

Litteratursamtalen som værktøj i DSA-undervisningen

Navn	Tilde Dahlmann
Studienummer	A160059
Fag	Dansk
Faglig vejleder	Bodil Christensen
Titel på bachelor	Litteratursamtalen som værktøj i DSA-undervisningen
Antal tegn	64.799 \approx 25 sider



Indholdsfortegnelse

Indledningsafsnit.....	1
Indledning	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.
Problemformulering.....	1
Forklaring af nøgleord	2
Læsevejledning	3
Metodeafsnit	4
Videnskabsteoretisk tilgang	4
Fænomenologi.....	4
Hermeneutik.....	4
Undersøgelsesmetode	5
Observation	5
Samtalen	5
Empirisk datagrundlag.....	6
Forudsætninger for forløb	6
Præsentation af elevgrupper.....	7
Undervisningsforløb	7
Teoriafsnit	9
KiDM-projektet	9
Olga Dysthe.....	9
Anne-Kari Skardhamar	10
K. E. Løgstrup	10
Iben Jensen.....	10
Analyseafsnit.....	11
Før læsningen	12

Under læsningen	13
Efter læsningen	14
Tegn på læring	17
Diskussion.....	19
Konklusion	20
Litteraturliste	22
Bilag.....	24
Bilag 1 – Forklaring af nøgleord	24
Bilag 2 – Uddrag fra litteratursamtalerne	26
Bilag 3 – Dobbelttopslag fra Vitello Møder Gud	32

Indledning

10,5 procent af den danske befolkning er i dag indvandrere, og 6,1 procent har ikke-vestlig oprindelse (Danmarks Statistik, 2020). En stor stigning kunne ses i forbindelse med flygtningekrisen i 2015, hvor folkeskolen modtog flere børn med meget svage sproglige kompetencer (EVA, 2019). Faktisk så svage, at det påvirkede udbyttet i alle skolens fag (Beuchert & Nandrup, 2014). Det skyldes blandt andet sammenhængen mellem sprogforståelse og læseforståelse (Bleses et al. 2016), da det kan være svært at lære noget og deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne, hvis man ikke forstår indholdet i en tekst eller den mundtlige information. På sigt kan det besværliggøre muligheden for videre uddannelse og arbejde, og dermed give forringede livsmuligheder (Durkin et al. 2009), hvilket langt fra går hånd i hånd med folkeskolelovens formålsparagraf, hvor der står, at skolen skal forberede til videre uddannelse (Uvm, 2006).

Fælles for disse elever er, at de har krav på at modtage basisundervisning i dansk som andetsprog (Daugaard & Jensen, 2018), som i undervisningsvejledningen er beskrevet således:

Undervisningen i dansk som andetsprog sigter mod, at eleverne udvikler en dansksproglig kompetence, der sætter dem i stand til at klare sig i forskellige kommunikationssituationer [...] I den forbindelse er det særligt vigtigt, at undervisningen i dansk som andetsprog sætter eleverne i stand til at indgå i og drage nytte af skolens almindelige fagundervisning [...] gennem arbejdet med [b.la.] ordforrådsarbejde. (Uvm, 2019, s. 4)

Sammenholdt med formålsparagraffen bliver målet altså at skabe forudsætninger for, at eleverne på sigt kan deltage i skole og samfund på lige fod med elever, der som udgangspunkt allerede har opbygget et stort dansk ordforråd og kendskab til den danske kultur – allerede inden de starter i skole. Det har nyankomne elever naturligvis ikke, og de må derfor starte fra bunden. Problemet her er, at kun ganske få af dem har mulighed for at høre og tale – og derigennem øve det danske sprog - i hjemmet. Det er derfor nødvendigt, at man bruger tid og ressourcer på det i skolen, hvis målet skal nås. Men i en undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (2019) vurderes det, at den største udfordring indenfor området er, at mange lærere ikke føler, at de kan imødekomme elevernes behov for sprogstøtte med de tilgængelige ressourcer på området.

Jeg vil altså i mit kommende virke som lærer dagligt skulle forholde mig til den kulturelle, religiøse og etniske heterogenitet, som de danske folkeskoler i dag består af. Set i lyset af denne aktuelle problemstilling finder jeg det interessant at undersøge, hvordan jeg som dansklærer kan hjælpe tosprogede elever til aktiv og ligeværdig deltagelse i skole og samfund.

Problemformulering

Dette vil jeg undersøge med udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvordan kan litteratursamtalen bidrage til tosprogede elevers kendskab til dansk sprog og kultur?

Forklaring af nøgleord

Jeg vil herunder forklare dette projekts forståelse af problemformuleringens nøgleord. (Udvidet forklaring af nøgleordene kan findes i bilag 1.)

Litteratursamtalen er i dette projekt forstået som en metode til at sikre analyse og refleksion over en tekst. Samtalen er bygget op omkring Anne-Kari Skardhamars (2001) forståelse af fænomenet med de tre spørgsmålstyper: *identifikations-, refleksions- og overføringsspørgsmål* og Olga Dysthes (1997) begreber indenfor den dialogiske diskurs: *autensitet, optag og værdsætning*.

Tosprogede elever kan besidde enten simultan eller successiv tosprogethed. Simultan er, når eleven er vokset op med to modersmål, hvorimod successiv forekommer, når det første møde med et andet sprog sker senere i livet (Uvm, 2019). I bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (fremover DSA) er man tosproget, når man først lærer dansk gennem skolens undervisning (BEK nr. 1053, 29.06.16). Der henvises altså ikke til et bestemt sprogfærdighedsniveau eller alder, men til elevens forhold til dansk. Undervisningen foregår jf. bekendtgørelsen i den klasse, hvor det vurderes, at eleven kan få størst læringsudbytte. Det kan være i en basisklasse, hvor eleven har alle sine timer eller som supplerende basistimer til elevens almindelige fagundervisning.

Dette projekt tager udgangspunkt i to grupper successiv tosprogede elever, der alle modtager DSA-undervisning. De to grupper består af henholdsvis fem elever, der modtager basistimer, og tre elever, der udelukkende har timer i en basisklasse.

Dansk sprog og kultur forstås i dette projekt ud fra skolens dobbelte formål – dannelse og uddannelse. Det kan synliggøres ved at hjælpe eleverne med at blive fortrolige med dansk kultur og ved at give dem dansksprogsfærdigheder, der forbereder til videre uddannelse (Uvm). Dansksprogsfærdigheder er her først og fremmest forstået ved udvikling af ordforråd. Der skelnes i den forbindelse mellem det produktive, som bruges til at tale og skrive samt det receptive, der bruges til at lytte og læse (Nation, 2008). Det kulturelle aspekt er forstået igennem kulturforsker Iben Jensens beskrivelse heraf: *"Kulturforståelse handler om at have respekt for andre menneskers syn på virkeligheden, selvom dette syn til tider strider mod ens egne erfaringer, værdier og opfattelser af virkeligheden"* (Jensen, 2018).

Læsevejledning

Formålet med mit projekt er at belyse hvordan man gennem litteratursamtalen kan hjælpe tosprogede elever med at forbedre deres ordforråd og kulturforståelse med henblik på at give eleverne bedst mulige forudsætninger fremover. For at overskueliggøre projektet vil jeg i dette afsnit beskrive dets opbygning.

Metodeafsnittet indeholder en gennemgang af projektets videnskabsteoretiske ståsted, hvor jeg vil redegøre for fænomenologien og hermeneutikken som værende grundlag for dette projekt. Derefter vil der være en beskrivelse og vurdering af den kvalitative undersøgelsesmetode, der er foretaget via observationer og semistrukturerede samtaler, da det for dette projekt giver bedst mening at belyse de valg og fravalg jeg har gjort mig, allerede i dette afsnit. Til sidst vil jeg klarlægge de forudsætninger og didaktiske overvejelser, der ligger til grund for forløbet samt præsentere elevgrupperne og mit undervisningsforløb.

I teoriafsnit beskrives, begrundes og argumenteres projektets teoretiske fundament. Jeg redegør først for valget af Thomas Illum Hansens forsknings- og udviklingsprojekt, *Kvalitet i Dansk og Matematik*, der klarlægger nyt, dansk forskning indenfor litteraturundervisningen. Heri fremhæves det dialogiske arbejde som værende essentielt for kvalitet i undervisningen, og er samtidig én af de 10 anbefalinger, der er udarbejdet på baggrund af resultaterne fra forskningen. I forlængelse heraf inddrager jeg Olga Dysthes begreber indenfor det flerstemmige- og dialogiske klasserum, som i dette projekt fungerer i samspil med næste del af mit teoretiske fundament, nemlig Anne-Kari Skardhamars samtalestrategi. Denne bruger jeg for at skabe progression i samtalen, og dermed få eleverne til at reflektere med og involvere sig i værket. I forlængelse heraf inddrager jeg K.E. Løgstrups tanker om de pædagogiske muligheder, der er ved arbejdet med den fiktive fortælling samt hans tænkning om, at den danske skole har til formål at sørge for oplysning om elevernes egen tilværelse og den verden, de lever i. I vores multikulturelle samfund omfatter dette bl.a. viden og kompetencer indenfor kulturforståelse, der bakkes op af Iben Jensens teori herom. Løgstrup og Jensen bidrager således til dette projekts kulturelle aspekt med et almenidaktisk syn på samspillet mellem kultur og læring.

Analyseafsnittet er, efter en kort analyse af valg taget forud for undervisningen, delt ind i fire dele, og deler dermed træk med undervisningsplanen for at skabe klarhed i projektet. Det empiriske datamateriale analyseres primært med begreberne præsenteret i teoriafsnittet, men med supplerende teoretisk baggrundsviden – lærerprofessionens almenviden, om man vil.

I første del, *før læsningen*, analyseres den mundtlige aktivitet, der var udarbejdet med afsæt i bogens multimodale potentiale. I anden del, *under læsningen*, analyseres selve læsningen og to skriftlige opgaver, hvor hovedfokus var at gøre eleverne opmærksomme på ordforråd samt skriftligt at få gang i alle stemmer. Tredje del, *efter læsningen*, udgør hoveddelen af undervisningen og er selve litteratursamtalen. Denne del analyseres gennem de tre underafsnit; '*Autensitet, optag og værdsætning*', '*Graduering af spørgsmål*' og '*Æstetik og kultur*'. I sidste del af analysen, *tegn på læring*, er der fokus på, hvorvidt eleverne har udvidet deres ordforråd og kulturforståelse.

I diskussionen diskuterer jeg min videnskabsteoretiske tilgang set i bakspejlet af projektets resultater, mit empiriske datagrundlags mangler samt interessante fokuspunkter og udfordringer, jeg er kommet frem til.

I konklusionen vil jeg på baggrund af min analyse konkludere på hvordan litteratursamtalen kan bidrage til tosprogede elevers kendskab til dansk sprog og kultur.

Metodeafsnit

Det følgende afsnit indeholder en redegørelse for projektets videnskabsteoretiske ståsted samt en beskrivelse og vurdering af min undersøgelsesmetode. Jeg vil herefter klarlægge de forudsætninger og didaktiske overvejelser, der ligger til grund for forløbet samt præsentere elevgrupperne og mit undervisningsforløb.

Videnskabsteoretisk tilgang

De følgende underafsnit, vedrørende fænomenologi og hermeneutik, er baseret på Jacob Birklers (2005) grundbog om videnskabsteori.

Fænomenologi

Fænomenologien har overordnet set til hensigt at forstå et fænomen ud fra subjektets perspektiv samt beskrive verden som den opleves af subjektet ud fra dennes tidligere erfaringer af fænomenet.

Edmund Husserl, fænomenologiens grundlægger, beskrev videnskabsteoriens nøglebegreber som værende *intentionalitet*, *livsverden*, *eidetisk reduktion* og *epoché*. Intentionalitet er relationen mellem subjektets oplevelse og det oplevede. Livsverden er skabt på baggrund af subjektets tidligere erfaringer og oplevelser, og fokus vil være at forstå den enkeltes livsverden. Gennem begrebet eidetisk reduktion erkendes det, at verden for individet er, som det udtrykker det, hvilket vil sige, at man i det fænomenologiske perspektiv ikke kan betvivle sandheden i elevens udsagn. Det sidste nøglebegreb, epoché, er vigtigt under samtaler, og betyder *holden tilbage*. Det er netop, hvad man som underviser må huske at gøre, når subjektets oplevelse af et fænomen skal beskrives. Det er nemlig vigtigt for at gøre beskrivelsen neutral, at lærerens egen forforståelse og holdninger ikke kommer til udtryk. Det kan være svært i praksis, men er ifølge Martin Heidegger, Husserls arvtager, vigtigt at tage udgangspunkt i.

Hermeneutik

Hermeneutik betyder fortolkningskunst og handler om at tolke et individs livsverden ud fra egen forståelse og forforståelse (Birkler, 2005). For at man kan forstå, må man ifølge hermeneutikken være i besiddelse af en forforståelse, hvilket gør, at ingen forståelse er forudsætningsløs, da det er gennem forståelseshorizonten, at verden forstås og tolkes.

En hermeneutisk forståelse må derfor ses som en proces, hvor man går fra at forstå og fortolke enkelte aspekter af et fænomen, og til at forstå og fortolke noget i sin helhed. Gennem ethvert interview eller observation vil der opstå empiri, som efterfølgende skal tolkes, og her er det netop forforståelsen, der arbejdes med. Når man skal be- eller afkræfte en antagelse, må man anvende det fortolkende begreb på en åben og ydmyg måde, og det er derfor vigtigt, at man forholder sig både undersøgende og kritisk for at opnå den optimale fortolkning. Jeg vil i den forbindelse bruge mine observationer og samtalen med eleverne som genstand for fortolkning, hvilket giver mig mulighed for at analysere disse fortolkninger og sætte delene sammen for derefter at opnå en forståelse for en ny helhed (Gadamer, 2007).

Undersøgelsesmetode

For at overskueliggøre dette projekts undersøgelsesmetode, vil jeg allerede i dette afsnit påbegynde diskussionen af de metodiske valg og fravalg jeg har taget samt komme med en vurdering heraf. Der er i dette afsnit hentet og omskrevet materiale fra mit bachelorpilotprojekt (2019).

Observation

Jeg gennemførte min undervisning alene, hvorfor det gav bedst mening at foretage en observation, hvor jeg selv var deltagende. Fordelen ved den deltagende observation er, at jeg kan mærke stemningen og situationerne first-hand samt har mulighed for at snakke med eleverne i deres vante omgivelser, hvilket ofte føles mere trygt for dem, og dermed kan give mere autentiske resultater (Ingemann, 2018). I det efterfølgende analysearbejde er det derfor også vigtigt at være opmærksom på, at jeg selv har været med til at skabe den autentiske virkelighed, som jeg oprindeligt ville observere (Ingemann, 2018). Jeg søgte dog ikke at afdække en eksisterende praksis, men ville i stedet selv aktivt initiere forandringer i praksis, og det har derfor aldrig været meningen, at jeg ville finde resultater på baggrund af en fuldstændig objektiv tilgang, da jeg er af den overbevisning, at læringsudbyttet altid vil variere afhængig af situationen, man er i.

Inden jeg foretog min observation, havde jeg gjort mig overvejelser om i hvilket omfang, genstandsfeltet skulle vide grunden til, at de blev observeret. Jeg valgte i min introduktion til timen at forklare hvorfor denne gruppe var valgt ud, samt hvad undervisningen skulle bruges til. Dette var for at give elevgruppen en følelse af, at de var særligt valgt ud, fordi de kunne hjælpe mig, og ikke fordi de havde brug for specialundervisning. Det må derfor også tages med i betragtningen, at svarene kan være farvet af, at eleverne ville hjælpe mig til et resultat.

Samtalen

Litteratursamtalens opbygning minder på flere punkter om den semistrukturerede interviewform. I begge tilfælde åbnes der op for muligheden for at forstå andre menneskers forståelse af noget. Formen giver anledning til en uformel samtale imens det implicite mål kan være at afdække elevernes oplevelser og uspolerede holdninger til noget, førend en mere videnskabelig analyse og forklaring finder sted.

En risikofaktor ved at bruge samtalen som undersøgelsesmetode med denne type elevgruppe er, at de hverken er sikre i det danske sprog auditivt eller verbalt, og der kan derfor opstå misforståelser, som jeg ikke opfanger og derfor ikke når at korrigere undervejs. For at sikre den fulde detaljerighed, har jeg derfor valgt at optage samtalerne, hvilket giver mig mulighed for at tage eventuelle misforståelser med i overvejelserne. Det skal dog her pointeres at én af fordelene ved det semistrukturerede interview – og faktisk også et af kriterierne ved litteratursamtalen, netop er, at man har mulighed for at tilpasse spørgsmålene undervejs for at afdække eller uddybe et spørgsmål, hvis der må være brug for dette.

At jeg alligevel vælger at optage samtalerne, har jeg på forhånd gjort mig overvejelser omkring, og i særdeleshed fordi mine relationer til eleverne er minimale. Relationen har, ifølge skoleforsker Louise Klinge, nemlig en afgørende betydning for elevers tilgang til undervisningen – og dermed også for læringsudbyttet (Klinge, 2017). For at undgå en anspændt samtale, har jeg elimineret mulige konsekvenser for eleverne på forhånd. Jeg sikrer dem heriblandt fortrolighed gennem anonymitet, så de vil kunne føle sig trygge i situationen (Glasdam, Hansen, & Pjenggaard, 2016). I de transskriberede dele af samtalerne vil elevgrupperne derfor være henvist til som *elev A-E* og *elev F-H*.

Ydermere skal det nævnes, at jeg er bevidst om, at mine spørgsmål kan være farvet af egne synspunkter – og dermed virke ledende. Dette kan komme til udtryk via mine spørgsmål, og måden jeg stiller dem på. Jeg har dog forsøgt at afdække dette problem bedst muligt ved at benytte mig af Skardhamars samtalestrategi.

Det skal afslutningsvis nævnes, at jeg ønsker at få et nærmere indblik i *denne* gruppe elevers udbytte ift. mine fokuspunkter, og jeg vægter derfor indlevelse og forståelse samt anerkender mit forskningsfelt som et subjekt (Kvale & Brinkmann, 2009). Der skal derfor tages forbehold for, at der ikke nødvendigvis kan konkluderes noget på et almenyldigt plan, hvilket jeg vil vende tilbage til i min diskussion.

Empirisk datagrundlag

Da mit projekt tager afsæt i den store mængde teori og forskning, der findes indenfor området, har mit metodiske arbejde primært været deduktivt. Hertil har jeg dog suppleret med egen forskning i form af empiri indsamlet på to folkeskoler i Aalborg kommune. Til dette har jeg udarbejdet et undervisningsforløb til faget dansk, henvendt til elever med dansk som andetsprog og som aldersmæssigt svarer til mellemtrinnet. Jeg har valgt, at forløbet skal have fokus på dansk sprog og kultur gennem arbejdet med en fiktiv, multimodal tekst, der niveaumæssigt passer til målgruppens sproglige kompetencer. Forløbet har krævet bevidste til- og fravalg, og det både i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering.

Mit bachelorprojekt skulle oprindeligt være bygget på en undervisningsplan, der skulle strække sig over tre lektioner, hvoraf den ene skulle være en opfølgende undervisning af eleverne på et senere, planlagt tidspunkt. COVID-19 besværliggjorde dog dette, da skolerne måtte lukke ned midt i processen, og mit projekt tager derfor afsæt i de 2x2 lektioner, jeg nåede at gennemføre.

Forudsætninger for forløb

"Det er de erfaringer vi har der er afgørende for, hvordan vi fortolker..." (Jensen, 1998, s. 99). For bedst muligt at kunne imødekomme min målgruppes forudsætninger, måtte jeg derfor starte med at kigge på mine egne. At forståelsen er erfaringsbaseret giver mening indenfor både hermeneutikken og fænomenologien, og kaldes en erfaringshorisont (Jensen, 1998). Forud for undervisningen blev jeg bevidst om, hvilken elevgruppe jeg skulle arbejde med for bedst mulig didaktisering af forløbet. I tæt kontakt med elevgruppernes klasselærere, havde jeg derfor indsamlet information om elevernes kulturelle, religiøse og faglige forudsætninger. Dette fandt jeg samtidig nødvendigt, da det valgte litterære værk omhandler kultur og religion, hvilket kan være et ømtåleligt emne i en multikulturel gruppe, om end, skulle det vise sig, endnu mere givende.

Min tilgang til litteraturundervisningen er undersøgelsesorienteret, da denne tilgang i højere grad inddrager eleverne, så det, der umiddelbart appellerer til dem, bringes i spil (Hansen S. R., 2014). Det var nemlig vigtigt for mig, at eleverne fik en følelse af, at deres indtryk og tolkninger af teksten var et værdifuldt bidrag til den fælles litteratsamtale. Derfor måtte jeg være opmærksom på ikke at lade mig styre af min egen tolkning af bogen, men i stedet tage afsæt i elevernes tolkninger ved at lade teksten være genstand for fælles undersøgelse. Desuden var det vigtigt, at jeg i mit forarbejde havde sat mig så godt ind i teksten, at jeg løbende kunne stille spørgsmål, der gav eleverne plads til at erfare og fortolke teksten i fællesskab (Illum Hansen 2004), men uden, at de var tvunget til at udlevere dem selv.

Præsentation af elevgrupper

Rekrutteringen af mine elevgrupper blev foretaget ved to folkeskoler i Aalborg kommune. For at finde de rette elever opstillede jeg inklusions- og eksklusionskriterier for at sikre, at mine resultater ikke ville blive misvisende. På baggrund af disse udarbejdede jeg en forespørgsel til to skoler med høj procentdel af tosprogede elever. Kriterierne lød således:

Inklusionskriterier:

- Elever fra mellemtrinnet
- Successiv tosprogede
- Modtager DSA-undervisning
- Niveau af dansk: underordnet

Eksklusionskriterier:

- Født og opvokset i Danmark
- Dansk som hovedsprog i hjemmet
- Vestlig kultur i hjemmet

For at opnå variation i materialet – og dermed større reliabilitet af data, men samtidig med et realistisk syn på tidsperioden, blev der udvalgt to forskellige elevgrupper – i alt 8 elever.

- Elevgruppe nr. 1 (Fremover EG1) består af fem drenge i alderen 11-12 år. Denne gruppe modtager basistimer i DSA, og har boet i Danmark i over fem år, men ingen er født her. Eleverne taler sommetider dansk med sine søskende i hjemmet, men ikke med forældrene. Tre er muslimer, to er ortodoks-kristne.
- Elevgruppe nr. 2 (Fremover EG2) består af tre drenge i alderen 10-11 år. Denne gruppe går i en basisklasse, da de kun har været i Danmark i omkring et år. Eleverne taler intet dansk i hjemmet og er således kun eksponeret for sproget i skolesammenhænge. En elev fra denne gruppe er først blevet introduceret til tekstafkodning i Danmark. Alle tre er muslimer.

Undervisningsforløb

Forløbet er udarbejdet med afsæt i billedbogen, *Vitello møder Gud*, skrevet i 2009 af Kim Fupz Aakeson og illustreret af Niels Bo Bojesen. Den handler om en dreng, der keder sig og bare har én af de dage. Hans mor har travlt og faren er der ikke. Midt i al sin kedsomhed finder han en hund, der tilhører en mand på en bænk. Manden minder ham om Gud... og julemanden. Manden fortæller selv, at han er Gud, og giver drengen ét ønske som tak for at bringe hunden tilbage. Drengen ønsker sig, at faren kommer tilbage, men Gud fortæller, at det er umuligt, da faren er en af Guds bedste engle, hvilket starter en god samtale mellem de to.

Lektion	Indhold & Aktiviteter	Organisering	Formål
1. lektion (45 minutter)	<p>Introduktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Præsentation af projekt - Plan for i dag <p>Før læsningen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Snak om forside uden og med overskrift <p>Under læsningen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bog: <i>Vitello møder Gud</i> - "Skriv hvad I synes om bogen" - "Skriv ord ned I ikke forstår" 	<p>I plenum</p> <p>Samtale i plenum</p> <p>Oplæsning Individuelt</p> <p>Individuelt</p>	<p><i>At eleverne danner sig et overblik over, hvad der skal ske og hvorfor</i></p> <p><i>At eleverne aktiverer deres forhåndsviden, får en kontekstviden samt lærer at afkode illustrationer, som kan bruges til at understøtte læsningen</i></p> <p><i>At eleverne lærer hvordan en bog <u>kan</u> læses samt får fokus på nye ord og vendinger</i></p>
2. lektion (45 minutter)	<p>Efter læsningen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Litteratursamtale - "Skriv sætninger med de ord I ikke forstod" - "Hvad har I lært i dag?" 	<p>Samtale i plenum</p> <p>Individuelt</p> <p>Plenum</p>	<p><i>At eleverne bliver eksponeret for det nye ordforråd i en kontekst samt tilegner sig interkulturelle kompetencer vha. læsning på, mellem og bag linjerne</i></p> <p><i>At eleverne udbygger og konsoliderer deres ordforråd samt danner sig et overblik over deres nye viden</i></p>
3. lektion (45 minutter) - Udføres senere	<p>Opfølgende undervisning:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resume af bogen - "Hvad lærte vi sidst?" - Skriv nye sætninger 	<p>I par</p> <p>I plenum</p> <p>Individuelt</p>	<p><i>At eleverne kan huske, bruge og udbygge deres nye viden</i></p>

Teoriafsnit

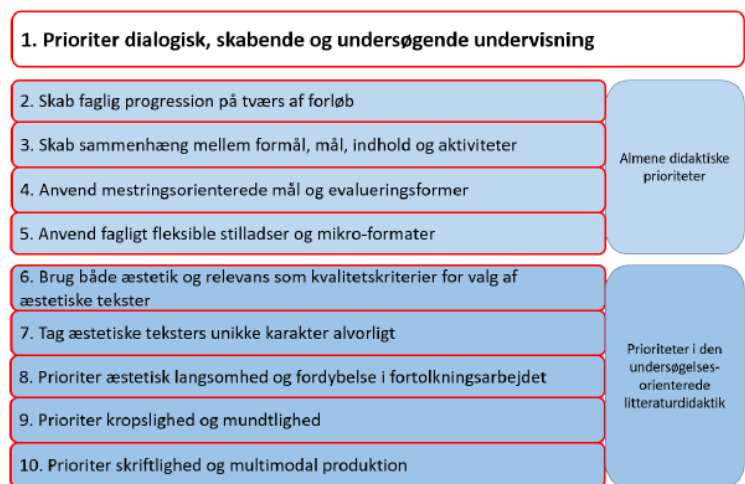
Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for og begrunde dette projekts teoretiske fundament, samt klarlægge hvordan jeg vil bruge teorien.

KiDM-projektet

Thomas Illum Hansens forsknings- og udviklingsprojekt, *Kvalitet i Dansk og Matematik*, klarlægger nyt, dansk forskning indenfor litteraturundervisning. Projektets formål er at skabe bedre kvalitet i danskundervisningen ved at fremme det dialogiske, skabende og undersøgende arbejde med litteratur. Dette skal ske ved, at lærere og elever arbejder med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning, og i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og dialog. Målet er at udbrede en åben og skabende tilgang, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres omverden (Illum Hansen & Elf, 2017).

For at kunne imødekomme denne type undervisning, arbejder Illum Hansen med specifikke undersøgelser af, hvordan man med en dialogbaseret tilgang til tekster kan udvikle og kvalificere elevers kompetencer indenfor analyse og fortolkning.

Han har i den forbindelse udarbejdet 10 anbefalinger (Figur 1), med fokus på æstetik og undersøgelse i dansk. Disse anbefalinger vil sammen med begreberne 'inferens' og 'theory of mind' indgå i min analyse.



Figur 1 - Anbefalinger med fokus på æstetik og undersøgende undervisning (KiDM-projektets 10 anbefalinger)

Olga Dysthe

I forlængelse af Illum Hansens forskningsprojekt er det relevant for mig at inddrage Olga Dysthes teorier om det flerstemmige- og dialogiske klasserum. Dysthes konstruktivistiske og interaktionistiske læringssyn peger på, at undervisning skal være med vægt på socialt samspil, hvor elever ikke blot tilegner sig andres strukturer, men gør kundskaber til deres egne (Dysthe, 1997). Hun deler i den forbindelse Vygotskys forståelse af, at sproget er grundlæggende for vores tænkning og udvikling, og argumenterer for, at der i den dialogiske undervisning skal lægges vægt på interaktionen mellem lærer og elev samt elever imellem.

I et citat der oprindeligt er tilskrevet litterat og semiotiker Mikhail Bakhtin, men som bliver bragt til live af Dysthe, bliver mening beskrevet som noget, der [...] opstår i dialogen og samspillet mellem den, der snakker, og den der modtager" (Dysthe, 1997, s. 68). Dysthes læringssyn læner sig derfor på mange områder op ad Bakhtins dialogbegreb; at dialogisme er nært integreret med det at være menneske, samt at den fiktive fortællings største potentiale er, at den er opbygget af mange andre stemmer end forfatterens egen. (Dysthe, 1997)

I et forsøg på at imødekomme både Bakhtin og Vygotskys teorier, vil jeg i dette bachelorprojekt trække på følgende af Dysthes analysebegreber, som jeg vurderer centrale indenfor dialogisk diskurs, og som samtidig imødekommer KiDM-projektets anbefalinger: *autentiske spørgsmål*, *optag af elevsvar* og *høj værdsætning*. En nærmere beskrivelse af begreberne kan ses i bilag 1.

Anne-Kari Skardhamar

Jeg har valgt at opbygge min litteratursamtale efter den norske litteratur- og sprogforsker Anne-Kari Skardhamars samtalestrategi, som består af de tre spørgsmålstyper; *identifikations-*, *refleksions-* og *overføringsspørgsmål* samt *hukommelsesspørgsmål*, der kan inkorporeres som ekstra for at sørge for, at samtlige elever får en succesoplevelse fra start. Strategiens formål er at skabe progression i samtalen, og dermed få eleverne til at reflektere med og involvere sig i værket.

Samtalestrategien giver mig mulighed for at få et fænomenologisk indblik i den læringsproces som eleverne oplever, og fungerer i samspil med Olga Dysthes analysebegreber. En nærmere beskrivelse af spørgsmålstyperne kan ses i bilag 1.

Jeg har endvidere fundet inspiration i Skardhamars tanker om litteraturvalg, hvor hun påpeger vigtigheden af at udvælge litteraturen til den specifikke situation, hvori det skal bruges (Skardhamar, 2001).

K. E. Løgstrup

Når det kommer til forskellige læringssyn, har jeg valgt at inddrage K.E. Løgstrups tilgang til og tænkning om skolen, da hans synspunkter stadig er aktuelle og essentielle for, hvordan undervisningskulturen i dag er opbygget. Ifølge ham har den danske skole ét formål, nemlig tilværelsesoplysningen (Bugge, 2014). Det betyder, at skolen overordnet set skal sørge for oplysning om elevernes egen tilværelse, og den verden de lever i. I vores multikulturelle samfund omfatter dette bl.a. viden og kompetencer indenfor kulturforståelse, hvilket afspejles i min problemformulering.

Jeg har ydermere gjort brug af Løgstrups tanker om de pædagogiske muligheder, der er ved arbejdet med den fiktive fortælling. Fortællingen udvikler, ifølge Løgstrup, nemlig fantasien, som udvikler den enkeltes horisont, når der åbnes op for muligheden for at sætte sig i en andens sted. Dette harmonerer med og sikres i dette projekt igennem Skardhamars samtalestrategi.

Iben Jensen

Det er desuden yderst aktuelt for mit bachelorprojekt at tage udgangspunkt i kulturforsker Iben Jensens teorier om kulturforståelse – og om hvordan man kan udnytte hinandens interkulturelle kompetencer. Hun har udarbejdet fire begreber, der alle er inspireret af hermeneutikken (Jensen, 1998), og som jeg vil trække på i dette projekt. Det første begreb, *erfaringsposition*, er det grundlag vi fortolker på og handler efter. Dette grundlag sætter rammerne om det andet begreb, som er *kulturel forudforståelse*. Dette er en forenklet forståelse af 'de andre', og er formet på baggrund af individets *kulturelle selvforståelse*. Selvforståelsen, der samtidig er det tredje begreb, er en idealiseret forståelse af egen kultur og kommer til syne i interkulturelle kommunikationsprocesser. Det sidste begreb er *kulturelle fikseringspunkter*, der er en fastholdelse af et bestemt emne, der relaterer til overordnede samfundsmæssige strukturer. Disse kan opstå, når der diskuteres grundet erfaringsbaseret uenighed.

Ved at fokusere på individuelle erfaringer i en social kontekst, som jeg vil gøre i litteratursamtalen, kan man få mulighed for at komme frem til fælles erfaringer på tværs af kulturer (Jensen, 1998). Kultur opstår, ifølge Jensen, nemlig gennem beskæftigelse med og tilknytning til fællesskabet, og så lægger hun vægt på, at man først besidder interkulturel kompetence, når man kan reflektere og handle med en gensidig respekt og forståelse ud fra ens viden og holdninger til andre kulturer.

Analyseafsnit

Jeg vil i dette afsnit analysere mit empiriske datagrundlag ud fra mit teoretiske fundament. Afsnittet vil være delt ind i 4 afsnit: 'før læsningen', 'under læsningen', 'efter læsningen' og 'tegn på læring'. Jeg vil kort forinden argumentere for og analysere de valg, jeg har taget forud for undervisningen – heriblandt strukturering og formål samt tekstvalg.

Strukturering og formål

Jeg har valgt at strukturere min undervisning med aktiviteter før, under og efter læsningen, da det kan hjælpe eleverne med at læse aktivt og samtidig overvåge deres forståelse af teksten (Undervisningsministeriet, 2019). Litteratursamtalen er opbygget ud fra Skardhamars spørgsmålstyper og med fokus på Dysthes begreber indenfor den dialogiske diskurs. Der argumenteres af flere forskere desuden for, at læringspotentialet i at samtale om individuelle læseoplevelser er større end ved at analysere et værk vha. konkrete analyseredskaber, og at man gennem den litterære samtale kan få mere ud af litteraturen, heriblandt som redskab til en dybere erkendelse (Felski, 2008). Analysen inddrager desuden KiDM-projektets 10 anbefalinger (Figur 1), som vil være markeret med grøn.

Jeg har forsøgt at skabe **sammenhæng mellem formål, mål, indhold og aktiviteter**. Begge elevgrupper har en anden kulturel baggrund end mange danske elever – og mig selv, og for at eleverne kan forholde sig kritisk og analyserende til deres eksistens og samfundet generelt er begrebet kultur brugt som et mere abstrakt begreb – et erkendelsesredskab, som kan bruges til at forstå og forklare med. Formålet med DSA-undervisning er, at eleverne udvikler sine dansksproglige kompetencer, så de på sigt kan indgå på lige fod med andre i både skole og samfund (Uvm, 2019). Formålet med min undervisning var derfor, at eleverne fik udvidet deres produktive ordforråd og kulturforståelse, hvortil jeg opstillede et overordnet mål:

- *Eleven kan bruge sin verden til at forstå litteraturen, og kan bruge litteraturen til at forstå sin verden*

Sætningen retter sig mod undersøgelsen af teksten og eleverne selv, men tillader samtidig, at de har forskellige tilgange og tolkninger. Den bliver derfor ikke styrende, men guidende i stedet.

Valg af tekst

For at imødekomme den undersøgende undervisning, havde jeg på forhånd gjort mig overvejelser omkring valg af tekst. Jeg valgte med baggrund i Skardhamars (2001) tekstvalgsteori og KiDM-projektets 6. anbefaling: **brug både æstetik og relevans som kvalitetskriterier for valg af æstetiske tekster**, en bog, der både ville appellere til og samtidig også udfordre eleverne.

Valget faldt på *Vitello møder Gud* – en seriebog. Flere litteraturforskere stiller sig dog kritisk overfor brugen af seriebøger i skolen, da de ikke mener, at genren kan give læseren værdifulde kundskaber, og fordi litteraturen i skolen ofte bliver set som en modpol til fritidslæsningens triviallitteratur (Skardhamar, 2001). Jeg valgte dog netop denne type bog, da det er påvist, at børn på tværs af alder, køn og etnicitet foretrækker at læse serier i deres fritid (Hansen S. R., 2014). Det betyder også, at læsegenren er kendetegnet ved gentagelse og genkendelse – noget som DSA-elever vil have stor gavn af (Nation, 2008). Appellen for mine elevgrupper vil bestå i tilfredsstillelsen ved at vende tilbage til noget velkendt, og denne form for læsning er derfor forbundet med fortrolighed og identifikation med karaktererne samt indlevelse i historien (Hansen S. R., 2014). Derudover kan en seriebog, hvis univers eleverne kender til i forvejen, skabe en tryghed for eleverne. EG1

havde arbejdet med Vitelloserien før, hvilket kunne kvalificere deres genkendelse fra start, hvorimod EG2 skulle introduceres først. Her er det en fordel, at eleverne fra start kan identificere sig med Vitello grundet alder og køn.

Ydermere er teksten multimodal, hvilket ifølge Anne Løvland, forsker i multimodalitet, karakteriseres ved en kombination af udtryksformer, der ligger som flere meningslag over hinanden. Ingen af lagene skal forstås isoleret, men derimod i samspillet med hinanden (Løvland & Fougt, 2018), hvilket bidrager til en æstetisk åbenhed med mulighed for flere perspektiver (Illum Hansen, 2019). I modsætning til mange triviallitterære tekster har Vitelloserien potentiale til at åbne op for samtaler og diskussioner om dybere emner og derigennem rykke på elevernes selverkendelse og forståelse. Jeg valgte derfor at udnytte bogens multimodale potentiale ved at basere første aktivitet på dens forside.

Før læsningen

For at imødekomme eventuelle sproglige, kulturelle og indholdsmæssige barrierer samt for at aktivere baggrundsviden og forforståelse for emnet, havde jeg valgt, at eleverne skulle arbejde med bogens forside, før de læste. Det gav dem mulighed for at sætte ord på deres umiddelbare tanker om bogen uden at skulle forholde sig til indhold og fagbegreber. Mit fokus var at give eleverne en kontekstviden, men uden at skabe en forvægt i undervisningen, der ville kunne hæmme elevernes umiddelbare møde med teksten. I stedet skulle aktiviteten hjælpe eleverne med at have noget at trække på, som ville gøre dem mindre afhængige af at forstå samtlige ord i bogen.

Eleverne fik derfor vist bogens forside uden overskrift (Figur 2) med spørgsmålet om, hvad bogen handler om. Det igangsatte gode diskussioner eleverne imellem. Én af diskussionerne i EG1 lød således:

Elev B: *Øh, den der bog tror jeg, jeg har set før... Den hedder noget med Gud, så den handler nok om ham der Vitello og Gud eller sådan noget*

Elev A: *Så ham der (peger på manden) er Gud så?*

Elev B: *Ja... og så er det så ham Vitello*

Elev A: *... Altså det der (peger på øllen), det er måske alkohol, så det er i hvert fald ikke Gud jo*



Figur 2 - Forsideillustration, Vitello møder Gud

Elev A og B kommer her selv frem til, at manden på forsiden skal forestille Gud, og samtalen fortsætter derfor i denne retning. Der findes flere intertekstuelle referencer i bogen, og ifølge Stine Reinholdt Hansen, ph.d. i børnelitteratur og børns læsevaner, er det vigtigt ikke at lade en intertekstuel reference stå i vejen for elevens egne umiddelbare oplevelser af teksten. Man bør derfor vente med at påpege disse til det efterfølgende arbejde med bogen (Hansen S. R., 2014). Jeg valgte dog at fortsætte samtalen om Gud, da det var eleverne selv, der fandt frem til, at manden kunne være Gud – samt hvorfor det ikke kunne være Gud.

Tosprogede elever kan i mange tilfælde have svært ved at bruge deres forforståelse, da de grundet manglende sprogkompetencer ofte overser de ledetråde, der kan hjælpe dem på sporet af at forstå en tekst (Gibbons,

2015). Elev B bruger dog fra starten sin baggrundsviden, da han kan genkende Vitello-universet og derfor kan linke titel og handling sammen. I samme diskussion bruger elev A sin kulturelle selv- og forudforståelse om Gud som forståelsesramme for teksten, da han som troende ikke mener, at det kan være Gud pga. alkohol.

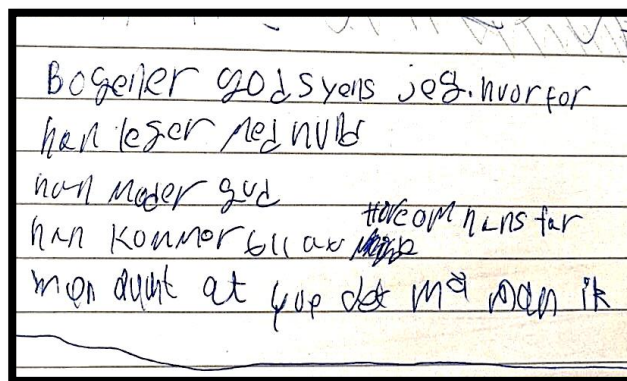
Forsiden skabte tydeligvis forundring og fremmedhed for nogle af eleverne, hvilket jeg valgte at arbejde videre med i litteratursamtalen for at imødekomme **denne æstetiske teksts unikke karakter**. Diskussionen satte tanker i gang om, hvem manden mon så kunne være, hvilket kan skyldes den hermeneutiske begær, hvor man naturligt vil prøve at finde en mening med, hvad man ser. Disse tanker fik de besked på at have med i overvejelserne under den forestående læsning.

Under læsningen

Jeg valgte at læse bogen højt for begge elevgrupper uden afbrydelser eller kommentarer, da eleverne på denne måde kunne få lov at leve sig ind i teksten uden at skulle forholde sig til andet (Hansen S. R., 2014). Oplæsning er samtidig en strategi til at forbedre elevernes læsefærdighed på sigt, da de ved at lytte til en erfaren læser, får mulighed for at se hvordan de kan mestre læsepraksissen. Det bidrager desuden til at opnå **mestringsorienterede mål**, som er formålet med aktiviteten.

Under oplæsningen havde jeg fokus på pauser, intonation og betoning for at give teksten liv – og dermed vise eleverne, at det trykte ord kan vise en stemning. Ligesom elev A var tydeligt påvirket over, hvad der skulle forestille at være Gud, så ligger det æstetiske aspekt netop i den stemning som teksten videregiver samt i det indtryk den enkelte elev er efterladt med.

For at udnytte den umiddelbare vurdering og holdning som stemningen inviterede til, skulle eleverne ganske kort skrive, hvad de syntes om bogen. Jeg gjorde det klart, at stavfejl ikke betød noget, da dette skriv udelukkende var til dem selv, hvilket syntes at berolige nogle af eleverne. En elev fra EG1 skrev (Se figur 3), at bogen var god, fordi Vitello leger med en hund, møder Gud og hører om sin far. Eleven slutter af med at fortælle, at det er dumt at lyve, for det må man ikke. Eleven fortæller her om bogens handling – faktisk i kronologisk rækkefølge – hvilket kan være en strategi han brugte for at huske at få det hele med. Den sidste sætning er dog i stedet et udtryk for hans holdning til det at lyve, hvilket tydeligvis vækkede en følelse i ham, ligesom billedet af Gud gjorde ved elev A i förlæsningsaktiviteten. At eleverne skrev og fortalte om de følelser som de var efterladt med, gjorde det muligt at arbejde med bogens æstetiske potentiale i den efterfølgende samtale.



Figur 3 - En elevs umiddelbare tanker om bogen

Eleverne skulle efterfølgende skrive de ord ned, som de ikke forstod. EG1 kunne vælge fra hele bogen, hvorimod EG2 fik til opgave at udvælge ord fra et specifikt dobbelttopslag (bilag 3). Grunden til denne variation var, at det ellers ville være en uoverskuelig opgave for EG2, da deres ordforråd var ringere.

Nogle af ordene, der gik igen ved begge grupper var *sjuft*, *møgunge*, *superengel* og *guldøl*. Jeg havde derfor disse ord in mente i den efterfølgende litteratursamtale.

Jeg oplevede, at disse to skriftlige aktiviteter havde den fordel ved at ligge forud for samtalen, at samtlige elever kunne deltage aktivt til trods for, at de endnu ikke følte sig helt trygge i at producere et verbalt output. Ved at de samtidig ikke skulle koncentrere sig om de sproglige mangler, de måtte have, kunne de slappe mere af i processen. Én elev i EG2 havde et meget ringe produktivt ordforråd, hvilket resulterede i, at han i første aktivitet om forsiden var meget tilbageholden. **At prioritere skriftlighed** forud for en mundtlig aktivitet gav derfor god mening, da denne elev kunne tage sig den tid, han skulle bruge for at producere et output. En svag elev har nemlig brug for megen støtte for at turde tage til orde – og dermed bruge sin stemme. Den stemme, der i den dialogiske og undersøgende undervisning er mindst lige så relevant som den faglig dygtige elevs (Dysthe, 1997).

Efter læsningen

KiDM-projektets første og efter min mening vigtigste anbefaling er, at man skal **prioritere dialogisk, skabende og undersøgende undervisning**. Jeg kan til denne anbefaling drage tydelige paralleller til min litteratursamtale, hvor ingen rigtige svar var givet på forhånd, og fortolkningen af teksten ikke blev vurderet som rigtigt eller forkert, men som mere eller mindre begrundede forståelser af teksten (Illum Hansen, 2019).

I multikulturelle elevgrupper bringer diskussioner ofte meget forskellige *stemmer* frem. I den dialogiske undervisning, som litteratursamtalen er, får eleverne mulighed for at deltage aktivt og involvere sig i dialogen, og som Dysthe pointerer så er det først og fremmest i konfrontationen mellem stemmerne, at den enkelte får mulighed for at finde sin egen stemme (Dysthe, 1997). Jeg udnyttede derfor det flerstemmige klasserums potentiale ved at analysere *Vitello møder Gud* i fællesskab med eleverne og lod dem derigennem trække forbindelseslinjer til virkeligheden, som ville kunne opkvalificere deres interkulturalitet (Skardhamar, 2001).

Autensitet, optag og værdsætning

Et af målene med min undervisning var at skabe en autentisk samtale, hvor eleverne kunne slappe af og ytre deres umiddelbare holdninger og forståelser af teksten. For at sikre deltagelse gjorde jeg dem opmærksomme på, at de ikke kunne svare forkert og benyttede mig derfor af autentiske og åbne spørgsmål med udgangspunkt i Dysthes teori herom:

“Autentiske og åbne spørgsmål var et vigtigt redskab, som lærerne brugte for at involvere eleverne i undervisningssamtaler, for at udfordre deres forståelse og tænkning og for at hjælpe dem til at se sammenhænge mellem, hvad de havde lært tidligere, og det nye” (Dysthe, 1997, s. 226)

Ved brug af autentiske spørgsmål blev eleverne tvunget til at distancere sig fra det skrevne og i stedet reflektere over og formulere deres egne meninger ud fra egne værdier. Det bidrog til en samtale, hvor den enkeltes stemme havde værdi, hvilket jeg som lærer signalerede ved at *optage* elevsvar og praktisere *høj værdsætning* (Se eksempler i bilag 2). Ved at bruge disse teknikker, understregede jeg, at det som eleverne tænkte og sagde var interessant og værd at beskæftige sig med. Dette, når praktiseret hen over en længere periode, vil kunne øge elevernes selvrespekt, fordi det forventes af dem, at de tænker, og fordi de bliver behandlet derefter (Dysthe, 1997).

Graduering af spørgsmål

Det første spørgsmål jeg stillede begge grupper, var følgende hukommelsesspørgsmål: *“Hvis hund er det?”*. De to elevgruppers responstid var meget forskellige. EG1 svarede prompte og i kor *“Guds”*, hvorimod kun en enkelt elev fra EG2 markerede fra start. Generelt var EG2 mere tilbageholden med at svare, hvilket med

overvejende sandsynlighed skyldtes, at deres produktive ordforråd var ringere. Min manglende relation til dem blev derfor også en større udfordring, da vi ikke havde et fælles ståsted. Jeg måtte derfor redigere min måde at spørge på, og gradueringen af spørgsmålene med EG2 foregik derfor i et langsommere tempo.

Jeg observerede til gengæld i begge grupper, at det at starte med spørgsmål som alle elever kunne svare på – om end i egne tempi – bidrog til en følelse af, at alle kunne være med. Denne type spørgsmål gav dem altså succesoplevelser fra start, hvilket er særdeles vigtigt for elever med svage sproglige kompetencer (Nation, 2008). Det er dog på den anden side også vigtigt at få gang i tankeprocessen for at øge elevernes forståelse, da det bliver en overfladisk læring, hvis eleverne blot kan reproducere teksten og svare på spørgsmål uden at være tvunget til at gå ind i teksten (Dysthe, 1997).

For at få eleverne til at involvere sig i teksten stillede jeg dem et identifikationsspørgsmål: *”Hvad ville I have gjort, hvis der sad en mand på en bænk og sagde, det var hans hund?”*, hvortil elev A svarede: *”Altså jeg tror jeg ville gå hen til ham bare og spørge, for han ser jo ikke farlig ud”*. Spørgsmålet var autentisk, og svaret gav mig et indblik i elevens holdninger og værdier. Spørgsmålet appellerede nemlig til engagement og følelse, og så bidrog den til, at eleverne kunne identificere sig med Vitello – altså sætte sig i hans sted.

Eleverne var ved hukommelsesspørgsmålet kun tvunget til at læse *på* linjerne, og identifikationsspørgsmålet blev brugt som et redskab til at kunne dykke dybere ned i teksten. Jeg valgte herefter at arbejde målrettet med at graduere spørgsmålene og dermed hæve niveauet. Det gjorde jeg for at fremme læsning *mellem* linjerne – og dermed sikre en inferensdannelse (Illum Hansen, 2019) samt *bag* linjerne for at lære dem at tage stilling til det læste. Refleksionsspørgsmålene krævede, at eleverne koblede hvad der stod i teksten, med hvad de ved om verden og andre tekster (Hansen, Elf, & Gissel, 2017). Jeg spurgte eleverne hvor længe handlingen mon strakte sig over, hvortil de skulle bruge lidt refleksionstid. Elev E begyndte at bladere i bogen og kom frem til, at den strækker sig over en dag, da billederne bliver mørkere til sidst i bogen. Dette var elev B ikke enig i, da man, ifølge ham, ikke kan spise pandekager til aftensmad. Elev E svarede:

”Det må man da selv bestemme. Jeg har engang spist det mega sent, hvor det var, at min mor lavede det og det var helt mørkt og vi sad udenfor for det var ikke koldt... så jeg tror, at han spiser det til aftensmad for ja, det er mørkt, men det kan jo være det er sommer.”

Elev E bruger her egne erfaringer som argument for, at man sagtens kan spise pandekager om aftenen. Vi læser nemlig alle sammen tekster, gennem det filter vores egne erfaringer har dannet (Skardhamar, 2001), og eleven har altså erfaret, at det ikke nødvendigvis er koldt, selvom det er mørkt. Han vælger i stedet at basere sit bud ud fra forholdet mellem tekst og billeder, hvilket netop er den multimodale teksts fordel (Løvland & Foug, 2018).

Jeg benyttede jeg mig til sidst af et overføringsspørgsmål, for at eleverne kunne knytte en forbindelse mellem fiktionen og virkeligheden (Skardhamar, 2001). Jeg spurgte, om de troede, at Gud havde brug for Vitellos far. Hertil svarede en af eleverne, at det nok var en hvid løgn. Det fik eleverne til at forholde sig til moralen i bogen: *Hvornår må man lyve?* Efter vi havde diskuteret, hvad det vil sige at stikke folk en hvid løgn, spurgte jeg, om det er okay, hvis det gør personen glad. Hertil svarede elev B straks ja, og elev C straks nej. Elev C havde gennem hele samtalen haft svært ved at distancere sig fra sin kulturelle selvforståelse, og jeg oplevede, at dette blev et kulturelt fikseringspunkt, da han følte, at hans religiøse overbevisning, som danner grundlag for hans erfaringsposition, blev udfordret. Ifølge Løgstrup har den fiktive fortælling dog netop potentialet til at udfordre sådanne emner, da der kan skabes fokus på fantasi og derigennem horisontudvikling (Bugge, 2014).

Det var derfor vigtigt, at jeg fik eleven til at fokusere på situationen i den fiktive fortælling for at hjælpe ham til at sætte sig i mandens sted, for som Løgstrup siger: *"Fantasien er nemlig uundværlig, når man skal foretage den "rolleombytning", der går ud på at "fantasere sig til, hvilken hjælp man ville sætte pris på, hvis man var i den andens sted"* (Bugge, 2014, s. 22). Jeg spurgte derfor elev C:

- *Hvis du igen tænker på bogen, tror du så, at det er Gud, der lyver for ham?*
- Elev C: *Nej, for Gud lyver ikke... det er bare en almindelig mand*
- *Hvis det bare er en almindelig mand, er det så mere okay, at han siger en lille hvid løgn til Vitello?*
- Elev C: *Altså jeg synes ikke, det er okay, men kan måske godt forstå det*
- *Hvorfor kan du godt forstå det?*
- Elev C: *Altså fordi det er jo for ikke at såre ham, så det er nok ment godt*

Elev C's kulturelle forudforståelse var fra start formet på baggrund af hans kulturelle selvforståelse, da han havde svært ved at se bort sin egen forståelse af det at lyve – og dermed at forstå de andres tanker om situationen (Jensen, 2018). Efter at eleven lærte at fortolke fortællingen indefra, var det tydeligt at se, at samtalen havde bidraget til elevens *theory of mind* – altså hans evne til at forstå motivet bag mandens handlinger – selvom han syntes, det var forkert gjort.

Æstetik og kultur

Flere af eleverne har i litteratursamtalen gjort sig erfaringer af sans- og følelsesmæssig karakter, hvilket leder mig over i bogens æstetiske potentiale. Litteratur må nemlig ses som værende mere end blot skrift på hvidt papir og i stedet som et æstetisk artefakt, der kan gøres til genstand for en æstetisk oplevelse.

KiDM-projektets 7. og 8. anbefaling er, **at man skal tage æstetiske teksters unikke karakter alvorligt samt prioritere æstetisk langsomhed og fordybelse**. For at eleverne kunne opnå en dybere erkendelse, valgte jeg at udnytte bogens kulturelle læringspotentiale ved at samtale om kultur- og religionsforskelle. Jeg spurgte eleverne om de fejrer jul ligesom Vitello, hvortil de svarede nej, men at de respekterer, at kristne gør. Jeg blev dog overrasket over, at netop dette spørgsmål gav anledning til følgende diskussion mellem to elever, der må siges at være vokset op i samme kulturelle miljø, da de er tvillinger. Diskussionen handlede om hvorvidt fejringen af De Dødes Dag i Mexico var okay, og lød således:

- Elev A: *Det er jo deres traditioner*
- Elev B: *Ja, og det har jeg intet imod*
- Elev A: *Jo, du har noget imod det*
- Elev B: *Nej, jeg har ikke noget imod de gør det, jeg spørger hvorfor?*
- Elev A: *På grund af de gerne vil mindes deres familiemedlemmer*
- Elev B: *Ja, men det kan de da gøre på andre måder*
- Elev A: *Nej, altså vi har vores traditioner, så må de også gerne have deres traditioner. Også selvom du ikke kan forstå, hvorfor de gør det. De kan måske heller ikke forstå hvorfor vi fejrer Eid, for det er jo ikke deres religion*

Diskussionen viste en indbyrdes forskellighed blandt elevgruppen, og ingen af dem følte, at samtalen kunne passere uden dybere diskussion. Det var vigtigt for elev A at pointere, at alle må have sine egne traditioner, og samtalen viser dermed en forskel på de to elevers interkulturelle kompetencer. Emnet blev igen taget op i slutningen af undervisningen, hvor eleverne blev spurgt, hvad de havde lært af timerne. Her svarede elev B:

”Altså jeg har nok lært også, at så tænker jeg på én måde og så tænker han (elev A, red.) på en anden måde og det kan blive ved og så taler vi om hvordan vi tænker og så lærer man noget nyt af hinanden. Vi har jo talt om andres traditioner, ligesom Vitello tror på julemanden, og så tror de i Mexico på, at man ligesom kan se de døde på en bestemt dag, og så tror jeg på noget andet. Og det er også okay.”

Det at samtale om religionsforskelle har tydeligvis bidraget til en dybere selverkendelse igennem elevens forståelse for andres kulturer, hvilket stemmer overens med Jensens (2018) teori om, at man kan udnytte hinandens interkulturelle kompetencer i et samspil mellem kultur og læring. Som Bakhtin udtrykker det, så er det *”først og fremmest i konfrontationen mellem stemmerne, at den enkelte får mulighed for at finde sin egen stemme”* (Dysthe, 1997, s. 225), og fordelene ved dialogen i denne elevgruppe er, at den består af mange stemmer. Elev B viser altså, at han gennem samtalen med klassekammeraten har tilegnet sig interkulturelle kompetencer.

Tegn på læring

Kulturforståelse

Samtalen var med mine semistrukturerede spørgsmål **fleksibelt stilladseret**, og gjorde den hermeneutiske proces tydelig. Dette kunne ses, da jeg spurgte eleverne, hvad de havde lært. En elev forklarede, at han havde kunnet konkludere, at Vitello er kristen, fordi han tror på julemanden, men også at det lige så vel kunne have været en muslimsk dreng, der satte sig på bænken. Han fortalte ydermere, at han gennem samtalen havde fået en forståelse for, hvorfor de andre i gruppen mener, som de gør. Eleven viser i denne samtale, at han har læst på, mellem og bag linjerne samt udviklet sin interkulturelle kompetence, da han viser respekt overfor de andres virkelighed – også selvom de strider imod hans egen.

En anden elev har dertil lært at fortolke en tekst indefra, hvilket har flyttet hans erfaringsposition og dermed hans kulturelle forud- og selvforståelse (Jensen, 1998). Begge elever har altså gjort brug af deres verden til at forstå litteraturen og litteraturen til at forstå deres verden, og næste gang et lignende emne blive taget op, er deres verden, jf. hermeneutikken, udvidet. Samtalen om den fiktive fortælling kan nemlig skabe et fælles tredje, hvor eleverne får udvidet både horisont og verden samt tør involvere sig uden at opleve at have sit selv på spil. Det betyder samtidig, at det fleksible stillads gradvist kan tages ned i takt med, at eleverne udvikler sig (Illum Hansen, 2019).

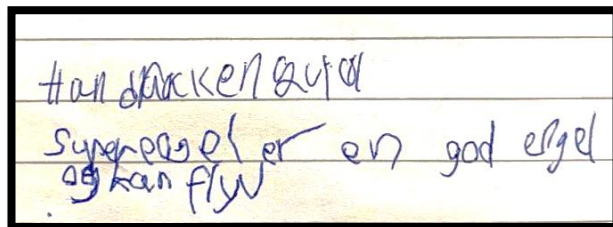
Ordforrådstilegnelse

Jeg valgte at have fokus på skriftlighed allerede under læsningen, da flere forskere argumenterer for, at elever skal støde på et ord mange gange og i flere forskellige sammenhænge, før de *tør* at bruge det selv (Nation, 2008). I perioden mellem et ord er i elevens receptive ordforråd, til det er i det produktive, vil eleven danne sig hypoteser omkring brug af ordet (Nation, 2008). Jeg ville derfor ikke kunne forvente, at eleverne ville lære ordene, ved at jeg blot fortalte dem, hvad de betød. Denne antagelse understøttes af KiDM-projektets resultater, som peger på, at der er et behov for at sætte tempoet ned i undervisningen for at give plads til elevernes egne undersøgelser (Illum Hansen, 2019).

Eleverne blev endvidere opmærksomme på de svære ord i den efterfølgende samtale, men uden at have decideret fokus på dem. Ved at jeg samtidig brugte disse ord i en autentisk kontekst og i forskellige sammenhænge i løbet af samtalen, fik eleverne mulighed for at be- eller afkræfte sine hypoteser (Gibbons,

2015). Da tempoet var sat ned, kunne eleverne ydermere fokusere på dybde og sammenhæng, hvilket jeg observerede havde en gavnlig effekt på læringsudbyttet ved begge mine elevgrupper, da de ofte havde brug for mange gentagelser og flere uddybninger – begge to gængse faktorer blandt successiv tosprogede elever (Nation, 2008).

For at kunne se om eleverne havde fået udvidet deres ordforråd, skulle de skrive sætninger med ordene (se figur 4). *Superengel* var ét af de ord, der gik igen ved flere elever, og jeg har efterfølgende kunnet konstatere, at flere af eleverne har omsat netop dette ord fra deres receptive ordforråd til deres produktive. At de kan bruge ordene i en sammenhæng, som fx "*Superengel er en god engel og kan flyv*", viser, at han har tilegnet sig en viden både om ordets betydning og dets brug.



Figur 4 – Eksempel på sætninger skrevet efter samtalen

Tilegnelsen af nye ord kan samtidig hænge sammen med arbejdet med en multimodal tekst. Den har nemlig vist sig at have en styrkende effekt på elevernes inferensdannelse. Det kan skyldes, at multimodale tekster har et stort potentiale til at stilladsere litteratursamtalen -og undervisningen, da illustrationerne kan læses af alle elever uanset sproglige kompetencer. Det bidrager sammen med viden om intertekstuelle referencer til, at bogen kan læses uden at forstå samtlige ord. En elev fra EG2 fortalte, at netop et af billederne (se bilag 3) og hans viden om andre tekster hjalp ham med at regne ud, hvad et ord betød:

"Altså man kan ligesom regne ud hvad de fx kigger på, at det var den der engel, fordi jeg vidste altså ikke hvad det der superengel var, men jeg har også set supermand og så ved jeg selvfølgelig, at Gud har engle, og så kunne jeg ligesom godt regne ud hvad superengel betyder. Altså en engel der er bedre end de andre. Og kan flyve..."

At lære nye ord er, som tidligere nævnt, afgørende, når det kommer til at lære et nyt sprog, og grunden hertil gav en elev selv udtryk for, da jeg spurgte ham om, hvorfor man skal lære nye ord:

- Elev D: så er det man kan få et bedre ordforråd og en bedre forståelse
- Og hvad kan du bruge et bedre ordforråd og bedre forståelse til?
- Elev D: Mange ting... altså bare for at tale... ej men faktisk også når jeg er færdig med skolen, for jeg skal også have et job, og det hjælper hvis man kan snakke godt dansk... ikke bare lidt dansk, men meget dansk. For hvis man skriver meget og snakker meget og har et godt ordforråd, så vælger de måske dig.
- Føler I, at I har øget jeres ordforråd i dag?
- Elev D: Ja, for altså jeg har jo i hvert fald lært de 5 ord lige her (peger ned på papiret) og også hvordan jeg skal bruge dem...

Eleven mener altså, at et bedre ordforråd vil give ham bedre muligheder i fremtiden, hvilket jo er et af formålene med folkeskolen, og noget tyder altså på, at litteratursamtalen kan hjælpe eleverne på vej mod dette.

Diskussion

Jeg vil i dette afsnit diskutere min videnskabsteoretiske tilgang og mit empiriske datagrundlag på baggrund af min undersøgelsesmetode. Derudover vil jeg diskutere interessante fokuspunkter i mit projekt.

Jeg har som udgangspunkt tilstræbt en fænomenologisk tilgang i litteratursamtalen, hvor jeg, efter bedste evne, har forsøgt at skabe epoché og eidetisk reduktion ved at lægge min forforståelse til side i samtalen, og i stedet fokusere på, hvad bogen betød for eleverne. De oplevede nemlig bogen på en anden måde end jeg selv, da vores livsverdenerne er forskellige. Samtalen formåede ydermere at favne en fænomenologisk analyse, som placerede eleverne indeni teksten igennem en identifikation, der b.l.a. sikredes ved identifikationsspørgsmål. Jeg var åben og anerkendende overfor hver enkelt elevs synspunkter og erkendte, at verden for individet er som denne udtrykker det, og så havde jeg på forhånd accepteret, at samtalens udfald ville afhænge af elevernes forudsætninger og tidligere erfaringer.

Det må dog erkendes, at jeg ikke har formået at holde en gennemført fænomenologisk tilgang, som det oprindeligt var meningen. Som Martin Heidegger pointerer, kan man nemlig hverken bevidst eller ubevidst sætte sin forforståelse helt til side (Birkler, 2005). Dette har jeg oplevet i udarbejdelsen af litteratursamtalens spørgsmål, som jeg lavede med en delvis åben og justerbar tilgang samt en delvis styret tilgang for at sikre, at der blev skabt en faglig progression, hvorigennem mine fokuspunkter kunne blive berørt.

Med en ren fænomenologisk tilgang til litteraturundervisning ville det desuden være svært at måle hvad eleverne havde fået ud af samtalen. For at opnå mere målbare resultater valgte jeg at arbejde med før-, under- og efterlæringsaktiviteter. Noget som ofte bliver brugt i en mere procesorienteret undervisning som analyseredskab, der kan sikre, at eleverne har konkrete mål for øje. Det kan dog samtidig forringe erkendelsesprocessen, da tempoet kan blive for højt (Illum Hansen & Elf, 2017) – noget jeg har fundet ud af, er hæmmende for tosprogede elevers læringsproces og som også påpeges af resultaterne fra KiDM-projektet.

Forskellen på den gængse procesorienterede undervisning og min undersøgelsesorienterede er, at både opbygningen af undervisningen og læringsmålene har været et værktøj til mig selv, og eleverne har ikke som sådan kendt til disse. De har derfor ikke følt sig presset til at nå et specifikt mål, hvilket har bidraget til en fri og umiddelbar litteratursamtale med fokus på dybde og kvalitet. Her fik den enkelte elev lov at anvende sin forforståelse i mødet med den forståelseshorizont, der var i det litterære værk, hvilket imødekommer den hermeneutiske og skabende proces. Det gav samtidig mulighed for at arbejde med den eksistentielle og æstetiske indvirkning, litteraturen havde på eleverne. Jeg benyttede værket som et æstetisk artefakt, hvortil jeg hentede begreber og metoder i litteraturteorien til at opnå fortolkning og refleksion. Dette lader dog til at kunne være en potentiel udfordring at opnå indenfor et på forhånd bestemt tidsrum, da det er forskelligt hvor længe elever er om at begynde at fortolke og reflektere. Samtalen med EG2 nåede af samme grund heller ikke samme fordybelsesniveau som med EG1, da de havde brug for flere gentagelser og uddybninger, og ellers ville være blevet presset af tidsmangel.

Netop tiden, eller manglen på samme, er desuden en særdeles aktuell problemstilling i den målstyrede folkeskole. Det kan være svært at retfærdiggøre at sætte tempoet ned i litteraturundervisningen, hvis man af den grund vil 'gå glip' af mere målbare resultater og læringsmål. Dette står altså tilbage som en udfordring i DSA-undervisningen, og lægger op til yderligere forskning på området.

Ydermere er jeg klar over, at mit empiriske datagrundlag har været småt, selv hvis det havde været muligt at gennemføre den planlagte opfølgende undervisning, og det kan derfor være svært at opnå valide besvarelser,

der kan retfærdiggøre rent empirisk at kunne konkludere noget på et almenyldigt plan. Jeg vil dog argumentere for, at et større empirisk datagrundlag ikke nødvendigvis ville have givet mere overførbare resultater, da litteratursamtalen netop bliver formet af deltagerne og den forforståelse og stemme, de hver især bidrager med. Ifølge socialkonstruktivistisk tankegang opstår mening og betydning nemlig altid i relationen imellem mennesker (Dinesen & De Wit, 2010), og mine resultater må derfor ses som værende en relationelt skabt proces mellem eleverne og mig selv, hvilket er baseret på en situationsbestemt meningsudveksling. Det betyder kort fortalt, at jeg ikke uden videre vil kunne overføre mine resultater til en anden læringsituation og regne med at få samme resultater. Resultaterne vil helt naturligt afvige, men jeg mener ikke, at de ville være mindre valide eller brugbare – blot anderledes. Der ville dog kunne gives klarere resultater af undervisningens effekt, hvis jeg havde haft mulighed for at gennemføre den opfølgende undervisning.

Jeg har af samme grund valgt at følge en evalueringsform, hvor der i stedet spørges til *hvad virker, for hvem og under hvilke omstændigheder* ud fra traditionen for realistisk evaluering (Dinesen & De Wit, 2010). Med denne vinkel bliver det interessante og vigtige i mit projekt at kende konteksten for virkningen fremfor selve virkningen. Med dette sagt, vil jeg herunder konkludere på dette projekt.

Konklusion

Jeg har i dette projekt undersøgt, hvordan litteratursamtalen kan bidrage til tosprogede elevers kendskab til dansk sprog og kultur. Jeg ønskede at finde svar på, hvordan elever kan lære, hvis de ikke har et tilstrækkeligt sprog – som jo netop siges at være nøglen til læring, samt hvordan jeg som kommende lærer kan hjælpe disse elever med henblik på aktiv og ligeværdig deltagelse i skole og samfund, som jo er formålet med DSA-undervisningen.

Jeg kan først og fremmest konkludere, at litteratursamtalen har haft en positiv effekt på tosprogede elevers kendskab til dansk sprog og kultur.

Jeg kom gennem analysen af samtalerne frem til, at læreren spiller en afgørende rolle i forhold til at kvalificere den dialogiske litteratursamtale, da man skal være både didaktisk og faglig kompetent, hvis potentialet i flerstemmigheden skal frem. Ved at stilladsere undervisningen i før, under og efterlæsningen fik både jeg og eleverne mulighed for at få et bedre indblik i den læring, der havde fundet sted, hvilket kvalificerede den hermeneutiske proces, da eleverne fik mulighed for efterfølgende at korrigere, variere og udvide deres forforståelse gennem samtalen i det flerstemmige klasserum.

Førlæsningsaktiviteten bidrog til at aktivere elevernes baggrundsviden og forforståelse, hvilket sikrede dem en kontekstforståelse, som de kunne trække på, så de var mindre hæmmet af deres sproglige mangler under oplæsningen. Grundet de mangler viste det sig desuden yderst relevant at tænke læseforståelsen ind, da eleverne ikke havde den læsekompetence, det krævede for at mestre læsning på, mellem og bag linjerne uden stilladsring. Hertil valgte jeg at bruge en multimodal tekst, som ville give eleverne mulighed for at afkode illustrationerne samtidig med læsningen. Da jeg spurgte eleverne, hvad de havde lært af undervisningen, viste det sig, at brugen af flere modaliteter havde været med til at øge ikke blot læseforståelsen, men også ordforrådet. Eleverne fik nemlig mulighed for at danne sig hypoteser omkring brug af ord de endnu ikke mestrede og kunne få dem be- eller afkræftet ved at linke tekst og illustrationer sammen samt ved at jeg brugte ordene i en autentisk sammenhæng.

Selve litteratursamtalen, der var opbygget med udgangspunkt i Skardhamars og Dysthes teorier herom, viste sig at indeholde mange fordele til brug for tosprogede elever. Det mest interessante var, at jeg ved brug af semistrukturerede spørgsmål rent didaktisk kunne sikre en progression i samtalen, uden at eleverne havde fokus på de faglige strategier, der lå i, at samtalen kvalificerede læsning på flere niveauer.

Jeg oplevede, at eleverne fik succesoplevelser gennem hukommelsesspørgsmålene, kunne identificere sig med værket via identifikationsspørgsmål samt fik sat tanker i gang gennem refleksions- og overføringsspørgsmålene. Sidstnævnte autentiske, åbne spørgsmål satte nemlig gang i de tanker som den enkelte elev havde gjort sig og sikrede, at eleverne ikke fik en følelse af, at deres svar blev bedømt som værende rigtige eller forkerte, som kan være medvirkende til, at mange fagligt svage elever ikke tør sige noget. Eleverne kunne endvidere gøre sig fremmederfaringer ved at opleve og arbejde med deres eksistens på æstetiske præmisser uden at give sig selv væk, da spørgsmålene var udarbejdet med henblik på Vitello-bogens unikke karakter. Dette kunne forklares igennem Løgstrups teori om potentialet i den fiktive fortælling og kunne ses i samtalen om at lyve med elev C.

Det var samtidig tydeligt, at det var denne type spørgsmål, der rykkede på elevernes erkendelse både gennem individuel refleksion, men også gennem den reflekterende samtale i gruppen, som fulgte. Ved at jeg fokuserede på de individuelle erfaringer i en social kontekst, fik eleverne mulighed for at komme frem til fælles erfaringer på tværs af kulturer. Som det kan ses i dele af analysen, så har litteratursamtalen nemlig generelt opkvalificeret elevernes interkulturelle kompetencer og deres theory of mind.

Det kan altså konkluderes, at man gennem litteratursamtalen kan arbejde med tosprogede elevers kulturforståelse samt med at gøre dele af elevernes receptive ordforråd produktivt. Specielt hvis man lægger fokus på nogle bestemte ord forud for samtalen eller, som KiDM-projektet også har kunnet konkludere, kan udnytte den fiktive fortællings potentiale: At den er opbygget af mange andre stemmer end forfatterens egen. Det kan dog også konkluderes, at det kan være en udfordring at sætte mål, der skal nås indenfor en bestemt tidshorisont, da elever når et fortolkende og reflekterende niveau i forskellige tempi, og man skal derfor, som med meget andet undervisning, praktisere denne form for undervisning over en længere periode for at vænne eleverne til det.

En afsluttende notits er, at eleverne selv er klar over vigtigheden af at have et stort ordforråd. De mener selv, at det giver dem mulighed for videre uddannelse, mulighed for at få et job og dermed mulighed for at få en bedre fremtid i Danmark, hvilket jo netop går hånd i hånd med folkeskolens formålsparagraf.

Litteraturliste

- BEK nr. 1053. (29.06.16). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisnings i dansk som andetsprog*. Hentet 2. april 2020 fra Børne- og Undervisningsministeriet:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183352>
- Beuchert, L. V., & Nandrup, A. B. (17. nov. 2014). The Danish National Tests: A Practical Guide. *Economics Working Papers*(2014-25). Hentet 08. 03 2020 fra
https://pure.au.dk/portal/files/90588424/wp14_25.pdf
- Birkler, J. (2005). *Videnskabsteori - En grundbog*. Kbh: Munksgaard.
- Bleses, D., Jensen, P., Nielsen, H., Sehested, K., & Sjö, N. M. (2016). *Børns tidlige udvikling og læring*. Mnisteriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup og Skolen*. KLIM.
- Dahlmann, T. (2019). *Undervisning i DSA*. University College Nordjylland, Læreruddannelsen. Upub. p.
- Danmarks Statistik. (1. januar 2020). *Det Nationale Integrationsbarometer*. Hentet 22. Februar 2020 fra Udlændinge- og Integrationsministeriet: <https://integrationsbarometer.dk/tal-og-analyser/INTEGRATION-STATUS-OG-UDVIKLING>
- Daugaard, L. M., & Jensen, N. H. (2018). *Nyankomne elever i skolen*. KvaN.
- Dinesen, M. S., & De Wit, C. K. (Januar 2010). *Ineva. Innovativ Evaluering - Evaluering der skaber indflydelse og anvendelse*. Hentet 17. Marts 2020 fra Ineva - Viden til Udvikling: <http://ineva.dk/innovativ-evaluering-evaluering-der-skaber-indflydelse-og-anvendelse>
- Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2009). Specific language impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders* 44(1), s. 15-35.
- Dysthe, O. (1997). *Det Flerstemmige Klasserum - Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- emu. (u.d.). *emu - danmarks læringsportal*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/grundskole/dansk-som-andetsprog>
- EVA. (2019). *Direkte indskrivning af nyankomne elever i almenklasser*. Danmarks Evalueringsinstitut. Hentet 20. marts 2020 fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/MASTER_Undersøgelse%20af%20direkte%20indskrivning%20af%20nyankomne%20elever%20i%20almenklasser_081119.pdf
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. John Wiley And Sons Ltd.
- Fælles Mål - Dansk. (2009). I *Fælles Mål 2009 - Dansk, faghæfte 1* (s. 3). Undervisningsministeriet.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og Metode - Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg.). Academica.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language Scaffolding learning*. Heinemann.

- Glasdam, S., Hansen, G. R., & Pjenggaard, S. (2016). *Bachelorprojekter inden for den pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder*. Kbh: Hans Reitzel.
- Hansen, S. R. (2014). Indlevelse og refleksion - En undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning. I S. R. Hansen, *PH.D. Når børn vælger litteratur - læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Aarhus Universitet. Hentet 11. Marts 2020 fra https://danskeforlag.dk/media/1614/028-fstine-reinholdt-naar-boern-vaelger-litteratur_phd-160115.pdf
- Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende litteraturundervisning*. kidm.dk.
- Illum Hansen, T. (2019). *Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM-projektet)*. Undervisningsministeriet.
- Illum Hansen, T., & Elf, N. (2017). *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk : Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. KiDM.
- Ingemann, J. H. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, I. (1998). Interkulturelle Analyseredskaber. I I. Jensen, *Interkulturel Kommunikation - I Komplekse Samfund*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, I. (2018). *Grundbog i kulturforståelse (3. udgave)*. Samfundslitteratur.
- KiDM. (15. Marts 2020). *KiDM.dk*. Hentet fra <http://kidm.dk/om-projektet/>
- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk (2. udgave)*. Kbh: Hans Reitzel.
- Løvland, A., & Fougst, S. S. (2018). *Multimodalitet i Skolen*. Dafolo.
- Nation, I. (2008). *Teaching Vocabulary - Strategies and Techniques*. Heinle, Cengage Learning.
- PIRLS. (2016). *PIRLS 2016 - En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Skardhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning - teori og praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Effektive redskaber til at styrke eleveres sprog og læseforståelse*. Trygfondens Børneforskningscenter og Undervisningsministeriet. Aarhus Universitet.
- UNHCR. (1951). *The 1951 Refugee Convention*. Hentet fra UNHCR The UN Refugee Agency: <https://www.unhcr.org/1951-refugee-convention.html>
- Uvm. (2006). *Om folkeskolen og folkeskolens formål*. Hentet 18. Februar 2020 fra Børne - og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Uvm. (2019). *Dansk som andetsprog (basis) Undervisningsvejledning*. emu.dk.

Bilag

Bilag 1 – Forklaring af nøgleord

Litteratursamtale

Litteratursamtalen er en analysemetode indenfor litteraturundervisning, som giver læreren mulighed for at lade eleverne analysere og reflektere over en tekst på en mere implicit måde (Skardhamar, 2001). Projektet her tager udgangspunkt i Anne-Kari Skardhamars forståelse af fænomenet, hvortil hun belyser tre bestemte spørgsmålstyper, inddelt således:

- **Identifikationsspørgsmål**, der hjælper eleverne med at identificere sig med personerne i fiktionen. Denne type spørgsmål appellerer desuden til engagement og følelse.
- **Refleksionsspørgsmål**, der kvalificerer den opmærksomme læsers tolkning af den indre handling. Denne type spørgsmål er hovedfasen i analysesamtalen, og skal være så autentiske som muligt. Målet er at træne eleverne til at læse teksten opmærksomt, træne dem i at beskrive og forklare personernes udsagn og handlemåder samt analysere karaktertræk, konflikter og løsninger.
- **Overføringsspørgsmål**, der er ment som støtte til at se det aktuelle i teksten, det, eleverne kan overføre til deres egen virkelighed. Formålet med denne type spørgsmål er nemlig, at eleverne lærer at knytte forbindelse mellem fiktionen og virkeligheden.

Ydermere *kan hukommelsesspørgsmål* inkorporeres i starten af samtalen, for at sørge for, at alle får en følelse af at kunne være med.

Identifikationsspørgsmål kan bruges for at skabe forudsætninger for en subjektiv forankring, som kun kan etableres, hvis læseren genkender elementer fra sit eget liv i teksten (Skardhamar, 2001).

Refleksionsspørgsmål giver eleverne mulighed for at analysere, ræsonnere og reflektere over tekstens indhold og sprog, og overføringsspørgsmål giver mulighed for at drøfte tekstens almen gyldighed samt overføre dens værdi til læserens virkelighed.

Litteratursamtalen tager ydermere udgangspunkt i følgende af Olga Dysthes begreber indenfor den dialogiske undervisning:

- **Autentiske spørgsmål**, der er spørgsmål, som ikke har et svar på forhånd, men netop bliver stillet og diskuteret fordi man er nysgerrig på at finde frem til et svar i fællesskab.
- **Optag**, der er en teknik til at få elever til at bidrage i en undervisningssamtale. Som lærer skal man inkorporere elevens svar i ens næste spørgsmål for at fremme dennes refleksion over eget svar.
- **Værdsætning**, der vises ved at bruge elevens svar i næste spørgsmål, opfølgning eller fremtidige diskussioner. Som lærer er dette en metode til at signalere, at elevens tanker og idéer er værdifulde, og faktisk lige så meget værd som lærerens. For elever med akademisk lav selvtillid grundet fx fagligt lavt niveau, kan høj værdsætning betyde meget for undervisningen.

Tosprogede elever

Der skelnes på hvilken type tosprogethed man besidder; simultan eller successiv tosprogethed. Simultan tosprogethed er når et barn vokser op med to modersmål hvorimod successiv forekommer, når barnets første møde med et andet sprog sker senere i livet (Uvm, 2019).

I Bekendtgørelsen om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog er forståelsen af tosprogede elever beskrevet således:

§1. Ved tosprogede elever forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk (BEK nr. 1053, 29.06.16)

At være tosproget betyder altså jf. §1, at eleven har dansk som sit andetsprog, hvilket gør eleven til successiv tosproget. Der sættes ikke krav til et specifikt sprogfærdighedsniveau eller alder for at kunne modtage DSA-undervisning i folkeskolen (Uvm, 2019), men i stedet til elevens forhold til sproget. Som undervisningsfag omfatter DSA derfor både den tosprogede elev, der går i en almen klasse og har behov for at videreudvikle sine dansksprogsfærdigheder gennem supplerende undervisning (Uvm, 2019), samt eleven der skal stifte bekendtskab med dansksproget for første gang. Begge grupper kan modtage DSA-undervisning jf. §4 i samme bekendtgørelse:

§ 4. Til tosprogede elever, hvis behov for sprogstøtte betyder, at de ikke ved optagelsen kan deltage i den almindelige undervisning i klassen, gives basisundervisning i dansk som andetsprog (BEK nr. 1053, 29.06.16).

Denne type elever skal altså modtage basisundervisning i dansk som andetsprog i den klasse, hvor det vurderes, at de kan få størst læringsudbytte. Det kan foregå i en basisklasse, hvor eleverne har alle deres timer, eller som basistimer, der foregår som supplement til elevernes almindelige fagundervisning.

Dansk sprog og kultur

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, [og] giver dem forståelse for andre lande og kulturer... (Uvm)

Fortrolighed med den danske kultur og dansksprogsfærdigheder der forbereder til videre uddannelse er altså to af hovedpunkterne i folkeskolens formålsparagraf. Med dansk kultur menes der bl.a. åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Uvm) og således fokuserer formålsparagraffen på skolens dobbelte formål – dannelse og uddannelse. Folkeskolen har altså et ansvar for ikke blot at uddanne fagligt, men også at fremme den enkeltes alsidige udvikling og dannelse i et demokratisk samfund.

Det kulturelle aspekt er ydermere forstået igennem kulturforsker Iben Jensens beskrivelse heraf:

Kulturforståelse handler om at have respekt for andre menneskers syn på virkeligheden, selvom dette syn til tider strider mod ens egne erfaringer, værdier og opfattelser af virkeligheden” (Jensen, 2018).

Størrelsen af ordforrådet er essentielt, når det kommer til læring. Der skelnes mellem det produktive ordforråd, der primært bruges til at tale og skrive, og det receptive ordforråd, som bruges når elever lytter og læser (Nation, 2008). En elevs produktive ordforråd består af de ord, som han uden tøven bruger, og kan kaldes for et slags hverdagsprog, som eleven føler sig sikker i. Det receptive ordforråd inkluderer både det produktive ordforråd og de ord, som han delvis forstår, men ikke kan bruge sikkert endnu. De fleste elevers receptive ordforråd er dermed større end deres produktive, hvilket i praksis kan betyde, at en dygtig læser kan have svært ved mundtligt at skulle genfortælle handlingen.

Bilag 2 – Uddrag fra litteratursamtalerne

Følgende samtaler har været optaget, og det har derfor givet denne detaljerighed. Jeg har dog valgt kun at transskribere de dele, der har været relevante for min analyse, og de vil derfor være delt op i afsnit under en overskrift, der henviser til, hvad hele samtalen handler om.

Pga. elevernes ringe dansksproglige kompetencer var mange ord udtalt forkert eller grammatisk forkerte. Dette vil kunne give misforståelser for læsere af dette projekt, som ikke kender situationen, og jeg har derfor valgt at nedskrive det i et mere korrekt dansk, dog stadig med de naturlige fejl, som eleven måtte lave. Sætninger markeret med **gul** er brugt eller omtalt i projektet.

Følgende afsnit er samtaler fra undervisningen med EG1:

Om forsiden

- Elev B: *Øh, den der bog tror jeg, jeg har set før... Den hedder noget med Gud, så den handler nok om ham drengen og Gud eller sådan noget*
- Elev A: *Så ham der (peger på manden) er Gud så?*
- Elev B: *Ja... og så er det så ham Vitello*
- Elev A: *... altså det der (peger på øllen), det er måske alkohol, så det er i hvert fald ikke Gud jo*

Om religion

- Hvilket dyr ser Vitello?
- I kor: en hund
- Ja, en hund. Hvis hund er det?
- Eleverne i kor: Guds hund
- Elev A: ja, "Guds" (eleven laver gåseøjne)
- L: du laver gåseøjne. Hvem synes Vitello nemlig manden han ligner?
- Elev A: Gud
 - o Elev B afbryder: OG julemanden
- Ja, synes I også at Gud og julemanden ligner hinanden?
- Elev B: (griner) Nej
- Nej? Hvorfor ikke?
- Elev B: man har aldrig set Gud, så man ved jo ikke engang om han har skæg
- Okay. Men har man set julemanden?
- Elev B: Nej... eller jo, på et billede
- Okay. Hvorfor er der egentlig ikke noget billede af Gud?
- Elev B: fordi man kan ikke se ham, man har kun beskrevet ham
- Okay. Hvad for en Gud har du?
- Elev A: Jeg har én, og han hedder Allah
- Okay, han hedder Allah. Tror I på ham?
- I fællesskab: JA
- Hvorfor?
- Elev B: Fordi det er sådan noget muslimer gør... jeg stoler på mit hjerte
- Okay, og hvad siger dit hjerte?
- Elev C: altså vi siger Allah først, så kommer min mor og så kommer min familie...
 - o Elev B (afbryder) nej, altså profeten Mohammed siger, at dem man skal elske højest ikke også, det er Gud og så kommer profeten Mohammed og så skal man elske sin mor tre gange mere end sin far, og så kommer far
- Hvorfor skal man elske sin mor tre gange mere end sin far?

- Elev B: fordi hun har båret på dig i 9 måneder under graviditet
- Det er nogle rigtig fine kommentarer, I har om jeres religion. Der er jo også mange ting religioner har tilfælles
- Elev A: ja, man skal behandle folk som man gerne selv vil blive behandlet
- Så vi er faktisk meget ens?
- Elev A: ja det synes jeg, og man er dum, hvis man ikke kan respektere andre

Om at snakke med en fremmed

- Hvad ville I have gjort, hvis der sad en mand på en bænk og sagde det var hans hund?
- Elev A: Altså jeg tror jeg ville gå hen til ham bare og spørge, for han ser jo ikke farlig ud
- Ville I andre også snakke med ham, når han nu ikke ser farlig ud?
- Elev B: ja, for han sagde det var jo hans hund, så skal jeg da sikre mig det er rigtigt

Om danskfaglige analysedele

- Hvor lang tro i, at bogen strækker sig over?
- Elev E: en dag
- Hvorfor tror du den strækker sig over en dag?
- Elev E: fordi på de forskellige billeder så er det, at først er det dag og et andet billede er mørkeblå, så det er nok ved at være nat og de spiser også pandekager til... jeg tror måske kl. 7 (19.00, red.). Eller jeg ved det ikke.
- Elev B: man spiser jo ikke pandekager til aftensmad
- Elev E: "Det må man da selv bestemme. Jeg har engang spist det mega sent, hvor det var, at min mor lavede det og det var helt mørkt og vi sad udenfor for det var ikke koldt... så jeg tror, at han spiser det til aftensmad for ja, det er mørkt, men det kan jo være det er sommer"
- Okay. jeg ved heller ikke hvor lang tid den strækker sig over, men det er nogle rigtig gode bud med, at det bliver mørkere, hvilket kan betyde det kan være aften.

Om juleaften, halloween og andre traditioner

- På et tidspunkt siger Gud, at han spiller Ludo med julemanden
- Elev E: ... men ikke i december!
- Nej, ikke i december. Hvorfor spiller de mon ikke i december?
- Elev E: Fordi der arbejder julemanden jo
- Tror I på julemanden?
- I kor: NEJ
- Nej? Hvorfor ikke?
- Elev C: Altså man kan ikke komme ned gennem en skorsten
- Nej okay... Holder I jul?
- Elev C: nej, for i vores tro, der står der ikke at jul er ikke sådan... jul er når Jesus blev født, det er det I siger, men det tror vi ikke på
- Okay... altså Vitello tror på julemanden...
- Elev A: ja, altså det kan jeg godt forstå, for han er også kristen tror jeg! Altså boligerne derude hvor jeg bor, sætter juletræer op, og vi er bare med til de traditioner fordi vi respekterer det
- Elev B: ja, for det er jeres tro og vi har alle her vores egen tro.
- Elev A: altså I fejrer jul og vi fejrer Ramadan
- Hvad med her i skolen – der har I religion eller kristendom, har I ikke?
- Elev A: vi (sammen med elev B – tvilling, red.) blev meldt ud, men så kom vi ind igen
- Okay, hvorfor blev I meldt ud?
- Elev A: fordi, at dengang var vi lige kommet til Danmark og mine forældre... altså deres tankegang... altså de synes ikke vi skulle have om kristendom

- Synes I det var rart eller træls?
- Elev A: altså jeg er glad for jeg har det igen...
- Elev D: altså i mit land, hvor jeg kommer fra, altså Libanon, er der også kristne der fejrer jul. Jeg ved ikke hvad man kalder det, men der er også folk der fejrer jul og det er altså okay. Altså moren til min mor
- ... Din mormor?
- Elev D: Ja, min mormor, altså der hvor hun bor, er der nede bagved nogle som vi leger med og de fejrer jul
- Elev A: Vi fejrer heller ikke halloween, for det er der vores profet døde
- Elev B: nej, altså til halloween der fejrer man faktisk de der er døde, og hvorfor skal man fejre, at nogen er døde? I Mexico kalder man det dødens dag
- Elev A: det er jo traditioner! Ligesom vi fejrer Eid
- Elev B: De siger, at de kan se deres familiemedlemmer, og det forstår jeg da godt, at de vil, jeg har intet hårdt imod det, jeg mener bare, at hvorfor skal man fejre de døde?
- Elev A: de fejrer dem heller ikke jo
- Hvad tror du, at de gør, hvis de ikke fejrer dem?
- Elev A: altså sådan husker dem
- Okay, så de husker deres familiemedlemmer på den dag. De minder dem måske?
- Elev A: ja, de minder dem!
- Elev B: ja, men hvorfor gør man det præcis på dødens dag, man kan lige så godt gøre det på andre tidspunkter
- Elev A: det er jo deres traditioner
- Elev B: ja, og det har jeg intet imod
- Elev A: Jo, du har noget imod det
- Elev B: nej, jeg har ikke noget imod de gør det, jeg spørger hvorfor?
- Elev A: På grund af de gerne vil mindes deres familiemedlemmer
- Elev B: ja, men det kan de da gøre på andre måder
- Elev A: nej, altså vi har vores traditioner, så må de også gerne have deres traditioner. Også selvom du ikke kan forstå hvorfor de gør det. De kan måske heller ikke forstå hvorfor vi fejrer Eid, for det er jo ikke deres religion

Om Vitellos ønske

- Hvorfor ønsker Vitello ønsker sig mon, at faren skal komme hjem?
- Elev A: på grund af han aldrig har set hans far før og måske kan Gud opfylde hans ønske
- Ja, men så siger Gud, at han selv har brug for Vitellos far. Hvorfor tror I det?
- Elev B: fordi han gider at gøre drengen ikke ked af det, så han ikke bare siger "far kommer hjem, far kommer hjem, far kommer hjem" men så kommer han aldrig hjem
- Elev A: han er en superengel, han har brug for ham
- Tror I, han har brug for ham?
- Elev A: nej, jeg tror det er en hvid løgn
- En hvid løgn? Hvad er det?
- Elev A: noget man siger for ikke at såre andres følelser
- Okay... er det okay at stikke en hvid løgn?
- Elev A: nej for folk kan faktisk blive sådan rigtig glade og sådan, men så finder ud af det er en løgn
- Hvis man ikke må stikke en hvid løgn, hvad så hvis manden havde sagt "ja" til Vitellos ønske?
- Elev B: ja så ville Vitello jo vente og så ville han blive ked af det
- Men må man så gerne stikke en hvid løgn? Er det okay, når han gør Vitello glad?
- Elev B: JA – Elev C: NEJ

- Elev C: jeg synes ikke det er okay, for så går Vitello rundt og siger hans far er en engel. Så man skal bare sige sandheden. Det gør Gud jo også, så hvis det virkelig skal forestille Gud, så synes jeg ikke det er okay for Gud lyver ikke og han synes heller ikke det er okay, hvis andre lyver
- Elev B: jamen jeg synes heller ikke det er okay, men hvis han siger "din far kommer", så er det at Vitello tænker YES min far kommer og det kan ødelægge ham mentalt at hans far ikke kommer, men det kan da også gøre ham megaked af det hvis manden siger, at hans far aldrig kommer og så ikke giver en grund
- Så du synes godt, at man nogle gange må sige en hvid løgn?
- Elev B: ja, for i sådan en lille alder, er det synd jo...
- Må man så i en større alder?
Intet svar...
- Må man generelt lyve?
- Elev C: nej... det kan såre følelser og alt muligt og det er ikke i orden for Gud
- Elev D: altså man må godt, det er ikke ulovligt, men det er bare dumt
- (Henvendt elev C) Hvis du igen tænker på bogen, tror du så, at det er Gud, der lyver for ham?
- Elev C: nej, for Gud lyver ikke... det er bare en almindelig mand
- Hvis det bare er en almindelig mand, er det så mere okay, at han siger en lille hvid løgn til Vitello?
- Elev C: altså jeg synes ikke det er okay, men kan måske godt forstå det
- Hvorfor kan du godt forstå det?
- Elev C: altså fordi det er jo for ikke at såre ham, så det er nok ment godt
- Nej, så han vil ikke såre ham. Hvad sker der egentlig hvis man lyver?

Eleverne diskuterer om to engle – en der hører alt og en der skriver alt ned. Både de gode og de dårlige ting man gør, og at det har konsekvenser

- Så du (elev B) siger, at man må godt lyve, hvis det er en lille hvid løgn?
- Elev B: nej, altså han skulle sige sandheden til ham, men jeg kan også godt forstå hvorfor han ikke gør det. Jeg synes bare, at det er forkert, men kan godt forstå det, for at Vitello ikke bliver ked af det
- Så I synes ikke det er okay, at manden lyver, men I kan faktisk godt forstå, at han gør det?
- Elev B og C: Ja...

Tommer pladser:

- Synes I, at I har lært nogle nye ting i dag med den her bog og den her samtale?
- Elev C: tomme pladser, altså jeg har digtet noget, som jeg ikke vidste om bare ved at snakke om det
- Okay. Har I andre også udfyldt nogle tomme pladser?
- Elev A: ja også mig, og jeg har fået en bedre forståelse af, hvad de andre mener og hvorfor
- Ja, og hvem er de andre?
- Elev A: altså de andre her... om deres forståelse af bogen. Og også af Vitello. Hvorfor han fx tror på julemanden. Altså så ved jeg, at han nok er kristen.
- Okay, og har det en betydning for historien, at Vitello er kristen?
- Elev A: Nej, det tror jeg faktisk ikke... det kunne lige så godt have været en muslim, som satte sig på bænken
- Hvorfor tænker du, at det lige så godt kunne have været en muslim?
- Elev A: altså fordi der er jo ikke forskel på en muslim og en kristen i hverdagen. Vi har jo bare forskellige traditioner
- Er I andre enige?
- Elev B: Altså jeg har nok lært også, at så tænker jeg på én måde og så tænker han (elev A, red.) på en anden måde og det kan blive ved og så taler vi om hvordan vi tænker og så lærer man noget nyt af hinanden. Vi har jo talt om andres traditioner, ligesom Vitello tror på julemanden, og så tror de i

Mexico på, at man ligesom kan se de døde på en bestemt dag, og så tror jeg på noget andet. Og det er også okay

- Elev A: jeg har set andres synspunkter om historien og vi har snakket om noget vi ikke snakker om generelt, som fx har jeg set hans (elev B, red.) synspunkt om de dødes dag, og jeg er stadig ikke helt enig med ham, men det er også okay
- Elev: E: altså vi får snakket om vores meninger og om hvad bogen handler om og hvad andres mening er og så forstår vi hinanden bedre fordi vi også lærer hinanden bedre at kende.

Om at være dansk

- Elev A: Altså jeg er ikke dansker, men jeg skal bo her resten af mit liv, håber jeg, så jeg tror, jeg kommer til at føle mig lige så meget som en dansker ligesom dig...
- Hvorfor tror du det?
- Elev A: Når man kan snakke dansk – altså også skrive og læse – så tror jeg, man føler sig mere dansk
- Elev C: Man skal ikke spise gris bare for at være dansk. Man skal respektere ytringsfriheden, de danske værdier, alt muligt, og det gør jeg altså også...
- Elev E: altså jeg må ikke snakke dansk derhjemme... for mine forældre vil ikke have jeg skal glemme mit sprog... altså mit andet sprog. For man snakker hele tiden dansk her i skolen jo.
- Elev D: hvis jeg ikke måtte snakke dansk derhjemme, så synes jeg der ville være fordele og ulemper. Man lærer jo sproget meget bedre, når man snakker det mere – også derhjemme, men for at jeg kan snakke med min... hvad var det nu... jo, mormor... så skal jeg huske mit andet sprog. Men ulempen er så, at man lærer ikke nye ord på dansk
- Hvorfor skal man lære nye ord?
- Elev D: så er det man kan få et bedre ordforråd og en bedre forståelse
- Og hvad kan du bruge et bedre ordforråd og bedre forståelse til?
- Elev D: mange ting... altså bare for at tale... ej men faktisk også når jeg er færdig med skolen, for jeg skal også have et job, og det hjælper hvis man kan snakke godt dansk... ikke bare lidt dansk, men meget dansk. Hvis man skriver meget og snakker meget og har et godt ordforråd så vælger de måske dig.
- Føler I, at I har øget jeres ordforråd i dag
- Elev D: Ja, for altså jeg har jo i hvert fald lært de 5 ord lige her (peger ned på papiret) og også hvordan jeg skal bruge dem...

Følgende afsnit er fra samtaler fra undervisningen med EG2

Om stemningsskift

- Elev F: Han er blevet glad igen
- Hvorfor tror du, han er blevet glad igen?
- I kor: fordi han har fundet sine venner igen
- Hvad kan få dig til at få en god dag igen, hvis den har været dårlig?
- Elev F: når jeg er sammen med vennerne... så kan man få talt ud hvorfor man har det dårligt og så kan vennerne trøste en
- Tror I også, at det har noget at gøre med faren?
- Elev G: ja, for nu tror han, at hans far hjælper andre i stedet for han er en sjuft
- Ja, det kan godt være, at han er glad, fordi han nu ved, at hans far ikke er en sjuft

Om billederne som hjælp

- Synes I, at det hjalp jer, at der var billeder undervejs i bogen?

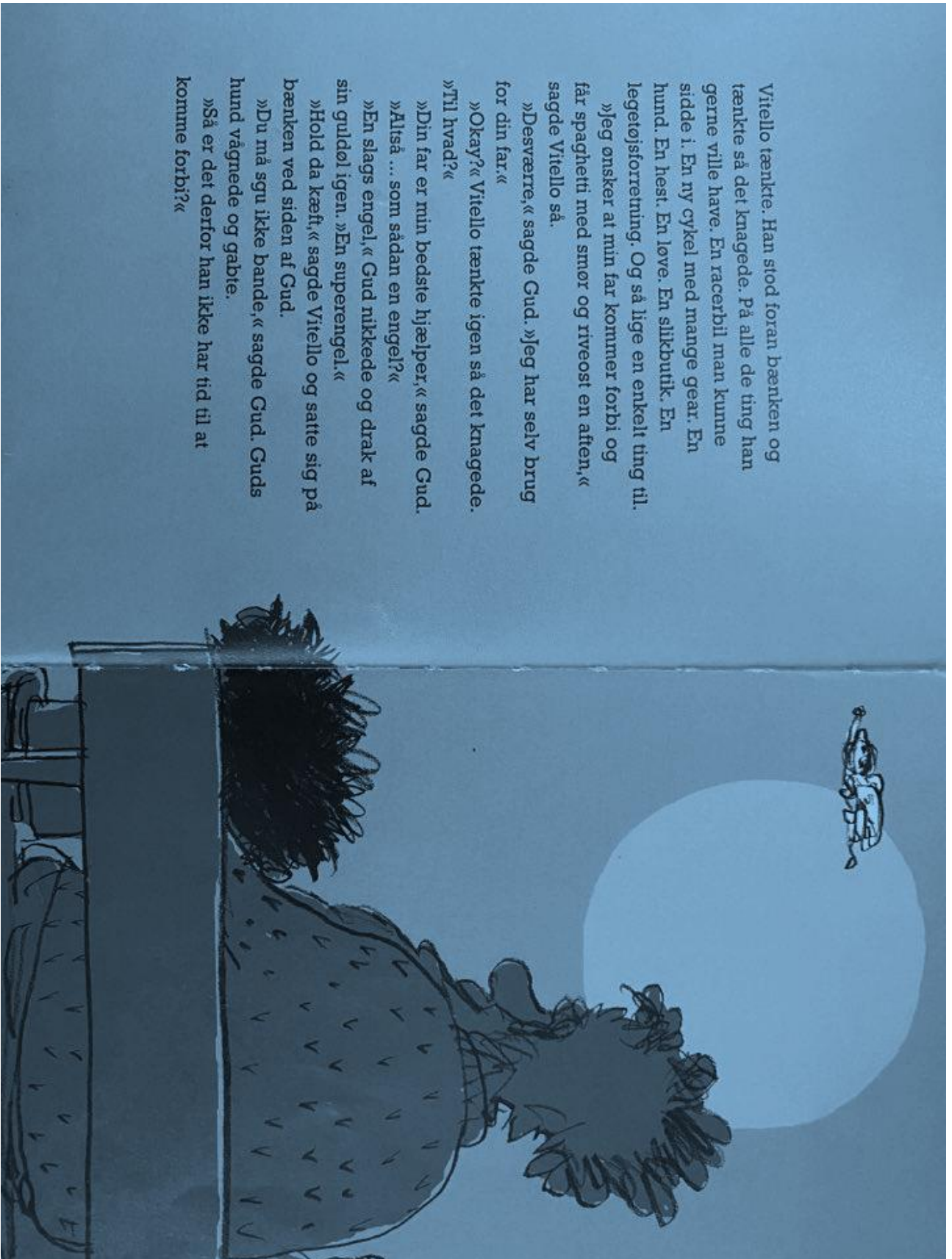
- Elev G: Altså ja, for billederne hjælper dig til fx før du læser den og du kigger på billederne, så kan du bare i din fantasi få en fornemmelse for, hvad der sker.
- Elev H: Altså man kan ligesom regne ud hvad de fx kigger på, at det var den der engel, fordi jeg vidste altså ikke hvad det der superengel var, men jeg har også set Supermand og så ved jeg selvfølgelig, at Gud har engle, og så kunne jeg ligesom godt regne ud hvad superengel betyder. Altså en engel der er bedre end de andre. Og kan flyve...

Svære ord

- Hvorfor tror I, at han kalder William for en møgunge?
- Elev F: fordi han er måske irriterende
- Men han er jo også hans ven?
- Elev F: fordi venner kan også nogle gange være lidt irriterende
- Elev H: ja ligesom min lillebror
- Kan din lillebror også nogle gange være irriterende?
- Elev H: ja, han er også lidt en... øhm... (kæmper med et ord)
- En møgunge?
- Elev H: ja, en møgunge. Altså kun nogle gange

Senere i samtalen

- Elev F: Altså jeg synes stadigvæk at ordet, sjuft er lidt svært... for jeg havde aldrig hørt det før, men så sagde han (elev G, red.) jo at Vitello var glad for hans far hjælper andre i stedet for han er en sjuft, så jeg tror godt lidt, jeg kan regne ud, hvad det betyder
- Elev G: ja, altså det er en mand, der charmerer en dame og gør hende gravid og stikker af... eller altså sjuft er nok mere, men det er i hvert fald også sådan en
- Så vil jeg gerne have, at I skriver en sætning, der indeholder hvert ord
- Elev H: altså jeg har et spørgsmål, fordi det der ord (møgunge, red.) sagde du i en sammenhæng om at William var irriterende, så er det at man er det, hvis man er irriterende?
- Er der nogen af jer andre, der kan hjælpe med ordet, møgunge?
- Elev G: ja, altså jeg kan godt være en møgunge nogle gange siger min mor... så altså det er jo hvis man er lidt irriterende og ikke gør hvad ens mor har sagt. Det var jo det du selv kaldte din lillebror
- Elev H: (griner) nååååå ja



Vitello tænkte. Han stod foran bænken og tænkte så det knagede. På alle de ting han gerne ville have. En racerbil man kunne sidde i. En ny cykel med mange gear. En hund. En hest. En løve. En silkebuk. En legetøjsforretning. Og så lige en enkelt ting til.

»Jeg ønsker at min far kommer forbi og får spaghetti med smør og riveost en aften,« sagde Vitello så.

»Desværre,« sagde Gud. »Jeg har selv brug for din far.«

»Okay?« Vitello tænkte igen så det knagede.

»Til hvad?«

»Din far er min bedste hjælper,« sagde Gud.

»Altså... som sådan en engel?«

»En slags engel,« Gud nikkede og drak af sin guldøl igen. »En superengel.«

»Hold da kæft,« sagde Vitello og satte sig på bænken ved siden af Gud.

»Du må sgu ikke bande,« sagde Gud. Guds hund vågnede og gable.

»Så er det derfor han ikke har tid til at komme forbi?«