

Professionsbachelorprojekt 2022

VIA University College – Læreruddannelsen

Interkulturelle
dannelsesprocesser i mødet
med voksenlitteraturens
fremmedheder

Stine H. Lehmann (279639)
Katinka W. Markussen(252465)

Vejledere:
Ditte Holch Jensen (DIJE)
&
Lise Majgaard Mortensen (MAJG)

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. INDLEDNING	3
1.1 PROBLEMFOMULERING	4
1.2 LÆSEVEJLEDNING	4
1.3 BEGREBSAFKLARING	5
2. VIDENSKABSTEORI	5
2.1 HERMENEUTISK, FÆNOMENOLOGISK OG SOCIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV	5
3. METODE	6
3.1 DET KVALITATIVE INTERVIEW	6
3.1.1 <i>Det semistrukturerede interview</i>	8
3.2 UFORMELLE INTERVIEWS	9
3.3 DEN FILOSOFIDIDAKTISKE METODE	9
3.4 HVORFOR NETOP 6.A?	10
3.5 ET NÆSTEN HJEMMELAVET DIDAKTISK DESIGN	11
4. ENGELSKFAGETS DANNELSESOPGAVE I SKOLEN	13
4.1 HVORDAN KAN VI UNDERVISE I INTERKULTUREL DANNELSE?	15
5. LÆRERPERSPEKTIVET	16
5.1 ADKOMST TIL <i>THE COLOR PURPLE</i>	17
5.2 INGEN BESKEDER PÅ AULA	19
5.3 "JEG SYNES MÅSKE, I GØR TO TING..."	21
6. ELEVPERSPEKTIV	24
6.1 DEN GODE ANDERLEDESHED	24
6.2 INTERKULTUREL DANNELSE	27
7. DISKUSSION	29
7.1 IT'S THE REAL WORLD!	30
7.2 MEN DE LÆSER JO IKKE	33
7.3 ER ELEVERNE ALLEREDE INTERKULTURELT DANNEDE?	35
KONKLUSION	37
LITTERATURLISTE	39
BILAG	42
BILAG A	42
BILAG B	43
BILAG C	44
BILAG D	47
BILAG E	48

1. INDLEDNING

Ifølge Børne- Undervisningsministeriet skal engelskundervisningen tage udgangspunkt i varierede, aldersvarende tekster og emner, for at give eleverne mulighed for at forstå forskelle og ligheder i kulturelle og samfundsmæssige grupper (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Forsker Martin Blok Johansen (2019, s. 18) beskriver en problematik i forhold til, at elever i skolen kun møder tekster, hvori de kan spejle sig selv, og litteraturen derfor blot bliver en bekræftelse på elevens allerede eksisterende verdensbillede (Johansen M. B., 2019, s. 18). Kaster vi et hurtigt blik på de forskellige online-undervisningsplatformer man som engelsklærer kan benytte sig af i undervisningen, finder vi hurtigt ud af, at de blot lægger op til et simplificeret møde med litteratur, hvis der overhovedet er tale om litterære tekster. På engelskyldendal.dk præsenteres Agatha Christie og hendes krimi-verden i et forløb til 6. klasse. Eleverne læser *om* Miss Marple, hvorefter de skal lytte til en tekst om en anden gammel dame der minder om netop Marple (Foster, u.d.). Men at læse Christies værker lægger undervisningen ikke op til. Johansen (2019, s. 19) beskriver i tråd med dette, at problemet med, at eleverne ikke møder voksenlitteratur i undervisningen, er at forventningerne til både elevernes kunnen og litteraturens formåen i klasseværelset, er meget lave (Johansen M. B., 2019, s. 19). Derimod beskriver han, hvad litteraturen, der ikke er skrevet til børn, kan bidrage med:

Her kan eleverne møde det komplekse, fremmede, måske smertefulde og det, der er så radikalt anderledes, at de ikke kender til det (Johansen M. B., 2019, s. 18).

Litteraturen er derved en overskridelse af selvet, og det er først i denne overskridelse, at dannelsen udvikler sig ved, at individet kan erkende sig selv i verden, og formår at acceptere andres holdninger og væren i verden (Johansen M. B., 2019) . Som lærere i engelskfaget, kan denne dannelsesproces kobles uløseligt med fagets formål, hvor eleverne skal udvikle deres interkulturelle kompetencer, hvor empati og forståelse er grundstenene i dette kompetenceområde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) . Ifølge Rasmus Fink Lorenzen spiller litteraturen en stor rolle i dannelsesprocessen, da netop mødet med det fiktive er med til at udvikle vores etiske, æstetiske og empatiske kompetencer (Lorentzen, 2009).

Det ligger os derfor på sinde, at undersøge hvad litteratur der ikke er skrevet til børn, og som normalt ikke bliver brugt i undervisningen, kan bidrage med i forhold til engelskfagets formål

og dannelsesopgave. Hvis vi benytter os af store litterære og autentiske værker i undervisningen, og arbejder med ukendte og svære emner gennem dialog og samtale, vil vi så ikke kunne underbygge en dybere forståelse af både selvet og dets plads i verden? Eleverne skal, ifølge John Dewey, præsenteres for noget de ikke kender til, for at kunne vågne op og se verden på en ny måde (Dewey, 2009), som er essensen i dannelsen. Dette bringer os videre til denne opgaves problemformulering.

1.1 PROBLEMFORMULERING

Hvordan kan litteratur der ikke er skrevet til børn udvikle elevernes dannelse og interkulturelle kompetencer?

1.2 LÆSEVEJLEDNING

I Dette professionsbachelorprojekt undersøger vi vores problemformulering ved hjælp af indsamlet empiri, og relevant teori. Den indsamlede empiri består af en praksisafprøvning på to leksikoner i en 6.klasse på en privatskole i Aarhus, samt et opfølgende fokusgruppeinterview med fire elever. Den pågældende skole er underlagt de gældende love og regler for de frie grundskoler og Undervisningsministeriets bestemmelser, så undervisningen til enhver tid lever op til, hvad der kræves i folkeskolen (2013). Dertil inddrages et uformelt interview med klassens lærer som empiri.

Opgavens opbygning er således en gennemgang af vores videnskabsteoretiske afsæt, metoder anvendt til at indsamle vores empiri, deri en redegørelse af filosofididaktisk design samt en præsentation af undervisningssekvensen vi har været ude og afprøve i praksis, og en præsentation af begrebet *interkulturel dannelse*. Derefter analyseres den indsamlede empiri med inddragelse af relevante teorier. Dette gøres gennem to perspektiver, henholdsvis *Lærerperspektivet* og *Elevperspektivet*. Lærere og elever hænger uløseligt sammen, og derfor berører de to perspektiver hinanden fra tid til anden, da det ikke er muligt fuldstændigt at fjerne den ene aktør fra den andens perspektiv, og omvendt. Herefter vil vi diskutere spørgsmål og undren, der er opstået i arbejdet med de to perspektiver, samt perspektivere dette til praksis, som munder ud i et handleforslag. Slutteligt vil vi konkludere på ovenstående problemformulering i lyset af opgavens foregående analyse og diskussion.

1.3 BEGREBSAFKLARING

Litteratur

Litteratur bruges som en betegnelse for lyriske, prosaiske og dramatiske tekster, som i form og stil tilfredsstillende visse æstetiske og kunstneriske kriterier (Det Danske sprog- og Litteraturselskab, 2018).

Abstruse tekster

Herved menes litterære tekster, hvor meningen kan være skjult eller udefinerbar. De abstruse teksters opgave skal derfor ikke være at give eleverne en forståelse af dem. Derimod har disse tekster til formål at være udfordrende, for netop at kunne berige selvet på en anden måde end de tekster, vi kan spejle os i og bekræfte vores verdensopfattelse igennem (Johansen M. B., 2019).

Dannelse

Dannelse er en livslang proces, hvori man skal forholde sig til sin egen eksistens, samtidig med at man forholder sig til andre mennesker og verden, i både små og store fællesskaber (Oettingen, 2018, s. 11). Dette begreb skal derved forstås som den proces individet indgår i, når det bliver til sig selv. Det kan ses som en parathed til at indgå i dialog med sig selv og verden, hvor man gennem refleksion kan erkende sig selv, samtidig med at man erkender verden med et nyt blik som et aldrig afsluttende projekt (Larsen M. H., 2018, s. 58-59).

2. VIDENSKABSTEORI

I dette afsnit vil vi redegøre for de videnskabsteoretiske afsæt i undersøgelsens metodologi.

2.1 HERMENEUTISK, FÆNOMENOLOGISK OG SOCIALKONSTRUKTIVISTISK PERSPEKTIV

Hermeneutik (Schmidt, 2022), *fænomenologi* (Jørgensen, 2022) og *socialkonstruktivisme* (Schmidt, 2022) kan benyttes og forstås på mange måder afhængige af sammenhængen det indgår i.

I denne professionsbachelor er det videnskabsteoretiske afsæt hermeneutik, fænomenologi og socialkonstruktivisme, men kan også ses som et perspektiv, der er gennemgående i hele opgaven. Som mennesker vil vi altid have en kulturel og historisk betinget forforståelse, som kan revideres gennem nye erfaringer, men er også bestemmende for fremtidige forståelser (Schmidt, 2022). Derfor er den hermeneutiske tilgang vigtig for opgaven, da den søger at belyse hvilken fortolkning og forforståelse vi har gennem vores undersøgelse, mere konkret er forforståelsen et aktivt element i fortolkningen og forståelsen af den indsamlede empiri, samt det givne fænomen vi undersøger (Schmidt, 2022).

Dernæst er den fænomenologiske tilgang vigtig for vores kvalitative undersøgelser, der på baggrund af fænomenologien tager afsæt i førstepersonsperspektivet, som hjælper os i at fastlægge et udgangspunkt i de oplevede fænomener og vores erkendelse af dem, hvorfra vi kan udlede en mening der er indlejret i de forskellige aktørers livsverden (Jørgensen, 2022).

Slutteligt er den socialkonstruktivistiske tilgang afgørende for, hvilket perspektiv der er på teorier, og hvordan disse spiller ind i menneskenes interaktioner med hinanden i folkeskolen. Derudover søger denne tilgang at forstå, hvordan det samfundsmæssige niveau har indvirkning på folkeskolen og dens elever samt lærere (Schmidt, 2022).

3. METODE

Nedenstående afsnit beskriver undersøgelsens metoder, hvoraf det *kvalitative interview* vil blive præsenteret først, som efterfølges af en beskrivelse af *det semistrukturerede interview*. Til slut en kort præsentation af *uformelle interviews*. Hvis I skal tilgå optagelserne af interviewet samt praksisafprøvningen, skal I bruge linket i litteraturlisten, samt **gæstekoden 2022** (Anonym elev 1, 2022).

3.1 DET KVALITATIVE INTERVIEW

Dette afsnit er en beskrivelse af gennemførelsen af det kvalitative interview med inddragelse af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns syv interviewfaser (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse faser skal give læseren en forståelse af, hvordan det kvalitative interview er gået fra idé til handling, samtidig vil vi uddybe det semistrukturerede interview med børn.

Første fase for processen er tematisering og formålet med undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 119). Hvorfor vælger vi at undersøge elevernes oplevelser af mødet med bogen *The Color Purple* (se bilag A) og undervisningsmetoden? Vi henviser her til indledningen og vores egne oplevelser i praktikker samt relevant arbejde i folkeskolen. I disse situationer mødte vi ofte didaktiseret litteratur i engelskundervisningen, efterfølgende blev den læste tekst suppleret med en spørgsmålsliste, hvor eleverne skulle svare på lukkede spørgsmål, som de kunne finde svar på i teksten. Vi ønskede derudover at høre elevernes syn på teksten, om den var for voldsom, spændende, svær eller let, samt deres oplevelse af den dialogiske undervisningsmetode.

Anden fase for undersøgelsen er designet, hvilket indeholder selve fremgangsmåden til at nå den viden som ønskes, samt hvordan dette er gjort (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Fremgangsmåden vi benyttede, var de semistrukturerede interview, som beskrives længere nede i afsnittet. I denne fase skal man også reflektere over sine etiske overvejelser, men da vores interview ikke var præget af personlige spørgsmål eller følsomme emner, er det ikke relevant i vores metodebeskrivelse. Dog gjorde vi os flere etiske overvejelser omkring valg af opfølgende i spørgsmål i arbejdet med den valgte litteratur, samt selve valget af litteratur (se afsnit 3.3, 3.5, 5.1).

Tredje fase er foretagelsen af interviewet samt setting (2009, s. 122). Til foretagelsen blev der udarbejdet en interviewguide, som bliver uddybet under afsnit 3.1.1. Derudover er et essentielt punkt settingen omkring interviewet og relationen til informanterne. Hertil skal det nævnes, at vi havde en god relation til informanterne på forhånd som følge af en flere praktikophold. Derudover valgte vi, at vi skulle sidde på gulvet, for at gøre vores autoritet mindre synlig. Ligeså blev det præciseret for informanterne, at observatøren var der for at observere interviewerens ageren i interviewet.

Fjerde fase omfatter transskriptionen af interviewet, hvor der klargøres til analysen (2009, s. 122). Efter aftale med vores vejleder til professionsbacheloren, er der

udelukkende blevet transskriberet de dele af interviewet, som bliver brugt. Navnene på informanterne er anonymiseret i opgaven samt bilag, for at overholde GDPR i folkeskolen.

Femte fase, der er beskrevet af Kvale og Brinkmann (2009, s. 122) er analysen. Denne er lavet på baggrund af meningskondensering og fortolkninger. Dertil har vi gentagne gange lyttet til interviewet og udvalgt temaer baseret på, hvad vi fandt interessant. Herefter er temaerne blevet analyseret ved brug af relevant teori.

Sjette fase kalder Kvale og Brinkmann (2009, s. 122) for verifikation, som indebærer validitet, reliabilitet og generaliserbarheden i interviewet. Dertil nævnes det, at det kan være udfordrende at måle disse, når der er tale om kvalitative interviews (2009, s. 122). Dog er det relevant at drage parallel til femte fase, da fortolkningen af svarerne, samt elevernes fortolkning af svarerne er subjektive, hvilket kan være med til at stille spørgsmålstejn ved den samlede kvalitet. Vi sigter derfor mod at bibeholde en høj grad af gennemsigtighed, da dette vil hjælpe læseren til at forstå fortolkningen af svar, såvel som spørgsmål.

Sidste og syvende fase er rapporteringen, der er en kommunikation af undersøgelsens indhold (2009, s. 122). Formålet med denne er formidlingen af undersøgelsens fund og de tiltag i arbejdet med litteratur i engelskundervisningen som folkeskolelærer, fremfor en videnskabelig rapport.

3.1.1 DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW

Da denne undersøgelse bestod af et enkelt semistruktureret fokusgruppe interview med børn, var rammerne forholdsvis åbne, og stemningen eksplorativ og uformel. Fordi vi skulle interviewe mellemtrins børn, var vi meget opmærksomme på, at rammerne var vante og, at vi interviewede dem i en gruppe af fire elever, da vi havde til formål at skabe en tryk situation for dem (Kampmann, 1998, s. 25). Vores begrundelse for at vælge det semistrukturerede interview er, at der i ordet 'semistruktureret' ligger en forklaring på, at interviewet foregår i mere eksplorative rammer, og ikke er strukturerede spørgsmål, som vi skal følge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 122). Derimod er det kendetegnet ved, at interviewet i højere grad er præget af temaer og overordnede spørgsmål, hvorefter interviewerens optager interviewpersonernes svar og derefter følger op på dem.

Eksempelvis ledte det første spørgsmål *Hvordan har I det med engelsk generelt (både som undervisning og i fritiden)?* interviewpersonerne ind på sporet af, hvordan de havde det med engelsk generelt, hvorefter interviewerens kunne dykke mere ned i det specifikke område, som vi ønskede at undersøge. Det semistrukturerede interview gør det muligt gennem interviewpersonernes svar om deres tanker og oplevelser af den læste bog *The Color Purple* og undervisningsmetoden at finde temaer, som senere kan analyseres og fortolkes i forsøget på en dybere forståelse af deres oplevelser med netop tidligere nævnte bog og undervisningsmetode. Det semistrukturerede interview er udført på baggrund af en interviewguide (bilag B).

3.2 UFORMELLE INTERVIEWS

Det uformelle interview består af en pludselig opstået samtale uden fast struktur med respondenterne om et interessant emne (Aarhus Universitet, 2022). Vi havde derfor ingen interviewguide eller optager, men skrev samtalen ned umiddelbart efter den fandt sted. Efter praksisafprøvningen opstod der en samtale mellem os og læreren for den pågældende klasse, hvilket derfor er gengivet efter hukommelsen. Det uformelle interview bruges til at belyse lærerperspektivet i afsnit 5.

Herefter vil vi belyse den handlingsrettede forskning, som er valg af didaktisk metode, mere specifikt den filosofididaktiske metode. Denne vil blive uddybet i næste afsnit.

3.3 DEN FILOSOFIDIDAKTISKE METODE

For at udvikle vores didaktiske design (bilag C) i forbindelse med praksisafprøvningen med 6.A på den pågældende skole, har vi trukket på teorierne bag *Philosophy for Children* udviklet af filosofen og didaktikeren Matthew Lipman i 1960'ernes USA (Kallesøe & Groth, 2016). Han definerer den filosofiske samtale som *et undersøgende fællesskab*, hvor han påpeger, at elevernes erkendelsesprocesser skal ses som sociale og demokratiske, og at disse processer skal trænes gennem filosofisk samtaleledelse. Netop i denne samtale kan eleverne belyse og nuancere deres holdninger, undersøge både konsekvenserne af deres handlinger og stille spørgsmålstejn ved overbevisninger i deres tilværelse (Kallesøe & Groth, 2016, s. 6-8). Dertil forklarer Lipman, hvordan det undersøgende fællesskab tager udgangspunkt i de fire C'er, som oversat til dansk betegnes som kerende-, kreativ-, kritisk- og kollaborativ tænkning (2016, s. 9-

10). Denne form for tænkning vil ifølge Lipman danne eleverne til at kunne møde et liv uden for skolen, hvor der til en hver tid skal tages stilling til forskellige værdisæt, autoriteter og forståelser. Filosofien vil derved give eleverne de rigtige forudsætninger til at forstå andres perspektiver samtidig med, at man udvikler sine individuelle forståelser i et demokratisk samfund (Williams, u.d.). Denne type samtaleledelse taler derfor ind i dannelsesbegrebet.

3.4 HVORFOR NETOP 6.A?

Klassen med de 24 elever vi har valgt at afprøve vores didaktiske design på, er i høj grad udvalgt af to forskellige årsager. Først og fremmest fordi, de er kendte med metoden filosofisk samtaleledelse, og i seks uger har mødt det undersøgende fællesskab i et modul om ugen i deres kulturfag. Herigennem har de allerede lært at lære i denne form for rammesatte undervisning. Ole Løw (Løw, 2014, s. 155) beskriver, hvordan den opsatte rammeledelse læreren stiller til rådighed for eleverne, vil hjælpe eleverne med at forstå sig selv og sin rolle som elev i den givne kontekst. De lærer derfor, hvad der forventes af dem i forhold til læreren, men også i forhold til de andre elever (2014). Gennem de seks tidligere uger, hvor eleverne har mødt den filosofiske samtaleledelse, har de opnået en forståelse af samtalens opbygning, hvor man sender bamse rundt for at signalere, hvem der har ordet. Det er eleverne der styrer samtalen sig i mellem, ved at sende bamsen videre til den næste der gerne vil have ordet. Dette er medvirkende til, at samtalen bliver i fællesskabet eleverne danner, fordi det ikke er læreren, der til enhver tid skal styre ordet (Kallesøe & Groth, 2016, s. 15). Eleverne i 6.A er derfor også kendt med lærerens rolle i denne undervisningsform, hvor det lægges op til, at læreren skal fungere som en facilitator for samtalen, og ikke en person der besidder en større eller bedre viden end elevernes (Nabe-Nielsen, 2019, s. 85). Lærerens rolle indebærer derfor at understøtte, opsummere og organisere forløbet, for på den måde at hjælpe eleverne med at udtrykke deres tanker og holdninger i mødet med de andres (Nabe-Nielsen, 2019, s. 85). Vi mener derfor, at praksisafprøvningen ikke ville have samme effekt, hvis vi bragte undervisningsforløbet ind i en klasse, der ikke var fortrolige med hverken lærerens rolle som facilitator eller deres egen rolle som undersøgende individer i en helt ny ramme og kontekst, end det de kender til i forvejen.

Den anden grund til at vi valgte 6.A, har sin begrundelse i kendskabet mellem os og eleverne. Gennem seks ugers praktik med Katinka, har eleverne i klassen opbygget en god lærer-elev

relation sig imellem, hvilket ifølge Louise Klinge (2017), skaber betingelserne for at læringen kan finde sted (Klinge, 2017). Eleverne er derved trygge, og udviser stor tillid til os som lærere, samt til den filosofididaktiske metode.

3.5 ET NÆSTEN HJEMMELAVET DIDAKTISK DESIGN

I dette afsnit vil vi redegøre for det didaktiske design (se bilag C), der var grundstenen i praksisafprøvningen i 6.A. Vi har stjålet med arme og ben fra både filosofipatruljen.dk, *Lommefilosoffen* af Lærke Groth og Dorete Kallesøe, men vigtigst af alt, har vi gjort designet til vores eget, baseret på teorierne bag den filosofididaktiske metode samt den norske lærings- og klasserumsforsker Olga Dysthes beskrivelser af *Det flerstemmige klasserum* (Dysthe, 1997).

Ifølge den danske filosof og medstifter af "Rum for undren" Louise Nabe-Nielsen (2019) er det grundlæggende i den filosofiske samtaleledelse, at børn deler deres tanker med andre, så de i samspil med en voksen kan udtrykke deres tanker, på samme tid som, at de får indtryk af andres tanker (2019, s. 31). Dette harmonerer med Dysthes definition på *autentiske spørgsmål*. Disse er spørgsmål læreren ikke kender svaret på, men hvor eleverne opfordres til at reflektere og tænke sig frem til svaret på. Herved udfordres eleverne til at sætte ord på egne holdninger og værdier om det pågældende emne, og man skal ikke blot gentage lærebogen eller reproducere givne svar (Dysthe, 1997, s. 226). De autentiske spørgsmål igangsætter en tankeproces hos eleven, og øger derfor elevens forståelse og aktive læringsproces (Dysthe, 1997, s. 227). Eleverne lærer at lytte til hinanden, og at acceptere og forstå andres holdninger. Dysthe påpeger altså vigtigheden af et dialogisk- og flerstemigt klasserum, da dette er et grundlæggende element for at lære at tænke selvstændigt, og for at kunne deltage i et demokratisk samfund, jævnfør den personlige og demokratiske dannelsesproces (1997, s. 243).

I første aktivitet deltager eleverne i en "Tag stilling leg", med emnet *Forgiveness*, hvor vi har opdelt rummet i to. Den ene side har billede af en tommel op, der indikerer at man vil kunne tilgive, mens den anden side viser et billede af en tommelfinger ned, der indikerer

det modsatte. Herefter læser underviseren 10 udsagn op, hvor eleverne fysisk tager stilling til, om det er noget de ville kunne tilgive eller ikke, ved at stille sig på den pågældende side. Udsagnene læseren læser op stiger i alvorlighedsgrad, fra eksempelvis *Your friend forgets your birthday* til *One of your parents hits you*.

I næste trin i undervisningen sætter eleverne sig i en rundkreds på gulvet sammen med læreren og uddraget fra *The Color Purple* læses højt for eleverne. De bliver gjort opmærksomme på, at det er fiktion og at det udspiller sig i USA i begyndelsen af forrige århundrede. Efter højt-læsningssekvensen skal eleverne selv på banen og educere spørgsmål fra det de har hørt. Dette vil sige, at de skal ikke stille spørgsmål til noget de kan finde konkrete svar på i teksten, men netop noget de kan reflektere over, skabe holdninger omkring, og som lægger op til spekulation, der kan anvendes i det undersøgende fællesskab (Kallesøe & Groth, 2016, s. 29). Spørgsmålene eleverne kom frem til i grupper på fire kom var: *What would the mother do, if she knew what the father was doing?*, *Who is God?*, *What would you do if you were in the same situation as Celie?*, *Why didn't he do sexual things with other women? (læs: than his daughter)*, *Why are some men so nasty?*, *Would you tell your mother if you got sexually assaulted by your father, or the other way around?* Det er tydeligt at disse spørgsmål alle har en filosofisk og autentisk karakter, da svarene ikke er noget du kan finde i en lærebog, og at de netop vil igangsætte en tankeproces hos både eleverne og læreren (og måske endda dig som læser). Eleverne udfordres herved til at reflektere sig frem til sin egen holdning, inden de deler den med de andre i rundkredsen (Dysthe, 1997, s. 226). I løbet af samtalen opfordres eleverne til "makkersnakke", hvor man kort taler med sidemanden, da dette giver eleverne tænketid til selv at reflektere og kan formulere sine tanker og holdninger i en lille og trygt rum. Eleverne klædes derfor bedre på, til at kunne indgå i samtalen i klassefællesskabet (Kallesøe & Groth, 2016, s. 34). Under samtalen sendes bamsen Joakim rundt, en lille lyserød elefant som klassen selv har navngivet, for at indikere hvem der har ordet, som beskrevet i ovenstående afsnit (Kallesøe & Groth, 2016, s. 15).

Undervisningssekvensen afsluttes med en filosofisk frugtsalat, hvor eleverne igen skal tage stilling til deres egne og andres holdninger rent fysisk. Eleverne står i en rundkreds og henholdsvis sætter sig ned eller bliver stående, alt efter om de er enige eller uenige i de udsagn læreren læser op. Den fysiske leg bibeholder de emner der har gjort sig gældende i løbet af

lektionen, og stiger igen i alvorlighedsgrad, jævnfør den første aktivitet eleverne mødte i undervisningen. Nogle af udsagnene eleverne skulle forholde sig til var: *Your parents decide what is right and wrong/ God decides what is right and wrong/ It is never okay to hurt someone/ It is okay to hurt someone if it saves yourself/ It is never okay to hurt a child (bilag C).*

Gennem undervisningssekvensen møder eleverne emner som tilgivelse, tro, misbrug og store etiske spørgsmål omhandlende det at være menneske, både gennem den abstruse tekst, men i særdeleshed også i samtalen eleverne i mellem, faciliteret af læreren.

På baggrund af ovenstående redegørelse, vil opgaven nu dykke ned i den dannelsesopgave både skolen og engelskfaget skal varetage. Dette belyses med blandt andet Michael Byram og Darla K. Deardorffs teorier omkring interkulturel kompetence, samt Folkeskolens- og engelskfagets formål.

4. ENGELSKFAGETS DANNELSESOPGAVE I SKOLEN

Ifølge Børne- og Undervisningsministeriet består interkulturel kompetence af at kunne udvise empati og forståelse som de mest centrale punkter. Engelsk som fremmedsprog i skolen skal kvalificere elevernes væren i verden, og herved udvikle elevernes selvforståelse og identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Endvidere bygger kompetenceområdet *Kultur og samfund* i engelskfaget på et dynamisk kultursyn, hvilket skal forstås som, at kultur er noget, som er mangfoldigt og hele tiden genskabes eller forandres gennem tiden (Risager & Svarstad, 2020, s. 134).

Professor Michael Byram ved Durham University beskriver interkulturel kompetence som evnen til at kunne forstå og acceptere andre mennesker i en fortsat og uafsluttet proces, livet i gennem (2002, s. 11). Dette kan herved kobles uløseligt med dannelsesbegrebet, hvor dannelse er en livslang proces, hvori man skal forholde sig til sin egen eksistens, samtidig med at man forholder sig til andre mennesker og verden, i både små og store fællesskaber (Oettingen, 2018, s. 11). Eleverne i skolen skal derfor dannes til at indtage en position i verden som menneske, hvor respekt for andre menneskers værdighed og rettigheder, optræder som et fundament for en demokratisk og social medmenneskelig interaktion (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, s. 13).

Engelskfagets fag – og kompetencemål taler ind i netop dette – at eleverne skal opbygge en kompetence, der tilsiger, at de har en viden om andre kulturer, og at dette skal give dem muligheden for at udvikle deres forståelse for mennesker med forskellig kulturel baggrund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

Darla K. Deardorff har sammenfattet 23 forskellige forskeres bud på definitioner af begrebet interkulturel kompetence (2006). På baggrund af studiet har hun udviklet en pyramidemodel, hvor det der skelnes mellem indre og ydre egenskaber hos eleven, efter udviklingen af den interkulturelle kompetence. En af de indre egenskaber Deardorff nævner er empati, hvilket kun kan opnås ved at eleven har de rigtige holdninger – åbenhed, nysgerrighed og respekt, hvor man er parat til at møde andre i deres anderledeshed med en tolerance af netop denne, uden at ty til stereotyper og fordomme (2006, s. 254). Dette harmonerer med empati og forståelse som værende det mest centrale i den interkulturelle kompetence ifølge Børne- og Undervisningsministeriet, som beskrevet i indledningen af dette afsnit.

Hvis vi dykker ned i ordet kompetence, betyder ordet i sin rette forstand individets viden, erfaringer og færdigheder omsat til konkret handling – altså det man gør (Aarhus Universitet). De faglige kompetencer erhverver man sig gennem eksempelvis uddannelse og fritidsaktiviteter, mens de personlige kompetencer bestemmes af individets holdninger, selvindsigt og erfaringer, og har konkret indflydelse på, hvordan man som menneske indgår i sociale sammenhænge (Aarhus Universitet). Når vi taler om undervisning og kompetencemål, trækkes forståelsen af kompetencebegrebet derfor mod de faglige kompetencer eleverne skal erhverve sig gennem undervisningen, hvor eleverne efter 9.klasse skal kunne agere selvstændigt i internationale kulturmøder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Det er derfor noget der skal kunne måles og vurderes, i kraft af de opstille fag- og kompetencemål (2021).

Ifølge Oettingen er undervisning dannelse, i kraft af, at de forskellige fag er vinduer til verden, hvori eleven ikke bliver til noget, men til nogen. Nogen der indgår i livslange dannelsesprocesser, hvor man livet igennem skal lære at forholde sig til egen eksistens og den måde vi er sammen med andre på (Oettingen, 2018, s. 11). Accept af andres holdninger og tanker, og en formåen til at handle ud fra denne accept, kaldes derfor dannelse (Canger & Kaas,

2021). Tilsiger begrebet interkulturel kompetence derfor ikke, at det burde kunne måles og bedømmes? Dette vil vi dykke dybere ned i under diskussionen i afsnit 7.3. Men for nu ønsker vi at definere vor egen forståelse af begrebet, da vi stiller spørgsmålstejn ved, om den interkulturelle kompetence eleven tilegner sig, ikke nødvendigvis behøver at betyde, at eleven har forståelsen og empatien for andre mennesker? Hvis vi kalder empatien og forståelsen - evnen til at overskride selvet, indtage en position i verden som menneske, hvor respekt for andre menneskers værdighed og rettigheder optræder som et fundament medmenneskelig interaktion - for interkulturel *dannelse*? Fagets formål taler netop ind i dannelsesbegrebet, og teorierne omkring interkulturelle kompetencer gør lige præcis det samme. Derfor vælger vi at definere begrebet som *interkulturel dannelse*, på baggrund af foregående beskrivelser.

Begrebet *interkulturel dannelse* benyttes herefter, når vi henviser til egen praksis og vor egen forståelse og definition af begrebet. Dog vil betegnelsen *interkulturel kompetence* stadig optræde, når vi beskriver forskere og teoretikers forståelse af begrebet. Slutteligt skal der påpeges, at den belyste teori omkring begreberne taler ind i den samme tankegang, om at både interkulturel dannelse og kompetence er en livslang uafsluttet proces.

4.1 HVORDAN KAN VI UNDERVISE I INTERKULTUREL DANNELSE?

I dette afsnit vil vi benytte begrebet interkulturel dannelse, og inddrage nedenstående teori til at belyse, på hvilken måde det kan inddrages i undervisningssammenhænge. Dette afsnit skal anses som værende en introduktion til analysen gennem lærer- og elevperspektivet.

Begrebet *decentrering* vil forekomme gentagne gange i dette afsnit, både i forbindelse med Byrams teorier omkring interkulturel kompetence, Risager og Svarstads brug af begrebet i undervisningssammenhæng, samt Johansens udfoldelse af begrebet *defamiliarisering*. De nævnte teoretikere og tilhørende begreber vil derfor uddybes i de afsnit, de optræder i som primærteori.

Byram beskriver, som en af fem *savoirs* i arbejdet med interkulturel kompetence – *holdning* (egen oversættelse af *savoir être* – intercultural attitudes). Heri understreges vigtigheden af *decentrering*, hvor eleverne møder noget fremmed og anderledes med en

åbenhed (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, s. 12). Her skal eleven være bevidst omkring egen holdning til sin egen livsverden og andre menneskers forskellighed - i både kulturel og holdningsmæssig forstand – og derved være åben for at tilpasse og ændre ens forforståelser og overbevisninger (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, s. 11).

Byram vægtlægger derfor, i tråd med Johansens udfoldelse af begrebet defamiliarisering (2019) som uddybes i afsnit 5.1, vigtigheden af at forstyrre udfordre elevernes opfattelser, og redefinere de selvfølgeligheder eleverne tager for givet. Deres verdensbillede bliver derfor decentreret, jævnfør Johansens brug af begrebet defamiliarisering, hvor eleverne opfatter sig selv i verden og deres verdensbillede på en ny måde. Karen Risager og Lone Svarstad påpeger, hvordan arbejdet med refleksion og decentrering skal være en vigtig del af tilgangen til arbejdet med interkulturel kompetence i skolen. Eleverne skal møde forskellige perspektiver, der afspejler nogle globale problemstillinger, for at kunne *decentere* sin egen livsverden og oplevelsen af at noget er selvfølgeligt, gennem netop at se verden fra andre perspektiver end sit eget (Risager & Svarstad, 2020, s. 39). Den autentiske og abstruse litteratur eleverne møder i undervisningen, udvikler derved elevernes interkulturelle dannelse (Johansen M. B., 2019, s. 145).

5. LÆRERPERSPEKTIVET

I dette afsnit vil vi belyse vores problemformulering fra lærerens perspektiv gennem afsnittene, 5.1 *Adkomst til The Color Purple*, 5.2 *Ingen beskeder på Aula*, 5.2 *"Jeg synes måske, I gør to ting..."*.

I Roald Dahls roman *Matilda* møder den 4-årige pige en bibliotekar, der giver hende *adkomst* til blandt andet forfattere som George Orwell, William Faulkner og Charlotte Brontë. I bogen kobler Dahl derved *adkomst* med interkulturel kompetence, gennem følgende citat:

The books transported her into new world and introduced her to amazing people who lived exiting lives. She went on olden-day sailing ships with Joseph Conrad. She went to Africa with earnest Hemingway and to India with Rudyard Kipling. She travelled all over the world while sitting in her little room in an English village. (Dahl, 1990)

Om den fiktive karakter Matilda er interkulturelt dannet, er i denne kontekst måske ikke så relevant, men svaret vil troligt være: Ja, det er hun. Netop fordi det er det *indtryk* man får som læser. Intuitionen, og inferenserne fortællingen skaber hos læseren, fortæller os, at hun møder sine medmennesker med empati, forståelse og nysgerrighed, og at hun til enhver tid ønsker at udvide sin livsverden, og stille spørgsmålstejn de selvfølgheder hun omgiver sig med, trods alle skarnsstregerne. Og netop dette *indtryk* skal derfor fremhæves i lærerperspektivets del af analysen. Vi vil ved hjælp af den indsamlede empiri forsøge at vise det indtryk eleverne i 6.A giver os af, at de bevæger sig mod og udvikler deres interkulturelle dannelse. Den professionelle dømmekraft vi besidder som lærere, hjælper os i at få øje på de situationer, hvor eleverne agerer med accept og empati.

Først og fremmest skal den abstruse tekst vi har valgt at præsentere eleverne for udfoldes ved hjælp af Johansens begreb adkomst og de dertilhørende teorier, inden elevcitater, observationer og det uformelle interview bringes i spil.

5.1 ADKOMST TIL *THE COLOR PURPLE*

“Skal I læse den? Med 6.klasse? På engelsk?” Dette var tre hurtige og skeptiske spørgsmål vi blev stillet på lærerværelset, lige da klokken ringende ind efter frikvarteret, og vi skulle ned til 6.A for at undersøge hvordan et uddrag fra bogen *The Color Purple* af Alice Walker kunne udvide elevernes livsverden. Og svaret var: “Ja - selvfølgelig skal vi det.”

Johansen anvender begrebet *adkomst* i sin bog “Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv” (2019). Adkomst defineres heri som det modsatte af adgang. Da adgang ifølge Johansen, er rettet fra selvet og ud i verden, mod det vi søger efter eller ønsker os, er adkomst netop det, vi bliver givet, som vi ikke selv var bevidste om i forvejen. Adkomst er derfor ikke noget vi kan give os selv (Johansen M. B., 2019, s. 99-100).

Ifølge Johansen er det skolens opgave at give eleverne adkomst til abstruse tekster, som de ikke selv ville opsøge på eksempelvis biblioteket eller internettet (2019, s. 99). I vores tilfælde drejer det sig om de tre første kapitler i romanen *The Color Purple* skrevet af Alice Walker i 1982. Dette er en autentisk tekst, da den er skrevet på målsproget, og derfor ikke oversat eller didaktiseret til at blive brugt i undervisningen. Teksten er ikke rettet mod eleverne som målgruppe, og er derfor autentisk (Scrivener, 2005). Walker vandt *The Pulitzer*

Prize for Fiction for romanen året efter, og den er blevet kaldt en ikonisk klassiker (Navarro, 2022). I bogen møder vi de to søstre Celie og Nettie, der vokser op i Georgia i begyndelsen af det tyvende århundrede. Bogen berører emner som misbrug, incest, tro og forbudt kærlighed, og den er skrevet i brevform (Walker, 1982). Romanens første brev går lige ind til sagens kerne, og læseren bliver kastet ind i den barske handling på første side:

Dear God, I am fourteen years old. ~~I am~~ I have always been a good girl. Maybe you can give me a sign letting me know what is happening to me. (...) First he put his thing up against my hip and sort of wiggle it around. Then he grab hold my titties. Then he push his thing inside my pussy. When that hurt, I cry. He start to choke me, saying You better shut up and git used to it. But I don't never git used to it (Walker, 1982).

I mødet med uddraget vil eleverne møde en *udehed*, som de ikke ville møde i andre tekster eller i børnelitteratur (Johansen M. B., 2019, s. 17). Denne udehed beskriver Johansen som et begreb der knytter sig til den klassiske dannelsesmodel hjemme-ude-hjem, hvor netop udeheden skaber muligheden for at etablere det andet hjem, efter at have udfordret vores opfattelser og forståelser fra det første (2019, s. 17). Hvis eleverne ikke møder dét der er meget fremmed, nyt, anderledes og udfordrende, vil man blot reproducere deres syn på omverdenen, og det er denne udehed Johansen advokerer for, at lærere skal give eleverne adgang til gennem abstruse tekster (2019, s. 18).

Det fremmede og udfordrende som *The Color Purple* præsenterer for eleverne i 6.A findes både i tekstens indhold og form. Mens man læser bogen, klinger Celies stemme klart inde i ens hoved. Hendes måde at strukturere sætningerne på, selve syntaksen og hertil også stavelsen af bestemte ord, giver læseren en umiskendelig opfattelse af en sydstatsdialekt og en ung piges umiddelbare naivitet. Johansen påpeger også, at en væsentlig faktor i den abstruse litteratur er, at den ikke kommer med lette eller entydige svar, på de spørgsmål teksten rejser (2019, s. 178-179). Og i uddraget vi præsenterer for eleverne fra *The Color Purple*, rejses der netop en masse spørgsmål, som man ikke umiddelbart kan finde svaret på. Teksten er på den ene side utrolig nærværende gennem Celies personlige og hudløst ærlige breve til Gud, samtidig som den u håndgribelig og *so creepy to hear because it is such a hard story*, som en elev udtaler under praksisafprøvningen. Herved lå vores fokus på at give eleverne adgang til tekstens indhold, både gennem at lytte til teksten, mens også i samtalen efter oplæsningen. Desværre mister eleverne herigennem en vigtig del af det fremmede, teksten

giver adkomst til. Det abstruse i en tekst kommer ofte, ifølge Johansen, til udtryk både i indhold og form (Johansen M. B., 2019, s. 145), og formen spiller i højeste grad en stor rolle i netop vores valg af abstrus tekst.

Men ikke desto mindre, vil eleverne gennemgå en *defamiliariseringsproces* gennem at lytte til den abstruse tekst. Selve betydningen af defamiliariseringsbegrebet skal forstås ved at noget fremmed inviteres med ind i klasseværelset, og derved kan være med til at udfordre elevernes verdensbillede (Johansen M. B., 2019, s. 148). Her bruges litteraturen til at udfordre elevernes opfattelser og derved redefinere de selvfølgeligheder eleverne tager for givet. Deres verdensbillede bliver derfor defamiliariseret, og der opstår et behov for at gøre den såkaldte udehed hjemlig. På den måde hjælper defamiliariseringen eleverne med at opfatte sig selv i verden og deres verdensbillede på en ny måde – hvor netop den personlige dannelse udvikler sig (Johansen M. B., 2019, s. 145). Vi vil lade adkomstbegrebet ligge for nu, og belyse det igen under afsnit 5.3, hvor vi vil analysere på, hvordan 6.A oplevede at møde en abstrus tekst i engelskundervisningen.

5.2 INGEN BESKEDER PÅ AULA

Efter praksisafprøvningen i 6.klasse udtalte deres lærer i en lettere bekymret tone, at han forventede at få en del besked fra klassens forældre på AULA efter, at eleverne havde arbejdet med *The Color Purple* sammen med os. Han mente, de ville blive bekymrede, alt efter, hvad eleverne valgte at fortælle om derhjemme. Han påpegede, at hans egen grænse ikke var overskredet, men at han aldrig selv ville vælge at læse en så beskrivende tekst med en 6.klasse.

Den amerikanske pædagog, filosof og samfundskritiker, John Dewey (1859-1952), beskriver, hvordan lærere ofte overraskes over, at børn vågner op, når de møder noget de ikke kender til, men de forbliver ligeglade, når de møder noget de allerede kender (2009, s. 237). At læreren i den pågældende klasse havde sine forbehold omkring brugen af en tekst omhandlende incest er forståeligt, da man som lærer, ikke har altid har et indgående kendskab til sine elevers erfaringer og liv udenfor skolen. Men er dette begrundelse nok til ikke at tale om de svære emner med sine elever?

Som lærere har vi et etisk ansvar overfor de elever vi møder i skolen, og som den danske teolog og filosof Knud Ejlert Løgstrup (1905-1981) beskriver i *Den etiske fordring*, har

den enkelte aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd (Løgstrup, 2010). Hertil beskriver Løgstrup hvordan barnet ikke har mulighed for at vise den voksne en forbeholden tillid, men derimod har en iboende og elementær tillid til andre mennesker i kraft af at være menneske, som barnet endnu ikke har lært at reservere sig fra. Endvidere skal det forstås, at i enhver mellemmenneskelig samtale fordres der en tillid til den anden, men ikke med en forventning om at den anden åbner sig fuldstændigt op, men blot stiller sig til rådighed som tilskuer (Løgstrup, 2010). Det etiske ansvar vi har overfor hinanden, betyder derfor ifølge Løgstrup, at vi skal vove os ind mod hinanden med tillid, da vores eksistens tilsiger, at vi er hinandens verden og skæbne (Løgstrup, 2010). Derfor udviser vi høje forventninger til eleverne i den pågældende klasse, da vi vælger at berge en abstrus tekst med ind i undervisningen. Vi viser dem tillid, da det er vores forventning, at det er et emne de kan forholde sig til og undersøge gennem den filosofiske samtale. I kraft af den gode relation mellem eleverne og os, har vi endvidere den opfattelse, at de udviser en stor tillid til os som lærere, ved at de griber den opgave vi giver dem.

Gennem den filosofi didaktiske metode, som vi bearbejder mødet med den abstruse tekst i, giver vi eleverne en tryk ramme at reflektere omkring et svært emne. Spørgsmål om retfærdighed, liv, død, holdninger til moralske dilemmaer og medmenneskelige fænomener er noget eleverne støder på gang på gang i sine liv, uanset om vi som lærere bruger tid på dem eller ej (Nabe-Nielsen, 2019, s. 106). Men først ved at give eleverne tid og rum til netop at undersøge de svære emner i undervisningen, kan vi anerkende skolens, og herunder engelskfagets dannelsesopgave. Som lærere tilnærmer vi os derved eleverne med en tillid til, at de kan håndtere det svære emne teksten omhandler, i et rum hvor de sammen med en voksen kan give udtryk for egne holdninger, samtidig med at de lytter til de andres (Nabe-Nielsen, 2019, s. 105). I interviewet fortæller en elev, hvordan hun oplever at den filosofiske samtale efter læsningen hjælper hende i bearbejdelsen af teksten: *Man hører flere sider af det samme og andre holdninger som man ikke selv har tænkt på (bilag E)*. Da hun bliver spurgt, hvordan hun oplever at selv skulle reflektere højt i fællesskab omkring tekstens emne og indhold, svarer hun: *Man kommer mere sådan til at tænke på, at prøve at forstå historien mere og mere, og lidt mere sådan huske den synes jeg (Bilag E)*. Fordi læreren netop fungerer som en facilitator, og ikke en voksen der besidder en bredere eller bedre viden end eleverne, giver samtalen eleverne et trygt rum og et fællesskab, hvori de frit kan udtrykke deres egne

holdninger, uden at skulle gætte hvad læreren tænker (Nabe-Nielsen, 2019, s. 85). Dette understøttes videre gennem at eleverne selv bestemmer, hvem den næste taler er ved at sende bamsen videre, og at dem der ønsker at sige noget blot skal række hænderne frem (Kallesøe & Groth, 2016). I tråd med Løgstrups tanker om den etiske fordring, berører vi herved de mellem menneskelige forhold, hvor vi er en del af hinandens verden, *uden* en forventning om at alle eleverne åbner sig op (Løgstrup, 2010).

Her skal det selvfølgelig nævnes, at klassen er velkendte med denne form for filosofiske samtaleledelse, og derfor nemt kan begå sig i undervisningslandskabet, hvor de i stor grad selv styrer samtalen. Gennem den filosofi didaktiske metode, som vi bearbejder mødet med den abstruse tekst i, giver vi eleverne en tryk ramme at reflektere omkring et svært emne. Johansen belyser i tråd med dette, at litteraturundervisningen skal turde at opstille store mål, og at lærere skal turde at benytte de vanskelige og æstetisk litterære tekster i undervisningen, for at kunne løfte skolens dannelsesopgave (Johansen M. B., 2019, s. 45).

For at kaste et blik tilbage på dette afsnits indledning, hvor læreren havde en forventning om bekymrede beskeder på AULA, kan vi afsløre at der ingen beskeder kom. Om dette er fordi eleverne ikke har fortalt noget derhjemme, ved vi ikke, men i interviewet fortæller to af eleverne, da de bliver spurgt til, om de synes den voldsomme tekst burde undgås i undervisningen: *Vi har set det der er værre* (Anonym elev 1, 2022, s. Interview: 10.50).

5.3 "JEG SYNES MÅSKE, I GØR TO TING..."

Vi forbliver på lærerværelset lidt endnu. 6.A's lærer, der under praksisafprøvningen havde været til stede i klassen, stillede sig lidt uforstående overfor vores undervisning. Han beskrev sine tanker på denne måde: *Jeg synes måske, I gør to ting.. Hvorfor skal det være på engelsk, hvis det skal omhandle forståelse af indhold i en tekst, når teksten ikke er lavet til børn. Så mister I måske for mange elever, hvis der er nogen som sidder og ikke forstår ordene? Jeg tror det var flere af dem, som ikke helt fattede, hvad det gik ud på, inden I havde samtalen efter læsningen (bilag E).* Selvfølgelig skal undervisningen ramme ind i eleverne zone for nærmeste udvikling, jævnfør den socialkonstruktivistiske tankegang, men som læreren selv udtaler, hjælper eleverne hinanden ind i denne zone gennem det undersøgende fællesskab (Gibbons, 2016, s.

32). Makkersnakken, hvor eleverne to og to taler om, hvad de tror teksten handler om, hjælper endvidere eleverne med at opnå en forståelse af indholdet, og ifølge Pauline Gibbons skaber samtalerne i klasseværelset betingelserne for, at den sproglige udvikling fremmes (Gibbons, 2016, s. 39). Endvidere skal eleverne beskæftige sig med kognitivt krævende opgaver, da dette viser at læreren har høje forventninger til dem, fordi det netop er her hvor eleverne får et højt udbytte af undervisningen (Gibbons, 2016, s. 32). Dette afspejles i vores praksisafprøvning, men da fokus ligger i at udvikle elevernes interkulturelle dannelse, vil vi derfor ikke dykke dybere ned i sprogtilegnelsen hos eleverne. Ikke desto mindre, skal der påpeges at stilladseringen af lytningen gennem den indledende aktivitet beskrevet i afsnit 3.5, hjælper eleverne til at få en forståelse af indholdet i teksten (Gibbons, 2016, s. 32-33). Spørgsmålene eleverne educerer fra teksten i grupper på fire efter oplæsningen, som er nedfelt i afsnit 3.5, viser os, at eleverne har en bred forståelse af tekstens indhold. Dette vil nu belyses ved hjælp af elevudtalelser fra praksisafprøvningen.

Hvor samtalen har bevæget sig fra *Who is God?* gennem lærerens optag af elevernes svar (Dysthe, 1997), og stilles spørgsmålet *Why do you think Celie writes to God?*. Elev O svarer til dette: *It's a good way to get it out, and it's not like coming videre. Like you get it out and then like, it doesn't.. your friends doesn't know. It's only you and God. And then you can tell it but not people knowing* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 18.50). Citatet beskriver meget godt, hvordan elev O formår at sætte sig ind i hovedpersonens livsverden. Han møder udeheden i teksten, hvor han ikke kan reproducere sin opfattelse af verden, men bliver nødsaget til at redefinere de selvfølgeligheder han omgiver sig med. Ifølge Johansen har eleven herved fået adgang til tekstens indhold, da han udviser empati og forståelse for noget der er meget fremmed for ham, og herved gør eleven udeheden hjemlig (Johansen M. B., 2019, s. 148). Eleven udviser også evnen til at udvikle sin interkulturelle dannelse, da han forholder sig til det faktum, at hun skriver breve til Gud med empati og forståelse, og endvidere indtager en position i verden, hvor han udviser respekt for hovedpersonens værdighed (Byram, Gribkova, & Starkey, *Developing the intercultural dimension in language teaching A practical introduction for teachers*, 2002, s. 13). Læreren leder herefter samtalen over på, hvordan det kan være at mennesker holder fast i sin tro, selvom de oplever frygtelige ting i sine liv. En anden elev, elev E, svarer efterfølgende, hvor han holder fast i hovedpersonen som reference: *If she doesn't believe in anything, she will die. In some way* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 20.25). Herefter

spørger læreren ind til, hvad eleven mener med *in some way*. På den måde optager læreren elevens svar i sit næste spørgsmål, hvilket får eleven til at reflektere videre over det, vedkommende slev har sagt (Dysthe, 1997, s. 227). Hertil svarer elev E: *Like...eh.. she doesn't have anything to give the... ehh hvad hedder skyld? (lærer: Blame?) To give the blame on. Or if there was a disease it was God that punished the people* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 20.25). Gennem lærerens optag af elevens første svar i sit næste spørgsmål, får elev E muligheden for at uddybe hans tanker omkring, hvorfor nogle mennesker holder fast i sin tro, og han bevæger sig fra tekstens hovedperson som referenceramme, og videre ud i en viden han har om noget mere generelt, som også får en stemme i det undersøgende fællesskab. Denne "stemme" kan kategoriseres som en historisk viden eleven har omkring, hvordan mennesker har forholdt sig til store katastrofer i fortiden. Han kobler herved udeheden tekstens hovedperson præsenterer med noget, der for eleven er hjemligt, i form af noget han opfatter som en selvfølgelighed omkring fortiden (Johansen M. B., 2019, s. 148). Ved at læreren udfordrer ham til at få gang i tankeprocessen, i stedet for blot at høre næste elevs holdning, øger elevens læringspotentiale (Dysthe, 1997, s. 226), der i denne sammenhæng er tale om udvikling af empati i mødet og adkomsten til det fiktive.

For at runde Lærerperspektivdelen af opgaven af, vil vi bringe et sidste citat hentet fra samme del af samtalen. Her vender elev L tilbage til *The Color Purple* som referenceramme, da hun ønsker at svare på, hvorfor Celie skriver breve til Gud. Eleven stækker derfor armene ud meget ivrigt, da hun ikke vil overses af sin klassekammerat, der er i besiddelse af bamsen. *I think she writes to God, because I think that she think, when she die God can come to her and say I'm sorry that to go though..eller you goed..? (Lærer: You went?) You went through all these things and then he can take care of her in heaven and not on the earth because there he can't go* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 21.15). Det viser sig, at elev L ikke havde et ønske om at overtrumfe sin klassekammerat med et modargument, men derimod har et ønske om at argumentere for sin egen holdning på området. Hun tænker empatisk, både overfor resten af klassen og det lille fællesskab som denne repræsenterer, men også i forhold til tekstens hovedperson, hvor hun tænker empatisk i det store og mere generelle fællesskab som bogen repræsenterer, da hun ser brevskrivningen til Gud fra et nyt synspunkt end de tidligere nævnte. Dette kan beskrives som "kerende" tænkning, hvilket er en af de fire tænkningsarter der kvalificeres gennem den filosofididaktiske metode (Kallesøe & Groth, 2016, s. 9-10).

At vi gør to ting med eleverne på samme tid, kan det være, at 6.A's klasselærer har helt ret i. Men disse to ting hænger netop uløseligt sammen i den interkulturelle dannelse, da eleverne skal dannes til at indgå i store og små fællesskaber uden at deres livsverden blot bekræftes gennem det indhold de møder i engelsktimerne (Johansen M. B., 2019). Undervisningen skal netop give dem adgang til dannelsen gennem brugen af de abstruse tekster, også på et fremmedsprog, så eleverne i tråd med Matilda kan møde en større og fremmed verden, end den de kender i forvejen. Og med lærerens og det undersøgendes fællesskabs hjælp, kan udvikle deres empathiske kompetencer i mødet med det fiktive (Lorentzen, 2009) og abstruse (Johansen M. B., 2019).

Dette bringer os derfor naturligt videre til at se det hele fra elevens perspektiv, hvilket afsnit 6 omhandler.

6. ELEVPERSPEKTIV

I dette afsnit vil vi analysere situationer i praksisafprøvningen ved hjælp af relevant teori af blandt andet Thomas Ziehe, samt tidligere nævnte teoretikere. Derudover vil vi inddrage citater fra fokusgruppe interviewet, og ligeledes analysere disse med brugen af teorien. Formålet er at forsøge at skabe klarhed over elevernes perspektiver på praksisafprøvningen, og derefter bruge dette til at forbedre en mulig undervisningssituation.

6.1 DEN GODE ANDERLEDESHED

Den tyske professor i pædagogik ved Gottfried Wilhelm Leibniz Universität i Hannover, Thomas Ziehe, er kendt for sine analyser af kulturens indvirkning på ungdommen, som gennem tiden er blevet brugt flittigt af pædagoger og lærere (Ziehe, 1998).

Ziehe beskriver, at man som lærer ofte kan opleve en form for modvilje fra eleverne, når de bliver introduceret til nye emner (Ziehe, 1998). Det skyldes ikke den manglende lyst til at lære noget nyt, men derimod en *egocentrisme* (Ziehe, 1998) i eleverne, da de er opvokset i et videnssamfund, hvor nyheder og informationer kommer som notifikationer på deres telefon. Som udgangspunkt mener Ziehe, at eleverne leder efter en selv-reference i al den viden de får, hvilket kan have en positiv indvirkning, men der er også en stor risiko for, at eleverne udvikler tunnelsyn (Ziehe, 1998). Mere konkret omtaler Ziehe elevernes tunnelsyn som *egocentrisme*,

ej til forveksling med egoisme, da begrebet ikke primært har noget at gøre med morale (Ziehe, 1998).

Egocentrisme er en bestemt måde at erkende verden på. En bestemt måde at opfatte på, opfatte verden og opfatte sig selv. Egocentrisme kan oversættes til spørgsmålet: "Hvorfor er hele verden ikke som mig?" (Ziehe, 1998, s. 70)

Ziehe beskriver to eksempler på egocentrisme. Først en selvsikker variant, hvor eleverne mener, at deres eget perspektiv er indlysende, som sandsynligvis er muliggjort af en identifikation med elevens subkultur. Dertil kommer et andet eksempel en mere defensiv form for egocentrisme. Denne kan komme til udtryk i elever, der ikke har lyst til at dele deres perspektiv, da de frygter at blive snydt af den person, som er interesseret i elevens perspektiv (Ziehe, 1998). Dette kan kobles til Løgstrups tanker omkring barnet og den uforbeholdne tillid. Denne uforbeholdne tillid barnet besidder i mødet med andre mennesker, kan efter erfaringer, i kraft af, at man udvikler sig og bliver ældre, blive reserveret (Løgstrup, 2010).

Spørgsmålet er nu, hvor vidt vi mødte disse former for egocentrisme i vores praksisafprøvning, og hvordan eleverne håndterede det, at de skulle dele deres perspektiver med hinanden. I video et laver vi en dilemma-leg, som går ud på, at læreren siger et udsagn, som i dette tilfælde var *"Your dad borrowed 200kr. from your savings, but he never gives them back (bilag C)"*, hvortil elev A går til "not forgive" siden, men da eleverne skal forklare, hvorfor de står på det pågældende sted, ændrer elev A side til "would forgive" siden, hvilket han begrundet med: *"Because Victor said that he(his dad) already gave me a lot of money, so I wouldn't care (Anonym elev 1, 2022, s. Del 1: 7.45)"*. Denne sekvens viser, at elev A lytter til de andres perspektiver, og ikke er bange for at ændre sin egen opfattelse. Ziehe ville i denne situation mene, at eleven højst sandsynligt ikke er egocentrisk, da eleven ikke er bange for at dele perspektiver med de andre, og dertil også kan ændre sin egen opfattelse (Ziehe, 1998). Derudover ville Dewey også mene, at eleven i denne situation opnår den fulde refleksion, da den sker i en social sammenhæng, som bidrager til elevens ændring af holdning (Dewey, 2005, s. 162-168).

Eftersom størstedelen af eleverne udtrykker deres holdninger og perspektiver mundtligt i øvelsen beskrevet tidligere, så er det ikke ensbetydende med, at ingen af dem er egocentriske. Med Ziehes ord i mente, kan der stilles spørgsmålstejn ved, om nogle af eleverne blot undgår

at udtrykke deres holdning, da de er nervøse for, om de vil blive snydt af deres klassekammerater eller lærer. Hvis det er tilfældet, vil Ziehe kategorisere disse som værende en del af den mere sky form for egocentrisme (Ziehe, 1998). Dertil skal det også nævnes, at Ziehe selv pointerer en kritik af egen teori, hvori han beskriver, at egocentrisme er meget generaliserende. Mere konkret vil det sige, at han gør opmærksom på, at eleverne er unge mennesker med mange hormoner, og at deres mangel på ytring også kan skyldes deres stadie i livet (Ziehe, 1998).

For at gøre op med den mulige egocentrisme hos eleverne, peger Ziehe på, at man skal introducere eleverne for emner, der ødelægger elevernes opfattelser af verden eller provokerer/ryster dem. Dette kalder Ziehe for *decentrering*, hvor læreren ikke altid introducerer noget for eleverne, som de kender til, men derimod ødelægger deres forståelse af, hvad de betragter som selvfølgelighed (Ziehe, 1998). Her kan der drages paralleller til både Byrams *savoir etrê* og Johansens defamiliarisering gennem afselvfølgelighedsstrategier, hvor det ønskede udfald hos eleven er nye forståelser og verdensbilleder. Ifølge Ziehe opstår der en *god anderledeshed*, som hverken er for meget eller for lidt, men lige tilpas. Dertil skal dette betragtes som værende den del i processen, hvor eleverne bliver udfordret på deres verdenssyn, og samtidig bliver gjort opmærksom på, at noget der er anderledes ikke nødvendigvis skal behandles som noget farligt (Ziehe, 1998).

I vores praksisafprøvning, da eleverne blev spurgt til, hvordan det var at høre uddraget af *The Color Purple* (bilag A), svarede en elev: *Yeah I thought it was kind of strange. And uhm I felt uncomfortable when I hear, uhm heard it* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 3: 02.43). Svaret blev fulgt op, af at vi spurgte ham, om han ville ønske, han ikke havde hørt historien, hvortil han svarede prompte: *You have to hear. It's like the real world, but still yeah..* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 3: 02.54). Dette var enigheden blandt de fleste af eleverne, og derudover mente de også, at de så værre ting på nettet. Set fra et elevperspektiv, kan man udlede, at eleverne var overrasket og chokerede over tekstens indhold og emne. Ifølge Ziehe påpeger dette dog, at vi har introduceret eleverne for noget, der er med til at decentrere dem. Som følge af decentreringen opstår der i denne sammenhæng god anderledeshed omkring emnet incest og misbrug i hjemmet (Ziehe, 1998). Derudover vidste eleverne godt, at sådanne ting er en realitet i nogle børns liv, men højst sandsynligt ikke kunne relatere til, hvad denne pige gennemgik. Derfor var uddraget fra bogen med til at ryste eleverne på en måde, så de anså det som

værende anderledes at snakke om kontra emner de normalt snakker om i skolen, men jævnfør de to forrige citater, mente de, at det var vigtigt at snakke om. Ziehe ville derfor mene, at emnet incest ikke er fremmedgjort, men derimod blevet til god anderledeshed, når man skal snakke om emnet (Ziehe, 1998).

Ud fra ovenstående analyse må man altså antage, at elevernes identitetskurs ikke er blevet lukket, og hvis man forsætter med at bruge emner der ryster eleverne i undervisningen, vil man opdage, at eleverne forsat kan skelne mellem anderledeshed og fremmedhed (Ziehe, 1998). Derudover taler det ind i Deweys tanker om dannelse ved eleverne, da de reflekterede i fællesskab over de forskellige problematikker og spørgsmål, ligesom de lyttede til hinanden og respekterede hinandens svar (Dewey, 2005). Dertil understøtter vores undervisningsmetode yderligere elevernes dannelsesproces, da de vil opnå de rigtige forudsætninger for at kunne forstå andres perspektiver samtidig med, at de udvikler deres individuelle forståelser (Williams, u.d.).

6.2 INTERKULTUREL DANNELSE

Jævnfør tidligere definition og uddybelse af begrebet interkulturel dannelse, vil vi nu forsøge at belyse det i lyset af vores praksisafprøvning, og dertil inddrage Deardorffs pyramide model omhandlende interkulturel kompetence (bilag D).

Først beskrives en situation omhandlende en samtale mellem læreren og elev E, der udsprang af en øvelse, hvor eleverne i grupper skulle skrive selvopfundne spørgsmål ned omkring teksten, mere specifikt indholdet i denne. Den pågældende elevgruppe vil gerne stille spørgsmålet: *Why doesn't she just get an abortion?*, hvortil Elev E byder ind med svaret: *I don't think she can if she lives in the South States. You can't do it before marriage in those states, and I think it is illegal to get an abortion there.* I denne situation er Elev E bevidst om nogle bestemte kulturelle regler/normer i Sydstaterne i USA, og deler dem derfor med gruppen. Endvidere vil vi nu analysere elev E's udtalelser ud fra Deardorffs pyramide model, der består af fire søjler ovenpå hinanden, hvori den nederste skal anses som værende fundamentet for elevernes interkulturelle dannelse (Deardorff, 2006). I denne skal eleven have respekt, åbenhed og nysgerrighed, hvilket elev E besidder i og med, at han først og fremmest besidder den viden samtidig med, at han ikke havde en dømmende attitude. For at kunne tjekke næste søjle af,

skal elev E besidde viden og forståelse, samtidig med evnerne til at kunne fortolke teksten og relatere det til andre kulturer (Deardorff, 2006). Som tidligere nævnt besidder elev E allerede den viden, som skal hjælpe ham med at kunne relatere til andre kulturer, ligeledes kan han baseret på viden fra teksten og samtaler fortolke på sådan en vis, at han kan besvare uafklarede spørgsmål i henhold til teksten.

Dette leder os videre til næstøverste søjle, hvor Deardorff illustrerer det ønskede indvendige udfald, hvor eleven har udviklet et syn, hvor de tolerer anderledeshed og det fremmede uden fordomme og stereotyper, som hjælper eleven til at have empati i den givne sammenhæng (Deardorff, 2006). Baseret på vores professionelle dømmekraft har elev E empati for hovedpersonen i teksten, da han ikke er dømmende, derimod udviser han nysgerrighed og søger en forklaring på, hvorfor hovedpersonen ikke 'bare' kan få en abort. Elev E's syn på omverden og kulturen i den givne situation relaterer til Byrams anskuelse i forhold til, at eleven skal besidde evnen til at kunne forstå og acceptere andre mennesker i en forsat og uafsluttet proces livet igennem (Byram, Gribkova, & Starkey, *Developing the intercultural dimension in language teaching A practical introduction for teachers*, 2002). Derudover kan man stille spørgsmålstejn ved, om elev E allerede er interkulturel dannet, og vi derfor skal forsøge at ryste eleven på andre måder (Ziehe, 1998). Dog ville Ziehe mene, at vi forsat skal ryste eleven og udvide hans horisont, og fordi dannelse er en dynamisk proces, som konstant udvikler sig i takt med de erfaringer, vi som mennesker erhverver gennem livet, skal vi som lærere søge mod at holde identitetskurven åben (Ziehe, 1998). Dette leder os videre til næstøverste søjle, hvor Deardorff illustrerer det ønskede indvendige udfald, hvor eleven har udviklet et syn, hvor de tolerer anderledeshed og det fremmede uden fordomme og stereotyper, som hjælper eleven til at have empati i den givne sammenhæng (Deardorff, 2006). Baseret på vores professionelle dømmekraft har elev E empati for hovedpersonen i teksten, da han ikke er dømmende, derimod udviser han nysgerrighed og søger en forklaring på, hvorfor hovedpersonen ikke 'bare' kan få en abort. Elev E's syn på omverden og kulturen i den givne situation relaterer til Byrams anskuelse i forhold til, at eleven skal besidde evnen til at kunne forstå og acceptere andre mennesker i en forsat og uafsluttet proces livet igennem (Byram, Gribkova, & Starkey, *Developing the intercultural dimension in language teaching A practical introduction for teachers*, 2002). Derudover kan man stille spørgsmålstejn ved, om elev E allerede er interkulturel dannet, og vi derfor skal forsøge at ryste eleven på andre måder

(Ziehe, 1998). Dog ville Ziehe mene, at vi forsat skal ryste eleven og udvide hans horisont, og fordi dannelse er en dynamisk proces, som konstant udvikler sig i takt med de erfaringer, vi som mennesker erhverver gennem livet, skal vi som lærere søge mod at holde identitetskurven åben og aldrig anse den interkulturelle dannelse som værende en færdig proces (Ziehe, 1998).

Selvom eleverne ikke blev sat i en situation, hvor de skulle indgå i et fysisk kulturmøde, kan man ud fra Deardorffs model antage, at elev E højst sandsynligt ville kunne inddrage de, tidligere nævnte, ønskede værdier (Deardorff, 2006). Denne antagelse er baseret på vores professionelle dømmekraft i samspil med Deardorffs pyramide model, hvor hun præcisere, at hvis eleven besidder alle nedenstående kvaliteter i pyramiden, så er det først der, at eleven kan agere på en interkulturel måde, der taler ind i det ønskede udfald (Deardorff, 2006).

Afslutningsvis er et kritikpunkt dog, at vi har haft sparsomt tid og information at gå ud fra, da vi blot underviste eleverne i to lektioner. Vi kan derfor ikke garantere elevens videre identitetsdannelse eller interkulturelle dannelse, eftersom vi ikke ved, hvad fremtiden bringer for eleven, og da dannelsen er dynamisk og ændrer sig i takt med de erfaringer han erhverver sig, kan elevens erfaringer gå ind og stoppe identitetskurven (Ziehe, 1998). Dog kan vi blot gisne om, hvordan eleven forsat vil udvikle sig, hvis han inddrager de allerede nævnte kvaliteter viderefrem.

De foregående afsnit har belyst vores oplevelser af selve praksisafprøvningen, samt fokusgruppe- og det uformelle interview. Ved hjælp af teorier, har vi opnået en forståelse af, hvordan den abstruse litteratur har haft en indflydelse på elevernes empati og forståelser af både svære tekster og emner. De bekymringer vi havde, både før, under og efter afprøvningen, viste sig at være underordnede, da eleverne håndterede og gik til opgaven med stor tiltro til os og ambitioner på egne vegne. Lærerperspektivet belyser de etiske overvejelser vi som lærere har i valg af indhold i undervisningen, men at det gennem analysen af de to perspektiver, at eleverne kan håndtere mere end, hvad man ofte antager som lærer.

7. DISKUSSION

I denne del af opgaven vil vi diskutere det etiske perspektiv af valg af tekst "*It's the real world*", vores didaktiske overvejelser, *Men de læser jo ikke*, i forhold til at læse teksten højt for eleverne i praksisafprøvningen, samt hvordan vi ved om eleverne er interkulturelt dannede *Er eleverne allerede interkulturelt dannede?*

7.1 IT'S THE REAL WORLD!

I en udgivelse fra 2017 belyser Nordisk Råd i samarbejde med Børne- og Undervisningsministeriet, hvordan man som lærer kan tilgå kontroversielle emner i undervisningen. Her påpeges der, at lærere ofte undgår emner som misbrug af børn, da der er for mange udfordringer forbundet med at undervise i netop dette (Nordisk Råd, 2017).

Den første udfordring beskrives som risikoen for partiskhed, hvor læreren ikke formår at være neutral, men vil komme til at pådutte eleverne sin egen holdning omkring emnet. Dette er især risikofyldt, hvis der er elever i klassen, hvis familie er direkte eller indirekte berørt af det kontroversielle emne. Dette gør sig i særdeleshed gældende, når læreren opfordrer eleverne til at sige udtrykke sin egen holdning, hvilket kan medføre at eleverne der er berørt af emnet, føler sig krænket, chikaneret eller marginaliseret. Endvidere kan det føre til en splittelse og fjendtlighed både i og udenfor klasseværelset (Nordisk Råd, 2017).

Udgivelsen belyser, hvordan elever kan opleve at føle sig angrebet eller udstillet af læreren, hvis de svære emner ikke håndteres rigtigt af læreren, og eleven derfor udøver selvcensur eller trækker sig fra læringsprocessen. Lærerens viden på området i forhold til de kontroversielle emner, er ofte også noget der afholder dem fra at bringe dem ind i undervisningen, i tråd med, at man som lærer ikke altid har indgående kendskab til barnets livssituation udenfor skolen. Som den sidste udfordring beskrives uforudsigeligheden læreren kan støde på i undervisningen, da man ikke ved hvilke spørgsmål eleverne vil stille, og hvordan disse kan have en negativ indvirkning på de elever der kan være berørt af emnet (Nordisk Råd, 2017).

Dette kan kobles sammen med læreren i den pågældende klasses udtalelser i det uformelle interview (bilag E). Hans forventning om at få en masse bekymrede forældre på nakken, ville afholde ham fra at bringe teksten i spil, da hans synes emnet var voldsomt for en 6.klasse (bilag E). Som Løgstrup beskriver det, skal vi ikke glemme, at vi altid har med et andet

menneskes liv at gøre, når vi møder dem, og at det kan være så forfærdeligt lidt, der skal til, før man får den andens liv til at visne (Løgstrup, 2010). Dette kan derfor være tilfældet, hvis der sidder en elev i klassen, der har været udsat for noget af det samme som hovedpersonen i teksten, og man kan som lærer komme til at fremprovokere negative følelser og selvbilleder hos eleven (Nordisk Råd, 2017).

På den anden side, kan vi læse i en artikel i tidsskriftet *Folkeskolen*, hvordan en lærer påpeger vigtigheden af at tale om det "farlige" i børnenes liv (Sørensen, 2022). Hun uddyber, hvordan den gode og trygge klassesamtale kan få eleverne til at åbne sig op omkring svære emner, og hun fortæller, hvordan hun benytter litteratur i undervisningen, der kan nuancere billedet af udsatte mennesker i svære livssituationer (Sørensen, 2022).

Dette taler selvfølgelig for, at uddraget fra *The Color Purple* har sin berettigelse i engelskundervisningen i en 6.klasse, men vi har ingen kendskab til, om nogle af eleverne kan have været udsat for overgreb eller incest. Derfor skal vi som lærere selvfølgelig gøre os de nødvendige etiske overvejelser i valget af litteratur, så eleverne ikke får en negativ selvopfattelse og derved melder sig ud af læringsprocessen, hvilket vil medføre, at de ikke får muligheden for at udvikle den interkulturelle dannelse (Nordisk Råd, 2017). Dog svarer to af eleverne i interviewet, at de har set det der er værre og, at de er klar over at dette sker i den virkelige verden (Anonym elev 1, 2022, s. Interview: 10.50).

Forskning viser, at børn i Danmark ofte begrænses i tid foran skærmen, men at deres forældre ikke har indsigt i, hvilket indhold de rent faktisk møder. Stine Liv Johansen, lektor ved Aarhus Universitet og forperson for Medierådet for børn og unge, udtaler i podcasten *Brinkmanns Briks* med professor og forfatter Svend Brinkmann, hvordan vi skal være bedre til at engagere os i børns digitale medieforbrug, og hvordan det indhold de møder, kan være potentielt skadeligt (Johansen S. L., 2021). Her får børnene heller ikke muligheden for at tale med en voksen om det de ser eller hører, fordi undersøgelser viser, man som forælder ofte, ikke har indsigt i det indhold børnene beskæftiger sig med (Johansen S. L., 2021) på blandt andet You Tube Og Tiktok, som er de platforme eleverne i interviewet selv nævner. De beskriver endvidere, hvordan de ikke vil bære de svære emner fra teksten med sig videre efter timen, da de igen nævner, at de har set det der er værre (Anonym elev 1, 2022, s. Interview: 10.50). Hvis vi som lærere derfor skal berge de svære emner ind i klassen, bare fordi vi tænker,

at børn og unge i dag har tilgang til en hel verden af forfærdeligheder gennem digitale medieplatforme, vil dette være en faldgrube, hvor vi glemmer at tage højde for elevernes følelser (Nordisk Råd, 2017). På den anden side, kan det være skadeligt for unge, hvis de skal finde svar på store spørgsmål i deres tilværelse gennem sociale medier eller upålidelige ressourcer, da det kan føre til at de ikke får mulighed for at håndtere de svære emner på en konstruktiv måde (Nordisk Råd, 2017).

Som beskrevet under lærerperspektivet under afsnit 5, er den etiske fordring fra lærerens side, at undervisningen skal tage højde for hver enkelt elev og deres livsverdener, da eleverne i kraft af at være børn, har en uforbeholden tillid til andre mennesker, og herved os som lærere (Løgstrup, 2010). Vi, som lærere, har en etisk forpligtelse overfor de elever vi møder i skolen, og under vores praksisafprøvning, var der flere af eleverne, der ikke bidrog mundtligt under samtalen. Om dette er fordi de udøvede selvcensur, følte sig marginaliserede (Nordisk Råd, 2017) eller havde en sky form for egocentrisme (Ziehe, 1998), kan vi kun gisne om. Vores overordnede indtryk er alligevel, at emnet og måden undervisningen blev gennemført på, ikke bragte en fjendtlighed eller splittelse i klassen, da flere af eleverne udtaler, at det var betryggende at teksten var fiktiv. *I didn't think that the plot would come like that, and I think that it is a very sad story and I'm glad that it isn't true about that, but it also happens in the world so..* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 01.14). Ifølge Lorenzen udvikles blandt andet elevernes etiske kompetencer i mødet med det fiktive (Lorentzen, 2009). Dette beskrives som, at eleverne kan tage stilling til og diskutere principper for gode og onde handlinger, og på den måde forholde dette til den konkrete situation som litteraturen opstiller. Fiktionen giver derved eleverne muligheden for at reflektere over store spørgsmål knyttet til deres tilværelse, hvilket er essentielt ifølge Lorenzen. Individet er efterladt til sig selv i det moderne samfund, og vi skal derfor bruge fiktionen som grundstenen i forståelsen af os selv i verden (Lorentzen, 2009). Dette kalder på et citat fra Karl Ove Knausgård's roman *Min Kamp*, hvor han skriver: *Var fiksjonen verdiløs, ble verden også det, for det var gjennom fiksjonen vi nå så den* (Knausgård, 2011). Eleverne får derved et nødvendigt indblik i nogle af verdens store spørgsmål i mødet med *The Color Purple*, og derved kan de udvikle en forståelse af sig selv i verden, da fiktionen viser os verden som den er, og ikke nødvendigvis som vi selv ser den (Lorentzen, 2009).

Er det så ikke for barskt, at vise eleverne en verden gennem fiktion, hvor seksuelt misbrug af børn er i fokus? Flere af eleverne svarer entydigt på dette spørgsmål, at det faktisk

er en nødvendighed. *You don't talk about these things so much in class. And it's an other story than what we used to hear in class.. I think it's great to hear other stories than what we used to hear in school* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 2: 02.20). En anden elev beskriver, som tidligere nævnt under elevperspektivet afsnit 6, hvordan han oplever teksten som ubehagelig, men at *You have to hear. It's the real world so yeah..* (Anonym elev 1, 2022, s. Del 3: 02.54). Disse udtalelser peger derfor på, at eleverne oplever teksten som relevant at bringe ind i en undervisningssammenhæng. Udgivelsen fra Nordisk Råd og Undervisningsministeriet underbygger dette argument, da der påpeges at hvis unge ikke får mulighed for at give udtryk for deres bekymringer, eller ikke ved, hvad andre mener, kan det medføre en frustration eller forvirring omkring nogle af de kontroversielle emner. Derfor er det vigtigt at skolen hjælper dem med at håndtere disse emner på en konstruktiv måde, hvorpå de kan vejledes gennem samtale i et trygt rum som læreren opstiller (Nordisk Råd, 2017).

7.2 MEN DE LÆSER JO IKKE

I dette afsnit vil vi diskutere, om vores didaktiske overvejelser i forhold til at lytte i stedet for at læse, forbedrer elevernes interkulturelle dannelse, eller om vi burde have foretaget andre didaktiske valg. Dette vælger vi at gøre på baggrund af nogle af elevernes svar på interviewet efter praksisafprøvningen.

Da eleverne blev spurgt til, hvordan det var at få historien læst op svarede to af dem følgende: *D: Når man selv har det i hænderne og ser bogstaverne kan man bedre huske det, end hvis du læser det op.* og *K: For så kan man også det i sit eget tempo* (Anonym elev 1, 2022, s. Interview: 08.20).

Dette belyser, at vores valg om at læse højt med eleverne muligvis ikke var den bedste løsning. Hertil ville Johansen mene, at eleverne får adgang til teksten, men ikke til tekstens form, hvilket også er en afgørende faktor i forståelsen af en abstrus tekst (Johansen M. B., 2019). Derfor ville Johansen mene, at vi har vi frataget eleverne muligheden for at få adgang til teksten gennem dens form, da denne ikke var tilgængelig for eleverne (Johansen M. B., 2019). Ligeså er formen på denne tekst også essentiel for elevernes interkulturelle dannelse, da den giver et indblik i, hvilken kultur hovedpersonen lever i. Hvortil man ud fra Byrams syn, kan argumentere for, at da eleverne ikke bliver introduceret for en vigtig del af de interkulturelle aktiver i teksten, muligvis mister noget essentielt i forhold til at kunne forstå og

acceptere hovedpersonens situation, og dermed går noget af den interkulturelle dannelse tabt (Byram, Gribkova, & Starkey, *Developing the intercultural dimension in language teaching A practical introduction for teachers*, 2002).

Derudover peger Bland på, at man i arbejdet med litteratur skal gøre brug af *deep reading*, som er evnen til at kunne omdanne ord til mentale billeder under læsning. Dette skelner sig fra den type læsning, hvor fokus er på at forstå ordene og deres mening, hvortil Bland påpeger, at man godt kan afkode uden at have læseforståelse (Bland, 2018, s. 6-8). Man kan derfor argumentere for, at selvom eleverne ikke har fået adgang til formen, har de stadig skabt mentale billeder i hovedet gennem lytning, eftersom de selv påpeger, at det var ubehageligt at høre historien. Hvilket Bland mener er essentielt for at opnå en dybere forståelse af teksten, dog forudsætter dette også, at både afkodning og forståelse er implementeret i arbejdet med teksten (Bland, 2018). Men kan man egentligt sige, at lytning ikke er læsning? I disse moderne tider er lydbøger blevet normaliseret i vores hverdag, og kan man ikke skabe interkulturel dannelse gennem lytning lige så vel om læsning?

I en artikel i *Læsepædagogen* af Marianne Samuelsson Laursen og Thomas Roed Heiden, *Lyttelæsning i grundskolen: At kunne læse med ørerne* (Laursen & Heiden, 2021), uddyber de begrebet *lyttelæsning*, som er at læse med ørerne. I denne udfordrer de synet på læsning som værende afkodning gange forståelse, da de mener, at afkodningen oftest kan fjerne fokuset fra indholdet i teksten (Laursen & Heiden, 2021). I følgende citat beskriver Laursen og Heiden, hvilket potentiale sprogforståelse har med og uden afkodningen:

Sprogforståelse handler om at kunne genskabe et forestillingsindhold på baggrund af viden om verden, ordkendskab, sproglige billeder, kendskab til sætningers opbygning, teksttyper m.m. (Laursen & Heiden, 2021, s. 22).

På baggrund af Laursen og Heidens opfattelse af sprogforståelse kan der argumenteres for, at eleverne i 6.A ikke bliver komprimeret i deres forståelse af teksten, og dermed heller ikke i deres interkulturelle dannelse. Eftersom vores fokus i praksisafprøvningsen ikke var på det metasproglige aspekt, er lytning ifølge Laursen og Heiden med til at holde elevernes fokus på indholdet i teksten, da de ikke bliver udfordret af egne metasproglige udfordringer (Laursen & Heiden, 2021, s. 22).

Alt taget i betragtning, er der nu præsenteret fordelene ved afkodning gange forståelse og ligeså fordelene ved udelukkende at fokusere på forståelsen. Eftersom begge sider har fordele, er spørgsmålet nu, om man ikke kan koble disse to i sådan grad, at man bliver ved at sikre elevernes interkulturelle dannelse? Svaret er meget simpelt: ja, det kan man godt. Dette forudsætter dog, at læreren overvejer hvilket fokus den pågældende time skal have, og at læreren ikke glemmer det metasproglige aspekt, fordi eleverne ellers mister adkomsten til formen på teksten, som i vores tilfælde er essentielt for det interkulturelle aspekt af teksten (Johansen M. B., 2019). Følgende skal derfor opfattes som et handlingsperspektiv til videre undervisning i *The Colour Purple*.

I 6.A ville det være fordelagtigt, hvis eleverne startede processen med at læse selv, og få adgang til formen (Johansen M. B., 2019), samt tilføje egne mentale billeder, en mere konkret stemme, til hovedpersonen, da læreren i den pågældende læringssituation tillagde hovedpersonen et bestemt narrativ. Efterfølgende kan læreren kombinere højtlesning med det som Laursen og Heiden kalder *lytte-se-læsning*, hvor læreren læser teksten højt samtidig med, at eleverne har teksten fysisk foran sig (Laursen & Heiden, 2021). På denne måde kan eleverne be- eller afkræfte deres hypoteser omkring udtalelse af ordene og samtidig have fokus på indholdet i teksten. Hvis formålet derimod er, at fokuset skal være på indholdet, kan læreren læse det efterfølgende kapitel højt uden, at eleverne har den fysiske tekst foran sig (Laursen & Heiden, 2021). Dertil skal det nævnes, at alle tre former for læsning skal kobles med den filosofididaktiske undervisningsmetode, da denne sikrer refleksionen (Dewey, 2005) og dermed den interkulturelle dannelse ved eleverne.

Men hvornår kan man sige helt konkret, at eleverne er interkulturelt dannede, og er det noget, vi som lærere kan evaluere på? Dette vil blive diskuteret i næste afsnit.

7.3 ER ELEVERNE ALLEREDE INTERKULTURELT DANNEDE?

Når vi som lærere bruger evaluering i undervisningen, har det til formål at måle elevernes kompetencer til en vis grad i det givne fag. Netop begrebet 'kompetence' beskriver, at det er en kunnen, som eleven skal besidde og kunne praktisere (Aarhus Universitet). Kan man sige, at empati og forståelse er en kunnen, og noget man praktiserer? Og hvad gør man, hvis det er vi,

som lærere, der skal evaluere på, er en egenskab, som eleverne skal tilegne sig gennem hele livet og aldrig kan antages for at være et færdigt produkt?

Jævnfør afsnit 4., er interkulturel dannelse ikke noget vi ønsker at måle på, da det som sagt er en livslang proces, der aldrig er afsluttet (Oettingen, 2018). Dertil skal det nævnes, at evaluering er et krav i undervisningen, da læreren skal have en fornemmelse af, hvilke egenskaber eleverne har tillært sig:

Eleven kan agere selvstændigt i internationale kulturmøder på baggrund af forståelse af kulturelle og samfundsmæssige forhold (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

I dette formål er det påpeget, at eleverne efter 9.klasse skal kunne bruge deres interkulturelle kompetence til at agere selvstændigt, her er det meget bevidst, at vi skriver kompetence, da målet beskriver en konkret færdighed, som eleverne skal kunne agere ud fra. Da dannelse ikke er en færdighed, men en indre proces (Oettingen, 2018), kan det derfor være svært at måle på. I vores praksisafprøvning brugte vi formativ evaluering, da denne forudsætter, at læreren evaluerer eleverne gennem undervisningen, og hjælper dem i processen fremfor at give feedback på et afsluttende projekt. Det var derfor vigtigt gennem vores praksisafprøvning, at vi optog elevernes svar og brugte fraser som *Thank you*, for at sikre, at eleverne følte sig anerkendte (Dysthe, 1997). Det er også gennem den formative evaluering, at vi kunne få en fornemmelse af den dannelsesproces eleverne var i. Dertil fandt vi det ikke relevant at lave en anden form for evaluering, da vi ud fra Oettingens definition af dannelse (Oettingen, 2018), ikke mente, at dannelse er målbar, og dermed heller ikke den interkulturelle dannelse.

Dog har Byram præsenteret nogle former for evaluering, som han mener er brugbare i arbejdet med interkulturel kompetence. Først skal det præciseres, at Byram ikke mener, at kvantitative undersøgelser eller situationer med en eksaminator kan bruges til at evaluere det indvendige (Byram, Evaluering af interkulturel kompetence, 2000). Han påpeger, at det netop er svært at vurdere om eleverne har ændret holdning eller synspunkt, og læreren derfor må sigte mod at bruge sin professionelle dømmekraft og viden til at lave sådanne vurderinger (Byram, 2000). Derudover lever tests heller ikke op til de hermeneutiske dannelseskrav som ligger i folkeskolens formål, da de oftest bliver et selvstændigt punkt på den pædagogiske dagsorden (Larsen Ø. , 2011, s. 186).

Man kan dog stadig stille spørgsmålet, hvis man ikke kan måle dannelse, hvordan skal man så kunne måle den interkulturelle dannelse? Ifølge Byram må læreren forsøge at implementere evalueringsformer, der søger mod at skabe selvrefleksion ved eleven (Byram, 2000). Altså må formålet med evalueringen ikke være at måle elevernes færdigheder, den skal derimod anses som værende et redskab i elevernes selvrefleksionsproces. Mere specifikt beskriver Byram, at man i arbejdet med litterære tekster skal fokusere på en evaluering af elevernes indsigt og sensitivitet (Byram, 2000). Selvom læreren kan forsøge at højne elevernes selvrefleksion, er dannelse stadig et abstrakt begreb, som ændrer sig i sammenhæng med elevernes erfaringer gennem livet, derfor ville Oettingen mene, at det blot bliver en vurdering og ikke et endegyldigt resultat læreren kan sætte flueben ved (Oettingen, 2018).

I følgende vil vi præsentere et handleperspektiv, der er et forsøg på at højne elevernes selvrefleksion og interkulturelt danne eleverne gennem *The Colour Purple*. Dette gøres på baggrund af Byrams refleksioner over, at eleven skal opnå selvrefleksion og perspektivering i evalueringsprocessen (Byram, 2000, s. 11). Forslaget er derfor, at eleverne skal skrive/tale i en logbog, hvori de kan forklare, hvad de har undret sig over i *The Colour Purple*. Herefter kan de koble denne undring til den filosofiske samtale og arbejdet med teksten. På denne måde kan de inddrage de refleksioner (Dewey, 2005), de oplevede i den pågældende time, og samtidig pointere, hvis deres holdninger og synspunkter ændrede sig i løbet af timen. Herved bearbejdes også udeheden og det fremmede teksten præsenterer, og eleverne kan gennem logbogen præcisere, hvordan denne udehed og tekstens svære emne har påvirket dem. Johansen ville derfor beskrive, hvordan eleverne gennem en defamiliariseringsproces har gjort udeheden hjemlig, gennem en afskrivelse af de selvfølgheder de før har taget for givet (Johansen M. B., 2019), og på den måde kan eleverne selv få blik for udviklingen af deres egen interkulturelle dannelsesproces.

KONKLUSION

I dette professionsbachelorprojekt har vi undersøgt, hvordan litteratur, der ikke er skrevet til børn, kan medvirke til, at eleverne udvikler deres dannelse og interkulturelle kompetencer. Gennem vores undersøgelse oplevede vi en nødvendighed for at koble de to begreber sammen, hvor vi definerer begrebet interkulturel dannelse. Både dannelsen og de interkulturelle kompetencer, skolen ønsker at udvikle hos eleverne, taler ind i empati og

forståelse som to grundsten, der hele tiden skal udvikles, for at eleverne kan møde andre mennesker med accept og medmenneskelighed. Gennem vores praksisafprøvning valgte vi derfor at præsentere eleverne for litteratur, der ikke normalt bliver brugt i undervisningen og som heller ikke er skrevet til børn. Her fandt vi bekymring hos klassens lærer angående elevernes møde med det svære emne incest. Dog viste den indsamlede empiri, at eleverne opfattede emnet som vigtigt og relevant, og udtrykte selv vigtigheden af at beskæftige sig med svære emner i undervisningen, da dette ikke var noget de oplevede ofte. Endvidere, hjælper den fiktive tekst med at belyse et svært emne, uden at det opfattes som konfronterede for eleverne. Herved er teksten *The Color Purple* et vindue til den virkelige verden, hvori eleverne kan reflektere i fællesskab over en anden kultur, i et andet land. Ligeså giver teksten eleverne adgang, ikke kun til emnet, men også til et metasprogligt niveau, der giver læreren mulighed for at inddrage alle aspekter af engelskfaget i en given kontekst. Arbejdet med den abstruse tekst kan derfor med fordel stække sig over længere tid, end hvad vores praksisafprøvning havde mulighed for. På baggrund af vores analyse af elevernes feedback på undervisningsmetoden, fandt vi, at det er essentielt at gøre brug af den filosofididaktiske metode, da dette giver eleverne mulighed for refleksion, samtidig med, at de skal tage højde for andres holdninger. Derfor skal metoden ses som et redskab til, at litteraturen kan udvikle deres interkulturelle dannelse. Dog skal man som lærer huske på, at interkulturel dannelse er et abstrakt begreb, og at det derfor kan være svært at evaluere på, om eleverne udvikler sig i den ønskede retning.

Afslutningsvis er det vigtigt at pointere, at alle elever er forskellige, og at man som lærer skal være opmærksom på dynamikkerne i klasserummet, samt overveje lærerens egen rolle i relationen til eleverne, eftersom arbejdet med et meget følsomt emne kan være grænseoverskridende for nogle elever. Derudover skal det nævnes, at den abstruse litteratur ikke skal ses som en erstatning af eventuel børnelitteratur, men som et vigtigt supplement, der har sin absolutte berettigelse i engelskundervisningen. Hvis der er gensidig tillid, lærer og elever imellem, vil man højst sandsynlig opleve, at ved at give eleverne adgang til den abstruse litteratur gennem det flerstemmige klasserum, vil man som lærer kunne hjælpe eleverne på vej til at blive interkulturelt dannede.

LITTERATURLISTE

- Anonym elev 1, 2. 3. (10. Marts 2022). Fokusgruppeinterview. (K. W. Markussen, Interviewer)
https://skoletube.dk/group/Praksisafprvning_BA_KatinkaogStine.
- Aarhus Universitet. (5. Maj 2022). *Uformelt interview*. Hentet fra Metodeguiden.au.dk:
<https://metodeguiden.au.dk/uformelt-interview?fbclid=IwAR3HuSqLWHJ0eLYuquwstu2xwHMywRmtbm8ZG724urnlvHgPRS974D6pp8>
- Aarhus Universitet. (u.d.). *educate.au.dk*. Hentet 05 2022 fra Den gode praktikfortælling:
https://educate.au.dk/fileadmin/user_upload/Den_gode_praktikfortaelling_2.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *emu.dk*. Hentet fra Engelsk Læseplan:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_læseplan_Engelsk_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *emu.dk*. Hentet fra Engelsk Undervisningsvejledning:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Engelsk_2020.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (4. November 2021). *Engelsk Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Engelsk.pdf
- bestyrelse, E. S. (05. 06 2013). *ess-aarhus.dk*. Hentet fra Vedtægter for den selvejende institution Elise Smiths Skole, Aarhus: <https://ess-aarhus.dk/wp-content/uploads/2020/12/Vedtaegter-for-Elise-Smiths-Skole-vedtaget-i-juni-2013.pdf>
- Bland, J. (2018). Introduction: The challenge of literature. I J. Bland, *Using literature in English language education* (s. 1-18). London: Bloomsbury.
- Byram, M. (1. Oktober 2000). Evaluering af interkulturel kompetence. *Sprogforum*, s. 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2021). *Praktikbogen*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Dahl, R. (1990). *Matilda*. New York: Puffin Books.
- Deardorff, D. K. (1. September 2006). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization*. Hentet fra Sage journals:
<https://journals.sagepub.com/action/doSearch?content=articlesChapters&countTerms=true&target=default&field1=AllField&text1=deardorff&field2=AllField&text2=&publication%5B%5D=jsia&Ppub=&Ppub=&AfterYear=&BeforeYear=&earlycite=on&access=>
- Det Danske sprog- og Litteraturselskab. (2018). *Den Danske Ordbog*. Hentet fra Litteratur:
<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=litteratur>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Århus N: Klim.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Aarhus : Klim.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Klim.

Oettingen, A. v. (2018). *Undervisning er dannelse*. Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.

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

Sørensen, M. S. (04 2022). Man skal turde at tale om det "farlige" i børns liv. *Folkeskolen Fagblad for undervisere*, s. 16-21.

Schmidt, C. H. (26. April 2022). *Hermeneutik*. Hentet Maj 2022 fra Læremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Schmidt, C. H. (26. April 2022). *Socialkonstruktivisme*. Hentet fra Læremiddel.dk:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/socialkonstruktivisme/>

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. London: Macmillan.

Walker, A. (1982). *The Color Purple*.

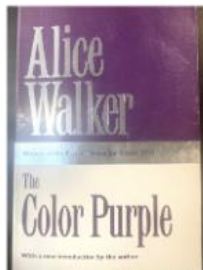
Williams, S. (u.d.). *HISTORY OF P4C*. Hentet 04 2022 fra p4c.com: <https://p4c.com/about-p4c/history-of-p4c/>

Ziehe, T. (18. Juni 1998). God Anderledeshed. *Kulturel Interaktion*(39), s. 64-76.

BILAG

BILAG A

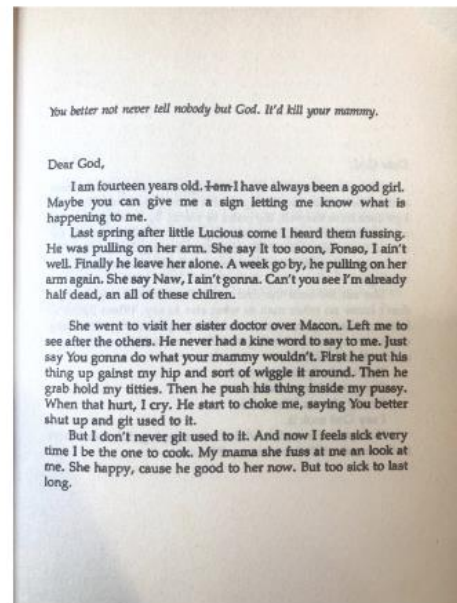
Uddrag fra *The Color Purple* af Alice Walker 1982:



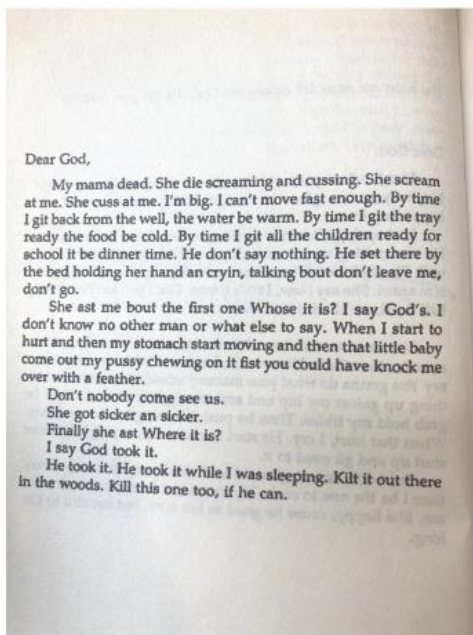
Scannet med SwiftScan



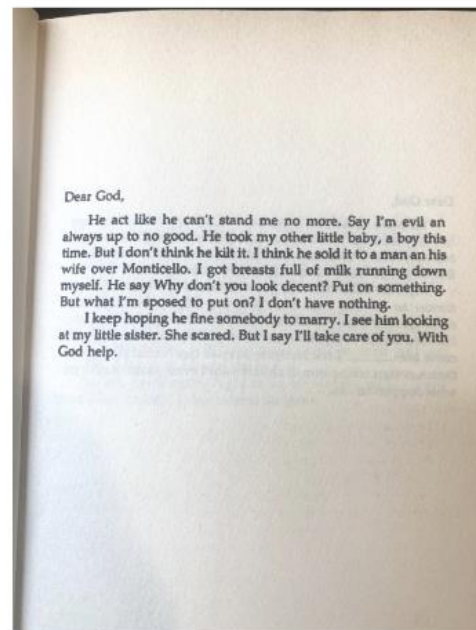
Scannet med SwiftScan



Scannet med SwiftScan



Scannet med SwiftScan



Scannet med SwiftScan

BILAG B


Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
TEMA 1: Engelsk kompetencer generelt I hvilke situationer føler eleverne sig mest trygge i engelsksproget?	Hvordan har I det med engelsk generelt? <ul style="list-style-type: none">- Både som undervisning og engelsk i fritiden (fx <u>TikTok</u>, <u>Instagram</u>, <u>Youtube</u> osv.)- Hvorfor/hvorfor ikke har I det godt/dårligt med engelsk?
	Hvornår husker I mest på engelsk? (Husker I det fra film, internettet, sociale medier osv..)
TEMA 2: Vores undervisnings som metode Hvilke undervisningsmetoder giver eleverne det bedste udbytte i arbejdet med abstrus litteratur i engelskundervisningen?	Kunne I lide den måde, I blev undervist på i dag? <ul style="list-style-type: none">- Hvorfor/hvorfor ikke?
	Hvordan var det at få læst bogen højt i stedet for at læse den selv? <ul style="list-style-type: none">- Hvad kunne I bedst lide?- Hvad kunne I mindst lide?
	Opfølgende spørgsmål
TEMA 3: BOGENS INDHOLD Hvordan har den abstruse tekst bidraget til at vække elevernes interesse i indholdet og verden relateret til dette?	Kan I huske, hvad vi læse højt for jer lige før? <ul style="list-style-type: none">- Det er okay, hvis de ikke kan → <u>det</u> handler mere om, hvad de husker bedst og hvorfor
	Hvad fik teksten jer til at tænke på? <ul style="list-style-type: none">- Hvordan havde I det, da I hørte historien?- Uddyb yderligere på deres svar
	Var der tidspunkter, hvor I blev overrasket eller chokeret over noget i teksten?
	Vil I gerne læse mere af tekster som den her?
AFSLUTNING Hvordan kunne læreren have forbedret det didaktiske udgangspunkt for eleverne?	Var der noget, som vi kunne have gjort anderledes, så I forstod teksten bedre? <ul style="list-style-type: none">- Synes I vi skulle have valgt en anden tekst?

BILAG C

Undervisningsplan 10.03-2022 kl 10.30-12.00, 6.A

(Planen er redigeret efter praksisafprøvningen 10.03.2022, hvor de spørgsmål eleverne educerede fra teksten er indsat.)

Tid	Aktivitet	Indhold	Tegn på læring
10.30-10.45	Opvarmningsleg	<p>Eleverne tager stilling til om de kan tilgive eller ikke kan tilgive udsagnene, ved at stille sig i enten grøn eller rød side af klasseværelset.</p> <p>The statement game - forgiveness</p> <p>Your friend forgets your birthday Your parents forget your birthday Your friend lies to you but promises never to do it again Your friend lies to you for the 10th time, but promises never to do it again You lend your friend 25 kr, but never get them back Your father borrows 200 kr from your savings and he never returns them to you Your friend hits you One of your parents hits you One of your parents hits your sibling</p>	<p>Eleverne kan tage stilling til de forskellige udsagn ved at flytte sig fysisk.</p> <p>Eleverne viser reflektionsevner ved at kunne begrunde, hvorfor de har valgt at stå, hvor de står, når de bliver spurgt ind til deres holdning.</p>
10.45-10.55	Lytte-øvelse	<p>Eleverne sidder sammen med Katinka i en rundkreds på gulvet. Katinka Introducerer og læser uddraget fra <i>The Color Purple</i> for klassen.</p>	<p>Eleverne lytter for at opnå en overordnet forståelse af indholdet i teksten.</p>
10.55-11.00	Makkersnak	<p>Eleverne taler sammen to og to, om hvad de tror teksten handler om. Katinka samler op på makkersnakken i plenum.</p>	<p>Eleverne kan berette om, hvad de i par har forstået af indholdet i teksten.</p>
11.00-11.15	Educering af spørgsmål i grupper på 4	<p>I grupper på fire educerer eleverne spørgsmål fra teksten, jævnfør spørgsmålskvadranten.</p>	<p>Eleverne samarbejder i grupper, om at finde</p>

		 <p>Kilde: https://www.filosofipatroljen.dk/spoergsmaalskvadranten/</p>	<p>et spørgsmål der beskriver noget de underer sig over, efter at have lyttet til teksten.</p> <p><i>(What would the mother do, if she knew what the father was doing?, Who is God?, What would you do if you were in the same situation as Celie?, Why didn't he do sexual things with other women? (læs: than his daughter), Why are some men so nasty?, Would you tell your mother if you got sexually assaulted by your father, or the other way around?)</i></p>
<p>11.15-11.40</p>	<p>Filosofisk samtale – undersøgende fællesskab</p>	<p>Katinka faciliterer det undersøgende fællesskab, og bamsen Joakim sendes rundt, så eleverne til en vis grad selv styrer samtalen. Lærerens fokus: Optag af elevernes udtalelser, og anerkendende svar uden at rose den enkelte.</p>	<p>Eleverne deltager aktivt i det undersøgende fællesskab, gennem lytning, refleksion og/eller mundtlige bidrag til samtalen.</p> <p>Den der taler, bygger videre på den forriges udsagn, uden at gentage, det der er blevet sagt.</p> <p>Eleverne formår at sætte ord på deres holdninger, og at lytte til de andres.</p>
<p>11.50</p>	<p>Frugtsalat</p>	<p>Fruitsalat The ones who think that.....switches places</p>	<p>Eleverne kan igen tage stilling til de</p>

		<p>If you believe in something bigger, you can overcome anything God has a plan with everything in your life That people decide what is right and wrong That God decides what is right and wrong That parents decide what is right and wrong That your friends decide what is right and wrong It is okay to hurt other people It is okay to hurt other people if saves yourself It is never okay to hurt anyone else Everything can be forgiven Only when people ask for forgiveness, you can forgive them Hurting a child can never be forgiven</p>	<p>oplæste udsagn, ved at flytte sig fysisk.</p> <p>Eleverne kan begrunde deres handling, når de bliver spurgt til, hvorfor de valgte eller ikke valgte at bytte plads.</p>
11.50-12.00	Opsamling på timen og praksisafprøvning	<p>Afslutning af timen. Spørge eleverne om deres overordnede indtryk. Sørge for at alle har fået sagt, det de måtte have på hjertet i forbindelse med emnet, så ingen går ud til frikvarteret med noget de gerne vil dele eller spørge ind til.</p>	

BILAG D

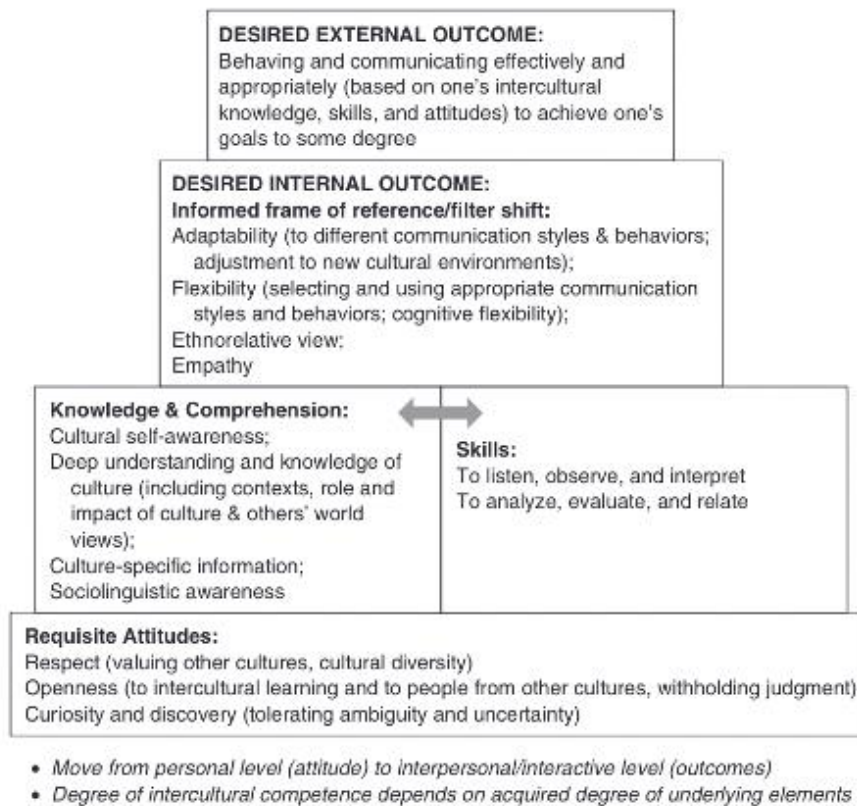


Figure 3. Pyramid Model of Intercultural Competence

Source: Deardorff (2004).

BILAG E

Uformelt interview med anonymiseret lærer fra skolen

Nedskrevet efter hukommelsen af Katinka straks efter, at samtalen havde fundet sted.

Torsdag d 10.03-2022 kl. 13.12

Notat:

Efter endt lektion med 6.A på skolen, gik vi op på lærerværelset, hvor vi mødte klassen lærer, som også er Katinkas tidligere praktiklærer og ham vi havde lavet en aftale om at låne klassen af.

Han grinede og sagde "Hold da op! Sikke en tekst I har valgt. Den var godt nok voldsom. Til en anden gang, ville jeg gerne have vidst, hvor beskrivende den var, så jeg kunne skrive ud til forældrene inden." Han fortsætter med at forklare, at han forventer, at der kommer et par beskeder i indbakken fra nogle utilfredse forældre, alt efter, hvad eleverne fortæller om derhjemme. Han siger, at hans egen grænse som lærer ikke er overtrådt, men at han synes teksten var meget voldsom og med et tungt emne, som ikke passer til elever i en 6.klasse.

Læreren fortsætter:

"Jeg synes måske I gør to ting.. Hvorfor skal det være på engelsk, hvis det skal omhandle forståelse af indhold i en tekst, når teksten ikke er lavet til børn. Så mister I måske for mange elever, hvis der er nogen som sidder og ikke forstår ordene? Jeg tror det var flere af dem, som ikke helt fattede, hvad det gik ud på inden I havde samtalen efter læsningen."

Han var dog meget imponeret over, hvor godt samtalen var forløbet, og han havde indtryk af, at eleverne havde fået et udbytte af undervisningen, selvom teksten omhandlede emner man ikke normalt tager op i undervisningen (incest og børnemishandling). Han roste os for at vi havde lagt vægt på, at teksten er fiktiv, så eleverne på den måde kunne distancere sig lidt fra den, og ikke skulle tage ind at det var noget der var sket i virkeligheden.