

”Kan man føle med en andens hjerte?”

- Når litteraturundervisningen åbner for nye perspektiver på verden

Et bachelorprojekt der undersøger minoriteters plads i danskundervisningens litteraturarbejde, og hvorvidt arbejdet med multikulturel litteratur rummer et dannelsespotentiale



Af: Camilla Trommer, lv17s025

Professionshøjskolen Absalon, Vordingborg

Juni 2022

Vejleder: Sofia Esmann Busch

Anslag: 64.729, eksklusiv 23.751 anslag bilag

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Problemformulering	3
Læsevejledning	3
Empiri og metode	3
<i>Præsentation af empiri</i>	3
<i>Videnskabsteoretisk grundlag: pædagogisk designforskning</i>	4
Teori	6
<i>Dannelse</i>	6
Skolens pædagogiske standpunkt	6
Dannelse i en globaliseret verden	7
<i>Den multikulturelle skole</i>	7
Multikulturel pædagogik	8
<i>Multikulturel didaktik i Danskfaget</i>	9
Danskfaget og dets styringsdokumenter	10
Multikulturel børnelitteratur: hvad og hvorfor?	10
Multikulturel børnelitteratur: hvordan?	11
Procesorienteret litteraturpædagogik	12
Analyse af skolens praksis	13
<i>Analyse af årsplaner for dansk i 2. klasse</i>	13
<i>Analyse af interview med praktiker og observationer af dennes praksis</i>	16
Analyse af interview vedrørende praktikerens tanker om litteraturundervisning	16
Analyse af observeret praksis og interview om praktikerens tanker i relation hertil	17
<i>Opsamling på analysens pointer og oplæg til diskussion</i>	19
Diskussion	20
<i>Diskussion af dannelsepotentialer i multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik</i>	20
<i>Diskussion om projektets validitet i relation til videnskabsteoretiske overvejelser</i>	24
Konklusion	25
Bibliografi	26
Bilag	28
<i>Bilag 1: Observationsskemaer</i>	28
Bilag 1a: observationsskema – indledende observation	28
Bilag 1b: observationsskema – observation af multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik	30
<i>Bilag 2: Årsplan for dansk i 2. klasse, udformet af "B"</i>	39
<i>Bilag 3: Uddrag af transskription af interview med læreren "B"</i>	44
<i>Bilag 4: Didaktisk design der rammesætter multikulturel litteratur</i>	46

Indledning

"Er der krig i Ukraine?" spurgte niårige Anna undertegnede en vintermorgen, hvilket startede den refleksive proces, som dette bachelorprojekt et halvt år senere er resultatet af. Det højaktuelle spørgsmål fik undertegnede til at reflektere over dennes dannelsesopgave: hvilket dannelsessyn ligger til baggrund for udvælgelsen af indhold til undervisningen? Har Anna et krav på viden om verden gennem den litteratur, som hun læser i danskfaget? Litteraturarbejdet i indskoling har, jævnfør egne erfaringer, kredset tæt om fiktionslæsning gennem de utvivlsomt vigtige, fantastiske genrer. Påstanden underbygges af Skyggebjerg (2009, s. 14): "*Fantastiske fortællinger har spillet en meget betydelig rolle de seneste årtier såvel i dansk som i oversat børnelitteratur*" og tilsvarende af Thurah, der kalder disse "*traditionelle børnelitteratur genrer*" (Thurah, 2020, s. 138). Annas nysgerrighed fordrer et arbejde med realistiske tekster, som, ifølge undertegnede, ofte har været praktiseret med udgangspunkt i et læsebogssystem, der belyser hverdagslivet for børn af majoritetskulturen gennem temaer som at besøge Zoo, være alene hjemme m.fl. Socialrealismen, herunder arbejdet med rigtige menneskers virkelige problemer, gemmes ofte til mellemtrinnet, hvor genren tematiseres gennem læsning om mobning, skilsmisse og sorg. De bearbejdede romaner, der omhandler marginaliserede gruppers skæbne i pressede situationer, har, ifølge Skyggebjerg (2009, s. 15) en forkærlighed for kernebegivenheder og aktører i den nationale historie som referenceramme. Betyder det, at Anna ikke møder flygtninge og andre minoriteter i danskfaget på trods af, at globale konflikter banker på døren? Dette projekt ønsker at undersøge, hvilken litteratur der læses i indskoling. Undertegnedes påstand er, at der, på trods af væsentlige ændringer hvad angår vores etniske-, kulturelle- og religiøse befolkningssammensætning som konsekvens af globale konflikter de seneste år, ikke gives plads til etniske minoriteters perspektiver i litteraturarbejdet. Hvorfor ikke? I projekt vil litteraturundervisningen og dennes dannelsespotentiale være centrum for analyse. I et land hvor ambitionen er at give eleverne en kulturelforståelse (Folkeskoleloven, 2020, §1) og hvor det, qua den befolkningsmæssige udvikling, vil være uundgåeligt, at der nu- og i fremtiden vil opstå problemstillinger omkring eksistentielle, kulturelle perspektiver, når majoriteten og minoriteten mødes, er skolen måske den fælles arena, hvor vi kan og bør ruste til fremtiden. Derfor vil projektet, gennem et pædagogisk forskningsdesign, undersøge og diskutere, om- og hvordan en højaktuel problemstilling som flygtningekrisen kan behandles i litteraturundervisningen med ovenstående dannelsesopgave for øje. Hvorfor ikke søge at danne niårige Anna og resten af fremtidens voksne til at kunne håndtere kommende udfordringer?

Problemformulering

Hvordan kan læreren danne indskolingselever til en kulturel mangfoldig fremtid og gøre dem i stand til at reflektere over eksistentielle, globale problemstillinger, gennem arbejdet med multikulturel litteratur?

Læsevejledning

Projektet indledes med en af præsentation af undersøgelsens empiri og metode samt en gennemgang af undersøgelsens videnskabsteoretiske grundlag. Efterfølgende rammesættes teorien i relation til projektet, herunder defineres multikulturel litteratur, procesorienteret litteraturpædagogik og dannelsesbegrebet. I forlængelse heraf analyseres empirien med inddragelse af teorien. Analysen er koncentreret om praksis, som den for nuværende ser ud. Efterfølgende præsenteres og diskuteres de ændringer af praksis, som optræder i det pædagogiske forskningsdesign, herunder om der er et dannelsespotentiale i arbejdet med multikulturel litteratur. Projektet afsluttes med en konklusion på problemformuleringen. Projektet rummer fire bilag, hvori observationsskemaer, den analyserede årsplan, uddrag af transskription og det didaktiske design indgår.

Empiri og metode

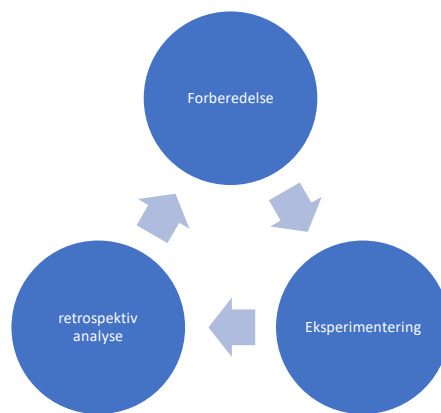
I dette afsnit præsenteres anvendt empiri og det videnskabsteoretiske grundlag, som ligger til grund for projektet.

Præsentation af empiri

Undertegnede har observeret læreren ”Bs” litteraturundervisning. Ved observationerne blev anvendt et observationsskema med få kategorier (bilag 1a, 1b) der, sammen med otte årsplaner som undertegnede modtog efter en forespørgsel i et online lærerforum og ustrukturerede interviews herom (bilag 3), udgør projektets empiri med det formål at undersøge eksisterende praksis og elevernes reaktion på- samt udbytte af en ændring af praksis. Af hensyn til opgavens omfang er kun Bs årsplan vedhæftet som bilag (bilag 2), da pointer derfra vil være genstand for analyse. Empirien er indsamlet gennem kvalitative metoder, der per definition inkluderer et smalt, men gennemanalyseret forskningsfelt og hvilke, ifølge Christensen (2015), er særligt anvendelige, når genstandsfeltet for undersøgelsen, ikke er direkte målbart, men kræver fortolkning, som eksempelvis ”*dannelsespotentiale*” der er omdrejningspunktet for dette projekt.

Videnskabsteoretisk grundlag: pædagogisk designforskning

Denne undersøgelse tager afsæt i forskningsstrategien *pædagogisk designforskning* (i det følgende kaldet ”designforskning”), der har teoretisk afsæt i den konstruktivistiske samfundsforskningstradition, herunder i den intervenserende samfundsforskning, da denne søger at ændre praksis i en konstruktivistisk proces i et samarbejde mellem praktiker og forsker (Bjørndal K. E., 2014). Forskningsstrategien indebærer et undersøgelsesdesign, der følger en faseopdelte, cyklisk udviklingsproces skitseret herunder. Formålet med processen er at undersøge en såkaldt *hypotetiske lokal undervisningsteori*: en teori om en proces, der kan føre til læring eller udvikling af eleven (ibid, s. 280).



Figur 1 - Cykliskproces i pædagogisk designforskning Aktionslæringsprocesser - Frit efter Bjørndal, 2014, min fortolkning

I faserne indsamles ny viden eller gøres nye overvejelser, på baggrund af hvilke nye spørgsmål, der igen fordrer nye handlinger, opstår. Således er processen cyklisk. Formålet med designforskningen er ikke at finde entydige og endegyldige svar, men at opnå ny viden i en dynamisk proces, hvorfor forskningsstrategierne vidensideal minder om den hermeneutiske videnskabsteoris vidensideal, idet ny forståelse fører til en fortolkning, der igen leder til ny forståelse; det hermeneutiske spiralprincip (Furu, 2014). Forskningsstrategien har et todelte formål: at bidrage videnskabeligt til pædagogisk forskning og at udvikle pædagogisk praksis (Bjørndal K. E., 2014). Dette projekt ønsker, til den pædagogiske forskning, at bidrage med en undersøgelse af dannelsespotentialer ved et litteraturarbejde med multikulturel litteratur. Dets bidrag til pædagogisk praksis forventes at være en metode til anvendelse af litteraturen med øje for det ønskværdige dannelsespotentialer. Fokus er, som det er karakteristisk for designforskningen, koncentreret om et lille område af praksis og den videnskonsruerende proces har båret præg af en høj grad af forskerstyring, hvor undertegnede har indtaget forskerrollen og B praktikerrollen (Bjørndal K. E., 2014). Designforskningens tre faser kom til udtryk på følgende måde i projektet:

Forberedelse af designeksperiment

Med udgangspunkt i den præsenterede hypotese om manglende socialrealisme, herunder multikulturel litteratur, i indskolingens litteraturundervisning, analyserede undertegnede omtalte årsplan (Se afsnittet: Analyse af årsplaner for dansk i 2. klasse), eksisterende praksis og samtaler om praksis med læreren B (Se afsnittet: Analyse af interview med praktiker og observationer af dennes praksis) med udgangspunkt i at kortlægge, om undervisningen rummer multikulturel litteratur, og hvorledes litteraturundervisningen praktiseres, med henblik på at udlede potentialer og eventuelle mangler i relation til dannelse i en globaliseret verden. På baggrund af analysen blev en hypotetisk lokal undervisningsteori, som udfoldes i det følgende, om multikulturel litteratur i danskfaget, formuleret. Med udgangspunkt i denne udførte undertegnede en lærerfaglig analyse af en børneroman, der honorerede forsker i multikulturel litteratur Nadja Mansours (2020) kriterier for multikulturel litteratur, og udviklede et didaktiske design med inspiration fra forsker i litteratur Thomas Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik. Således startede processen ved oplevelsen af en mangel i praksis, hvilket understøtter designforskningens rødder i den intervenierende forskningstradition.

Gennemførelse af designeksperimentet

I denne fase blev det didaktiske design afprøvet i Bs 2. klasse. Undertegnede indtog forskerrollen som observatør. Forskerens tilstedeværelse er, ifølge Gravemeijer & Cobb (Bjørndal K. E., 2014), hensigtsmæssig, da denne og praktikerens efterfølgende kan udvikle fortolkninger af det observerede, og pointerne fra disse (bilag 3) var genstand for analyse og diskussion. Undertegnedes rolle som observatør var af *første orden*, da dennes primære opgave var at observere, hvilket gav mulighed for objektivt overblik over klassens reaktion på det præsenterede indhold (Bjørndal C. R., 2013). *Objektive erfaringer* findes, ifølge Bjørndal (ibid), ikke, da tidligere erfaringer er afgørende for, hvordan vi organiserer det, vi sanser. Undertegnedes rolle som observatør kommenteres således i diskussionen. Observationen var semistruktureret, idet der blev anvendt observationsskemaer (bilag 1a, 1b) med få kategorier (ibid).

Retrospektiv analyse

Fasens formål var at udføre retrospektive analyser af designeksperimentet for at bidrage til udvikling af den lokale undervisningsteori. Fasen rummede overvejelser om litteraturundervisningen i relation til omtalte undervisningsteori, belyst i projektets diskussion, med henblik på at kvalificere undervisningens dannelsesdimension. Projektets generaliserbarhed blev genstand for diskussion ud fra Wæges tese om generaliserbarhed som: *"forklarende teoretisk*

ramme, hvor indsigten og forståelsen, som er udviklet gennem eksperimenterne, kan give information om, hvordan man skal tolke hændelser, hvordan man skal planlægge, og hvilke afgørelser man skal træffe i andre klasselokaler” (Bjørndal K. E., 2014, s. 285), da projektet søgte at bidrage med ny viden og metode til den pædagogiske forskning og praksis.

Teori

I følgende afsnit præsenteres de teorier, der har dannet grundlag for projektets undervisningsdesign. Projektet ønsker som bekendt at undersøge, hvorledes der er et dannelsespotentiale i multikulturel litteratur. For at have en idé om, hvad ”dannelse” er, rammesættes begrebet i denne opgave ud fra dannelsesteoretiker Wolfgang Klafkis dannelsesteori og filosofen Peter Kemps verdensborgerideal. I forbindelse med omtalte dannelsesidealer præsenteres en overordnet multikulturel pædagogik, defineret ved Kampmann og Banks, som udfoldes i relation til danskfaget gennem en præcisering af, hvad multikulturel litteratur er jævnfør Mansours definition. Eksperimentet fandt inspiration i Illum Hansens procesorienterede litteraturpædagogik, der sætter fortolkningsprocessen i fokus, hvorfor også denne præsenteres i det følgende.

Dannelse

Skolens pædagogiske standpunkt

Folkeskoleloven (2020) har, siden grundlæggelsen i 1814, rummet paragraffer, der udtrykker folkeskolens generelle formål. I takt med samfundets forandring er denne løbende blevet revideret. Loven rammesætter med §1 ”Folkeskolens formålparagraf” (i det følgende kaldet ”Formålparagraffen”) hvilket indhold, eleverne skal præsenteres for, og hvilke kompetencer de skal opnå inden endt skolegang. Formålparagraffen indeholder et fokus på at skabe demokratiske medborgere, da skolen skal *”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”* (Folkeskoleloven, 2020, §1, stk. 3) samt et fokus på personlig udvikling: *”udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (ibid, stk. 2) og fremme *”den enkelte elevs alsidige udvikling”* (ibid). I 1993 fik loven endnu en dimension indskrevet og rummer således også et fokus på kultureldannelse, da skolen skal gøre eleverne *”... fortrolige med dansk kultur og historie”* og *”give dem forståelse for andre lande og kulturer”* (Folkeskoleloven, 2020). Folkeskoleloven betoner således tre dannelsesdimensioner: den samfundsdannende-, den personligt dannende- og den kulturelt dannende dimension, men hvad er dannelse?

Dannelse i en globaliseret verden

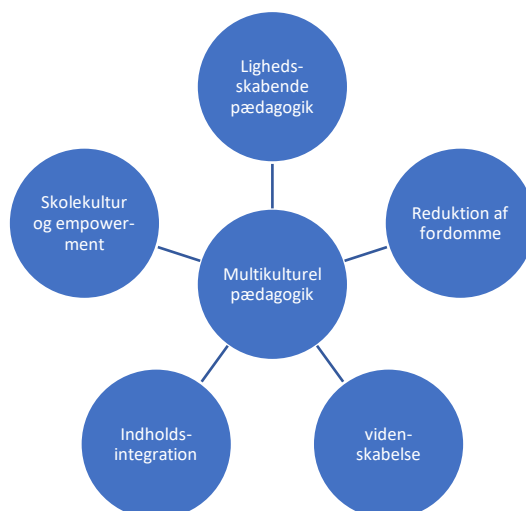
Ifølge Klafki er dannelsesidealet at gøre eleven i stand til at udøve *selvbestemmelse* over eget liv, *medbestemmelse* i samfundet ved at tage ansvar for det fælles og vise *solidaritet* overfor underprivilegerede (Laursen, 2002). En sådanne dannelse opnås, ifølge Klafki, ved, at underviseren har et dobbeltsidigt fokus på udvikling af elevens kompetencer og på at integrere indhold, som indfører eleven i de fælles udfordringer, verden står overfor; såkaldte *epoketypiske nøgleproblemer*. Nøgleproblemerne omhandler blandt andre fredsspørgsmål, samfundsskabt ulighed og problemstillinger i jeg/du-forholdet, der har et internationalt sigte, da Klafki betoner vigtigheden af, at eleverne introduceres for mere end lokal og national kultur og med sit eksemplariske princip, påpeger denne at indholdet må være repræsentativt, aktuelt og eksemplarisk for sin tid (ibid). Når undervisningen integrerer sådanne indhold og udvikler omtalte kompetencer opstår en ideel dobbeltsidig åbning mellem eleven og det globale samfund, som denne lever i, en såkaldt *kategorial dannelse* (ibid). Denne står i kontrast til øvrige dannelses teorier, der udelukkende fokuserer på individets udvikling af evner og kompetencer, såkaldt *formal dannelsesteori*, eller som har et ensidigt fokus på undervisningsindholdet, såkaldt *material dannelsesteori*, der betoner klassisk kultur gennem udvælgelse af indhold, der defineres som særligt kulturbærende, eksempelvis Dansk litteraturs kanon (2020). Sådanne teorier lider, ifølge Klafki, af reduktionisme (Bogisch & Kornholt, 2018). Med sin betoning af kompetencer som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, understøtter Klafkis dannelses teori de dannelsesdimensioner, der præsenteres i Formålsparagraffen. På indholdssiden ses dog ikke samme internationale fokus i Formålsparagraffen, Dansk litteraturs kanon m.fl., som Klafki betoner. International problembevidsthed fremhæver også filosofen Peter Kemp. Denne påpeger, at skolen i en globaliseret verden med talrige globale problemer bør danne eleverne til *verdensborgere*, da verden således vil blive mere fordomsfri, harmonisk og velfungerende (Christensen & Lindhardt, 2010). Ifølge Kemp er en verdensborger en der ”... tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden” (Kornholt, 2018, s. 154), hvorfor skolens som arena må give eleverne mulighed for kritisk stillingtagen og handlekraft gennem oplysning om- og udsyn til- verden som international og multikulturel (ibid). Spørgsmålet er, hvorvidt skolen har et sådanne globalt udsyn?

Den multikulturelle skole

I relation til Klafki og Kemps pointer om dannelse gennem international problembevidsthed søges i følgende afsnit redegjort for, hvordan skolen giver eleverne omtalte internationale sigte.

Multikulturel pædagogik

I ordet ”forståelse” ligger, ifølge Den Danske Ordbog (2022): ”evne eller vilje til at sætte sig ind i og acceptere andre menneskers (anderledes) væremåde, behov, værdier, valg mm.”. Således må kulturer, i en skole hvor ”forståelse for andre kulturer” er cementeret i Formålsparagraffen (2020), gensidigt søges fremhævet i et ressourceperspektiv. En pædagogik, der ser såvel minoritets- som majoritetskulturen i et ressourceperspektiv, er, ifølge Kampmann (2011), *Den Interkulturelle Pædagogik*, der søger at styrke elevernes kompetencer i kulturmødet, hvorfor eleverne skal lære om kulturel diversitet med henblik på at udvikle empati i form af tolerance og respekt, da dette kan styrke omtalte forståelse. Her taler Kampmann således ind i Klafkis solidaritetsbegreb, i det der søges ligestilling mellem kulturer og gives en stemme til både minoriteten og majoriteten. Forskeren James Banks (Hobel, 2021) benævner en sådanne pædagogik ”Multikulturel pædagogik” og definerer to tilgange til denne, som han omtaler *infusion* og *transformation*. I en infusionstilgang er det karakteristisk at minoritetskulturen, i form af helligdage, indhold og perspektiv, søges inddraget i den herskende majoritetskulturs perspektiv på en sådanne måde, at minoritetens input fastholdes som ”det andet”, og hvori der er et underforstået krav om assimilation¹ og dermed en forrang af majoritetskulturen (ibid). Omvendt karakteriseres transformationstilgangen ved, at der arbejdes med forskellige perspektiver på temaer og problemstillinger, som udfordrer både majoritetens og minoritetens baggrunde og tilgange, og hvor eleverne forhandler kulturelle perspektiver på eksistentielle problemstillinger (ibid). Banks argumenterer for anvendelse af den transformative tilgang, og hævder at denne rummer fem dimensioner:



Figur 2 - Model af Banks 5 dimensioner i multikulturel pædagogik. Frit efter Kampmann 2011, min fortolkning.

¹ Assimilation betegner den proces, hvor minoritetskulturen tilegner sig en majoritetens identitet og adfærd i en grad, så minoritetens oprindelige kultur på sigt forsvinder.

Multikulturel pædagogik er, ifølge Banks, kendetegnet ved at være 1) *lighedsskabende*, hvorfor der tilstræbes variation i anvendelsen af undervisningsformer og indholdselementer, således at alle læringsstile tilgodeses, da dette er lighedsskabende mellem majoritets- og minoritetskulturen, 2) præget af deltagermagt og indflydelse, såkaldt *empowerment*, hvori eleverne skal tage stilling og opstille handlescener. Da der ikke er et majoritetsbaseret facit, vil en empowerment-baseret undervisning bidrage til højere grad af integration af minoritetskulturen, 3) undervises med udgangspunkt i *vidensskabelsesprocesser*, der bevidstgør eleverne om indholdets sociale- og kontekstuelle konstruktion, hvilke søges udfordret gennem forskellige perspektiver. Disse forskellige perspektiver er, ifølge Banks, essentielle i det materielle indhold, da læreren bør 4) udvælge materiale der repræsenterer bredde og mangfoldighed i værdier, tro, levevis og verdensforståelser, såkaldt *indholdsintegration*, og således medvirke til at 5) *nedbryde fordomme*, gennem opmærksomhed på de forståelser der udveksles, opbygges og nedbrydes og søge at undgå marginalisering gennem stereotypificeringer og fordomsfyldte tilgange til minoritetskulturen (Kampmann, 2011). Den transformative tilgang synes med disse dimensioner at tale ind i Klafkis pointe om kategorial dannelse, da der er et dobbeltsidigt fokus på indholdets perspektiver og udvikling af kompetencer, der understøtter, de af Klafkis omtalte kompetencer, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Et multikulturelt fokus i curriculum, ved de fem omtalte parametre, er således omdrejningspunktet i en multikulturel pædagogik. Når det multikulturelle fokus er vigtigt, er det, ifølge Gitz-Johansen (2006), fordi en pædagogik, der betoner det multikulturelle aspekt, er en forudsætning for, at alle elever, uanset deres sociale-, etniske- og kulturelle baggrund, får samme indblik i perspektiver og handlemuligheder, og dermed opnår samme demokratiske-, personlige- og kulturelle dannelse til brug i et globaliseret samfund. Alle fag bør, ifølge denne, have et multikulturelt sigte som overordnet mål og som det fag med flest timer på skoleskemaet, bør danskfaget måske være forgangsbillede?

Multikulturel didaktik i Danskfaget

I følgende afsnit redegøres for danskfagets fagformål og litterære grundlag i relation til en analyse af faget i praksis og en diskussion af multikulturel litteraturs dannelsespotentialer og dermed relevans i danskfaget. I relation hertil præsenteres Mansours definition af multikulturel litteratur og dennes anvendelse i danskfaget, inden Illum Hansens procesorienteres tilgang udfoldes, da designeksperimentet er inspireret af denne.

Danskfaget og dets styringsdokumenter

Når eleverne forlader grundskolen, skal de, jævnfør kompetencemålet for "Fortolkning", kunne "... forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster." (Dansk Fælles Mål, 2019, s. 4) og i vejledningen for danskfaget står, at der bør "arbejdes med et udblik på verden, idet eleverne skal klædes på til at kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden." (Dansk undervisningsvejledning, 2019, s. 72). Kulturel dannelse spiller således en rolle i fagets styringsdokumenter, og sidstnævnte taler ind i Klafki og Kemps pointer om international problembevidsthed som adgang til verdensborgerskab, og cementerer vigtigheden af kulturelle repræsentationer som adgang til udvikling af kulturel identitet og et udsyn på verden. I 2004 blev *Dansk litteratur kanon* (2020) vedtaget, hvilken rammesætter litteratur, eleverne obligatorisk skal bearbejde i skoleforløbet, samt en anbefalet tillægsliste med yderligere tolv forfatterskaber og én genre. Kanonen skal, ifølge tidligere undervisningsminister Ulla Tørnes, sikre, at eleverne er bekendt med "dansk kulturarv" (www.Faktalink.dk, 2022). Et udsagn, hvilket i kredse er kaldt "nidkær nationalisme", som sammen med kanonen kritiseres for at være forældet, mandsfavoriserende, negligerende og, set i lyset af denne opgaves fokus, for rettet mod dansk kultur, hvorfor det kan være svært at se det i vejledningen omtalte udblik mod verden. Mansour (2020) peger i relation hertil på, at danskfaget har stor indflydelse på elevernes identitetsdannelse og kulturforståelse, hvorfor litteraturen må være multikulturel.

Multikulturel børnelitteratur: hvad og hvorfor?

Ifølge Mansour giver *multikulturel litteratur* "... eleverne indblik i det samfund, der omgiver dem, og bevidstgør dem om de mange måder at leve på" (Mansour, Lærervejledning - "Haram", 2022). International forskning viser, ifølge denne, at mødet mellem minoritet og skole ofte bliver med et majoritetscentreret perspektiv. Således gives ikke de fornødne stemmer til minoritetskulturen, der er afgørende for, at børnenes gensidige kulturelleforståelse trænes. Derfor må eleverne arbejde med omtalte litteratur, da denne "... krydser kulturer, går på tværs af dem og tænker dem ikke i låste kulturelle modsætninger... indskriver minoriteters liv som en del af landets selvfortælling og ikke som fortællinger fra andre lande." (Mansour, 2020, s. 44). Multikulturel litteratur defineres som litteratur, der har én eller flere af følgende kendetegn:

- reflekterer diversiteten inden for landets grænser ved indskrivning af forskellige kulturelle former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner og livssyn.

- omhandler nutidige/moderne samtidsrealistiske fortællinger om livet i et multikulturelt samfund.
- tematiserer identitetsforhandlinger på tværs af kulturer og inden for en nation ved at sætte spørgsmålstejn ved identitet og kultur som faste størrelser.
- tematiserer integration og sammenhold på tværs af kulturelle grupper.
- tematiserer minoritetens kamp for rettigheder og ligestilling.
- Prioriterer ikke majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoritetens erfaringer og perspektiver.
- Omhandler eksistentielle temaer som sorg, venskab og kærlighed
- Indskriver personer med synlige minoritetsmarkører, der ikke nødvendigvis er kulturelt betingede.
- indeholder en sproglig mikstur, et diskursivt mix eller codeskift mellem forskellige sprog, der afspejler forskellige gruppekulturer, fx gennem indskrivning af dialekter eller fremmedord
- gør brug af stereotyper om forskellige grupper, hvilket bruges som et æstetisk virkemiddel, der fx provokerer og skaber ironisk distance.

Med ovenstående karakteristika understøtter multikulturel litteratur flere af Banks dimensioner for multikulturel pædagogik. Indholdsintegrationen synes åbenlys, da indholdet skal reflektere kulturel diversitet og være lighedsskabende mellem majoritets- og minoritetskulturen, da begge er en del af fortællingen om hverdagslivet i en globaliseret verden (ibid). Mansour søger således at ændre curriculum på en sådan måde, at minoritetens vilkår, liv, kulturer og traditioner afspejles i fagets litteraturarbejde, således at alle elever kan spejle sig i litteraturen, da denne spejling har indflydelse på elevernes personlige- og kulturelle identitetskonstruktioner og kan medføre en grad af mellemkulturel empati, gennem arbejdet med flerkulturelle perspektiver, hvilket taler ind i Klafkis solidaritetsbegreb (Mansour, 2020).

Multikulturel børnelitteratur: hvordan?

Foruden didaktiske overvejelser om hvilke kulturer, litterære personer og identiteter, der fremstilles i undervisningen, og dermed hvilke perspektiver og stemmer der er synlige, er også måden hvorpå multikulturel litteratur bearbejdes i undervisningen af betydning. Mansour anvender litteraturforsker Rudine Bishops metafor om *spejle, vinduer og døre* fra 1990 i sin beskrivelse af, hvad litteraturarbejdets formål er. Denne hævder, at børn har brug for ”*spejle*”, hvori de kan genkende

egen identitet og føle sig anerkendt. De har brug for ”vinduer”, hvori de, gennem læsning og fortolkning, kan besøge andre kulturer og dermed nedbryde fordomme og træne perspektivskifte med henblik på at opnå empati og kulturelbevidsthed. Slutteligt har de brug for ”døre”, som de kan træde igennem, for at blive i stand til at handle og interagere i en verden med kultureldiversitet (Mansour, 2022). Foruden ovenstående formål er der i arbejdet med multikulturel litteratur, ifølge Mansour, ikke en fastlåst litterær tilgang. I det følgende rammesættes, hvordan der kan arbejdes med multikulturel litteratur med henblik på at give eleverne omtalte spejle, vinduer og døre til omverden.

Procesorienteret litteraturpædagogik

Illum Hansen har formuleret en procesorienteret litteraturpædagogik der, modsat tidligere litteraturteorier: *den forfatterorienterede*, ergo den historisk-biografiske metode, som ser værket i lys af forfatteren, *den værkorienterede tilgang*, inspireret af nykritikken, hvori værket anses for at være autonomt og *den læserorienterede*, hvori læseren og læseakten er i centrum, søger at indkredse de træk ved det litterære værk, som gør det muligt at forene styrkerne fra de forskellige tilgange i forsøget på, at undgå at reducere litteraturen til et symptom på forfatterens psyke, lade arbejdet blive instrumentelt og udelukke spontanitet, eller fuldstændig udelukker værkets autonomi, som tidligere tilgange kritiseres for (Illum Hansen, 2004). Den procesorienterede tilgang er inspireret af den fænomenologiske filosofi, hvori en værk- og læserorienteret tilgang kombineres. Her gives læserens forestillingsverden særlig betydning i en flerstemmig fortolkningsprocessen, da denne i samspil med værkets intentionalitet², kan ”... åbne øjnene for en anden måde at se verden på end læserens egen måde... Den litterære dannelse er hverken et spørgsmål om at kunne konstruere og italesætte sit eget verdensbillede eller finde sig selv i kraft af litteraturen – som det ofte antages... Den litterære erfaring er netop en erfaring af at mennesket kan overskride sig selv og sit eget verdensbillede” (Illum Hansen, 2004, s. 11), hvilket taler ind i Mansours henvisning til en metodik, som betoner en fortolkningsproces med fokus på *vinduer* og *døre*. For at sikre tekstens relevans, forudsættes en lærerfaglig analyse, der indkredser træk ved teksten, som kan igangsætte en fortolkningsproces. Læreren må, ifølge Illum Hansen (ibid), blive opmærksom på tekstens *overbestemthed*; det som i teksten gøres tydeligt, og tekstens *underbestemthed*; det som i teksten kun antydes, og som læseren må reflektere. Lærers syn for disse er vigtigt, da fortolkningsstrategien skal fokusere på tekstens åbne karakter, de tomme pladser og flertydighed,

² Defineret som de i værket kodede sproglige mønstre med en hensigt (Illum Hansen, 2004)

med henblik på at stimulere omtalte fortolkningsproces. I praksis argumenterer Illum Hansen for at arbejde procesorienteret for at sikre en stringent, fagligt stimulerende arbejdsproces, hvoraf den faglige progression i relation til fortolkningsprocessen kan spores (ibid). Arbejdet organiseres i tre faser: 1) *ind i værket*, hvor elevens forforståelse aktiveres gennem forventnings- eller indlevelsopgaver, inddragelse af relevant baggrundsviden m.fl., 2) *inden for værket*, hvor eleven skal forholde sig til den umiddelbare læsning, analysere værkets verden og slutteligt sammenfatte en fortolkning. I denne fase er lærerens tilrettelagte spørgeteknik af stor betydning, da det er væsentligt for analyse- og fortolkningsarbejdet, at læreren overvejer forholdet mellem åbne- og lukkede- såvel som generelle- og specifikke spørgsmål, og 3) *ud af værkets verden*, hvori værkets verden og elevens livsverden forbindes, da forbindelse til den historiske virkelighed er af stor betydning for et meningsfuldt tekstarbejde i en værk- og læserorienteret tilgang. Med øje for det læserorienterede perspektiv er det endvidere vigtigt, at den rammesatte plan er lydhør overfor elevernes flerstemmige fortolkningsmæssige input (ibid).

Hvorvidt skolens i praksis er multikulturelt orienteret og bearbejder multikulturel litteratur med henblik på at etablere fortolkningsprocesser der åbner nye verdensbilleder, analyseres i det følgende.

Analyse af skolens praksis

I følgende afsnit analyseres otte årsplaner for dansk i 2. klasse samt en observeret litteraturundervisning med henblik på at udlede om den indledende hypotese; at litteraturundervisningen i indskolingen afstår fra at rumme realistiske tekster, der afspejler minoritetskulturer, kan be- eller afkræftes. Endvidere analyseres samspillet mellem indhold, fortolkningsproces og elevernes udbytte af undervisningen i omtalte litteraturundervisning.

Analyse af årsplaner for dansk i 2. klasse

Ved analyse af årsplanerne finder undertegnede det, i relation til projektets teoretiske perspektiv, relevant at undersøge hvilket indhold årsplanerne betoner, og hvilke læreprocesser underviseren tilrettelægger med henblik på at udlede, om der er fokus på videnskabelsesprocesser, en flerstemmig fortolkningsproces og perspektivering mellem værket og læserens livsverden. Planerne ses at rumme differentierede overvejelser omkring undervisningens tilrettelæggelse, hvorfor det synes relevant at kategorisere i tre grupper. I gruppe 1 befinder sig én årsplan. Denne beskriver på indholdssiden et arbejde med systemet "*Den første læsning, 2*" (Brostrøm & Petersen, 2009), der synes at være elevernes eneste adgang til et tekstunivers. Læreprocessen bliver, foruden

fokus på vekslen mellem skriftlighed og læsning, ikke nærmere beskrevet, hvorfor det ikke kan udledes, om der arbejdes henimod en undervisning der styrker elevernes kompetencer i relation til Klafkis dannelsesideal. I gruppe 2 befinder sig fire årsplaner. Her går arbejdet med *"Den første læsning, 2"* igen, men for årsplanerne i denne gruppe gælder, at også litteraturarbejde i form af forløb om kanonforfattere, såsom H. C. Andersen og Halfdan Rasmussen, vægtes, hvorfor eleverne får adgang til et større tekstunivers. Det er, ud fra årsplanernes oplysninger, ikke muligt at undersøge, hvorledes undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i Banks dimensioner for multikulturel pædagogik og således lægger op til et arbejde, der udvikler de af Klafki betonedede kompetencer. I gruppe 3, hvor tre årsplaner optræder, uddybes, at der lægges op til læreprocesser der understøttes af Cooperativ Learnings samarbejdsstrukturer, som fordrer konstant interaktion og meningsforhandling (Kagan & Stenlev, 2008), hvilke understøtter de af Banks omtalte empowerment- og vidensskabelsesprocesser (Hobel, 2021). En nærmere klarlægning af potentialet i arbejdet afhænger af lærerens planlægning af processerne i samspil med indholdet, hvorfor dannelsespotentialet ikke kan udledes nærmere. For indholdet af årsplanerne i gruppe 3 gælder, at kanonforfattere er solidt repræsenteret, ligesom også op til flere forløb om fantastiske genrer rammesættes (bilag 2). Systemet *"Den første læsning, 2"* går konsekvent igen. Her synes materialet dog at være inkorporeret i målsatte, tilrettelagte forløb. Eksempelvis arbejdes der i læsebogens med *"Det magiske smykke"* samtidig med eventyrgenren i et integreret forløb om H. C. Andersens forfatterskab (ibid), hvorfor elevernes tekstunivers udvides og bearbejdes. Når samtlige årsplaner tager udgangspunkt i *"Den første læsning, 2"* skyldes det formentligt, at dette system, ifølge forskning i danskfagets læremidler, er tidens mest brugte læsesystem (Christensen E. , 2017). Systemet bryster sig af at være *"et læseindlæringssystem med fokus på at knække læsekoden og gøre eleverne i stand til at læse på egen hånd"* (Christensen E. , 2017), og der arbejdes ifølge lærervejledningen (Brostrøm & Petersen, 2007) med læseforståelse gennem inferentiel læsning, hvor eleverne skal drage følgeslutninger og forklare motiver, og gennem faktuel læseforståelse, hvor eleverne trænes i at søge oplysninger. Et sådanne arbejde taler ind danskfagets kompetenceområde *"Læsning"* (Dansk Fælles Mål, 2019), da fokus veksler mellem *afkodning* og *læseforståelse*, hvilke traditionelt set regnes for læsningens to bærende aspekter. Ifølge forsker i literacy Jesper Bremholm er materialet meget velfunderet, hvad angår *afkodning*, om hvilket han karakteriserer materialet som grundigt, kreativt og systematisk, men hvad angår *læseforståelsen*, er teksterne, ifølge denne, for banale. Kritikken finder undertegnede rimelig, da det inferentielle arbejde med teksternes underbestemthed, uanset underviserens intention, synes besværliggjort af

teksternes lukkede karakter og fraværet af tomme pladser, hvorfor også fortolkende litteratursamtaler er svære at etablere. Bremholm (Christensen E. , 2017) påpeger, at tekstuniverset er ensidigt og persongalleriet smalt: "*I det her materiale bliver man hele tiden i det samme tekstunivers. Hvis eleverne ikke er glade for Ida og Emil (red. Teksternes hovedpersoner), så bliver det nogle lange år med dem, fordi de møder stort set ikke andre... Derfor tillader jeg mig at konkludere, at det er et meget snævert og ikke-inkluderende tekstunivers*" (Christensen E. , 2017). Et ensidigt tekstunivers taler imod tidligere omtalte fagformål (2019) for danskfaget, hvori et alsidigt tekstunivers betones, således at eleverne forholder sig til kultur og identitet gennem undersøgelse- og diskussion af litteratur. Et smalt persongalleri som repræsenterer majoritetslevens kulturelle perspektiv, gennem etnisk danske Ida og Emil, og ikke indskriver personer med minoritetsmarkører, samt banale tekster der ikke reflekterer et multikulturelt samfund eller forhandler identiteter på tværs af kulturer, står i diametral modsætning til Mansours karakteristika for multikulturel litteratur. Bremholm kritiserer ligeledes materialet for, at "*... mangle åbning ud mod elevernes verden og den større verden*" (Bremholm, 2017), et udblik hvilket ellers betones i undervisningsvejledningen for Dansk (2019), af Klafki og Kemp, og som taler ind i Mansours (Mansour, Multikulturel litteratur i danskfaget , 2022) henvisning til vinduer og døre. Således får eleverne med ovenstående litteratur udelukkende adgang til "spejle", hvori egen identitet kan spejles, hvorfor undervisningen, jævnfør Illum Hansen (2004), ikke fører til litterær dannelse, da der ikke gives adgang til litterære erfaringer, der overskrider elevernes egne verdensbilleder; såkaldte "vinduer" og "døre". En undervisning med udgangspunkt i omtalte materiale kræver, at læreren supplerer-, redidaktiserer- og sætter arbejdet med teksterne i relation til elevernes globale virkelighed, hvis disse, ifølge Klafki og Kemp, skal opnå dannelse. Dette arbejde er dog tidskrævende, hvorfor mange, som tilfældet var i flere af ovenstående årsplaner, følger materialet uden supplerende arbejde. Om kritikken af materialet udtaler forfatterne bag følgende: "*Vi vil gerne understrege, at 'Den første læsning' ikke er et komplet dansksystem; det er et læseindlæringsmateriale. Derfor forestiller vi os ikke, at litteratursamtaler i klassen primært skal baseres på læsebogens tekster.*" (Christensen E. , 2017). Dette citat og ovenstående analyse kortlægger således, at "Den første læsning, 2" behøver et supplerende indhold, i relation til dannelsesdimensionen. Et sådanne supplerende arbejde er genstand for analyse i det følgende.

Analyse af interview med praktiker og observationer af dennes praksis

I følgende afsnit analyseres den indsamlede empiri (bilag 1a, 2 og 3) med udgangspunkt i at fastlægge praktikerens tanker om- og udførelse af litteraturundervisning og at klarlægge dennes potentialer og udviklingspunkter i relation til designeksperimentet.

Analyse af interview vedrørende praktikerens tanker om litteraturundervisning

B arbejder med den ”Den første læsning, 2”, men supplerer, jævnfør årsplanen (bilag 2), med anden litteratur. I den observerede lektion arbejdes med et forløb om H.C. Andersens ”Den grimme ælling”. B begrundet forløbet således: *”Jeg synes, at det er vigtigt, at eleverne lærer om kultur. Altså dansk kulturarv. Jeg har et forløb på hvert klassetrin, hvor eleverne arbejder med dansk kultur. Det synes jeg, at H.C. Andersen er, for han er jo den vigtigste, eller i hvert fald en af de vigtigste forfattere i Danmark. Han er jo kanonforfatter”* (bilag 3). Med henvisningen til kanonforfatterne som særligt kulturbærende, hvorfor hun underviser i forløb om disse, synes B at have et materielt dannelsessyn, jævnfør Klafkis definition, hvad angår elevernes kulturelle dannelse. Når B henviser til Tommelise og Soldaten som *”helt almindelige”* (bilag 3) har B ikke øje for, at disse to, der af udseende er etnisk danske og lever liv, der udspiller sig i et eventyrligt univers, som hun karakteriserer som genkendeligt fra børneværelset, og som kredser om at finde den store kærlighed, ikke nødvendigvis er hverken almindelige eller genkendelige for børn af minoritetskulturer. Det manglende multikulturelle perspektiv kan, ifølge Gitz-Johansen (2006), hæmme elevens mulighed for at få indblik i- og udvikle perspektiver på verden, som er afgørende i relation til elevernes dannelse. Adspurgt fortæller B, at der også arbejdes med litteratur, som minoriteten kan spejle sig i: *”... hvis du tænker på de børn, som har anden etnisk herkomst end dansk, så arbejder vi også med det, der gør deres kultur særlig. Vi læste ”Kaptajn Bimses jul” og i den forbindelse læste vi også en historie om en dreng, der fejrer Ramadan for at snakke om, hvorfor Ali var lidt gnaven de her dage. Vi snakkede om, at det jo er klart, man bliver gnaven, når man ikke får mad, og at det jo ikke går, når man er i skole”* (bilag 3). Når B på denne måde inddrager litteratur der afspejler livet som minoritet, er der ifølge Mansour (2020) tale om multikulturel litteratur og såkaldt indholdsintegration, jævnfør Banks (Hobel, 2021), da indholdet integreres i et forløb om traditioner. Måden, hvorpå B inddrager det multikulturelle i litteraturforløb har, om end hensigten formentligt er at give eleverne en forståelse for en minoritetskultur, antydning af Banks infusionstilgang, da minoritetskulturen søges inddraget i et litteraturarbejde, som afspejler majoritetens tradition. Der er således ikke tale om lighedsskabende pædagogik, der ligestiller

minoritets- og majoritetskulturen (ibid). Når det efterfølgende arbejde munder ud i en samtale om, at minoritetens traditioner fører til adfærd der ”ikke går”, risikeres minoriteten stigmatiseret, da majoritetens adfærd får forrang. Således er perspektivet ikke fordomsnedbrydende, da minoriteten ses som det fremmede fra et majoritetsperspektiv (ibid). Bs fokus på dansk kulturarv over et fokus på minoritetsrepræsentationer er, om end Banks fremhæver en transformativ tilgang hvor både minoritets- og majoritetskulturen indgår i et mere ligeværdigt forhold i litteraturarbejdet, i tråd med Folkeskoleloven (2020, §1), hvori det formuleres, at skolen skal gøre eleverne ”fortrolige med dansk kultur og historie”, her afspejlet i et systematisk arbejde med en kanonforfatters tekster, mens denne skal sikre, at de opnår ”forståelse for andre lande og kulturer”, her afspejlet i et sideløbende arbejde med en minoritets religiøse ritual. Forholdet mellem ordene ”fortrolige med” og ”forståelse for” synes at betone vigtigheden af dansk kultur over andre kulturer, hvorfor Bs praksis juridisk set ingenting fejler.

Analyse af observeret praksis og interview om praktikerens tanker i relation hertil

I det observerede forløb (bilag 1a) om ”Den grimme ælling” beder B eleverne reflektere over hvad titlen får dem til at tænke på, hvad en ”ælling” er, og hvad det vil sige at være ”grim”. Om denne fase udtaler B: ”Opgaven stilles for at gøre eleverne nysgerrige på teksten og få dem til at tænke over, at titlen ikke bare er en titel. Den vil fortælle os noget” (Bilag 3). Her taler B ind i Illum Hansens pointe om arbejdets indledende formål: at ”... skærpe læserens opmærksomhed på teksten og dens fiktive verden hvis de skal føre ind i teksten” (Illum Hansen, 2004, s. 41). Bs ambition stemmer overens med oplevelsen i praksis, hvor eleverne definerer ”grim” som ”når man ikke er flot som de andre” (bilag 1a), hvilket bevidner fasens reflektive element. Efter endt læsning holder B et kort fagligt oplæg, hvori eleverne introduceres for adjektiver og synonymmer, og i forbindelse hermed stilles eleverne en opgave om at finde anvendte adjektiver om ællingen, hvorefter de skal finde synonymmer til adjektiverne. B fortæller i den efterfølgende samtale, at formålet med opgaven er, at få eleverne til ”... at forstå, at der er en sammenhæng mellem det sprog, der anvendes om ællingen, og den opfattelse, som den (red. Ællingen) får af sig selv. De skal fornemme, at det er mobning, som er temaet her” (bilag 3). En sådanne analytisk opgave er, ifølge Illum Hansen (2004), en væsentlig del af den procesorienterede litteraturpædagogiks anden fase, hvor arbejdet inden for værket tager form og eleverne opnår den intenderede forståelse af teksten. Det observeres, at eleverne udleder adjektiver, som ”stygt” og ”aparte” med lige dele ivrighed og underen over sproget, da en grundlæggende forståelse for de (for eleverne) umoderne ord vanskeliggør arbejdet

med synonymmer, hvilket kommer til udtryk ved, at B må uddybe de fleste ord. Konsekvensen heraf opleves ved den efterfølgende klassesamtale, hvor B stiller spørgsmålet *"Er den grimme ælling grim og styg i begyndelsen af eventyret?"* (Bilag 1a), hvortil eleverne tøver med at komme med input. Følgende samtale mellem B og en elev udspringer heraf:

Elev: *"ja, den grimme ælling er styg"*

B: *"synes du det?"*

Elev: *"ja, det står i teksten"*

B: *"men synes du det?"*

Elev: *"det ved jeg ikke. Jeg har ikke tænkt over det"*.

Bs intention om, at eleverne skal kunne tolke, at ællingen mobbes til at opnå den omtalte selvopfattelse, som tidligere citat antyder, synes altså at falde til jorden. Dette kan skyldes, at Bs spørgsmål, ifølge Illum Hansens (2004) karakteristik, vurderes specifikt, lukket, da ordlyden lægger op til et konkret svar, hvorfor der ikke åbnes op for den fortolkning, som B ønsker, at eleverne skal ræsonnere sig frem til: at temaet, ifølge dennes mesterfortolkning³, er mobning. Problematikken bag er muligvis, at specifikke spørgsmål ikke sætter en fortolkningsproces i gang, da disse, ifølge Illum Hansen (ibid), ikke kræver fortolkning at besvare. Bs spørgsmål burde, ifølge Mansour (Multikulturel litteratur i danskfaget, 2022), have været åbent, når det søges at bringe elevernes fortolkninger og holdninger i spil. I stedet bliver resultatet, at en egentlig fortolkningsproces udebliver. En alternativ forklaring på ovenstående problematik er, at B i sin planlægning har tilrettelagt en analytisk opgave, som fokuserer ensidigt på iagttagelse af værkets sprog; en værkorienteret opgave. Sådanne opgaver kan, ifølge Illum Hansen (2004), ikke fungere som udgangspunkt for en fortolkning, da det ønskede samspil mellem værk- og læserorientering ikke opstår. Omvendt opleves den introducerende, begrebsafklarende opgave læserorienteret, og en sådanne vekslen mellem værk- og læserorientering kan potentielt skabe en uønsket tilfældighed i undervisningen, som trækker undervisningen i to forskellige retninger, hvilket, som undertegnede observerer i det følgende, kan resultere i, at planmæssigt åbne spørgsmål får karakter af lukkethed (ibid): I et forsøg på at etablere et fortolkningsfællesskab, spørger B: *"hvad skal vi lære om mobning, når vi læser denne tekst?"* (bilag 1a). Hertil forklarer B undertegnede: *"Det afsluttende spørgsmål var et forsøg på at få dem til at lære noget. De skulle forstå tekstens budskab"* (bilag 3). Dette spørgsmål får en dreng til at udtrykke *"At man ikke må gøre det"*. Adspurgt om grunden hertil svarer drengen *"Fordi det gør folk kede af det"* (bilag 1a). En egentlig fortolkningsproces

³ Mesterfortolkning omtales af Illum Hansen (2004) som den idealfortolkning, som nykritikken peger på, at et værk har.

synes aldrig at optræde, i det den sammenfattende fortolkning beror på lærerens konklusion af tekstens budskab og ikke en flerstemmig proces. En sammenfatning af tekstarbejdet må læreren, ifølge Illum Hansen (2004), gerne igangsætte, men denne skal ligge i forlængelse af en fortolkningsproces- og de iagttagelser- som eleverne har været igennem og har gjort sig, således at eleverne har indgået i arbejdet og fået den ønskede forandring af deres verdensbillede; den litterære dannelse. Denne synes at udeblive, da eleverne ikke stilles spørgsmål til det selvoplevede i relation til værkets verden, og således ikke forpligtes på at fortolke på egen oplevelse af verden, som er pointen med det fænomenologiske grundlag, men i stedet får fremlagt lærerens mesterfortolkning. Den manglende fortolkningsproces beror dog ikke nødvendigvis på Bs tilrettelæggelse af læreprocessen, men kan potentielt tilskrives Bs valg af materiale. Det er netop Bs pointe, at ”*Den grimme ælling*” skal give eleverne indblik i dansk kulturarv, herunder H. C. Andersen forfatterskab, da B oplever dette *skelsættende* (bilag 3), hvorfor B i sin argumentation indirekte betoner en mere forfatterorienteret tilgang til forløbet, end det er argumenteret for, er synligt i praksis. Denne mulige betoning af det kulturbærende overskygger muligvis det faktum, som Illum Hansen (2004) fremhæver, at forholdet mellem over- og underbestemt i det litterære værk må være i nogenlunde balance og ikke må lade sig bestemme entydigt. I en tekst som ”*Den grimme ælling*”, synes tekstens overbestemthed i form af eventyrets åbenlyse genretæk: den for ællingen udviklende, hjemme-ude-hjemme struktur at pege læseren massivt i retning af en fortolkning, der principielt lukker teksten for de tilstræbte flerstemmige fortolkninger, og som i øvrigt, jævnfør ovenstående citater, ikke bliver synlig for eleverne. Det er således også denne fortolkning, som B påpeger i sin mesterfortolkning. Tekstens manglende underbestemthed ses i form af dens lukkede karakter, de få tomme pladser og dermed entydighed i fortolkningsprocessen. Om valg af indhold udtrykker B, at tematikkerne er genkendelig for eleverne. Således taler B ind i Mansours (2020) henvisning til metaforen om spejle, men netop tekstens manglende underbestemthed og det faktum, at persongalleriet er genkendeligt for majoriteten, fordrer ikke en proces der taler ind i dennes tanker om vinduer og døre. Bs hævde af arbejdet med kulturbærende litteratur får muligvis denne til at overse, at de tilrettelagte læreprocesser ikke er velegnet i samspillet mellem aktiviteter og indhold, hvis Bs mål, som det er udtrykt ovenfor, er at rammesætte en fortolkningsproces.

[Opsamling på analysens pointer og oplæg til diskussion](#)

I ovenstående analyse blev det klart, at tekstuniverset i danskfaget i indskolingen er centraliseret omkring arbejdet med ”Den første læsning, 2”, kanonforfatterskaber og arbejdet med fantastiske tekster. Det er tilvejebragt, at der inddrages få multikulturelle elementer, jævnfør Mansours (2020)

definition, og at inddragelsen af disse har karakter af Banks infusionstilgang, hvori der er forrang for majoritetskulturen (Hobel, 2021). Litteraturarbejde, der kredser om et kanonforfatterskab, er set afprøvet i praksis uden ønskede fortolkningsproces, der giver adgang til et nyt verdensbillede og dermed litterær dannelse, er lykkedes. Der opleves altså at være en udviklingskløft i praksis, hvor litteraturarbejdet kan kvalificeres. Spørgsmålet er hvordan dette udnyttes? Findes i andet litteratur et indhold, der i kombination med den procesorienterede litteraturpædagogik i højere grad kan føre til litterær dannelse, ved at ændre elevernes verdensbillede, og danne eleverne jævnt Klafki og Kemps dannelsesideal i en globaliseret verden?

Diskussion

Hvordan kan litteraturundervisningen kvalificeres i en globaliseret verden? Det er omdrejningspunktet for følgende diskussion. Ovenstående analyse har fået undertegnede til at fremstille den hypotetiske lokale undervisningsteori at en litteraturpædagogik, hvori 1) indholdet kredser om en højaktuel global problemstilling og integrerer multikulturel litteratur med henblik på at være lighedsskabende og fordomsreducerende samt 2) i hvilken tilgangen processuelt er værk- og læserorienteret og eleverne arbejder med vidensskabelsesprocesser der udmunder i en fortolkningsproces der giver eleverne adgang til *spejle, vinduer og døre*, vil understøtte Klafkis kategoriale dannelsessyn, hvorfor eleverne med en sådanne pædagogik, gennem litteratur, kan klædes på til en globaliseret fremtid. En sådanne pædagogik definerer undertegnede, med udgangspunkt i opgavens teoretiske afsæt, som *multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik*. I følgende afsnit diskuteres først dannelsespotentialer ved en sådanne litteraturpædagogik og efterfølgende projektets overordnede validitet.

Diskussion af dannelsespotentialer i multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik

Med afsæt i ovenstående analyse blev et didaktisk design med udgangspunkt i den multikulturelle procesorienterede litteraturpædagogik genstand for en kombineret analyse og diskussion, da det indgik i den cykliske udviklingsproces, som kendetegner designforskningen. Hypotesen beror på, at indholdet, der rummer et dannelsespotentialer, må være multikulturelt. Undertegnede opstillede følgende kriterier for indholdet i relation til projektets teoretiske afsæt:

- Teksterne skulle kunne defineres som multikulturel litteratur og behandle flygtningetematikken grundet dennes aktualitet.
- Teksterne skulle optræde i et velbeskrevet univers, via enten tekst eller billede eller begge i kombination, for at fremme elevernes forestillingsevne.

- Teksterne skulle vægte både over- og underbestemthed, således at der var belæg for en omfangsrig fortolkningsproces.

På baggrund heraf blev værket *Trylleblik* (Bjørn, 2021) udvalgt, da dette, via en lærerfaglig analyse⁴, fandtes at opfylde kriterierne. Arbejdet med teksten tilrettelægges med inspiration i Illum Hansens (2004) tidligere omtalte tre faser. I første fase blev vækkelse af elevernes nysgerrighed prioriteret ved en associationsopgave, mindmap om *”Trylleblik”*, i relation til højt læsning af bogens bagsidetekst. De følgende spørgsmål (bilag 4) var overvejende formuleret specifikt, åbne, da sådanne autentiske spørgsmål ansporer en refleksiv proces for eleven i relation til tekstens univers, hvilket er pointen med en værker- og læserorienteret tilgang (Illum Hansen, 2004). Elevernes svar (bilag 1b) vidnede herom: *”Vi tror, at historien handler om en pige, som kan se noget særligt med et Trylleblik”*. Andre udsagn var dog eksempler på det fænomen, som Illum Hansen (2004) benævner *fradigtning*: *”Vi tror, pigen kan få ting til at flyve med øjnene”* (bilag 1b). På den ene side kan sådanne udsagn anskues med skepsis: eleven er på vej væk fra tekstens univers, mens de omvendt kan vidne om fænomenologiens pointe; at eleven i relation til teksten forsøger at danne sig billeder af det læste, hvilket anses for ressourcefuldt med henblik på kommende fortolkningsproces. At se udsagnet i et ressourcaperspektiv var, hvad B gjorde: *”Det er lidt som i matematik. Eleven har fulgt den rigtige formel; hun har tænkt sig om, men ikke nået frem til det korrekte ”facit”. Hvordan skulle hun vide det på nuværende tidspunkt? Jeg retter ikke eleven, men kvalificerer ved at sige: ja et eller andet er der med de øjne.”* (bilag 3). Her bliver lærerens impulsive respons et eksempel på det, Illum Hansen (2004) betoner: at læreren peger eleven i retning af en fortolkningsproces, men samtidig undgår at lukke elevens udsagn ved at pointere egen mesterfortolkning. I arbejdets anden fase læstes teksten af to omgange: først uden adgang til dennes billeder. Her var en vekslen mellem specifikke, åbne spørgsmål til tekstens tomme pladser: *”Hvor tror I, at fortælleren kommer fra?”*, og specifikke, lukkede spørgsmål i form af *”Hvordan er stemningen?”* (bilag 4). Eleverne beskrev rammerne og stemningen som tryk og god (bilag 1b), hvorfor tekstens tomme pladser udfyldtes med stor kontrast til den endnu ikke præsenterede billedside. Kritikere vil påpege, at der således fradigtes, men fasens potentiale kan på den anden side fremhæves at være, at eleverne i forestillingen er på vej ind i et for dem genkendeligt univers, hvor disse møder spejle (Mansour, 2020). Det forestillede univers ændrede sig ved efterfølgende genlæsning, hvor eleverne fik adgang til billedsiden. Eleverne blev stillet samme spørgsmål, men analysearbejdet blev her koblet til

⁴ Af hensyn til opgavens omfang præsenteres i opgaven ikke de enkelte faser i den lærerfaglige analyse, men overordnet blev værkernes potentiale vurderet ud fra Illum-Hansens princip om *før*, *under* og *efter* læsning (Illum Hansen, 2004, s. 31-32).

tekstens sproglige- og billedlige mønstre, tekstens såkaldte overbestemthed. Uddraget er af efterfølgende samtale (bilag 1b) mellem en elev og B:

E: *"Pigen bor i et land med krig"*

B: *"Hvorfor tror du det?"*

E: *"Fordi husene er i stykker, og der er træ for vinduerne"*

B: *"Hvad sker der, når der er krig?"*

E: *"Så går ting i stykker, og folk dør eller rejser væk"*

Eleven viser, med udgangspunkt i analyse, en forståelse for tekstens tematikker: krig og flygtningestrømme. I den efterfølgende analyseopgave blev eleverne bedt undersøge, hvilke personer fra familien, der indgår på billederne fra start til slut. Målet med denne fokusering var, at eleverne skulle arbejde med tekstens tomme pladser; at få syn for at familien blev mindre som fortællingen skred frem, trods at teksten ikke ekspliciterer dette. En samtale mellem en dreng og en pige bevidnede, at arbejdet førte til en større indsigt i livet som flygtning (bilag 1b):

D: *"Først forsvinder mormor: hun dør nok, fordi hun er syg, så forsvinder hunden, for den kan man ikke have med i en båd og så forsvinder moderen: måske falder hun i vandet?"*

P: *"Ja hun falder helt sikkert i vandet. Jeg har set i fjernsynet, at mange drukner!"*

D: *"Hvorfor drukner de?"*

P: *"Fordi de sejler væk fra en krig... De er på flugt"*.

I arbejdets afsluttende fase spurgte B til elevernes oplevelse af teksten: *"Hvilke følelser får I, når I læser historien?"* og *"Hvordan tror I, at familien har haft det tidligere og har det nu?"* (bilag 4).

Gennem de åbne spørgsmål kobles værkets- og elevernes verden og disse får, sammen med spørgsmålet: *"Hvorfor tror I, at der står: Der findes mange magiske ting i verden, selv på de mest umulige steder, men kan kun se dem, hvis man ved, hvordan man skal kigge.?"* (ibid), igangsat en flerstemmig fortolkningsproces, hvilket ses af nedenstående (bilag 1b):

E1: *"Jeg bliver helt trist"*

B: *"Hvordan kan det være?"*

E1: *"Kan man føle med en andens hjerte? Det er som om, at jeg kan mærke, at pigen har mistet meget familie"*

E2: *"Men pigen er jo glad, for der kommer lys ud af hendes øjne. Hun ser positivt på tingene, selvom det er svært"*.

Fortolkningsprocessen blev åben og flerstemmig, idet eleverne havde forskellige opfattelser af det læste og fik mulighed for at dele disse. Som afslutning viste B eleverne Årets Nyhedsbillede 2015:

pigen og betjenten på motorvejen (bilag 4). Her er tale om multikulturelt indhold, idet diversiteten indenfor landets grænser, i relation til levevis og perspektiver, reflekteres, og idet personer med synlige minoritetsmarkører, her pigen på flugt i et fremmed land, indskrives. Der kan argumenteres for, at pædagogikken er lighedsskabende i billedet symbolik: betjenten, som her repræsenterer majoriteten, leger i øjenhøjde med pigen. Eleverne delte deres umiddelbare reaktioner. En dreng udtrykte: *"Min far siger, at flygtningene laver ballade, men på billedet ser pigen sød ud"* (bilag 1b), hvorved inddragelsen af multikulturelt indhold viste sig at være fordomsreducerende og lighedsskabende, hvilke er karakteristika ved god multikulturel pædagogik (Hobel, 2021). Eleverne blev bedt bruge deres sanser til at fornemme, hvordan pigen på asfalten havde det og efterfølgende skrive en side i dennes dagbog. Faren ved sådanne kan være, at eleverne anser en sådanne verden for fremmedartet, hvilken de endnu ikke kan træde gennem "døren" til og således kan beretningerne blive uden afsæt i den historiske virkelighed. På den anden side kan potentialet i en sådanne kontekstualiserende opgave, der forbinder den fiktive verden med den historiske virkelighed, netop træne elevernes evne til perspektivskifte og være en oplagt måde at arbejde med den socialrealistiske genre, hvilken, det qua ovenstående analyse er blevet belyst, undervisere ellers afstår fra. Arbejdet afsluttes med en samtale om det lærte. Her udtrykker eleverne følgende: *"Jeg har lært, at mange mennesker flygter. For eksempel i Ukraine... Det er ikke sjovt at være på flugt, for man mister nogle folk, som dør..."* og *"Jeg synes, at vi skal få vores forældre til at give flygtningene et sted at bo"* samt *"... selvom jeg ikke er voksen endnu, så vil jeg gerne give mit legetøj til dem"* (bilag 1b). Eleverne synes altså, gennem bearbejdet litteratur der er sat i relation til den historiske virkelighed, at få forandret deres verdensbillede, afspejlet i ovenstående citater omkring opnået læring, hvilket ifølge Illum Hansen (2004) er et tegn på litterærdannelse. Når eleverne arbejder med flygtningetematikken som global problemstilling og udviser solidaritet i form af perspektivskifte samt ønske om handlekraft i relation til at forbedre andres vilkår, ved ønske om at forbedre boligsituationen og donere legetøj, udtryk for de solidaritets-, medbestemmelses- og selvbestemmelsesbegreber som Klafki fremhæver. Den hypotetiske lokale undervisningsteori: at en multikulturelle procesorienterede litteraturpædagogik kan føre til dannelse, må således siges at være bekræftet. Spørgsmålet er således af hvilken betydning undertegnede projekt er for- og i skolen? Med en formålparagraf der giver national kultur forrang, eksemplificeret gennem tidligere omtalte Formålparagraf (Folkeskoleloven, 2020) og Dansk Litteratur Kanon (2020), samt en lærerstab der i deres tilrettelæggelse betoner kanonforfattere, der anses for kulturbærende (bilag 3), synes multikulturelle elementer i curriculum ikke at være på vej ind i danskfaget, om end

dannelsespotentialer er belyst. Dette er omvendt måske nødvendige taktik i en skole, hvor den kulturelle sammensætning bærer præg af, at 14,4% af den danske befolkning er indvandre og efterkommere (Udlændinge- og integrationsministeriet, 2022) og hvor en multikulturel pædagogik, jævnfør Gitz-Johansen (2006), danner grobund for et integreret samfund med minimale kulturelle konflikter, hvilket ifølge Kemp er en nødvendighed i fremtidens multikulturelle, globale verden. Således bliver spørgsmålet i højere grad: hvorfor egentligt *ikke* prioritere omtalte indhold og pædagogik? Børnene har, qua niårige Annas indledende udsagn, en nysgerrighed på den omkringliggende verden. Har Anna ikke krav på at opnå viden om denne i relation til at blive demokratisk-, personligt- og kulturelt dannet i en skole, hvor værdier som åndsfrihed og ligeværd (Folkeskoleloven, 2020) vægtes?

Diskussion om projektets validitet i relation til videnskabsteoretiske overvejelser

Den bekræftede lokal undervisningsteori; at en multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik kan føre til dannelse, bidrager med den ønskede nye viden på det pædagogiske forskningsområde, ligesom tilgangen bidrager til den pædagogiske praksis. Projektet kan således, ifølge tidligere omtalte tese fra Wæge (Bjørndal K. E., 2014), tjene som referenceramme for andre lærere. Trods en sådanne hævde af projektet, må også fremstilles kritik af samme på et videnskabsteoretisk grundlag. På den ene side må *objektiviteten* i relationen til empirien problematiseres. Jævnfør tidligere omtalte citat fra Bjørndal (2013) findes objektive erfaringer ikke, og da designeksperimentet i sin helhed er opstillet på baggrund af netop forskerens tidligere erfaringer, må både dennes indsamling- og analyse af empiri problematiseres i relation hertil. Praktikerens er ligeledes farvet af forskerens intervention og tilstedeværelse i klasselokalet, hvorfor oplevelsen af et autentisk klasserum må betvivles (Bjørndal K. E., 2014). Omvendt påpeger Bjørndal (ibid), at denne type udfordringer findes i al samfundsforskning, og at denne må søges imødegået med transparens og refleksivitet i forskningsprocessen, som denne kritik af eget projekt søger at være eksemplet på. En anden rimelig kritik er *forsker- og praktikerrollerne*, hvilken der principielt skelnes skarpt imellem i designforskningen. I dette projekt måtte praktikerens ind imellem tilpasse det didaktiske design til praksis, i relation til elevernes input. Denne form for spontanitet er ifølge Illum Hansen (2004) vigtig, men må, i relation til designeksperimentet, på den ene side problematiseres, da praktikerens således reelt ændrer den af forskeren formålsbestemte, tilrettelagte praksis. På den anden side oplevedes sådanne inputs fordrende for det overordnede mål: at udvikle pædagogisk praksis, da de af praktikerens udførte tiltag, herunder at kvalificere elevernes input, viste sig brugbare ved retrospektive analyser, og netop det, at handleperspektivet opstår i praksis, er forskerens hævde af

strategien (Bjørndal K. E., 2014). I relation til forskerrollen måtte undertegnede konstant overveje sin position i relation til begreberne *støtte* og *styring*. På den ene side er det, som forsker der selv har baggrund i det pædagogisk område, svært ikke at indtage en praktikerrolle, når tingene ikke foregår som man havde forestillet sig. På den anden side er det her, forskeren må være sig bevidst om sin rolle og i stedet notere processer, som ikke fungerer efter hensigten. Det sidste kritikpunkt, som undertegnede her belyser, er projektets *generalitet* og dermed *validitet*. I dette projekt har undersøgelsen, qua projektets ressourcemæssige omfang, beroet på analyse af empiri, der er indsamlet ved kvalitative metoder, hvorfor antallet af enheder til analyse har været så få, at der generaliseres på et smalt grundlag, hvilket i udgangspunktet altid må problematiseres (Bjørndal K. E., 2014). I et eventuelt større projekt kunne man forestille sig at involvere flere tekster for at udlede, om det specifikke indhold var enestående relevant i relation til fortolkningsprocessen, eller om al multikulturel litteratur, rammesat som i det ovenstående, rummer et dannelsespotentiale. Ligeledes kunne flere klasser og praktikere involveres, for at udlede om resultatet, og det deraf afledte dannelsespotentiale, ville variere. På den anden side, ville en bearbejdning af en større mængde enheder muligvis skulle ske på bekostning af dybdegående analyse og reflektive processer, som undertegnede netop anser for værende designforskningens styrke: tid til at kvalificere gennem fælles refleksion.

Konklusion

På baggrund af analyseret empiri kan det konkluderes, at der i danskfagets praksis er forrang for undervisning, der er centraliseret omkring realistiske tekster, som afspejler majoritetskulturens hverdag, kanonforfatterskaber og fantastiske genrer. Der har ved analyse ikke kunne konkluderes et dannelsespotentiale, der understøtter Klafkis kategoriale dannelse, ved sådanne undervisning. Et sådanne dannelsespotentiale er omvendt set i undervisning der følger den, af undertegnede definerede, *multikulturelle procesorienterede litteraturpædagogik*, hvori curriculum repræsenterer kultureldiversitet, og i hvilken et faseopdelt arbejde leder hen mod en flerstemmig fortolkningsproces, ved at give eleverne mulighed for, som en elev billedligt udtrykte det: *at føle med en andens hjerte* (bilag 1b), og dermed forandre deres verdensbillede. I en sådanne proces arbejdes med de af Klafki betonedede kompetencer: evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i relation til international problembevidsthed. Således kan elevernes nysgerrighed på aktuelle problematikker inddrages og disse rustes til en fremtid, hvori et integreret samfund indfinder sig i en globaliseret verden.

Bibliografi

- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra www.emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk undervisningsvejledning*. Hentet fra www.emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Vejledning_Dansk_2020.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (17. november 2020). *Dansk litteraturs kanon*. Hentet fra www.emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/dansk/kanon/dansk-litteraturs-kanon>
- Børne- og undervisningsministeriet. (28. september 2020). *Folkeskoleloven*. Hentet fra www.retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Bjørn, A. (2021). *Trylleblik*. København: Gutkind.
- Bjørndal, C. R. (2013). Observation som vurderende øje. I C. R. Bjørndal, *Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (s. 34-70). Aarhus: Klim.
- Bjørndal, K. E. (2014). Pædagogisk designforskning - en forskningsstrategi til at fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke, T. Tiller, & C. M. Christensen, *Læreren som forsker: indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: Klim.
- Bogisch, B., & Kornholt, B. (2018). Indledning. I B. Bogisch, & B. Kornholt, *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (s. 13-23). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Bremholm, J. (26. november 2017). Stemmer fra skolen - Med Ida og Emil i skole - læremidler i dansk. (H. Heunicke, Interviewer)
- Brostrøm, I., & Petersen, D. K. (2007). Introduktion; Materialets opbygning. I I. Brostrøm, & D. K. Petersen, *Den første læsning, 2: Lærervejledning til læsebogen og arbejdsbogen* (s. 4-5+11-15). København: Alinea.
- Brostrøm, I., & Petersen, D. K. (2009). *Den første læsning, 2 - Læsebogen*. København: Alinea.
- Christensen, B., & Lindhardt, E. (2010). Medborgerskab og samfundets sammenhængskraft. I C. Sløk, & A. Nortvig, *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab* (s. 177-217). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christensen, E. (27. oktober 2017). *Læseforsker: Tidens mest brugte læsesystem holder ikke forskningsmæssigt*. Hentet fra www.folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/dansk-dansk-indskoling-danskundervisning/laeseforsker-tidens-mest-brugte-laesesystem-holder-ikke-forskningsmaessigt/336208>
- Christensen, M. V. (Nr. 35 2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *KVaN - tidsskrift for læreruddannelse og skole*, s. 29-38.
- Den Danske Ordbog. (26. maj 2022). *"Forståelse"*. Hentet fra www.ordnet.dk:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=forstaelse>
- Furu, E. M. (2014). Den lærerstuderende som aktionslærer i klasseværelset. I M. Brekke, T. Tiller, & C. M. Christensen, *Læreren som forsker: indføring i forskningsarbejdet i skolen*. Aarhus: Klim.
- Gitz-Johansen, T. (2006). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik - skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalificere deres forskelle? I C. Horst, & m. fl., *Interkulturel pædagogik: flere sprog - problem eller ressource?* (s. 221-240). Kroghs forlag.
- Hobel, P. (28. september 2021). *Interkulturel didaktik*. Hentet fra www.emu.dk:
<https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/interkulturel-didaktik?b=t6-t385-t3027>
- Illum Hansen, T. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. København: Dansk lærerforeningens forlag.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2008). *Cooperative learning - undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.

- Kampmann, J. (2011). Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen? I H. J. Kristensen, & P. Fibæk Laursen, *Gyldendals pædagogik håndbog - otte tilgange til pædagogik* (s. 463-482). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Kornholt, B. (2018). Globalisering og verdensborgerskab. I B. Bogisch, & B. Kornhold, *KLM på tværs - sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (s. 149-175). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Laursen, M. H. (Nr. 6 2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt. *Unge pædagoger*.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus: Ph.D. - Aarhus Universitet .
- Mansour, N. (9. maj 2022). *Lærervejledning - "Haram"*. Hentet fra www.dansk.gyldendal.dk: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/haram/kapitler/til-laereren/laerervejledning>
- Mansour, N. (2022. marts 2022). *Multikulturel litteratur i danskfaget* . Hentet fra www.dansk.gyldendal.dk: <https://dansk.gyldendal.dk/til-laereren/faglig-inspiration/multikulturel-litteratur-i-danskfaget>
- Skyggebjerg, A. K. (2009). En fascinerende galakse - om børnelitteraturens genrer. I A. K. Skyggebjerg, A. Q. Henkel, J. Fibiger, & L. Beck, *Stjernebilleder - børnelitteratur - teori og metode, bind 1* (s. 8-18). Frederiksberg: Danslærerforeningens Forlag.
- Thurah, T. (2020). Garderobeskabet og andre steder for fantasien. Om børnelitteratur. I T. Thurah, *Fiktion. Litteratur og didaktik på læreruddannelsen* (s. 127-147). Frederikshavn: Dafolo.
- Udlændinge- og integrationsministeriet. (15. februar 2022). *Hvor mange og hvem er indvandrere i Danmark?* Hentet fra www.integrationsbarometer.dk: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>
- www.faktalink.dk. (2. maj 2022). *Debat om litteraturkanon i 2004*. Hentet fra www.faktalink.dk: <https://faktalink.dk/titelliste/kano/kanoaktu>

Bilag

Bilag 1: Observationsskemaer

Bilag 1a: observationsskema – indledende observation

(Anslag: 1904 inkl. Mellemrum, svarende til 0,7 normalside)

Bemærk: eleverne er anonymiseret til "E1", "E2" osv.

Nogle elever figurerer flere gange og beholder deres betegnelse observationen igennem.

Læreren figurerer som "B".

Tid/minutter	Opgave	respons	Andre noter
2, refleksion 3, classesnak	<u>Makkerrefleksion/klassesnak:</u> - Hvad får titlen jer til at tænke på?	E1: Jeg læste den, da jeg var lille E2: Jeg tænkte på H.C. Andersen E3: Jeg synes det er en mærkelig titel... Fordi hvem synes, at den er grim? B: Det var en god pointe, og det får I lige lov til at tænke over, fordi jeg har to spørgsmål mere til jer	B spørger ikke videre ind til elevernes refleksioner.
5, refleksion 3, classesnak	<u>Makkerrefleksion/klassesnak:</u> - Hvad er en ælling? - Hvad vil det sige at være grim?	E4: En lille fugl B: Ja! Det er korrekt. Hvad betyder det at være grim? E1: Når man ikke er flot som de andre B: Tror du der er en, som ikke er flot? E1: Ja ællingen. B: Det finder vi ud af nu. Vi læser den.	
15	Bs højtlesning		B har enestemme

8	Lærerfagligt oplæg: adjektiver og synonymer	E5 opklarende spørgsmål B forklarer E6 opklarende spørgsmål B forklarer	
14	<u>Makkeropgave:</u> - Find adjektiver - Find synonymer til adjektiver	E5 og E7 spørger ind B forklarer E8 og E1 spørger ind B forklarer E2 (højt i klassen): Hvad betyder ”styg”? B forklarer E3: Hvad betyder ”aparte”? B forklarer	B virker frustreret i tonefaldet.
	<u>Klassesnak:</u> - Hvilke ord fandt i?	E7: ”styg” som betyder ”forfærdelig” B: Ja og hvad betyder det? E7: Hvad mener du? Forfærdelig betyder noget dårligt B: Ja, men kan du forklare? E5: Noget rigtig skidt. B: Hvad er modsætningen? E7: Noget godt. Måske ”god” B: Hvem er god? E5: Det er ællingen? B: Så den er ikke styg? E7: Hvad mener du? B: Er den grille ælling grim og styg i begyndelsen af eventyret? E2: Ja, den grimme ælling er styg	B må ”fiske”. Eleverne er nervøse.

		<p>B: Synes du det?</p> <p>E2: Ja, det står i teksten</p> <p>B: men synes du det?</p> <p>E2: det ved jeg ikke. Jeg har ikke tænkt over det.</p> <p>B: Hvad skal vi lære om mobning, når vi læser denne tekst?</p> <p>E8: At man ikke må gøre det</p> <p>B: Hvorfor ikke?</p> <p>E8: Fordi det gør folk kede af det</p> <p>B: Godt. Så pointen er, at man ikke må mobbe.</p> <p>*KLOKKEN RINGER*</p>	
--	--	--	--

Bilag 1b: observationsskema – observation af multikulturel procesorienteret litteraturpædagogik

(Anslag: 6304 inkl. Mellemrum, svarende til 2,5 normalside)

Bemærk: eleverne er anonymiseret til "E1", "E2" osv.

Nogle elever figurerer flere gange og beholder deres betegnelse observationen igennem.

Læreren figurerer som "B".

Tid/minutter	Opgave	respons	Andre noter
3, højtlesning 10, mindmap	Bs højtlesning af bagesideteksten Individuelopgave: Mindmap om ordet "Trylleblik"	Alle skriver. Ro. E10: Jeg tror, jeg er færdig B: (læser skrevne) Flot! Kan du komme i tanke om lidt flere ting? E10: OK (skriver)	Nogle elever kigger ud i luften (rynker pande) - får en idé (smiler) – skriver straks derefter.
6	Grupperefleksion:	Eleverne snakker i grupper. Nogle grupper diskuterer betydning af "Trylleblik"	Engagement! Smil, latter

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvad tror I, historien handler om? - Hvem tror I, at fortælleren er? - Hvordan tror I, at fortælleren bruger trylleblikket? 		
4	Klassesnak	<p>B: Lad mig høre, hvad I har snakket om.</p> <p>E4: Vi tror, at historien handler om en pige, som kan se noget særligt med et <i>Trylleblik</i></p> <p>B: Hvor interessant, tak!</p> <p>E3: Det tror vi også!</p> <p>E7: Vi tænker på, at hun kan noget vildt sejt.</p> <p>B: Spændende! Som hvad?</p> <p>E7: Måske forvandle ting?</p> <p>E11: Ja! Vi tror, pigen kan få ting til at flyve med øjnene</p> <p>B: Ja et eller andet er der med de øjne, tak! Lad os prøve at finde ud af, hvad det er. I skal høre mig læse højt.</p>	
5	Bs højtlesning – uden adgang til billedsiden		B har enestemme
8	<u>Grupperefleksion:</u>	E2 stiller opklarende spørgsmål	Opbakkende!

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor tror I, at fortælleren kommer fra? - Hvad tror I, at billederne viser? - Hvordan er stemningen? 	<p>B: Brug jeres fantasi!</p> <p>E5: Ja ja E2, vi hjælper</p> <p>B: Det er godt.</p> <p>Faglige diskussioner.</p> <p>Ord der går igen: tror, tænker, måske.</p>	
12	Klassesnak	<p>E12: Vi tror, at pigen kommer fra en landsby.</p> <p>B: Ja, hvordan kan det være?</p> <p>E12: Fordi der er støvet, siger pigen.</p> <p>B: Godt set!</p> <p>E2: Vi tror, at hun har en god familie</p> <p>B: Ja! Vil I forklare hvorfor?</p> <p>E2: Fordi hun har det godt sammen med bedstemor.</p> <p>E1: Ja, og fordi hun ved, at sin far er stærk, så hun må være fra en god, tryk familie, hvor man snakker meget sammen.</p> <p>E3: Ja en helt almindelig familie.</p> <p>B: Skønt! Hvad siger du E13?</p> <p>E13: Hun er meget positiv. Hun siger at der er noget godt selv ved de mest umulige steder.</p> <p>B: Godt set!</p>	<p>E12 smiler, da hun får ros.</p> <p>B udviser entusiasme: stort tryk på/ glad stemme ved ord.</p>

6	Genlæsning med billeder		Nogle elever peger op mod billederne, som B viser, og hvisker til sidemanden, mens de peger.
5	<p><u>Grupperefleksion:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvor viser billederne, at fortælleren kommer fra? - Hvordan er stemningen på billederne? 	<p>Faglige diskussioner.</p> <p>B beder om opmærksomheden.</p> <p>B: I skal lave en lille opgave om lidt, men inden, så fortæl mig lige, hvor fortælleren kommer fra.</p> <p>E14: Pigen bor i et land med krig</p> <p>B: Hvorfor tror du det?</p> <p>E14: Fordi husene er i stykker og der er træ for vinduerne</p> <p>B: Hvad sker der, når der er krig?</p> <p>E14: Så går ting i stykker, og folk dør eller rejser væk</p> <p>B: spændende! Jeg glæder mig til at høre mere fra de andre grupper... Jeg holder lige fast i det E14 sagde, fordi nu skal I lave en opgave, som måske viser det, han siger.</p>	<p>Mange elever markerer.</p> <p>Mange elever nikker ved E14s udsagn.</p>
3	Introduktion til analyseopgave		

10	Analyseopgave – sporjagt - <u>makkerarbejde</u>	<p>E3 opklarende spørgsmål. B forklarer E3: Okay</p> <p>E4: Først forsvinder mormor: hun dør nok, fordi hun er syg, så forsvinder hunden, for den kan man ikke have med i en båd og så forsvinder moderen: måske falder hun i vandet?</p> <p>E15: Ja hun falder helt sikkert i vandet. Jeg har set i fjernsynet, at mange drukner!</p> <p>E4: Hvorfor drukner de? E15: Fordi de sejler væk fra en krig, og det er farligt, fordi de er mange i bådene, fordi de jo er på flugt.</p>	OBS: stiller mig tættere på en gruppe for at høre deres diskussion.
5	Klassesnak	<p>B: Hvad har I fundet ud af ved at kigge på billederne?</p> <p>E15: At der er krig, og at de sejler væk fra krigen.</p> <p>B: Okay. Hvad har det af betydning for personerne?</p> <p>E16: De bliver mindre og mindre personer, fordi folkene dør. Mormor og mor.</p> <p>E4: (afbryder) og hunden!</p> <p>E16: Ja!</p> <p>B: Okay, så pigens familie bliver mindre?</p>	

		<p>E2: Ja, men hun har alligevel trylleblik.</p> <p>B: Hvordan ved du det?</p> <p>E2: Hun lærer lillebror om trylleblik!</p> <p>B: Når ja! Og hvad med der til sidst?</p> <p>E2: Der er mormor og mor.</p> <p>B: Hvordan kan det være? Er de ikke døde?</p> <p>E1: Jo, men det er jo trylleblik. Så de bliver levende igen, selvom de er døde.</p> <p>B: Så hvad kan man sige om pigen?</p> <p>E3: At hun er en pige, som er på flugt fra krig, men at hun har et godt håb.</p> <p>B: Interessant! Hvilke følelser får I, når I læser historien?</p> <p>Det skal I diskutere i gruppen.</p>	
7	<p><u>Grupperefleksion:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke følelser får I, når I læser historien? - Hvordan tror I, at familien har haft det tidligere og har det nu? 	Diskussion i grupperne.	

	<p>- Hvorfor tror I, at der står:</p> <p><i>"Der findes mange magiske ting i verden, selv på de mest umulige steder, men kan kun se dem, hvis man ved, hvordan man skal kigge"?</i></p>		
5	<p>Klassesnak</p> <p>Visning af Årets Nyhedsbillede 2015</p>	<p>E1: Jeg bliver helt trist</p> <p>B: Hvordan kan det være?</p> <p>E1: Kan man føle med en andens hjerte? Det var som om, at jeg kan mærke, at pigen har mistet meget familie</p> <p>E2: Men pigen er jo glad, for der kommer lys ud af hendes øjne. Hun ser positivt på tingene, selvom det er svært.</p> <p>E10: Jeg synes, at vi kan lære meget om livet i dag</p> <p>B: Okay. Jeg vil vise jer noget (viser billedet frem)</p> <p>B forklarer billedets oprindelse. Spørger: hvad tænker I, når I ser billedet?</p>	<p>Eleven skiftere perspektiv: "Kan man føle med..."</p> <p>E9 (far siger flygtning laver ballade) foreslår efterfølgende af give husly → perspektivskifte?</p> <p>Fordomsreducerende?</p> <p>B smiler ved elevernes forslag.</p>

		<p>E5: At det er et sødt billede, fordi betjenten leger selvom han er på arbejde.</p> <p>E6: At pigen er glad for betjenten</p> <p>E9: Min far siger, at flygtningene laver ballade, men på billedet ser pigen sød ud.</p>	
25	Skriv med sanser. Skriv én side i en dagbog.	<p>B introducerer.</p> <p>B besvarer opklarende spørgsmål.</p>	<p>Eleverne synes at arbejde målrettet, individuelt. Der er ro. Musik på tavlen.</p>
5	Klassesnak	<p>B: Hvad synes I, at vi kan lære, når vi læser sådanne bøger og ser billedet?</p> <p>E2: Jeg har lært, at mange mennesker flygter. For eksempel i Ukraine, hvor der er krig. Det er ikke sjovt at være på flugt, for man mister nogle folk, som dør</p> <p>E17: Det er virkelig synd for børnene.</p> <p>E9: Ja! Jeg synes, at vi skal få vores forældre til at give flygtningene et sted at bo</p> <p>E11: Også mig! Selvom jeg ikke er voksen endnu, så vil jeg gerne give mit legetøj til dem.</p>	

		B: Tak for alle jeres gode tanker. Klokken ringer om lidt. Godt arbejde.	
--	--	--	--

Bilag 2: Årsplan for dansk i 2. klasse, udformet af "B"

(Anslag: 8350 inkl. Mellemrum, svarende til 3.2 normalside)

Årsplan for dansk i 2B			
Periode: 2020/2021			
Lærer: "B"			
<p>Målene for læsning er gældende alle uger:</p> <p>Læsning:</p> <p>Afkodning: Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet sikkert.</p> <p>Sprogforståelse: Eleven kan forstå betydningen af indholdsord i konteksten.</p> <p>Tekstforståelse: Eleven kan gengive hovedindholdet af tekster til klassetrinnet.</p> <p>Læringsmål for læsning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan læse på 2. klasses niveau i klassens fælles læsebog. - Jeg kan sammenfatte hovedindholdet i den læste tekst. 			
Uge	Emner	Færdigheds- og vidensmål	Læringsmål
33-35	<p>Sommerferiehistorier</p> <p>Læsebog og arbejdsbog: "Hulen"</p> <p>Skrivebog</p> <p>Frilæsning</p>	<p>Skrivning: Håndskrift, layout: Eleven kan skrive små og store bogstaver i håndskrift.</p> <p>Fremstilling: Eleven har viden om bogstavets skriveveje og tastaturets opbygning. Eleven har viden om enkle ideudviklingsmetoder</p> <p>Eleven kan udarbejde enkle tekster med titel, start, midte og slutning</p> <p>Eleven kan stave lette ord</p> <p>Kommunikation: sprog og kultur: Eleven kan med udgangspunkt i eget sprog forstå lette norske og svenske ord og udtryk.</p> <p>Eleven har viden om forskelle og ligheder ved enkle danske, norske og svenske ord og udtryk.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg ved hvordan en tekst er bygget op. - Jeg kan børnestave svære ord. - Jeg vender bogstaverne den rigtige vej.
36-38	<p>Læsebog og arbejdsbog: "Alene hjemme"</p> <p>Drageherren - fantastiskfortælling</p>	<p>Læsning:</p> <p>Tekstforståelse</p> <p>Eleven kan gengive hovedindholdet af tekster til klassetrinnet.</p> <p>Eleven har viden om fortællende og informerende teksters struktur.</p> <p>Sammenhæng (obligatorisk område)</p> <p>Eleven kan forbinde tekstens emne med egen viden, erfaring og ideer</p> <p>Eleven har viden om samspil mellem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan forstå en indholdet af en tekst. - Jeg ved, at der er et samspil mellem tekst og læser. - Jeg ved, hvordan en god tekst er bygget op. - Jeg kender til fortællende og informerende tekster.

		<p>tekst og læser.</p> <p>Eleven kan forholde sig til tekstens emne. Eleven har viden om enkle refleksionsspørgsmål.</p> <p>Fortolkning: Oplevelse og indlevelse: Eleven kan følge forløbet i en fortælling. Eleven har viden om begyndelse, midte og slutning.</p>	
39-41	<p>Læsebog og arbejdsbog: "Bor her et spøgelse?" Skrivebog Genre: Rim og remser Halfdan Rasmussen</p>	<p>Fortolkning: Oplevelse og indlevelse (obligatorisk område) Fase 1 Eleven kan lege med sprog, billeder og fortælling Eleven har viden om enkel poetisk sprogbrug og billeder</p> <p>Fremstilling:</p> <p>Korrektur Eleven kan stave lette ord (vejledende mål) Eleven har viden om bogstav-lydforbindelser.</p> <p>Eleven kan stave til almindelige ord Eleven har viden om lydrette og ikke-lydrette ords stavemåder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg ved, hvem Halfdan Rasmussen er. - Jeg kan nævne kendetegn ved Rasmussens forfatterskab. - Jeg kender til Rasmussens rim og remser. - Jeg kan forstå rim og remseres opbygning. - Jeg kan finde stemninger i forskellige rim. -
43-45	<p>Læseuger og emneuge</p>	<p>Læsning: Afkodning: Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet sikkert. Eleven har viden om bogstavernes kontekstbetingede udtaler.</p> <p>Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet sikkert. Eleven har viden om stavemåde og betydning af ord i tekster til klassetrinnet.</p> <p>Tekstforståelse Eleven kan gengive hovedindholdet af tekster til klassetrinnet (vejledende mål) Eleven har viden om fortællende og informerende teksters struktur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan læse i 30 minutter i træk, uden at lade mig forstyrre. - Jeg kan læse hurtigere ved ugens slutning end ved ugens begyndelse. - Jeg kan læse med læsestrategier.
46-48	<p>H.C. Andersen - forfatterskab Læsebog og arbejdsbog: "det magiske smykke" Skrivebog</p>	<p>Læsning: Afkodning: Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet sikkert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kender til eventyrgenren, herunder magiske tal og elementer.

	Frilæsning	<p>Sprogforståelse: Eleven kan forstå betydningen af indholdsord i konteksten.</p> <p>Tekstforståelse: Eleven kan gengive hovedindholdet af tekster til klassetrinnet.</p> <p>Skrivning: Håndskrift, layout: Eleven kan skrive små og store bogstaver i håndskrift.</p> <p>Fortolkning: Eleven kan følge forløbet i en fortælling.</p> <p>Eleven har viden om begyndelse, midte og slutning.</p> <p>Eleven kan udpege centrale elementer.</p> <p>Eleven har viden om tema, genre, forløb og personskildring.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan fortælle hvad der er kendetegnet for eventyrgenren. - Jeg kan fortælle om H.C. Andersen og hans liv.
49-51	Nu er det jul	<p>Krop og drama</p> <p>Eleven kan improvisere med kropssprog og stemme</p> <p>Eleven kan deltage i rollelege og rollespil</p> <p>Eleven har viden om dramatiske roller</p> <p>Fremstilling</p> <p>Eleven kan udarbejde enkle tekster med titel, start, midte og slutning (vejledende mål)</p> <p>Eleven har viden om genretræk ved enkle fortællende og informerende tekster.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan lave et lille rollespil i en gruppe. - Jeg kan skrive julehistorier.
1-5	<p>Læsebog og arbejdsbog: ”Ib i det vilde vesten”</p> <p>Skrivebog Skriveforløb: om at være cowboy</p> <p>Skriv med handlingsbro, skriv med jeg fortæller. Skriv ud fra forskellige temaer.</p> <p>Talemåder</p>	<p>Fremstilling:</p> <p>Eleven kan udarbejde enkle tekster med titel, start, midte og slutning (vejledende mål)</p> <p>Eleven har viden om genretræk ved enkle fortællende og informerende tekster.</p> <p>Eleven kan udarbejde enkle tekster med billeder og skrift</p> <p>Eleven har viden om sprogets opbygning i ord og sætninger og om sammenhæng mellem skrift og billede.</p> <p>Korrektur:</p> <p>Eleven kan stave lette ord</p> <p>Eleven har viden om bogstav-lydforbindelser (</p> <p>Eleven kan stave til almindelige ord (vejledende mål)</p> <p>Eleven har viden om lydrette og ikke-lydrette ords stavemåder</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan udarbejde en tekst ved hjælp af en skriveskabelon. - Jeg kan bruge min fantasi til at skrive en cowboyhistorie
6	Emneuge		
8-12	<p>Læsebog og arbejdsbog: ”Jonas som dyrepasser”</p> <p>Skrivebog</p>	<p>Fortolkning: Undersøgelse</p> <p>Eleven kan få øje på sproglige træk</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kender til genretrækkene ved

	<p>Fantastiske fortællinger - genre Læsebog og arbejdsbog</p>	<p>Eleven har viden om enkle sproglige, lydige og billedlige virkemidler.</p> <p>Eleven kan udpege centrale elementer Eleven har viden om tema, genre, forløb og personskildring.</p> <p>Vurdering: Eleven kan tale om teksters temaer Eleven har viden om teksters typiske temaer</p> <p>Eleven kan udtrykke egen opfattelse af teksten Eleven har viden om måder at begrunde sin opfattelse på.</p> <p>Perspektivering Eleven kan sætte tekstens tema i relation til eget liv (vejledende mål) Eleven har viden om måder at sammenligne tekster med egne oplevelser (vejledende mål).</p>	<p>genren "fantastiske fortællinger".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan kende forskel på realistiske og fantastiske fortællinger.
14-17	<p>Læsebog og arbejdsbog: "En rejse sydpå" Skrivebog Astrid Lindgren Faglitteratur Vi laver vores egen fagbog om dyr.</p>	<p>Fortolkning: Undersøgelse Eleven kan få øje på sproglige træk Eleven har viden om enkle sproglige, lydige og billedlige virkemidler</p> <p>Undersøgelse: Eleven kan udpege centrale elementer.</p> <p>Fremstilling: Eleven har viden om genretræk ved enkle fortællende og informerende tekster</p> <p>Præsentation og evaluering: Eleven kan præsentere sit produkt i nære sammenhænge Eleven har viden om enkle præsentationsformer</p> <p>Eleven kan evaluere enkle fremstillingsprocesser Eleven har viden om enkle vurderingskriterier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan skrive en fortælling til et billede. - Jeg kan læse faglitteratur og kende forskellen på fag og skønlitteratur. - Jeg kender til fagbogens opbygning og kan forklare hvilke elementer, der indgår i en fagbog.
18-20	<p>Grammatiks forløb Skriveforløb - skriv med hændelse. Fordybelsesopgave - 2 uger: skriv gys. Læsebog og arbejdsbog: "Emil på koloni"</p>	<p>Kommunikation: Dialog: Eleven kan veksle mellem at lytte og ytre sig Eleven har viden om turtagning</p> <p>Eleven kan bruge talesprog i samtale og samarbejde Eleven har viden om enkle samtaleformer</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kan skrive en fortælling ud fra et hændelsesforløb. - Jeg kan bruge en iPad til at søge informationer. - Jeg ved, hvad kildekritik er og kan vælge rigtige tekster til mit emne.

		<p>Respons Eleven kan samtale om budskabet i en produktion Eleven har viden om produkters budskab Eleven kan bruge skabeloner i respons Eleven har viden om tekststruktur</p> <p>It og kommunikation Eleven kan anvende it til hverdagskommunikation Eleven har viden om digital kommunikation i skrift, billede og lyd.</p> <p>Læsning: Finde tekst Eleven kan vælge en tekst ud fra et mindre udvalg Eleven har viden om teksters sværhedsgrad Eleven kan finde tekster ved at navigere på alderstilpassede hjemmesider (vejledende mål) Eleven har viden om sideopbygning på hjemmesider</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Jeg kender til navneord, verber, adjektiver og deres bøjningsformer.
21-25	Færdiggørelse af diverse emner samt grammatik.		

Bilag 3: Uddrag af transskription af interview med læreren "B"

(Anslag: 3886 inkl. Mellemrum, svarende til 1,5 normalside)

I det følgende betegnes læreren "B" og undertegnede betegnes "U"

De skråstreger "/" markerer pauser. Hver streg markerer 1 sekund.

Uddrag fra forudgående samtale:

U: "Hvorfor har du valgt, at I skal arbejde med H. C. Andersen?"

B: "Øh // Det har jeg valgt fordi // Jeg synes, at det er vigtigt, at eleverne lærer om kultur. Altså dansk kulturarv /// Jeg har et forløb på hvert klassetrin, hvor eleverne arbejder med dansk kultur. Det synes jeg at H.C. Andersen er, for han er jo den vigtigste, eller i hvert fald en af de vigtigste forfattere i Danmark /// Han er jo kanonforfatter"

U: "Ja okay. Hvordan oplever du, at han er det?"

B: "Fordi han ligesom altid er blevet læst i skolen. Alle børn kender hans historier fra børneværrelset, fordi han er en så, sååå // vigtig og særlig person, som han er. Han er indbegrebet af dansker!".

U: "Så forfatterens kulturelle baggrund er vigtig fordi // Eller // Den er vigtig for dig?"

B: "Uden tvivl! H. C. Andersens forfatterskab og jaaaa // liv, er skelsættende"

U: "Har du gjort dig nogle overvejelser omkring indholdet i historierne?"

B: "JA det er man jo altid nødt til. Jeg har tænkt, at temaerne er nogle, som eleverne kan forstå: at blive holdt udenfor, mobbet osv. Og personerne og dyrene er nogle, som eleverne kan spejle sig i, fordi de minder om dem selv".

U: "Hvordan minder de om eleverne?"

B: "De minder om eleverne på den måde, at /// - altså udover de magiske elementer – så er soldaten fra Fyrtøjet en helt almindelig fyr og lille Tommelise, for eksempel, er en helt almindelige pige, der til dels oplever, at hun er forkert, fordi hun ikke er som alle andre. // Det samme med den grimme ælling. At føle sig anderledes, det har alle prøvet. // Men trods udfordringer ender det alligevel godt."

U: "På den måde // det lyder spændende. Tror du, man kan læse andet litteratur, som også afspejler de udfordringer og tematikker?"

B: "Helt sikkert! Men jeg anvender eventyrene, fordi eleverne kender verdenen og kan spejle sig i personerne."

U: "Tror du, at alle børn kan det?"

B: *"Altså // Ja! Men hvis du tænker på de børn, som har anden etnisk herkomst end dansk, så arbejder vi også med det, der gør deres kultur// Øh// særlig. Vi læste "Kaptajn Bimses jul" og i den forbindelse læste vi også en historie om en dreng, der fejrer Ramadan for at snakke om, hvorfor Ali var lidt gnaven de her dage. // Vi snakkede om, at det jo er klart, man bliver gnaven, når man ikke får mad, og at det jo ikke går, når man er i skole"*

Uddrag fra samtale om litteraturforløbet med "Den grimme ælling":

U: *"Du har valgt at eleverne skal reflektere over nogle begreber, hvorfor?"*

B: *"Opgaven stilles for at gøre eleverne nysgerrig på teksten. // Og få dem til at tænke over, at titlen ikke bare er en titel. Den vil fortælle os noget"*

...

U: *"Opgaven om at finde adjektiver og synonymmer, hvorfor laver I den?"*

B: *"Eleverne skal finde synonymmer for at forstå, at der er en sammenhæng mellem det sprog, der anvendes om ællingen, og den opfattelse, som den // kan man sige // får af sig selv. // De skal fornemme, at det er mobning, som er temaet her"*

...

U: *"Vil du forklare hvad du havde for øje, da du// altså// dengang du planlagde fortolkningsprocessen, hvad tænkte du da? Du stiller et spørgsmål om, hvad de skal lære om mobning ved at læse teksten. Hvilke overvejelser gjorde du da?"*

B: *"Det afsluttende spørgsmål var et forsøg på at få dem til at lære noget. // De skulle forstå tekstens budskab".*

Uddrag fra samtale om litteraturforløbet med multikulturel litteratur:

U: *"På et tidspunkt forestiller en elev sig, at pigen kan få ting til at flyve med øjnene, hvad gør du da?"*

B: *"Det er lidt som i matematik. Eleven har jo fulgt den rigtige formel; hun har tænkt sig om, men ikke nået frem til det korrekte facit. Men hvordan skulle hun vide det på nuværende tidspunkt? // Jeg retter ikke eleven, men kvalificerer ved at sige: ja et eller andet er der med de øjne."*


...

Bilag 4: Didaktisk design der rammesætter multikulturel litteratur

(Anslag: 3307 inkl. Mellemrum, svarende til 1,3 normalside)

Kategori/ fase	Didaktiske overvejelser
Rammefaktorer	<p>Forløbet strækker sig over 2 klokketimer.</p> <p>Der arbejdes ud fra fagformålet om, at ”... fremme deres (red. Elevernes) oplevelse og forståelse af litteratur... som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse” (Dansk Fælles Mål, 2019) og med udgangspunkt i fagets undervisningsvejledning (Dansk undervisningsvejledning, 2019) der betoner, at der skal: ”arbejdes med et udblik på verden, idet eleverne skal klædes på til at kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden” i relation til kompetenceområdet fortolkning.</p> <p>Den overordnede ramme er formålsparagraffen og dermed et fokus på demokratisk-, personlig- og kultureldannelse (Folkeskoleloven, 2020). Der arbejdes ud fra Klafkis tese om dannelse som <i>selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i relation til international problembevidsthed, hvorfor flygtninge tematikken behandles.</i></p>
Mål	<p>Færdigheds- og vidensmål: Undersøgelse: Eleven kan udpege centrale elementer – Eleven har viden om tema, genre, forløb og personskildring. Fortolkning: Eleven kan deltage i enkel fortolkning – Eleven har viden om metoder til enkel fortolkning. Perspektivering: Eleven kan sætte tekstens tema i relation til andres liv – Eleven har viden om måder at sammenligne tekster med andre liv.</p> <p>Læringsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Jeg kan overveje hvad teksten handler om ○ Jeg kan sammenligne teksten og billederne ○ Jeg kan undersøge billeder ○ Jeg kan undersøge tekstens budskab

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Jeg kan sammenligne hovedpersonens liv med eget liv.
Indhold	"Trylleblik" (Bjørn, 2021)
Læreprocesser	Trylleblik
Nøglebegreber i tilrettelæggelsen:	<p>Ind i værkets verden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Højtlesning af bagsidetekst • Associationsopgave: "Trylleblik" • Grupperefleksion: <i>Hvad tror I, historien handler om?</i> <i>Hvem tror I, at fortælleren er?</i> <i>Hvordan tror I, at fortælleren bruger trylleblikket?</i>
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Indholdsintegrerende</i> - <i>Lighedsskabende</i> - <i>Fordomsreducerende</i> - <i>Søger empowerment</i> - <i>Søger videnskabelse</i> 	<p>Inden for værkets verden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den umiddelbare læsning: højtlesning, <u>uden</u> at se billeder. • Grupperefleksion – rollelæsning: <i>Hvor tror I, at fortælleren kommer fra?</i> <i>Hvad tror I, at billederne viser?</i> <i>Hvordan er stemningen?</i> • Genlæsning med billeder: <i>Hvor viser billederne, at fortælleren kommer fra?</i> <i>Hvordan er stemningen på billederne?</i> • Analytisk opgave: sporjagt: hvem forsvinder undervejs? • Klassesamtale: tematikker
	<p>Ud af værkets verden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupperefleksion: <i>Hvilke følelser får I, når I læser historien?</i> <i>Hvordan tror I, at familien har haft det tidligere og har det nu</i> <i>Hvorfor tror I, at der står: "Der findes mange magiske ting i verden, selv på de mest umulige steder,</i>

	<p><i>men kan kun se dem, hvis man ved, hvordan man skal kigge”?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opsamling (flerstemmig fortolkningsproces) • Årets Nyhedsbillede 2015 – klassesamtale  <ul style="list-style-type: none"> • Skriv med sanser: dagbog • Hvad ved vi nu, som vi ikke vidste tidligere? 	
Læringsforudsætninger	<ul style="list-style-type: none"> • Eleverne kender til samarbejde efter CL-strukturer. • Eleverne kan dele egne erfaringer og hypoteser samt lytte på andres i en flerstemmig bearbejdningsproces. 	
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> • Formativ mundtlig vejledning i gruppearbejdet: feed-up, feedback og feedforward. • Formativ mundtlig vejledning: gennem klassesamtaler. • Summativ evaluering: Hvad ved vi nu, som vi ikke vidste tidligere? 	