisningsforløb målrettet to niveauer: udskoling/tysk Sekundarstufe I (A2) og gymnasiet/tysk Sekundarstufe II (A2/B1). Målet med materialerne er treledet: at styrke elevernes bevidsthed om faste ordforbindelsers funktion i kommunikation, at bevidstgøre om ordforbindelsernes kulturelle og historiske betydning samt at fremme en legende og kreativ omgang med sprog. Materialerne er bygget op omkring en udvidet ordforrådsdidaktisk progression og indeholder både receptivt og produktivt arbejde med vendingerne, f.eks. gennem identifikation i tekster, sproglig analyse,

<sup>4</sup> <https://www.kulturakademi.de/dk/>

<sup>5</sup> Password: mundheld2025

kontrastiv refleksion og kreativ anvendelse. I det første A2-undervisningsmodul arbejdes med dyr i faste vendinger, bl.a. gennem beskrivelser af *spirit animals* og komparative faste ordforbindelser som *snu som en ræv / schlau wie ein Fuchs; fattig som en kirkerotte / arm wie eine Kirchenmaus* osv. En opgave om projekttitlen *at købe katten i sækken* peger på potentialet med hensyn til flersprogethedsdidaktik: På estisk er katten en pattegris, på tjekkisk en hare – og på fransk sidder katten i lommen.

Materialet til niveau A2/B1 er opbygget i otte moduler, der arbejder med faste ordforbindelser i et kulturelt, historisk og kreativt perspektiv. Modulerne spænder fra *Katten i sækken – et eventyr* og *Morgentur – et digt* til temaer som *Dansk i Tyskland – tysk i Danmark, Sydslesvigdansk og nordslesvigtyisk, Yndlingsordforbindelser, Den onde maler og Skilte og reklamer*. Materialet giver plads til både receptivt og produktivt arbejde og inddrager forskellige teksttyper og sproghandlinger. Både analyse og kreativ leg med sproget kommer f.eks. til udtryk i digtmodulet, hvor eleverne fletter faste ordforbindelser sammen til tekst med udgangspunkt i et eksempel (*Morgenstund hat Gold im Mund / Morgenstund har guld i mund*), mens modulet med skilte og reklamer opfordrer til skabelse af egen reklame med omformning af faste ordforbindelser i nye sammenhænge, som når *gut gebrüllt, Löwe* bliver til *gut gebrüllt, Löwe* (hhv. *godt brølt* og *godt brillet, løve*) hos en optiker. Endelig viser modulet med nyere ordforbindelser, hvordan traditionelle antagelser og måder at bruge sproget på kan tvistes humoristisk, f.eks. *Einbildung ist auch Bildung (indbildning er også dannelse)* eller *Was mich am Regen stört, ist seine Einstellung – immer so von oben herab! (hvad der generer mig ved regnen, er dens indstilling, altid sådan ovenfra og ned!)*.

Samlet viser tilbagemeldinger på materialet, at kreative og legende tilgange til faste ordforbindelser som sprogligt indhold har et stort potentiale på tværs af niveauer. Afprøvningen understreger samtidig behovet for tydelig progression og differentiering, så materialets indholdsdimension kan understøtte både begyndere og mere øvede elever.

## Litteratur

Aguado, K. og Warneke, D. (2021). Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch* 64., 4–12. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2021.64.03>

Chrissou, M. og Hallsteinsdóttir, E. (2026, under udgivelse). Phraseology and phraseodidactics: current status and future prospects. *Yearbook of Phraseology* 17.

Feilke, H. (2009). Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch* 36(218), 4–13.

Hallsteinsdóttir, E. og Chrissou, M. (2024). Korpuslinguistische Ansätze der Phraseologie – und was nun? Phraseodidaktik und die Potenziale neuerer Zugänge der Sprachdidaktik. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache* 4(1), 8–27. <https://doi.org/10.48694/kordaf.3989> (tilgået 20. april 2026)

Hallsteinsdóttir, E. og Chrissou, M. (2025). Ein vergessener (Wort-)Schatz? Feste Wendungen in Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 72, 37–44. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2025.72.07>

- Hansen, C. og Hallsteinsdóttir, E. (2022). Nachbarsprachendidaktik in Theorie und Praxis am Beispiel Deutsch und Dänisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27(1), 1–11. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3366/> (tilgæet 3. maj 2026).
- Haß, U. (2022). *Wortschatz und Wortschatzdidaktik oder Was Sie schon immer über Wörter wissen wollten: Eine Einführung*. Essen: DuEPublico. <http://doi.org/10.17185/dupublico/75279> (tilgæet 20. april 2026).
- Holmen, A. (2023). Mundtlighed og translanguaging. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* 11 (1), 37–55. <https://doi.org/10.46364/njlt.v11i1.1031> (tilgæet 3. maj 2026).
- Holst-Pedersen, J. von. (2015). Chunks – en vej til kommunikativ kompetence i tyskundervisningen. *Sprogforum : Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 21(61), 6. <https://doi.org/10.7146/spr.v21i61.26015> (tilgæet 3. maj 2026).
- Kacjan, B., Enčeva, M. og Jazbec, S. (2023). Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht. I Mückel, W. (red.), *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Berlin og Boston: de Gruyter, 177–199. <https://doi.org/10.1515/9783110774375-009> (tilgæet 3. maj 2026).
- Lüger, H.-H. (2019). Phraseologische Forschungsfelder Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61. 51–82. <https://www.vep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-61-2019/> (tilgæet 3. maj 2026).
- Reder, A. (2023). Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung. I Mückel, W. (red.), *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*, Berlin og Boston: de Gruyter, 135–153. <https://doi.org/10.1515/9783110774375-007> (tilgæet 3. maj 2026).
- Simonsen, I. (2020). Die Didaktisierung reproduzierbarer Spracheinheiten: Übungstypen und schriftlicher Output von L2-Lernenden. I Albano, M. og Miller, J. (red.), *Contexts and Plurality in Phraseology: Didactics, Learning, and Translation*. Bialystok: University of Bialystok, 37–55.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519772>

# Grammatikbogens kulturelle indhold: hvad eksemplerne fortæller



**Karen Risager**  
Professor Emerita, dr.phil.  
Roskilde Universitet  
risager@ruc.dk

Der er efterhånden en lang tradition for at studere det kulturelle indhold i lærebøger i sprog: Hvordan er kultur, samfund og verden repræsenteret? Hvilke lande er behandlet, hvilke institutioner er nævnt, hvilke samfundsgrupper optræder, hvilke kontekster og kommunikationssituationer er der fokus på, hvordan bruges målsproget i tekst og tale? Hvilke ideologier er der tale om? (Coffey 2013, Curdt-Christiansen og Weninger 2025, Gray 2010, Risager 2014, Risager 2018.)

Denne artikel analyserer det kulturelle indhold i en anden type materiale i sprogfagene, nemlig grammatikbøger, og her specielt referencegrammatikker, som mest er tænkt som opslagsbøger, og som kun indeholder små eksempelsætninger e.l. Jeg har valgt at undersøge *Moderne Fransk Grammatik* (Rasmussen og Stage 2013 [1981]). Den er fuld af eksempler, i form af sætninger, fraser eller ord, der hver især illustrerer et grammatisk punkt. Men hvis man betragter alle eksemplerne som ét samlet korpus, hvilket kulturelt indhold fremkommer så?

## Moderne Fransk Grammatik

*Moderne Fransk Grammatik* (MFG) er en større referencegrammatik på 380 sider plus stikordsregister og indholdsfortegnelse. Den retter sig mod fransk på de videregående uddannelser. Forfatterne, Jens Rasmussen og Lilian Stage, har begge været tilknyttet Handelshøjskolen/CBS. Den udgave jeg har arbejdet med, er 5. og nyeste udgave fra 2013. Den første udgave kom i 1981, og der blev også udgivet en tilhørende øvebog, som jeg ikke har inkluderet i analysen. Undervisningssproget i bogen er dansk, og den grammatiske terminologi er den traditionelle latinske, med undtagelse af særlige franske grammatiske betegnelser såsom 'passé simple'.

Der er ingen illustrationer i MFG, og heller ingen længere tekster. Alle eksempler er af sætningslængde eller kortere, og de franske eksempler er som regel oversat til dansk også.

I forordet skriver forfatterne at eksemplerne for en dels vedkommende bygger på

autentisk materiale, især hentet fra talesprog og sagprosa. Andre eksempler er konstrueret frit for at gøre sproget enkelt, kommunikationsrettet og alligevel varieret. Vi har samtidig benyttet lejligheden til at anvende et ordforråd, som forekom os vigtigt for sprogstuderende på dette niveau. (ibid.: 5)

Forfatterne skriver ikke noget om den mere semantiske, indholdsmæssige side af eksemplerne, men Lilian Stage har interesseret sig for problematikken, for i en artikel kritiserer hun de ”uinteressante, kødløse og ikke tilstrækkeligt varierede” eksempler man tit ser i grammatikker (Stage 1997: 18). Hun skriver dog kun om de enkelte sætninger taget hver for sig; hun beskæftiger sig ikke med sætningerne betragtet som ét samlet korpus, som jeg gør i denne artikel.

## **Teori og metode: Egennavne der refererer til lande, personer og andre socio-kulturelle forhold**

Der er som sagt lavet mange analyser af det kulturelle indhold i lærebøger til sprogundervisning, og ud fra mange forskellige vinkler (se f.eks. oversigten i Risager 2023). Men analyser af det kulturelle indhold i grammatikker er der endnu næsten ingen af. Der har dog været en vis offentlig interesse for emnet i Frankrig, hvilket kan ses af den satiriske *Grammaire française et impertinente* af Jean-Louis Fournier (1992). Den er fuld af overraskende og finurlige eksempler som gør nar ad den type eksempler man sædvanligvis ser i grammatikker.

Men der er meget få egentlige analyser af det kulturelle indhold i grammatikker. Jeg vil nævne Baleguizadeh og Shayesteh (2020), som har analyseret tre engelske grammatikker brugt i Iran. De har gennemgået grammatikkernes øvelsestekster og optalt repræsentationer af ’produkter’ (f.eks. litteratur), ’praksisser’ (hverdagsliv), ’perspektiver’ (normer og værdier) og ’personer’ (kendte personer). De konkluderer at de tre bøger primært indeholder repræsentationer af praksisser og produkter, og i meget mindre grad perspektiver og personer. De konkluderer også at der er mange flere referencer til engelsktalende lande end til ikke-engelsktalende lande. Min metode er imidlertid anderledes da mit empiriske materiale kun indeholder isolerede eksempler, og da mit fokus er på egennavnene i eksemplerne, dvs. ord og vendinger der har unik reference til omverdenen.

Mit formål er at vise hvilke lande i verden der oftest refereres til i MFG, og dermed hvor henne i verden grammatikken faktisk er forankret. Dette siger noget om forfatterens mentale geografi mens de udarbejdede bogen med fokus på grammatik. Som supplement har jeg inddraget de fiktive fornavne og efternavne der forekommer i eksemplerne. Disse egennavne har ikke unik reference, men de er alligevel interessante i relation til forfatterens verdensbillede.

Teoretisk set falder analysen mest ind under ’nationale studier’ i den opdeling jeg har foretaget i Risager 2018. Her skelner jeg mellem fem forskellige tilgange til analyse af det kulturelle indhold af læremidler i sprog (eller analyse af curricula): nationale studier, medborgerskabsstudier, Cultural studies, postkoloniale/dekoloniale studier og transnationale studier. Når ’nationale studier’ egner sig bedst til nærværende analyse, hænger det sammen med at selve arten af mit materiale, og fokus’et på egennavne, lægger op til beskrivelse af natio-

ner/lande: Man kan finde mange egennavne med referencer til lande, kendte personer, organisationer og kunstværker. Derimod kræver tilgange som medborgerskabsstudier eller postkoloniale studier typisk diskursanalyse af længere tekster og eventuelle billeder.

Med hensyn til empirisk metode har jeg manuelt gennemgået MFG og noteret alle egennavne. På fransk er de oftest skrevet med stort bogstav, men jeg medtog også alle nationalitetsadjektiver, selv om de ikke er skrevet med stort (français, algérien). Tidligt i arbejdet kunne jeg se hvilke kategorier det ville være praktisk at operere med i sammentællingerne. Dels en skelnen mellem Frankrig og andre fransktalende lande på de forskellige kontinenter, dels arten af referencer: geografiske referencer, referencer til kendte personer og andre sociokulturelle referencer. Dertil kommer de fiktive fornavne og efternavne. Jeg afstår i øvrigt her fra den interessante diskussion af hvilke lande i verden der er 'fransktalende'.

I det følgende uddrager jeg hovedpunkterne af resultatet. I sammentællingerne skelner jeg mellem 'types' og 'tokens': 'Types' handler om hvor mange *forskellige* referencer der er, mens 'tokens' handler om hvor mange gange referencerne har optrådt i eksemplerne.

## Alle referencer, fordelt på lande og kontinenter

Først skal vi se på oversigten over alle referencer (Tabel 1), fordelt på lande og kontinenter. (Kun dem med unik reference, ikke de fiktive navne).

Fransktalende lande der er refereret til	Referencer (types)	Referencer (tokens)	Andre lande efter kontinent	Referencer (types)	Referencer (tokens)
Frankrig	118	249	Resten af Europa	67	140
Belgien	3	6			
Schweiz	5	8			
Luxembourg	1	1			
Canada	2	3	Resten af Nord- og Sydamerika	26	41
Martinique	1	1			
Algeriet	2	5	Resten af Afrika	6	6
Marokko	1	2			
Senegal	2	2			
Congo (Brazz.)	1	1			
Madagaskar	1	1			
Vietnam	1	1	Resten af Asien og Oceanien	18	42
Libanon	1	1			
			Verden generelt	20	29
<b>I alt</b>	<b>139</b>	<b>281</b>		<b>137</b>	<b>258</b>

Tabel 1. Alle referencer i MFG, fordelt på lande og kontinenter

Som man kan se, har der været 118 forskellige referencer til Frankrig, og nogle af dem har optrådt flere gange (249 tokens). Frankrig fylder altså rigtig meget i MFG.

Samtidig kan man bemærke at de andre fransktalende lande i Europa fylder meget lidt i forhold til Frankrig: Schweiz (8 tokens), Belgien (6), Luxembourg (1). Samtidig viser data at det øvrige Europa fylder en del, først og fremmest Danmark (21), men også UK (18), Italien (14), Tyskland (12) og Grækenland (10).

Resten af verden er repræsenteret ved ret små tal. De fransktalende lande der har de største tal, er Algeriet (med 5 tokens), Canada (3), og Marokko og Senegal (med hver 2). Quebec er ikke nævnt. De ikke-fransktalende lande der har de største tal, er USA (20), Japan (8), Kina (7), Indien (4) og Brasilien (4).

Men overordnet kan man se at MFG har næsten lige så mange referencer til gruppen af ikke-fransktalende lande som til gruppen af fransktalende lande.

## Referencer til Frankrig

Hvilke specifikke referencer har vi så til Frankrig, blandt de 118 types?

Vi er her i 1970'ernes Frankrig, jf. at MFG's første udgave udkom i 1981. Det viser sig på mange måder, bl.a. at ved at der refereres til francs, ikke euro, og til Østtyskland og Sovjetunionen og C.E.E., men ikke UE (EU). Grammatikken er altså eksemplificeret på baggrund af et samfund der nu er 50 år gammelt. Der er tilsyneladende ikke foretaget en opdatering af eksemplerne siden dengang, men det ville også have forudsat en særlig opmærksomhed omkring det kulturelle indhold i en grammatik.

De fleste referencer er stednavne. Der er 25 forskellige byer (types), heraf er Paris nævnt 24 gange (tokens) og dernæst Nice, Bordeaux og Le Havre. Der er også virkelig mange navne på landsdele/regioner/provinser, 17 i alt, den landsdel der nævnes oftest, er Provence (5). Der er navne på bjerge, søer og floder, og der nævnes 15 gader og monumenter/seværdigheder i Paris.

Med hensyn til navne på kendte personer, er der 10 mænd: Charles de Gaulle, Valéry Giscard D'Estaing, Louis XII, François Ier, Henri II, Louis XVI, Napoléon Ier, Jean-Paul Sartre, Raymond Queneau og Renaud. De Gaulle nævnes 5 gange, de andre hver 1 gang. Der er 5 kvinder: Marie Curie, Gisèle Halimi, Mireille Mathieu, Gabrielle Chanel (Coco) og Françoise Gandillac. Marie Curie nævnes 3 gange, de andre hver 1 gang.

Der er en del andre sociokulturelle referencer (31 types i alt) til aviser (bl.a. Le Monde), bilmærker og andre brands (bl.a. Citroën), partier og andre samfundsorganisationer (bl.a. le P.S. og le Collège de France).

Noget der er vigtigt at bemærke, er at stednavnene til en vis grad er grammatik-inducerede i den forstand at de bidrager til at forstå den franske grammatik: Når man bruger fransk, er man nødt til at vide hvilket køn stednavne har, hvornår de skal have bestemt artikel, og hvordan man bruger stedspræpositionerne 'en' og 'à': F.eks.: 'La France' og 'en France', men 'le Danemark' og 'au Danemark'. MFG har en række paragraffer om dette (§220-232), og deri kan man finde en hel del af de landenavne der figurerer i ovennævnte Tabel 1, især dem der er hankøn, fordi der er en systematik om at landenavne der ender på -e er hunkøn, mens lande med andre endelser er hankøn: le Luxembourg, le Canada, le Maroc, le Sénégal, le Congo, le Madagascar, le Vietnam og le Liban. Så her er det på en måde grammatikken der har valgt – men der er nu også lande/områder der kunne have været valgt, men ikke er blevet det: le Québec, le Niger, le Tchad, le Cameroun, le Cambodge...

## Referencer til andre fransktalende lande

Der er meget små tal vedr. de andre fransktalende lande, herunder dem i Europa. Det kan være et udslag af 1970'ernes fagdidaktik, hvor fransk (ligesom de andre sprogfag) endnu var stærkt præget af det nationale paradigme, hvilket betød at der blev trukket en lige linje mellem målsproget 'standardfransk' og Frankrig. De postkoloniale problematikker og interessen for sproglig og kulturel diversitet i Europa og i verden stod endnu ikke så stærkt.

De andre fransktalende lande er som regel repræsenteret ved deres landenavn og måske deres hovedstad eller en anden stor by. Måske nogle bjerge, øer eller floder. Måske en kendt person og måske valutaen. Som eksempel kan nævnes Schweiz, der er det fransktalende land der har det højeste antal tokens (8), og som har følgende referencer (types): Genève, le Lac Léman, le Lac des Quatre Cantons, le Corbusier, le franc suisse (men landets navn forekommer ikke).

Der er nævnt nogle få og tilfældige kendte personer, reale eller fiktive: Tintin (Belgien), den allerede nævnte le Corbusier (Schweiz) og Ben Bella (Algeriet). Andre sociokulturelle referencer ses næsten ikke, dog er der nævnt la C.E.E. og le Parlement européen.

## Ikke-fransktalende lande og verden generelt

Når man ser på Tabel 1, er Europa repræsenteret forholdsvis tæt, også når vi trækker Frankrig fra. Mens der er mange europæiske lande der er nævnt, får hver af dem ret få referencer, og de er af samme art som ved de fransktalende lande. Som eksempel kan nævnes at Danmark (der som sagt er det ikke-fransktalende land der har det højeste antal types, men jo også er det land hvori grammatikken bliver brugt) har følgende referencer: Danemark/danois, Copenhague, l'Île de Seeland, la Fionie, le Grand Belt, le Groenland, Frédéric IX, couronnes danoises. UK har følgende referencer: l'Angleterre, la Grande Bretagne, Londres, la Tamise, les Hébrides, Jersey, la Manche, la mer du Nord, anglo-saxon.

Alt i alt er der meget få og tilfældige kendte personer fra Europa der nævnes: Den allerede nævnte Frédéric IX (Danmark), Hitler (Tyskland), van Gogh (Nederlandene), Miró (Spanien) og Napoléon LeBrun (USA). Desuden nævnes Mercedes (bilmærket).

Det skal tilføjes at blandt tallene for 'Verden generelt' (se Tabel 1) er der 20 referencer (tokens) til kristendommen, heraf 7 til Noël. Kristendommen er jo en verdensreligion, men den kan også henføres til Frankrig, hvor kristendommen står stærkt i forhold til andre religioner. Bemærk i øvrigt at Islam slet ikke er nævnt i MFG.

## Fiktive fornavne og efternavne

Som tillæg har jeg optegnet alle fornavne og efternavne i MFG. Der er 24 forskellige drengenavne, brugt 34 gange. Pierre, Jean, Jacques har hver 3 referencer, og Maurice, Marcel, Rémi og Alain har hver 2 referencer. Resten har 1 hver.

Der er 16 forskellige pigenavne, brugt 25 gange, altså et noget lavere tal end for drengenavnene. Françoise, har 4 referencer, Yvonne har 3 referencer, og Janine, Michèle, Martine og Jacqueline har hver 2 referencer. Resten har 1 hver.

Ang. efternavne, så er der 14 efternavne båret af mænd (Driolet, Tournier, Tavernier ...) og 1 efternavn båret af en kvinde (Laurent).

Pointen i denne undersøgelse er ikke så meget kønsaspektet, men det etnisk-kulturelle aspekt: Alle navnene er vestlige. Dvs. at vi her bevæger os i en vestligt orienteret verden hvor navne fra Afrika eller Asien ikke forekommer. Frankrig, som optager mest plads i MFG, kommer til at fremstå som et etnisk homogent samfund.

## Grammatikbogen i sproguddannelserne i dag

I sproglig/grammatisk henseende er 5. udgaven af MFG fra 2013 et udmærket referenceværk med en klar fremstilling af det omfattende stof og oversættelser til dansk af næsten alle franske eksempler. Men analysen af det kulturelle indhold i eksemplerne viser at MFG afspejler den fransktalende verden som den typisk blev formidlet i 1970'ernes fagdidaktik (Andersen og Risager 1977). Den fransktalende verden i MFG er stort set ensbetydende med Frankrig, og Frankrig fremstår ganske vist som et geografisk mangfoldigt land med mange byer og landsdele, men det bebos af en meget homogen befolkning uden andre islet end det vestlige og kristne. På sin egen skjulte måde bidrager grammatikken til at formidle et billede af den fransktalende verden der er mindst 50 år gammelt.

Når der ikke er foretaget en opdatering af det kulturelle indhold, må det tilskrives at der ikke har været nogen opmærksomhed omkring eksemplernes kulturelle indhold og dette indholds mulige fagdidaktiske implikationer. Man kan tilføje at selv hvis der havde været en sådan opmærksomhed, ville det have været et stort arbejde at gennemgå alle eksempler med henblik på ajourføring til samtiden.

I dag er det bredere accepteret i de franskfaglige miljøer at fransk er et sprog der tales i mange forskellige lande i og uden for Europa, og at læremidler i faget gerne må afspejle dette, både sprogligt og kulturelt. Når man i dag producerer, evaluerer eller analyserer (danskproducerede) franske grammatikker, både rene referencogrammatikker og grammatikker med tekster og øvelser, vil det være nødvendigt at gøre sig tanker om hvilket billede der indirekte tegnes af den fransksprogede verden som helhed, inkl. sociokulturel og religiøs diversitet. Også selv om den sproglige norm der hovedsagelig sigtes imod, er standardsproget i Frankrig.

## Litteratur

Andersen, H. og Risager, K. (1977) Samfunds- og kulturformidling. In: E. Glahn, L.K. Jakobsen og F. Larsen (red.) Fremmedsprogs-pædagogik (ss. 27-55). Gyldendal.

Baleguizadeh, S. og Shayesteh, L.A. (2020) A content analysis of the cultural representations of three ESL grammar textbooks. *Cogent Education* 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1844849>

Coffey, S. (2013) Communicating constructions of Frenchness through language textbooks: A comparison. In: J. Gray (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (ss. 137-160). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137384263\\_7](https://doi.org/10.1057/9781137384263_7)

Curdt-Christiansen, X.L. og C. Weninger (eds) (2015) *Language, Ideology and Education. The Politics of Textbooks in Language Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315814223>

Fournier, J.-L. (1992) *Grammaire française et impertinente*. Payot.

Gray, J. (2010) *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. Palgrave Macmillan.

Rasmussen, J. og L. Stage (2013) [1981] *Moderne Fransk Grammatik*. 5. udgave. Schønberg.

Risager, K. (2018) *Representations of the World in Language Textbooks*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783099566>

Risager, K. (2014). Om at analysere kultur i læremidler. *Sprogforum : tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, 20(59), 9–9. <https://doi.org/10.7146/spr.v20i59.26033>

Risager, K. (2023) Analysing culture in language learning materials. *Research Timeline. Language Teaching* 56(1), 1-21. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000143>

Stage, L. (1997) Eksemplets magt. *Hermes, Journal of Linguistics* 19, 13-27. <https://doi.org/10.7146/hjlcb.v10i19.25421>

# Indhold er kernen i det sproglige



## Ruth Mulvad

Mag.art. didaktik

Cand.mag. dansk sprog og litteratur, latin

Konsulent Inquam

rm@inquam.dk



## Grethe Kjær Jacobsen

Lærer/speciallærer

MA i specialpædagogik

Konsulent GK-læs

grethe.kjaer.jacobsen@gmail.com

”De kommer og har ikke noget sprog” er et udsagn som vi i forskellige variationer har hørt brugt om elever med dansk som andetsprog. I den 6. klasse som er vores eksempel her<sup>1</sup>, var dansklærerens problem imidlertid ikke at de fem elever i klassen med et andet førstesprog ikke kunne dansk. De havde faktisk et veludviklet dansk hverdagsprog, men alligevel havde de svært ved at forstå de litterære tekster selv om de ofte er skrevet i et ret så hverdagsagtigt sprog. Det samme gælder også en del elever med dansk som førstesprog som sagtens kunne læse endda også mere komplicerede litterære tekster, men som havde svært ved at forstå indholdet på en danskfaglig måde. Det er enkelt at læse tekster af f.eks. Helle Helle og Vita Andersen og at forstå hvad der sker, men at forstå den dybere mening sådan som en litteraturfaglig læsning kræver, er straks noget andet.

Det var udgangspunktet for vores samarbejde med læreren. I vores vejledning har vi fokus på valg af sproglige læringsredskaber og måden at bruge dem på i undervisningen. Læreren planlagde efterfølgende hvordan hun ville bruge vores vejledning i den konkrete klasse. I denne artikel fokuserer vi på hvordan en lingvistisk teori, systemisk funktionel lingvistik (SFL), kan *rekontekstualiseres* (Jacobsen og Mulvad in press; Chouliaraki og Bayer, 2001) som en integreret del af et skolefags indhold og metode.

## Problemet

Vores lokalisering af lærerens problem er at eleverne ikke har de redskaber de skal bruge til at lære hvordan

<sup>1</sup> I en grundskole i en større by på Sjælland.

sproget konstruerer betydning. Den dybere mening i litteraturen, eller danskfagligt udtrykt: æstetisk forståelse af litterære tekster (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), kan kun komme ét sted fra: fra den måde sproget i teksten er sat sammen på. Den måde forfatteren har valgt ordene på, hvilken grammatisk form de har fået, hvordan de er vævet sammen i sætninger og tekster, udgør tilsammen en helhed, et vævet billedtæppe hvor valg af tråde, farver og mønstre tilsammen danner et billede. For at kunne læse litterære tekster med æstetisk forståelse behøver eleverne sproglig viden og redskaber til at forstå og tale om hvorfor en tekst betyder det den gør (Halliday, 1985).

Den sprogteori som har et udviklet beskrivelsesapparat for hvordan betydning skabes med sproget som byggesten, er systemisk funktionel lingvistik, SFL (Halliday og Matthiessen 2014; Andersen og Holsting 2015). Oprindeligt er SFL udviklet i tæt samarbejde med lærere med det formål at elever lærer fag samtidig med at de udvikler deres sprog, både generelt og fagligt (Maagerø og Tønnessen 2001; Halliday 1978). At beherske hvordan sproglige tegn (og andre tegn, f.eks. visuelle) konstruerer betydning, er hovedadgangen til faglig viden. Tale- og skriftsprog, at læse, lytte, tale og skrive, udgør inden for SFL et samlet felt der spænder fra sprogets mindste dele til tekster i kontekster.

Med SFL kan vi koble sprogets former sammen med sprogets betydningsside, og på den måde sætte det sammen som i danskfagets faghæfte er skilt ad: på den ene side grammatik (form) og på den anden side tekster (indhold). Indholdet er i vores optik ikke en dimension i det sproglige, men er selve kernen – i alle fag og således også i danskfagets litteraturundervisning (Mulvad, 2012).

## Vores vejledning

Vi udvælger de grammatiske ressourcer i SFL som i dette danskforløb kan bruges som redskaber til at udvikle alle elever i klassen både fagligt og sprogligt, uanset sproglig, kulturel og social baggrund. Vi har sprogligt fokus på at eleverne kommer videre fra en hverdagsagtig sprogbrug til et fagsprog som er hensigtsmæssigt i en 6. klasse. Fagligt har vi fokus på hvordan eleverne kan lære æstetisk læsning. Vi viser hvordan metasproget i SFL er velegnet som læringsredskab i undersøgende litteratursamtaler.

Man kan tænke på metasprog på to måder, som *ting* og som *proces*. Vi har én terminologi som *henviser* til sproget, f.eks. *navneord*, *pronominer*, *udsagnsord*, *sætning* som fortæller om sprogets forskellige former. Vi kan også tale *om* sproget, om hvad det gør. Når vi kigger på former, f.eks. *pronominer*, spørger vi samtidigt – og det er det vigtigste i arbejdet med analyse og fortolkning af litterære tekster – hvilken betydning valg af formen *pronomen* skaber i teksten. Vi viser dermed hvordan det funktionelle betydningsorienterede metasprog i SFL støtter elevernes metasproglige bevidsthed, støtter dialogen om sprog og betydning i undervisningen og retter elevernes opmærksomhed mod sammenhængen mellem form og indhold (Schleppgegrell, 2014).

I vores samarbejde med læreren indkredsede vi det faglige indhold som er målet for undervisningen, og vejledte hende i hvordan metasproget i SFL kan give eleverne læringsredskaber til at forstå hvordan et indhold er konstrueret, og hvordan eleverne kan udvikle deres hverdagsprog til at tale fagligt om litterære tekster.

## Indkredsning af problemfeltet

Efter en lang samtale med dansklæreren om de forskellige elevers danskfaglige problemer i litteraturarbejdet blev vi enige om at fokusere på disse punkter:

- At forstå hvad en tekst handler om
  - resumé af en tekst. Metasprog: *processer, deltagerer og omstændigheder*
- Hvad en tekst betyder og hvordan den læses æstetisk
  - tomme pladser/at læse mellem linjerne. Metasprog: *polaritet*
  - fortæller og synsvinkel. Metasprog: *deltager, procestyper og modalitet*

Disse eksempler på metasprog i SFL (Andersen og Holsting 2015, Mulvad 2012) er generelt anvendelige i al litteraturarbejde. Her vælger vi at konkretisere dem gennem fælles udarbejdelse af hvordan de kan anvendes i et undervisningsforløb med kortprosatteksten *Pap* af B. Haller (2008), som passer godt til denne klasse.

## Overblik over tekstens verden: Hvad handler den om?

Teksten *Pap* er skrevet i et hverdagsprog som alle elever kender, så problemet er ikke ordforråd, men at forstå kortprosaens kortfattede, koncentrerede og komplekse måde at konstruere betydning på som kan gøre det vanskeligt overhovedet at forstå hvad teksten handler om. Derfor kan teksten indledningsvis læses i fællesskab med opmærksomheden vendt mod disse spørgsmål:

- Hvem optrådte, og hvad var der af vigtige 'ting'?
- Hvad foregik der?
- Hvor foregik det?

I fællesskab kan elevernes svar skrives op på store post-it sådan at det bliver fastholdt *hvem* og *hvad der er med i teksten*, *hvad der foregik*, og *hvor det er*. Farverne anvendes inden for SFL med samme betydning som i et trafiklys: deltagerne gør ingenting i sig selv, men sættes i bevægelse ved at deltage i processerne. Omstændighederne svæver rundt om som en himmel. Farvekoderne og de hverdagsagtige spørgsmål er forløberer for at eleverne uden problemer forstår metasproget *deltagerer*, *processer* og *omstændigheder* når læreren på et tidspunkt vælger at introducere dem.

I teksten konstrueres *deltagerne* mange gange af personlige pronominer, og påfaldende mange gange anvendes det upersonlige *det*. Det kan gøre teksten vanskelig at forstå fordi pronominer henter deres indhold udefra af konteksten.

Lærere og elever kan sammen læse teksten sætning for sætning for at finde ud af hvem i den omgivende tekst pronominerne står for: *Hvem er han? Hvem er de? Han* henviser altid til drengen Niels og *de* til Niels' mor og papfar (Axels far). Arbejdet med pronomenet *det* er i mange af sætningerne mindre konkret at finde betydningen af, f.eks. *Det var et uheld*. Hvad skal vi kalde *det*? *hændelsen? det skete? ulykken?* Hvilke forskellige betydninger har de ord? Hvad passer bedst i teksten? Og hvorfor mon der så mange gange står *det*? Hvorfor står der ikke bare hvad *det* er, f.eks. *Ulykken skete fordi han ved et uheld, og ikke med vilje, kom til at*

rette sig op og skubbe til Axel? Det kunne være fordi Niels ikke kan sige hvordan tingene i virkeligheden hænger sammen, måske fordi han ikke tør kalde trolde ved navn.

På den måde kan eleverne komme i gang med en begyndende forståelse af tekstens dybere mening, og samtidig få adgang til den viden og det sprog de skal bruge til at lave et resumé: De kan hente ord fra hver af de tre lister til evt. i første omgang at skrive en række sætninger og derefter redigere dem til en sammenhængende tekst, et resumé. Se figur 1:

<b>Hvem optræder og hvad er der, "ting"?</b> Niels Axel Pap mor far en vidunderlig dreng uheld vilje en mærkelig lyd bredden vandet åen han hun de Det <b>Deltagere</b>	<b>Hvad forgik der?</b> gjorde rettede sig op hørte skubbede gå hjem/hen lyve bestemte satte sig græde laves om hadede stirrede have råbt have hoppet turde svømme <b>Processer</b>	<b>Hvor er det?</b> ved bredden i vandet her i åen <b>Omstændigheder</b>
--	--	---

Figur 1: et eksempel på svar i forhold til *Pap*

## Ned i tekstens æstetik: tomme pladser

Et typisk æstetisk træk i kortprosattekster er at lade meget stå åbent sådan at læseren stilles over for hvad der kunne ligne en gåde. Det ikke-udsagte kan vi med en metasproglig betegnelse fra SFL, *polaritet*, få et håndfast greb om. *Polaritet* er de grader af forbehold der kan tages mellem et *nej* og et *ja*, mellem et minus og et plus, f.eks. *det er umuligt*, *muligvis er det sådan*, *måske er det muligt*, eller *det er helt sikkert muligt*. Den stærkeste modsætning skabes med ordet *ikke*.

Læreren kan lade eleverne skrive hver ikke-sætning i positiv form, f.eks. *han gjorde det ikke med vilje* – *han gjorde det med vilje*. Den modsatte stemme kunne sammenfattes sådan i en fælles klasseaktivitet:

*Niels har skubbet Axel i åen med vilje, og han drukner. Niels ved at Axel ikke kan svømme. Det er overlagt mord, og motivet er jalousi på papbroderen. Årsagen til Niels' fortvivlelse er hans skyldfølelse.*

På den måde kan redskabet *ikke* (*polaritet*) give alle adgang til at vide hvordan de såkaldte *tomme pladser* kan konstrueres sprogligt. I stedet for at skulle læse noget der ikke findes, luften mellem linjerne, kan de nu i teksten på enkel vis finde ikke-sætningerne og formulere det modsatte, det udsagte.

## Ned i tekstens æstetik: fortæller og synsvinkel

Eleverne har allerede viden om fortællertyper: teksten har en 3. personsfortæller med indre synsvinkel bundet til fortælleren. Men læreren vil gerne endnu videre og få eleverne til at se hvad det gør ved læseren at denne fortællersynsvinkel så mange gange konstrueres af den sproglige form *pronominer*: læseren ser ikke alene begivenhederne fra fortællerens synsvinkel, men tvinges til at placere sig inde i situationen som om den var læserens egen for at forstå hvem og hvad pronominerne henviser til. Verden præsenteres som om vi som læsere har samme kendskab som fortælleren, og vi forledes til at identificere os med fortællerens holdning til situationen.

Til at analysere og fortolke fortællerens holdning kan læreren tage fat på to grammatiske ressourcer i SFL, nemlig *procestyper* og *modalitet*, her modalverber.

### Den indre synsvinkel: procestyper og hvad de gør

Termen *processer* er navn for den betydning som den grammatiske form *verber* skaber:

- *Materielle processer*: synlig forandring, nogen **gør** noget, noget **sker** eller **hænder**
- *Verbale Processer*: det der kommer ud af munden som lyd, nogen **siger**, **råber**, **påstår**, **hvisker** noget
- *Mentale processer*: det der foregår inde i hovedet, refleksioner, nogen **sanser** noget, **føler** noget, **synes**, **tror**, **mener** noget, **opfatter** noget
- *Relationelle processer*: der sker ikke noget, men noget sættes i relation til noget andet, det **er** eller **har** noget, og synonymmer for det i betydningen *er* og *har*, f.eks. **lever**, **ejer**

Ved hjælp af de fire betydningsgrupper kan eleverne undersøge *synsvinklen* i *Pap*. Først kan de klippe teksten op i ordgrupper som alle indeholder en proces (figur 2):



Figur 2: Udklip der alle indeholder en proces

Derefter kan eleverne sortere dem i to lister (se figur 3):

- en hvor der sker noget: nogen gør noget og siger noget
- en hvor der ikke sker noget: nogen tænker, føler, noget eller nogen er, har noget

Berettende	Beskrivende og reflekterende
<p>Nu <b>turde</b> han ikke <b>gå</b> hjem men hvor <b>skulle</b> han så <b>gå</b> hen? og det <b>kunne</b> ikke <b>laves</b> om Han <b>skulle</b> vel have <b>hoppet</b> ud i åen,  Han <b>burde</b> måske have <b>råbt</b> om hjælp, men det <b>turde</b> han ikke [<b>råbe</b> om hjælp].</p>	<p>bare fordi Axel altid <b>skulle</b> <b>have</b> sin vilje  De <b>ville</b> selvfølgelig <b>tro</b>, , især Pap. Pap <b>ville</b> <b>tro</b>, til at <b>lyve</b> De <b>ville</b> aldrig <b>tro</b> på, Måske mor <b>ville</b> [<b>tro</b> på det] i begyndelsen, men Pap <b>skulle</b> <b>nok</b> få hende til at <b>tro</b> om., men han <b>kunne</b> ikke <b>græde</b>.</p>

Figur 3: Udklippene sorteret i to lister

Ordgrupperne i den første liste, f.eks.

*Han gjorde det ikke med vilje, Han rettede sig op og så kom han til at skubbe til Axel, Nu turde han ikke gå hjem, Niels satte sig ved bredden, og det kunne ikke laves om, Niels stirrede ned i vandet. Han burde måske have råbt om hjælp, Han skulle vel have hoppet ud i åen, til at svømme, påstod Pap stolt,*

Ordgrupperne i den anden liste, f.eks.

*Det var et uheld, det var ikke med vilje, fordi han troede, han hørte, De ville selvfølgelig tro, det var på grund af ondskab, fordi Niels var misundelig, Axel var sådan en vidunderlig dreng, Han var nødt til at lyve, sådan var det altid. hvad der var rigtigt, og hvad som var forkert. Det var så forfærdeligt, Han var ikke jaloux på Axel eller hadede ham, bare fordi Axel altid skulle have sin vilje, Det var ikke Axels skyld, at hans far var åndssvag, men der var jo ingen, det var der aldrig her, Han var ikke særlig god. Det var Axel til gengæld, men det passede ikke. Det passede simpelthen ikke.*

Den første og mindste liste (*materielle og verbale procestyper*) er berettende. En dramatisering af teksten ville blot bestå af én scene hvor en dreng sidder ved bredden af åen og stirrer ned i det hurtige vandløb, evt. med flashbacks til tiden før. Den anden liste hvor der ikke sker noget, og hvor *processerne* ikke kan høres eller ses (*relationelle og mentale processer*), er den største og indeholder Niels' beskrivelser af situationen og hvad han og andre tænker og føler. Den dominerende indre synsvinkel i den anden liste betyder at det er her tekstens fortolkningspunkt ligger og ikke i de sparsomme oplysninger om den ydre handling: vægten lægges ikke som f.eks. i en kriminalroman på at fremføre fakta som beviser for hvad der skete, men på at gengive hvad Niels og andre tænker/sanser/føler.

Alle eleverne kan med redskabet *procestyper* få adgang til at se hvordan forfatteren sprogligt har konstrueret tekstens synsvinkel, og se hvad den dominerende indre synsvinkel betyder for en forståelse af teksten. Ved at gøre det på denne måde vil eleverne blive ledt på sporet af metasproget om procestyperne som guidende spørgsmål formuleret i hverdagsprog.

## Fortællerens holdning til det fortalte: modalitet/modalverber

Formen *modalverber* har den funktion at de udtrykker en holdning (*modalitet*) til det der *foregår*, *er*, *føles* og *siges* (*processerne*).

Læreren vil først lade eleverne finde modalverberne *kunne*, *skulle*, *måtte*, *ville*, *turde*, *burde* i teksten. Elever og lærer kan f.eks. gøre det i fællesskab. Derefter skal de undersøge hvordan modalverberne fordeles sig på de to lister for at se hvor fortælleren udtrykker sin holdning (figur 4):



Figur 4: Modalverbernes fordeling

Denne undersøgelse viser at fortælleren især udtrykker en holdning til det der er sket og sker, altså den første liste, f.eks. Nu **turde** han ikke **gå** hjem, Han **burde** måske have **råbt** om hjælp, Han **skulle** vel have **hoppet** ud i åen. Det **kunne** ikke **laves** om. Niels overvejer i høj grad sine handlemuligheder ud af den umulige situation.

Men bemærkelsesværdigt er det i liste to at fortælleren i sin beskrivelse (*relationelle processer*) ikke reflekterer over muligheder for at situationen kunne være anderledes. Fortælleren konstaterer blot at sådan var det, f.eks. Han **var** ikke jaloux på Axel, Sådan **var** det altid, Det **var** Pap der bestemte, det **var** jo ingen, det **var** der aldrig her. Der er kun et modalverb, og det udelukker enhver anden mulighed: Axel **skulle** altid have sin vilje. Situationen beskrives som et faktum som der ikke stilles spørgsmål til.

En udvej for Niels kunne være at der var en mulighed for at de voksne ændrer mening (*mentale processer*), men den holdning han her udtrykker, rummer ikke andre muligheder end den han frygter: de **ville** ikke tro ham, Pap **skulle** nok...

Men skal vi identificere os med fortællerens holdning? Var der andre handlemuligheder? Kunne situationen være en anden? Var det en mulighed at nogen ændrede mening? Det er her den kritiske læser må stille sig spørgsmålet: Hvad kunne der ellers have været sagt? Hvad siger tekstens fortæller ikke? Sådanne refleksioner over teksten kan i undervisningen organiseres på mange måder, men vigtigt er det at eleverne også sprogligt kan deltage i at vende de spørgsmål teksten rejser, mod deres egen verden. I en sådan verdensvendthed ligger danskfagets dannelsesaspekt, også i fagets sproglige dimension.

## Kernen i det sproglige er indholdet

Læreren tilrettelagde efterfølgende sin undervisning i flere delforløb med perspektivering til andre kortprosa-tekster. Et grundlæggende princip i hendes undervisning er at aktiviteterne udgør en sammenhængende kæde hvor den læring der kommer ud af en aktivitet, er indgangen til den næste (Koføed m.fl. 2021). Hendes mål er over tid at eleverne i den undersøgende undervisning opbygger et enkelt og hensigtsmæssigt metasprog som redskab til at se hvordan en teksts indhold skabes i en kombination af valg af ord, grammatiske konstruktioner og tekststruktur. Hun vil at alle elever i klassen får adgang til at læse, tale om og reflektere over hvad en litterær tekst betyder fagligt og for dem selv. Metasproget fungerer som et læringsredskab sådan at de også på egen hånd kan gøre det samme med andre tekster: med *processer*, *deltagere* og *omstændigheder* kan de f.eks. resu- mere en tekst, med redskabet *polaritet* finde f.eks. tomme pladser, med *procestyper* f.eks. fremstillingsformer og med *modalitet* holdninger til det der er og foregår.

## Litteratur

Andersen, T.H. og A.E.M. Holsting (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte for dansk 2019*.

Chouliaraki, L. og M. Bayer (red.) (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.

Haller, B. (2008). Pap. I B. Haller: *Grænsebørn*. Høst & Søn.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semi-otic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold.

Halliday, M.A.K. og C.M.I.M. Matthies- sen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203783771>

Jacobsen, G.K. og R. Mulvad (i proces). Rekontekstua- lisering af socialsemiotik – fra teori til grundskolens praksis. *GLOBE: a Journal of Language and Culture and Communication*, Aalborg Universitet.

Koføed, U., R. Mulvad og I. Regnarsson (2021): Fra baller til sædemuskler – sprogaseret fagundervisning. I S.K. Knudsen og L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget*. Akademisk Forlag.

Maagerø, E. og E.S. Tønnessen (2001). *Samtaler om tekst*. LNU (Landslaget for norskundervisning) / Cap- pelen Akademisk Forlag.

Mulvad, R. (2012). *Sprog i skole. Læseudviklende un- dervisning i alle fag*. 2. udgave. Akademisk Forlag.

Schlepppegrell, M. (2014). Content-based language teaching with functional grammar in the elemen- tary school. *Language Teaching* 49 (1), 116–128. Cam- bridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000093>

# Sentralt gitt skriftlig eksamen i Norsk videregående skole: et skarpere skille mellom språk og innhold?



**Ida Marie Wullum**

Master fransk litteratur, master engelsk litteratur

Lektor med opprykk, Sam Eyde videregående

skoleida.marie.wullum@gmail.com

I denne artikkelen ønsker jeg å gjøre rede for utformingen av ny sentralt gitt skriftlig eksamen i fremmedspråk ved Norsk videregående skole. Jeg vil se på hvordan Utdanningsdirektoratets sentralt gitte skriftlig eksamen og poengsystemvurdering av fremmedspråkeksamen (spansk, tysk, fransk –engelsk regnes ikke som et fremmedspråk i Norge) kan føre til et skarpere skille mellom språk og innhold. I det følgende vil jeg gi en kort innføring i norsk læreplanverk og innføringen av LK20 som ble tatt i bruk fra høsten 2020. Jeg vil så beskrive fremmedspråkfagets to hovedområder, nytte og dannelse, og definere hva som legges i begrepene språk og innhold, før jeg tar for meg Utdanningsdirektoratets poengvurderingssystem. Til sist ønsker jeg å diskutere hvordan skriftlig eksamen og poengsystemet kan føre til et skarpere skille mellom språk og innhold i fremmedspråk.

## Bakgrunn

De siste årene har norsk skole gjennomgått store endringer i læreplaner. Læreplanverket LK20 ble tatt i bruk høsten 2020 som en del av reformen *Kunnskapsløftet 2020* og er en revisjon av skolereformen *Kunnskapsløftet 2006* (LK06). Innføringen skjedde gradvis, og den ble utvidet til alle trinn av grunnsopplæringen over de neste årene. LK20 er også kjent som fagfornyelsen, ettersom den innebærer store endringer i læreplanene. Innføringen av LK20 skjedde gradvis der grunnskolen 1-10 trinn og Vg1 skjedde høsten 2021. Deretter ble det innført i Vg2 høsten 2021 og til sist i Vg3 høsten 2022.

Fremmedspråk skal etter læreplanen vurderes likt mellom muntlig og skriftlig før endelig karakter (standpunkt karakter) og dette har ikke endret seg. Det som derimot har endret seg, særlig under påvirkning av eksamensutformingen i sentralt gitt skriftlig eksamen, er innholdsdimensjonen. Med innholdsdimensjonen menes det som omtales som *kulturkunnskap* i norske læreplaner, det som ikke går på språk og kommunikasjon,

men som innebærer kunnskap om kultur, samfunn og historie og interkulturell kompetanse mm. Læreplanen i fremmedspråk nivå I og II inneholder ni kompetansemål hvorav to av disse, kompetansemål åtte og ni, dekker innholdsdimensjonen (kulturkunnskap): (8) utforske og beskrive/gjøre rede for *levemåter, tradisjoner og geografi* i områder der språket snakkes, og se sammenhenger med egen bakgrunn. På nivå II brukes begrepene *mangfold, samfunnsforhold og historiske hendelser*. Nivå III er programfag og utvider ytterligere med *historiske, sosiale, miljømessige -og politiske* forhold. Kompetansemål ni (9): utforske og beskrive/presentere *kunstneriske og kulturelle uttrykk* fra områder der språket snakkes, og gi uttrykk for egne opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2025a). De resterende syv læreplanmålene beskriver læremål som går på kommunikativ kompetanse, lærestrategier, lesing og språk, både muntlig og skriftlig. Definisjonen av innholdsdimensjonen videre i denne artikkelen baseres på læreplanens egen definisjon i kompetansemålene åtte (8) og ni (9) i *Læreplanen for fremmedspråk* (beskrevet over). Den forstås som *kulturkunnskap* og delvis interkulturell kompetanse (som bygger på hverandre), altså kunnskap om kultur, samfunn, geografi og historie i faget. Felles for de to kompetansemålene (8 og 9) som dekker kulturkunnskap er at de gjelder for både den muntlige og den skriftlige delen av faget.

Etter innføringen av LK20 og ny skriftlig eksamen fases innholdsdimensjonen ut av skriftlig eksamen som del av vurderingen. På skriftlig eksamen vurderes nå kun språkdimensjonen med stor vekt på instrumentell kommunikasjon med bruk av poengvurdering. Innholdsdimensjonen har sin plass i lokal gitt muntlig eksamen og dette skillet mellom språk og innhold har blitt skarpere etter innføringen av LK20 med ny eksamensform og vurderingsordning. Jeg vil videre gjøre kort rede for fremmedspråkfagets to formål; kommunikativ kompetanse (nytteverdi) og innholdsdimensjonen (dannelse, kulturkunnskap). Deretter vil jeg ta for meg skriftlig eksamen og poengvurderingssystemet for å se nærmere på hvordan dette kan føre til et skarpere skille mellom disse formålene der kommunikativ språkkompetanse tillegges et større fokus enn innholdsdimensjonen.

## Fremmedspråkfagets to formål

Fremmedspråkfaget har lenge hatt et todelt formål: nytteverdi, det å forstå og bli forstått (kommunikativ språkkompetanse), og en allmenndannende funksjon (innholdsdimensjonen, deriblant kulturkunnskap) som skal bidra til å gi elevene en forståelse av språklig og kulturelt mangfold. Disse to formålene har vært stabile gjennom flere læreplanreformer tilbake til 70-tallet (Gjørven og Johansen, 2009). Formålene er å kjenne igjen i dagens læreplaner og LK20 skjønt ordlyden i noen av hovedområdene (nå kjerneelement) er endret. LK06 hadde *språk, kultur og samfunn* som eget kjerneelement, med LK20 er dette borte og vi kan anta at kjerneelementet *interkulturell kompetanse* har tatt denne plassen. Elementet *kommunikasjon* er uendret, mens *språklæring* har fått tillegget *språklæring og flerspråklighet* og til slutt er elementet *språk og teknologi* lagt til. Læreplanmålene handler i hovedsak om evnen til å kommunisere, altså kommunikativ kompetanse. Ifølge *Det felles europeiske rammeverket for språk* (Rammeverket) som *Læreplanen i fremmedspråk* bygger på har kommunikativ språkkompetanse tre hovedaspekter ved seg: lingvistisk kompetanse (ordforråd, syntaks,

semantikk, ortografi mm.), sosiolingvistisk kompetanse (f.eks høflighetskonvensjoner) og pragmatisk kompetanse (f.eks språkhandlinger) (Utdanningsdirektoratet, 2011: 130).

Eva Vold problematiserer et for stort fokus på umiddelbar språklig nytteverdi når det reklameres for valg av fremmedspråk. For eksempel det å «vise til næringslivets behov for ansatte med tyskferdigheter til forhandlinger og handel med bedriftspartnere» (Vold, 2014: 11). Vi vet at svært få elever fortsetter med fremmedspråkene sine etter videregående, derfor er det viktig å fortsette å ha et fokus på andre aspekter ved faget enn kun kommunikativ språkkompetanse, og disse aspektene bør fortsette å være en del av hele faget, altså skriftlig så vel som muntlig. Dette bør også gjelde vurdering ved prøver og eksamen. Rammeverket har et sterkt fokus på nytteverdien i faget, der *kommunikasjon* veier tyngst og omtales som «selve hovedkjernen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2025a). Vold mener dette gjenspeiler et instrumentelt og utilitaristisk syn på språklæring og at det blant annet kommer av at kommunikasjon er lett å måle kontra det mer diffuse området dannelse -og innhold som kulturkunnskap.

Da fremmedspråk ble introdusert som obligatorisk fag på ungdomsskolen etter Stortingsmeldingen *Kultur for læring*, advarte Tatiana Trebbi også mot denne utviklingen mot en mer *praktisk* (nytteverdi) tilnærming til undervisningen i fremmedspråk. (Utdannings -og forskningsdepartementet, 2004). Hun etterspurte hva som legges i begrepet «praktisk» når man snakker om undervisningen i fremmedspråk. Å legge om til en mer praktisk tilnærming kan føre til at undervisningen blir mer instrumentell og svever lenger bort fra fagets opprinnelige tilknytning som er kultur -og danningsaspektet, ifølge Trebbi (Trebbi, 2005: 111).

## Poengvurdering skriftlig eksamen, kommunikasjon uten innhold?

Skriftlig eksamen i fremmedspråk utarbeides av Utdanningsdirektoratet og besvares i dag heldigitalt i deres nettleser. Eksamen består av to deler: lesing og skriving. Eksamen i fremmedspråk har, frem til LK20, inkludert innholdsdimensjonen som del av vurderingen. Vi kan lese i Utdanningsdirektoratets veiledning for vurdering fra 2020, før de nye kriteriene kom på plass, at kandidatenes eksamensbesvarelser må bedømmes i henhold til følgende kriterier der innholdsdimensjonen er nevnt i punkt (iii):

- (i) Tekstforståelse (dvs. forståelse av tekstens innhold)
  - (ii) Språk (bl.a. ordforråd, grammatikk, struktur og hvor godt teksten kommuniserer)
  - (iii) Innhold (bl.a. kunnskap om geografi, historie, samfunnsforhold)
  - (iv) Språklæring (dvs. bruk av kilder og hjelpemidler)
  - (v) Relevans og helhet (dvs. besvarelsens relevans og overordnet uttrykk for kompetanse)
- (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I denne vurderingsveiledningen dekkes en større del av læreplanen ved skriftlig eksamen og man unngår også skille mellom språk og innhold der innhold kun vurderes under muntlig eksamen. Legg merke til at veiledningen ikke omtaler vektlegginga av kriteriene som det vurderes etter. Dette overlates til sensorene, noe som kan skape et svakere tolkningsfellesskap på landsbasis basert på mer bruk av skjønn.

Utdanningsdirektoratet anser lærernes tolkningsfelleskap som viktig for å styrke reliabiliteten i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2025b).

Fra våren 2023 kom de nye vurderingskriteriene med poeng og poenggrenser for karaktersetting. Kandidaten får poeng for oppgavene der lesedelen rettes automatisk og skriftlig del rettes av sensor. Total poengsum regner ut karakter til slutt. Skjemaene under er tatt fra Utdanningsdirektoratets eksamensveiledning i fremmedspråk nivå I, II og III fra 2025 og viser endringen fra vurderingsveiledningen vist til tidligere fra 2020:

	4 poeng	3 poeng	2 poeng	1 poeng	0 poeng
Svarer teksten på oppgaven?				Teksten svarer på alt i oppgavebestillingen.	Teksten svarer ikke på alt i oppgavebestillingen./Teksten mangler.
Kommunikasjon*	Kommunikasjonen er tydelig. Teksten er ikke feilfri, men er svært enkel å forstå.	Kommunikasjonen er stort sett tydelig. Teksten har noen feil, men er stort sett lett å forstå, og har god flyt.	Kommunikasjonen er delvis tydelig. Teksten er delvis vanskelig å forstå på grunn av feil.	Kommunikasjonen er kun noen ganger tydelig. Teksten er oppstykket og/eller usammenhengende, og er vanskelig å forstå.	Besvarelsen kommuniserer ikke godt nok** til å få uttelling.

	4 poeng	3 poeng	2 poeng	1 poeng	0 poeng
Grammatikk*		Grammatikken er stort sett korrekt.	Grammatikken er delvis korrekt.	Grammatikken er ofte ukorrekt.	Grammatikken i besvarelsen ligger under det nivået som kan forventes på nivå I/II.
Setningsstruktur	Setningsstrukturen er korrekt.	Setningsstrukturen er stort sett korrekt.	Flere setninger har ukorrekt struktur.	Mange setninger har ukorrekt struktur.	Setningsstrukturen i besvarelsen ligger under det nivået som kan forventes på nivå I/II.
Vokabular	Vokabularet er variert og passer godt inn i sammenhengen.**		Vokabularet er mindre variert, og/eller passer ikke alltid godt inn i sammenhengen.	Vokabularet er upresist og passer ofte dårlig inn i sammenhengen.	Vokabularet i besvarelsen ligger under det nivået som kan forventes på nivå I/II.
Rettskriving			Rettskrivingen er korrekt.	Rettskrivingen inneholder få feil.	Rettskrivingen i besvarelsen ligger under det som kan forventes på nivå I/II.
Språkhandlinger	Informerer, forteller, beskriver (og begrunner på nivå II) på en selvstendig måte.	Informerer, forteller, beskriver (og begrunner på nivå II) på en god måte.	Informerer, forteller, beskriver (og begrunner på nivå II) på en enkel måte.	Informerer, forteller, beskriver (og begrunner på nivå II) på en svært enkel måte.	Svaret gir ikke tilstrekkelig grunnlag for å vurdere språkhandlinger.

(Utdanningsdirektoratet, 2025c)

De tomme feltene i skjemaet gir begrensninger på hvor mange poeng hver kategori kan gi. For eksempel kan «rettskriving» gi maksimalt to poeng. For å få fire poeng i vokabular må begge kriterier for fire poeng oppfylles. Merk at poengsum og poenggrenser vil variere fra eksamen til eksamen avhengig av oppgavetyper året eksamen gis, og denne eksamen er som nevnt fra 2025. Poengvurderingssystemet gir sensorene tydelige retningslinjer for vurdering av skriftlig eksamen. Dette kan bidra til et sterkere tolkningsfellesskap på landsbasis ettersom poengene gir mindre rom for sensorenes bruk av skjønn. På den annen side fører det til at det er mindre rom for vurdering av andre dimensjoner enn språk og kommunikasjon. Dette kommer tydelig frem i Udirs Veiledning for vurdering, her fra 2024, som påpeker følgende om vurdering av kulturkunnskap (innhold):

Eksamensoppgavene kan ha tekster og bilder som er fra områder der språket snakkes, men du vil ikke bli testet direkte i kulturkunnskap på eksamen. Du kan likevel bruke det du har lært av kulturkunnskap, der det er relevant for oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2025c).

Her kommer det tydelig frem at kulturkunnskap (innhold) ikke vurderes i skriftlig eksamen lenger. Dersom kandidaten ønsker kan vedkommende bruke kulturkunnskap, men vil ikke få uttelling for dette gjennom poengsystemet. Med andre ord faller store deler av kompetansemålene åtte (8) og ni (9) bort under vurderingen. Det er uvisst hvilke argumenter som ligger til grunn for denne endringen annet enn, som nevnt tidligere, utfordringen med å måle kulturkunnskap på samme måte som man kan måle kommunikasjon. Digitaliseringen av eksamen og tilgang på internett og andre hjelpemidler på eksamen kan også ha ført til at innhold/kulturkunnskap blir vanskelig å vurdere. Det kan tenkes at kriteriet *svarer teksten på oppgaven?* som vurderer relevansen i svar på oppgaven også innebærer at kandidaten bruker kulturell forståelse for å svare ved å vise at vedkommende kan tilpasse språket til det oppgaven etterspør. Dette kommer i så fall ikke tydelig frem i poengveiledningen over. En slik tolkning av dette kriteriet vil bety at vi er inne på *interkulturell kompetanse*, som er en del av kulturkunnskap. *Interkulturell kompetanse* er, som nevnt, et av fire kjerneelementer i læreplanen i fremmedspråk. Magne Dypedahl definerer en mulig beskrivelse av dette elementet på følgende måte: (...) evnen til å forholde seg konstruktivt til mennesker som har andre tenkemåter og/eller kommunikasjonsmønstre enn en selv» (Dypedahl, M. 2018, s. 205). I Læreplanens beskrivelse av begrepet legges det vekt på samhandling på tvers av kulturer. Det handler altså om å lære å bygge interkulturelle relasjoner og for å gjøre dette må man ha kulturkunnskap i grunn (Dypedahl, M. ss. 218-219). Som nevnt er det vanskelig å tolke kriteriet *svarer teksten på oppgaven?* i denne retningen.

Jeg vil også trekke frem kriteriet for vurdering som heter *språkhandlinger* som vist nederst på poengvurderingsskjemaet i figuren over. Språkhandling er et sentralt begrep innen pragmatikk og er en kommunikativ kompetanse der man handler med språket (fortelle, beskrive, forklare mm.). John Langshaw Austin la frem sin teori om språkhandlinger i 1962 og en videreutvikling av teorien innebærer nå fem klasser for språkhandlinger; konstativer, ekspressiver, direktiver, kvalifiseringer og kommissiver (Svennevig, 2020). Språkhandlinger gjenstår likevel som en kommunikativ kompetanse. Kandidaten kan selvfølgelig velge å uttrykke kulturkunnskap med språkhandlinger, men det er ingen meritt i å gjøre det fordi poeng kun gis på bruken av språkhandlingen, ikke innholdet eller kunnskapen som utvises der. Det er heller ikke slik at

oppgavene på eksamen nødvendigvis fokuserer på områder der språket snakkes. Mange eksamensoppgaver gitt etter det nye poengsystemet bruker generelle oppgavetyper som ikke automatisk åpner for å bruke kunnskap knyttet til områder der språket snakkes, men der kommunikativ kompetanse er i sentrum. Det nevnes blant annet oppgaver der kandidaten skal videreformidle informasjon, vise samhandling med andre eller skrive en åpen tekst. Et eksempel på en slik oppgave er en av oppgavene fra eksamen våren 2025 nivå II:

*Du fyller 18 år! Hvilke muligheter åpner seg når du blir myndig? Hva var fint med å være barn? Hva tror du blir det mest utfordrende for deg med å være voksen?*

(Utdanningsdirektoratet, 2025d)

Som det kommer frem av denne oppgaven er det ikke åpenbart at man kan trekke inn kunnskap og kompetanse rettet mot områder der språket snakkes.

## Diskusjon og konklusjon

I dette bidraget har jeg tatt for meg fremmedspråkfagets utvikling i norsk skole fagets to hovedområder, nytte (kommunikativ kompetanse) og dannelse (innhold, kulturkunnskap). Jeg har tatt for meg hvordan innføringen av LK20 har ført med seg en stor endring i skriftlig eksamen der skillet mellom fagets hovedområder øker så meget at innholdsdimensjonen er fjernet i eksamensveiledningen til fordel for et rent fokus på språk og kommunikasjon. Det er nærliggende å tro at dette skillet overføres også når det gjelder vurderingsarbeid i undervisning ettersom vi vet at mange lærere forbereder elevene sine på eksamensformen. Dette er kjent som «backwash-effekten» der lærere kopierer prøveform og oppgavetyper som gis på eksamener og nasjonale prøver (Stobart, 2008). Derfor kan en konsekvens av å fjerne vurdering av innhold og kulturkunnskap i eksamen føre til at skillet mellom innhold og språk øker også i undervisningen. Språkdimensjonen risikerer da å bli stadig mer instrumentell når vurderingen av skriftlig eksamen baseres på et poengsystem som tilsynelatende kun premierer kommunikativ språkkompetanse, slik det fremgår av kriteriene i poengsystemet og eksamensveiledning.

Det understrekes at poengvurderingssystemet i seg selv ikke nødvendigvis er dårlig eller feil. Et slikt system kan som nevnt øke tolkningsfellesskapet på eksamen og gi sensorer tydeligere retningslinjer under vurdering, som er positivt. Det som gjør det problematisk, går på Udirs egen presisering i sin eksamensveiledning om at kandidaten «ikke vil bli testet i kulturkunnskap». Innhold skal altså ikke få være en del av dette vurderingssystemet og skal ikke vurderes sammen med språk og kommunikativ kompetanse. Ved å aktivt ta bort innholdsdimensjonen fra vurdering på denne måten, kan skillet som allerede eksisterer mellom språk og innhold øke, ikke bare på eksamen, men i opplæringen og undervisningen, jamfør «backwash-effekten».

Avslutningsvis ønsker jeg å understreke at det er lite som tyder på at advarselen mot et for stort fokus på kommunikasjon (nytteverdi, praktisk og instrumentelt) på bekostning av dannelse og innhold har blitt etterfulgt (Vold, 2014 og Trebbi, 2005). Stadig mer kompetansebaserte læreplaner har også delvis ført til at ordet kunnskap i seg selv er mindre sentralt. Læreplanreformen fra 2006 (LK06) flyttet fokus fra *hva* læreren skal

undervise til *hvilken kompetanse* elevene skal sitte igjen med og markerte dermed et skifte mot en mer målstyrt opplæring i Norge, noe LK20 bygger videre på. Poengsystemet på sentral gitt skriftlig eksamen er i så måte i tråd med denne utviklingen, ved å gi poeng for spesifikke språkkriterier der det tidligere ble brukt mer skjønn på vurderinger i både språk og innhold.

## Kildeliste

Dypedahl, M. (2018). Interkulturell læring i fremmedspråk. I Bjørke, C og Haukås, Å (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 205-223). Cappelen Damm Akademisk.

Gjørven, R. & Johansen, S. (2009). Fremmedspråk – til glede og nytte for alle elever. I R. Mikkelsen & Fladmoe, H. (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. (2.utg., s. 327-347). Oslo: Universitetsforlaget.

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203930502>

Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Trebbi, T. (2005). Det andre fremmedspråket: fra elitefag til et fag for alle? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser* (s. 103-114). Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* (Europarådet).

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Eksamensveiledning - om vurdering av eksamensbesvarelser. Fremmedspråk*. Hentet fra <https://www.udir.no>

Utdanningsdirektoratet. (2025a). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-04)*. Hentet fra: Læreplan i fremmedspråk (FSP01-04) | [udir.no](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet. (2025b). *Standpunktvurdering: kjennetegn på måloppnåelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2025c). *Eksamensveiledning for sentralt gitt skriftlig eksamen 2025*.

Utdanningsdirektoratet. (2025d). *Eksamen i FSP6222 Spansk II*. (Vår 2025).

Utdannings -og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.melding. Nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 8. <https://doi.org/10.5617/adno.1131>

# Hvordan indfanger vi studerendes tavse strategier for sprogbrug i flersprogede læringsmiljøer?



**Sanne Larsen**  
Lektor  
Københavns Universitet  
sannela@hum.ku.dk



**Beatrice Zuaro**  
Postdoc  
Københavns Universitet  
bzu@hum.ku.dk



**Joyce Kling**  
Lektor  
Lunds Universitet  
joyce.kling@englund.lu.se

På mange engelsksprogede universitetskurser ser undervisningen umiddelbart etsyroget ud. Pensum, forelæsninger og slides er på engelsk, og det er også det sprog, der officielt forventes brugt af både undervisere og studerende, i undervisningen såvel som til eksamen (jf. Tiongson, Larsen og Dimova, dette nummer). Men ser man nærmere efter, tegner der sig et mere nuanceret billede. I gruppearbejde skifter studerende ofte ubemærket mellem engelsk og det lokale sprog afhængigt af, hvem de taler med, og i pauserne fortsætter faglige samtaler ofte på det lokale sprog, og især social snak kan foregå på andre sprog.

Den rolle, som det lokale sprog spiller i forhold til faglig læring på engelsksprogede kurser, bliver mere synlig, når man observerer undervisningen. Sværere er det at få øje på betydningen af de mange andre sproglige

ressourcer, som studerende i det internationale klasserum bringer med sig. På tværs af forberedelse og deltagelse i undervisningen trækker noteskrivning, læsning og problemløsning ofte på flere sproglige ressourcer samtidig. Hvis vi vil forstå, hvordan studerende tilegner sig viden i flersprogede læringsmiljøer, har vi derfor brug for redskaber, der kan gøre disse ofte skjulte praksisser synlige.

I denne artikel introducerer vi Multilingual Eduscape Map (MEM) som et sådant redskab. Det er udviklet med inspiration fra det velkendte sprogportræt (Busch, 2018; Mu m.fl.), men har fokus på studerendes arbejde med fagligt indhold. MEM gør det muligt at indfange, hvordan studerende bruger deres sproglige repertoire i relation til forskellige læringsaktiviteter – fra noter og læsning til opgaveløsning og diskussioner i og uden for undervisningen. Ved hjælp af eksempler fra fysikkurser i Danmark og Sverige fra projektet *Towards a new model of communicative competence in multilingual higher education* (herefter MCC-projektet), viser vi, hvordan MEM kan give et mere nuanceret billede af de studerendes flersprogede praksisser og samtidig åbne for en bedre forståelse af, hvordan sprog (i flertal) spiller sammen med faglig læring.

## Multilingual Eduscape Map (MEM)

Et ofte anvendt redskab til at indfange studerendes flersprogede repertoire er sprogportrættet, som gennem en grafisk fremstilling kan understøtte refleksion over sproglige erfaringer og identitet (Busch, 2018). Det er imidlertid mindre egnet til at belyse, hvordan sproglige ressourcer bringes i spil i arbejdet med fagligt indhold.

For at indfange denne dimension bruger man ofte spørgeskemaer og interviews, som kan give indblik i de studerendes sproglige baggrunde og sprogbrug i forskellige situationer. Spørgeskemaer og interviews kan imidlertid også rumme en række begrænsninger. En central udfordring er, at man kun får adgang til bevidste praksisser (Pekrun, 2020), og at fokus ofte ligger på opfattelser af læring og læringskontekst frem for faktiske strategier (Fincham m.fl., 2018).

I MCC-projektet har vi udviklet spørgeskemaet MEM som et redskab til at undersøge, hvordan sproglige og andre semiotiske ressourcer indgår i studerendes læringsaktiviteter på internationale, engelsksprogede kandidatkurser i fysik. Spørgeskemaet er integreret i et semistruktureret interview indeholdende en række baggrundsspørgsmål (Se Appendix, der indeholder både spørgeskemaet og baggrundsspørgsmålene). MEM-interviewene gennemføres efter en periode med undervisningsobservation, som har givet os indsigt i de måder, som de studerende og underviserne arbejder med det faglige indhold på, før vi afholder interviewet.

De spørgsmål, som MEM-interviewet indledes med, skal give indblik i den enkelte studerendes sproglige og uddannelsesmæssige baggrund, herunder hvilke sprog de har tilegnet sig, og hvordan de bruger dem, hvor de har taget deres bacheloruddannelse, og hvilke(t) sprog tidligere undervisning og læsemateriale har været på (se eksempel 1).

## Eksempel 1. MEM-interview

I er intervieweren. FS2 er kandidatstuderende i fysik, Danmark, med ungarsk baggrund.

- I: Okay, let me start with the background questions. So, I might have asked you already, where did you complete your Bachelor of Science?
- FS2: I completed my Bachelor of Science in Hungary at xx University xx in physics.
- I: And what teaching languages were used there?
- FS2: Mainly Hungarian. Most bachelor programs have Hungarian as a basic language. There were a limited amount of courses that were made available to master students as well that were taught in English.
- I: Okay. What languages do you know beyond Hungarian and English if any?
- FS2: I know German. I have a Deutersprache Diplom. [*Deutsches Sprachdiplom* – vores note]
- I: You do? Oh, brilliant. Okay.
- FS2: So I have that. I also studied some other languages, but only recreationally. And I don't really remember much. And I'm studying Danish right now, but I can't really speak any yet.

De indledende spørgsmål er vigtige, fordi de giver indsigt i forhold, der kan have betydning for, hvordan den enkelte studerende bruger sprog i arbejdet med fagligt indhold. Det gælder f.eks. deres faglige baggrund, herunder om de har en bachelor i fysik fra en anden uddannelseskontekst, hvor grundlæggende begreber og faglige kommunikative praksisser kan være etableret på andre måder – og gennem andre sprog.

Efter baggrundsspørgsmålene introduceres MEM, som den studerende herefter udfylder på papir, ofte ledsaget af refleksioner og spørgsmål undervejs. MEM er bevidst enkel og repetitiv. For hver aktivitet – lytning, interaktion, notetagning, læsning og problemløsning – angiver den studerende 1) hvilke sprog der bruges, 2) hvem der deltager, og 3) hvordan aktiviteten gennemføres. Læringsaktiviteterne både i og uden for undervisningen gennemgås. Efterfølgende gennemgår intervieweren skemaet sammen med den studerende og spørger ind til de overvejelser, der ligger bag svarene. MEM fungerer dermed som et afsæt for refleksion og dialog om de studerendes sproglige praksisser i relation til det specifikke kursus, som vi observerer. På denne måde kan MEM-interviewet ses som en udvidet form for *stimulated recall*, hvor observationsbaserede spørgsmål understøtter de studerendes besvarelser.

I det følgende giver vi eksempler på, hvordan denne dialog kan synliggøre sproglige valg og strategier, som kun i begrænset omfang kan observeres i undervisningen, men afdækkes systematisk ved hjælp af MEM.

## Eksempler fra MEM-interviews

I tilfældet med den studerende i eksempel 1 ovenfor, kunne vi gennem observationer se, at han indimellem brugte ungarsk i korte samtaler med medstuderende med samme sproglige baggrund. Det var imidlertid ikke tydeligt, hvilken funktion denne sprogbrug havde i relation til arbejdet med det faglige indhold. Det bliver først tydeligere, da den studerende udfylder MEM og sætter ord på sine sproglige valg og strategier. Den studerende

berører først dette kort under selve udfyldelsen af MEM (eksempel 2) og uddyber det senere i interviewet efter han har udfyldt hele MEM-skemaet (eksempel 3).

### **Eksempel 2. MEM-interview**

I er interviewer. FS2 er kandidatstuderende i fysik, Danmark, med ungarsk baggrund.

- FS2: Okay. So a question about interacting.  
I: Yes.  
FS2: I sometimes- so I mostly do everything in English. I sometimes speak Hungarian with some other people who are Hungarian.  
I: Yes, I heard that in class. Yes, so that's exactly like that. So you can write- you can write that there.  
FS2: So it's like I write English and then- yes.  
I: Yes.

### **Eksempel 3. MEM-interview**

I er interviewer. FS2 er kandidatstuderende i fysik, Danmark, med ungarsk baggrund.

- I: Okay. Yeah. So for listening in class English and Hungarian, because I did hear you talk- so there's other- there's other students here who speak Hungarian?  
FS2: I think in our program in our year, there are four Hungarian students myself included.  
I: Okay. That's nice. And in this class specifically that's maybe-  
FS2: In this class specifically, I think funnily enough all four of us are taking it. But I'm not sure who shows up when.  
I: Yeah. So there's aflexibility in that, yeah. And would it feel weird to talk in- I mean, I had the sense when I- when I heard it that you maybe just- it was not necessarily about the content. It was more like social, no?  
FS2: It was- it was more socializing, yeah, yeah. There were some things there- sometimes that someone asked me a question in Hungarian and I of course reply in Hungarian closer related to the class or the task at hand.  
I: Yes.  
FS2: But I don't really initiate talking in Hungarian in general.  
I: No?  
FS2: So I feel like for me, I feel like it's easier for me to adapt to the language of my environment. When it comes to languages I know obviously but-

Her bliver det tydeligt, at når den studerende bruger ungarsk i undervisningen, knytter det sig primært til social interaktion eller afklaring af konkrete spørgsmål i gruppearbejdet, der handler om hvordan de griber opgaveløsningen an – og denne brug er sjældent initieret af ham selv. Det handler formentlig om, at det er kognitivt nemmere at undlade at skifte mellem sprogene, hvilket han har forklaret tidligere i interviewet i forbindelse med sin notetagning:

#### Eksempel 4. MEM-interview

I er interviewer. FS2 er kandidatstuderende i fysik, Danmark, med ungarsk baggrund

- I: ... You never take notes in Hungarian?  
FS2: I sort of think in English most of the time these days. It's like kind of a switch. When I speak in English, I think in English.  
I: Yes.  
FS2: Yes. So it will be like a lot harder to translate in my head and then translate back.

Lignende eksempler findes i de interviews, vi har gennemført med studerende på et kandidatkursus i fysik på et universitet i Sverige. I interviewuddraget i eksempel 5 har den studerende har flere gange tidligere i interviewet nævnt, at han forsøger at holde sig til ét sprog ad gangen og undgår at læse mere end nødvendigt. Det er først senere i interviewet, da MEM igen retter opmærksomheden mod læsning, at den studerende uddyber, at denne praksis også hænger sammen med brug af sprog i hans tidligere uddannelse.

#### Eksempel 5. MEM-interview

I er interviewer. FS1 er kandidatstuderende i fysik, Sverige, med svensk baggrund.

- I: .. And then reading. What's the first word here?  
FS1: Little. {chuckling}  
I: Little Swedish online. What are you reading in Swedish online?  
FS1: If it's like... Sometimes I forget something basic in physics or mathematics, and then I will often... Then if it's in Swedish, I will look it up in Swedish.  
I: Does that... Because of what you said about once you're in a language track, it's easier to say in that one. Doesn't that disrupt your flow?  
FS1: Yeah, but it's easier for me to remind myself... Because it's something that I've had in my bachelor, I am familiar with it in Swedish. So it's easier for me to remind myself in Swedish and then translate it, than to remind myself of something I don't remember well in English, because then I cannot connect it to what I already know as well.

Eksemplet viser, hvordan den studerende skifter til svensk, når han har brug for at genaktivere grundlæggende viden i fysik eller matematik. Fordi denne viden oprindeligt er tilegnet på svensk under hans bacheloruddannelse, er det lettere for ham at genopfriske den viden ved at læse om den på svensk og derefter oversætte til engelsk. Her gør MEM det muligt at få indsigt i flersproget praksis, som slet ikke er synlig ud fra observation af undervisningen.

Dette hænger sammen med en anden egenskab ved MEM-interviewet, som vi har fundet vigtig: den måde, hvorpå værktøjet åbner for deltagerstyrede begreber og beskrivelser af praksis. Eksempel 6 viser den samme studerende (FS1) selv introducere begrebet *matching* som en måde at beskrive sin sprogbrug på. Gennem interviewet bliver dette begreb et fælles referencepunkt for interviewer og studerende:

## Eksempel 6. MEM-interview

I er intervieweren. FS1 er kandidatstuderende i fysik, Sverige, med svensk baggrund

FS1: When I'm taking notes, I just match the language that is on the board. So if the course is in Swedish, I'll note in Swedish, otherwise in English.

...

I: Doing exercises. So... matching. What are you matching in this case?

FS1: The language of the questions. Like- again, if I compare it to my bachelor, if we ever had homework where I found doing recommended questions from the book or whatever, or from a companion, I will just match the language of the questions.

Den studerendes sproglige produktion følger altså som regel det input, han arbejder med – f.eks. det sprog, underviseren bruger til at skrive på tavlen, eller det sprog, som arbejdsspørgsmål og tekster er skrevet på. MEM har været velegnet til vores formål, da det ikke bare gør praksisser synlige, men også kan skabe et rum, hvor de sproglige praksisser kan begrebsliggøres af de studerende selv.

Som eksemplerne viser, trækker de studerende på deres sproglige repertoire på forskellige måder i forhold til arbejde med det faglige indhold på engelsksprogede kurser. Fælles for de sproglige praksisser, som de studerende beskriver, at de kun i begrænset omfang er synlige gennem observationer af undervisningen. De bliver tydeligere, når de studerende får mulighed for at reflektere over deres praksisser i arbejdet med MEM. Dermed hjælper MEM os med at gøre de tavse og ofte ubevidste dimensioner af studerendes sprogbrug tilgængelige og åbner på den måde op for en bedre forståelse af, hvordan sprog, udover det mest åbenlyse, spiller sammen med faglig læring på engelsksprogede universitetskurser.

## Tak

MEM er udviklet som en del af projektet *Towards a new model of communicative competence in multilingual higher education*, et forskningsprojekt støttet af Danmarks Frie Forskningsfond, bevilling nr. 10.46540/3097-00124B (<https://cip.ku.dk/projekter-og-samarbejdsaftaler/new-model-of-communicative-competence/>). Vi vil gerne takke projektets øvrige deltagere, Marella Tiongson, Ute Smit, Hans Malmström og Slobodanka Dimova, for at have bidraget til udviklingen af MEM.

## Litteratur

Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language and Literacies* 236, 1–13.

Fincham, E., Gašević, D., Jovanović, J., and Pardo, A. (2018). From study tactics to learning strategies: An analytical method for extracting interpretable representations. *IEEE Transactions on Learning Technologies* 12(1), 59–72.  
<https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2823317>

Mu, S., Han, L., and Wen, Z. (2025). Language portraits going digital and multimodal: deciphering the translanguaging space and linguistic repertoires among multilinguals. *Language and Education* 39(1), 132–153. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2317946>

Pekrun, R. (2020). Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline Learning Research* 8(3), 185–193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>

# Appendiks

**YOU**

**Languages**  
**Who** (e.g. alone, with a peer, with a teacher/tutor/mentor...)  
**How** (e.g. online, manual notes, mind maps, GenAI...)

**Background questions:**

- What languages do you speak?
- Where did you complete your BSc? Was it in Physics?
- What language(s) were used for teaching and interaction in class? For reading materials?
- If you had to teach/explain what you're learning to someone else, which language would you prefer to do it in?

Listening	L
Interacting	H
Taking notes	L
Doing exercises	W
Reading	H
Pre	L

# Fra AP til SPROG: Elev- og lærererfaringer fra et tematisk HHX-forløb



**Natascha Drachmann**  
Ph.d.  
Lektor i dansk og tysk  
Slotshaven Gymnasium  
nadr@slotshaven.dk



**Helle Klausen**  
Cand.mag.  
Lektor i spansk og kulturforståelse  
Slotshaven Gymnasium  
hekl@slotshaven.dk

Som på mange gymnasier har der på Slotshaven Gymnasium tidligere været tradition for at undervise i Almen Sprogforståelse (AP) efter devisen: 12 ugers undervisning med et pensum fordelt og skarpt adskilt mellem (1) semantik og kommunikationsteori varetaget af dansklærere, (2) pragmatik og sproghistorie varetaget af engelsklærere og (3) syntaks, ordklasser og morfologi varetaget af 2. fremmedsproglærere. Fra skoleåret 2025/2026 brød Slotshaven Gymnasium denne tradition og udviklede et nyt temabaseret design af AP, bestående af tre temaer: *Rap*, *Sprogdetectiv* samt *Taler og pitch*. Formålet med nytænkningen af AP er toledet. For det første bygger designet på en kontekstualiseret tilgang til grammatikundervisning (Myhill, 2018), der skaber mulighed for dels et funktionelt sprogsyn, hvor sproglige fænomener tilegnes og anvendes i meningsfulde, kommunikative kontekster, dels en induktiv tilgang, hvor eleverne gennem undersøgelse og afprøvning udvikler sproglig analysefærdighed og sproglig bevidsthed. For det andet søger designet at afvikle den traditionelle silotænkning mellem skolens sprogfag (dansk, engelsk, 2. fremmedsprog), hvorfor AP på skolen er omdøbt til SPROG og intensiveret til kun at strække sig over første halvdel af grundforløbet (uge 33-38). I uge 39 starter undervisningen i dansk, engelsk samt 2. fremmedsprog. Ønsket med omstruktureringen er, at eleverne først udvikler en fællessproglig rygsæk (SPROG), som de sidenhen tager afsæt i og bygger videre på i fagundervisningen (dansk, engelsk, 2. fremmedsprog).

Efter årets SPROG-forløb er der foretaget en evaluering blandt elevgruppen og lærerstaben. Evalueringen viser begejstring og positivitet, ligesom også HHX-årgangens karakterer efter årets SPROG-eksamen gør. Alle

elever er bestået, og gennemsnitskarakteren er hævet med knapt ét karakterpoint sammenlignet med sidste år<sup>1</sup>. Evalueringen peger dog også på udfordringer og centrale udviklingsområder.

Artiklen fokuserer på SPROG-forløbet samt vores erfaringer hermed. Først skitserer vi det temabaserede SPROG-design. Herefter præsenterer vi resultater fra elev- og lærerevalueringen. Afslutningsvis kigger vi fremad mod næste skoleårs SPROG-forløb.

## SPROG-forløbet

SPROG-forløbet afvikles i tre blokke af to ugers varighed, som det ses i Tabel 1. I hver temablok arbejder eleverne med praktiske opgaver, der munder ud i tre varierende sproglige slutprodukter. I slutningen af den tredje temablok afvikles en todelt, skriftlig eksamen. Efter hver temablok laver eleverne en interaktiv devaluering udformet i stil med delprøve 1 i den endelige eksamen. Formålet er dels at samle op på de mest relevante emner, eleverne har arbejdet med indenfor temaet, dels at tydeliggøre for eleverne, hvordan deres progression og indlæring udvikler sig.

Lærerbemandingen består af sproglærere på tværs af sprogfag (dansk, engelsk og 2. fremmedsprog) med to lærere tilknyttet hver klasse i hele forløbet. Desuden arbejder fire sproglærere – den såkaldte *sprogpatrulje* – med udvikling og planlægning af SPROG-forløbet og er derudover også ansvarlig for afvikling af 15 af de 45 timer i forløbet. Sprogpatruljen starter hver af de tre temablokke med en *sprogpatruljemandag* bestående af et fælles oplæg for alle årgangens elever (rap, sprogdetektiv, pitch) og workshop med udvalgte emner indenfor temablokken. Herfra overtager de to sproglærere pr. klasse undervisningen i de øvrige emner.

	SPROG SOM IDENTITET	SPROG SOM SYSTEM	SPROG SOM STRATEGI
	<b>1. Rap</b> Produkt: Skriv og fremlæg en rap.	<b>2. Sprogdetektiv</b> Produkt: Lav en analyse.	<b>3. Taler og pitch</b> Produkt: Skriv og optag en pitch.
Morfologi og syntaks	- Syntaktisk analyse: Subjekt og verbal	- Morfologi: Rodmorform, fleksiv, præfix og suffiks - Syntaktisk analyse: Direkte og indirekte objekt, adverbial, subjekts- og objektsprædikat samt konjunktion	
Leksis og semantik	- Ordklasser: Verber, substantiver og adjektiver - Semantisk skema - Billedsprog (metafor, personifikation, besjæling, sammenligning)	- Ordklasser: Artikler, adverbier, pronominer, præpositioner, numeraler, konjunktioner og interjektioner - Låneord	- Denotation og konnotation - Billedsprog (repetition)
Tekst	- Rap-tekster på dansk, engelsk og norsk/svensk - Genreforskelle mellem tale- og skriftsprog	- Salgstekster på dansk, engelsk og norsk/svensk	- Taler på dansk, engelsk og norsk/svensk - Genreforskelle mellem tale- og skriftsprog
Pragmatik	- Appelformer (etos, logos, patos)		- Det retoriske pentagram - Appelformer (repetition) - Nonverbale koder - Erhvervsorienteret kommunikation - Ekstern/intern virksomhedskommunikation
Sociolingvistik	- Etnolekt, dialekt, kronolekt, sociekt og multietnolekt	- Dialekt (repetition) - Lingua franca	

**Tabel 1.** Pensumfordeling i de tre temablokke i skoleåret 2025.

<sup>1</sup> Årets eksamensform er den samme som forrige år. Dog er eksamens indhold ændret en smule, så nogle spørgsmål om morfologi og leksis er erstattet af spørgsmål om semantik og pragmatik i delprøve 1. Derudover er der tilføjet et spørgsmål om syntaktisk analyse i delprøve 2.

Valget af de tre temaer er baseret på muligheden for kontekstbaseret arbejde med sprog. De tre temaer er relevante for ungdomskulturen og de unges identitet (rap), vækker elevernes nysgerrighed for at arbejde med og udforske sprog generelt som system (sprogdetektiv) og er relevant for deres uddannelse på et handelsgymnasium (pitch). Temaerne udgør et mulighedsrum for lærerne til at undervise eleverne så vidt muligt med afsæt i et funktionelt sprogsyn. Mange raptekster f.eks. er meget substantiv- og adjektivtunge, mens de indeholder få verber, hvorfor raptekster er en god genre til at lære om både ordklassernes indhold og deres funktion. Bogen *Ind i sproget hhx* (Lassen og Nielsen, 2017) bruges som grundbog til at dække pensum. Undervisnings sproget er dansk, men der inddrages og arbejdes også med både skolens sprog (dansk, engelsk, spansk, tysk) og med andre sprog, f.eks. beslægtede sprog (f.eks. norsk, svensk, hollandsk, fransk), minoritetssprog (f.eks. arabisk) og elevernes førstesprog.

### **Temablok 1 – Rap**

Sprogpatruljemandagen i uge 33 udgjorde opstarten på SPROG-forløbet med et fælles oplæg for hele 1.g-årgangen på HHX, hvor SPROG-forløbet introduceredes og formålet med at lære sprog blev præsenteret for eleverne. Sprogpatruljen forklarede begrebet semantisk skema for eleverne, som efterfølgende udfyldte de første stikord i deres semantiske skema med temaet ‘at være ung’. Senere afholdt en gruppe lokale rappere en workshop med alle klasser om improviseret rap med temaet ‘livet som 1.g’er’, som skulle inspirere eleverne til at skrive og fremføre deres egen rap. Gruppevis reflekterede eleverne over dét at være ung i dag og udarbejdede en planche, der illustrerede deres semantiske skema ‘at være ung’. Ydermere skulle de tage billeder til planchen, der kunne dokumentere deres idéer til rappen og livet som ung. Det semantiske skema skulle danne grundlag for temablokkens slutprodukt to uger senere, nemlig elevernes egen rap. Dagen afsluttedes med et møde på skolens parkeringsplads, hvor alle grupper præsenterede deres plancher for hinanden efter modellen speed-dating. Herefter blev alle plancher hængt op i klasseværelserne.

De efterfølgende to ugers undervisning med sproglærerne blev brugt til introduktion og undervisning i flere begreber indenfor eksempelvis semantik, sociolingvistik og pragmatik med relevans for temaet rap. Eleverne arbejdede i hele forløbet videre på deres produkt, hvor kravet var, at de kontinuerligt udbyggede deres raptekst med nyligt tillærte sproglige virkemidler. Forløbet afsluttedes med fremførelse af gruppernes rap og den førnævnte devaluering.

### **Temablok 2 – Sprogdetektiv**

Sprogpatruljemandagen i uge 35 startede med et fælles oplæg for hele årgangen med en sprogdetektiv, der demonstrerede for eleverne, hvordan sproganalyser kan bidrage til opklaring af kriminelle handlinger. Derefter deltog eleverne i fire workshops afholdt af sprogpatruljen, hvor de fik introduktion til begreberne *transparens* og *låneord*, og hvor de arbejdede med forskellen på tale- og skriftsprog i jobansøgninger.

Denne temablok havde til formål at fremme elevernes sproglige analysefærdigheder samt introducere dem for nyttige sproglærings- og kommunikationsstrategier, når de efter SPROG-forløbet skulle starte deres fagundervisning i sprogfagene. Produktet for temablokken var en tekstanalyse med inddragelse af

billedmateriale, hvilket muliggjorde yderligere arbejde med semantik og pragmatik for at styrke elevernes sproglige bevidsthed. Temablokken afsluttedes med devaluering 2.

### **Temablok 3 – Taler og pitch**

Tredje temablok havde temaet taler og pitch. Sprogpatruljemandagen startede med en fælles workshop, hvor Ciceros pentagram og de nonverbale koder blev gennemgået. Eleverne skulle herefter analysere en pitch af en lokal forretningsmand med fokus på de nonverbale koder.

Oplægget var inspiration til denne temabloks produkt: En video af elevernes salgspitch på ét minut med krav om brugen af diverse kommunikative virkemidler gennemgået i SPROG-forløbet samt et manuskript med deres sproglige overvejelser. Igen arbejdede eleverne kontinuerligt med deres produkt i hele temablokken og afsluttede med devaluering 3.

## **Resultater fra elev- og lærerevaluering**

Evalueringen blandt skolens elevgruppe og lærerstab, der blev foretaget skriftligt og anonymt efter årets SPROG-forløb, udgøres af to spørgeskemaer: Et elev-survey med 11 kvantitative multiple-choice-spørgsmål samt to kvalitative spørgsmål besvaret af 166 1.g-elever samt et lærer-survey med 16 kvantitative multiple-choice-spørgsmål samt tre kvalitative spørgsmål besvaret af årets 12 SPROG-undervisere. I de følgende to afsnit præsenteres hovedlinjerne i først elev- og dernæst lærerevalueringen. Med afsæt i en kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2025) inddrages de kvalitative data løbende for at udfolde og konkretisere de kvantitative data.

### **Elevevaluering**

Evalueringen viser, at eleverne er begejstrede for den funktionelle og kontekstualiserede tematiske tilgang samt det produktorienterede design. 91,6% af eleverne tilkendegiver, at de fik et godt indblik i de sproglige fænomener, mens 77,7% oplever, at de tre temaer gjorde det lettere at forstå indholdet. 75,7% synes, at de teoretiske begreber i undervisningen blev koblet sammen med praktiske eksempler og øvelser, så de var lettere at forstå og huske, mens 80% anser de kreative arbejdsformer som motiverende for undervisningen. I de kvalitative svar udtrykker eleverne, at særligt temablok 1 og 3 var interessante, mens temablok 2 fremhæves som mindre spændende, mindre praksisorienteret og sværere indholdsmæssigt.

Derudover fremhæver eleverne sprogpatruljemandagene som et udviklingsområde. Til trods for at 67,5% angiver, at sprogpatruljemandagene fungerede som en god opstart på hvert tema, og 70,9% vurderer, at der var god sammenhæng mellem sprogpatruljemandagene og sprogundervisningen, beskriver eleverne kvalitativt sprogpatruljemandagene som ”lange” og ”langtrukne” og foreslår ”kortere oplæg så man ikke mister koncentrationen”, ligesom flere elever peger på udfordringen med fællesaktiviteter for hele årgangen, da det ”hurtigt bliver meget uroligt” og ”der skal være flere lærere til at være der og hjælpe med at holde ro”.

Elevernes respons viser, at 83,6% mener, at niveauet i undervisningen passede til dem, og 79,8% føler, at de kan bruge det, de har lært i SPROG, i den efterfølgende dansk-, engelsk-, spansk- og/eller tyskundervisning efter grundforløbet. Fra et lærerperspektiv er dette en vigtig milepæl, da læringskulturen på skolen foregående år har været, at AP dels var svært og dels noget, der skulle overstås og efterlades i grundforløbet.

## Lærerevaluering

Lærernes evaluering viser også en grundlæggende positivitet overfor det kontekstualiserede design. 91,7% af lærerne tilkendegiver, at SPROG dækker de centrale emner i Almen Sprogforståelse, mens alle lærere mener, at SPROG har udviklet elevernes sproglige bevidsthed og analysefærdighed. 91,7% giver udtryk for, at de tre temaer fungerer som en god kontekst for undervisningen, hvilket understøttes kvalitativt, da adskillige lærere fremhæver, at temaerne gør det nemmere for eleverne at lære pensum, eller som en lærer formulerer:

Jeg oplevede, at eleverne havde meget nemmere ved at forstå de sproglige emner, fordi de selv skulle arbejde praktisk med dem som middel og ikke som mål i sig selv. Målet var rap/analyse/pitch, mens de sproglige emner var midlerne til at kunne nå målet.

En lærer pointerer endvidere, at eleverne ”virkede mere motiverede for at lære generelt om sprog”, mens flere lærere plæderer for en større sproglig bevidsthed blandt både elever og lærere ved at ”kunne se sammenhængen mellem flere sprog” og være mere ”bevidste om, at det vi lærer i SPROG, også kan bruges fremover og på tværs af fag”.

Til trods for at 83,3% vurderer progressionen mellem de tre temaer som god, påpeger flere lærere i de kvalitative svar en skæv indholdsmæssig vægtning i temaerne, hvor temablok 1 og særligt temablok 2 beskrives som grammatisk pensumtunge og pressede at nå igennem, hvorfor det foreslås, at ”vi med fordel [kan] justere delmålene”, så dele af pensum flyttes til temablok 3.

Foruden en omstrukturering af pensumfordelingen peger evalueringen også på to væsentlige udfordringer, som udgør centrale aspekter i lærerkognition (Borg, 2006; Henriksen m.fl., 2020). I evalueringen retter lærerne en kritik mod en kontekstuel faktor. 66,7% angiver, at det skematekniske fungerede dårligt, og størstedelen af lærerne påpeger, at placeringen af SPROG-timer i skemaet var en forhindring. En lærer kritiserer skemalægningen, som varetages af skolens ledelse, som ”ret frustrerende, da vi sproglærere var blevet lovet i udsigt, at vi ville blive sat to lærere på hver lektion, så vi selv kunne planlægge, hvilke timer vi skulle undervise hver især, men det skete ikke”. Lærerne giver udtryk for, at det er essentielt, at hvert klasseteam selv kan fordele pensum mellem sig ud fra ønsker og faglige styrker. Dette hænger da også sammen med den anden centrale udfordring, som omhandler lærerens manglende faglige viden. 27,3% angiver, at de følte sig fagligt usikre i det underviste pensum. Lærernes faglige usikkerhed udfoldes i de kvalitative svar, hvor en lærer udtrykker, at ”jeg savner at undervise i de emner, hvori jeg føler mig fagligt stærk og mener også, at det er den form, som er mest givende for eleverne”, mens flere lærere plæderer for, at der med fordel kan udvikles et fælles undervisningsmateriale for at undgå, at alle hver især skal ”opfinde den dybe tallerken”, ”især fordi

mange er endt med at undervise i ting, som går udenfor vores egen faglighed”. En lærer argumenterer for, at et fælles udviklet undervisningsmateriale kan fungere som en skabelon, ”når/hvis jeg skal undervise i et emne, som jeg ikke føler er helt min spidskompetence”. Det kan formodes, at disse faktorer, der spiller en central rolle for succesfuld pædagogisk udviklingsarbejde, kan være årsagen til, at kun 45,4% angiver, at de var glade for at undervise i SPROG.

## Næste skoleårs SPROG-forløb

Med afsæt i resultaterne fra elev- og lærerevalueringen samt årets eksamen har skolens ledelse besluttet, at Slotshaven Gymnasium fortsætter med SPROG-forløbet næste skoleår. Sprogpatruljen har således igangsat revideringen af SPROG-forløbet baseret på elevers og læreres feedback. Tabel 2 viser den tilpassede pensumfordeling i de tre temablokke for skoleåret 2026/2027. I temablok 2 er der tilføjet et nyt produkt – en visuel brochure – som erstatter den tidligere analyse som produkt og som skal introduceres og opstartes på sprogpatruljemandagen, så eleverne kan udvikle produktet løbende gennem hele temablokken. For at sikre en mere jævn pensumfordeling er temablok 2 reduceret i forhold til ordklasser og sætningsanalyse; mens artikler er flyttet til temablok 1, er præpositioner, adverbier samt interjektioner flyttet til temablok 3. Derudover er sætningsanalyse af adverbial rykket til temablok 3.

	SPROG SOM IDENTITET	SPROG SOM SYSTEM		SPROG SOM STRATEGI
	<b>1. Rap</b> Produkt: Skriv og lydoptag en rap	<b>2. På sporet af sprog</b> Produkt: Lav en visuel brochure		<b>3. Taler og pitch</b> Produkt: Skriv og videooptag en pitch
Morfologi og syntaks	- Sætningsanalyse: Subjekt og verbal	- Morfologi: Rodmorform, fleksiv, præfiks og suffiks - Sætningsanalyse: Direkte og indirekte objekt, subjekts – og objektsprædikat samt konjunktionel	- Sproghistorie - Transparens	- Sætningsanalyse: Adverbial
Leksis og semantik	- Ordklasser: Verber, substantiver, adjektiver og artikler - Semantisk skema - Billedsprog (metafor, personifikation, besjæling, sammenligning)	- Ordklasser: Pronominer, numeraler og konjunktioner - Låneord	- Sproglæringsstrategier	- Ordklasser: Præpositioner, adverbier og interjektioner - Denotation og konnotation
Tekst	- Rap-tekster på dansk, engelsk og norsk/svensk - Tale- vs. skriftsprog	- Salgstekster på dansk, engelsk og norsk/svensk		- Taler på dansk, engelsk og norsk/svensk
Pragmatik	- Appelformer (etos, logos, patos)			- Det retoriske pentagram - Nonverbale koder - Erhvervsorienteret kommunikation - Ekstern/intern virksomhedskommunikation
Sociolingvistik	- Etnolekt, dialekt, kronolekt, sociolet og multietnolekt	- Lingua franca		

**Tabel 2.** Pensumfordeling i de tre temablokke i skoleåret 2026

Foruden disse ændringer har skolens ledelse lagt op til, at undervisning i SPROG skal være på frivillig basis. Næste skoleår er det dermed op til den enkelte lærer at melde sig til (eller fra) til SPROG-undervisningen. Dette i et forsøg på at imødekomme barrieren med lærerens manglende motivation. Ud fra vores perspektiv bekræfter årets SPROG-forløb, at det funktionelle sprogsyn, den kontekstualiserede tilgang, det temabaserede design samt det kontinuerlige, praksisrettede produktarbejde er vejen frem til at fremme elevernes læring. Artiklens forfattere står derfor fast på at fortsatte udvikling af og arbejde med SPROG som både sproglærere og sprogpatrulje også i skoleåret 2026/2027.

## Referencer

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and practice* (2. udgave). Bloomsbury.

<https://doi.org/10.5040/9781474219983>

Henriksen, B., Fernández, S., Andersen, H.L. og Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sprog lærere*. Samfundslitteratur.

Lassen, B. B. og Nielsen, G.R. (2017). *Ind i sproget hhx*. Systime.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. udgave). Beltz Verlag.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for language development. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.17239/l1esll-2018.18.04.01>

# Oplevelsesorienteret engelskundervisning i et dobbeltdidaktisk perspektiv



**Karen Lassen Bruntt**

Cand. mag og folkeskolelærer

Lektor i Engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

klb@via.dk



**Nanna Jørgensen**

Cand.mag.

Lektor i Engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

najo@via.dk

I en tid med øget fokus på kunstig intelligens vælger vi i denne artikel at arbejde med et andet perspektiv. Vi præsenterer her to fagdidaktiske forløb med fokus på indholds- og metodevalg i engelsk på læreruddannelsen, hvor vi fokuserer på konkrete æstetiske oplevelser i og uden for skolen. Vi reflekterer over læringspotentialet i sådanne oplevelser ud fra det funktionelle sprogsyn (Leth Andersen m.fl., 2015) med en kobling til det interkulturelle i faget for at skabe et æstetisk interkulturelt møde mellem “dem og os”, der både pirrer og provokerer og samtidig øger sprogproduktionen.

I det følgende belyser vi derfor indholdsdimensionen i engelskundervisningen ud fra en oplevelses- og handlingsorienteret tilgang, hvor FN’s verdensmål er i fokus som eksempler på, hvordan sproglæring kan relatere sig til virkelige aktuelle problemstillinger uden for skolen. Dette gøres ved at præsentere refleksioner over to parallelle undervisningsforløb, hvor æstetiske oplevelser både bidrager til autentiske sprog handlinger og kulturmøder, der fremmer dannelsesprocessen. Med inddragelse af Brodersen m.fl.’s (2020) teori om æstetiske læreprocesser, Klafkis dannelsesbegreb (2002) samt Risager og Svarstads cyklusmodel (2020) giver vi eksempler, som illustrerer og begrundet en sådan undervisning, set i et dobbeltdidaktisk perspektiv: læreruddannelse og skole.

## Verden ind i undervisningen og undervisningen ud i verden

Vi bringer verden ind i undervisningen og lader samtidig undervisningen bevæge sig ud i verden med mulighed for at møde “det andet” - også set i lyset af verdensborgerbegrebet som det forstås hos Risager og Svarstad (2020). Sidstnævnte ser vi som en vigtig brik i dannelsesprocessen, hvor engelsk fungerer som adgang til kulturel forståelse og ansvarlig deltagelse i en globaliseret verden.

Æstetiske læreprocesser nævnes i læreplaner for både læreruddannelse og skole og har med vores sanser at gøre. Brodersen m.fl. (2020) fokuserer på, hvordan sådanne læreprocesser kan hjælpe med at åbne indholdet for eleverne og samtidig åbner eleverne sig for indholdet, så de motiveres, lærer og dannes. Det er vigtigt, at der indgår refleksioner over konkrete situationer og aktiviteter, så der skabes betydningsfulde erfaringer (Brodersen m.fl., 2020: 18). Dermed sker der en vekselvirkning mellem ægte sansemæssige oplevelser og en analytisk refleksion (Brodersen m.fl., 2020: 30-31). Æstetik er i undervisningssammenhæng interessant som genstand og udtryk i verden, f.eks. når vi diskuterer et digt eller taler om et billede. Desuden kan æstetiske processer medføre “en særlig sanselig og fornemmende måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på” (Brodersen m.fl., 2020: 41), altså være et redskab til at lære et fags indhold. Elever kan via æstetiske læreprocesser få en intens oplevelse, en anden måde at forstå indholdet på gennem sansning og følelser. De kan dermed blive pirret, opleve skønhed og/eller møde “noget fremmed”, der forstyrrer (Brodersen m.fl., 2020: 28) og kan derigennem få motivation og lyst til at lære, for sådanne oplevelser kan bevæge, udfordre og/eller forandre (Brodersen m.fl. 2020: 66-73).

Brodersen m.fl. (2020: 62-63) trækker på Klafkis dannelsesstænkning og forklarer, hvordan sådanne intense oplevelser kan åbne eleverne for måder at se noget på, samtidig med at de kan åbne aspekter af stoffet. Dette understøtter læreren ved både at skærpe elevernes bevidsthed gennem sansning og tænkning ved at ordne stoffet og gøre det tilgængeligt. Klafki bygger på en kritisk-konstruktiv forståelse af dannelse, hvor undervisningen skal ruste eleverne til at forstå, vurdere og handle i en kompleks verden. Centralt står de epokale nøgleproblemer, som Klafki definerer som grundlæggende samfundsproblemer i samtid og fremtid. Særligt fred, miljø, ulighed og teknologi (Klafki, 2002: 74-77) fremhæves som problemfelter, der fordrer refleksion og stillingtagen. Formålet er, at eleverne gennem undervisningen udvikler kritisk refleksion og handlekompetence, så de kan agere som myndige borgere (Klafki, 2002: 79). Dette forudsætter en undervisning, der er forståelsesfremmende og opdagende, hvilket kan kobles til oplevelsesorienterede og æstetiske læreprocesser.



Figur 1: gengivelse af *Cyklusmodel for interkulturel læring* (Risager og Svarstad 2020: 38)

Sådanne opdagende læreprocesser kan danne udgangspunkt for arbejdet med epokale nøgleproblemer, idet eleverne skal forholde sig til komplekse kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger. Denne bevægelse fra oplevelse til refleksion og videre til stillingtagen peger også frem mod Michael Byrums (1997) begreb om interkulturel kompetence, som hos Risager og Svarstad (2020: 38) udmøntes i en ”Cyklusmodel for interkulturel læring” (fremover Cyklusmodellen, se figur 1). Modellen viser, at underviseren kan understøtte elevernes møde med det fremmede gennem oplevelse, refleksion og handling som en dynamisk proces. Modellen kan dog ikke stå alene, da det er nødvendigt at indtænke det sproglige arbejde, så sproget strækkes (Gibbons, 2015: 26-27).

Vi kan ikke arbejde med alle epokale nøgleproblemer, men må lave eksemplariske nedslag. Hos Klafki (2002: 79) handler *det eksemplariske* om, at eleverne ikke arbejder med ”hele verden”, men med velvalgte, konkrete eksempler. Vores forløb på læreruddannelsen og de senere skitser til planer i skolen illustrerer Klafkis idé om dette via arbejdet med FN’s verdensmål. De studerende har et æstetisk kulturmøde enten i form af vægmalerier i byrummet eller kunstværker på Aros. I Klafkisk forstand giver sådanne konkrete eksempler oplevelser med efterbearbejdning og refleksion, der gennem perspektivering skaber kritisk stillingtagen og handling. Denne refleksion ser vi også som nødvendig i de æstetiske læreprocesser og samme bevægelse findes i Cyklusmodellen.

## Praksis på læreruddannelsen

I et dobbeltdidaktisk perspektiv afprøver vi sammen med to hold lærerstuderende i efterårssemestret 2025 først aktiviteter ude i byrummet for at undersøge FN’s verdensmål eksemplificeret i enten 1) Aarhus-projektet ”17 walls” eller 2) en æstetisk museumsoplevelse på Aros. Dernæst reflekterer vi sammen med de studerende over aktiviteterne i forhold til sprog og interkulturel kompetence, hvorefter de studerende rammesætter skitser til små undervisningsplaner til skolen.

I vores brede emne om FN’s verdensmål fokuseres på flere af de epokale nøgleproblemer og følgende er fælles for begge undervisningsforløb: Verdensmålene åbnes for de studerende gennem en indledende stilladsering både indholdsmæssigt og sprogligt med æstetik. Æstetikken indgår som et *indhold*, idet billeder diskuteres didaktisk og afprøves receptivt og produktivt. I par pirres de studerende (”Bemærke” i Cyklusmodellen) og oplever noget fremmedartet via nogle skæve, abstrakte billeder, som ud fra metoden *See, Think, Wonder* diskuteres på baggrund af deres egne erfaringer (”Sammenligne” og ”Reflektere” i Cyklusmodellen) og relateres til verdensmålene, så der sker en refleksion over den æstetiske oplevelse. Sprogligt arbejdes der samtidig med kerneord. Senere bruges *æstetiske arbejdsformer*, når de studerende udtrykker deres egen forståelse af verdensmålenes indhold, logo og farve ved selv at finde et billede til illustration af et specifikt verdensmål med efterfølgende refleksion på holdet. Undervisningen bevæger sig nu ud i verden.

## Vægmalerier i byrummet

Det ene engelskhold sendes ud i byrummet på opdagelse blandt de 17 vægmalerier i Aarhus, der symboliserer FN's verdensmål. Holdet besøger mindst fem vægmalerier, udvælger ét og optager en kort video på stedet, hvor de reflekterer over den æstetiske oplevelse af maleriets form og funktion: indholdssiden, udtryksformen og kommunikationsformålet. *Hvad ser I? Hvad gør det ved jer? Hvad vil værket kommunikere til beskueren?* ("Bemærke" i Cyklusmodellen).

Tilbage på campus efterbearbejdes oplevelsen sprogligt, interkulturelt og didaktisk. Først arbejdes der videre med automatisering af ordforrådet, og det interkulturelle aspekt er i spil gennem analyse og fortolkning af vægmalerierne ud fra verdensmål-vinklen. Gennem kommunikative aktiviteter bruges målsproget til at relatere maleriernes problemstillinger til de studerendes eget liv, deres sociale og kulturelle perspektiv på verden. Mødet med "det andet" i vægmaleriernes tematikker pirrer og provokerer, men leder også frem mod en større forståelse af en anden måde at se verden på, dvs. der decentreres og verden ses fra andre perspektiver ("Sammenligne" og "Reflektere" i Cyklusmodellen).

De små videoer fra byturen redigeres og uploades til et website, hvorefter der er "filmpremiere" og en vinder kåres på baggrund af kriterier om det æstetiske udtryk og hvor godt indholdet rammer verdensmålvinklen. De studerende skiftes til at præsentere og spørge ind til det formmæssige aspekt og det æstetiske udtryk. Der er altså en informationskløft, der fordrer autentisk sprogbrug (Leth Andersen m.fl., 2015).

## Besøg på Aros

Det andet hold besøger Aros på jagt i værkerne efter verdensmålene. Hjemme igen udtrykker de sig æstetisk ved at skrive digte om deres oplevelse med et selvvalgt kunstværk. Fokus på museet er på oplevelsen af det autentiske møde med værket og på deres samtale om indtryk og følelser, som noteres. Efter besøget bearbejdes den konkrete oplevelse sprogligt og interkulturelt ved at omsætte oplevelsen til et digt ("Interagere" i Cyklusmodellen). Deres stikord bruges som byggesten til et digt med mulighed for at reflektere over følelser og tolke deres kunstværk. Digtene uploades på et website, sådan at kunstværk og digt adskilles for at skabe en autentisk informationskløft. De studerende læser nu digtene højt og andre forsøger at matche kunstværk og digt og gætte på det påtænkte verdensmål. Det fører til diskussioner, for adskillelsen skaber et behov for reel kommunikation.

På begge hold sættes oplevelsen ind i en didaktisk ramme, når de studerende først brainstormer idéer baseret på kunsten og verdensmålene. Derefter designer de i grupper undervisningsplaner, der kæder det sproglige arbejde sammen med indholdsarbejde med krav om en æstetisk handlingsorienteret tilgang, dvs. deres kommende elever skal ledes til selvstændigt at danne sig en mening, der gør, at de kan træffe velovervejede afgørelser og handle derefter (Klafki, 2002: 79); f.eks. organisere en kampagne der fokuserer på børns vilkår, organisere grupper der fjerner skrald fra stranden osv. ("Interagere" i Cyklusmodellen). Slutteligt præsenteres planerne på holdet og andre muligheder for at inkludere æstetiske læreprocesser diskuteres, når fokus er på interkulturel kompetence.

## De studerende skitserer små undervisningsplaner til skolen

De studerende arbejder nu med ét epokalt nøgleproblem i deres små skitser til enten indskoling, mellemtrin eller udskoling, som vi i udvalg gengiver nedenfor. Skitserne viser en progression sprogligt og interkulturelt med temaet: *Everyday life with a focus on home*. Alle planer starter med åbning af emnet gennem piring og mødet med “den anden” via billeder der viser diversitet af f.eks. køn. Her indgår også stilladsring med emne-relevant ordforråd og anden sproglig og indholdsmæssig støtte og input gennem autentiske tekster.

I indskolingen i 4. klasse arbejdes med *My family and my home*, hvor eleverne får interkulturelle erfaringer med, at børns levevilkår er meget forskellige. Eleverne besøger Den Gamle By, hvor de undersøger historiske lejligheder og tager billeder. Oplevelserne bearbejdes gennem collager og beskrivelser, hvor boligerne sammenlignes gennem gradbøjning af adjektiver og brug af relevante gambitter, inden forløbet afsluttes med en præsentation af elevernes egen familie og bolig.

På mellemtrinnet i 7. klasse arbejdes spiralisk videre med *Homes - No homes* med fokus på forskellige sociale forhold. Eleverne skal på byvandring med en hjemløs, hvilket giver stærke sanselige og emotionelle indtryk, der kan chokere og bevæge. Tilbage på skolen diskuterer eleverne den hjemløses vilkår i forhold til eget liv, og oplevelsen omsættes til handlingsorienterede argumenterende produkter som læserbreve eller kampagner, der sætter fokus på afhjælpning af hjemløshed. Her integreres brug af sætningsadverbialer.

I udskolingen arbejder 8.-9. klasse problembaseret med *Migration - Children on the Move*. Interkulturelt møder eleverne “det andet” gennem flygtningebørns og -unges stemmer i autentiske tekster og derefter besøges museet FLUGT i Oksbøl. Her møder eleverne konkrete flygtningeskæbner ved at se udstillinger med flygtningehjem og lytte til de flygtedes flugtopplevelser. Hjemme arbejder grupperne med rollespil (f.eks. flygtningebørn, politikere og NGO'er) for at finde løsninger på, hvordan flygtningebørns stemmer kan høres. Slutproduktet er en video med handletiltag. Der indgår modalverber for at udtrykke muligheder og argumenterende gambitter for at overbevise.

Skitserne ovenfor relaterer til Klafkis dannelsesteori, hvor emnet, der undervises i, forbindes med elevernes forståelse af verden og deres egen rolle i den. *Migration - children on the move* kan f.eks. ses som et nutidigt nøgleproblem, idet det omhandler børns vilkår, ulighed i verden og internationale konflikter, som også har betydning for elevernes fremtidige liv i en globaliseret verden. Undervisningen er eksemplarisk i Klafkisk forstand, da vi møder enkelte menneskers historier, der dog repræsenterer et globalt problem.

## Konklusion

Gennem et dobbeltdidaktisk perspektiv har vi vist, hvordan arbejdet med æstetiske læreprocesser og autentiske kulturmøder kan fungere som en katalysator for både sproglig udvikling og interkulturel dannelse. Lærerstudierende afprøver først selv på egen krop æstetiske læreprocesser med både sprogligt og interkulturelt indhold for efterfølgende at omsætte deres viden til praksis og senere afprøvning i praktik.

I valget af indhold er udgangspunktet Klafkis epokale nøgleproblemer, som ikke er knyttet til specifikke engelsktalende lande og som dermed giver mulighed for at sammenligne med eget liv, se diversitet, foretage

perspektiv-skifte og lave handletiltag. Emnerne åbnes ved at møde "den anden" gennem æstetiske oplevelser, der pirrer eller chokerer. Senere må indholdet bearbejdes gennem refleksion og udarbejdelse af meningsfulde æstetiske produkter ud fra det kommunikative sprogsyn. Derfor foretrækker vi en vekselvirkning mellem arbejde i og uden for skolen, så den nødvendige sproglige og indholdsmæssige stilladsering er på plads (og emnet er åbnet) inden eleverne begiver sig ud i verden og senere hjem igen for efterbearbejdning sprogligt og indholdsmæssigt. Dette ses også i koblingen mellem Brodersen m.fl.'s (2020) fokus på sansning, Risager og Svarstads (2020) cyklusmodel og Klafkis (2002) dannelsestænkning som tilsammen tilbyder en didaktisk ramme, hvor undervisningen bevæger sig fra den umiddelbare oplevelse til dybdegående refleksion og kritisk stillingtagen. Som eksemplerne fra både læreruddannelsen og skolen illustrerer, er det netop i vekselvirkningen mellem at blive "forstyrret" af kunsten eller virkeligheden og efterfølgende bearbejde denne forstyrrelse sprogligt, at eleverne udvikler sig fra blotte beskuere til deltagende verdensborgere.

For at ruste eleverne til at håndtere Klafkis epokale nøgleproblemer må undervisningen også forankres i kroppen og fællesskabet. Ved at lade "verden komme ind i undervisningen og undervisningen ud i verden" sikrer vi, at faget engelsk forbliver et dannelsesfag, der ikke blot simulerer virkeligheden, men ruster eleverne til at handle kompetent og ansvarligt i den.

## Referencer

Brodersen, P., Illum Hansen, T. og Ziehe, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (2. udgave). Hans Reitzels forlag.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2. Udgave). Heinemann.

Klafki, W. (2002). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (2. udgave) Forlaget Klim.

Leth Andersen, H., Fernandez, S., Fristrup, D. og Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Risager, K. og Svarstad, L. K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring*. Samfundslitteratur.

# Becoming more literate about assessment literacy



**Marella Tiongson**  
University of Copenhagen  
mtt@hum.ku.dk



**Sanne Larsen**  
University of Copenhagen  
sannela@hum.ku.dk



**Slobodanka Dimova**  
University of Copenhagen  
slobodanka.dimova@hum.ku.dk

A growing number of higher education (HE) institutions in non-English-dominant contexts, such as Denmark, have adopted English as a medium of instruction (EMI) because of internationalization efforts. Given the expectations that EMI students study in English, which is not their first language (L1), research in these contexts has particularly focused on issues related to the assessment of students' English proficiency and the extent to which their English skills affect their ability to display content knowledge (Dimova and Kling, 2022).

This focus on English proficiency tends to overlook the reality that multilingual students use multiple languages during their disciplinary learning. Some scholars believe that allowing multilingual students to use all their linguistic resources, both when learning and during assessment, enables them to better communicate content knowledge, minimizes linguistic bias, and helps improve educational outcomes (Cenoz, 2023). Although different pedagogical approaches to integrating content and language in higher education have been discussed in the literature, few studies address the integration of content and language in assessment practices, and even fewer

focus on the role of multiple linguistic resources in formative or summative classroom-based assessment of disciplinary content (Tiongson et al., 2026).

In this paper, we argue that the lack of documented multilingual assessment points not only to monolingual ideologies but also to a limited understanding about how content functions within current frameworks for language and content assessment literacy (Dimova and Kling, 2022). In other words, despite the multilingual realities of classrooms, we still rely on one language (e.g., English *or* Danish) in disciplinary teaching and learning -- even more so when it comes to assessment.

## Integration of content and language(s) in assessment

Many will recognize the following scenario, illustrated in extracts 1-3, which is based on data from the project *Towards a new model of communicative competence in multilingual higher education* and is common in EMI courses in Denmark. In this example, Master's level students in a course in physics are divided in small groups to solve exercises during class. During these group discussions, students often draw on shared L1s, depending on the linguistic backgrounds of those working together and their language preferences. As shown in extract 1, the students discuss the task primarily in Danish while working through a disciplinary problem together:

- FS11: It doesn't make sense. Så vi har at den hedder jo bare e e plus g g plus e g plus e e plus e g ikke? Det må være vores density og så siger vi så h o s med
- FS12: Jeg ved ikke. Det tror jeg jeg er lidt forvirret over det der. Hvor kender [...]
- FS11: Det er jo bare- vi har bare et two-level system. Det er jo bare
- FS12: Men men skal der ikke nogen nogen konstanter foran de forskellige
- FS11: Jo det skal der. Det- jo jo det skal der
- FS12: Fordi g g er vel nul eller hvad?
- FS11: Men jeg tænker bare du kan næsten du kan jo stadigvæk- vi får jo bare dem her plus nogle konstanter. Det er jo mere i forhold til om de kommuterer kommuterer med begge så jeg tænker bare man kan bruge ortogonalitet og så se. Jeg ved ikke lige hvorfor l1 i hans eksempel der er den bare væk
- FS12: Der er den bare væk. Der er den bare gone.

**Extract 1.** Group work (student-student interaction).

FS11 (student, Danish background), FS12 (student, Danish background)

When the students at some point ask the instructor for assistance, they switch to English:

- FS11: So, we have a question of what to do with the commutator.
- FS12: Yes, well I heard there were several other [...] but I had-
- I3: Yes, okay, so essentially what is given to you down here is [...] let's say let's say that you don't have a [state...] which means that [it's a still description] a more generalized description of the

quantum system. I don't give you a specific [...] with components to go in and check how the how the [...] change right but I tell you have a density matrix which will have information about the population of the states and the coherence [of the off-diagonal]

**Extract 2.** Group work (student-teacher interaction).

FS11 (student, Danish background), FS12 (student, Danish background), I3 (TA, Greek background)

However, despite the multilingual communication in the classroom, the assessment remains only in English. This is typically justified by the language policy of the course, the study program, or the university. In the example discussed here, the question of examination language was only mentioned explicitly once: during a brief exchange part of a question-and-answer session just before the exam, shown in extract 3.

FS5: It is then okay that we do it in Danish?

I1: Fine with me. Just don't tell anybody officially {students laugh}. In principle we are not allowed to speak a single word of Danish... also during teaching ... why? {students laugh}, and also not a single word of Chinese or...

**Extract 3.** Whole class discussion.

F5 (Danish background), I1 (course responsible lecturer, Danish background)

This scenario is not something new. Nissen (2018), for example, also found that not only did students use both languages during instruction, they were also allowed to respond in Danish to English exam questions to maximize the potential to display their knowledge. This raises an important question - is such a multilingual approach to assessment in content courses acceptable?

In many internationalized universities, the primary learning goal is content knowledge although through engagement with disciplinary discourses, students are also expected to develop disciplinary literacy, i.e. "ability to appropriately participate in the communicative practices of a discipline" (Airey, 2011: 3). Language plays a central role, in development of both. Arguably, if students are allowed to use both their first and second language, they will be able to develop content knowledge in both languages. When it comes to assessment, however, students may understandably prefer the language with which they are most comfortable. If the exam is expected to measure students' content knowledge, then allowing them to use all their linguistic resources to demonstrate their knowledge seems reasonable.

In other contexts, an English-only policy tends to be implemented in both instruction and assessment also because English proficiency is a learning goal alongside content. In such contexts, lecturers need to strike a balance between the role of content knowledge and language proficiency in the students' ability to develop and display disciplinary knowledge. Although some lecturers claim that they include language in their assessment rubrics, many assess language intuitively or implicitly (Gronchi, 2024). Focus on content remains a priority, though,

because content lecturers lack training to assess language and because they take into consideration the fact that students are L2 users of English (Otto and Estrada Chichón, 2021).

Interestingly, research suggests that content lecturers may implement multilingual accommodation strategies for students regardless of English-only policies. For instance, lecturers provide students with text translation and allow translanguaging during examination to help students optimize their assessment performance (Otto and Estrada Chichón, 2021; Sahan and Şahan, 2022).

Given that decisions regarding multilingual assessment tend to be intuitive rather than governed by explicit methodological considerations, Inbar-Lourie (2022) emphasizes the importance of developing content lecturers' language assessment literacy specifically for EMI contexts.

## **What is language assessment literacy?**

Language assessment literacy (LAL) represents the theoretical knowledge and practical skills in language assessment that are embedded within a particular educational context (Dimova et al., 2022). Although content is not a common dimension in LAL models, scholars that focus on content and language integrated learning (CLIL) in relation to elementary and secondary education as well as EMI in university contexts have emphasized the importance of its inclusion in theoretical models (Inbar-Lourie, 2022; Liu and Lo, 2025).

Current models underline that lecturers should have 1) specific assessment knowledge of assessment purpose (focus on content, language, or both), 2) an understanding of content and language integration practices, and 3) an awareness of the educational and language policies in the particular educational context. These three dimensions contribute to lecturers' ability to identify whether content-learning issues arise from disciplinary content, the medium of instruction, or other academic or cultural shortcomings in the case of international students. Multilingualism, here, is an essential component, particularly in relation to the role of multiple languages in EMI students' development of disciplinary literacy. However, the current models need refinement to raise awareness about the purpose, the methods, and the outcomes of multilingual assessment in university courses.

## **How about multilingual assessment literacy with content integration?**

As the classroom example above shows, some EMI content lecturers may intuitively experiment with assessments that integrate multiple languages and disciplinary content. However, deliberate implementation of multilingual assessment approaches requires structured university pedagogical training. To support multilingual assessment, lecturer training should include an extended multi-LAL model that draws on the existing frameworks. Such a model would involve the following competences:

1. Understanding of the contextual factors and educational policies, including the linguistic and cultural background of students and lecturers, as well as the extent to which multiple languages are present in curricula, learning environments, and educational policies
2. Awareness of the different assessment purposes relevant for the local educational context, with emphasis on the role of multilingual scaffolding and feedback in assessment for learning
3. Theoretical knowledge regarding assessment constructs (e.g., disciplinary literacy, multilingual communication, and content knowledge)
4. Ability to employ the fundamental assessment principles in the design of assessment tasks and assessment criteria by integrating content, multilingual, and multimodal assessment categories
5. Ability to interpret assessment results in relation to students' multilingual and disciplinary needs

By raising theoretical, methodological, and practical awareness of the role of multilingualism in content knowledge development (learning) and display (exams), multi-LAL training would provide EMI content lecturers with an extended assessment literacy, which can allow them to make informed decisions about their teaching and assessment practices.

## Acknowledgement

The manuscript is funded by the Denmark's Independent Research Fund, grant number: 10.46540/3097-00124B.

## References

- Airey, J. (2011). The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education. *Across the Disciplines*, 8(3), 1–9. <https://doi.org/10.37514/ATD-J.2011.8.3.18>
- Cenoz, J. (2023). Plurilingual education in the Basque Autonomous community. In J.M. Cots (Ed.), *Profiling plurilingual education: A pilot study of four Spanish autonomous communities*, 33–53. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Dimova, S., and Kling, J. (2022). Emerging assessment needs and solutions in EMI in higher education. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(2), 137–152. <https://doi.org/10.1075/jemi.00002.edi>
- Gronchi, M. (2024). Language assessment in EMI: Unravelling the implicit-explicit dichotomy. *Educational Linguistics*, 3(2), 238–257. <https://doi.org/10.1515/eduling-2023-0011>
- Inbar-Lourie, O. (2022). EMI programs and formative assessment: Implications for the assessment literacy of content lecturers. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(2), 204–231. <https://doi.org/10.1075/jemi.21014.inb>
- Liu, J. E., and Lo, Y. Y. (2025). Multimodality in CLIL assessment: Implications for teacher assessment literacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(5), 1459–1477. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2357140>
- Nissen, C. F. R. (2018). Language policy in reality – A study of language use in two English- taught courses at University of Copenhagen. In M. Siiner, F. M. Hult & T. Kupisch (Eds.), *Language policy and language acquisition planning*, 187–199. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75963-0_11)

Otto, A., and Estrada Chichón, J. L. (2021). Analysing EMI assessment in higher education. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), e15475.  
<https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.1547>

Sahan, K., and Şahan, Ö. (2022). Content and language in EMI assessment practices: Challenges and beliefs at an engineering faculty in turkey. In Y. Kirkgöz & A. Karakaş (Eds.), *English as the Medium of Instruction in Turkish Higher Education* (Vol. 40, pp. 155–174). Springer International Publishing.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-88597-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-88597-7_8)

Tiongson, M., Larsen, S., Kling, J., and Dimova, S. (2026). A scoping review of literature in multilingual assessment in higher education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–22.  
<https://doi.org/10.1080/01434632.2026.2624564>

# Grammatikkens rolle i kurser inden for Tysk som tillægskompetence



**Aase Voldgaard Larsen**

ph.d.

lektor

Aalborg Universitet,

voldgaard@ikl.aau.dk



**Mirjam Gebauer**

ph.d.

lektor

Aalborg Universitet

gebauer@ikl.aau.dk

Leth Andersen og Skovgaard Andersen (2025) har skrevet følgende i forbindelse med udprøvning af fremmedsprog i gymnasiet: “om en elev kan skrive en grammatisk korrekt sætning, har kun lidt med behovet inden for fremmedsprog i virkeligheden at gøre”. I stedet fremhæver de kommunikative og interkulturelle kompetencer samt motivation som centrale elementer i sprogundervisningen. Imidlertid viser analyser, at den skriftlige eksamen i Tysk A på STX fortsat har grammatik som hovedfokus (Leth Andersen og Skovgaard Andersen, 2024).

Ifølge NCFE's gymnasieundersøgelse (Lund m.fl., 2023) afspejler fagbeskrivelserne et kommunikativt-funktionelt sprogsyn, hvor sprogbrug prioriteres over grammatisk korrekthed. I praksis oplever mange elever dog en mere strukturalistisk tilgang med fokus på sprogsystem og korrekthed samt en intimiderende “fejlkultur” (Lund m.fl., 2023: 211). Mange elever mener desuden, at de skal have “indgående kendskab til grammatik” (Lund m.fl., 2023: 219), før de kan lære sproget. Dette genfindes delvist i en underviserundersøgelse, hvor grammatik fylder 27,5% af undervisningstiden i tysk og dermed relativt meget (Andersen og Fernández, 2021: 6). Selvom mange lærere foretrækker at arbejde med grammatik i kontekst, hvor de fremhæver øget motivation og udbytte som resultat, så fastholder nogle en mere traditionel tilgang, bl.a. fordi integreret grammatikundervisning opleves som vanskelig (Andersen og Fernández, 2021). I grundskolen har afskaffelsen af den skriftlige prøve mindsket fokus på grammatiske former, men lærerne oplever fortsat didaktiske dilemmaer, hvor nogle næsten undgår grammatik, mens andre vender tilbage til traditionel formidling (Jakobsen, 2026: 72-76).

I lyset af den opridsede problematik undersøger denne artikel, hvilken rolle grammatik spiller for deltagere i kurser i *Tysk som tillægskompetence* (TsT) ved Aalborg Universitet og hvordan de oplever denne dimension ved fremmedsproglæringen. Analysen baserer sig på deltagernes personlige læringsmål ved kursusstart (2022-2025) samt fokusgrubeinterviews med 24 deltagere i marts 2025. Interviewene var udformet med henblik på at afdække erfaringer med læring af tysk og grammatik.

TsT-kurserne ved Aalborg Universitet er frivillige, gratis mundtlige og skriftlige kurser, som alle studerende får tilbud om at følge, og som strækker sig over otte aftener og en weekend. Det mundtlige kursus fokuserer på kulturforståelse og praktisk anvendelse af sproget, herunder ordforråd, udtale og *fluency* samt på at give deltagerne større sprog-selvtillid gennem aktiv brug af sproget (jf. Voldgaard Larsen, 2024). Det skriftlige kursus har derimod fokus på grammatik, tekstlæsning og skriftlig produktion. Siden kursusstart i foråret 2022 har 607 studerende ansøgt om deltagelse, og heraf har 461 deltaget. I alt har 191 gennemført kurset ved aktiv deltagelse i mindst otte af ti kursusgange og modtaget diplom.

## Teoretiske overvejelser

Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog (CEFR) understreger i den nye udgave fra 2020 en funktionel tilgang til grammatik (CEFR, 2020: 33), dvs. at det centrale er praktisk anvendelse af grammatikken i kommunikation og “grammatical *accuracy*”. Det handler dermed om, at lærende både kan huske “præfabrikerede” udtryk (f.eks. *chunks*), og at de kan fokusere på grammatiske former, samtidig med at de artikulerer egne tanker. Det understreges, at grammatiklæring ikke foregår lineært, f.eks. ses det, at den lærende omkring niveau B1 i stadig stigende grad formulerer sig selvstændigt og kreativt og giver slip på præfabrikerede formuleringer – og dette skifte medfører et fald i *accuracy* (CEFR 2020: 132).

Ifølge Jones m.fl. (2013) har tidligere studier vist, at undervisning i grammatik som isoleret regelsystem ikke forbedrer lærendes sprogproduktionskompetencer. Deres empiriske studie viser en positiv effekt på lærendes skrivekompetence, når grammatik undervises funktionelt og integreret i en meningsfuld kontekst. Dewaele m.fl. (2019) forskyder fokus fra grammatisk korrekthed til kommunikativ vellykkethed, hvor fluency, variation og konteksttilpasning er centrale. De anlægger et affektivt perspektiv og fremhæver følelsers betydning i L2-indlæringen. Fremmedsprogsangst kan hæmme deltagelse, mens positive følelser, *foreign language enjoyment* (FLE), øger *willingness to communicate* (WTC). En støttende tilgang til at begå fejl, trykthed og gode relationer i klasseværelset fremmer lav angst og høj sproglig selvtillid. Dermed udvides forståelsen af kommunikativ kompetence.

## Metode

Fra efteråret 2022 til foråret 2025 er deltagerne ved hvert TsT-kursus blevet bedt om at formulere 2-3 personlige læringsmål, som de ønskede at opnå gennem kurset. Målene blev afleveret anonymt via universitetets læringsplatform Moodle. I alt har 221 deltagere indsendt læringsmål, som efterfølgende er blevet tematisk

kategoriseret og kvantificeret af forfatterne (se tabel 1). Målene er opdelt efter kursustype (skriftligt vs. mundtligt) for at undersøge eventuelle forskelle, men ikke efter årstal, da kursusbeskrivelserne har været stort set ens på tværs af semestre.

I marts 2025 blev der gennemført seks fokusgruppeinterviews med i alt 24 deltagere under weekendseminaret. Da den studentermedhjælper, der skulle have stået for interviewene, blev forhindret, blev disse i stedet gennemført af en af underviserne. Underviseren var opmærksom på den etiske problematik ved selv at interviewe sine egne kursister, men det var den eneste praktisk mulige løsning. Interviewene dækkede flere emner, herunder deltagernes forhold til grammatik og deres tidligere erfaringer med grammatikundervisning i grundskolen og gymnasiet.

## Analyse

I tabel 1 ses de fem hyppigst forekommende personlige læringsmål, som deltagerne i TsT-kurserne har nedfældet i årene 2022 til 2025.

De hyppigst forekommende læringsmål	Mundtligt kursus		Skriftligt kursus		Total	
	Antal	Andel (%)	Antal	Andel (%)	Antal	Andel (%)
1. Mundtlighed (tale): mundtlig produktion og interaktion, udtale	167	81%	2	13%	169	77%
2. Grammatik: grammatisk korrekthed, forstå grammatik	92	45%	10	67%	102	46%
3. Ordforråd: både emnespecifikt og til hverdagsbrug	82	40%	3	20%	85	39%
4. Mere sikkerhed og selvtillid, få mod til at bruge tysk praktisk	58	28%	3	20%	61	28%
5. Mundtlig forståelse: forstå tysk bedre, både talt og på video	58	28%	1	7%	59	27%

**Tabel 1:** De hyppigst forekommende læringsmål hos deltagere i kurser i *Tysk som tillægskompetence* ved Aalborg Universitet 2022-2025 (antal forekomster og andel af det samlede antal deltagere i procent)

Der deltog i alt 206 i det mundtlige kursus, mens 15 deltog i det skriftlige kursus. De i alt 221 deltagere i TsT-kurserne har angivet 102 ønsker om at forbedre deltagerens grammatiske færdigheder, svarende til 46% af deltagerne (jf. Gebauer og Larsen, 2025). Det er bemærkelsesværdigt, at 92 grammatik-læringsmål er formuleret af deltagere i det mundtlige kursus; det svarer til 45% af deltagerne. Grammatikønskerne spænder fra generelle mål som at forstå grammatik bedre og anvende grammatik korrekt (*grammatical accuracy*) til specifikke områder som verbalbøjning og ordstilling.

I det skriftlige kursus angiver to tredjedele grammatik som primært læringsmål, hvilket stemmer overens med undervisningens fokus. Blandt deltagerne i det mundtlige kursus viser ønsket om grammatik, at grammatik opfattes som en vigtig støtte for funktionel sprogfærdighed. Deltagerne ønsker at kunne kommunikere forståeligt og grammatisk korrekt, hvilket afspejler en ambition om at forene funktionelt sprog

med grammatisk præcision – to aspekter, der ofte fremstilles som modsætninger ift. talt sprog (jf. Lund m.fl., 2023).

Denne ambition tyder på en socialisering gennem skolesystemet, hvor grammatik anses som nødvendig for sproglig progression. Den ikke-lineære udvikling af grammatikkompetencer og faldet i grammatisk *accuracy* omkring B1-niveau (CEFR 2020) kan desuden påvirke deltagerens oplevelse af egne sproglige mangler og deres motivation for at styrke grammatikken. Gennem interviews undersøges, hvordan denne socialisering har fundet sted og hvilke konsekvenser den har.

I interviewene nævner flere deltagere grammatik som et middel til at forbedre deres sproglige færdigheder. De beretter om gymnasieundervisning med stor vægt på grammatik: ”Jeg synes, der har altid været meget grammatik, og meget grammatik-tungt” (I 2). Ofte blev korrekthed betragtet som en forudsætning for mundtlighed: ”Det var selvfølgelig et vilkår for, at man kunne snakke tysk. Det var, at man vidste, hvordan sproget var bygget op” (I 2). Alligevel udtrykker flere kritik af denne tilgang, da de oplevede, at fokus på regler hæmmede deres lyst og evne til at tale tysk. Nogle foretrak en mere praktisk tilgang, men oplevede, at undervisningen prioriterede struktur frem for anvendelse: ”Jeg tror måske mere, at jeg er en, der godt kan lide *learning by doing* [...] så kan jeg godt miste motivationen lidt, hvis jeg skal have det fuldstændig til punkt og prikke” (I 2). En deltager beskriver, hvordan undervisningen i folkeskolen handlede om sprogets struktur frem for at lære sproget: ”Man lærer jo ikke tysk i folkeskolen, man lærer jo om tysk i folkeskolen. Man lærer om, hvordan sproget fungerer, når det er helt adskilt og skåret fra hinanden” (I 3).

Selv deltagere med interesse for grammatik oplever, at denne viden kan skabe usikkerhed i mundtlig kommunikation. En deltager fortæller, at hun bliver nervøs, fordi hun ved, at hun ikke taler grammatisk korrekt, og derfor foretrækker skriftlige opgaver, hvor hun føler sig mere tryk (I 6). Men flere oplevede, at løftet om at kunne snakke bedre, hvis grammatikken er på plads, ikke blev indfriet. Tværtimod oplevede de, at grammatikken tog fokus fra mundtligheden, og at der også var krav om korrekthed i det mundtlige sprog: ”Og så har jeg taget tysk på A-niveau på gymnasiet, men kørte lidt død i, at der var så meget grammatik. Jeg følte ikke, at jeg blev bedre til det at snakke og bruge det. Men så når vi så endelig begyndte at snakke mundtligt, så havde de meget fokus på, at det skulle være korrekt” (I 6).

## Opsamlende bemærkninger

Mange deltagere i TsT-kurserne ønsker at styrke deres grammatiske kompetencer som led i at forbedre deres mundtlighed. De forbinder grammatik med funktionel sprogfærdighed, sådan som de har lært det i skolen. Mens løftet er, at hårdt arbejde med grammatikken til sidst gør én bedre til at tale tysk, så kan man ud fra interviewene snarere få det indtryk, at der er et modsætningsforhold mellem grammatik og mundtlighed, jf. også Lund m.fl. (2023), hvor grammatikken – trods dens pædagogiske intentioner – i praksis kan hæmme sproglig selvtillid og funktionel anvendelse. Interviewene viser også en kritisk holdning til grammatikundervisningen i skolen, hvor overdreven fokus kan skabe usikkerhed og L2 *anxiety*, da eleverne bliver selvbevidste om fejl og manglende grammatisk kontrol.

Vores didaktiske anbefalinger til, hvordan man kan tackle dette modsætningsforhold, præsenteres i det følgende og udspringer af vores egne erfaringer som undervisere i kurserne. For at imødegå problemet anbefaler vi at skabe et trykt læringsmiljø, hvor fejl tolereres, og hvor deltagerne opmuntres til at udtrykke sig. En effektiv didaktisk strategi er brugen af præfabrikerede udtryk (*chunks*), som giver de lærende en oplevelse af at formulere hele sætninger uden at fokusere (så meget) på grammatiske detaljer. Målet er at styrke deltagerens intuitive sprogbrug og sproglige selvtillid.

Vi anser det for vigtigt at træne det funktionelle sprog i kontekst, f.eks. via mundtligt-orienterede tasks, sådan at grammatikken ikke opleves som isoleret, men indgår som et værktøj til at opnå et funktionelt tysk. Dette gør vi eksempelvis ved at træne dialog om et specifikt emne og her tilknytte en grammatisk opgave, f.eks. med fokus på bestemte præpositioner, kasus, syntaks eller ordstilling. Undervisningen foregår på tysk, og eksponering via underviserens tale, audio-visuelle hjælpemidler og deltagerens egen produktion styrker automatisering og ordforråd.

Som en yderligere ressource i undervisningen forventer vi, at man kan anvende generativ AI som støtte, og vi har planer om at eksperimentere med dette i fremtidige kurser. Det kan f.eks. foregå ved at lade deltagerne interagere med chatbots, som kan hjælpe med formuleringer og give feedback. Dette kan mindske angst og virke mindre intimiderende end samtaler i grupper eller plenum.

## Litteratur

Andersen, S. E. og S. S. Fernández (2021). *Rapport. Afdækning af sproglærernes viden, overbevisning og praksis vedr. grammatikundervisning*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.

*CEFR Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion volume* (2020). Council of Europe. Lokaliseret 23.6.2025 på <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>

Dewaele, J.-M., X. Chen, A. M. Padilla og J. Lake (2019). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology. Sec. Psychology of Language*. Volume 10 - Artikel 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>

Gebauer, M. og A. V. Larsen (2025). "Nothing fancy": Individual Learning Objectives in German as an Additional Competence Courses. *Nordic Journal for Language Teaching and Learning*, 13 (2), 167-188. <https://doi.org/10.46364/njltl.v13i2.1503>

Jakobsen, A. S. (2026). *Grundskolelæreres perspektiver på deres sprogfag – en lærerkognitionsundersøgelse i tysk-, fransk- og engelskfaget*. Det Nationale Center for Fremmedsprog.

Jones, S., D. Myhill og T. Bailey (2013). Grammar for Writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Read Writ* 26: 1241-1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

Leth Andersen, H. og M. Skovgaard Andersen (2024). Hvordan understøtter den skriftlige studentereksamen i tysk, spansk og engelsk et kommunikativt og funktionelt sprog- og grammatiksyn? *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 30 (79), 64-71. <https://doi.org/10.7146/spr.v30i1.148593>

Leth Andersen, H. og M. Skovgaard Andersen (2025). *Lad os tale om det relevante*. Gymnasieskolen. Lokaliseret 23.6.2025 på <https://gymnasieskolen.dk/lad-os-tale-om-det-relevante/>

Lund, S. B., A. S. Jakobsen, M. Skovgaard Andersen og H. Wachter Kjærgaard (2023). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium - En motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. Lokaliseret 23.6.2025 på <https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>.

Lund, S. B., A. S. Jakobsen, M. Skovgaard Andersen og H. Wachter Kjærgaard (2025). *Universitetsstuderendes perspektiver på deres sproguddannelser*. Lokaliseret 23.6.2025 på <https://viden.ncff.dk/ncff/universitetsstuderendes-perspektiver-paa-deres-sproguddannelser>.

Voldgaard Larsen, A. (2024). Hvorfor lære tysk? Målsituationer som værktøj ved udarbejdelse af kursusindhold for tysk som tillægskompetence. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik*, 30 (79), 79-86. Lokaliseret 23.6.2025 på <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/152259>

# At vælge sprogfag – fremtidige sproglæreres syn på sprog



**Camilla Franziska Hansen**

ph.d.  
lektor  
cfha@ucsyd.dk



**Annette Søndergaard Gregersen**

ph.d.  
docent emerita  
asgr@kp.dk



**Line Krogager Andersen**

ph.d.  
forsker  
krogager@cc.au.dk



**Susana S. Fernández**

ph.d.  
professor  
romssf@cc.au.dk



**Merete Olsen**

cand.pæd.  
lektor  
mol@pha.dk



**Søren Hattesen Balle**

BA

Lektor

shb@pha.dk

Den uddannelsespolitiske debat eller måske mere præcist fraværet af en sådan om sprogfagenes berettigelse og position i det danske uddannelsessystem er symptomatisk for en bredere, negativ samfundsudvikling. I årtier har sprogfagene været udsat for politisk og økonomisk nedprioritering, og det har kun taget godt 25 år at bringe dem i den nuværende pressede tilstand. Gennemgående indgreb i hele uddannelsessystemet - fra grundskole til videregående uddannelser - har medført, at mange sprogfag helt er blevet afviklet (Krogager Andersen m.fl., 2021; Barfod Lund m.fl., 2023). Alligevel vælger nogle studerende stadig sprogfagene som deres professionelle levevej. Med denne artikel ønsker vi at rette opmærksomheden mod netop disse studerende og undersøge deres motivation for at uddanne sig til undervisere i fag, som udefra set synes at have trange kår og en usikker fremtid.

## Baggrund

På den baggrund satte vi os for at undersøge, hvorfor der, trods den dokumenterede tilbagegang i antallet af sprogstuderende, stadig findes studerende, som vælger at læse sprog som fransk, tysk eller engelsk på læreruddannelsen. I den forbindelse havde vi særlig fokus på at undersøge hvordan de studerendes sprog- og kultursyn præger deres valg.

Vores forskningsspørgsmål var: *Hvilke forestillinger og forståelser om sprog, kultur og sprogundervisning har sproglærerstuderende i begyndelsen af deres uddannelse?*

Med dette udgangspunkt ønskede vi at opnå en dybere indsigt i, hvad der motiverer de studerende til at vælge sprogfag og dermed opnå viden som potentielt kan bidrage til at styrke rekruttering, forbedre studietilrettelæggelse og understøtte den faglige udvikling inden for sprogfagsundervisning.

## Metode og design

For at besvare vores forskningsspørgsmål udviklede vi en spørgeskemaundersøgelse, målrettet til studerende i begyndelsen af deres studieforløb. Undersøgelsen bestod af en kvantitativ og en kvalitativ del, hvor vi i denne artikel udelukkende beskæftiger os med de kvalitative dele undersøgelsen (for mere se noter).

Undersøgelsen blev gennemført fra efteråret 2023 til foråret 2024 og omfattede lærerstuderende i fagene dansk, dansk som andetsprog, engelsk, fransk og tysk.

Vi havde fokus på at spørge ind til de studerendes tanker om det at være sprogstuderende med et fremtidigt blik på den valgte profession; deres ideer og holdninger til, hvordan man lærer og underviser i et sprogfag og deres forståelser af sprogs betydning i en global, primært engelsksproget verden. Spørgeskemaet blev udviklet i SurveyXact og udsendt til sprogundervisere på læreruddannelserne og derfra sendt videre til de studerende. Det var udarbejdet med inspiration fra et spørgeskema i Lightbown og Spada (2006: xvii–xviii), der indeholder en række udsagn, som afspejler forskellige populære holdninger om sproglæring og -undervisning, og som siden er blevet anvendt i flere studier (f.eks. Fernández, 2019).

Ud over baggrundsspørgsmål om alder, køn, studiested osv. indeholdt spørgeskemaet en kvalitativ del med spørgsmål om de studerendes syn på sprog og sprogfag, samt deres motivation for at læse et sprogfag. Det er denne kvalitative del vi ønsker at belyse nærmere i denne artikel.

## Deltagere i undersøgelsen

I undersøgelsen indgik lærerstuderende fra alle professionshøjskoler. Da formålet var at undersøge lærerstuderendes holdninger til sprog og sprogundervisning i starten af deres studie, indsamlede vi data fra studerende på deres første semester af sproglæreruddannelsen. Som det fremgår af nedenstående tabel 1, læser de deltagende studerende sprog, som er almindeligt udbudte og oprettede sprogfag i læreruddannelse. Tabellen giver et overblik over antal respondenter i de enkelte fag på tværs af professionshøjskoler.

	Dansk	Dansk som andetsprog	Engelsk	Fransk	Tysk	Total
Sproglærerstuderende	12	1	71	16	8	87

**Tabel 1:** Overblik over antal af respondenter i de enkelte sprogfag i læreruddannelsen.

Da datagrundlaget ikke afspejler den reelle fordeling eller volumen i sprogfagene på nationalt plan, kan resultaterne ikke tages som udtryk for generelle tendenser blandt alle sprogstuderende. Undersøgelsen giver i stedet et øjebliksbillede, som bør fortolkes med forbehold. Undersøgelsen indeholder endvidere ikke systematiske data om eventuelle fagkombinationer hos respondenterne. Det kan dog ikke udelukkes, at enkelte studerende læser flere sprogfag samtidigt, hvilket er almindeligt forekommende i læreruddannelsen. Dette forhold er ikke taget i betragtning i analysen.

I det følgende præsenteres de forskellige måder, de studerende taler om sprog på. Afsnittene er organiseret, så vi først ser på sprog som et redskab og derefter på sprog som noget, der også handler om forskelle og identitet. Pointen hermed er, at der sker en bevægelse fra en ret enkel forståelse af sprog til en mere nuanceret. De i analysen fremhævede positioner genfindes på tværs af materialet, men der er variation i, hvor eksplicit de formuleres. Analysen tager derfor ikke sigte på at opgøre frekvenser, men på at synliggøre centrale betydningsmønstre i de studerendes refleksioner.

## Lærerkognition

Teoretisk tager artiklen afsæt i forskningsfeltet inden for lærerkognition, som siden 1970'erne har vundet indpas i uddannelsesforskningen. Denne tilgang beskæftiger sig med de holdninger, forforståelser, perspektiver og erfaringer, som lærere har i relation til både deres profession og deres faglighed og undersøger, hvordan disse faktorer har betydning for deres undervisningspraksis.

Begrebet *lærerkognition* henviser således overordnet til de psykologiske og erfaringsbaserede faktorer hos læreren, der påvirker, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres (Borg, 2003: 81-83). Disse kognitive faktorer formes i samspil med de rammer, undervisningen finder sted indenfor, både på et mikroniveau (f.eks. klasserummet, elever, undervisningsmaterialer) og på et makroniveau (f.eks. politiske beslutninger, institutionelle rammer og uddannelsespolitiske tendenser), som allerede beskrevet i indledningen (Borg, 2003: 94). Rammefaktorerne har stor betydning for, hvordan og i hvilken grad lærere faktisk kan omsætte deres forestillinger og overbevisninger til konkret praksis (Borg, 2003, 91; Borg, 2018: 80).

Et væsentligt fund i lærerkognitionsforskningen er, at mange læreres overbevisninger og faglige orienteringer grundlægges tidligt i livet og ofte længe før de vælger en læreruddannelse. Særligt personlige erfaringer med sproglæring og -brug synes at have afgørende betydning for, hvordan de senere tilgår undervisningen som sproglærere (Borg, 2003: 88). Interessen for sprog er i mange tilfælde personligt motiveret, men skolemæssige erfaringer, både positive og negative, spiller også en væsentlig rolle i valget af sprogfag og i udviklingen af forestillinger om sprogundervisning (NCFE, 2024: 19-30). Det er derfor af betydning for sproguddannelserne i de videregående uddannelser at være opmærksomme på at være med til at skabe positive læreridentiteter i studietiden (Kubanyiova, 2020: 52).

De værdier og opfattelser, der knytter sig til disse erfaringer og motivationer, er ofte vedvarende og vanskelige at ændre, selv i mødet med nye faglige impulser (Borg, 2003: 90). Det er derfor særligt interessant at undersøge disse forforståelser og erfaringsbaserede overbevisninger, før de studerende for alvor har mødt de faglige diskurser og didaktiske paradigmer, som præger sproguddannelserne på professionshøjskolerne.

Ved at analysere de studerendes forestillinger om sprog og sprogundervisning på et tidligt tidspunkt i deres uddannelsesforløb, hvor de endnu ikke er blevet formet af uddannelsesinstitutionens rammer og praksisforståelser, får vi mulighed for at belyse det udgangspunkt, de bringer med sig ind i deres professionelle udvikling.

Artiklen placerer sig dermed inden for den gren af lærerkognitionsforskningen, der undersøger, hvad kommende sproglærere *tænker, ved og tror* (Borg, 2003: 86) i relation til centrale aspekter af deres fremtidige arbejde. Da vores informanter endnu ikke er færdiguddannede, forholder vi os ikke til konkret praksis, men undersøger i stedet deres forestillinger om undervisning og lærerrollen, som de kommer til udtryk i deres tidlige studieår.

De aspekter, vi særligt vil fremhæve i analysen, er de studerendes syn på sprog, som ifølge Borg (2003: 82) har væsentlig indflydelse på fremtidig undervisningspraksis.

## Fund: De studerendes sprogsyn

I dette afsnit dykker vi ned i deltagernes perspektiver og refleksioner angående sprog. I den forbindelse er der forskellige forståelser af sprog der viser sig i datamaterialet: Sprog som redskab, dannelse, æstetik og markør for forskellighed.

### Sprog som redskab

Flere studerende, fremhæver de mere instrumentelle og funktionelle perspektiver på sprog som væsentlige for deres forståelser:

Jeg interesserer mig særligt for mødet mellem forskellige kulturer og her ser jeg sprogfagene som et værktøj [...] (eng.stud).

Her er fokus på sprog som redskab for interaktion, relation og kulturel indsigt. Sprog ses som en nøgle til interkulturel kompetence, og de studerende fremhæver en global orientering og en åbenhed over for forskellighed. Det stemmer overens med Byrams (1997) teori om interkulturel kommunikativ kompetence, hvor sprog ikke blot ses som grammatisk kunnen, men som middel til forståelse af normer, værdier og perspektiver.

I den forbindelse understreger de studerende nytten af at beherske flere sprog og evnen til at interagere med mange, især gennem engelsk som *lingua franca*.

Flere oplever, at øget interkulturel bevidsthed giver indsigt i egne kulturelle baggrunde og på den måde fremmer selvopdagelse og selverkendelse på både individuelt og samfundsmæssigt niveau. Her viser de studerende en forståelse for sprogets sociokulturelle dimensioner og de måder, hvorpå sproglig kompetence letter interkulturel kommunikation og engagement i forskellige sociale sammenhænge.

Sprogets kulturelle dimension, f.eks. den måde hvorpå unikke kulturelle nuancer manifesterer sig sprogligt, fanger de studerendes nysgerrighed.

### Sprog som dannelse

De studerende fremhæver også sproglæring som en vej til personlig udvikling og dannelse. I den forstand bliver sprog en del af deres identitet og noget nærmest essentielt ved deres personlighed.

Jeg kan ikke sige præcist, hvad der interesserer mig, men siden jeg var lille, har jeg haft flair for sprog og søgt mod alt, der har med sprog at gøre og gør det stadig den dag i dag [...] (eng. stud.).

Eller som en anden studerende udtrykker det:

Derudover åbner sprog for, at man kan vise andre sider af sig selv. Det er en indgang til flere identiteter (eng.stud.).

Her ses en tydelig forståelse af sprogfagene som identitetsskabende og dannende. Det handler ikke blot om færdigheder eller kommunikation, men om selvudvikling og en form for eksistentiel indsigt. Dörnyeis begreb om *the ideal L2 self* (Dörnyei og Ryan, 2015: 9-25) er relevant her, da udsagnene afspejler, hvordan sprog er

tæt knyttet til forestillinger om, hvem man er eller ønsker at blive. Dörnyei understreger betydningen af elevers forestillinger om deres fremtidige selv i relation til det sprog, de er i gang med at lære. I lyset af Dörnyeis begreb om *the ideal L2 self* fremstår sprogfagene som mere end blot et studie. De bliver en platform for identitetsskabelse og personlig vækst, hvilket peger på et potentiale for identitetsskabelse og personlig udvikling i sproglæreruddannelsen.

### **Sprog som æstetik**

Der er også nogle studerende, der fremhæver sprogets æstetiske side som en væsentlig grund til deres interesse for sprog.

Sprog er som musik en æstetisk oplevelse. At lære et nyt sprog er som at lære at spille et instrument (stud.fransk.).

Sprog er her ikke blot et middel til kommunikation, men en oplevelse i sig selv på linje med kunst eller musik. Denne tilgang peger på en emotionel investering i sprog som noget, der rummer en æstetisk skønhed og kreativitet.

### **Sprog som markør for forskellighed**

Endeligt fremhæves diversitet og sammenlignelighed som aspekter, der vækker de studerendes interesser.

Det er interessant hvordan sprog hænger sammen med hinanden, både hvordan de er ens, og hvordan de er forskellige (eng.stud.).

Denne refleksion peger på *metasproglig bevidsthed* (Simard og Gutiérrez, 2018) og viser en fascinationen rettet mod sprog som systemer og deres indbyrdes relationer. Der åbnes her for en forståelse af sprog som sammenhængende men differentierede kulturelle systemer, hvilket peger på en spirende sproglignysgerrighed.

## **Opsamling**

De studerendes udsagn viser tydeligt, at det at lære og undervise i sprog for dem kan række ud over tekniske færdigheder og kommunikative kompetencer. For nogle er sprog en del af deres identitet, for andre rummer sprog en æstetisk erfaring og interkulturel forståelse. For mange af de studerende i undersøgelsen handler sprog og det at undervise i sprog også i høj grad om dannelse. I en tid præget af generativ AI, som risikerer at forskyde fokus fra forståelse, fordybelse og kritisk tænkning til hurtige løsninger og overfladisk viden, peger de studerende på, at sprogfagernes potentiale ligger i deres evne til at åbne verdener (både de indre og de ydre) og understøtte refleksivitet, nysgerrighed og dialog.

Analysen viser samtidig, at de studerende især taler om sprog som noget, man bruger, enten som et redskab eller som noget, der skaber mening i samspil med andre. Samtidig peger dele af materialet på en mere udvidet forståelse, hvor sprog ikke kun handler om at bruge det, men også om, hvordan det former forståelsen af en selv og andre.

På den måde tilføjer artiklen en dimension til sprogundervisningen, hvor sprog også rummer dannelses- og identitetsmæssige dimensioner. Hvis sprogfagene skal overleve og genvinde deres plads i uddannelsessystemet, kræver det, at de igen positioneres som centrale i en bredere dannelsesforståelse. Det handler ikke blot om at lære sprog, men om hvordan sprog bidrager til den man er.

## Noter

1) I den oprindelige undersøgelse indgik to grupper af studerende: lærerstuderende på professionshøjskolerne og universitetsstuderende, som har valgt en underviserprofil (for de fleste for at blive gymnasielærere). Denne artikel fokuserer udelukkende på lærerstuderendes forståelser og holdninger.

2) Undersøgelsen har affødt to yderligere artikler, der også forholder sig til undersøgelsens kvantitative datamateriale: ”Har kommunikativ sprogundervisning en fremtid i skolen? Ja, siger skolens kommende sproglærere!” *Sproglæreren* nr. 2 (2025) og ”Aspiring to inspire” i *Nordic Journal of Language Teaching and Learning* (i review), hvor både den kvantitative og den kvalitative del af undersøgelsen er belyst.

## Litteratur

Barfod Lund, S., Jakobsen, A. S., Andersen, M.S. og Kjærgaard, H.W. (2024). *Elevperspektiver på fremmedsprog fra grundskole til gymnasium - en motivations- og barriereanalyse*. Det Nationale Center For Fremmedsprog. Hentet d. 13.02.2025  
<https://viden.ncff.dk/ncff/elevperspektiver-paa-fremmedsprog-fra-grundskole-til-gymnasium>

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.  
doi:10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2018). Teachers' beliefs and Classroom Practices. I P. Garrett og J.M. Cots (red.). *The Routledge Handbook of Language Awareness* (75-91) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676494-5>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. og Ryan, S. (2015). *The Psychology of The Language Learner Revisited*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315779553>

Krogager Andersen, L., Møller Daugaard, L., Elf, N., Fernández, S. S., Gregersen, A.S., Kjærbæk, L., og Pettersson, M.P. (2021). *Forskere: 25 års politiske indgreb har taget livet af mange sprogfag*. Hentet d. 13.02.2025 [Altinget.dk](https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/sprogforskerammerne-for-fremtidens-sprogsituation-boersaettes-paa-et-oplyst-grundlag)  
<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/sprogforskerammerne-for-fremtidens-sprogsituation-boersaettes-paa-et-oplyst-grundlag>

Kubanyiova, M. (2020). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*, 24(1), 49-59.  
<https://doi.org/10.1177/1362168818777533>

NCFF. (2024). *Lærerstuderendes perspektiver på sprogfagene – En motivationsundersøgelse*. Det Nationale Center For Fremmedsprog. Hentet d. 13.02.2025  
<https://viden.ncff.dk/ncff/laererstuderendes-perspektiver-paa-sprogfagene-en-motivationsundersogelse>

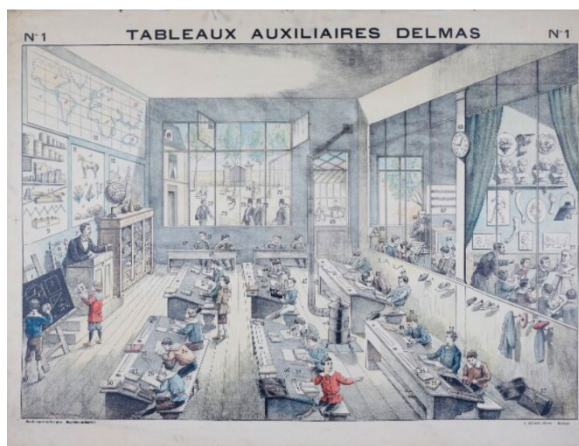
Simard, D. og Gutiérrez, X. (2018). The study of metalinguistic constructs in second language acquisition research. I J. M. Cots og P. Garrett (red.), *The Routledge handbook of language awareness* (197–212). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315676494-13>

Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter – informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik** på AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek).

I mange år var rubrikkerne **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library (Det Kongelige Bibliotek) en fast bestanddel af den trykte udgave af tidsskriftet Sprogforum. Rubrikkerne er blevet erstattet af en oversigt med nyeste bøger om sprog og sprogpedagogik og søgninger til de enkelte temanumre, som begge ligger på Sprogpedagogisk Informationscenter med direkte adgang til bibliotekssystemet.

Besøg centerets hjemmeside [library.au.dk/sprogpaed-infocenter](http://library.au.dk/sprogpaed-infocenter) og find:

- Information om informationscentrets opgaver
- Adgang til bibliotekets online katalog
- Interviews og samtaler om samlingen
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum – historie og arkiv
- Nye bøger om sprog
- Temanyt til Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på [tidsskrift.dk](http://tidsskrift.dk)
- Sprogforum podcast
- Kontakt til Sprogpedagogisk Informationscenter



Delmas' tavler til sprogundervisningen, 1904  
(med venlig tilladelse fra [Skolehistorie.au.dk](http://Skolehistorie.au.dk))

AU Library, Emdrup har en faglig profil inden for pædagogik, didaktik, sprogpedagogik, uddannelsesvidenskab, pædagogisk sociologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk antropologi, pædagogisk filosofi, børne- og ungdomslitteratur og litteratur om børns læsning.

Biblioteket har en stor og unik samling bøger og tidsskrifter om fremmedsprogspædagogik og andetsprogspædagogik, sprogundervisning, flersprogethed og tilgrænsende emner.

Besøg biblioteket på DPU, Campus Emdrup:

AU Library (Det Kongelige Bibliotek)

Tuborgvej 164

2400 København NV

## Kommende udgivelser af Sprogforum

83 Curricula i forandring

### Hidtil er udkommet

#### 1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

#### 1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

#### 1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

#### 1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

#### 1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

#### 2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

#### 2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

#### 2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

#### 2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

#### 2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

#### 2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer og -indhold

#### 2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

#### 2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

#### 2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

#### 2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

#### 2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

#### 2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

#### 2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

**2013**

- 56 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

**2014**

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

**2015**

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

**2016**

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepedagogik

**2017**

- 64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
- 65 Literacy

**2018**

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

**2019**

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

**2020**

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

**2021**

- 72 Digitale ressourcer
- 73 Brobygning

**2022**

- 74 Motivation
- 75 Evaluering

**2023**

- 76 Undervisningsplanlægning
- 77 Inkluderende sprogundervisning

**2024**

- 78 Leg og Spil
- 79 Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken 2025

**2025**

- 80 Flersproget litteratur
- 81 Teknologiforståelse i sprogfagene

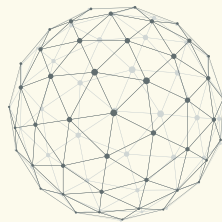
**2026**

- 82 Indholdsdimensionen

Tidsskriftet Sprogforum udgives af  
Forlaget Sprogforum.

# **SPROGFORUM**

**Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik**



<https://tidsskrift.dk/spr>

**Juli 2026, nummer 82,  
Indholdsdimensionen**