

De skandinaviske sprog i skolen i Norden

En undersøgelse blandt lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som nabo- og fremmedsprog i de øverste klasser i grundskolen i Norden

Indhold

Forord	4
Indledning	6
Eksempler på tidligere undersøgelser	8
Begreber	11
Kapitel 1: Om spørgeskemaundersøgelsen	15
Metode	15
Spørgeskema	16
Respondenter	16
Resultater af spørgeskemaundersøgelsen	19
Holdninger til undervisning af nordiske emner og de skandinaviske sprog	19
Prioriteringer i undervisningen	24
Undervisningsmidler	26
Nordisk samarbejde på skoleniveau	29
Delkonklusioner	32
Kapitel 2: Om interviewundersøgelsen	34
Metode	34
Informanterne	35
Resultater af interviewundersøgelsen	37
Holdninger til undervisningen af de skandinaviske sprog	37
Tvang eller lyst?	37
Deltagelse i nordisk samarbejde	39
De nordiske sprog i en multikulturel verden	40
Undervisningssituationen	41

Tidetal og faglige krav	41
Tilgangen til undervisningen af de skandinaviske sprog	43
Tradition vs. innovation	46
Om undervisningsmaterialer	50
Et særligt produceret undervisningsmateriale?	50
Papir vs. skærm	51
Kapitel 3: Analyse, diskussion, kommentarer og forslag	53
Det skjulte fag?	53
Nabosprogsundervisningens rammer og synlighed	53
Rammesætningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog	55
Undervisningens design – tradition eller fornyelse?	56
Nutidige undervisningsdesigns	56
Forholdet mellem de analoge og digitale læringsmiljøer?	59
WebQuest	60
Konklusioner	62
Litteraturliste	65
Bilag 1 – kopi af spørgeskema	68
Bilag 2 - Interview guide	88
Om denne publikation	89

Denne publikation findes også som en webtilgængelig version online:
<https://pub.norden.org/temanord2025-501>



Forord

Der er i løbet af de sidste 10-15 år blevet foretaget forskellige undersøgelser om nabosprogsundervisningen i Norden. Næsten alle disse fokuserer først og fremmest på elevernes udbytte af undervisningen, hvor meget eleverne har fået ud af undervisningen, og hvordan de har benyttet deres nabosproglige kompetencer. Det er naturligvis vigtigt at vide, om brugerne, dvs. eleverne, har fået noget ud af den undervisning, de har modtaget. Derimod foreligger der næsten ingen eller kun få eksplicitte undersøgelser om, hvordan lærerne underviser i de skandinaviske sprog, enten som nabosprog eller som fremmedsprog.

Ideen til at undersøge denne side af sagen blev først formuleret i 2017 på et møde i styregruppen for Nordisk netværk for Nabosprogsdidaktik. Præliminært gik man ud fra, at det ville være lettest og mest oplagt at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse. Ideen blev først positivt modtaget, men på grund af andre prioriteringer blev tanken igen delvis skrinlagt. Så oprandt årene med COVID, og ideen blev atter genoptaget og diskuteret yderligere. Det var dog klart, at det ikke ville være muligt at gennemføre et projekt af denne karakter under COVID-epidemien.

I efteråret 2021 vendte undertegnede tilbage til ideen og skrev en præambel, hvoraf det fremgik, at formålet med et projekt af denne art ville være at undersøge, om de sidste års mange didaktiske og innovative tiltag, mange gange initieret af Nordisk Ministerråd, har haft en indflydelse på nabosprogs- og fremmedsprogsundervisningen i de skandinaviske sprog i undskolen i grundskolen.

I foråret 2022 blev der ansøgt om og tildelt økonomisk støtte til projektet, som går ud på at lave en større undersøgelse opdelt i tre faser.

Den første fase af undersøgelsen former sig som en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Den blev gennemført i løbet af foråret 2023.

Den anden fase former sig som en kvalitativ interviewundersøgelse. Denne fase blev gennemført i foråret 2024. Formålet med denne del af undersøgelsen er at kontrollere og uddybe de vigtigste resultater af den kvantitative spørgeskemaundersøgelse. Ét af udgangspunkterne for interviewundersøgelsen er derfor at undersøge og få uddybet, hvad lærerne mener er årsagen er til den diskrepans, som ser ud til at eksistere mellem lærernes holdning og undervisningspraksis. Et andet vigtigt punkt er at få uddybet, hvilke vilkår lærerne arbejder under i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog som nabo- eller fremmedsprog.

Den tredje og sidste fase af undersøgelsen former sig som en analyse og diskussion af de indhentede data med det formål at fremanalysere, hvad der er typisk for skolerne, og hvilke særlige tiltag skolerne/lærerne gør og eventuelt kan gøre for at fremme den nordiske forståelse i undervisningen.

Den følgende tekst er disponeret således, at der først er en indledning, som handler om baggrunden for undervisningen af de skandinaviske sprog i Nordens skoler, en beskrivelse af eksempler på tidligere undersøgelser om nabosprogspædagogik, en gennemgang af de vigtigste fagbegreber, som bruges i teksten og præsentation af de hovedspørgsmål, som undersøgelsen fokuserer på. Derefter er der et kapitel, hvor der gøres rede for spørgeskemaundersøgelsen og dens resultater. Her gøres der rede for spørgeskemaundersøgelsens opbygning og metode og ligeledes er der at finde en beskrivelse af respondenterne. Hoveddelen i dette kapitel handler om resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, og kapitlet afsluttes med en delkonklusion. Herefter følger et kapitel, hvor der gøres rede for interviewundersøgelsen og dens resultater. Der gøres på traditionel vis rede for metode og informanter. Hoveddelen i dette kapitel er en gennemgang af resultaterne af interviewundersøgelsen. Sluttelig er der et tredje kapitel, som er udformet som en analyse, diskussion og perspektivering af de fundne resultater. Til slut i teksten er der så en opsamlende konklusion.

Dataindsamlingen er sket med hjælp fra Pål Lundberg, førstelektor ved OsloMet og Nils Larsson, adjunkt fil. lic. ved Stockholms Universitet.

Projektet er støttet af Nordisk Ministerråd. Uden den støtte ville projektet aldrig have kunnet realiseres.

Reykjavik 15. august 2024



Indledning

Siden indgåelsen af Helsingforsaftalen i 1962 har der i de nordiske lande hersket konsensus vedrørende principperne for det nordiske kultur- og sprogsamarbejde. I aftalen understreges vigtigheden af at bevare gensidig forståelighed mellem de nordiske sprog, så folk i de forskellige nordiske lande kan forstå hinandens sprog uden større vanskeligheder. Ligeledes lægges der vægt på at fremme samarbejdet inden for sprogforskning, støtte til kulturudveksling mellem de nordiske lande, og at borgere i de nordiske lande har adgang til information på de forskellige nordiske sprog. Af aftalens artikel 8 fremgår det endvidere specifikt, at i alle de nordiske lande skal undervisningen og uddannelsen i skolerne i passende omfang omfatte undervisning i de øvrige nordiske landes, herunder Færøernes, Grønlands og Ålands sprog, kultur og almindelige samfundsforhold (Nordisk Ministerråd, 2018).

Helsingforsaftalen har været en vigtig faktor i at bevare og fremme nordisk kulturarv og identitet, og sammen med tre andre aftaler Kulturaftalen (Udenrigsministeriet, 1971), Sprogkonventionen (Nordisk Ministerråd, 1981) og Deklarationen om sprogpolitik (Nordisk Ministerråd, 2007) har den haft en regulerende effekt på det nordiske sprogsamarbejde. Aftalerne har til formål at sikre, at alle i Norden kan forstå hinanden ved at bruge et af de skandinaviske sprog som fællessprog, selvom engelsk, især blandt yngre generationer og i erhvervslivet, også er blevet et udbredt kommunikationssprog. Det har udmøntet sig i, at der i nordisk skolesammenhæng længe er blevet undervist i de skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) som enten nabosprog (Danmark, Norge og Sverige) eller som fremmedsprog og/eller andetsprog (Grønland, Færøerne, Island og Finland).

I løbet af de sidste ca. 30 år er der blevet udviklet en særlig nabosprogsdidaktik, som refererer til en særlig tilgang til undervisning og læring af nabosprog eller nabolandets sprog. Formålet med nabosprogsdidaktikken er at fremme kendskabet til og forståelsen for nabosprogene og kulturen i nabolandet. Nabosprogsdidaktikken i Norden fokuserer på at udvikle kommunikative færdigheder, hvor der særlig lægges vægt på lytte-, læse- og talefærdigheder. En vigtig del af nabosprogsdidaktikken er at skabe en positiv og motiverende læringsoplevelse for eleverne. Dette kan opnås ved at inddrage varierede og engagerende undervisningsmetoder, som f.eks. rollespil, sange, historier og projekter. Desuden kan brugen af teknologi og autentiske materialer, såsom aviser, film og sociale medier, bidrage til at gøre undervisningen mere interessant og relevant (Madsen, 2008; Mundbjerg, 2021).

Nabosprogsdidaktikken lægger også vægt på samarbejde og udveksling mellem skoler og lærere på tværs af grænser. Dette kan omfatte udvekslingsprogrammer, fælles projekter og virtuel kommunikation mellem elever fra forskellige lande. Disse aktiviteter kan styrke elevernes motivation og give dem mulighed for at praktisere nabosproget i autentiske situationer.

I Norden opfattes de skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) som de naturlige nabosprog. I både Finland og Island er der dog ikke tale om nabosprog på samme måde som i de skandinaviske lande. Både islandsk og finsk adskiller sig betydeligt fra de skandinaviske sprog og er ikke sammenlignelige med de skandinaviske sprog og derfor heller ikke indbyrdes forståelige. I Island undervises der hovedsagelig i dansk som fremmedsprog, men det er også muligt at modtage undervisning i de to andre skandinaviske sprog, norsk og svensk. Situationen i Finland er mere kompliceret, idet både finsk og svensk er officielle sprog. Svenskundervisningen opfattes som en vigtig del af uddannelsessystemet, og svensk undervises på forskellige niveauer og i forskellige former, og både finsksprogede og de svensksprogede elever modtager undervisning i svensk. I Grønland og på Færøerne, som begge er en del af det danske rigsfællesskab, undervises der i dansk som andetsprog og de øvrige skandinaviske sprog som nabosprog. Grønlændere, færinger, finner og islændinge får således adgang til det nordiske sprogfællesskab ved at lære et skandinavisk sprog som fremmedsprog (eller andetsprog) i folkeskolen og gymnasiet. Man kan sige, at det nordiske sprogfællesskab på den baggrund består af to sider: 1) *et primært sprogfællesskab* og 2) *et sekundært sprogfællesskab*.

Det primære sprogfællesskab knytter sig til de nordboere, der har et skandinavisk sprog som modersmål (dvs. dansk, norsk eller svensk). Denne gruppe lærer nabosprog på baggrund af sit modersmål, som på mange måder ligner de to andre skandinaviske sprog. Formålet med indlæringen er først og fremmest at kunne kommunikere med mennesker fra de andre skandinaviske lande. *Det sekundære sprogfællesskab* knytter sig til de nordboere, som ikke har et skandinavisk sprog som modersmål, men som har modtaget undervisning i et af disse som fremmedsprog og/eller andetsprog. I den nærværende undersøgelse gælder det færinger, grønlandere, svensk for finner og dansk for islændinge (Brink, 2016).

Således undervises de skandinaviske sprog i Norden primært på baggrund af to didaktiske tilgange, hvis fokusområder er lidt forskellige. I nabosprogsdidaktikken fokuseres der særlig på ligheder og overlap mellem elevens modersmål og nabosproget. Der arbejdes med de fælles grammatiske strukturer og ordforråd, der letter indlæringen, kulturelle referencer og sociale kontekster, der kan være genkendelige for eleverne. Desuden arbejdes der med kommunikative øvelser, hvor eleverne har mulighed for at anvende nabosproget i praksis.

I fremmedsprogsdidaktikken fokuseres der derimod på en grundig indlæring af grundlæggende sproglige elementer som udtale, stavning, grammatik og ordforråd. Der er fokus på alle fire sprogfærdigheder, dvs. læseforståelse, skrivning, lytteforståelse og mundtlig kommunikation. Der arbejdes med at gøre eleverne kulturelt bevidste og give dem interkulturelle kompetencer for at forstå det fremmede sprogs samfund og normer. Desuden er det vigtigt, at undervisningen bygger på kreative og varierede tilgange til læringen for at motivere eleverne, da læring af et fremmedsprog kan være udfordrende (Pórhildur Oddsdóttir, 2021).

I begge tilfælde er målet at fremme sprogfærdigheder og kommunikationskompetencer, men tilgangene er forskellige og afhængige af sprogenes nærhed til elevernes eksisterende viden og kulturelle baggrund. I nabosprogsdidaktikken arbejdes der særligt med de receptive færdigheder (læsning og lytteforståelse), hvor der i fremmedsprogsdidaktikken arbejdes med både de receptive og produktive (skrivning og talefærdigheder) færdighedsområder. I begge didaktiske tilgange er det vigtigt at tilpasse undervisningen til elevernes individuelle behov og læringsstile for at sikre en effektiv sprogindlæring.

Eksempler på tidligere undersøgelser

Der har været skrevet og foretaget flere undersøgelser om nabosprog i Norden. I et foredrag holdt om nabosprogsundervisning gengivet i årsskriftet *Sprog i Norden* (1987) gør Jørn Lund rede for nabosprogsundervisningen i læreruddannelse og i skolen før og nu. Han gør en pointe ud af, at i hans skoletid var der tale om stor begejstring for alt nordisk. Begejstringen synes dog i 1987 at være faldende, og nordismen synes ikke at være helt så naturligt i modersmålsarbejdet og i samfundslivet, som dengang han selv var ung.

Nogle af de væsentligste undersøgelser om nabosprogsforståelse retter sig mod unge sprogbrugeres sproglige kompetencer i de skandinaviske sprog. Øjvind Marud (1976) lavede en undersøgelse om unge mænds nabosprogsforståelse. Soldater i Danmark, Norge og Sverige blev afprøvet i deres forståelse i de skandinaviske sprog i tale og skrevne tekster. Deltagerne i undersøgelsen blev udspurgt om teksternes indhold, og ligeledes blev de bedt om at oversætte særlige ord i teksten til deres eget sprog. Resultatet af undersøgelsen var, at de norske deltagere så ud til bedre at kunne forstå talt nabosprog end de danske og svenske deltagere. Undersøgelsen blev senere kritiseret for kun at omfatte mænd og ikke kvinder.

Lars-Olof Delsing og Katarina Lundin Åkesson (2005) gennemførte i 2002 en større undersøgelse blandt gymnasieelever i de nordiske lande. Denne gang inkluderede undersøgelsen begge køn. Formålet med undersøgelsen var at finde ud af, i hvor høj grad gymnasieelever i de skandinaviske lande forstår nabosprogene. Et andet formål var at finde ud af, hvor godt immigranter i de skandinaviske gymnasier forstod de skandinaviske sprog. Undersøgelsen omfattede desuden gymnasieelever i de øvrige nordiske lande, altså Finland, Island, Grønland og Færøerne. Resultaterne af undersøgelsen var på mange måder de samme som Maruds. Den norske ungdom så stadigvæk ud til at være bedre til at forstå deres jævnaldrende i Sverige og Danmark, hvorimod danske unge ser ud til at have sværest ved at forstå de to andre skandinaviske sprog. Ved at inkludere data fra de øvrige nordiske lande, så viste det sig, at færing er faktisk er de bedste til at forstå alle de skandinaviske sprog, mens finnerne ser ud til at have sværest ved at forstå dem. Delsing og Åkesson testede endvidere gymnasieelevernes engelskkundskaber, og det viste sig, at eleverne i alle tre lande så ud til bedre at kunne forstå engelsk end nabosprogene. Hovedkonklusionen af studiet var, at unge mennesker i Skandinavien generelt har svært ved at forstå nabosprogene, og alle deltagerne fik et højere score for deres kundskaber i engelsk end i deres kundskaber i nabosprog. Undersøgelsen er, på samme måde som Maruds undersøgelse, funderet på forskellige tekster, og eleverne spørges ofte om at oversætte enkelte ord og fraser.

I både Maruds og Delsing/Åkessons undersøgelser testes deltagerne næsten udelukkende *leksikalt*, dvs. ud fra en opfattelse af, at deltagerne kan lave en umiddelbar direkte oversættelse af ord og fraser, de enten læser eller hører. Deltagerne testes ikke i, hvordan de reagerer i en kommunikationssituation, hvor de som sprogbrugere forventes at løse en konkret sproglig og praktisk opgave.

Margareta Sihlberg og Peter Hobel (2005) har beskrevet deres observationer fra et fælles udvekslingsprojekt mellem en klasse fra et gymnasium i Stockholm og et gymnasium i København. Udvekslingsprojektet var en succes på både det faglige, sproglige og sociale plan. Eleverne fik bl.a. til opgave at på tværs af klasserne at løse forskellige opgaver. Det viste sig, at eleverne hurtigt opdagede, at det var forholdsvis let at læse og forstå svenske og danske tekster. Det samme gjaldt for talt dansk og svensk, men selvfølgelig krævede det, at eleverne gjorde sig ekstra umage. Så snart de havde løst den sproglige kode, så syntes de, at det var let at forstå hinanden. Forfatterne peger på den kendsgerning, at det var "motiverende for eleverne at vide, at

deres egne skriftlige produkter var en del af en autentisk kommunikation". Pointen er med andre ord, at når sprogindlæringen og sprogbrugen sker i en aktiv sammenhæng og er kontekstrelateret, bliver eleverne meget mere motiverede for at bruge og lære et andet sprog. En viden, som ikke er ny, men som har været kendt inden for fremmedsprogdidaktikken siden midten af 1970'erne.

Michael Dal (2016) beskriver et andet eksempel på et nordisk udvekslingsprojekt, hvor en gymnasieklasse fra hvert af de skandinaviske lande deltager, i alt 69 elever. Projektet inkluderede et samarbejde via nettet, to udvekslingsbesøg hos partnerskolerne, hvor eleverne fik til opgave at løse fælles projekter. De fleste elever var 17 år gamle, men enkelte var 16 år. Formålet med projektet var, at eleverne skulle undersøge, sammenligne og diskutere nyhedsformidlingen i de tre skandinaviske lande. Projektet var knyttet til kurser i modersmål og sociologi. Seks lærere, to fra hvert land, deltog i projektet. Projektet varede i 8 måneder. Både elever og lærere blev efter afslutningen af projektet interviewet om resultaterne af samarbejdsprojektet.

Projektet startede med, at eleverne mødte hinanden i den norske partnerskole. Den første opgave gik ud på at etablere en kommunikationsplatform. For at forberede dette, kommunikerede eleverne først via Skype og e-mail og efterfølgende etablerede de en fælles privat website, som blev gemt og vedligeholdt på den norske partnerskole. Lærerne rapporterede, at der i opstarten af projektet var en tendens til, at eleverne udelukkende kommunikerede på engelsk. Alle opgaver blev dog præsenteret på et af de skandinaviske sprog, og kravene var desuden, at eleverne skulle aflevere deres projekter skriftligt på et af de skandinaviske sprog. Ifølge lærerne tog det kun ganske få dage før eleverne af egen vilje besluttede sig til at tale deres eget modersmål. Både elever og lærere berettede, at gennem det meste af projektet kommunikerede eleverne på de skandinaviske sprog via e-mail og Skype. Næsten al anden kommunikation foregik også på de skandinaviske sprog. Engelsk blev kun brugt, hvis eleverne havde svært ved at forklare et begreb, og hvis der opstod misforståelser. Af interviewene med eleverne fremgik det, at et flertal eller 98 % af deltagerne i slutningen af projektet foretrak at tale deres eget sprog, når de kommunikerede med jævnaldrende fra partnerskabsskolerne. Eleverne blev også spurgt, om det var lige svært at forstå talt og skrevet sprog. Omkring 60 % af eleverne mente, at de oftest bedre kunne forstå skrevne tekster. Eleverne nævnte ligeledes, at de i mange tilfælde bedre kunne forstå et af de andre skandinaviske sprog fremfor et andet. Det generelle billede var, at de danske og svenske elever så ud til bedre at forstå talt norsk, hvorimod de norske elever bedre kunne forstå talt dansk. Når de danske og svenske elever talte sammen, måtte eleverne gøre sig ekstra umage. Eleverne hævdede enstemmigt at efterhånden som projektet skred frem, blev det signifikant lettere at forstå de andre skandinaviske sprog. Sluttelig gjorde eleverne en pointe ud af, at projektet havde været en virkelig god oplevelse, og at de i fremtiden ville undgå at kommunikere på engelsk med jævnaldrende fra de andre skandinaviske lande. Mange af deltagerne var enige med én af deltagerne, som mente, at det var "meget lettere og bedre at kommunikere på vores eget sprog i stedet for at bruge et fremmedsprog, fordi på den måde kan du være meget mere tydelig og forklare dine meninger på dine egne præmisser".

Tom Steffensen (2016) foretog i forbindelse med sin Ph.d. afhandling et studie af, hvordan kommunikationen mellem elever og lærer og den pædagogiske praksis formede sig i nabosprogsundervisningen i forbindelse med udviklingen af udviklingsprojektet Grænseoverskridende Nordisk Undervisning, et netbaseret skoleprojekt. Her er tale om et 3-årigt udviklingsprojekt, som blev etableret mellem fire professionshøjskoler og ti grundskoler i Danmark, Norge og Sverige. Studiet omhandler først og fremmest den danske del. Formålet med studiet var at få indsigt i, hvad der sker, når elever i folkeskolens ældste klasser opfordres til at arbejde med nabosprog i nogle af danskundervisningens forskellige genrer (Steffensen, 2016, s. 272). Studiet bygger på klasserumsforskning baseret på feltarbejde og observationer. Således er der tale om en form for casestudie, som retter sig mod elevernes udbytte af

nabosprogsundervisningen og lærernes pædagogiske praksis. Hovedvægten er lagt på at undersøge, hvordan lærere og elever navigerer og kommunikerer i danskundervisningen. Ligeledes undersøges det, hvordan eleverne deltager, og hvilken mening de producerer i forskellige undervisningsaktiviteter.

Når det gælder kommunikationen i danskundervisningen, så fremhæver Steffensen klasseinteraktionens *heterogene natur*. Med dette begreb henvises der til barrierer og åbninger i kommunikationen, som kan have at gøre med en svag eller stærk rammesætning af undervisningen. Jo bedre rammesætningen for undervisningen er, desto bedre ser den faglige kommunikation ud til at være. Som et eksempel på klasseinteraktionens heterogene natur nævnes brugen af digitale teknologier i undervisningen. På den ene side kan teknikken bidrage med nye, vigtige elementer i undervisningen og kan på den måde være en åbning i kommunikationen, men samtidig kan den også føre undervisningen bort fra den faglige ramme og dermed udgøre en barriere. Hvis den digitale teknologi skal kunne bruges i en faglig sammenhæng, så kræver det at rammesætningen i undervisningen er klar og præcis. Er den ikke det, så kan den sociale diskurs blive en stærk konkurrent til undervisningsdiskursen eller sagt på en anden måde: det sociale liv kan komme til at stå i vejen for de faglige processer. De deltagende lærere giver i mange forskellige sammenhænge udtryk for et dobbeltblik på elevernes sociale dagsorden. På den ene side er der det sociale sammenspil i klassen, hvor eleverne skaber relationer med hinanden, som kan være med til at opløse undervisningens sociale orden. Omvendt anerkender lærerne også, at der er situationer, hvor den sociale og faglige dagsorden spiller sammen. I sådanne tilfælde resulterer det oftest i nogle meget givtige og gode faglige timer med stor elevaktivitet.

I afhandlingen arbejdes der overordnet med fem undervisningstemaer, som bl.a. omfatter nabosprog i litteraturundervisningen, nabosprogskommunikation på nettet, et systematisk arbejde med lytteforståelser og klassetræf "in real life". Overordnet kan man dog sige, at det giver mening at knytte og forstå disse undervisningstemaer til Basil Bernsteins adskillelse mellem synlig og usynlig pædagogik. Der er således tale om *en synlig nabosprogsundervisning*, hvor sprogforståelsen er et mål i sig selv, hvor det antages, at eleverne har begrænsede sproglige ressourcer i forbindelse med at forstå nabosprog. Rammesætningen er en didaktisering, der er afhængig af en undervisnings- og skolegenre, der forudsætter elementer af direkte instruktion, og hvor der arbejdes med *eksplicite* evalueringskriterier. Der er også tale om *en usynlig nabosprogsundervisning*, hvor sprogforståelsen derimod ikke er et mål i sig selv men snarere overvejende er et middel til faglig erkendelse. Her er didaktiseringen, som i den synlige nabosprogsundervisning, en del af rammesætningen, men den er mindre fokuseret på nabosprog. Samtidigt arbejdes der, i modsætning til i den synlige nabosprogsundervisning, med *implicitte* evalueringskriterier (Steffensen, 2016, pp. 280-281).

I et studie blandt unge nordboere, som er bosat i ét af de skandinaviske lande, arbejder Eva Theilgaard Brink (2016) med at belyse, hvordan den internordiske kommunikation foregår blandt unge nordboere udenfor skolens fire vægge. Studiet former sig som en interviewundersøgelse blandt 31 unge respondenter, der er flyttet til og nu bosat i et andet skandinavisk land end deres eget. Respondenterne har forskellige uddannelsesbaggrunde, og alle har boet mindst et halvt år i opholdslandet. Studiet fokuserer på at besvare, hvilke strategier respondenterne bruger i begyndelsen af deres ophold, og hvordan deres kompetencer i nabosprogskommunikation udvikler sig i løbet af opholdet. Resultatet af studiet er bl.a. at under halvdelen af respondenterne ser ud til at have udviklet en umiddelbar funktionel forståelse af nabosproget, mens resten rapporterede, at de gennemsnitligt havde behov for en sproglig tilvænnings- og tilegnelsesperiode på 2-3 måneder, på nær islændinge og finsktalende finner, der fortalte, at de havde en tilegnelsesperiode på ca. 5 måneder. Studiet indikerer, at sprogforståelsen og kommunikationen i begyndelsen er sårbar og energikrævende. Der bruges i høj grad *repair*-strategier, hvor

gentagelser, omformuleringer og anmodning om afklaring hyppigt bruges i de fleste kommunikationssituationer. Alle respondenter udtrykker, at de i de fleste kommunikationssituationer har en eller anden form for tilpasning af deres modersmål/skandinaviske fremmedsprog. For næsten alle er det forudsætningen for, at kommunikationen kan være flydende. Mange af de interviewede beskriver processen med at lære at forstå nabosproget som "at vænne øret til sproget" eller "at komme ind i sproget". Denne iagttagelse må tolkes således, at de interviewede opfatter tillæringsprocessen som kvalitativt anderledes end at skulle tilegne sig et egentlig fremmedsprog. Af studiet fremgår det ligeledes, at respondenterne kun bruger engelsk som sprogligt værktøj, hvis kommunikationen ikke lykkes på skandinavisk, herunder i vigtige arbejdsrelaterede situationer. Brugen af engelsk aftager eller forsvinder helt, efterhånden som tilflytteren lærer at forstå nabosproget og har tilegnet sig effektive nabosprogsstrategier.

Alle ovenstående studier af nabosprog indikerer tydeligt, at det kan være misvisende at vurdere unge menneskers nabosprogsforståelse udelukkende ud fra et leksikalt parameter uden at sætte sprogforståelsen i sammenhæng med kommunikative aktiviteter, og de situationer kommunikationen foregår i. I hvert fald er der meget der tyder på, at de deltagere, som indgår i en aktiv kommunikativ kontekst, oftest kan forstå og gøre sig forståelig i en nabosproglig kontekst.

Lidt af det samme princip gælder for undervisningen af nabosprog og de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Det er vigtigt, at undervisningen fokuserer på kommunikative læringsmodeller og forskellige kommunikationsstrategier. Der har i en årrække været igangsat en række innovative og didaktiske tiltag bl.a. i den hensigt at gøre undervisningen mere åben og tilgængelig for dette. I den sammenhæng kan man nævne projektet "Norden i Skolen" og gennemførelse af diverse kurser på de nordiske kursussteder. Den generelle antagelse er, at sådanne initiativer har haft en betydning for undervisningen af nabosprog og de nordiske sprog som fremmedsprog i alle de nordiske lande. Kigger man nærmere på sagen, så er det dog et faktum, at der kun foreligger meget lidt konkret viden om, i hvor høj grad og hvordan lærerne i de nordiske lande lever op til i passende omfang at undervise i de øvrige nordiske landes sprog, kultur og almindelige samfundsforhold.

Begreber

Beskrivelsen af resultaterne af undersøgelsen støtter sig til en række faglige begreber, og det er derfor påkrævet at afklare de vigtigste termer, som bruges i fremstillingen.

Som det er nævnt ovenfor, så skelner man i undervisningen af de skandinaviske sprog i Norden mellem *nabosprog*, *andetsprog* og *fremmedsprog*.

Termen *nabosprog* henviser til sprog, der tales i geografisk nabolag til ens eget land eller region, og som har en vis grad af gensidig forståelighed, kulturelle ligheder og historiske forbindelser, der gør dem relativt lettere at lære sammenlignet med mere fjerntliggende sprog. Der arbejdes med nabosprog i mange regioner i Europa, fx i grænselandet mellem Tyskland og Holland, da tysk og hollandsk på mange måder har en lignende sprogopbygning og ordforråd. Andre eksempler er sprogene på den iberiske halvø, spansk og portugisisk, og sprogene i den østlige del af Europa, tjekkisk og slovakisk. De skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk) anses for at være typiske nabosprog, da der er en betydelig grad af gensidig forståelse mellem disse tre sprog, især skriftligt, hvilket skyldes deres fælles germanske baggrund og mangeårige kulturelle og historiske forbindelser. I nabosprogsundervisning arbejdes der primært med at forstå læst og talt sprog (Madsen, 2006).

Termen *andetsprog* betegner et sprog, som en person lærer og bruger, ud over sit modersmål, i en kontekst, hvor det tales som et primært sprog. Det adskiller sig oftest fra et fremmedsprog ved, at et andetsprog normalt læres i et land eller miljø, hvor det faktisk er i brug som det dominerende sprog. Personen har ofte daglig kontakt med sproget og bruger det aktivt i sit liv, f.eks. på arbejde, i skolen eller i samfundet generelt. Således kan man sige, at dansk er et andetsprog i Grønland og på Færøerne. Her eksisterer dansk endnu som et meget synligt sprog og næsten parallelt med grønlandsk og færøsk. Svensk i Finland er en officiel del af Finlands tosprogethed, hvor både finsk og (finlands)svensk er officielle sprog. På den måde kan man sige, at mange finner skal lære sig to nationalsprog. Finlandssvenskerne skal i mange tilfælde lære sig finsk som en form for andetsprog, men mange finsktalende finner skal lære sig svensk som en form for andetsprog, da svensk bliver undervist i skolerne som en del af Finlands tosprogede uddannelsessystem.

Termen *fremmedsprog* dækker over et sprog, som tales af mennesker i et andet land end ens eget, og som ikke er ens modersmål. At lære et fremmedsprog indebærer at forstå og kunne kommunikere på et sprog, der ikke er det primære sprog i ens hjemland eller blandt ens nærmeste. Fremmedsprog kan naturligvis variere meget i sværhedsgrad afhængigt af, hvor tæt det er modersmålet. Det er således noget lettere for en skandinaver at lære sig et andet germansk sprog som tysk eller engelsk sammenlignet med et fjernere sprog som arabisk, urdu eller kinesisk. Metoder til at lære et fremmedsprog inkluderer formel undervisning, selvstudier, sprogudveksling, og brug af digitale læringsværktøjer. Immersion, hvor man opholder sig i et land hvor sproget primært tales, anses ofte for at være en af de mest effektive måder at lære et fremmedsprog på. I fremmedsprogsundervisningen arbejdes der med at dygtiggøre eleven i både at tale på, skrive, læse og lytte til det fremmede sprog (Daryai-Hansen et al., 2018). I Island blev dansk op i det 20. århundrede opfattet som et andetsprog, men siden selvstændigheden i 1944 er dansk blevet mere og mere blevet opfattet som et fremmedsprog og undervises i dag som sådant i skolen.

I en undervisningssammenhæng er der således en klar forskel på prioriteterne i undervisningen af fremmedsprog og nabosprog. I fremmedsprogsundervisningen prioriteres det traditionelt at arbejde med alle de fire sprogfærdigheder: *de receptive færdigheder (læsning og lytning)* og *de produktive færdigheder (tale og skrivning)*. I nabosprogsundervisningen prioriteres det næsten udelukkende at arbejde med de receptive færdigheder i forbindelse med de skandinaviske sprog.

Skandinavisk bruges som fællesbetegnelse for sprogene dansk, svensk og norsk. Betegnelsen *de nordiske sprog* inkluderer ud over de skandinaviske sprog også finsk, islandsk, grønlandsk og færøsk.

I både fremmedsprogsundervisningen og nabosprogsprogsundervisningen arbejdes meget med elevens *kommunikative kompetence*. Termen henviser til den enkelte elevs evne til effektivt at bruge sproget i forskellige kommunikationssituationer. Begrebet blev i 1964 bl.a. introduceret af lingvisten Dell Hymes (1964) som et opgør med og en udvidelse af den mere traditionelle forståelse af sproglig kompetence, som primært fokuserer på grammatisk korrekthed. Kommunikativ kompetence inkluderer ikke kun den grammatiske viden, men også evnen til at anvende denne viden på en passende og effektiv måde i sociale sammenhænge. I nabosprogsundervisningen refererer termen til de kommunikative evner de skandinavisktalende besidder til både at forstå og gøre sig forståelig ved hjælp af deres skandinaviske modersmål. I fremmedsprogsundervisningen refererer den kommunikative kompetence til den enkelte elevs evne til at gøre sig forståelig på *målsproget*.

I forbindelse med beskrivelse af nabosprog kan der refereres til termerne *det primære sprogfællesskab* og *det sekundære sprogfællesskab*. Termen *det primære sprogfællesskab* refererer i nabosprogsammenhæng til det sprogfællesskab, hvor sprogbrugerne har et af de skandinaviske sprog som modersmål og bruger det som kommunikationssprog. *Det sekundære*

sprogfællesskab refererer til det fællesskab, der består af sprogbrugere, som ikke har et af de skandinaviske sprog som modersmål, men har tillært sig et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog eller andetsprog – sådan som det fx er tilfældet i Island, hvor særlig dansk læres som fremmedsprog og for finnerne i Finland, hvor svensk læres som andetsprog.

Med termen *målsproget* henvises der til det sprog, som en elev lærer eller forsøger at lære. Det kan være et fremmedsprog, som ikke er ens modersmål, eller et nabosprog. Begrebet *målsprog* bruges ofte inden for sprogundervisning og sprogtilegnelse for at beskrive det sprog, der er genstand for læring eller undervisning.

Termen *intersprog* er et centralt koncept inden for sprogindlæring og undervisning, der hjælper med at forstå de unikke udfordringer og processer, som sprogeleven går igennem på vejen mod at nå sprogfærdighed på målsproget. Termen refererer til det midlertidige, dynamiske sprogsystem, der udvikles af en person, der lærer et nyt sprog. Dette system er hverken helt det indfødte sprog (L1) eller det fuldt ud lærte målsprog (L2), men en unik blanding, som reflekterer den lærendes nuværende sprogfærdigheder og forståelse (Jørgensen, 1995).

Termen *lingua franca* refererer til et sprog, der anvendes som fælles kommunikationsmiddel mellem grupper af mennesker, der har forskellige modersmål. *Lingua franca* fungerer som et brobygger-sprog, der muliggør fx handel, diplomati, kulturel udveksling og andre former for interaktion mellem mennesker, der ellers ikke ville kunne kommunikere effektivt. Fordelene ved *lingua franca* er bl.a., at det kan gøre det muligt at kommunikere mere effektivt og øge samarbejdet og kollaborationen over grænser. Én af bagdelene ved at bruge *lingua franca* er, at det kan være med til true mindre sprogs eksistens og bidrage til en uhensigtsmæssig sproglig homogenisering og en marginalisering af de grupper, som ikke behersker *lingua franca* (Tornberg, 2001).

Tandemlæring (e. tandem learning), er en arbejdsform, hvor to personer med forskellige modersmål lærer sprog ved at kommunikere gennem hinandens sprog. Tandemlæring sker ved, at to personer med forskellige modersmål i undervisningssituationen sættes sammen. For eksempel kan en elev, der har norsk som modersmål, blive matchet med en elev, der har dansk som modersmål. Formålet er nu, at de snakker sammen om et udvalgt emne på deres modersmål for på den måde at blive fortrolige med hinandens sprog og kultur. Tandemlæring kan gennemføres analogt fx i forbindelse med udvekslingsprojekter. I dag er det dog mest nærliggende at arbejde digitalt med støtte fra konferenceplatforme som Zoom og Teams. Tandemlæring er en oplagt, spændende og autentisk måde at præsentere eleverne for de skandinaviske sprog på.

Tandemlæring har med succes været brugt i fremmedsprogsundervisningen fx ved at en svensk elev, der er ved at lære spansk, bliver parret med en spansk elev. Det giver deltagerne mulighed for at hjælpe hinanden med at korrigere fejl, forklare grammatik og komme med forslag til, hvordan eleven, der er ved at lære spansk, kan sige tingene på en bedre måde. Desuden giver tandemlæring også eleverne mulighed for at tilegne sig en kulturel indsigt, som kan gøre læringssituationen mere interessant og langt mere motiverende (Tardieu & Horgues, 2020).

Taskbaseret sprogundervisning (e. *taskbased language learning*) er en pædagogisk tilgang til sprogundervisning, hvor der fokuseres på brugen af sproget ved at præsentere eleverne for meningsfulde opgaver i stedet for kun at koncentrere sig om grammatik eller ordforråd. Denne tilgang er især populær i kommunikativ sprogundervisning, hvor det primære mål er at opnå sprogfærdigheder, der kan anvendes i virkelige situationer. Ideen er, at eleverne bliver præsenteret for autentiske og meningsfulde opgaver, som skal løses ved hjælp af at bruge målsproget. Således fokuseres der først og fremmest på, at eleverne løser en specifik opgave i stedet for at sætte sig sproglige mål. De opgaver, som eleverne får stillet, bygger således på, at eleverne anvender målsproget for at kommunikere, samarbejde og forstå hinanden. Et andet

karakteristisk træk er, man i denne undervisningsform oftest formulerer opgaver, der er tæt knyttet til verden uden for skolens fire vægge, altså til autentiske situationer. Man kan med andre ord sige, at opgaverne understøtter og næsten tvinger eleverne til at praktisere deres sproglige færdigheder i en sammenhæng, der ligner den verden, der findes uden for klasseværelset. Opgaverne kan være alt fra at planlægge en rejse, lave en præsentation eller deltage i en diskussion. Ideen bag taskbaseret sprogundervisning er at opmuntre til aktiv deltagelse og læring gennem praksis, hvilket gør sprogtilegnelsen mere engagerende og relevant. En anden vigtig ting er, at der er større mulighed for at sprogundervisningen kombinerer sprogindlæring med problemløsning og kritisk tænkning. Taskbaseret undervisning blev bl.a. introduceret af Dave og Jane Willis i starten af 1980'erne (Nunan, 2004).

En *WebQuest* er på samme måde som den taskbaserede sprogundervisning en pædagogisk aktivitet, som er organiseret omkring virkelighedsnære opgaver, der fremmer dybdegående læring og kritisk tænkning. En *WebQuest* er et digitalt læringsredskab og vil typisk være lavet til at ligge på en hjemmeside, som eleverne kan gå ind på for at se og løse opgaven. Ideen er at eleverne bruger internettet som hovedkilde til at gennemføre en opgave eller et projekt. I en *WebQuest* føres eleverne igennem en introduktion til opgaven. Derefter forklares, hvad det er eleverne skal opnå med opgaven, og hvordan det tænkes, at de skal gennemføre projektet. Det næste skridt er at forklare processen, som oftest former sig som trin-til-trin instruktioner om, hvordan det er muligt at udføre opgaven. Det særlige ved en *WebQuest* er måske, at der indgår en ressourceudel. I denne del af *WebQuest* kan eleverne finde særligt udvalgte, pålidelige og relevante online kilder. Det kan være i form af artikler, websites, videoer og anden billedmateriale. Disse kilder – og gerne netop kun disse kilder – er det meningen, at eleverne skal bruge for at løse opgaven. Ressourcedelen sikrer, at eleverne bruger relevante materialer, og at de ikke spilder tiden med at finde relevant anden information, der ikke altid er lødigt. En *WebQuest* slutter gerne med at beskrive, hvordan eleverne bliver evalueret i deres arbejde. Det kan ske ved hjælp af evalueringsskemaer fx rubrics. Resultatet af elevernes undersøgelse eller deres opgaveløsning kan så præsenteres for de andre i klassen, evt. ved hjælp af digitale hjælpemidler. *WebQuests* kan således forstås som et undervisningsdesign, der fokuserer på at finde information, systematisere og evaluere den. *WebQuests* er oftest designet som gruppeopgaver, og eleverne lærer på den måde i fællesskab at navigere i og bruge internettets ressourcer på en effektiv måde. *WebQuest* blev udviklet af Bernie Dodge i 1995 (Aydin, 2016).

Udgangspunktet for undersøgelsen er at finde svar på følgende spørgsmål:

- Hvilke holdninger har lærerne i udskolingen til at undervise i de skandinaviske sprog?
- Hvilke undervisningsmaterialer bruges der?
- Hvordan og i hvilket omfang undervises der i de skandinaviske sprog i grundskolens udskoling (det der svarer til 7. – 9. klasse i Danmark)?

Det skal også nævnes, at på grund af meget få data fra Grønland og Færøerne, er der undervejs ikke skrevet specielt om særlige resultater fra disse to nordatlantiske områder, da de indhentede data ikke adskiller sig væsentligt fra nabosprogsundervisningen i det øvrige Skandinavien.



Kapitel 1: Om spørgeskemaundersøgelsen

Den nærværende spørgeskemaundersøgelse er blevet initieret ud fra et ønske om at nærmere beskrive den didaktik, der bruges i undervisningen af de skandinaviske sprog i Norden. Undersøgelsen retter sig ikke mod brugerne af nabosprog, som de nævnte undersøgelser, men derimod lærerne, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog eller som fremmedsprog. Den tager udgangspunkt i de tre nævnte forskningsspørgsmål:

- Hvilke holdninger har lærerne i udskolingen til at undervise i de skandinaviske sprog?
- Hvilke undervisningsmaterialer bruges der?
- Hvordan og i hvilket omfang undervises der i de skandinaviske sprog i grundskolens udskoling (det der svarer til 7. – 9. klasse i Danmark)?

Det skal tilføjes, at den herværende undersøgelse indgår i et større studie, som også involverer kvalitative undersøgelser blandt respondenterne.

Metode

Undersøgelsen har et eksplorativt sigte og bruger kvantitative data, indsamlet i form af et digitalt spørgeskema. Data foreligger for det meste i form af tal eller andre former for mængdebeskrivelser (Wrench et al., 2018). Intentionen har været, at undersøgelsen skal afdække, hvorledes lærere underviser i de skandinaviske sprog i udskolingen i hele Norden. Udvalget af informanter har været tilfældig, og også underlagt de begrænsninger, der sættes på grund af regler om privacy m.m. (Dal et al., 2007).

Efter mange overvejelser blev det besluttet at distribuere spørgeskemaet via

1. diverse diskussionsplatforme fx i LinkedIn og på Facebook efter at have indhentet de nødvendige tilladelser fra de personer, som styrer de forskellige platforme,
2. skolelederne på forskellige skoler og
3. i det omfang, det var muligt, via faglige foreninger fx Dansk lærerforening, Svensklærerforening, Landslaget for norskundervisning osv.

Spørgeskema

Spørgeskemaet består af 6 dele fordelt over i alt 37 spørgsmål.

I den første del bliver deltagerne adspurgt alment om deres holdninger til nordisk samarbejde, undervisning af nordiske emner og nabosprogsundervisning i grundskolen i dag. Den anden del af undersøgelsen handler om undervisningspraksis, og hvordan deltagerne underviser i nabosprog eller i et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. I den tredje del bliver deltagerne adspurgt om de har deltaget i nordisk samarbejde i undervisningssammenhæng. Den fjerde del handler om efteruddannelse i forbindelse med nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. I den femte og sjette del af undersøgelsen spørges der om deltagernes uddannelse og personlige baggrund.

Udarbejdelsen af spørgeskemaet startede i oktober 2022 og blev i december pilottestet af en gruppe bestående af 23 lærere fra alle de nordiske lande. Deltagernes kommentarer og forslag blev drøftet og vurderet i løbet af januar 2023. I midten af februar 2023 blev det opdaterede spørgeskema forelagt og diskuteret på et møde i styregruppen i det nordiske netværk for nabosprogsdidaktik. Ingen i styregruppen havde yderligere kommentarer til spørgeskemaet.

I januar og februar blev der også arbejdet på at finde de bedste metoder til at distribuere spørgeskemaet blandt lærerne i de nordiske lande.

Spørgeskemaet blev åbnet og distribueret og sendt i æteren den 2. marts og atter lukket den 1. juni 2023. I løbet af denne periode blev spørgeskemaet genudsendt 10 gange, udover at der også blev rykket for svar fra deltagerne yderlige 8 gange.

Spørgeskemaet blev udarbejdet på dansk, svensk, norsk, finsk og islandsk.

Respondenter

Der var i alt 1.252 respondenter der svarede på undersøgelsen, men 69 af disse besvarede kun knap halvdelen af de forelagte spørgsmål, så deres bidrag må anses for at være ugyldige og er derfor ikke inkluderet i analysen af de endelige data. Det endelige antal respondenter i undersøgelsen var således 1.183. Af disse var 962 eller 81,3 % kvinder og 221 eller 18,7 % var mænd.

Fordelingen af respondenterne blandt de nordiske lande er som følger:

Tabel 1. Fordeling af deltagerne blandt de nordiske lande

Bosiddende i	Antal i %	Antal respondenter
Danmark	34,11 %	403
Færøerne	1,40 %	17
Finland	12,15 %	144
Grønland	0,47 %	6
Island	9,35 %	111
Norge	18,22 %	215
Sverige	24,30 %	287

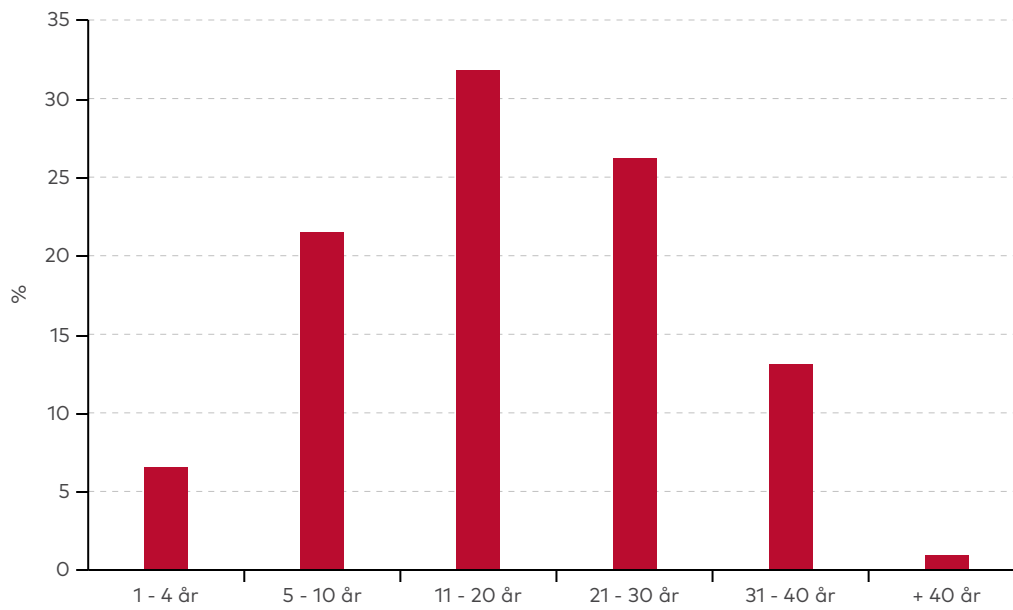
Spørgeskemaundersøgelsen retter sig primært mod to grupper af lærere: 1) de lærere, som underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog i modersmålsundervisningen og 2) de lærere, som underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog. I starten af spørgeskemaet bliver respondenterne derfor spurgt om, hvilken gruppe de selv anser at tilhøre. 890 eller 75,4 % af respondenterne markerer, at de underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog i modersmålsundervisningen. 276 eller 23,3 % af respondenterne oplyser derimod, at de underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog.

De fleste respondenter eller 419 (35,4 %) tilhører aldersgruppen mellem 45 til 54 år. En lidt mindre gruppe på 335 (28,3 %) respondenter er 55 år eller ældre, mens 429 (36,3) af deltagerne angiver, at de er 44 år eller yngre. Disse tal viser, at der er en nogenlunde jævn aldersfordeling blandt respondenterne.

De fleste respondenter 531 eller 44,9 % arbejder og bor i en provinsby, mens ca. en tredjedel eller 354 eller 29,9 % af respondenterne angiver, at de bor i en mindre by eller på landet. En fjerdedel dvs. 299 af respondenterne eller 25,2 % angiver, at de arbejder og bor i én af de nordiske hovedstæder.

De fleste respondenter eller ca. 95 % angiver, at de underviser i 7., 8. og 9. klassetrin i grundskolen eller tilsvarende alderstrin. Ganske få respondenter underviser på de lavere skoletrin, mens andre respondenter angiver, at de underviser på et højere skoletrin dvs. det første år på ungdomsuddannelserne eller på 10. klassetrin.

Når det gælder respondenternes anciennitet, så viser svarene, at kun få eller 77 (6,5 %) af respondenterne har 1 til 4 års erfaring, og at 165 (14 %) har mere end 31 års undervisningserfaring. De fleste eller lige godt en tredjedel af respondenterne eller 376 har 11 til 20 års undervisningserfaring.



Figur 1. Deltagernes anciennitet

Data viser således, at de fleste respondenter har rimelig lang undervisningserfaring og kun forholdsvis få deltagere har under 5 års undervisningserfaring.



Resultater af spørgeskemaundersøgelsen

I denne del vil resultaterne af undersøgelsen blive beskrevet og gennemgået. Resultaterne relaterer sig i det store hele til fire temaer, og som kapitlet også er i disponeret ud fra:

1. Holdninger til undervisning af nordiske emner og de skandinaviske sprog
2. Prioriteringer i undervisningen af nabosprog og de skandinaviske sprog som fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. Nordisk samarbejde på skoleniveau

Holdninger til undervisning af nordiske emner og de skandinaviske sprog

I spørgeskemaundersøgelsen handler seks spørgsmål om, hvilken holdning respondenterne i almindelighed har til det nordiske samarbejde i skolesammenhæng i dag. I det første af disse bliver respondenterne bedt om at svare, hvordan de generelt forholder sig til, hvilken betydning det nordiske samarbejde har for dem. Svaret skal gives i form af en såkaldt "slider" eller skyder, som man skal indstille på et tal mellem 0 og 100. Vælger man at stille skyderen på 0, så angiver man, at det nordiske samarbejde slet ingen betydning har. Vælger man at stille skyderen på 50, så angiver man, at det nordiske samarbejde hverken har stor eller lille betydning, mens værdien 100 angiver, at det nordiske samarbejde har meget stor betydning for vedkommende. De fleste deltagere har indstillet skyderen på et tal mellem 50 og 100, og den gennemsnitlige værdi for alle ligger på 72. Dette må tolkes som en klar tilkendegivelse af, at et stort flertal af respondenterne mener, at det nordiske samarbejde har en forholdsvis stor betydning.

Det efterfølgende spørgsmål kan anses som en uddybning og opfølgning af dette spørgsmål, idet respondenterne her bliver bedt om at tage stilling til fire påstande angående undervisning af nordiske emner i folkeskolen ved at markere, om de er a) fuldstændig uenige, b) forholdsvis uenige, c) hverken enige eller uenige, d) forholdsvis enige eller e) fuldstændig enige i fire forskellige påstande.

Den første påstand vedrører nødvendigheden af at undervise i nordiske emner i grundskolen i dag. 976 (82,5 %) af respondenterne er fuldstændig enige eller forholdsvis enige i, at det er

nødvendigt at undervise i de nordiske emner i grundskolen i dag. Påstand nummer to handler om, at nordiske indslag i skolearbejdet gør eleverne mere åbne for det nordiske samarbejde. 913 (77,2 %) af respondenterne var enige i denne påstand. Respondenterne var også enige i, at der undervises for lidt i nordiske emner i grundskolen, og at de nordiske emner bør prioriteres højere. I begge tilfælde svarer lige lidt over 800 respondenter (68 %), at de er forholdsvis eller fuldstændig enige i disse påstande.

Table 2. Holdninger til påstande om undervisningen af nordiske emner i grundskolen i dag.

	Fuldstændig uenig	Forholdsvis uenig	Hverken enig eller uenig	Forholdsvis enig	Fuldstændig enig	Total
Det er meget nødvendigt at der undervises i nordiske emner i grundskolen i dag.	2,03 % (24)	6,50 % (77)	8,94 % (106)	34,96 % (414)	47,56 % (562)	1.183
Det nordiske indslag i skolearbejdet gør eleverne mere åbne for det nordiske samarbejde.	1,63 % (18)	6,10 % (70)	15,04 % (182)	39,43 % (466)	37,80 % (447)	1.183
Der undervises for lidt i nordiske emner i grundskolen i dag.	1,64 % (19)	8,61 % (102)	21,72 % (257)	37,70 % (446)	30,33 % (359)	1.183
De nordiske emner bør prioriteres højere.	2,86 % (34)	9,39 % (110)	19,59 % (232)	36,33 % (430)	31,84 % (377)	1.183

Data indikerer, at et stort flertal af deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen har en positiv holdning til det nordiske og til undervisning af nordiske emner i grundskolen. Det skal dog påpeges, at når det gælder de to sidste påstande, så ser det ud til, at lidt flere hverken er uenige eller enige i disse påstande, og derfor ikke udtrykker et helt entydigt svar.

Hvor ovenstående spørgsmål alment omhandler nordiske emner i skolen, så vedrører det næste spørgsmål mere specifikt nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden. Som i det foregående spørgsmål, bliver deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at forholde sig til fire påstande om nabosprogsundervisningen og markere, hvorvidt de er enige eller uenige i de fire påstande.

Den første påstand går ud på, hvorvidt undervisningen af de skandinaviske sprog er for lavt prioriteret i grundskolen.

Et markant flertal eller 814 (69,9 %) respondenter markerer, at de er enige eller forholdsvis enige i, at undervisningen af skandinaviske sprog prioriteres for lavt. Kun 182 (4,5 %) markerer, at de er fuldstændig uenige eller forholdsvis uenige i denne påstand. De resterende 197 (16,8 %) markerer, at de er hverken enige eller uenige i denne påstand.

Den anden påstand vedrører, hvorvidt det er vigtigt at undervise i de skandinaviske sprog i skolen for at gøre eleverne bedre til at forstå de nordiske sprog.

Et markant flertal eller 946 (80 %) af respondenterne er fuldstændig eller forholdsvis enig i denne påstand. Kun 135 (11,4 %) af respondenterne er fuldstændig uenige eller forholdsvis uenige i denne påstand. En mindre gruppe på 101 (8,5 %) markerer, at de hverken er uenige eller enige.

I den tredje påstand, bliver deltagerne spurgt om, hvorvidt de er enige eller uenige i, at undervisningen af skandinaviske sprog **ikke** hører hjemme i grundskolen.

Et stort flertal eller 1.001 (87,5 %) af respondenterne markerer, at de er fuldstændig eller forholdsvis uenige i denne påstand, men derimod mener, at undervisningen af de skandinaviske sprog hører hjemme i grundskolen. Kun få eller 71 (6,1 %) var enige i påstanden om, at undervisningen af de skandinaviske sprog ikke hører hjemme i grundskolen.

Den fjerde påstand omhandler, hvorvidt undervisningen i de skandinaviske sprog bør have sin egen plads på skoleskemaet.

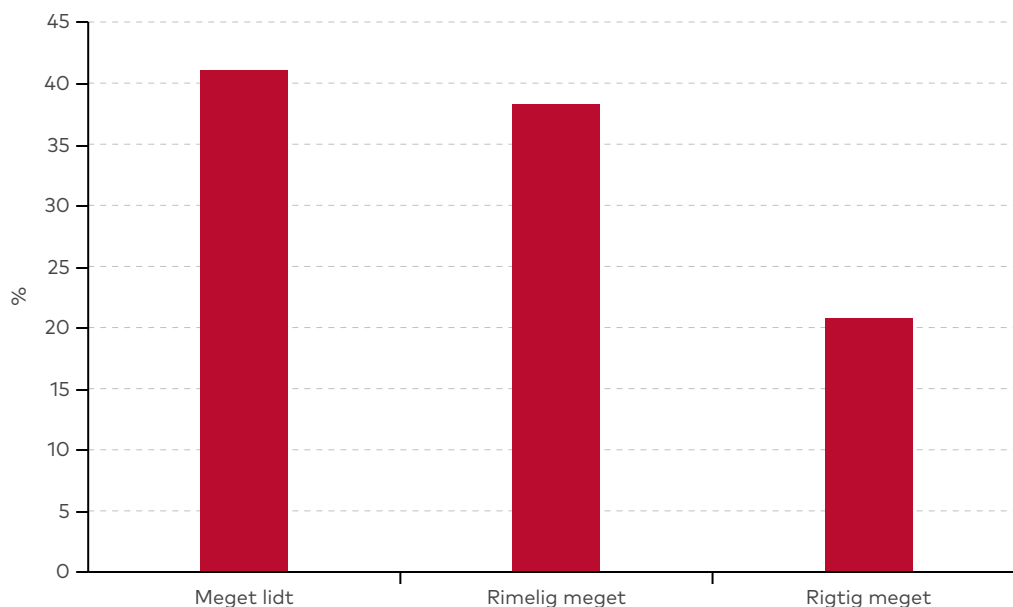
Her fordeles svarene af det totale antal deltagere sig nogenlunde ens mellem de tre kategorier enig, uenig eller hverken enig eller uenig. Billedet ændrer sig drastisk, når der foretages en krydstabulering i forhold til de to grupper: 1) de 276 respondenter, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog, og 2) de 890 respondenter, der underviser de skandinaviske sprog som modersmålslærere. I gruppe 1 er der procentvis et markant flertal eller 83 %, der er fuldstændig eller forholdsvis enig i, at i undervisningen i de skandinaviske sprog bør have sin egen plads på skoleskemaet. I gruppe 2 er der med 34,6 % en noget mindre tilslutning til denne påstand, hvorimod der er ligeså mange eller 39,7 %, der i denne gruppe markerer, at de er fuldstændig eller forholdsvis uenige, i at undervisningen i de skandinaviske sprog skal have sin egen plads på skoleskemaet.

Tabel 3. Holdninger til undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og som fremmedsprog.

	Fuldstændig uenig	Forholdsvis uenig	Hverken enig eller uenig	Forholdsvis enig	Fuldstændig enig	Total
Undervisningen i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog er prioriteret alt for lavt i skolen.	4,47 % 52	10,98 % 130	16,67 % 197	34,96 % 414	32,93 % 390	1.183
Det er vigtigt at undervise i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog for at gøre eleverne bedre til at forstå de øvrige nordiske sprog.	2,85 % 34	8,54 % 101	8,54 % 101	33,33 % 394	46,75 % 553	1.183
Undervisning i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog hører ikke hjemme i grundskolen.	68,7 % 813	15,85 % 188	9,35 % 111	5,28 % 62	0,81 % 9	1.183
Undervisning i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog bør have sin egen plads på skoleskemaet.	18,29 % 216	14,63 % 174	21,54 % 254	20,73 % 246	24,8 % 293	1.183

De indsamlede data indikerer således, at et markant flertal er enige i, at det er vigtigt at undervise i de skandinaviske sprog i grundskolen og at undervisningen prioriteres lavt. Derimod ser det ud til at der er delte meninger om, hvorvidt undervisningen i de skandinaviske sprog skal have sin egen plads på skoleskemaet eller ej.

I et andet af spørgsmålene vedrørende holdninger til det nordiske bliver respondenterne bedt om at besvare, hvor meget de prioriterer undervisningen i de skandinaviske sprog. Af de indsamlede data fremgår det, at der er næsten lige mange, der prioriterer det rimelig meget eller rigtig meget, som respondenter, der prioriterer det meget lidt. Foretages der en krydstabulering mellem undersøgelsens to primære grupper 1) deltagere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, og 2) deltagere, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, så viser det sig, at de respondenter, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog procentvis ser ud til at prioritere deres undervisning i de skandinaviske sprog noget mere end den anden gruppe, idet 93,2 % i denne gruppe mener, at de prioriterer deres undervisning i skandinaviske rimelig eller rigtig meget. Kun 6,8 % markerer, at de prioriterer den meget lidt. De respondenter, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, markerer derimod, at de procentvis prioriterer undervisningen i de skandinaviske lige lidt og lige meget, da data angiver, at ca. 50 % mener, at de prioriterer undervisningen i de skandinaviske sprog meget lidt, mens ca. andre 50 % angiver, at de prioriterer undervisningen i skandinaviske sprog rimelig eller rigtig meget.



Figur 2. Prioriteringen undervisningen af de skandinaviske sprog.

I kølvandet på dette spørgsmål bliver deltagerne spurgt om, i hvor høj grad eleverne ud fra deltagerens synspunkt viser interesse for undervisningen af de skandinaviske sprog. 611 eller 51,6 % af respondenterne mener, at deres elever enten viser passende interesse eller er meget interesserede. Næsten lige så mange af respondenterne eller 573 eller 43,4 % mente derimod, at eleverne kun viser lidt eller ingen interesse for emnerne i undervisningen. En krydstabulering mellem de to primære grupper 1) deltagere, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog og 2) deltagere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, indikerer,

at de elever, der undervises i skandinaviske sprog som fremmedsprog, ser ud til at være en anelse mere interesserede i undervisningen end de elever, som undervises i nabosprog.

Deltagerne bliver også spurgt om, hvorvidt de har ændret holdning til undervisningen af de skandinaviske sprog. 765 eller 64,6 % deltagere markerer, at de ikke mener, at de har ændret deres holdning, mens 418 eller 35,4 % angiver, at de har ændret deres holdning til undervisningen af de skandinaviske sprog.

De respondenter, som mener, at de har ændret holdning til undervisningen af nordiske emner og undervisning i de skandinaviske sprog, blev ansporet til at kort at beskrive, hvordan og hvorfor deres holdning har ændret sig. Af de 418 respondenter, der angav, at de havde ændret holdning til undervisningen af skandinaviske emner og sprog, var der 257 eller 61,5 % af denne gruppe respondenter, som havde skrevet en kort begrundelse for deres holdningsændring. Der angives flere forhold, som har haft en indflydelse på, hvorfor respondenterne har ændret deres holdning.

De fleste svar peger på, at deres holdninger har ændret sig positivt i forhold til undervisning af nordiske emner i grundskolen. I 119 tilfælde mente respondenterne, at undervisningen i de skandinaviske sprog og nordiske emner er vigtigere i dag end tidligere. Således skriver én af respondenterne, at det er vigtigt, fordi arbejdet med de nordiske emner og de skandinaviske sprog "i højere og højere grad positivt påvirker arbejdet med modersmålet". En anden mener, at undervisningen i nordiske emner og i de skandinaviske sprog er i dag særlig vigtig, da "forståelsen af nutiden indebærer et kendskab til historien. Det har vi i dag tabt, og det er nødvendigt at genvinde". En anden skriver, at vedkommende selv i dag har oplevet "vigtigheden af at kunne kommunikere på nordisk og gennem kommunikationen i et autentisk møde oplevet nysgerrighed på hinandens kulturer og dermed også oplevet at tolerancetærsklen bliver større".

I 102 tilfælde nævnte respondenterne, at grunden til deres holdningsændring lå i, at de selv var blevet mere nordisk bevidste. Grunden til den øgede nordiske bevidsthed blev i mange tilfælde angivet at være et bedre personligt kendskab til de andre nordiske lande i forbindelse arbejde og rejser. Som et godt eksempel på dette skriver én af respondenterne (sandsynligvis fra Norge), at vedkommende har "fået familie, som er bosat i Danmark. Derfor er jeg vidne til sprogbarrierer i samtale med dem. Det har øget min nysgerrighed om de sproglige og kulturelle udfordringer, der eksisterer i Norden." Fire af respondenterne nævner specifikt, at de igennem det dansk-islandske samarbejdsprojekt om støtte til danskundervisningen i Island har arbejdet som rejselærere i Island. Det har på mange måder været en øjenåbner for dem og har gjort det tydeligt for dem, hvor meget mere vi har til fælles, end vi tror. Andre nævner, at deltagelsen i nordiske netværk har været med til at ændre deres holdning til det nordiske og til at undervise i de skandinaviske sprog.

En anden stor gruppe på lige omkring 100 respondenter angiver, at de har ændret holdning til det nordiske og undervisningen af de skandinaviske sprog på grund af en modstand mod at bruge engelsk i kommunikationen med folk fra de øvrige nordiske lande. En af respondenterne konstaterer fx, at vedkommende "ser at flere og flere elever slet ikke forstår de andre nordiske sprog og derfor vælger mange elever at tale engelsk fra begyndelsen". Flere mener på lige fod med denne respondent, at engelsk er blevet et dominerende sprog, og derfor er det vigtigt at ændre dette ved bl.a. at prioritere undervisningen af nordiske emner og de skandinaviske sprog i skolen.

Indimellem er der at finde eksempler på en holdningsændring i mere negativ retning. Nogle få respondenter – særligt svenskere – nævner, at elevernes kundskaber i modersmålet er i forværring, så i stedet for at undervise i de skandinaviske sprog prioriterer vedkommende at undervise og dygtiggøre eleverne i modersmålet. Nogle få andre respondenter nævner, at elevernes dårlige læse- og skrivekundskaber gør det meget svært at arbejde med nabosprog.

Endnu andre nævner, at i skolen er der mange med ikke-europæisk baggrund. Disse elever kan knapt udtrykke sig på modersmålet, og derfor er det utopisk at få dem til at arbejde med andre skandinaviske sprog.

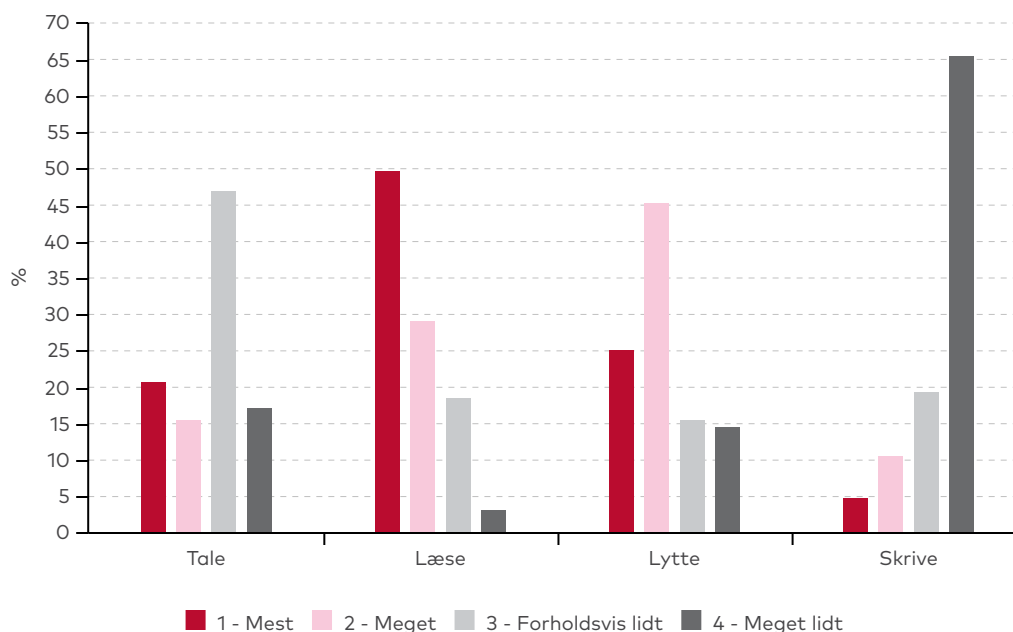
Sluttelig er der 46 kommentarer, der viser, at respondenterne mener, at der hverken er plads eller tid til at prioritere undervisningen i nordiske emner og de skandinaviske sprog, da man skal nå så mange andre ting i undervisningen. Udover tidspresset er der også nogle, der mener, at generelle nedskæringer i skolesystemet er med til at nedprioritere undervisningen i nordiske og emner og i de skandinaviske sprog.

Prioriteringer i undervisningen

I spørgeskemaet er der seks spørgsmål, som handler om prioriteringer i undervisningen af nabosprog og de skandinaviske sprog som fremmedsprog.

I et andet spørgsmål bliver deltagerne bedt om at rangliste, hvilke af de fire færdigheder (skrive, tale, lytte og læse) de lægger mindst og mest vægt på i deres undervisning af skandinaviske sprog, hvor 1 svarer til mest og 4 svarer til mindst.

I det store hele indikerer data, at der arbejdes mindst med færdighedsområdet skrivning og mest med færdighedsområdet læsning, mens der arbejdes mindre med tale og lytning. Kigger man nærmere på tallene og opdeler dem efter, hvorvidt lærerne underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog eller som fremmedsprog bliver billedet lidt mere nuanceret. Det viser sig nemlig, at de 890 lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, procentuelt arbejder mest med lytning og læsning, idet 82,9 % af de adspurgte nabosproglærere angiver, at de arbejder med læsning og 78,8 % angiver, at de arbejder med lytning. Billedet ændrer sig en smule, når der fokuseres på de 276 lærere, som underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Data indikerer at denne gruppe arbejder mere med lytning (54,9 %) og tale (63,6 %). I denne gruppe rangerer læsningen også ganske højt, idet 71 % angiver, at de lader eleverne læse meget.



Figur 3. Rangliste over de fire færdigheder i procenter.

Tabel 4. Rangliste over de fire færdigheder i tal.

	1	2	3	4	Total
Tale	20,6 % 244	15,4 % 182	46,9 % 555	17,1 % 202	1.183
Læse	49,6 % 586	29,0 % 342	18,4 % 218	3,1 % 36	1.183
Lytte	25,0 % 296	45,2 % 534	15,4 % 182	14,5 % 171	1.183
Skrive	4,8 % 57	10,5 % 125	19,3 % 228	65,4 % 773	1.183

I et opfølgende spørgsmål bliver deltagerne bedt om at tage stilling til fem påstande angående prioriteringer i deres undervisning i de skandinaviske sprog ved at markere, om de er enige eller uenige i påstandene.

Den første påstand går ud på, at undervisningen bygger mest på at læse litteratur på et andet skandinavisk sprog. Et lille flertal på 514 eller 42,4 % respondenter er uenige i denne påstand. 441 eller 37,28 % af respondenterne er derimod enige i denne påstand, mens 228 eller 19,32 % er hverken enige eller uenige.

Den anden påstand handler om brugen af sagprosattekster i undervisningen. Lidt over halvdelen af respondenterne eller 602 (50,4 %) indikerer, at de er fuldstændig eller forholdsvis uenige i denne påstand. Lige godt en fjerdedel af respondenterne eller 301 (25,4 %) er forholdsvis eller fuldstændig enige i denne påstand, og et næsten lignende antal respondenter er hverken enige eller uenige i denne påstand.

I den tredje påstand bliver respondenterne bedt om at tage stilling til, hvorvidt eleverne lytter meget til talesprog på et eller flere af de skandinaviske sprog. Lige omkring halvdelen af deltagerne eller 586 (49,6 %) er forholdsvis eller fuldstændig enige i denne påstand, mens lige over en tredjedel eller 410 (34,7 %) er uenige i denne påstand. 187 respondenter eller 15,8 % angiver, at de er hverken enige eller uenige i denne påstand.

633 respondenter eller 53,5 % er enige i, at de fokuserer på at tale om sproglige forskelle indenfor det nordiske område, hvorimod knap en fjerdedel eller 285 (24,1 %) af respondenterne er uenige i denne påstand.

Sluttelig indikerer data, at der er næsten lige mange respondenter, der er enige (452 eller 38,2 %) og uenige (436 eller 36,9%) i den sidste påstand, som handler om, hvorvidt der i undervisningen i skandinaviske sprog fokuseres på de kulturelle forskelle i Norden. En fjerdedel af respondenterne eller 265 er hverken enige eller uenige i denne påstand.

Tabel 5. Oversigt over, hvilke prioriteringer deltagerne har i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog.

	Fuldstændi uenig	Forholdsvis uenig	Hverken enig eller uenig	Forholdsvis enig	Fuldstændi enig	Total
Undervisningen bygger mest på at læse noveller og romaner eller romanuddrag på et andet skandinavisk sprog.	25,44 % 301	17,98 % 213	19,32 % 228	23,68 % 280	13,60 % 161	1.183
Der læses først og fremmest avisartikler, features og andre autentiske tekster i undervisningen.	18,86 % 233	31,15 % 369	23,68 % 280	21,49 % 254	3,95 % 47	1.183
I undervisningen lytter eleverne meget til talesprog på et eller flere af de andre skandinaviske sprog.	16,67 % 197	17,98 % 213	15,79 % 187	37,28 % 441	12,28 % 145	1.183
Der fokuseres på at arbejde og tale om de sproglige forskelle inden for det nordiske område.	4,82 % 57	19,30 % 228	22,37 % 265	38,16 % 451	15,35 % 182	1.183
Der fokuseres på at arbejde med og tale om forskelle mellem de nordiske kulturer.	15,79 % 187	21,05 % 249	25,00 % 265	27,19 % 322	10,96 % 130	1.183

Det er svært at lave entydige konklusioner ud fra ovenstående data. Tallene indikerer dog, at flertallet af de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog i de nordiske lande, bruger mange forskellige former for tekster i deres undervisning og ikke kun enten skønlitteratur eller sagprosa. Ligeledes er det tydeligt, at mange af respondenterne lader eleverne lytte til talesprog på andre skandinaviske sprog, og det ser ud til at respondenterne i rimelig høj grad fokuserer på at undervise i sproglige forskelle indenfor det nordiske område. I det næste kapitel vil vi kigge nærmere på brugen af undervisningsmidler i undervisningen af de skandinaviske sprog.

Undervisningsmidler

Tre spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen vedrører deltageres brug af undervisningsmidler i undervisningen af skandinaviske sprog. I det første spørgsmål angives en liste over otte forskellige typer undervisningsmidler. Deltagerne skal så vurdere og markere, om de bruger de pågældende typer af undervisningsmidler ofte eller næsten altid, en del, meget lidt eller aldrig. I et andet spørgsmål bliver deltagerne spurgt, om de bruger ressourcer fra internettet. Hvis der svares ja, bliver deltagerne opfordret til at oplyse, hvilke ressourcer de bruger. Et sidste spørgsmål handler om hvorvidt deltagerne har brugt materialer fra webportalen "Norden i skolen". Hvis det er tilfældet, bliver det bedt om at oplyse hvilke materialer.

De indsamlede data indikerer, at et forholdsvis stort flertal af respondenterne eller 848 (76,2 %) næsten altid eller i meget høj grad bruger video og film i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog. Lige godt halvdelen af respondenterne eller 643 (54,4 %)

markerer, at de næsten altid eller i høj grad bruger fagportaler eller digitale læremidler i undervisningen af de skandinaviske sprog. Ligeledes indikerer data, at der i undervisningen bruges en del litteratur/fiktion, idet lige knap halvdelen af respondenterne eller 576 (48,7 %) hævder, at de næsten altid eller i høj grad bruger litteratur i undervisningen af de skandinaviske sprog. Derimod er der et flertal af respondenterne eller 731 (61,8 %), der angiver, at de kun meget lidt eller aldrig bruger undervisningsbøger, der er specielt udarbejdet til undervisningen i de skandinaviske sprog. Det samme gælder for brugen af arbejdshæfter udarbejdet til brug i undervisningen i de skandinaviske sprog, idet 809 (68,4 %) af respondenterne markerer, at de kun lidt eller aldrig bruger arbejdshæfter.

Når det gælder brugen af sagprosa fx nyheder, features osv. i undervisningen af de skandinaviske sprog, så peger data på, at denne type undervisningsmateriale ikke bruges i særlig høj grad, da kun 472 eller 40 % af respondenterne tilkendegiver, at de ofte eller i høj grad bruger denne teksttype i undervisningen. Data indikerer ligeledes, at lige lidt under en tredjedel af respondenterne eller 337 (28,5 %) markerer, at de ofte eller i høj grad bruger poesi og/eller dramatik i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog. 281 (23,7 %) af respondenterne angiver, at de bruger kulturelle artefakter i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog.

Tabel 6. Oversigt over hvilke undervisningsmidler deltagerne bruger i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog.

	Ofte eller næsten altid	En del	Meget lidt	Aldrig	Total
Undervisningsbøger, dvs. bøger som er udarbejdet specielt til denne form for undervisning.	22,37 % 265	15,79 % 187	26,75 % 316	35,09 % 415	1.183
Særlige arbejdshæfter udarbejdet til brug i undervisningen.	13,60 % 161	17,98 % 213	28,51 % 337	39,91 % 472	1.183
Litteratur /fiktion.	15,79 % 187	32,89 % 389	35,53 % 420	15,79 % 187	1.183
Poesi og/eller dramatik.	7,02 % 83	21,49 % 254	45,61 % 540	25,88 % 306	1.183
Video og/eller film.	30,26 % 358	45,61 % 540	21,49 % 254	2,63 % 31	1.183
Nyheder, features og tekster eller andre sagprosaetekster.	10,96 % 130	28,95 % 342	39,47 % 467	20,61 % 244	1.183
Fagportaler eller digitale læremidler.	17,54 % 207	36,84 % 436	23,25 % 275	22,37 % 265	1.183
Kulturelle artefakter.	3,95 % 47	19,74 % 234	41,23 % 488	35,09 % 415	1.183

Data giver os således et samlet billede af, at de audiovisuelle medier - her repræsenteret af video og/eller film – sammen med diverse fagportaler og digitale læremidler i væsentlig grad bruges i undervisningen af de skandinaviske sprog. Derudover indikerer data også, at litteratur og fiktion har en rimelig stor plads i undervisningen. Derimod ser det ud til at færre bruger nyheder, features og andre sagprosattekster i undervisningen og kun forholdsvis få bruger poesi, dramatik og kulturelle artefakter.

Billedet bliver mere en del mere nuanceret, når man sammenligner svarene mellem den gruppe på 276 respondenter, som underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, og de 890 respondenter, som underviser de skandinaviske sprog som nabosprog i forbindelse med modersmålsundervisningen. Data indikerer, at de respondenter, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog i langt højere grad bruger undervisningsbøger, der er specielt udarbejdet til denne form for undervisning, idet 69,1 % af respondenterne i denne gruppe angiver, at de enten altid eller i høj grad bruger undervisningsbøger af denne type. Derimod angiver hele 74 % af de respondenter, som underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, at de aldrig eller kun lidt bruger undervisningsbøger. Billedet er nogenlunde det samme, når deltagerne bliver spurgt om brugen af særlige arbejdshæfter udarbejdet til brug i undervisningen. Her angiver lidt over halvdelen eller 56,4 % af de respondenter, der underviser i skandinaviske sprog som fremmedsprog, at de ofte eller næsten altid bruger særlige arbejdshæfter. Derimod markerer 78,6 % af de respondenter, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, at de aldrig eller kun meget sjældent bruger arbejdshæfter.

Data indikerer ligeledes, at de respondenter, der underviser i de skandinaviske sprog som modersmål, tilsyneladende lader eleverne læse en del litteratur og fiktion, idet 2/3 eller 58,9 % af respondenterne i denne gruppe angiver, at de næsten altid og nogenlunde ofte bruger litteratur/fiktion i undervisningen. Derimod angiver 72 % af de respondenter, der underviser de skandinaviske sprog fremmedsprog, at de aldrig eller kun i meget lille grad bruger litteratur/fiktion i undervisningen. I begge af de ovennævnte grupper ser det ud til, at der kun er lidt forskel på, hvordan respondenterne bruger faktionstekster, idet respondenterne i de to grupper antyder, at lidt over halvdelen aldrig eller kun sjældent bruger sagprosattekster.

Når det drejer sig om brug af fagportaler og digitale læremidler, så peger data på, at den gruppe af respondenter, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog i langt højere grad bruger disse medier i deres undervisning, idet 76,3 % i denne gruppe markerer, at de næsten altid eller nogenlunde ofte bruger disse medier. Kun godt halvdelen eller 54 % af respondenterne, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog markerer, at de næsten altid eller nogenlunde ofte bruger disse medier.

Et andet spørgsmål vedrørende undervisningsmidler handler om brug af internetressourcer. Et overvejende flertal på 1.048 respondenter eller 88,6 % af alle respondenterne angiver, at de bruger ressourcer fra internettet. De respondenter, der erklærer, at de bruger internetressourcer bliver i et opfølgende spørgsmål bedt om at oplyse, hvilke ressourcer de bruger. Mange af respondenterne henviser til følgende websteder:

1. De nationale TV-stationer: DR, NRK og SVT og diverse nordiske netaviser.
2. Forskellige formidlingstjenester: Norden.org, kunskapsfilm.no, danskherognu.dk, Nasjonal Digital Læringsarena (Ndla.no), brukskandinavisk.no, Skolverket; resurser for undervisningen i nordiska språk, Svenska nu (svenskanu.fi), Projekt Runeberg (runeberg.org), Memrise, RPG (Role Play Game) og Norden i skolen.
3. Digitale undervisningsmaterialer hos diverse bogforlag fx Gyldendal, Systime og Nabosprog Alinea.
4. Diverse musikudbydere og filmudbydere så som fx YouTube og Filmcentralen.
5. Undervisningsrelaterede hjemmesider så som Kahoot, Quizlet, Blooket og NearPod

I det sidste spørgsmål vedrørende undervisningsmidler bliver deltagerne spurgt om, hvorvidt de har brugt materialer fra websitet "Norden i Skolen". Data tilkendegiver, at lige omkring en tredjedel eller 409 (48,6 %) angiver, at de har brugt materialer fra websitet, og at 742 (62,6 %) hævder, at de ikke har brugt materialer fra websitet. I et opfølgende spørgsmål bliver de 409, som siger, at de har brugt materialer fra websitet bedt om at angive, hvilke materialer de har brugt. Data tilkendegiver, at respondenterne for det meste har brugt 1) de tilgængelige videoer/film, 2) undervisningsmaterialer knyttet til SKAM, 3) diverse lytteøvelser og 4) fakta information. Enkelte respondenter angiver særligt dokumentarserien om de nordisk sprog og udvekslingsdelen, hvor det fx er muligt at finde en venskabsklasse i de øvrige nordiske lande.

Opsamlende kan man sige, at de indsamlede data tilkendegiver, at forholdsvis mange af respondenterne bruger audiovisuelle medier og fagportaler i deres undervisning. Sagprosattekster bruges kun i mindre grad, og det samme kan siges om poesi og dramatik. Data indikerer også, at de respondenter, der underviser i nabosprog, i forholdsvis høj grad bruger litteratur og fiktionstekster, mens de respondenter, der underviser i de skandinaviske sprog, kun i mindre grad bruger fiktionstekster.

Nordisk samarbejde på skoleniveau

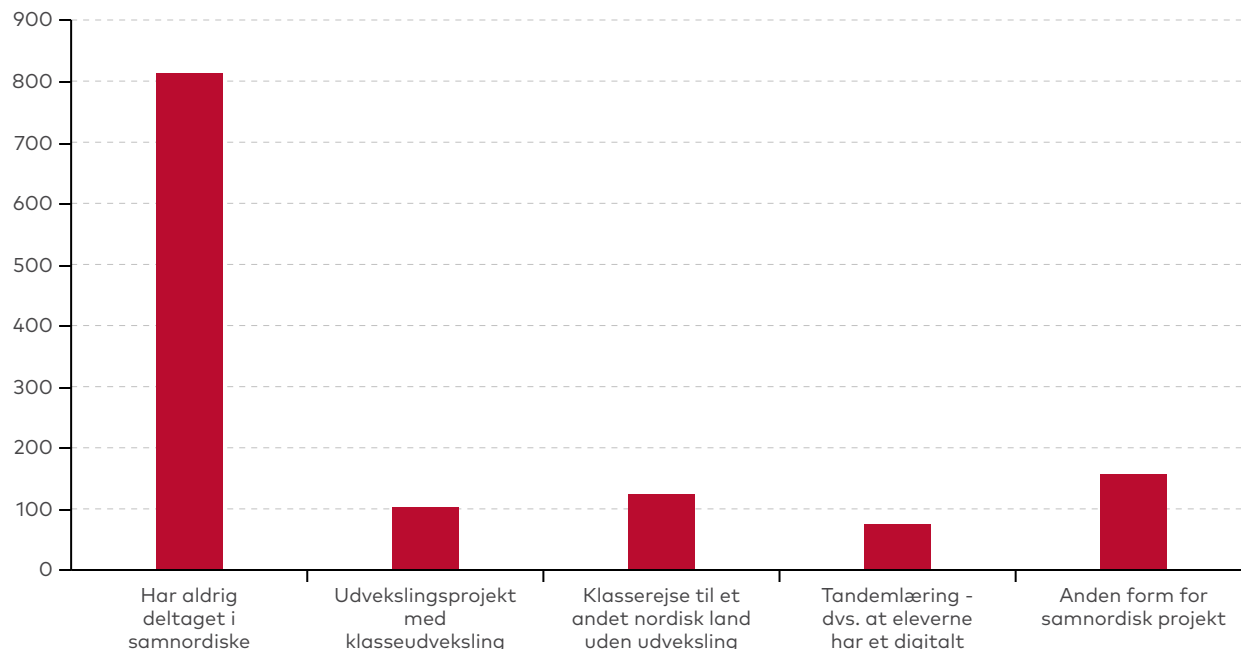
I skemaundersøgelsen er der seks spørgsmål, som omhandler nordisk samarbejde på skoleniveau. I det første spørgsmål undersøges det, hvorvidt deltagerne har indgået et samarbejde med lærere fra et eller flere af de andre nordiske lande. I det andet spørgsmål bliver deltagerne spurgt, om de har modtaget praktikanter fra de nordiske lande. Spørgsmål tre og fire vedrører samarbejde mellem skoler og deltagelse i samnordiske projekter. Spørgsmål fem og seks vedrører efteruddannelsesaktiviteter.

Når det drejer sig om samarbejde med lærere fra et eller flere nordiske lande, så er der 894 eller 75,6 % af respondenterne, som markerer, at de ikke har indgået i noget samarbejde med lærere fra de andre nordiske lande. Et mindretal på 289 eller 24,4 % markerer, at de har indgået et samarbejde med lærere i de andre nordiske lande. I et opfølgende spørgsmål til de 289 lærere, som har haft et samarbejde med andre nordiske lærere, bliver de spurgt om, hvilken type samarbejde, der var tale om. En del af respondenterne nævner venskabsklasser, andre nævner udviklings- og udvekslingsarbejde i kølvandet på arrangementer på Schæffergården, Lysebu og Hanaholmen. Endnu andre nævner besøgsprogrammer støttet af Nordplus Junior, Comenius og Erasmus+ programmer. Enkelte nævner specifikt klasseudveksling og skolebesøg. Nogle få nævner samarbejde via e-Twinning.

Kun meget få eller 86 (7,2 %) af respondenterne angiver, at de har modtaget praktikanter fra de nordiske lande. Et lignende billede tegner sig, når deltagerne bliver spurgt om, hvorvidt deres skole eller de selv har eller har haft kontakt til en partnerskole i et af de øvrige lande, idet 167 eller 14,1 % af respondenterne eller deres skoler ser ud til at have kontakt med en eller flere partnerskoler i de nordiske lande.

Deltagerne blev desuden spurgt, om de har deltaget eller deltager i samnordiske projekter. 812 eller 68,6 % af respondenterne angiver, at de aldrig har deltaget i samnordiske projekter. 371 eller 31,4 % af respondenterne markerer, at de har deltaget i samnordiske projekter. Data indikerer desuden, at blandt de 371, som har deltaget i samnordiske projekter, er det mest almindelige at deltage i klasserejser og/eller udvekslingsprojekter med klasseudveksling, idet 226 eller 61 % af denne gruppe har sat kryds ved disse muligheder. Færre eller 75 (6,4 %) nævner tandemlæring. 156 af de 371 respondenter, der angiver, at de har deltaget i samnordiske projekter, nævner andre

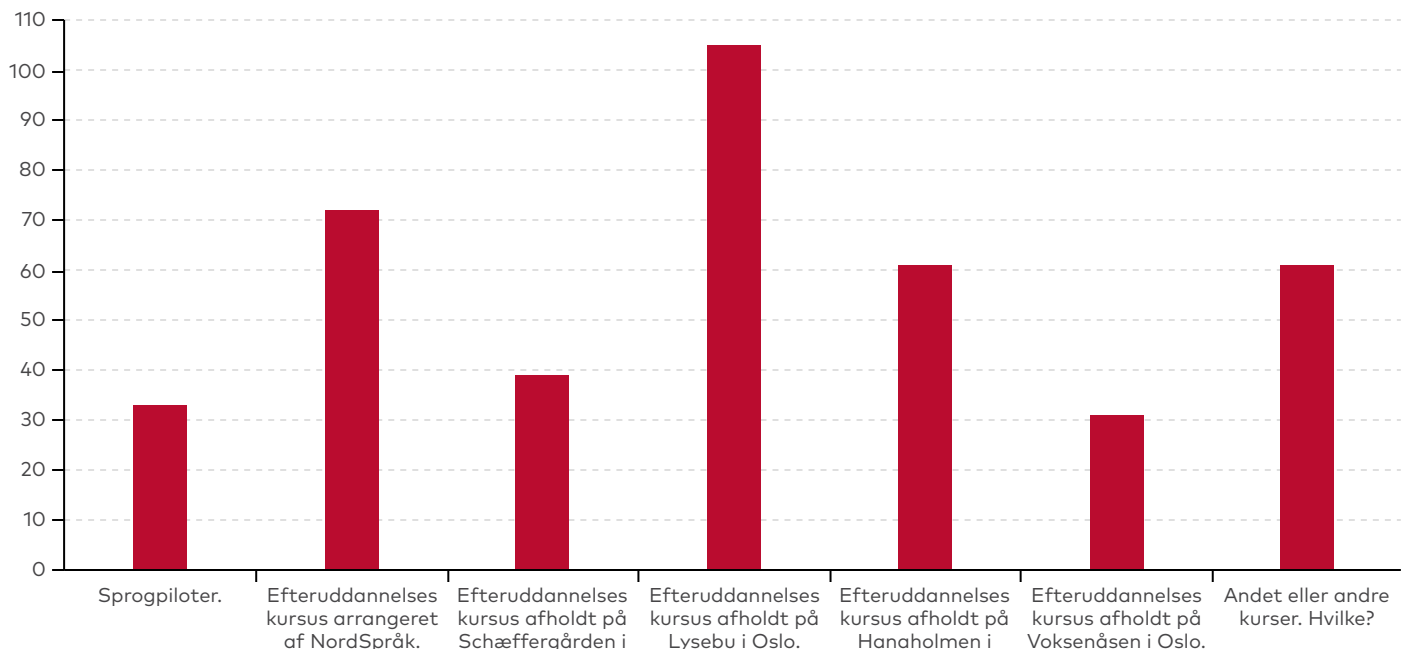
former for samnordiske projekter. De fleste af disse involverer lærerudveksling til et andet nordisk land eller nordiske lærermøder rundt om i Norden. Enkelte nævner en fællesnordisk lejrskole og brevskrivning/online-samtaler med elever og lærere i Norden. Nogle få af respondenterne nævner desuden samarbejdsprojekter med offentlige og private virksomheder i de andre nordiske lande.



Figur 4. Resultater vedrørende spørgsmålet om, hvorvidt deltagerne har deltaget eller deltager i samnordiske projekter.

Deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen blev også spurgt om, hvorvidt de har deltaget i et nordisk efteruddannelseskursus. Et flertal eller 962 (81,3 %) angiver, at de ikke har deltaget i et nordisk efteruddannelseskursus og 221 (18,7 %) angiver, at de har deltaget i et nordisk efteruddannelseskursus.

De respondenter, som siger, at de har deltaget i et efteruddannelseskursus, bliver i et opfølgende spørgsmål bedt om at angive hvilke(n) kursustype(r), de har deltaget i. 105 respondenter i denne gruppe eller 48 % af respondenterne i gruppen angiver, at de har deltaget i efteruddannelseskursus afholdt på Schæffergården i København. Mange eller 72 (33 %) af de 221 nævner efteruddannelseskursus på Hanaholmen i Finland og 39 respondenter (18 %) i denne gruppe nævner efteruddannelseskursus afholdt på Lysebu i Oslo. Næsten lige mange respondenter nævner efteruddannelseskursus afholdt på Voksenåsen i Oslo og efteruddannelse via projektet Sprogpiloter eller henholdsvis 33 (15 %) og 31 (14 %). 61 eller 28 % af respondenterne i denne gruppe angiver andre kursustyper fx kurser arrangeret og afholdt af Svenska Instituttet, efteruddannelseskurser på Uppsala universitet, Daneklærerforeningen, den svenske og finske Kulturfond og diverse sommerkurser.



Figur 5. Oversigt over brug og valg af efteruddannelsessteder.

I det sidste spørgsmål vedrørende nordisk samarbejde på skoleniveau bliver deltagerne spurgt, om de ser et behov for mere efteruddannelse, som handler specifikt om nabosprogsundervisning eller undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden. Et stort flertal eller 938 svarende til 79,3 % svarer bekræftende på dette spørgsmål, men 245 eller 20,7 % svare nej til spørgsmålet.

Opsamlende kan man konstatere, at data indikerer, at et flertal af respondenterne hverken har deltaget eller deltager i et lærersamarbejde i nordisk sammenhæng eller et samnordiske projekt. Ligeledes er der også kun forholdsvis få af respondenterne, som har deltaget i et nordisk efteruddannelseskursus. De respondenter, der har deltaget eller deltager i samnordiske projekter, har for det meste deltaget i klasserejser og udvekslingsprojekter. Kun meget få har kontakt med en partnerskole i et eller flere af de nordiske lande og næsten ingen har modtaget praktikanter fra de nordiske lande.



Delkonklusioner

Det første spørgsmål, der kan diskuteres er, hvorvidt undersøgelsen har givet svar på de spørgsmål, som er undersøgelsens udgangspunkt. Det første af disse spørgsmål vedrører lærernes holdninger til at undervise i de nordiske sprog. Data indikerer, at et stort flertal af respondenterne mener, at arbejdet med nordiske emner i skolen bør prioriteres højt. På samme måde indikerer data, at respondenterne er enige om, at undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog eller fremmedsprog bør være en integreret del af undervisningen i grundskolens øverste klasser. Ydermere antyder data, at et stort flertal af respondenterne, at de skandinaviske sprog er prioriteret alt for lavt i skolearbejdet.

Man kan således sige, at respondenterne generelt er positive over for undervisningen af de nordiske sprog, men når der bliver spurgt ind til, hvor meget de prioriterer undervisningen af de skandinaviske sprog i deres egen undervisning, så angiver data, at der næsten er lige så mange respondenter, der prioriterer undervisningen meget eller rimelig meget, som respondenter, der prioriterer undervisningen af de skandinaviske sprog lidt eller meget lidt. Der fremstår således en diskrepans mellem en generel positiv holdning til undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog eller fremmedsprog og respondenternes egen undervisningspraksis og prioritering af de skandinaviske sprog i undervisningssammenhæng. Til dette kan der være mange årsager.

I de medfølgende kommentarer i undersøgelsen fremgår det, at der er mange respondenter, der tilkendegiver, at der i dag er meget mindre plads og tid til at prioritere undervisningen i nordiske emner og de skandinaviske sprog, da der er så mange andre ting, man også skal nå i undervisningen. Andre respondenter er af den mening, at elevernes kundskaber i modersmålet stadig forværres, så i stedet for at bruge særlig tid på de skandinaviske sprog, prioriteres det at undervise og dygtiggøre eleverne i modersmålet. Ligeledes ser det ud til, at det også kan være en hæmsko, at klasserne i dag er langt mere multikulturelle, og at det fx er utopisk at få elever med ikke-europæisk baggrund til at arbejde med skandinaviske sprog.

Det kunne være givtigt at få denne diskrepans uddybet ved nærmere at undersøge lærernes holdning til, hvad man kan gøre for at ændre vilkårene i undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog.

Undersøgelsen svarer også på, hvilke undervisningsmaterialer der bruges i undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog. Data angiver, som forventet, at der i væsentlig grad bruges audiovisuelle medier og diverse fagportaler. Litteratur og fiktion har en stor plads i undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog, mens man i undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i langt højere grad støtter sig til fakta-tekster fx avisartikler og nyhedstekster fra internettet. Undersøgelsen antyder desuden, at der er en påfaldende forskel på brug af undervisningsbøger og arbejdshæfter i undervisningen. Data

indikerer nemlig, at de lærere, som underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog kun i en meget lille grad benytter sig af særlige undervisningsbøger og arbejdshæfter udarbejdet til brug i nabosprogsundervisningen, hvorimod de lærere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog for en stor dels vedkommende støtter sig til undervisningsbøger og arbejdshæfter specielt udarbejdet til brug i denne form for undervisning.

Grunden til denne forskel mellem de to lærergrupper ligger måske først og fremmest i, at der faktisk er udarbejdet og udviklet ganske meget undervisningsmateriale til brug for de skandinaviske sprog som fremmedsprog, men meget mindre i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog. Der har dog været nogle tiltag fx i form af særlige antologier med både ældre og moderne nordiske fiktions- og fagtekster fx På tværs af Norden (Öhrn & Duke, 2019), Sort skinner solen (Borberg et al., 1992), 80-90 Nordisk antologi (Aabenhus, Buvik, Furumark, & Gayer, 1990) m.m. Det ser ikke umiddelbart ud til, at de respondenter, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog benytter sig særlig meget af disse eller lignende tekster. Det er ligeledes overraskende, at data indikerer, at kun ca. en tredjedel af respondenterne kender til og bruger webportalen "Norden i Skolen". Disse oplysninger peger på, at de nordiske tekster og portaler i højere grad bør promoveres blandt modersmålslærere, og måske ville det i et fremtidigt perspektiv også være med til bedre at sikre nabosprogsundervisningen, hvis lærerne havde reelle valgmuligheder, hvad angår undervisningsbøger, som det i dag ser ud til mangler.

Ligeledes ser det ud til, at der er et behov for at styrke samarbejdet mellem lærerne i Norden. Den aktuelle undersøgelse indikerer, at kun forholdsvis få eller ca. en fjerdedel har indgået i et samarbejde med lærere fra et andet nordisk land. De, der har indgået et samarbejde, nævner specifikt udvekslings- og samarbejdsaktiviteter i kølvandet på arrangementer på Schæffergården, Lysebu og Hanaholmen. Da Schæffergården i fremtiden kun i mindre grad ser ud til at kunne fungere som kursuscenter for nordiske lærere, forekommer det vigtigt, at man finder et nyt dansk kursuscenter, som kan indgå i samarbejdet med Lysebu i Norge og Hanaholmen i Finland. Meget tyder i hvert fald på, at alle tre kulturcentre har haft en særlig betydning for lærernes efteruddannelse i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog. Hvis man ønsker at dette arbejde skal fortsætte, så er det nødvendigt at der gøres en særlig indsats på området.

Når respondenterne i denne undersøgelse bliver spurgt, om de har deltaget i samnordiske projekter, så angiver et flertal (ca. 2/3), at de aldrig har deltaget i samnordiske projekter. Umiddelbart står det i modsætning til oplysningen om, at respondenterne generelt er interesserede i nordisk samarbejde, men når det kommer til stykket, så er der kun få, der deltager i konkret samnordiske projekter. Til dette kan der naturligvis være mange årsager. I hvert fald er det et punkt, der kunne være interessant at undersøge bedre i den opfølgende kvalitative del af dette studie.

Til sidst må det nævnes, at den aktuelle undersøgelse er funderet på en tilfældig udvælgelse af respondenter, hvilket er ensbetydende med, at undersøgelsen har visse begrænsninger. Det betyder bl.a., at antallet af respondenter fra landene ikke korresponderer med de involverede landes indbyggertal. Det er grunden til, at det ikke er validt at foretage sammenligninger landene imellem. Det kunne dog have været interessant, hvis det havde været muligt at vurdere, om der er forskel mellem holdningen til Norden og undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog i de enkelte lande.



Kapitel 2: Om interviewundersøgelsen

Interviewundersøgelsen blev initieret i direkte forlængelse af spørgeskemaundersøgelsen og har til formål at afdække og uddybe, hvilke holdninger og undervisningsmetoder, der er kendetegnende for de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog i Norden. Det betyder, at undersøgelsen kun til en vis grad kan stå alene, men resultaterne og konklusionerne må også delvis sammenkobles med den gennemførte kvantitative spørgeskemaundersøgelse. Interviewene for denne undersøgelse blev gennemført i perioden 1. februar til 1. maj 2024. Undersøgelsen bygger på i alt 56 enkeltinterviews foretaget med informanter fra alle de nordiske lande. Derudover blev der taget seks gruppeinterviews med et deltagerantal på 4-7 personer.

Metode

Undersøgelsen kan betegnes som eksplorativ, i og med at den har til hensigt at finde ud af lærernes holdninger og praksis i undervisningen af de skandinaviske sprog. Formålet er med andre ord at få og uddybet, at få en bedre indsigt i og forstå de grundlæggende egenskaber i undervisningen af de skandinaviske sprog i Norden.

Undersøgelsen er blevet gennemført ved hjælp af semistrukturerede interviews. Det betyder, at interviewene bygger på et udvalg af forudbestemte spørgsmål og emner. Således har det været hensigten at sørge for, at interviewene adresserer specifikke emner og temaer. Det har dog ikke stået i vejen for, at der også har været en høj grad af fleksibilitet, idet spørgsmålene undervejs er blevet tilpasset informanternes svar og fulgt op af yderligere relevante og uforberedte spørgsmål, som har til hensigt at uddybe de behandlede emner. Intervieweren har undervejs forsøgt at formulere åbne spørgsmål, for at give informanterne større frihed til at udtrykke deres tanker, følelser og oplevelser med egne ord. Undervejs har det resulteret, i at der har været fokus på nye, uforudsete og relevante emner og perspektiver.

Som en forberedende faktor blev der udformet en interviewguide med spørgsmål, der skulle være udgangspunkt for interviewet. Denne interviewguide blev på forhånd udsendt til informanterne, så de havde en mulighed for at overveje de udvalgte emner inden interviewene blev gennemført.

Alle enkeltinterviews er foretaget digitalt via kommunikationsprogrammet Zoom. Derimod blev gruppeinterviewene foretaget ansigt-til-ansigt. Disse interviews blev optaget ved hjælp af en diktafon, mens de interviews, der blev foretaget digitalt, blev optaget med optagefunktionen i Zoom. Interviewene varede fra 30-60 minutter. Interviewene blev foretaget på et af de skandinaviske sprog. De finske informanter blev interviewet på svensk, og de islandske, færøske og grønlandske informanter på dansk.

Informanterne

Fra starten blev der opstillet en række kriterier, som informanterne skulle kunne opfylde:

Informanterne skulle

- være uddannede grundskolelærere
- undervise i de skandinaviske sprog i Norden, enten som nabosprog eller som fremmedsprog i udkolingen i grundskolen
- have arbejdet med undervisningen af de skandinaviske sprog i Norden i mindst tre år
- kunne kommunikere ved hjælp af de skandinaviske sprog.

Desuden har målet været at få en aldersmæssig, socioøkonomisk og en rimelig geografisk bredde blandt deltagerne, så samplingen repræsenterer et bredest muligt udsnit af den undersøgte population. Det totale antal informanter er 87 og de fordeler sig mellem de nordiske lande på følgende måde: 23 danskere, 18 nordmænd, 9 islændinge, 1 færinger, 1 grønlandere, 25 svenskere og 10 finner (56 enkeltinterviews og 6 gruppeinterviews).

Informanterne til interviewundersøgelsen blev for det meste fundet blandt deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen. I slutningen af spørgeskemaundersøgelsen blev respondenterne opfordret til at inkludere navn og e-mail, hvis de gerne ville deltage i det videre forløb af undersøgelsen. Det resulterede i, at 108 personer registrerede sig til at deltage i det videre forløb i undersøgelsen. I oktober 2023 blev der udsendt en e-mail til alle 108 respondenter, hvor de blev spurgt om de ville være interesserede i at deltage i en interviewundersøgelse. 66 personer svarede på denne e-mail. Det viste sig dog straks, at 6 af disse ikke længere var aktive som lærere, men enten var blevet pensioneret eller overgået til andet arbejde for over to år siden. Derfor blev disse på forhånd udelukket fra interviewundersøgelsen. To personer svarede ikke på de e-mails, der blev udsendt i det videre forløb og blev derfor også udelukket fra interviewundersøgelsen. Endnu to personer opfyldte ikke de opstillede minimumskrav til informanterne.

Personerne til de seks gruppeinterviews blev fundet ved at kontakte udvalgte skoler i de nordiske lande. Fire af gruppeinterviewene blev foretaget med informanter fra de skandinaviske lande, mens to af gruppeinterviewene blev foretaget med informanter fra henholdsvis Island og Finland. Der deltog i alt 31 informanter i de seks gruppeinterviews.

Informanterne er bosat i følgende områder:

Danmark	København, Vestsjælland, Fyn, Midtjylland og Sønderjylland
Finland	Helsingfors, Åbo, Tammerfors, Uleåborg, Vasa og Rovaniemi
Færøerne	Tórshavn
Grønland	Nuuk
Island	Reykjavík, Akureyri og Egilsstaðir
Norge	Oslo, Bergen, Trondheim, Sydnorge, Østlandet, Gudbrandsdalen og Troms
Sverige	Stockholm, Göteborg, Malmö, Skåne Län, Blekinge Län, Dalarnas Län, Örebro Län og Västerbottens Län

Alle informanter har undervist i de skandinaviske sprog som nabosprog eller fremmedsprog i mindst tre år. Således har 2 af informanterne fire års undervisningserfaring, 23 af informanterne har fem til ti års undervisningserfaring, 48 af informanterne har elleve til tyve års mens 13 af informanterne har enogtyve til tredive års undervisningserfaring. Én af informanterne har undervist mere end 35 år.

Oversigt over informanternes undervisningserfaring

Antal undervisningsår	Antal informanter
3 - 4 år	2
5 - 10 år	23
11 - 20 år	48
21 - 30 år	13
Over 35 år	1

Aldersmæssigt er de fleste informanter i alderen 35 år til 50 år. Ingen af informanterne er under 25 år gamle. Aldersmæssigt fordeler de 87 informanter sig på følgende måde:

Informanternes aldersmæssige fordeling

Alder	Antal
25 - 35 år	6
35 - 44 år	28
45 - 54 år	41
55 - 64 år	11
65 år eller ældre	1

Informanternes aldersmæssige fordeling svarer således nogenlunde til den, som gør sig gældende i tidligere gennemførte spørgeskemaundersøgelser. Som i spørgeskemaundersøgelsen blev informanterne lovet fuld anonymitet i forløbet.



Resultater af interviewundersøgelsen

Resultaterne af interviewundersøgelsen vil blive præsenteret og organiseret i forhold til de tre kerneområder, som fremgår af projektets forskningsspørgsmål:

- Hvilke holdninger har lærerne i udkolingen til at undervise i de skandinaviske sprog?
- Hvordan og i hvilket omfang undervises der i de skandinaviske sprog i grundskolens udkolning (det der svarer til 7. – 9. klasse i Danmark)?
- Hvilke undervisningsmaterialer bruges der?

Det første spørgsmål vedrører holdninger til undervisningen af nordiske sprog og kan beskrives ud fra følgende emner: i) tvang eller lyst? ii) deltagelse i nordisk samarbejde, iii) de nordiske sprog i en multikulturel verden. Det andet spørgsmål vedrører selve undervisningssituationen og skildres ud fra følgende temaer: i) timetal og faglige krav, ii) tilgang til undervisningen af de skandinaviske sprog, iii) tradition vs. innovation. Det tredje og sidste spørgsmål vedrører undervisningsmaterialer og kan opdeles i følgende temaer: i) produktion af et særligt undervisningsmateriale og ii) papir vs. skærm.

Holdninger til undervisningen af de skandinaviske sprog

De fleste informanter udtrykte en klar positiv holdning overfor undervisningen af de skandinaviske sprog, men nogle mener dog, at der i deres lærergruppe er delte meninger. Generelt kan man spore en positiv holdning til Norden og undervisningen af de skandinaviske sprog.

Tvang eller lyst?

Det er ikke alle, der anser det som en naturgiven ting, at der undervises i de skandinaviske sprog i de nordiske skoler. Det ser ud til, at i de tilfælde, hvor lærere og elever tilhører det primære sprogfællesskab i forbindelse med de skandinaviske sprog, så har man en mere positiv holdning til undervisningen af de skandinaviske sprog end i de tilfælde, hvor lærere og elever tilhører et sekundært sprogfællesskab, som fx i Island og Finland. Én af informanterne fra Sverige (Malmö), formulerer sig således:

"Det er jo klart, at mange unge her i byen (Malmø, MD) har en positiv holdning til dansk, da mange af de unge søger job i København på den anden side af Sundet. Det gør, at de faktisk er meget lydhøre for undervisningen i de skandinaviske sprog – og især dansk."

Den samme holdning findes blandt flere i grænseområderne mellem de nordiske lande fx ved den norsk-svenske grænse, hvor både elever og forældre meget ofte i forskellige sammenhænge pendler mellem de to nordiske lande. Det gælder endda også i Finland, hvor en finsk svensklærer fra den vestlige del af Finland beretter om, at vedkommende har et samarbejde med en skole lige på den anden side af grænsen i Sverige.

"Vi besøger gerne vores svenske kollegaer på deres skole to gange om året, hvor eleverne har mulighed for at lave forskellige projekter og sportsaktiviteter sammen."

Selvom der her er tale om en lærer og en elevgruppe, der i princippet tilhører det sekundære sprogfællesskab, så betyder den geografiske placering, at eleverne har mulighed for at høre og stifte direkte bekendtskab med svensk, hvilket har en positiv indflydelse på holdningen om og viljen til at lære svensk.

I andre tilfælde opfattes undervisningen mindre positivt. En lærer i én af de centralt beliggende byer i midten af Sverige mener, at

"... (det) kan være svært at gøre eleverne interesserede i at beskæftige sig med de andre skandinaviske sprog. De har mange gange svært ved at forstå, hvorfor de skal lære at forstå dansk og norsk, specielt eleverne i udskolingen."

Denne udtalelse er forholdsvis symptomatisk for mange af informanternes oplevelse af undervisningen i de skandinaviske sprog blandt dem, der tilhører det primære sprogfællesskab. En dansk informant fra midten af Jylland udtrykker det på denne måde:

"Mange af mine elever har svært ved at forstå nødvendigheden af at læse og forstå svensk og norsk. Denne manglende forståelse har stor indflydelse på, at det er svært at engagere dem i undervisningen – og de opfatter det mere som en tvang end som en lyst at deltage i undervisningen."

Blandt de lærere, der underviser deres elever til at tilhøre det sekundære sprogfællesskab (de skandinaviske sprog som fremmedsprog), er der mange, der udtrykker bekymring for, at de skandinaviske sprog får en mindre og mindre plads i elevernes bevidsthed. En lærer i Akureyri fortæller

"... (at) dansk desværre ser ud til at have en mere underordnet betydning i udskolingen. Desværre må jeg konstatere, at mange skoleledere anser dansk som et helt unødvendigt fag, hvilket har resulteret i, at dansk fx ikke er blevet undervist i 7. klasse (svarende til dansk 6. klasse, MD), hvor danskundervisningen starter. Således er der flere og flere eksempler på, at eleverne mangler et helt års undervisning i dansk, når de starter i udskolingen."

En anden lærer fra Reykjavik udtrykker sig således:

"Det er mere reglen end undtagelsen, at eleverne spørger om, hvorfor de skal tvinges til at lære dansk. Hvorfor er det ikke nok at lære engelsk, spørger de! Der er naturligvis mange gode grunde til, at man skal lære dansk i Island, men det er trættende altid at skulle argumentere for sagen."

I Finland undervises svensk både som modersmål (finlandssvensk) og som fremmed/andetsprog. Derfor er der tale om, at man på den ene side underviser finnerne som tilhørende både det sekundære og det primære sprogfællesskab i nabosprogssammenhæng. En lærer fra Åbo siger, at det i denne sammenhæng

"...er vigtigt at gøre opmærksom på, at i Finland er (finlands-) svensk lige så meget et modersmål som finsk. Derfor er det vigtigt at alle finnerne lærer sig svensk i én eller anden form ligesom det er vigtigt at finlandssvenskerne tilegner sig finsk."

Dette udsagn går i clinch med den almene politik på sprogområdet, idet der i Finland eksplicit og målrettet arbejdes på at fremme tosprogligheden – finsk og svensk - for således at danne bro mellem de to sproggrupper.

Det betyder dog ikke, at man som finlandssvensker altid har følelsen af at være fuldt integreret i den finske kultur. Selvom der lokalt eksisterer svensksprogede skoler på alle uddannelsesniveauer, så findes der også områder, hvor der ikke bor tilstrækkelig mange svensksprogede elever, så der kan oprettes en egen svensksproget skole. I disse områder integreres de svensksprogede elever i de finsksprogede skoler. I sådan en situation kan det være en udfordring at udvikle det svenske sprog i et overvejende finsk kulturmiljø. Én af de finlandssvenske informanter udtrykker det således:

"... jeg opfatter den svensksproglige kultur som meget vigtig her i Finland, men vil dog ikke lægge skjul på, at det ikke altid er let at være finlandssvensker. Vi er jo kun ca. 300.000, der har svensk som modersmål, hvilket svarer til ca. 5 % af befolkningen. Så selvom loven i princippet ligestiller svensk og finsk, så udgør vi stadigvæk en minoritet, som udfordres dagligt. Det er derfor svært at fastholde vores sproglige rettigheder i et land, som hovedsagelig er finsksproget."

Andre nævner også, at det generelt i sådanne områder kan være en udfordring for både elever og lærere at beholde og udvikle sin identitet som finlandssvensker, ikke mindst fordi det kan være svært at få adgang til svensksprogede læremidler og ressourcer i de områder, hvor finsk er det herskende sprog.

Deltagelse i nordisk samarbejde

Når informanterne, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, bliver spurgt om, hvorvidt de har deltaget eller deltager i et nordisk samarbejde, så er svaret overvejende negativt. Som i spørgeskemaundersøgelsen er det kun ganske få, der har deltaget eller deltager i et nordisk skolesamarbejde. De informanter, der har deltaget eller deltager i et nordisk samarbejde henviser i de fleste tilfælde til projektet om Sprogpiloter, hvor de har deltaget i et kursus. To informanter forklarer, at de har deltaget på kursus for sprogpiloter på henholdsvis Lysebu og Hanaholmen. Andre to fortæller, at de har deltaget på et af de såkaldte Perlekurser på Schæffergården i Danmark og Lysebu i Norge mens de studerede.

Spørges der ind til, hvorfor informanterne ikke har deltaget eller deltager i nordiske samarbejdsprojekter eller kurser, så angives flere grunde. For det første er det tidskrævende. Med de øgede krav til og udvidelse af lærerarbejdet, så er det ikke muligt at deltage i alt. Da det nordiske ikke indgår som en kerneopgave i skolearbejdet, så er det desværre det, der bliver fravalgt. Én af de informanter, der underviser i nabosprog, udtaler, at der

"... i dag er så mange forhold man skal tage hensyn til i undervisningen. Samtidig udvides pensum og formålet med modersmålsundervisningen har ændret sig rigtig meget i løbet af de sidste 10 år. Timeantallet er hos mange af os blevet skåret ned, lærernes administrative opgaver er blevet flere og klassekvotienterne er blevet højere. Alt dette betyder, at der er blevet meget mindre tid til de opgaver og tiltag, som ikke refererer direkte til undervisningen."

Spørger man de informanter, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog, så ser det ud til, at tidsfaktoren også er en væsentlig begrænsning. Derudover så er der også i nogle tilfælde tale om begrænsninger på grund af økonomi, da rejseomkostningerne kan være

forholdsvis høje fx fra Island til det øvrige Norden. Derfor er mange lærere afhængige af særlig rejsestøtte i forbindelse med de arrangementer, de har mulighed for at ansøge om deltagelse i. Én af de informanter, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog mener at

"Det er af meget stor betydning, at man kan få økonomisk støtte til at deltage i de nordiske samarbejdsprojekter som kræver deltagelse andre steder i Norden (...) Det er heldigvis også ofte tilfældet, men udover det, så skal et sådant kursus eller projekt også passe ind i tidsskemaet. Det kan fx være svært at deltage i projekter i juni og august, hvor skolerne her i Island har sommerferie."

Dansklærerne i Island udtrykker på den anden side en stor og positiv interesse for de kurser, der siden år 2000 er blevet afholdt for islandske dansklærere i Island og i Danmark. Her er tale om kurser støttet og arrangeret i samarbejde med det danske børne- og undervisningsministerium i forbindelse med et bilateralt samarbejdsprojekt mellem Danmark og Island om udsendelse af danske rejselærere og udsendte lektorer til Island (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

"... dette projekt har virkelig haft betydning for danskundervisningen i Island – ikke mindst i arbejdet med den mundtlige del af undervisningen..."

Alle informanter blev i løbet af interviewet spurgt om de på én eller anden måde havde deltaget i tandemprojekter, det vil sige projekter, hvor fx to forskellige klasser mødes digitalt (eller analogt) for at snakke om et særligt emne. 10 af informanterne kunne fortælle, at de havde prøvet at gennemføre digitale tandemprojekter. Af disse var der seks, som underviser i nabosprog og fire, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Én af de informanter, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog fortæller, at

"... det er en rigtig god idé at lade eleverne mødes via nettet. For de fleste elever er det meget motiverende, og det giver dem mulighed for at møde og tale med jævnaldrende fra de andre skandinaviske lande. Det kræver dog megen forberedelse og planlægning, hvis eleverne skal mødes digitalt i løbet af skoletiden. Ellers er der en chance for at der kommunikeres på engelsk og ikke de skandinaviske sprog. I mit tilfælde var det en god oplevelse, men læreren som jeg samarbejdede med i Sverige, måtte desværre stoppe, da vedkommende fik et andet job."

En anden siger, at "det er en god måde at aktivere eleverne, men det er svært at holde gejsten oppe over en længere periode."

Én af de islandske informanter udtrykker følgende synspunkt,

"Internettet indgår i dag som en aktiv del af undervisningssituationen, og derfor er kommunikation via nettet en ret naturlig ting for eleverne. Når det gælder dansk i Island, så er det helt oplagt at lade eleverne mødes med jævnaldrende fra Danmark. Hvis det skal give mening, så skal man bare sikre sig, at eleverne ikke taler engelsk med hinanden ... det kan være svært at styre og kræver, at eleverne har forberedt sig på, hvad de skal spørge hinanden og tale om i selve situationen."

De nordiske sprog i en multikulturel verden

I løbet af de sidste godt tyve år ser det ud til, at skolerne i Norden, som så mange andre skoler i Europa, er blevet tilskyndet til i højere grad at arbejde multikulturelt som et resultat af et større antal tilflyttere fra lande og områder udenfor det nordiske område. Alle informanterne (undtagen to) udtrykte i løbet af interviewene, at der på deres skole i dag findes flere elever med ikke-nordisk baggrund end for ti år siden. Enkelte informanter tilkendegav endda, at der på deres skole var flere elever med ikke-nordisk baggrund end elever med nordisk baggrund.

Det betyder, at der på mange skoler rundt om i Norden arbejdes specifikt med modtagelse af elever fra andre lande og derfor også med undervisning i flere forskellige sprog, da tilflyttere

mange steder får tilbudt undervisning i deres eget modersmål. Dette faktum har nogle steder haft indflydelse på, hvordan modersmållærerne forholder sig til at undervise i nabosprog. En svensk informant fortæller at

"... jeg er næsten holdt op med at undervise i de andre nordiske sprog. Grunden er, at mange af mine elever er meget dårlige til svensk. Derfor har jeg valgt at udelukke at undervise i svensk i modersmålstimerne ... jeg underviser derfor slet ikke i nabosprog, da jeg mener, at det ikke er relevant at undervise eleverne i de andre nordiske sprog, når de har svært ved at forstå og udtrykke sig på svensk."

En dansklærer i Island fortæller, at man på vedkommendes skole fx lader elever af polsk afstamning og med polsk som modersmål

"... slippe for at lære dansk ... I stedet for at deltage i danskundervisningen får eleverne undervisning i islandsk eller engelsk."

En anden dansklærer i Island mener, at det må opfattes som

"... et brud på elevernes rettigheder, hvis de ikke får undervisning i de fag, som angives i curriculum."

Endnu en af informanterne fra Island bruger ordet "stigmatisering" (isl. stimplun) i forbindelse med at undgå, at elever med anden baggrund end islandsk deltager i danskundervisningen. Ifølge denne lærer stempler man dermed de pågældende elever som ikke-egnede til at modtage "normal" undervisning. Det kan have en uheldig konsekvens i forbindelse med elevens almene integration i skolens dagligdag.

En af de norske informanter udtrykker en vis betænkelighed ved, at det ser ud til at mange elever med ikke-nordisk sprog- og kulturbaggrund opfordres til at bruge og lære engelsk i skolen i stedet for norsk og de nordiske sprog.

Undervisningssituationen

Et særligt fokuspunkt i den foreliggende interviewundersøgelse har været at få indblik i, hvilken opfattelse informanterne har af undervisningssituationen. I denne sammenhæng søges der først og fremmest om at få oplysninger om, hvor meget tid, der bruges på undervisningen i de skandinaviske sprog, og hvilke faglige krav, der undervises ud fra.

I de eksisterende læseplaner for undervisning af de skandinaviske sprog som nabosprog i Danmark, Norge og Sverige fokuseres der naturligvis på at beskrive mål, færdigheds- og kompetenceområder for modersmålsundervisningen og herunder også nabosprogsundervisningen. Det angives derimod ikke præcist hvor meget / hvor lang tid, det forventes at læreren bruger på undervisningen af nabosprog i udskolingen. På den baggrund er det derfor interessant og vedkommende at få oplysninger fra lærerne om, hvor meget nabosprogsundervisningen fylder i modersmålsundervisningen

Et andet punkt er spørgsmålet om, hvorvidt informanterne opfatter deres undervisningspraksis som traditionel eller innovativ.

Timetal og faglige krav

Et af standardspørgsmålene i interviewene med de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, handler om, hvor lang tid og hvor meget informanterne gennemsnitligt

bruger på at undervise i nabosprog i udskolingen. Nogle af informanterne fortæller, at de gennemsnitligt bruger omkring en til to til fire uger hvert skoleår. Det vil i de fleste tilfælde svare til 3-12 undervisningstimer om året. En del af disse mener også, at mange af deres modersmålskollegaer bruger tilsvarende lang tid. En informant fra Danmark fortæller, at der i 8. og 9. klasser

"(...) afholdes timer i svensk og norsk, to uger om hvert sprog".

En anden informant fra Danmark nævner, at de på vedkommendes skole allerhøjest bruger en uge på at beskæftige sig med nabosprogene. Det kan dog ind imellem ske, at der læses en enkelt svensk eller norsk tekst i forbindelse med et nordisk tema, men det sker dog kun yderst sjældent.

Én af informanterne fra Sverige fortæller, at på vedkommendes skole arbejdes der typisk projektorienteret i udskolingen. Projekterne løber gerne over 6 til 8 uger.

"Jeg og to af mine kollegaer sørger i den sammenhæng altid for, at ét af projekterne har et nordisk tema, så eleverne på den måde bevidst eller ubevidst kommer til at arbejde med nabosprogene dansk og norsk."

En anden informant fra Sverige (Malmø) fortæller, at de på vedkommendes skole arbejder meget med det nordiske, specielt dansk, og at både norsk og dansk i mange tilfælde integreres naturligt i modersmålsundervisningen. Denne særlige interesse skyldes ikke mindst

" (...) Malmøs placering i Øresundsregionen og broforbindelsen til København. Mange af vores elever tager tit til København (...) Desuden anser jeg selv nabosprog som en vigtig ingrediens i undervisningen i udskolingen (...)".

Én af informanterne fra Norge udtrykker sig på følgende måde:

"Det er vanskeligt at sige præcist, hvor megen tid jeg bruger på undervisningen i svensk og dansk. Her hos os arbejder vi med at kæde svensk og dansk sammen med læsningen af norske tekster. Jeg vil dog gætte på, at vi i løbet af et skoleår gennemsnitligt arbejder med svensk og dansk i 2 til 4 uger. Nærmere kan jeg vist ikke komme det".

Når det drejer sig om undervisningen af dansk i Island og svensk i Finland som fremmedsprog, så angives det forventede timetal i den nationale læseplan.

Én af de finske informanter fortæller, at vedkommende fuldt ud bruger det

" (...) obligatoriske timetal, og ville egentlig gerne have mere tid til rådighed."

Et par af de islandske informanter er enige med vedkommende i det de mener, at

" (...) det kunne være godt at have mere tid, så er det lettere at gennemføre lidt større undervisningsprojekter."

" De sidste år er der blevet skåret ned på timetallet, hvilket gør det svært at nå det pensum man gerne vil nå. Så i min optik ville det være godt at få lidt flere timer til rådighed."

Når det angår timeantal og tiden, der bruges på undervisningen af de skandinaviske sprog i Norden, så eksisterer der en væsentlig forskel mellem dem, som lærer de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog. I de skandinaviske lande fremgår det ikke eksplicit af læseplanerne, hvor mange timer, og hvor meget tid det forventes, at lærerne bruger på nabosprogsundervisningen, mens det i de ikke-skandinaviske lande tydeligt angives, hvor meget og hvor lang tid det forventes, at lærerne bruger på undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Én af de vigtigste grunde til denne forskel ligger sandsynligvis i, at nabosprogsundervisningen indgår som en del af modersmålsundervisningen, mens fremmedsprogsundervisningen er et selvstændigt skemalagt fag i skolesystemet. Konsekvensen

af dette er, at undervisningen af nabosprog kvantitativt får meget forskellig tid i modersmålsundervisningen. I nogle tilfælde ser det således ud til at der arbejdes med nabosprog i en til to uger om året, i andre tilfælde op til seks til ti uger. I enkelte tilfælde ser det endda ud til at nabosprogsundervisningen helt bortfalder.

I de tilfælde, hvor de skandinaviske sprog undervises som fremmedsprog, bliver undervisningen tildelt et obligatorisk timetal, som det forventes at lærerne bruger på undervisningen, det vil sige op til to til tre undervisningslektioner om ugen i udskolingen.

Tilgangen til undervisningen af de skandinaviske sprog

Når det gælder det faglige valg, så ser det ud til, at et stort flertal af de informanter, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, gerne arbejder med videomaterialer og med tekstlæsning i én eller anden form, gerne skønlitterære skrevne tekster.^[1] Det ser ud til at billedtekster i form af video og film er særlig populære, mens kun få arbejder med faktionstekster som fx nyheder. En informant fra Norge siger kort og godt:

"(,,,) men jeg lader kun i meget få tilfælde mine elever læse og se nyheder på de andre skandinaviske sprog"

Dette stemmer fuldstændig overens det mønster, der er at finde i spørgeskemaundersøgelsen, hvor respondenterne bl.a. blev bedt om at pin-pointe, hvilke typer af undervisningsmidler, de enten brugt meget, lidt eller aldrig. Her fremhæves video og andre billedtekster og skønlitterære skrevne tekster. Det, man dog ikke får svar på af spørgeskemaundersøgelsen, er spørgsmålet om i hvilken kontekst de skrevne tekster, videoer og film bliver anvendt.

Langt de fleste nævner, at de bruger video-materialer i forbindelse med gennemgang af et tema. Det bedste er at anvende forholdsvis korte og præcise klip. Nogle nævner så også, at de bruger/har brugt filmvideoer udelukkende i underholdningsøjemed.

Af interviewene med de lærere, som underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, fremgår det, at de udvalgte skrevne tekster nogle gange læses i forbindelse med gennemgang af et tema. En svensk lærer udtrykker det således

"Jeg har både tidligere og for nyligt arbejdet med tekster på dansk og norsk i forbindelse med gennemgang af et særligt tema for eksempel i forbindelse med et tema om ung kærlighed, hvor vi læste tekster fra alle de skandinaviske lande."

Kun få siger, at de arbejder bevidst med at finde sproglige forskelle og ligheder mellem de skandinaviske sprog. I nogle tilfælde kan det ske ved hjælp af den såkaldte "Trafiklysmetode", hvor eleverne ved hjælp af en grøn, gul og rød tusch overmaler ordene i en skreven tekst alt efter forståelighed. De ord, der overmales med grøn, betyder det samme og staves som på elevernes eget modersmål. De ord, der overmales med gul, er ord som betyder det samme, men staves lidt forskelligt på elevens modersmål. Derimod er de ord, der overmales med rødt, ord som ikke findes på elevens eget modersmål. En dansk informant fortæller at

" (...) trafiklysmetoden har jeg brugt nogle gange, specielt i klasser med gode elever. Hvis metoden skal lykkes, kræver det at eleverne har et rimeligt stort ordforråd på modersmålet. Har de det, så ser det ud til at denne metode virker befordrende på deres egen sproglige bevidsthed".

1. Her bruges begrebet "skrevne tekster" for at markere, at det er tekster skrevet på papir eller skærm til forskel fra video og film, som kan beskrives som "billedtekster", men som jo også kan betegnes som tekster i gængs forstand.

En svensk informant fortæller, at det gik dårligt med at bruge trafiklysmetoden, da eleverne så ud til at have svært ved at koncentrere sig om opgaven.

"Eleverne kunne ikke uden hjælp udefra umiddelbart overføre sine sproglige kompetencer til læsningen af teksten på et andet skandinavisk sprog. Det var som om, at de havde svært ved at koncentrere sig om det specifikt sproglige arbejde."

En finlandssvensk informant forklarer, at det i vedkommendes arbejde med de skandinaviske sprog arbejdes der automatisk med at uddybe de sproglige forskelle mellem de skandinaviske sprog og de øvrige nordiske sprog. Der arbejdes typisk med særlige kendetegn ved sprogene, fx stavning og dialekter, udtale og lidt nordisk sproghistorie.

"I arbejdet med de skandinaviske sprog inkluderer jeg gerne nordisk sproghistorie og gennemgår de særlige kendetegn for alle sprogene i Norden"

Nogle af de informanter, der arbejder med de skandinaviske sprog som nabosprog, fortæller, at de i en del tilfælde arbejder med enkeltstående skrevne tekster. I de tilfælde arbejdes der hverken tematisk eller bevidst sprogligt med teksten, men udelukkende ud fra et mål om at få eleverne til at forstå teksten.

Billed- og lydtekster bruges også gerne i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog. Der er gerne tale om klip eller afsnit af diverse serier. De fleste i Danmark og Sverige nævner, at de især har brugt den norske serie Skam, som bl.a. kan hentes på websitet Norden i Skolen. Andre nævner forskellige underholdningsprogrammer fx Bagedysten fra Danmarks Radio. Enkelte viser også hele film for sine elever eller klip af film. En svensk informant fortæller at vedkommende

" (...) viser gerne et par afsnit af Skam. Selvom det nu er en forholdsvis gammel serie, taler den stadigvæk til mine elever. Derudover har jeg vist klip fra danske ungdomsserier. Med tiden er det dog blevet sværere og sværere at gøre dette, fordi det kan være svært at få adgang til serierne (...)"

En anden svensk informant nævner, at vedkommende

" (...) har streamet danske og norske videoklip på YouTube i forbindelse med et projekt om idræt i de nordiske lande. Jeg var heldig at finde et godt materiale, men da jeg så ville bruge det igen, fandtes det ikke længere på YouTube (...)"

Billed- og lydtekster opfattes som regel af informanterne som en relevant måde at introducere autentisk tale og lyd i undervisningen. Med internettet er det blevet muligt "via billeder og lyd at give et indtryk af den virkelige verden i et andet land i undervisningslokalet", siger én af de norske informanter.

Nogle af informanterne henviser specifikt til de tekster og temaer, som er at finde på websitet Norden i skolen. En dansk informant siger bl.a.

"Der findes rigtig meget materiale på Websitet Norden i Skolen. I udskolingen har jeg med succes vist og arbejdet med flere af kortfilmene fx den der korte film, der handler om tre unge, en svensker, en dansker og en nordmand, der mødes for at diskutere det sproglige fællesskab i Norden."

Et par af informanterne nævner specielt de aktiveringsforslag, som ligger på websitet Norden i skolen. Informanterne fortæller dog, at de kun har haft mulighed for at bruge nogle enkelte, men dem, de har prøvet, har virket rimelig godt. Det drejer sig specielt om aktiviteten Dictogloss, som betegnes som en " (...) spændende aktivitet. Man skal bare sikre sig, at teksten, der bliver brugt, nogenlunde svarer til elevernes forståelsesniveau", mener en af de finlandssvenske informanter.

En anden fremhæver den tidligere omtalte trafiklysmetode, og en tredje fortæller, at vedkommende har haft en god erfaring med den såkaldte stationsundervisning – ikke mindst fordi vedkommende allerede kendte denne undervisningstilgang fra tidligere.

De informanter, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, arbejder oftest ud fra et specifikt undervisningsmateriale specielt udarbejdet til brug i undervisningen. I Finland støtter man sig til diverse undervisningsmaterialer ofte produceret i Finland.

En finsk informant fortæller, at vedkommende bruger de undervisningsmaterialer, som allerede er blevet indkøbt på skolen.

"Emnerne i disse materialer er en gang imellem lidt forældede. Så supplerer jeg med materialer hentet på nettet eller slet og ret kopier af tekster fra andre bøger."

Alle dansklærere i Island får tilbudt undervisningsmaterialer for hvert klassetrin fra Den nationale Lærermiddelcentral. Materialet består af både skrevne tekster, billedtekster, lyttemateriale og forskellige opgavebøger. Næsten alle informanter siger, at dette undervisningsmateriale udgør grundlaget for deres undervisning. Her er det muligt at finde og arbejde med de emner, de temaer og det ordforråd, som curriculum anbefaler. Det betyder dog ikke, at lærerne føler sig 100 % forpligtet på udelukkende at bruge dette materiale. En af de islandske informanter oplyser, at

" (...) det kan virke lidt begrænsende kun at kunne tilbyde ét undervisningsmateriale til eleverne. Jeg har derfor gennem årene arbejdet målrettet på at udvide materialerne med mine egne materialefund og ikke mindst egne opgaver (...) desuden tager jeg alle mulige materialer med hjem fra Danmark, når jeg er på besøg der. Det giver mig mulighed for at gøre undervisningen mere levende".

En informant fra Island fortæller, at vedkommende kun i meget ringe omfang bruger de materialer, der er produceret af Lærermiddelcentralen, men udelukkende selv finder andet på nettet og i andre bøger. Undervisningen bliver ifølge informanten derved mere levende og mere interessant for eleverne.

I både Finland og Island arbejdes der ud fra en fremmedsproglig didaktik, hvilket betyder, at der arbejdes med elevernes sprogfærdighed og deres evne til at kommunikere på målsproget. I udskolingen arbejdes der således med både de receptive (læsning, lytning) og de produktive (tale, skrift) færdigheder. Emnerne, der arbejdes med, relaterer sig gerne til nutidens problemstillinger i Norden. En islandsk informant forklarer, at

" (...) det er næsten en fast tradition, at jeg i et af de sidste år i udskolingen, præsenterer eleverne for én af de mange festivaler, der afholdes om sommeren i Danmark (...) fx Roskildefestivalen og Smukfest i Skanderborg (...) Eleverne skal så i mindre grupper ud fra egne ønsker arrangere en tur til én af festivalerne. De har et forudbestemt beløb, som de så kan "bruge" til at betale for rejse, ophold, mad, festivalbilletter m.m. (...) De skal så præsentere deres rejseplan for mig og de andre i klassen på dansk."

Andre islandske informanter forklarer, at de så vidt det er muligt, prøver at give eleverne et indtryk af den nyere danske musikscene. I de tilfælde arbejdes der både med teksterne, video og det musikalske udtryk. Som én af informanterne fortæller, så " (...) kan det for mig være svært at finde den nyeste musik, da det jo kræver, at jeg konstant følger med på den danske musikscene. Men eleverne kan mange gange være til stor hjælp i den sammenhæng."

En enkelt af de finske og en af de islandske informanter fortæller, at de har brugt materialer fra "Norden i Skolen", men de opgaver, som følger med tekster, videoer m.m. er tydeligvis mest orienteret mod modersmålsundervisningen og kan kun i ringe omfang inddrages i undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog.

Tradition vs. innovation

Når det gælder undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog, så er den normale tilgang til emner, temaer og tekster præget af en form for traditionel klasseundervisning, selvfølgelig med forskellige prioriteringer. Nogle sværger til pararbejde, andre til gruppearbejde og endnu andre til forskellige former for individuelt arbejde. De fleste informanter oplyser, at de arbejder forholdsvis tekstnært, dvs. at der arbejdes med den valgte tekst, uanset om der er tale om en skreven tekst eller billedtekst, som objekt for forståelse og fortolkning. En dansk informant fortæller at vedkommende

" (...) bruger (...) mest svenske og norske tekster til at igangsætte en klasses Diskussion af de emner teksterne omhandler. Derudover bruger jeg også tid på at finde sproglige ligheder og forskelle i teksterne".

En svensk informant fortæller at vedkommende

" (...) lader eleverne arbejde med fx danske tekster i grupper, så de på den måde kan hjælpe hinanden med at forstå teksten."

En norsk informant fortæller at

" (...) der er tradition for at vi arbejder med svenske og danske tekster i forbindelse med at finde oplysninger om diverse emner, fx om idræt og sportshold, musik og musiktalenter og kendte personer i Sverige og Danmark."

En dansk informant nævner vigtigheden af at aktivere eleverne i forbindelse med læsningen af skrevne tekster, videoer eller anden form for tekst. I 7. klasse – det første år i udskoling – lader vedkommende eleverne arbejde par- eller gruppevis med at pusle en tekst sammen. Det vil sige, at en skreven tekst på norsk eller svensk, klippes ned i puslespilsbrikker. Det er nu elevernes arbejde at pusle teksten sammen, så den står logisk korrekt. På den måde bliver eleverne introduceret til tekstens problematik, inden de skal arbejde videre med tekstens indhold.

" (...) denne form for arbejde har vist sig at være givende og gjort det lettere for eleverne at læse en skreven tekst."

Denne arbejdsform bruges også blandt de lærere, der arbejder med de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Formålet med pusleopgaven kan dog ikke siges at være helt det samme i fremmedsprogundervisningen, da der i højere grad udelukkende arbejdes med forståelse frem for tolkning. Derimod kan denne arbejdsform understøtte eleverne i at lære at tale på målsproget.

I løbet af samtalerne kom nogle af informanterne ind på, at de prøver at byde ind med nye og innovative undervisningstiltag. En af de svenske informanter, der arbejder med de skandinaviske sprog som nabosprog, fortalte, at det havde været særlig givende for både elever og lærere at arbejde med udveksling over nettet – altså en form for tandemlæring. Vedkommende havde sammen med en kollega på skolen kontaktet skoler fra deres bys venskabsbyer i Danmark og Norge. Det lykkedes på den måde at få kontakt til to kollegaer i Danmark og en kollega i Norge. De fem kollegaer fandt i fællesskab ud af, at det kunne være interessant at lade eleverne arbejde med fritidsinteresser. På den baggrund blev der formuleret et projekt, hvor eleverne i de tre involverede skoler (en svensk, en norsk og en dansk skole) skulle fortælle om og præsentere deres fritidsinteresser for hinanden. Det første skridt var, at eleverne i hver af de deltagende klasser producerede 4- 6 videoer i grupper på ca. 4-5 minutter om deres fritidsinteresser. Videoerne blev derefter distribueret til eleverne i de andre skoler. På hver skole og i hver af de deltagende klasser så man nu de tilsendte videoer og diskuterede lokalt om forskelle og ligheder på de fritidsinteresser, der blev præsenteret.

I kølvandet på dette arbejde blev der arrangeret et digitalt gruppearbejde, hvor eleverne i de tre deltagende klasser blev fordelt i grupper på seks personer, to elever fra hver klasse, som mødtes via Zoom. De deltagende lærere havde inden da i fællesskab lavet et diskussionsoplæg/spørgsmål, som grupperne skulle tage udgangspunkt i gruppearbejdet. Resultaterne af diskussionerne blev nedskrevet på en Padlet, som derved gav alle deltagere mulighed for at se resultaterne. Gruppearbejdet varede ca. ½ time og kunne om end med lidt besvær arrangeres i løbet af skoletiden. Resultaterne på den udfyldte Padlet blev derefter gennemgået og diskuteret i de enkelte klasser.

Oprindeligt havde man et ønske om at lade eleverne mødes face-to-face i en eller anden form for udveksling, men den idé måtte man af flere forskellige (bl.a. økonomiske) årsager droppe. Trods det, så viste den efterfølgende evaluering, at både elever og lærere var meget tilfredse med projektet og dets gennemførelse. Den svenske informant udtrykker det således:

"Selvom udvekslingen face-to-face ikke blev til noget, så var vi alle – både elever og lærere – begejstrede for projektet. Pointen var jo, at eleverne blev introduceret til jævnaldrende i to andre nordiske lande. På den måde blev de på en naturlig måde også konkret konfronteret med de to andre skandinaviske sprog (...). Jeg tror ikke, at der var nogen der talte engelsk – det var ligesom ikke 'in' i denne sammenhæng."

Arbejdet har siden resulteret i endnu et digitalt møde mellem eleverne, men fordi det er meget arbejdskrævende og logistisk svært at arrangere sådanne møder, er samarbejdet nu midlertidigt lagt i dvale.

I løbet af en af gruppeinterviewene kom det desuden frem, at én af de svenske informanter havde deltaget i et klasse-til-klasse udvekslingsprojekt med en dansk skole. Projektet var yderst vellykket, og det lykkedes faktisk at få eleverne til at snakke sammen på dansk og svensk, ikke mindst fordi eleverne under deres ophold på den svenske og den danske skole var indkvarteret privat hos hinanden. Vedkommende mener at

"... det var dog et både dyrt og kompliceret at gennemføre udvekslingsprojektet. Det krævede megen tid for både mig og min danske kollega, men når alt kommer til alt, så var tiden godt investeret, selvom mange kollegaer på skolen så skævt til, at eleverne på den måde måtte bruge ekstra tid på at rejse og selv tage imod gæster fra Danmark".

På spørgsmålet om, hvordan de nævnte informanter havde fået kontakt med sine udenlandske partnere, så var der tre der henviste til hjemmesiden "Norden i skolen", hvor det er muligt at søge efter partnere. De andre havde fået kontakt til interesserede lærere via deres eget netværk, og de islandske informanter fortalte, at de havde fået kontakt til interesserede dansklærere via de udsendte rejselærere fra Danmark.

I undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog er det nok de færreste, der udelukkende arbejder med grammatik, indlæring af ordforråd og oversættelse. Den form for undervisning tilhører fortiden, men dermed ikke sagt, at den ikke af og til også bliver brugt i dag. Siden introduktionen af den kommunikative sprogindlæring i 70'erne og 80'erne prioriteres arbejdet i fremmedsprogsundervisningen i de fleste skoler i dag i retning af at udvikle elevernes kommunikative kompetence.

Det ser da også ud til, at det er særlig populært at arbejde ud fra en taskbaseret undervisningstilgang. Taksbaseret sprogundervisning bygger på, at eleverne arbejder med at løse forskellige former for problemløsningsopgaver. Det vil sige at emne og tekster indgår som en del af et problem, der skal løses. En informationskløftopgave er én form for problemløsningsopgave. I denne opgavetype arbejdes der oftest parvis i klassen. Elev nr. 1 får udleveret et sæt oplysninger, elev nr. 2 får udleveret et andet sæt oplysninger og ved at kombinere oplysningerne, kan eleverne

danne sig et helhedsindtryk af det emne, den sag, de ting, der arbejdes med. Et godt eksempel på dette er, at de to fx via en billedtekst får forskellige oplysninger om møbleringen af et værelse eller en stue. Elev nr. 1 sidder fx inde med oplysning om, hvor sengen/sofaen er placeret i rummet, hvor reolen er placeret, hvor tæppet skal ligge osv., mens elev nr. mangler nogle af disse oplysninger, men i stedet for har oplysninger om, hvor spisebordet/skrivebordet skal stå, hvor standerlampen er placeret, hvor én af lænestolene er placeret osv. – oplysninger som elev 1 mangler. Opgaven går så ud på, at eleverne ved at tale på målsproget (ikke ved at sammenligne billeder) skal finde ud af, hvordan møbleringen af værelset/stuen ser ud i sin helhed. Denne opgavetype kan bruges i mange forskellige sammenhænge fx i forbindelse med kortlæsning, indkøbslister, forskellige vareformer osv. En af de islandske informanter fortæller, at vedkommende

" (...) har nu i mange år arbejdet ud fra ideen om taskbaseret undervisning og specielt med opgaver bygget på en informationskløft."

At løse forskellige former for puslespil er en anden form for taskbaseret undervisningsopgave. Ideen bag denne opgavetype er, at de to elever ved hjælp af kommunikation på målsproget skal løse puslespillet i fællesskabet. Her er mulighederne utallige. Der kan være tale om billeder, tekster, sætninger m.m., der skal pusles sammen.

En tredje taskbaseret opgavetype er en type opgaver, hvor eleverne ved at kommunikere sammen på målsproget ud fra forskellige forudsætninger skal tage en beslutning om, hvad de vil og hvad de ikke vil.

Både en af de islandske og en af de finske informanter fortalte, at de med succes har arbejdet med denne type opgaver. Baggrunden var i begge tilfælde, at eleverne fik til opgave at planlægge en rejse til enten Sverige eller Danmark. I begge tilfælde var der tale om gruppearbejde med grupper på 3 – 4 personer. Udgangspunktet var, at eleverne fik at vide, at de havde en vis sum penge til deres rådighed. Opgaven gik så ud på, at de via internettet skulle arrangere en rejse til det pågældende land i en uge. Der skulle vælges rejsemåde, hotel/overnatning, måltider i løbet af dagen (restauranter), aktiviteter i løbet af dagen osv. Forudsætningen var, at rejse, ophold og aktiviteter ikke måtte overstige det beløb, de havde fået udstukket. Da de havde planlagt deres rejse, skulle de præsentere deres rejser, økonomien bag osv. for de andre i klassen. Den finske informant uddyber opgaven således:

"Det gode ved denne opgave er, at den er 'autentisk', dvs. at eleverne skal søge efter rigtig information på nettet, rigtige priser, rigtige aktiviteter m.m. Derved bliver eleverne mere motiverede for at arbejde med at løse opgaven."

Den islandske informant fortæller, at rejseopgaven blev udformet som en WebQuest.

"Inde på min hjemmeside har jeg en WebQuest (...) den bygger på, at eleverne skal arrangere en rejse til Danmark. I denne WebQuest har jeg ca. 50 links til relevante internetsider angående flyrejser, hoteller, restauranter, seværdigheder, forlystelser osv. (...) eleverne opdeles i grupper, som hver især laver deres forslag til, hvordan en rejse til Danmark kunne se ud. Det interessante er, at de forslag, som udarbejdes, næsten altid er vidt forskellige".

I begge de to ovenfor nævnte tilfælde fokuseres der på, at eleverne ved hjælp af en taskbaseret opgavetype eller en WebQuest skal arrangere en tænkt rejse til Danmark. En tredje islandsk informant fortæller, at vedkommende har prøvet at arrangere elev- og lærerudveksling med en skole i Danmark – altså ikke bare en tænkt rejse, men derimod en virkelig skolerejse med besøg på en partnerskole i en provinsby i Danmark. Projektet blev gennemført med en 9. klasse (aldersmæssigt svarende til 8. klasse i Danmark). Det fortælles, at udvekslingsforløbet blev tilrettelagt over fem faser. I den første fase blev der arbejdet med at finde en egnet partnerskole

i Danmark. Det viste sig at være sværere, end man troede. Heldigvis blev skolen hjulpet videre af én af de udsendte rejselærere fra Danmark. Rejselæreren viste sig at have en række skolekontakter, som blev aktiveret. Inden da, havde man forsøgt at finde en partner via websitet Norden i Skolen, men det viste sig at være svært at få lærere og skole til at lave bindende aftaler. Denne fase blev effektueret i løbet af forårssemesteret, mens eleverne endnu gik i 7. klasse. Fase to handlede om at skaffe penge til projektet. Der blev indsendt ansøgninger til bl.a. Nordplus og Foreningen Norden. Derudover tilrettelagde eleverne og læreren i samarbejde med forældrene en pengeindsamling. Det skete ved, at eleverne i løbet af forårssemesteret i 7. klasse indsamlede penge ved at indkøbe og siden sælge forskellige småvarer (bl.a. toiletpapir, rejer og lakrids) blandt familiemedlemmer, venner og bekendte. Overskuddet af salget gik til elevernes rejse. Derudover arrangerede eleverne lige før sommerferien i 7. klasse sammen med lærere og forældre et bankospil med præmier doneret af de lokale købmænd, en slagter osv. Den islandske informant konkluderer:

"Disse to aktiviteter skabte en god økonomisk basis og gjorde det muligt at lave forskellige aktiviteter, mens vi var i Danmark og modtog lærere og elever på genbesøg her i Island."

I den tredje fase, som blev gennemført i løbet af efterårssemesteret i 8. klasse, blev turen til Danmark forberedt, både praktisk og fagligt. Sammen med lærerne i partnerklassen i Danmark blev det besluttet, hvilke temaer og emner, det kunne være interessant at lade eleverne samarbejde om. Eleverne i begge skoler fik bl.a. i løbet af efterårssemesteret til opgave i grupper at lave introduktionsvideoer (på dansk) om dem selv og deres dagligdag. I den fjerde fase gennemførte man islændingenens besøg på skolen i Danmark. Det skete i løbet af forårssemesteret (april).

"Eleverne var meget spændte på besøget – ikke mindst fordi de skulle bo hjemme hos eleverne i Danmark. Inden besøget havde vi fire sessioner over Zoom, hvor eleverne mødtes og talte med hinanden om særlige udvalgte emner og ikke mindst om det forestående besøg i Danmark."

Indkvarteringen i Danmark blev uden problemer løst ved at nogle af de danske familier tilbød at indkvartere to til tre islandske elever. Den femte fase blev så gennemført efterårssemesteret i 9. klasse. I denne fase foretog de danske elever et genbesøg hos den islandske partner. Også her stod de islandske elevers familier for indkvarteringen.

Af den efterfølgende evaluering af projektet fremgik det, at både eleverne, lærerne og familierne mente, at projektet var en kæmpesucces. Familierne var glade for, at eleverne havde fået muligheden for at lære jævnaldrende at kende i et andet nordisk land. Eleverne var ovenud begejstrede for møde med deres partnere og ikke mindst for de aktiviteter, de deltog i, imens udvekslingerne fandt sted. Lærerne mente

" (...) at projektet havde sat fokus på, hvor vigtigt det er at lære om et andet nordisk land. Den danske lærer fortalte mig, at eleverne havde fået rigtig meget ud af at besøge Island både fagligt og socialt. For mig betød det, at eleverne fik en chance for at fokusere på at lære og tale bedre dansk med deres jævnaldrende. For mange var det måske lidt svært i starten, men til slut foregik kommunikationen næsten af sig selv. Man kan sige at tiden var givet godt ud – selvom projektet jo faktisk varede det meste af 1 ½ skoleår."

Adspurgt om den islandske lærer ville lave et tilsvarende projekt i fremtiden, lød svaret:

"Jo, både og. Det er yderst tidskrævende at igangsætte sådant et projekt, men det er også meget givende for både mig og eleverne. Hvis jeg skal gøre det igen, vil jeg nok være prøve at sørge for mere støtte fra skoleledelsen og måske inddrage flere lærere i projektet. At lave en udveksling som denne er mere end at sige det".

Om undervisningsmaterialer

Af de tidligere kapitler fremgår det, hvordan mange lærere bruger forskellige former for undervisningsmaterialer, og af den tidligere forelagte spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at det ser ud til videotekster/billedtekster indgår som et populært undervisningsmateriale. I undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog ser det desuden ud til at et stort flertal bruger skønlitterære tekster i deres undervisning. Fokuserer vi derimod på de lærere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, så bruges der færre skønlitterære tekster og flere faktionstekster.

Et særligt produceret undervisningsmateriale?

En stor forskel mellem de lærere, der underviser de skandinaviske sprog som nabosprog, og de lærere der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog er, at de lærere, der underviser i fremmedsprog, i de fleste tilfælde støtter sig til et særligt produceret undervisningsmateriale med tilhørende ekstramaterialer og arbejdshæfter. Produktionen af disse undervisningsmaterialer i Finland foranstaltedes af diverse private bogforlag. Der er med andre ord tale om en udgivelses- og distributionsform, der ligner det, man ser i de øvrige nordiske lande, og modellen sikrer, at lærerne har adgang til at vælge mellem flere forskellige undervisningsmaterialer.

Grundet et forholdsvis lille marked er situationen i Island noget anderledes end i de øvrige Norden. I mange år har der været tradition for, at al undervisningsmateriale til brug i grundskolen produceres og i nogle tilfælde indkøbes fra andre lande og oversættes til islandsk af den nationale Lærermiddelcentral. Således produceres de materialer, der bruges i danskundervisningen, udelukkende af Lærermiddelcentralen. Der produceres et materiale til brug på hvert undervisningstrin, det vil i udskolingen sige fra 7. – 10. klasse (svarende til 6. – 9. klasse i de øvrige nordiske lande). Dette materiale distribueres gratis til alle skoler.

Denne form for materialeproduktion har sine fordele og naturligvis også visse bagdele. Fordelen er bl.a., at man derved sikrer, at skolerne har et nogenlunde ens materiale at bygge undervisningen på, at materialet afspejler, hvilke minimumskrav der stilles til pensum, og at skolerne får tilsendt materialerne til alle elever på trods af til tider store forskelle i skolernes økonomiske vilkår. Bagdelen er bl.a., at udvalget af undervisningsmaterialer derved bliver formindsket. I princippet er kun ét sæt undervisningsmateriale per klassetrin per år tilgængeligt for lærere og elever. Det vil sige, at det gerne er det sidst-producerede materiale, der er tilgængeligt. Tidligere producerede materialer bliver automatisk outdated og tilsidesat. Erfaringen er også, at undervisningen – specielt på mellemtrinnet (6. klasse) – tenderer mod at orientere sig meget mod undervisningsbøgerne. Det har medført, at mange lærere specielt på mellemtrinnet opprioriterer læsning og skrift og nedprioriterer lytning og tale i begynderundervisningen, da det hører til sjældenhederne, at det er uddannede dansklærere, der står for danskundervisningen på mellemtrinnet. En uheldig tendens, der betyder, at mange elever får en dårlig start i danskundervisningen, da tale og lytte burde være det første, man støder på som ny elev i dansk. Det er først i udskolingen (i 7., 8. og 9. klasse), at undervisningen generelt overtages af uddannede dansklærere. En af de islandske informanter udtaler sig således:

" (...) at få undervisningsmaterialet op i hænderne (...) kan siges at være en fordel, men som det fungerer her hos os, så bliver undervisningsmaterialet meget ensformigt (...) Udvalget er meget lille. Faktisk kun én bog per årgang. Hvis undervisningen skal være levende, kræver det derfor, at læreren bruger forholdsvis megen tid på at finde og/eller lave ekstramaterialer."

I samtalerne med de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, var der mange, der kom ind på spørgsmålet om et særligt produceret undervisningsmateriale til brug i undervisningen. Mange var af den mening, at det ville gøre undervisningen mere kvalificeret, hvis man havde et særligt undervisningsmateriale til brug i nabosprogsundervisningen. En af de norske informanter udtaler:

"Det ville helt afgjort være bedre, hvis der forelå et særligt undervisningsmateriale til brug i nabosprogsundervisningen."

En af de danske informanter udtaler sig i lignende vendinger:

" (...) jeg mener ikke særlige hjemmesider, men derimod halv-analoge materialer, der ligger tilgængelige på de portaler, hvor meget af det andet materiale, der bruges i fx modersmålsundervisningen, er udlagt."

En svensk informant nævner desuden:

"Det kan være svært at vide, hvordan man skal gribe undervisningen an – specielt når man lige er startet som lærer. I hvert fald kan jeg fortælle, at min undervisning i nabosprog i starten af min karriere som lærer, nok måtte betegnes som utilstrækkelig. Ikke mindst på grund af, at jeg ikke havde adgang til et kvalificeret undervisningsmateriale."

Andre informanter mener dog, at der ikke umiddelbart eksisterer et behov for at få et helt særligt materiale til brug i nabosprogsundervisningen. Adspurgte om informanterne kender til et særligt undervisningsmateriale til brug i nabosprogundervisningen var der et par stykker, der nævnte undervisningsmaterialer og Apps, hvor der gemmer sig interaktive spil og ordbogsøvelser. Et par af informanterne nævner, at de tidligere brugte uddrag af bogen "Sort Skinner Solen" udgivet af Dansk Lærereforening helt tilbage i 1992. Et stort flertal fortæller dog, at de bruger selvvalgte noveller og historier fra de andre skandinaviske lande. Følgende udtalelse fra en af de danske informanter repræsenterer mange informanternes holdning.

"I de tilfælde jeg underviser i nabosprog, så bruger jeg gerne skønlitterære tekster fra det pågældende land, fx en novelle eller et digt."

Et flertal af de informanter, der underviser i nabosprog, nævner også, at de bruger forskellige audiovisuelle materialer, ikke mindst video og billedmateriale fra de andre skandinaviske lande.

Papir vs. skærm

I forbindelse med diskussionen om undervisningsmaterialer er der mange informanter, der nævner websitet Norden i Skolen. Nogle fortalte dog, at de ikke havde hørt om sitet, før de blev gjort opmærksomme på det i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen. En svensk informant fortæller, at vedkommende " (...) blev forbløffet over at finde så meget godt og brugbart materiale inde på websitet. Det vil jeg helt sikkert bruge i min undervisning."

Andre fortalte, at de i en årrække havde kendt til eksistensen af websitet, og også ind imellem brugt tekster og materialer fra det. En dansk informant mener, at

" (...) de materialer, jeg har valgt at bruge fra Norden i Skolen er for det meste blevet godt modtaget af mine elever. Derimod kan det være lidt af en udfordring, at få eleverne til at hente materialerne på nettet, da det jo i sagens natur ikke ligger på det samme site, som alle de andre materialer vi bruger."

Informanter fra alle de tre skandinaviske lande udtalte, at de selv og mange af deres kollegaer er begyndt at få en vis mistillid til digitale undervisningsmidler og derfor kun i et begrænset omfang vælger at benytte websites som fx Norden i Skolen. En dansk informant konstaterer:

"Det lyder underligt, men jeg er efterhånden blevet skeptisk overfor brugen af digitale ressourcer i undervisningen. Det er min erfaring, at det er sværere at få eleverne til at fokusere og koncentrere sig om læringen, når de bruger digitale undervisningsmidler. Dermed ikke sagt, at der ikke kan være situationer, hvor det digitale kommer til sin ret, men jeg mener ikke, det er sundt at satse udelukkende på digitale ressourcer i undervisningen".

Informanter fra de andre skandinaviske lande er enige. En af de svenske informanter fastslår, at

" (...) godt nok bruger jeg en del digitalt materiale i min undervisning, men det er gået op for mig, at ved at bruge sådanne materialer, så ser det ud til, at eleverne har svært ved at fokusere på stoffet. De bliver 'lokket' til at lave andre ting på deres Ipad eller deres computer, og det virker som om, at det er svært for eleverne at nå frem til en dybere forståelse af det emne, der arbejdes med."

En norsk informant fortæller, at vedkommende

" (...)i mange år i sin undervisning har arbejdet med digitale tekster af forskellig art, men nu er kommet frem til, at det ser ud til at et flertal af eleverne bedre kan fange indholdet i teksterne, hvis de læser dem på papir i stedet for på skærm."

De fleste af informanterne er dog enige om, at det ikke er et spørgsmål om at bruge enten analoge eller digitale ressourcer. Begge former har sine fordele, ikke mindst i forbindelse med brug af audiovisuelle materialer, som det ved hjælp af digitaliseringen er blevet ovenud enkelt at hente og bruge i forbindelse med undervisningen.

Holdningen til digitaliseringen af undervisningsmidler blandt de lærere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, ser ud til at afvige fra de synspunkter, deres kollegaer i nabosprogsundervisningen har til digitaliseringen. Særligt blandt de islandske informanter, hvor alle udtrykker, at de ser digitaliseringen som en vigtig og nødvendig fornyelse. Med digitaliseringen er

" (...) det blevet meget lettere at finde nyt og brugbart materiale til brug i danskundervisningen."

Mange opfatter også digitaliseringen som en form for et nyt vindue, hvorigennem det er muligt at se og forstå fx det danske sprog og den danske kultur. En af de islandske informanter understreger at man

" (...) skal huske på, at det danske sprog ikke længere er særlig synligt i den islandske hverdag. Det er mange år siden, at det var det. Derfor er det en stor fordel, når man i dag via de digitale audiovisuelle medier har mulighed for se rigtige danskere, tale rigtig dansk i en rigtig dansk sammenhæng."

Autenticiteten i de anvendte digitale ressourcer anses for alle de islandske og finske informanter at være en motiverende og støttende faktor for undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. I Island er det desuden en vigtig faktor for at udvide antallet af undervisningsmidler og dermed en klar og vigtig mulighed for at gøre undervisningen mere varieret og begribelig.

Alt i alt kan man derfor sige, at holdningen til brugen af analoge og digitale undervisningsmaterialer varierer efter om lærerne underviser i nabosprog eller fremmedsprog. I nabosprogsundervisningen ser det ud til at en del af informanterne er kritiske over for digitaliseringen, mens lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som fremmedsprog, i højere grad hilser den velkommen.



Kapitel 3: Analyse, diskussion, kommentarer og forslag

Dette kapitel ser nærmere på resultaterne i både spørgeskema- og interviewundersøgelsen. Det vil ske i form af analyse, diskussion, kommentarer og perspektivering af resultaterne. Til sidst i kapitlet findes forslag til, hvad det eventuelt kunne være muligt at gøre for at forbedre undervisningen i de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog.

Det skjulte fag?

Ét af de forhold, der umiddelbart springer i øjnene, er, at alle deltagerne i både spørgeskema- og interviewundersøgelsen mener, at det nordiske perspektiv er en vigtig faktor at arbejde med i undervisningen i udskolingen. Alle taler om vigtigheden af at gøre eleverne mere nordiske tænkende og få indsigt i de skandinaviske sprog. Mange udtrykker endog bekymring over, at engelsk i højere og højere grad er ved at blive det nordiske lingua franca blandt de unge.

Med det in mente melder der sig et vigtigt spørgsmål. Har de deltagere, der har meldt sig til at deltage i undersøgelsen måske en særlig positiv holdning til den nordiske tanke og er det måske en af de vigtigste grunde til, at de deltager i undersøgelsen? Hvis det er tilfældet, så kan man jo sige, at der kan være tale om en uheldig forudindtagetethed, som kan have en afgørende indflydelse på undersøgelsen resultater og validitet.

Der er dog rigtig meget, der tyder på, at det ikke helt er tilfældet. Erfaringerne fra skolebesøg foretaget i de sidste 6-7 år i grundskolerne i de nordiske lande bekræfter, at et stort flertal blandt lærerne og ikke mindst faglærerne, anser det for nødvendigt og gavnligt at prioritere det nordiske i undervisningen. Denne holdning understreges desuden af andre faglige instanser. I en nyudgivet bog om den nordiske dimension i uddannelserne Norden, konkluderer John Benedicto Krejsler efter flere forskeres gennemgang af sider ved den nordiske uddannelse at "the Nordic dimension seems to be alive and kicking, in reality as well as in myth." (2025, s. 234). Meget tyder derfor på, at den positive holdning til den nordiske dimension og til undervisningen af de skandinaviske sprog gør sig alment gældende i uddannelsessystemet.

Nabosprogsundervisningens rammer og synlighed

Et andet forhold, der springer i øjnene er, at selvom det nordiske generelt ser ud til at have en høj prioritet hos lærerne, så ser det ikke ud til at være specielt synligt i undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog. Når der spørges ind til, hvor meget der undervises i

nabosprog, svarer informanterne oftest, at der kun undervises forholdsvis få timer i nabosprog i løbet af et skoleår. Dette skyldes ifølge mange af informanterne, at der i dag stilles flere og flere krav til modersmålsundervisningen. De ældste lærere mener, at der tidligere var lidt mere tid og plads til nabosprogsundervisningen, men at nye krav simpelthen gør det vanskeligere at tilgodese nabosprogsundervisningen. Under alle omstændigheder så vækker det opsigt, at det ser ud til, at der bruges meget forskellige tidsintervaller på nabosprogsundervisningen – alt fra en uge op til otte eller ni uger. Rammesætningen af nabosprogsundervisningen er med andre ord ikke konstant, når det gælder timetal, men afhængig af forskellige forhold, herunder at tilgodese en række andre faglige og krav, som stilles til modersmålsundervisningen, som også er det fag, der står for nabosprogsundervisningen.

Hvor meget tid, der reelt bruges på nabosprogsundervisningen, er med andre ord meget op til den enkelte lærer, da curriculum er meget tvetydig eller slet ikke angiver noget specielt vedrørende antallet af undervisningstimer og/eller indhold. I de tilfælde hvor der skrives om nabosprogsundervisningen angives kun, at målet er, at eleverne kan kommunikere med folk fra nabolandene, og at de besidder en viden om nabosprogene, se fx Fælles Mål s. 26, Faghæfte i dansk s. 120 og Dansk Læseplan, s. 13 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b, 2019c).

På baggrund af undersøgelsens resultater kan det med rette diskuteres, om ikke det ville være til gavn for nabosprogsundervisningen, hvis det blev tydeliggjort hvor meget tid, der minimalt forventes brugt på nabosprogsundervisningen? Ligeledes kunne man også tænke sig, at der blev lavet en mere præcis beskrivelse af, hvad indholdet af undervisningen kunne være. Sådanne tiltag kunne eventuelt være med til i højere grad at standardisere og harmonisere undervisningen, så den ikke kun er afhængig af tilfældige holdninger til undervisningen af de skandinaviske sprog, eller at den slet og ret bliver tilsidesat for at opfylde andre udefrakommende krav til modersmålsundervisningen, sådan som det ser ud til at være tilfældet er i dag.

Spørgsmålet er, om det ikke i det hele taget ville gavne at arbejde på at gøre nabosprogsundervisningen mere synlig? Én måde at gøre det på kunne – som det foreslås af en del af informanterne - for eksempel være, at der udarbejdes et grundlæggende undervisningsmateriale til brug i nabosprogsundervisningen. I dag ser det ud til, at det i høj grad er op til lærernes selv at udvælge og finde et passende undervisningsmateriale, hvilket betyder, at det også i princippet er lærerens egen indholdsmæssige og didaktiske diskurs, der sætter rammen for valget af materialer. Det betyder, at rammesætningen af undervisningen på mange måder kan virke mindre fast og mere flydende. Det materiale, der undervises i den ene skole, kan i princippet være helt modsatrettet og anderledes end det, der undervises i skolen ved siden af. Hvis lærerne har adgang til et fælles basismateriale – i denne sammenhæng tænkes først og fremmest til udskolingen – kan det være rammesættende for, hvilke fælles faglige krav det forventes at læreren opfylder i undervisningen. Den norske lærebogsforsker Egil Børre Johnsen (1999) gør en særlig pointe ud af, at elevernes læring i skolen er afhængig af både indholdskriterier, didaktiske kriterier og fysiske kriterier. Disse kriterier er åbenlyst variable, da verden omkring en lærebog er under konstant forandring ikke mindst hvad angår indhold og didaktik. I den forbindelse konkluderes følgende:

"Uanset mål for det videre arbeid bør vi ikke glemme at den til enhver tid gjeldende oppfatning av hva som er gode pedagogiske tekster, ventelig vil være modell også for den enkelte lærer som kompilerer stoff på skolen (...) lærebøkene skal ikke utvikles bare for at henge med; for å anbefale seg selv. De må også, i egenskap af modeller, gå foran med nye løsninger." (Johnsen, 1999, s. 40)

Et udgivet undervisningsmateriale repræsenterer ifølge dette synspunkt altså ikke kun sig selv, men er derimod bevidst eller ubevidst også med til at sætte en ramme for den opfattelse lærere, elever og andre har af, hvad og hvordan der skal undervises i de forskellige fag.

Et lignende synspunkt kan vi finde hos Monika Vinterek (2010), som i forbindelse med et studie om brugen af undervisningsmidler i historieundervisningen i Norden konkluderer, at forskellige undervisningsressourcer har betydning for læringen blandt eleverne. Eller sagt på en anden måde, lærerens diskurs har stor betydning for elevernes læring. Er denne diskurs diffus eller flydende, så er der en stor risiko for, at læringen også bliver diffus og flydende. Derfor kan undervisningsmaterialets karakter, og de rammer det sætter, spille en stor rolle for undervisningen. Og altså også i nabosprogsundervisningen. Uden et egentligt basismateriale kan det for den enkelte lærer være svært præcist at vide, hvilke krav der stilles til nabosprogsundervisningen – ikke mindst for nye lærere, der lige er trådt ind i undervisningslokalet.

Flere både respondenter og informanter udtrykker et behov for i højere grad at synliggøre, standardisere og harmonisere nabosprogsundervisningen. På den baggrund ville det måske være oplagt i fremtiden at producere og publicere et basismateriale til brug i nabosprogsundervisningen. Således ville underviserne kunne have et undervisningsmateriale, hvor de kan spejle deres egen undervisningsdiskurs, så undervisningsdiskursen med tiden kunne blive mere konstant og ikke blot tilfældig. Synlighed, er et nøgleord i denne sammenhæng.

Mere efteruddannelse er en anden måde at synliggøre nabosprogsundervisningen. Det eneste egentlige tilbud på efteruddannelse i dag er *Nordiske sprogpiloter* (Madsen, 2024), som er et efteruddannelsesstilbud til lærere i grundskolen, der underviser i nordiske sprog som modersmål eller fremmedsprog. Kurset giver viden om, hvordan man kan inddrage nordiske sprog og kultur i undervisningen. Der fokuseres specielt på didaktikken, fx hvordan man tilrettelægger en funktionel undervisning i nordiske sprog og nordiske litteratur i sin undervisning på alle trin i grundskolen. Selvom didaktikken er omdrejningspunktet, så er der også oplæg om nordiske sprog, nordisk litteratur og nordisk kultur. Det er en god ting, at der årligt udbydes et kursus i nabosprogsdidaktik, men spørgsmålet er, om det ikke kunne være gavnligt med adgang til flere kurser med et varieret indhold. Man må jo tænke på, at der er tale om et potentielt stort antal deltagere.

En tredje måde at synliggøre nabosprogsundervisningen på er mere radikal og går ud på at arbejde hen imod at gøre nabosprogsundervisningen til et særligt fag på skoleskemaet. Deltagerne i undersøgelsen blev bl.a. spurgt om denne option i spørgeskemaet. Kun få så det som en interessant mulighed, da de fleste opfatter nabosprogsundervisningen som en naturlig, integreret del af modersmålsundervisningen. Derimod er der mange, der godt kan se pointen i at gøre nabosprogsundervisningen mere synlig, og ud fra det perspektiv kunne det være én af måderne at sætte mere fokus på nabosprogsundervisningen. Sætter man faget som et særligt fag på skoleskemaet, så ville det kræve, at der udarbejdes og implementeres en større og mere nøjagtig fagbeskrivelse i curriculum. Udviklingen går dog imod den herskende skolediskurs, som i disse år går mere ud på at udvikle tværfaglighed, integration og samle fagene i større enheder end at sætte nye enkeltfag ind i skoleskemaet.

Rammesætningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog

Undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog har derimod tradition for at have en fast plads på skoleskemaet og fagbeskrivelsen i curriculum er derfor også mere detaljeret, se fx (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, s. 122-140; 2020). Her gøres der bl.a. rede for, hvor mange timer det forventes, at der undervises i de skandinaviske sprog som fremmedsprog, og hvad og hvordan der kan undervises, og man kan således konstatere, at de skandinaviske sprog som fremmedsprog er noget mere synlig i de eksisterende regulativer.

Derimod har fremmedsprogsundervisningen i de skandinaviske sprog haft andre udfordringer at slås med. Både i Finland og i Island har der igennem tiden været en løbende offentlig debat om, hvorvidt svensk i Finland og dansk i Island bør være et obligatorisk fag i grundskolen. I begge tilfælde er man generelt blevet enige om, at de to skandinaviske sprog skal være obligatoriske fra grundskolens 6. klasse og fortsættes på ungdomsuddannelsen/gymnasierne.

Indtil 2017 havde man i Island en fireårig-gymnasieuddannelse. Dansk indgik da som et obligatorisk fag alle fire år, og var på den måde et synligt fag på ungdomsuddannelserne. Da man i 2017 omlagde gymnasieuddannelsen til kun at vare i tre år, fik det betydning for danskfaget. Det blev besluttet at skære i timetallet i dansk på ungdomsuddannelser og gymnasierne, så eleverne i dag kun har obligatorisk dansk i løbet af det første halve år på ungdomsuddannelserne eller hele det første år, alt efter hvilken linje eleverne går på. Alt i alt er det totale timeantal, som eleverne får til at lære dansk, blevet betydeligt reduceret. Som en form for modtræk til dette har ca. en femtedel af grundskolerne i dag valgt allerede at starte danskundervisningen i 4. eller 5. klasse. Det har dog ikke indflydelse på det totale antal af undervisningstimer i grundskolen. I sin helhed er der tale om et indgreb, som har en negativ indflydelse på danskfaget i Island. Hvad mere er, så bliver dansk nu mere 'usynlig' for eleverne, når de som nyuddannede studenter skal vælge fremtidige studiefag. Når eleverne allerede afslutter faget i løbet af det første år på ungdomsuddannelserne, så ser det ud til, at det heller ikke længere et oplagt fag at vælge som en videregående uddannelse, hvilket det faktisk var før 2017. På de videregående uddannelser har det været klart mærkbart, idet optaget af studerende på danskfaget i løbet af de sidste år har været drastisk faldende. På længere sigt betyder det, at det kan være svært at rekruttere dansklærere i skolesystemet.

Undervisningsdesign – tradition eller fornyelse?

Undersøgelsens resultater viser, at det ser ud til at der er flere af de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som nabosprog, arbejder med undervisningsdesigns, der på en eller anden grad er præget af fornyelse. Selvom en traditionel læsning og tolkning af skønlitterære tekster har en forholdsvis stor plads i undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog, så er der også flere der fortæller om en anderledes undervisning, hvor det prioriteres at anvende fx audiovisuelle og digitale medier, nye læsetilgange og projektarbejde.

Nutidige undervisningsdesigns

Flere – særligt repræsentanter fra de svenske skoler – fortæller, at de oftest bruger forskellige former for tekster på dansk og norsk i forbindelse med projektarbejder. I stedet for at læse de skandinaviske tekster som enkeltstående tekster arbejdes der således med teksterne i en kontekst med andre tekster. Fordelen ved dette er, at de skandinaviske tekster ikke nødvendigvis udvælges som særlige tekster, men indlemmes i undervisningen på lige fod med andre tekster. Det kan – men er ikke altid tilfældet – være med til at gøre teksterne mere forståelige, da de jo så emnemæssigt ligger i forlængelse af andre tekster om samme emne. Bagdelen ved at arbejde med teksterne i en projektsammenhæng er, at det ikke på samme måde giver mulighed for sproglig komparation mellem de enkelte sprog. Dette kan dog opvejes ved, at man på et andet tidspunkt kan arbejde specifikt sprogligt med en enkeltstående tekst fx ved hjælp af 'trafiklysmetoden' – en arbejdsmåde, som ser ud til at nogle af deltagerne kender til og har brugt i deres undervisning.

Dictogloss

En anden og lidt anderledes måde at arbejde sprogligt med de skandinaviske sprog i nabosprogsundervisningen er Dictogloss (The Bell Foundation, 2023). Som begrebet delvis angiver, så er en Dictogloss en videreudvikling af den mere gammeldags diktat – altså hvor eleverne skal nedskrive en tekst, de får læst højt. I stedet for at arbejde alene med genetableringen af den læste tekst til skrift, så bygger en Dictogloss mere på kollaboration og samarbejde, hvor eleverne arbejder sammen om at få den oplæste tekst over i papirform. En Dictogloss er traditionelt opbygget over fire faser: 1) lytning uden nedskrivning, 2) lytning med nedskrivning af gloser, sætninger m.m. (med mulighed for gentagelse), 3) rekonstruktion af teksten i grupper og 4) sammenligning med feedback. Dictogloss blev først omtalt i starten af 1990'erne i forbindelse med fremmedsprogsdidaktikken og kan kategoriseres som en kollaborativ sprog læringsopgave. Siden da har flere skrevet om og udviklet dette undervisningsdesign og anbefaler det som en vigtig undervisningsopgave i forbindelse med fremmedsprogsindlæringen og ikke mindst i forbindelse med andetsprogsindlæringen (Mcleod, 2023; Nagy & Townsend, 2012; Wajnryb, 1990). At det også kan være et effektivt undervisningsgreb i nabosprogsundervisningen, er endnu et tegn på, at det kan være værdifuldt at anskue nabosprogsundervisningen ud fra de principper, som også gør sig gældende i fremmedsprogs- og andetsprogsundervisningen, hvilket netop også er en pointe blandt mange af dem, som arbejder med nabosprogsdidaktik (Bacquin & Christensen, 2011; Madsen, 2008, 2006; Steffensen, 2016).

Taskbaseret undervisning

Et godt eksempel på hvordan fremmedsprogsdidaktik kan være understøttende for nabosprogsdidaktikken, er den taskbaserede sprogindlæring. Her er tale om et undervisningsdesign, som med succes er blevet implementeret i fremmedsprogsundervisningen og som mange af deltagerne, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, eksplicit nævner som grundideen i deres undervisning. I dette design fokuseres der på den kommunikative dimension, altså at eleverne kommunikerer sig til at finde frem til en løsning på en særlig problemstilling. I nabosprogsundervisningen ville det taskbaserede undervisningsdesign være særligt anvendeligt i forbindelse de opgavetyper, som bygger på a) problemløsning, b) beslutningstagen og c) meningsudveksling.

Eksempler på a) en problemløsningsopgave.

En måde at arbejde med en problemløsningsopgave kunne være, at eleverne i grupper via nettet skal finde ud af et særligt sagsforhold, fx hvor meget det koster, hvilke muligheder, der er for at deltage i musikfestivals i det pågældende naboland. Resultaterne præsenteres for resten af klassen. Ideen i sådan en opgave er, at eleverne på egen hånd via internettet skal finde oplysninger om priser på forskellige festivals, finde ud af hvilke muligheder, der er osv. på nabosproget. For at lette arbejdet kan der fx i opgaveformuleringen indgå oplysninger og eksempler på nytte links og andre ressourcer, som eleverne kan bruge i deres arbejde.

Et andet eksempel på en problemløsningsopgave kunne være, at eleverne i grupper "tager på indkøb" i et naboland. Det kunne fx være, at eleverne med udgangspunkt i en opskrift skal købe ind til en middag til ti personer. Inden grupperne starter indkøbene, får de at vide, hvor mange penge de har at handle for, og at de selvfølgelig skal prøve at gøre det så billigt som muligt. Eleverne får også nogle ressourcer fra læreren fx links til nogle af de bedst kendte supermarkeder og madvarebutikker i det pågældende land. Ved at sammenligne priserne hos de forskellige supermarkeder skal de lave en indkøbsplan for, hvordan varer kan købes billigst. Indkøbsplanen præsenteres for de andre i klassen.

En tredje og mere enkel beslutningsopgave kunne være at klippe en tekst (en novelle, en avisartikel) op i mindre stykker. Elevernes opgave er nu i par eller i grupper at samle de udklippede tekststykker i den rigtige rækkefølge. En sådan opgave kan også fungere som en god før-læringsaktivitet, inden teksten læses mere intensivt. Problemløsningsopgaver er for det meste forholdsvis lukkede opgaver, dvs. der er kun forholdsvis få måder at løse opgaven på.

Eksempel på b) beslutningstagen.

Eleverne opdeles i grupper. De får links til forskellige kendte biografer i et af nabolandene. De skal nu på baggrund af de forskellige biografannoncer sammen tage en beslutning om, hvilken eller hvilke to film, der gerne vil se og hvilke argumenter de har for netop at se den valgte film. En sådan opgave kan overføres til rigtig mange emner lige fra at tage beslutninger om rejser til beslutninger om mere dagligdags ting, fx hvem der skal sørge for sodavand eller kager til fx en sammenkomst efter skoletid. Denne type taskopgaver er langt mere åbne end problemløsningsopgaven, da der ikke er noget, der er givet på forhånd. Eleverne skal selv opstille rammen for deres beslutning.

Eksempel på c) meningsudveksling.

Dette er den mest åbne form for taskopgave og kan forme sig som en diskussion om mange forskellige emner. I nabosprogsundervisningen kunne det eventuelt på baggrund af fundne tekster på modersmålet og på nabolandets sprog være relevant at diskutere forskellige nutidige problemstillinger – selvfølgelig rettet mod den aldersgruppe, der deltager i diskussionen. Man kan måske nå til enighed eller konsensus, men det er ikke nødvendigt. Man har lov til at være uenige. Forskellen på eller 'kløften' mellem synspunkterne er netop i denne type opgaver det, der skaber det kommunikative behov.

Det særligt brugbare ved taskbaserede sprogindlæring ligger i, at teksten på fremmedsproget eller nabosproget bruges til at fokusere på kommunikation i forbindelse med at løse særlige problemstillinger, tage beslutninger og udveksle meninger ud fra de nabosprogstekster, der arbejdes med. Et taskbaseret undervisningsdesign kan derfor siges at være ideelt til at opfylde de vigtigste krav som læseplanerne stiller om, at undervisningen skal omfatte samspillet mellem sprog og kultur, omfatte kommunikation, og sammenligning af dansk, norsk og svensk sprog og kultur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, s. 26).

Kooperativ læring

I dag er samarbejde og kollaboration vigtige begreber i forbindelse med eleveres læring. Den taskbaserede sprogindlæring bygger netop på samarbejde og aktivering af eleverne i læringssituationen. En anden og også meget benyttet undervisningstilgang blandt dem, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, er *kooperativ læring*. Her er tale om et undervisningsdesign, hvor eleverne arbejder i grupper for at opnå et fælles læringsmål. Hovedprincippet bag dette design er, at elevernes læring ved brug af særlige strukturer bliver aktiveret og mere effektiv, hvis eleverne diskuterer, reflekterer og løser en række problemstillinger sammen. I litteraturen om den kooperative læring findes der et utal af de såkaldte KL-strukturer (Kagan & Stenlev, 2006), som er brugbare i både fremmedsprogs- og nabosprogsundervisningen.

Et eksempel på en KL-struktur er Ekspert-puslespil, som med fordel kan effektueres i nabosprogsundervisningen. Det er en læringsstruktur, hvor eleverne fx kan arbejde med fire forskellige nabosprogstekster. Eleverne arbejder i grupper på fire. Teksterne udleveres i gruppen, så alle medlemmer i et team har forskellige tekster – en tekst per gruppemedlem. Gruppemedlemmerne mødes derefter i "ekspertgrupper" med de medlemmer fra andre teams, der har samme materiale. I "ekspertgruppen" arbejdes der sammen om forstå, tilegne sig viden og/eller løse opgaver til den tekst, der arbejdes med. Alle vender så tilbage til deres oprindelige gruppe, hvor de præsenterer deres nye viden for hinanden. Princippet bag denne læringsstruktur

er, at eleverne bruger hinanden til at forstå teksterne. Hver elev får desuden et ansvar for at viderebringe viden og forståelse til de andre i deres primær-gruppe. Det særlige ved denne læringsstruktur er, at den omfatter processen fra videntilegnelse over bearbejdning til præsentation. Ligeledes opfordres eleverne til at være aktive i læringsituationen og kommunikere om arbejdet med teksterne (Kagan & Stenlev, 2006, ss. 94-95).

Man skal dog huske på, at kooperativ læring og de tilhørende læringsstrukturer ikke er udarbejdet specielt til brug i sprogundervisningen som fx taskbaserets sprogindlæring. Princippet bag de fleste læringsstrukturer er, at de kan bruges i næsten alle skolens fag. Ovenstående eksempel er derfor kun et enkelt eksempel på en KL-læringsstruktur, som forholdsvis let kan implementeres og oversættes til brug i fx nabosprogundervisningen. Eksemplet viser, at de fleste læringsstrukturer, der forstås i litteraturen om kooperativ læring, dog med fordel kan implementeres i både nabosprogs- og fremmedsprogsundervisningen. Men det kræver selvfølgelig, at læreren overfører og tilrettelægger de enkelte strukturer til vedkommendes egen undervisning (Stenlev, 2003).

Forholdet mellem de analoge og digitale læringsmiljøer?

Af samtalerne med informanterne fornemmer man, at mange i dag er forholdsvis kritiske overfor digitale undervisningsmidler og mange gange foretrækker at arbejde næsten udelukkende analogt. De undervisningsdesigns, som beskrives ovenfor, har netop karakter af at være analoge, i den forstand at læringsituationen mestendels foregår ansigt-til-ansigt og at den bygger på kommunikation i klasseværelset eleverne imellem. På den måde aktiveres både elevernes kollaborative og kommunikative adfærd. Undervisningen tenderer derved mod at blive mere vedkommende, aktiverende og motiverende for eleverne.

Den kritik, som informanterne formulerer i forbindelse med digitaliseringen af undervisningsmaterialer og digitaliseringens indflydelse på undervisningen, ligger i tråd med den undervisningsdiskurs som nu i en del år har været rådende i alle de nordiske lande, hvor mange er begyndt at sætte spørgsmål ved brug af fx smartphones og iPads i skolesammenhæng. Man skal i den forbindelse huske på, at det ikke er mange år siden, at mange kommuner og skolemyndigheder i de nordiske lande indgik aftaler med diverse firmaer om at købe iPads eller tablets til gratis distribution blandt eleverne. Et ambitiøst projekt, som skulle være med til lette digitaliseringsprocessen i alle skoler.

I mange skoler har denne ordning/beslutning ændret utrolig meget – både administrativt og i undervisningen. Mange lærere, elever og forældre rapporterer i forskellige studier, at indførelsen af iPad/tablets har forbedret kommunikationen mellem skole og elev og skole og hjem. Eleverne udtrykker sig gerne positivt i forhold til, at det er meget lettere at få adgang til internettet, at bruge forskellige undervisningsapps, som kan være med til at støtte læringen og at det er enklere at finde værktøjer, der kan støtte dem i at reflektere over de emner, de arbejder med (Clark & Luckin, 2013, ss. 9-15). Mange af de studier, der i første ombæring er blevet gennemført om fx brugen af iPads/tablets i skolerne blev udarbejdet på baggrund af en generel positiv holdning til digitaliseringen. Senere blev studierne mere kritiske, og mange anså indtoget af iPads/tablets i skolerne som kun delvis positive med særdeles bekymrende sideeffekter. De fleste er dog enige i, at gevinsten ved at implementere den ny teknologi i undervisningen er, at de kan styrke elevernes motivation for læring, fx ved at eleverne får deres egen tablet, så, ligesom der er meget, der tyder på, at eleverne faktisk kan blive bedre læsere. Omvendt er der nogle negative sider ved indførelsen af ny teknologi. For mange børn og unge fylder de sociale medier med sine konstante opdateringer og likes så meget, at de bliver distraherede og taber fokus på læringen. Det er gået op for flere og flere, at tablets jo ikke kun fungerer som en bog, men at det faktisk er 'en multimedie-maskine' (Andersen, 2014). En sådan maskine kan ikke uformidlet indgå i skolens hverdag. Det kræver særlige kundskaber at bruge denne særlige form for maskine i undervisningen.

Med implementeringen af iPads/tablets i skolen overså man ofte behovet for efteruddannelse på området. Studier viser, at lærere kun i meget få tilfælde fik en formel træning i at bruge iPads (Wu, 2015). I dag anses netop dette for at være altafgørende for en vellykket integration af iPads i klasseværelset. Uden træning, kan undervisere stå i en ulige kamp om at udnytte teknologien effektivt, hvilket potentielt kan føre til frustration for både lærere og elever.

Når lærerne i denne undersøgelse forklarer, at de ikke længere er helt så positive overfor digitaliseringen i skolesystemet, som de har været, så kan det måske tolkes som et eksempel på reflekteret frustration over situationen i skolerne. På rigtig mange skoler har man slet og ret forbudt brug af Smartphones og oprettet såkaldt telefonhoteller, hvor elevernes telefoner gemmes i løbet af dagen. Nogle lærere foretrækker endda bevidst læsematerialer i papirform, og både computere og iPads bliver i nogle tilfælde efterladt hjemme. Begrundelsen for disse tiltag er oftest, at brugen af ny teknologi kan hindre eleverne i at koncentrere sig om stillede opgaver, at de lokker eleverne ud på de sociale medier i undervisningstiden, og simpelthen står i vejen for at eleverne kan fokusere og gå i dybden med det stof, de er ved at tilegne sig.

Realiteten er dog nok at uanset hvad, så er digitaliseringen i undervisningssystemet kommet for at blive. Når det er sagt, så er man sig samtidig bevidst om mange de fald-grupper, der ser ud til at eksistere i forbindelse med brugen af digitale medier i en undervisningssammenhæng. På den årlige EduSumMIT, som i 2023 blev afholdt i Kyoto i Japan, helligede man sig således en diskussion af, hvilken betydning digitaliseringen har haft på undervisningen i den nye digitale æra. I rapporten fra konferencen fremhæves vigtigheden af at formulere en præcis politik i forbindelse med digitaliseringen af uddannelsessystemet. Forskellige undersøgelser peger på, at en sådan politik mangler i mange lande. Ligeledes argumenteres der for, at det nu er tid til at revidere synet på og gøre samspillet tydeligere mellem de fysiske læringsmiljøer og de potentialer, der ligger i det digitale læringsmiljø specielt synliggjort under COVID epidemien. Den ekstremt hurtige omstilling fra en ansigt-til-ansigt undervisning til fuldtids fjernundervisning var så radikal, at der ikke har været tid og kræfter til at reflektere over, hvordan man senere hen i det postpandemiske læringsrum kunne arbejde mere præcist med at udvikle blandede undervisningsdesigns. Dette arbejde må nu sættes i gang (Phillips & Fisser, 2024).

WebQuest

WebQuest er én af de digitale undervisningsdesign, der særlig bliver fremhævet af informanterne i undersøgelsen. Selvom begrebet har en del år på bagen, så er det stadigvæk under udvikling og kan bruges som brobygger mellem et analogt og digitalt læringsrum. En Webquest tilrettelægges og forberedes udelukkende i det digitale rum, men selve elevarbejdet foregår mestendels i et analogt læringsmiljø. En WebQuest kan udarbejdes for én elev eller en gruppe, men uanset antallet af elever, så formes en WebQuest som en form for projektbaseret læring. Meningen er, at eleverne bruger internettet som hovedkilde for at finde informationer og løse diverse opgaver. Én af pointerne i en WebQuest er, at det er læreren der strukturerer processen, og dermed også denne, der har informationsstyringen. I WebQuesten guides eleverne igennem den nødvendige informationssøgning og analyse. Med andre ord er meningen **slet ikke**, at eleverne bliver sendt ud på nettet med Google søgemaskine som redskab. Læreren har inden opgaven præsenteres udvalgt det antal ressourcer, som eleverne har adgang til i deres arbejde. Udover at det sparer tid og letter arbejdet for eleverne, så sikrer det også, at opgaven bygger på lødige referencer.

WebQuest har særligt været brugt i fremmedsprogsundervisningen, men det kan uden tvivl også være et godt undervisningsdesign at bruge i nabosprogsundervisningen. En WebQuest opgave i udskoling kunne forme sig som tilrettelæggelse af en fx 5-dage lang rejse for klassen til hovedstaden i ét af de andre skandinaviske lande. Opgaven kunne gå ud på, at eleverne i grupper på 3-4 personer skal finde ud af, hvordan klassen kan rejse billigst til den valgte hovedstad, hvad

klassen ville have mulighed for at lave, hvordan de kan overnatte osv. Ressourcerne eleverne får tildelt er alle på målsproget (nabosproget) og dækker rejsemuligheder, overnatningsmuligheder, seværdigheder, forlystelser og spisesteder. Udover at vælge blandt de forskellige muligheder, så skal de også kunne argumentere for deres valg. Man kan så lave forskellige benspænd undervejs fx at eleverne har et begrænset beløb at operere for, at overnatningen skal foregå i et bestemt område af byen osv. Arbejdet skal udmunde i en præsentation af elevernes resultater fx i form af en PowerPoint- eller Prezi-præsentation på 10 minutter. Når alle grupperne har præsenteret deres resultater, så kan eleverne diskutere, hvilken rejseplan, de bedst synes om. Erfaringen viser, at eleverne meget ofte finder mange forskellige løsninger – men det kræver naturligvis også, at der er et rimeligt stort antal og varierede ressourcer at arbejde med.

En WebQuest er, når alt kommer til alt, en struktureret ramme for, hvordan man kan arbejde med komplekse og mindre komplekse emner. Ovenstående emne – at planlægge en rejse for klassen – kan siges at være et rimeligt komplekst emne, da det kræver at eleverne først skal sætte sig ind i, hvilke muligheder der faktisk er for diverse rejseaktiviteter, siden skal de foretage et valg blandt de mange muligheder, argumentere for dem og til sidst præsentere deres valg for deres klassekammerater. En sådan opgave ville kunne løses på 2-3 undervisningstimer og skabe grundlag for et samarbejde omkring informationssøgning og træne eleverne i at skabe konsensus om deres valg.



Konklusioner

Hovedkonklusionerne i dette studie er, at Norden og de skandinaviske sprog ser ud til være en integreret del af lærernes bevidsthed blandt modersmålslærerne og de lærere, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog i udkolingen i grundskolen. Det betyder dog ikke, at lærerne automatisk bruger ekstra megen tid på undervisningen i de skandinaviske sprog. Resultaterne af undersøgelsen indikerer, at undervisningen i de skandinaviske sprog som nabosprog er meget forskellig fra skole til skole, både hvad angår tid og indhold. Grunden til denne mangel på harmonisering skyldes uden tvivl, at læseplanerne ikke præcist angiver, hvor mange undervisningstimer det forventes, der minimalt bruges på nabosprogsundervisningen. Indholdsbeskrivelsen af faget er også forholdsvis fragmentarisk. Anderledes ser det ud i forbindelse med undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. De læseplaner, som undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog bygger på, er langt mere fyldige og præcise. Derimod er timetallet de sidste ti år for denne undervisning generelt blevet beskåret, ikke mindst i Island, hvor danskundervisningen på ungdomsuddannelserne er blevet skåret til omkring af en fjerdedel af, hvad det var tidligere. Dette faktum har og vil efterhånden også få en betydning for undervisningen i udkolingen i grundskolen.

Af studiet fremgår det også, at undervisningen af de skandinaviske sprog som nabosprog og fremmedsprog til en vis grad benytter sig af undervisningsdesigns, der på én gang er meget forskellige, men også ligner hinanden. Resultaterne tilkendegiver, at det eventuelt ville være befordrende for både nabosprogsundervisningen og fremmedsprogsundervisningen at støtte til de undervisningsdesigns- og ideer, der i dag bruges på begge fagfelter. Således kunne nabosprogsundervisningen med fordel sætse mere på også at inddrage faktionstekster i undervisningen. Omvendt kunne det være befordrende for undervisningen af de skandinaviske sprog at inddrage flere fiktionstekster. I begge fagfelter støtter lærerne sig Dictogloss, som ser ud til at fungere som en motiverende og interessant aktivitet i både nabosprogs- og fremmedsprogsundervisningen. Ligeledes nævnes det, at kooperative læringsstrukturer med fordel kan implementeres i begge fagfelter og flere informanter fra begge fagfelter nævner, at de med succes har brugt dette undervisningsdesign. Blandt dem, der underviser de skandinaviske sprog som fremmedsprog, er der en del der siger, at de støtter sig til taskbaseret sprogindlæring. Også dette undervisningsdesign ville med fordel kunne bruges i nabosprogsundervisningen, ikke mindst de opgaver, der kan kategoriseres som problemløsninger, beslutningstagen og meningsudveksling.

Konklusionen er med andre ord, at det uden tvivl kunne gavne nabosprogsundervisningen at støtte sig til de undervisningsdesigns, som traditionelt bruges i fremmedsprogsundervisningen og omvendt. I fremmedsprogsundervisningen ville det være en vigtig fornyelse, hvis fiktionslæsningen blev mere synlig, og det ville være eventuelt være en hjælp i højere grad at arbejde med den sproglige side ved hjælp af Dictogloss og Trafiklysmetoden.

Af studiet fremgår det også, at der er eksempler på, at der både i nabo- og fremmedsprogundervisningen med stor succes har været gennemført tandemforløb. De eksempler informanterne beskriver viser dog, at det både er arbejds- og tidskrævende at gennemføre en sådan undervisning. Informanterne oplyser dog, at det på trods af det har været både givende, motiverende og interessant for både lærere og elever. Det kan give anledning til at overveje, om det eventuelt kunne være muligt i fremtiden at arbejde hen imod at gøre det lettere for de lærere, der underviser i de skandinaviske sprog som enten nabo- eller fremmedsprog at gennemføre et tandemforløb ved at få adgang til redskaber, der kan gøre det mindre tidskrævende at gennemføre et sådant tandemforløb.

Et ultimativt tandemforløb må anses for at være et undervisningsforløb, som også indeholder elev- og lærerudveksling mellem to eller flere skoler. I dette studie refereres der særligt til et bilateralt udvekslingsforløb mellem en skole i Island og en skole i Danmark. Beskrivelsen af forløbet viser, at det kræver både tid, tålmodighed og opfindsomhed at gennemføre sådant et udvekslingsforløb, hvis det skal kunne integreres i undervisningen og nå dybere end blot at være en turistrejse. I det beskrevne forløb arbejdes der i halvanden til to år med at gennemføre udvekslingen. Det er lang tid og kræver, at de deltagende lærere og elever udviser faglig udholdenhed, interesse og ikke mindst villighed til at deltage. Det lykkedes i det beskrevne forløb, men spørgsmålet er nok, om der er mange lærere, der vil være i stand til at gennemføre et så langvarigt projekt. En del tid gik med at eleverne selv lavede pengeindsamlinger. Her kunne man tænke sig, at det ville have været en god hjælp, hvis der havde været flere støttemuligheder. På den anden side kan en pengeindsamling som den beskrevne være et bidrag til at få eleverne til at stå sammen om projektet. Under alle omstændigheder ville det uden tvivl være en positiv ting for kommende projekter, hvis man kan garantere økonomisk støtte fra fx Nordplus, som nu snart i mange år har støttet mange forskellige former for udvekslingsprojekter.

En del informanter udtrykker en usikkerhed og modstand mod digitaliseringen af skolehverdagen. Der er mange grunde til denne modstand, men meget tyder på, at modstanden er opstået som et resultat af manglende efteruddannelse i forbindelse med brug af ny teknologi i undervisningen. I hvert fald er der meget der tyder på, at der er behov for sådan en efteruddannelse, så det i fremtiden bliver muligt at arbejde hen imod mere konstruktive løsninger på, hvordan man kan integrere det analoge og det digitale i funktionelle undervisningsdesigns. WebQuest kan eventuelt anskues som værende et eksempel på sådan et undervisningsdesign.

I studiet fremkommer der forslag til, hvordan man kan arbejde mere innovativt i undervisningen af de skandinaviske sprog i de nordiske skoler:

1. **Projektarbejde:** I stedet for at arbejde med enkeltstående tekster, så kan det være gavnligt at arbejde med tekster på de skandinaviske sprog i forbindelse med et særligt projekt. Et sådant arbejde kan ske ved, at man i samråd med eleverne finder et særligt emne, som man gerne vil undersøge nærmere. Det kan være emner, som berører elevernes egen tilværelse, et særligt samfundsproblem, et særligt emne fx sport osv. Det særlige ved at arbejde projektorienteret er, at man kan bruge mange forskellige teksttyper til at belyse det problem/emne/tema, der arbejdes med. Der kan med fordel arbejdes med både faktions- og fiktionstekster.
2. **Et kooperativt læringsdesign:** De såkaldte KL-strukturer kan fremme elevaktiviteten, så eleverne både konkret fysisk og intellektuelt aktiveres. Ligeledes opfordres eleverne til samarbejde og til at kommunikere om det emne, der er under behandling, og dermed styrke deres kritiske sans, deres færdigheder til at løse problemer og ikke mindst deres sociale færdigheder.

3. **Taskbaseret sprogindlæring:** Taskbaseret sprogindlæring opfattes som et vigtigt didaktisk redskab i en kommunikativ undervisning. Ved at bruge dette undervisningsdesign får eleverne lejlighed til at kommunikere om, hvordan de skal løse en specifik opgave. Opgaverne løses oftest som paropgave, men også som gruppeopgaver. I en task arbejdes der med, at betydning skal gå forud for form. Arbejdet i en task handler med andre ord ikke om at øve eller finde bestemte grammatiske former. Der trænes i at kommunikere om et indhold. En task kræver med andre ord, at der er et kommunikativt formål i opgaven. På den baggrund kan task bruges i nabo- og fremmedsprogsundervisningen. I fremmedsprogsundervisningen arbejdes der med, at eleverne trænes til at bruge målsproget. I nabosprogsundervisningen arbejder eleverne med nabosprogsrelaterede tekster, som de så har mulighed for at kommunikere om på deres eget modersmål.
4. **Tandemlæring:** Det centrale i et tandemforløb er, at to personer med forskellige modersmål lærer hinandens sprog ved at mødes med hinanden. Mødet sker i dag gerne digitalt med hjælp af digitale platforme som for eksempel Teams eller Zoom. Tandemforløb kan bruges i både nabo- og fremmedsprogsundervisningen. I begge tilfælde gælder det, at eleverne møder autentisk sprogbrug og selv har mulighed for, enten ved hjælp af målsproget (fremmedsprog) eller ved at bruge sit modersmål (nabosprog), at kommunikere med jævnaldrende fra et andet land. Generelt opfattes tandemlæring som motiverende, interessant og morsomt, fordi man udover at møde jævnaldrende på nettet og høre autentisk tale også har mulighed for at øge forståelsen for en anden kultur.
5. **Digitale læringsrum:** WebQuest er et eksempel på et digitalt læringsrum, hvor eleverne i grupper kan løse og arbejde med projektorienterede opgaver. En WebQuest præsenteres oftest som en hjemmeside, hvor det forklares, hvad den pågældende WebQuest går ud på. En WebQuest er typisk opdelt i forskellige trin, som består af 1) en opgaveformulering, 2) en forklaring af arbejdsprocessen, 3) ressourcer eller links til en række hjemmesider, som eleverne skal bruge for at løse opgaven, 4) hvordan opgaven skal præsenteres og 5) oplysninger om, hvordan elevernes produkt bliver evalueret. En WebQuest er egnet til at bruge og integrere digitale færdigheder i både nabo- og fremmedsprogsundervisningen.

Man kan opsummere de vigtigste resultater af undersøgelsen i følgende forholdsvis korte punkter:

- Et stort flertal af **deltagerne udtrykker en positiv holdning** til undervisningen af de skandinaviske sprog i de nordiske skoler.
- **Nabosprogsundervisningen** er meget forskelligartet og **bør i højere grad harmoniseres**.
- **Timetallet i naboundervisningen varierer meget** fra land til land, fra skole til skole og fra lærer til lærer, hvilket betyder, at det ser ud til at antallet af timer og den undervisning eleverne **tenderer mod at være vilkårlig og tilfældig**.
- **Undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog har en særlig plads på skemaet**, og dermed angives timeantal og indhold i lærervejledninger. Derimod er **det totale timeantal**, som bruges på undervisningen i de skandinaviske sprog som fremmedsprog grundskolen og på ungdomsuddannelserne det sidste årti, **blevet skåret betydeligt ned**.
- **Mere overensstemmelse mellem undervisningsdesigns i nabosprog og undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog**. Det ville uden tvivl være en fordel, hvis fremtidens nabosprogsundervisning kunne inddrage fremmedsprogsundervisningens undervisningsdesigns. Omvendt kunne undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog også beriges, hvis man tilførte ideer fra nabosprogsundervisningen.

Litteraturliste

- Andersen, B. B. (2014) *Her er fordelene og ulemperne med iPads i skolen/Interviewer: M. Elkær*. Computerworld, København.
- Aydin, S. (2016). WebQuests as language-learning tools. *Computer Assisted Language Learning*, 23(4).
- Bacquin, M., & Christensen, R. Z. (2011). När sommerfugle blir till sommarflugor eller när grannspråk blir till främmande språk. *Språk i Norden - Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævnene i Norden*, 157-166.
- Borberg, K., Bringesværd, T. Å., Helttunen, A., Rindberg, I., Sveinsson, S., & Uggla, M. (Eds.). (1992). *Sort skinner solen*. København: Dansk lærerforeningen.
- Brink, E. T. (2016). *Man skal bare kaste sig ud i det... – en interviewundersøgelse af unge i Nordens nabosprogsforståelse i praksis*. In. Retrieved from <https://dsn.dk/wp-content/uploads/2021/01/man-skal-bare-kaste-sig-ud-i-det.pdf>
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Dansk Fællesmål*. København: Børne- og undervisningsministeriet Retrieved from https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Dansk Læseplan*. København: Børne- og undervisningsministeriet Retrieved from https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_L%C3%A6seplan_Dansk.pdf.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019c). *Faghæfte for dansk*. København: Børne- og undervisningsministeriet.
- Børne- og undervisningsministeriet. (2024). Dansk-islandsk samarbejdsprojekt - Danmark og Island samarbejder om en styrkelse af danskundervisningen i Island. Retrieved from <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/norden/dansk-islandsk-samarbejdsprojekt>
- Clark, W., & Luckin, R. (2013). *What the research says. iPads in the Classroom*. University. Retrieved from: <https://cti.westminster.ac.uk/wp-content/uploads/sites/61/2017/02/2013-iPads-in-the-Classroom-Lit-Review-1-1.pdf>
- Dal, M. (2016). Neighbor Languages in Scandinavia in a Multilingual World. In G. a. P. Reid, Lindsay (Ed.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (pp. 242-251). Oxford: Routledge Taylor and Francis Group.
- Dal, M., Lefever, S., & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582.
- Daryai-Hansen, P., Jacobsen, S. K., Svarstad, L. K., Gregersen, A. S., Pedersen, J. v. H., & Watson, C. (2018). *Fremmedsprogdidaktik: Mellem fag og didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Delsing, L.-O., & Åkeson, K. L. (2005). *Håller språket ihop Norden? En forskningsrapport om ungdomars förståelse av danska, svenska och norska*. København. Retrieved from: <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700762/FULLTEXT01.pdf>

- Hymes, D. (1964). Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66 (6), 1-34.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkundskab - innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Jørgensen, J. N. (1995). Mellemsprog. In B. Kristjansdottir (Ed.), *Dansk som andetsprog, et nyt fagområde* (pp. 53 - 59). København: Undervisningsministeriet.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Undervisning med samarbejdsstrukturer - 46 strukturer til alle skolens fag*. København: Forlag Malling Beck.
- Krejsler, J. B. (2025). The Nordic dimension - A resource for education between lived realities and myth. In J. B. Krejsler (Ed.), *Scutinising the Nordic dimension in education* (pp. 225 - 238). London: Routledge.
- Lund, J. (1987). Nabosprogene, skolen og læreruddannelsen. *Språk i Norden - Årsskrift for Nordisk Sprogråd og sprognævnene i Norden*, 83-88.
- Madsen, L. (2008). Funktionel nabosprogsundervisning. *Dansk(4)*, 4 - 7.
- Madsen, L. (2024). De nordiske sprogpiloter. Retrieved from <http://www.sprogpiloter.org/>
- Madsen, L. (Ed.) (2006). *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening.
- Marud, Ø. (1976). *Nabospråksforståelse i Skandinavia: en undersøgelse om gjensidig forståelse av tale- og skriftspråk i Danmark, Norge og Sverige*. Stockholm: Nordiske Rådet.
- McLeod, A. K. (2023). Beyond Grammar Teaching: Dictogloss Strategies for Improving Literacy. *English Teaching Forum*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá Grunnskóla - Greinasvið*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *Aðalnámskrá grunnskóla - Kafli 20: Erlend tungumál*. Retrieved from <https://adalnamskra.is/adalnamskra-grunnskola/kafli-20>
- Mundbjerg, T. (2021). Nabosprogsdidaktik. In F. Gregersen & M. Jørgensen (Eds.), *Nyt Nordisk! Initiativer i nordisk sprog- og tekstpædagogik* (pp. 24-38). København: Nordisk Ministerråd.
- Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1).
- Nordisk Ministerråd. (1981). *Den nordiske sprogkonvention*. København: Retsinformation.
- Nordisk Ministerråd. (2007). *Deklaration om nordisk sprogpolitik 2006*. København: Nordisk Ministerråd Retrieved from <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700895/FULLTEXT01.pdf>.
- Nordisk Ministerråd. (2018). *Helsingforsaftalen - Samarbejdsoverenskomst mellem Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige*. København: Nordisk Ministerråd.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillips, M., & Fisser, P. (2024). Moving forward to new educational realities in the digital ERA. In. Kyoto: EDUsummIT.
- Sihlberg, M., & Hobel, P. (2005). Når elever mødes, og nabosprog bliver talt - nabosprogsundervisning i gymnasiet. In L. Madsen (Ed.), *Nabosprogsdidaktik* (pp. 199-206). København: Dansk lærerforening.

Steffensen, T. (2016). *Nabosprog i danskundervisningen - en undersøgelse af kommunikation og pædagogisk praksis i et netbaseret skoleprojekt*. (Ph.d.), Roskilde Universitet, Roskilde Universitet. Retrieved from https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/57116746/steffensen_fin.pdf

Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning i fremmedsprogsundervisningen. *Sprogforum*(25), 33-42.

Tardieu, C., & Horgues, C. (Eds.). (2020). *Redefining Tandem Language and Culture Learning*. New York: Routledge.

The Bell Foundation. (2023). Great Idea Dictogloss. Retrieved from <https://www.bell-foundation.org.uk/resources/great-ideas/dictogloss/>

Pórhildur Oddsdóttir. (2021). Nabosprog i det islandske skolesystem. In F. Gregersen & M. Jørgensen (Eds.), *Nyt Nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik* (pp. 72-104). København: Nordisk Ministerråd.

Tornberg, U. (2001). *Sprogdidaktik*. København: L & R Uddannelse A/S.

Udenrigsministeriet. (1971). *Bekendtgørelse af nordisk kulturaftale af 15. marts 1971,1) som senest ændret med bekendtgørelse nr. 87 af 13. september 1990*. København: Udenrigsministeriet.

Vinterek, M. (2010). Different Kinds of Teaching Resources - Different Kinds of Learning? In Simone Lässig og Þorsteinn Helgason (Ed.), *Opening the Mind or drawing Boundaries* Göttingen: V & R Unipress.

Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.

Wrench, J. S., Thomas-Madoxx, C., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2018). *Quantitative Research Methods for communication*. New York: Oxford University Press.

Wu, P. (2015). What Factors Affect Teachers Using iPads in their Classroom. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3.

Öhrn, M., & Duke, Y. (Eds.). (2019). *Nye tendenser i børne- og ungdomslitteratur med nedslag i forskning og formidling* (Vol. 1). København: Nordisk Ministerråd.

Aabenhus, J., Buvik, P., Furumark, E., & Gayer, G. (Eds.). (1990). *Nordisk antologi 80-90*. Oslo: Cappelen.

Bilag 1 – kopi af spørgeskema

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Tusinde tak for at deltage i denne spørgeskemaundersøgelse.

Hovedformålet med undersøgelsen er at få kendskab til, hvordan og på hvilket grundlag nabosprogsundervisningen og undervisningen af de skandinaviske sprog som fremmedsprog gennemføres i de nordiske skoler i dag. Undersøgelsen indgår som en del af et større projekt og er udformet og distribueret i samarbejde med Nordisk Netværk om Nabosprogsdidaktik. Islands Universitet står for undersøgelsen, og projektet har modtaget økonomisk støtte fra Nordisk Ministerråd.



Spørgeskemaet består af 6 dele og tager ca. 10 - 12 minutter at færdiggøre.

Dit bidrag har stor betydning for vores projekt!

OK

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Første del



I den første del af undersøgelsen vil du blive udspurgt om dine holdninger til nordisk samarbejde alment, nabosprogsundervisning eller undervisning af nordiske emner i grundskolen i dag.

OK

* 1. Lad os starte med at høre om du er modersmålslærer eller underviser et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Sæt kryds ved det, der passer.

- Jeg underviser i modersmål og derfor også nabosprog.
- Jeg underviser et skandinavisk sprog som fremmedsprog (fx dansk i Island eller svensk i den finske skole).
- Andet (angiv venligst)

* 2. Hvilken betydning har det nordiske samarbejde for dig i dag?
Indstil slideren herunder på det sted, som du finder passende i forhold til din holdning.

Ingen betydning (0) Hverken stor eller lille betydning. Meget stor betydning (100)



* 3. Herunder finder du en række påstande vedrørende det at undervise i nordiske emner i skolen i dag. Sæt kryds ved det svar, der passer bedst til din holdning.

	Fuldstændig uenig	Forholdsvis uenig.	Hverken enig eller uenig.	Forholdsvis enig.	Fuldstændig enig.
Det er meget nødvendigt at der undervises i nordiske emner i grundskolen i dag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det nordiske indslag i skolearbejdet gør eleverne mere åbne for det nordiske samarbejde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der undervises for lidt i nordiske emner i grundskolen i dag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De nordiske emner bør prioriteres højere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 4. I følgende skema finder du forskellige påstande om **nabosprogsundervisning** eller **undervisning af de skandinaviske sprog** i grundskolen. Sæt kryds ved det svar, der passer bedst til din holdning.

	Fuldstændig uenig	Forholdsvis uenig	Hverken enig eller uenig	Forholdsvis enig	Fuldstændig enig
Undervisningen i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog er prioriteret alt for lavt i skolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vigtigt at undervise i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog for at gøre eleverne bedre til at forstå de øvrige nordiske sprog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog hører ikke hjemme i grundskolen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undervisning i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog bør have sin egen plads på skoleskemaet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 5. Hvordan prioriterer du nabosprogsundervisningen eller undervisningen i et af de skandinaviske sprog i din egen undervisning?

- Meget lidt
- Rimelig meget
- Rigtig meget

* 6. Viser dine elever interesse for undervisningen i nabosprog eller undervisningen af et skandinavisk sprog som fremmedsprog?

- Nej, egentlig ikke.
- Kun lidt.
- Passende. Hverken meget eller lidt.
- Ja, de er meget interesserede.

* 7. Har din holdning til undervisning af nordiske emner, nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog ændret sig i løbet af de sidste 5 til 10 år?

- Ja
- Nej

Forrige

Næste

Hvis respondenterne svarede "Ja" i spørgsmål 7, blev de henvist til spørgsmål 8. Andre respondenter blev henvist til spørgsmål 9.

8. Beskriv kort hvordan og hvorfor din holdning har ændret sig.

Forrige

Næste

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Anden del



Den anden del af undersøgelsen handler om din undervisningspraksis, og hvordan du underviser i nabosprog eller et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog.

OK

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Anden del

*9. Herunder finder du forskellige færdighedsområder. Hvilken færdighed underviser du mest og mindst i? Placer de fire færdigheder i en rangliste, hvor 1 = Mest og 4 = Mindst

☰ Tale	⬆	⬇
☰ Læse	⬆	⬇
☰ Lytte	⬆	⬇
☰ Skrive	⬆	⬇



* 10. Herunder finder du en række påstande angående undervisning i nabosprog og de skandinaviske sprog som fremmedsprog. Sæt kryds ved det svar du synes passer bedst til din egen undervisning.

	Fuldstændig uenig	Forholdsvis uenig	Hverken enig eller uenig	Forholdsvis enig	Fuldstændig enig
Undervisningen bygger mest på at læse noveller og romaner eller romanuddrag på et andet nordisk sprog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der læses først og fremmest avisartikler, features og andre autentiske tekster i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I undervisningen lytter eleverne meget til talesprog på et eller flere af de andre nordiske sprog.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der fokuseres på at arbejde og tale om de sproglige forskelle inden for det nordiske område.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der fokuseres på at arbejde med og tale om forskelle mellem de nordiske kulturer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



* 11. Herunder finder du en liste over typiske undervisningsmidler. Sæt kryds ved hvor ofte du bruger disse i din undervisning af nabosprog eller af et nordisk sprog som fremmedsprog.

	Ofte eller næsten altid	En del	Lidt	Aldrig
Undervisningsbøger, dvs. bøger som er udarbejdet specielt til denne form for undervisning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Særlige arbejdshæfter udarbejdet til brug i undervisningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Litteratur /fiktion.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesi og/eller dramatik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Video og/eller film.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nyheder, features og tekster eller andre sagprosattekster.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fagportaler eller digitale læremidler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kulturelle artefakter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andet (angiv venligst)	<input type="text"/>			

* 12. Bruger du ressourcer fra internettet?

- Ja
 Nej

Forrige

Næste

Hvis respondenterne svarede "Ja" i spørgsmål 12, blev de henvist til følgende spørgsmål. Andre respondenter blev henvist til spørgsmål 14.

13. Hvilke typer ressourcer bruger du?

Forrige

Næste

* 14. Har du brugt materialer fra websitet "Norden i skolen"?

Ja

Nej

Hvis respondenterne svarede "Ja" i spørgsmål 14, blev de henvist til spørgsmål 15. Andre respondenter blev henvist til spørgsmål 16.

15. Hvilket materiale har du fx brugt i din undervisning fra "Skolen i Norden"?

Forrige

Næste

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden



I den tredje del vil du blive udspurgt om du har deltaget i nordisk samarbejde i undervisningssammenhæng.

OK

Tredje del

* 16. Har du indgået i et samarbejde med lærere fra et eller flere af de nordiske lande?

- Ja
- Nej

Forrige

Næste

Hvis respondenterne svarede "Ja", blev de henvist til følgende spørgsmål.
Andre blev henvist til spørgsmål 18.

17. Hvilken type samarbejde var der tale om?

Forrige

Næste

Tredje del

* 18. Har du modtaget praktikanter fra de nordiske lande?

- Ja
 Nej

* 19. Har du eller din skole kontakt til en partnerskole i et af de øvrige lande i Norden?

- Ja
 Nej

* 20. Har du deltaget i eller deltager du i dag i samnordiske projekter? Vælg de svar der passer på dig (sæt gerne kryds ved flere).

- Udvekslingsprojekt med klasseudveksling.
- Klasserejse til et andet nordisk land uden udveksling.
- Tandemlæring - det vil sige at eleverne har et digitalt samarbejde med elever fra et eller flere af de nordiske lande.
- Har aldrig deltaget i samnordiske projekter.
- Anden form for samnordisk projekt:

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden



Den fjerde del handler om efteruddannelse i forbindelse med nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog.

OK

Fjerde del

* 21. Har du deltaget i et nordisk efteruddannelseskursus?

- Ja
- Nej

Forrige

Næste

Hvis respondenterne svarede "Ja" i spørgsmål 21, blev de henvist til spørgsmål 22. Andre blev henvist til spørgsmål 23.

22. Sæt kryds ved de eller den kursustype(r) du har deltaget i.

- Sprogpiloter.
- Efteruddannelseskursus arrangeret af NordSpråk.
- Efteruddannelseskursus afholdt på Schæffergården i København.
- Efteruddannelseskursus afholdt på Lysebu i Oslo.
- Efteruddannelseskursus afholdt på Hanaholmen i Finland.
- Efteruddannelseskursus afholdt på Voksenåsen i Oslo.
- Andet eller andre kurser. Hvilke?

23. Er der i følge din mening et behov for mere efteruddannelse, som handler specifikt om nabosprogsundervisning eller undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden?

- Ja
- Nej

Forrige

Næste

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Femte del



I den femte del af undersøgelsen handler spørgsmålene om din uddannelse.

OK

Femte del

24. Sæt kryds ved den uddannelse der har givet dig adgang til at undervise i grundskolen?

- En 3 til 4 årig læreruddannelse (B.ed./BA - grad).
- En 5 årig læreruddannelse på masterniveau (M.ed./MA - grad).
- En universitetsuddannelse i et andet fagområde (BA, BS, MA, MS) plus en pædagogisk overbygning (Diplomuddannelse, MA el. lign.)
- En merituddannelse.
- Ikke læreruddannet.
- En anden uddannelse, hvilken?

* 25. Vælg den periode, hvor du blev færdig med din læreruddannelse?

* 26. Indgik nabosprogsundervisning eller undervisning af et nordisk sprog som fremmedsprog som en del af den uddannelse du har taget for at blive lærer?

- Ja
- Nej

Forrige

Næste

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden



I den sjette og sidste del er der fokus på spørgsmål om din personlige baggrund.

OK

Forrige

Næste

Sjette del

* 27. Hvilket køn er du?

- Mand
- Kvinde
- Andet (specificér)

* 28. Hvor gammel er du?

* 29. I hvilket land/område i Norden arbejder du som lærer?

* 30. Hvor mange år har du arbejdet som lærer?

31. Sæt kryds ved den mulighed der passer bedst til beliggenheden af den skole du underviser på.

- I hovedstaden.
- I en provinsby.
- I en mindre by eller på landet.

* 32. På hvilket klassetrin underviser du i dette skoleår?

7. klasse (12-14 år)
8. klasse (14-15 år)
9. klasse (15-16 år)
- Andet klassetrin (angiv venligst)

* 33. Har du en særlig forbindelse til et andet af de nordiske lande fx i form af at eje et sommerhus, en bolig eller familie der er bosat i et af de andre nordiske lande?

- Ja
- Nej

* 34. Er du født og opvokset i et andet land end der hvor du bor og arbejder nu?

- Ja
 Nej

Forrige

Næste

Hvis respondenterne svarede "Ja" i spørgsmål, blev de henvist til spørgsmål 35. Andre blev henvist til spørgsmål 36.

Nabosprogsundervisning og undervisning af de skandinaviske sprog som fremmedsprog i Norden

Sjette del

35. I hvilket land er du født og opvokset, og i hvilket land bor og arbejder du nu?

36. Her til sidst har du frit slag til at kommentere og informere os om ting, du synes ikke kommer frem i spørgsmålene her ovenfor.

37. Det er vores plan at hente flere oplysninger senere. Udfyld nedenstående, hvis vi gerne må kontakte dig igen. På forhånd tak for din velvillighed.

Navn	<input type="text"/>
By	<input type="text"/>
Land	<input type="text"/>
E-mail-adresse	<input type="text"/>

Forrige

Færdig

Bilag 2 - Interview guide

Herunder finder du en række spørgsmål, som interviewet du kommer til at deltage i, er bygget op over. Læs gerne spørgsmålene igennem. Så får du et lille billede af, hvilke spørgsmål du kan forvente. Hvis der er ting, du selv ønsker at bidrage med, så må du endelig lade vide og få det med i samtalen.

1. Hvilke klassetrin underviser du på?
2. Hvor mange elever er der på din skole?
3. Hvor mange modersmåls lærere er der på skolen? / Hvor mange på skolen underviser i dansk/svensk som fremmedsprog.
4. Hvor lang tid har du undervist i nabosprog/ et af de skandinaviske sprog som fremmedsprog?
5. Hvor mange timer underviser du gennemsnitligt i nabosprog/fremmedsprog?
6. Hvordan prioriteres nabosprogs-fremmedsprogsundervisningen på skolen?
7. Hvor meget underviser du i nabosprog/dansk/svensk som fremmedsprog?
8. Hvordan underviser du i nabosprog /dansk/svensk som fremmedsprog?
9. Hvad lægger du vægt på? (sprog, kultur, læsning, lytning, film m.m.)
10. Hvordan foregår nabosprogsundervisningen/fremmedsprogsundervisningen af de ældre elever (udskolingen)?
11. Hvordan foregår en undervisningstime i nabosprog? Beskriv
12. Lægges der særlig vægt på et sprog frem for et andet?
13. Hvilke undervisningsmaterialer bruger du?
14. Arbejder du med digitale undervisningsmaterialer? (hvilke og hvordan)
15. Deltager du i nordisk samarbejde via undervisningsprojekter, kursusvirksomhed eller på anden måde?

Om denne publikation

De skandinaviske sprog i skolen i Norden

Michael Dal

Projektet er initieret i samarbejde med nordisk netværk for nabosprogsdidaktik

TemaNord 2025:501

ISBN 978-92-893-8187-1 (PDF)

ISBN 978-92-893-8188-8 (ONLINE)

<http://dx.doi.org/10.6027/temanord2025-501>

© Nordisk Ministerråd 2025

Forsidefoto: Kübra Arslaner/Unsplash

Andre fotografier:

Forord: Jordan González/Unsplash, Curated lifestyle/Unsplash, Sofia Sabel/Image Bank Sweden, Getty Images

Indledning: Angelina Litvin/nsplash, Ann-Sofi Rosenkvist/Image Bank Sweden, Yunus Tuğ/Unsplash

Kapitel 1: Christin Hume/Unsplash, Kateryna Hliznitsova/Unsplash, Getty Images

Resultater af spørgeskemaundersøgelsen: Getty Images, Andy Quezada/Unsplash, Brooke Cagle/Unsplash, Getty Images

Delkonklusioner: Getty Images, Maskot/Folio/Image Bank Sweden, A. Calvar/UnsplashMaskot/Folio

Kapitel 2: tabitha turner/Unsplash, Kateryna Hliznitsova/Unsplash, Ivana Cajina/Unsplash, Elina Manninen/Business Finland

Resultater af interviewundersøgelsen: Curated lifestyle/Unsplash, Elina Manninen/Business Finland, Simon Paulin/Image Bank Sweden, Elliot Elliot/Image Bank Sweden

Kapitel 3: Kateryna Hliznitsova/Unsplash, Getty Images, Kenny Eliason/Unsplash, Getty Images

Konklusioner: Evelina Ytterbom/Image Bank Sweden, Elina Manninen/Business Finland, Melker Dahlstrand/Image Bank Sweden, Yunus Tuğ/Unsplash

Publiceret: 20/2/2025

Ansvarsfraskrivelse

Denne publikation er finansieret af Nordisk Ministerråd. Indholdet afspejler dog ikke nødvendigvis Nordisk Ministerråds synspunkter, holdninger, anskuelser eller anbefalinger.

Rettigheder og tilladelser

Dette værk er gjort tilgængeligt i henhold til Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Oversættelser: Hvis du oversætter dette værk, bedes du inkludere følgende ansvarsfraskrivelse: Denne oversættelse er ikke produceret af Nordisk Ministerråd og skal ikke betragtes som officiel. Nordisk Ministerråd kan ikke drages til ansvar for oversættelsen eller eventuelle fejl, den måtte indeholde.

Bearbejdning: Hvis du bearbejder dette værk, bedes du inkludere følgende ansvarsfraskrivelse sammen med tilskrivelsen af værket: Dette er en bearbejdning af et originalt værk publiceret af Nordisk Ministerråd. Ansvar for de synspunkter og holdninger, der kommer til udtryk i bearbejdelsen, påhviler udelukkende forfatteren/forfatterne til bearbejdningen. Synspunkter og holdninger i denne bearbejdning er ikke godkendt af Nordisk Ministerråd.

Tredjepartsindhold: Nordisk Ministerråd er ikke nødvendigvis ejer af samtlige dele af dette værk. Nordisk Ministerråd kan derfor ikke garantere, at genbrug af tredjepartsindhold ikke udgør en overtrædelse af en tredjeparts ophavsret. Hvis du ønsker at genbruge tredjepartsindhold, bærer du selv ansvaret for enhver overtrædelse af ophavsretten. Du er ansvarlig for at vurdere, om det er nødvendigt at indhente en tilladelse til anvendelse af tredjepartsindhold og i så fald at indhente den nødvendige tilladelse fra ophavsretsindehaveren. Eksempler på tredjepartsindhold inkluderer, men er ikke begrænset til, tabeller, illustrationer og billeder.

Fotorettigheder (genbrug kræver yderligere tilladelse):

Alle henvendelser vedrørende rettigheder og licenser skal stiles til:

Nordisk Ministerråd/PUB
Ved Stranden 18
1061 København K
Telefon 33 96 02 00
pub@norden.org

Det nordiske samarbejde

Det nordiske samarbejde er en af verdens mest omfattende regionale samarbejdsformer. Samarbejdet omfatter Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige samt Færøerne, Grønland og Åland.

Det nordiske samarbejde er både politisk, økonomisk og kulturelt forankret, og er en vigtig medspiller i det europæiske og internationale samarbejde. Det nordiske fællesskab arbejder for et stærkt Norden i et stærkt Europa.

Det nordiske samarbejde ønsker at styrke nordiske og regionale interesser og værdier i en global omverden. Fælles værdier landene imellem er med til at styrke Nordens position som en af verdens mest innovative og konkurrencedygtige regioner.

Nordisk Ministerråd

Nordens Hus
Ved Stranden 18
1061 København K
www.norden.org

Læs flere nordiske publikationer: www.norden.org/da/publikationer