

Multikulturel litteraturs betydning i danskundervisningen



Billede fra WebStockReview

“Multicultural literature involves diversity and inclusion, but, more importantly, it also involves power structure and struggle. Its goal is not just to understand, accept, and appreciate cultural differences, but also to ultimately transform the existing social order in order to ensure greater voice and authority to the marginalized cultures and to achieve social equality and justice among all” (Mingshui Cai i Bista 2012)

Af: Celine Dyrelund Jakobsen & Iram Mohammad

Studienumre: lr16s031 – lr17s2011

Vejleder: Merete Hull Havgaard

Antal anslag: 90.999(35 ns)

Bilag i anslag: 38.669 (14,8 ns)

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
Læsevejledning	6
Begrebsafklaring	7
Multikulturalisme og multikulturel litteratur	7
Kulturbegrebet	8
Majoritets- og minoritetsdansk	8
Teori	9
Analyseledende begreber	9
Socialkonstruktionisme	10
Subjektpositioner og positioneringer	10
Sociale kategorier	11
Diskurser	11
Narrativer	12
Litteraturundervisning	12
Litteraturens betydning og Theory of Mind	13
Metoder til analytisk og æstetisk læsning	14
Dannelsesperspektivet	14
Multikulturel og interkulturel pædagogik	14
Interkulturel pædagogik og kompetence	15
Multikulturel pædagogik	15
Metode	16
Præsentation af empiri	17
Undersøgelhedsdesign - spørgeskemaundersøgelse	17
Undersøgelhedsdesign - interview	18
Metodekritik	19
Repræsentation	20
Analyse	20
Elevernes oplevelse af multikulturel litteratur i danskundervisningen	21
Repræsentation af multikulturel litteratur	21
Multikulturel litteraturs indflydelse på elevers narrativer	23
Dansklærernes forhold til multikulturel litteratur	26
Lærernes forståelse af multikulturel litteratur	26

Lærernes arbejde med multikulturelle tekster	28
Analyse af rammer for undervisning i multikulturel litteratur	32
Sociale kategoriers betydning for elevernes forståelse for hinanden og multikulturalisme	33
Kort metodekritik af sidste analysedel	35
Sammenfatning af analysen	36
Diskussion og handleperspektiv	36
Fordele og ulemper ved multikulturel litteratur	37
Handlemuligheder	39
Studieordningen på læreruddannelsen.....	39
Undervisningsvejledning for faget dansk.....	39
Konklusion.....	41
Litteraturliste	43
Artikler	43
Bøger	43
E-bøger	45
Offentlige kilder	45
Rapporter	45
Tidsskrifter	46
Webinar	46
Bilag	47
Bilag 1: Statistik om elever i grundskolen, Danmarks Statistik, 2021	47
Bilag 2: Didaktisk rammesætning i KiDM-rapporten 2020.....	47
Bilag 3: Spørgeskemaundersøgelse	48
Bilag 4: Interviewguide - elever	50
Bilag 5: Interviewguide - lærere	51
Bilag 6: Uddrag af elevinterviews.....	53
Bilag 7: Uddrag af lærerinterviews.....	60
Bilag 8: Forslag til tekststykke i Undervisningsvejledningen for faget dansk.....	67

Indledning

Grundlaget for vores bachelorprojekt bunder i personlig og professionel interesse for både minoritetslevers forhold til danskundervisningen, og for, hvordan elevers narrativer om sig selv og hinanden kan have indvirkning på læring og trivsel. Intentionen var til at begynde med, at vi ville udarbejde individuelle projekter, men ud fra ovenstående interesser kunne vi se et fælles grundlag for et projekt, og derfor begyndte vi sammen at indkredse et problemfelt.

Ydermere blev vi optaget af Nadia Mansours Ph.D.-afhandling “Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion”, der sætter fokus på, at inddragelsen af mere multikulturel litteratur i danskundervisningen vil være gavnlig for alle elever (Mansour, 2020).

I den danske folkeskole udgør tosprogede elever omkring 13 % (se bilag 1), altså en signifikant del af eleverne, hvilket gør det væsentligt at undersøge de forhold, der skal stilladsere deres læring og trivsel. Derudover viser PISA-resultater, at der er stor forskel på majoritets- og minoritetsdanske elevers præstationer i læsning, hvor elever med indvandrerbaggrund i gennemsnit scorer 57 point mindre end elever uden indvandrerbaggrund (Beuchert, Christensen & Jensen, 2018, s. 8).

Det forklares hertil i rapporten “Køn og etnicitet i uddannelsessystemet” fra Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, at en årsag til, at minoritetsdanske elever klarer sig dårligst i uddannelsessystemet, kan være de forventninger, uddannelsessystemet har til elevernes viden om dansk historie og litteratur. Disse kan give minoritetsdanske elever et “dårligere udgangspunkt for at klare sig godt” (SFI, 2010, s. 15), og eleverne kan føle, at de ikke passer ind i klassemiljøet, hvilket kan medføre, at de ikke på samme måde kan leve op til folkeskolens krav, og derved opnår dårligere trivsel end majoritetsdanske elever (SFI, 2010, s. 15).

Som kommende lærere finder vi det relevant at kigge på, om inddragelsen af mere multikulturel litteratur og pædagogik kan have betydning for både minoritets- og majoritetsdanske elevers narrativer om sig selv og hinanden i en klassesammenhæng samt betydning for deres forståelse af multikulturalisme. For at opnå indsigt i dette finder vi det relevant at undersøge problemfeltet i et socialkonstruktionistisk perspektiv, da dette perspektiv kan hjælpe med at undersøge de narrativer og diskurser, der findes, samt hvilke positioneringsmuligheder det udleder i klassesystemet.

Det ovenstående har ledt os til følgende problemformulering:

Hvilken betydning kan multikulturel litteratur have på elevers narrativer om multikulturalisme samt deres positioneringsmuligheder i et klassemiljø?

Arbejdsspørgsmål:

- Hvordan oplever eleverne multikulturel litteratur repræsenteret i danskundervisningen, og hvilken indflydelse kan dette have på deres forståelse af sig selv og hinanden i en klassesammenhæng?
- Hvordan forholder dansklærerne sig til multikulturel litteratur, og hvilken indvirkning kan dette have for elevernes forståelse for multikulturalisme og hinanden i en klassesammenhæng?
- Hvilken betydning kan sociale kategorier have for elevers forståelse for hinanden og multikulturalisme?

Læsevejledning

Vores projekt undersøger ud fra en socialkonstruktionistisk tilgang, hvordan multikulturel litteratur kan have betydning for elevers narrativ om multikulturalisme. Projektet indledes med denne læsevejledning samt en begrebsafklaring for at fastlægge og definere de flerfoldige begreber, der bruges i opgaven.

Herefter følger første del; en redegørelse for opgavens videnskabsteoretiske retning og teoretiske positioner, der er grundlaget for vores analytiske tilgang. Dette perspektiv uddybes yderligere gennem centrale begreber for analysen. Disse perspektiver og teorier danner grundlaget for vores projekt.

I anden del beskrives og begrundes opgavens metode, hvor overvejelser, undersøgelsesdesign og empiri beskrives. Afsnittet afsluttes med et kritisk blik på vores metodiske valg.

Analysen, der er den tredje del af opgaven, besvares ud fra de tidligere nævnte arbejdsspørgsmål, og gennem denne del præsenteres en socialkonstruktionistisk og litteraturdidaktisk funderet analyse af empirien, hvor vi kobler og udfolder den præsenterede teori.

Efter analysen følger fjerde del; et diskussions- og handleperspektiv, hvor vi vil diskutere fordele og ulemper ved inddragelsen af multikulturel litteratur og dernæst præsentere konkrete handlingstiltag for at inddrage denne i skolesammenhænge både på folkeskoleplan og på strukturelt plan.

Begrebsafklaring

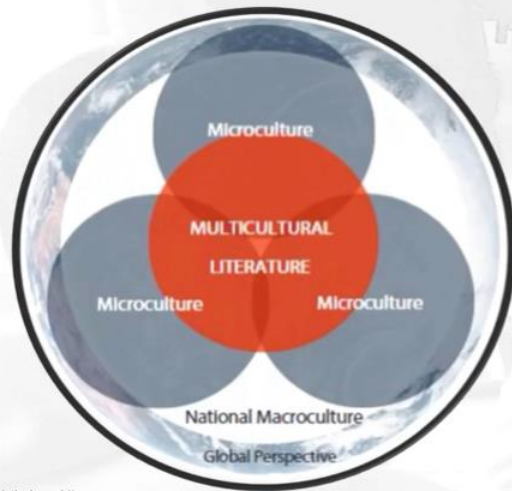
Da vi løbende i opgaven bruger begreber, der har flerfoldige betydninger, finder vi det væsentligt at definere vores opfattelse af begreberne. Disse begreber er multikulturalisme og multikulturel litteratur, kultur og majoritets- og minoritetsdansk.

Multikulturalisme og multikulturel litteratur

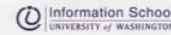
Vores opfattelse af multikulturalisme er inspireret af Nadia Mansours Ph.D.-afhandling "Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion". Mansour beskriver i sin afhandling, lidt forenklet her, at "...multikulturalister er interesserede i at styrke sammenhængskraften inden for en nation" (Mansour, 2020, s. 22), og at multikulturel undervisning ikke vil opsøge eller forstærke kulturelle forskelle mellem eleverne eller øge deres tilknytning til andre lande, men derimod bestræbe sig på at mindske fordomme og skabe fokus omkring ulige magtforhold i et samfund (Mansour, 2020, s. 22). Multikulturalisme ses i denne opgave som en måde at håndtere kulturel mangfoldighed i et samfund, hvor diversitet i religion, kultur og etnicitet værdsættes, modsat monokulturalisme, der vil fastholde den oprindelige nationale kultur og opbygge samfundet omkring denne (Kampmann, 2016, s. 609-610).

Opgavens forståelse af multikulturel litteratur findes også hos Nadia Mansour, der ser multikulturel litteratur i Danmark som tekster, der kigger på bevægelser på tværs af kulturer inden for en nation (Mansour, 2018, s. 23) og skal i danskfaget afspejle den mangfoldighed, man møder i Danmark, litterært. Den kan afspejle møder mellem forskellige kulturer og minoriteter, men søger ikke at skabe "låste, kulturelle modsætninger" (Mansour, 2018, 24). Forfatterens etnicitet er ikke afgørende for definitionen af multikulturel litteratur, så længe litteraturen i sig selv afspejler den diversitet, der ses i Danmark (Mansour, 2020). Derudover påpeger Mansour bestemte tematiske og formmæssige genretræk, der er illustreret i billedet nedenfor.

Multikulturel litteratur i afhandlingen



Multikulturel litteratur
Også udgivet hos Gyldendal



Multikulturel litteratur indeholder tematiske og formmæssige genretæk:

- der reflekterer **diversiteten** inden for landets grænser gennem **indskrivningen** af forskellige mere eller mindre **overlappende kulturelle** former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner og livssyn
- der omhandler nutidige/moderne samtidsrealistiske fortællinger om livet i et **multikulturelt samfund**
- der tematiserer **identitetsforhandlinger** på tværs af kulturer og inden for en nation ved at sætte spørgsmålstegn ved identitet og kultur som faste størrelser
- der ikke prioriterer majoritetens perspektiv, men **skaber plads til minoriteters erfaringer** og perspektiver
- der omhandler universelle temaer som sorg, venskab, kærlighed, skolestart eller andet, men med **minoriteter som hovedpersoner**
- der indskriver personer med synlige minoritetsmarkører
- der indeholder en sproglig mikstur, et diskursivt mix eller kodeskift mellem **forskellige sprog**, der afspejler forskellige gruppekulturer, fx gennem indskrivning af dialekter eller fremmedord

Billedet er fra Nadia Mansours webinar, "Lærestreger: Multikulturel litteratur", fra d. 14/04/2021 på Gyldendal Uddannelse.

Kulturbegrebet

Kultur kan ifølge Helle Rørbech (2016) forstås som både et statisk og dynamisk begreb. Det er væsentligt at præsentere begge forståelser for at kunne analysere forskellige tilgange og opfattelser i klasserummet. Det statiske kulturbegreb er beskrivende og vil se kultur som noget, man er eller har (Rørbech, 2016, s. 16), hvor det dynamiske kulturbegreb er analytisk og ser kultur som noget, man gør eller skaber (Rørbech, 2016, s. 16-17).

Socialkonstruktionismen beskriver kultur som "orienteringspunkter for mennesket" (Veik, 2008, s. 102), der skabes i relationer og hele tiden forandres og brydes, og lægger sig op ad det statiske kulturbegreb.

Majoritets- og minoritetsdansk

Gennem årene er tosprogede elever blevet omtalt på mange måder. De er blevet benævnt "indvandrere", "efterkommere", "tosprogede" og "af anden etnisk herkomst" for blot at nævne nogle få. Forsker Laura Gilliam beskriver i sin bog "Minoritetsdanske drenge i skolen", at disse betegnelser har skabt en slags modsætning til begrebet "etnisk dansk", og at dette begreb har fået raciale medbetydninger, hvor det at være etnisk dansk ses som en form for "biologisk danskhed" (Gilliam, 2018, s. 10). Vi ønsker ikke at skelne mellem elever som værende mere eller mindre "danske", og

derfor vælger vi at bruge betegnelsen majoritets- og minoritetsdansk om eleverne, hvor alle elever forstås som værende født, opvokset og formet af det danske samfund (Gilliam, 2018, s. 10).

Teori

Vores videnskabsteoretiske ståsted skal findes indenfor det konstruktivistiske perspektiv. Denne videnskabsteoretiske retning rummer et væld af forskellige teorier og perspektiver, der har det til fælles, at de alle ser virkeligheden som en social konstruktion (Sunesen, 2020, s. 29). Konstruktivister har også det til fælles, at man ikke ser på individet og dets identitet som en fast størrelse, men at identiteten bliver til gennem flere forskellige sociale kontekster (Sunesen, 2020, s.28). Sproget har stor indflydelse på identitetsdannelsen, da det er gennem begrebet narrativer, at mennesker skaber og strukturerer deres verden (Sunesen, 2020, s 28-29).

I denne opgave lægger vi os op ad socialkonstruktionisme, der af Gergen og Mellon (2017) ses som en metateori, som kan rumme andre perspektiver, idet virkeligheden konstrueres ud fra det sprog, der sker i relationer (Gergen & Mellon, 2017, s. 31). Gergen & Mellon forklarer, at det kan være problematisk, at lærere "...konstruerer bestemte fortællinger om eleverne" (Gergen & Mellon, 2017, s. 33), og at det er vigtigt, at man holder øje med, hvordan man taler i relationer, så man ikke er med til at begrænse andres handlemuligheder.

På baggrund af ovenstående finder vi det relevant at undersøge vores problemfelt inden for socialkonstruktionismens teoretiske ramme og analysere, hvilken betydning multikulturel litteratur kan have for elever og deres klasse miljø.

I det følgende vil vi redegøre for socialkonstruktionistiske begreber, behandle perspektiver på litteraturundervisning i et konstruktivistisk perspektiv samt inddrage multikulturel og interkulturel pædagogik.

Analyseledende begreber

De analyseledende begreber skal findes i afsnittet om socialkonstruktionisme, hvor begreberne diskurser, narrativer, subjektpositioner og sociale kategorier vil være ledende samt i afsnittet om litteraturundervisning, hvor den personlige læsetype, Theory of Mind og æstetisk læsning leder analysen. Derudover bruges James Banks' fem parametre for multikulturel pædagogik også som ledende i analysen.

Socialkonstruktionisme

Socialkonstruktionisme er en nyere socialpsykologisk teori og handler grundlæggende om det dialektiske forhold mellem det enkelte individ og det omgivende samfund, hvori mennesker og samfund skaber hinanden i en kontinuerlig proces (Veik, 2008, s. 11).

Socialkonstruktionisme gør op med den ellers faste forståelse af individet som et unikt væsen med sin helt egen personlighed, da mennesket her er et produkt af dets ageren i samfundet, og identiteten bliver skabt i sociale praksisser og arenaer, hvor individet har bestemte hensigter, formål og gøremål. Disse praksisser og arenaer findes i vores hverdag i form af familie- og arbejdslivet og for børn også skolelivet (Veik, 2008, s. 28-29).

Subjektpositioner og positioneringer

Socialkonstruktionistisk set formes vi som mennesker gennem de førnævnte sociale arenaer, da disse tilbyder os **subjektpositioner**. Subjektpositioner blev oprindeligt omtalt af Michel Foucault, fransk filosof, og bygger på den forståelse, at mennesket som subjekt tilbydes positioner af andre mennesker. Derfor vil individet altid indtage en position ved sin blotte tilstedeværelse. Subjektpositioner og roller kan sammenlignes, men forskellen er, at førstnævnte er dynamiske, mens roller er statiske (Veik, 2013, s. 28). Med subjektpositioner kan du påtage dig en rolle som for eksempel "elev". Denne position er dynamisk, fordi man har mulighed for at handle individuelt, selvom man er underlagt regler for, hvordan man skal være som elev. Når eleven er i en undervisningssituation, er denne i en social praksis med bestemte subjektpositioner, og disse kan man vælge at acceptere eller afvise. Positionen som elev kan udfyldes på forskellige måder, hvorfor vi kender til "den flittige elev", "lærerens opponent" med flere. Ens handlemåder afgør, om man kan blive opfattet og udfylde positionen som elev, for det kan være svært at gøre krav på at blive opfattet som skoleelev, hvis man ikke møder op til undervisningstimerne eller begynder at kokkerere i en undervisningssituation (Veik, 2008, s. 29).

I sociale sammenhænge taler vi hinanden ind i bestemte **positioner**. Man kan vælge at påtage eller afvise denne position afhængig af, hvor man er i sin subjektiveringsproces. Disse **forhandlinger** betegnes **interpellation** (Veik, 2013, s. 29). Med subjektpositioner følger følelsesmæssige og moralske elementer, hvilke har en betydning for dennes opfattelse af sig selv, andre mennesker og verden omkring (Veik, 2008, s.30).

Sociale kategorier

I socialkonstruktionismen er det et faktum, at vi alle fødes eller hører til i **sociale kategorier**, og at de sociale kategorier kan ses gennem handlinger og kan forhandles. Det kan ses, når man diskuterer etnicitet, for herunder forhandles og diskuteres, hvad der gør en ‘dansk’, og hvornår man er ‘dansk’. Gennem sociale kategorier tilskriver vi hinanden betydninger, og disse betydninger skaber også forskelle mellem os (Veik, 2008, s. 36). Man anser sociale kategorier for at være en form for “orienteringsredskab” (Veik, 2008, s. 37), da kategorierne giver forståelse for os selv og andre, fordi man herigennem forstår, hvem man ville kategorisere som for eksempel ‘hjemløs’ eller ‘etnisk minoritet’, hvilket er muligt gennem bestemte aspekter såsom udseendet, sprog, religion. Sociale kategorier er derfor også et redskab til både at inkludere og ekskludere mennesker. Sociale kategorier er som subjektpositioner til forhandling; en forhandling, som sker gennem de diskurser, der er om kategorierne i bestemte sociale kontekster. Jo flere kategorier en elev defineres af, jo svagere eller stærkere står eleven i at positionere sig. Sociale kategorier kan både svække og forstærke hinanden, og dette samspil kaldes **intersektionalitet**.

Diskurser

Når man taler om socialkonstruktionismen, er det uundgåeligt, at **diskursbegrebet** nævnes. Ifølge socialkonstruktionismen trækker vi på diskurser, som forforståelser af verdenen i den kultur, vi befinder os i (Veik, 2008, s. 44). Også her har Foucault gennem sit arbejde med magt og diskurser defineret begrebet som “... en måde at tale på, som skaber sine egne regler for, hvordan hvem kan tale om hvad indenfor et givent emne” (Løw, 2015, s. 46). Når der bliver talt om elementer i eller om verdenen, er en diskurs sat, og på denne måde hænger diskursbegrebet i høj grad sammen med **sproget**. En diskurs ses som en form for ramme i sociale arenaer, som har **definitions magten** for, hvad der siges og tænkes om et emne - og der er rift om netop denne magt, da den, som sætter diskursen, også har magt over definitionen af virkeligheden. Virkeligheden ses som konstrueret socialt gennem sproget (Veik, 2008, s. 131), og i skolesammenhænge har specielt ledelsen og læreren magt til at skabe en diskurs om elever, klasser eller hele skolen. Diskurser er magtfulde, idet de kan have stor indvirkning på læreres, elevs og udefrakommende oplevelse og forventninger til eleverne eller klassefællesskabet. Det skal dog understreges, at diskurserne kan forekomme at være forskellige om samme emne i forskellige sociale grupper, for der er kamp om ordene, der skal beskrive og definere verdenen (Veik, 2008, s. 131).

Narrativer

Når vi taler om bestemte elever eller klasser, er det essentielt, at man er opmærksom på sin sprogbrug, da den er med til at skabe **narrativer**, både positive og negative. Netop denne pointe er relevant, når man har fokus på eleverne i folkeskolen, hvor narrativer kan herske om de enkelte elever. Narrativer er nemlig de historier, vi konstruerer om os som individer, men også fortællinger, som andre fortæller om os, og ud fra disse prøver vi at forstå og skabe mening om vores virkelighed (Krøigaard, 2015). Man kan derfor antage, at vores identitet skabes gennem disse narrativer, som typisk er forbundet til givne normer, der hersker i en given sammenhæng - herunder folkeskolen (Løw, 2015, s. 49). Der findes både **tynde og tykke narrativer**, hvor førstnævnte typisk er konstaterende og kan forekomme ensidige, og disse faktorer har en tendens til at fastlåse eleven i en bestemt position, som kan være svær at bryde (Løw, 2015, s. 50). Omvendt åbnes og gives der muligheder for refleksion over fortællinger i de tykke narrativer. Lærere kan gøre brug af en narrativ tilgang, og derved prøve at se forskellige narrativer, som delvise og foranderlige "sandheder" (Løw, 2015, s. 51) modsat de tynde narrativer. Man kan derfor forsøge at ændre elevens eget narrativ om sig selv, hvis narrativet er begrænsende for elevens udvikling.

Litteraturundervisning

Opgavens teoretiske standpunkt skal som benævnt findes inden for det konstruktivistiske perspektiv, og inden for denne retning findes der flere syn på litteraturundervisning.

Birthe Sørensen beskriver i sin artikel "Konstruktivisme og litteraturpædagogik" (2005), at de forskellige perspektiver kan ses som et "kontinuum", der går fra at lægge stor vægt på selve teksten, en tilgang, der kan sammenlignes med nykritikken og dens lukkede tekst, over flere mellemformer, der baserer sig på samspil mellem læser og tekst, og til sidst ender i de teorier, der kun lægger vægt på læsernes opfattelse af teksten (Sørensen, 2005, s. 91). I denne opgave vil vi undersøge to perspektiver fra dette kontinuum. Det første er det socialkonstruktivistiske syn, hvor man ser den sociale kontekst som bestemmende for læsningen (Sørensen, 2005, s. 91). Stanley Fish, der er ophavsmand til dette syn, beskriver, at der slet ikke findes tekster (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 38), men kun fortolkningsfællesskaber med dens herskende diskurser, subjektpositioner, sociale kategorier og narrativer, og dette har indflydelse på elevernes tilgang til teksten (Sørensen, 2005, s. 91). Det andet er Wolfgang Iser's perspektiv, hvor teksten rummer noget i sig selv, og hvor læseren skal udfylde tekstens tomme pladser (Sørensen, 2005, s. 92). Teksten bliver her en kilde til meningsgenerering (Sørensen, 2005, s. 92). I henhold til disse to perspektiver og det perspektiv, vi

anskuer fra, hvor vi undersøger, hvordan multikulturel litteratur kan have indflydelse på elevers narrativer, vil elever og tekst gennem læsning og fortolkning kunne påvirke hinanden gensidigt.

Litteraturens betydning og Theory of Mind

Ovenstående perspektiv understøttes af litteraturforsker Lars Münster, der har undersøgt, hvad der sker med mennesker gennem læsningen af litteratur. I sin bog "Det læsende menneske" fra 2019 forklarer han, at litteratur kan gøre os bedre til at aflæse andre og sætte os i andres sted, fordi vi gennem læsningen udvider vores erfaringer, når vi lader som om, vi er en anden (Mønsted, 2020 s. 24). Når vi læser med oplevelsen i centrum, er der to grundtyper af læsning: den personlige og den upersonlige. **Den personlige læsning** er en slags "forlængelse af selvet" (Münster, 2019, s.24-25), hvor man oplever, at det, man læser kan relateres til ens eget liv, eller at det læste, omend det føles fremmed, rummer aspekter, der spejler ens eget liv. **Den upersonlige læsetype** ser på læsning som underholdning og med en vis form for distance til det læste.

Münster præsenterer flere forsøg og undersøgelser, der peger på, at litteratur kan styrke demokratiet, fordi man gennem læsning om andre mennesker kan ændre synet på sig selv og andre og skabe "erstatningserfaringer", som gør, at vi kan vokse som mennesker (Mønsted, 2020, s. 25).

Münster taler om det kognitive begreb **Theory of Mind**, der beskriver evnen til at kunne forstå, at andre mennesker har en bevidsthed, og kunne se, hvordan andre forstår verden (Münster, 2019, s. 163), og på den måde kunne afkode og agere i sociale sammenhænge (Elf & Hansen, 2017, s. 40-41). Som Theil peger på, vil æstetisk læsererfaring og tekstarbejde i et fordomsfrit og åbent klassemiljø, der prioriterer elevernes egen meningsskabelse, ikke kun skabe motivation hos eleverne, men også kunne fremme udviklingen af empati og Theory of Mind hos dem (Elf & Hansen, 2017, s. 40). Denne tilgang kan sammenlignes med brugen af en **åben litteraturpædagogik**, hvor elevens møde med teksten er i centrum, og hvor den receptionsæstetiske - eller læserorienterede - tilgang til teksten i høj grad prioriteres (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 15). Eleverne skal gennem denne litteraturpædagogik lære at give udtryk for egne oplevelser og fortolkninger af teksten, og målet med denne form for undervisning er at undervise *med* litteratur, frem for *i* litteratur, så elevernes dialog og klassefællesskab styrkes, og ikke nødvendigvis at nå frem til de fremsatte mål (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 15). Modstillingen til den åbne litteraturpædagogik er **den lukkede litteraturpædagogik**, hvor teksten er i centrum, og hvori læreren underviser eleverne *i* litteratur.

Hertil vil vi inddrage professor Louise Rosenblatts begreber **efferent** og **aesthetic reading**, som Helle Rørbech forklarer (2017), og som på dansk betegnes analytisk og æstetisk læsning. Analytisk læsning

indebærer, at eleverne møder teksten med en forståelsesramme, der allerede er etableret (Rørbech, 2017, s. 205), og lægger sig således op ad den lukkede litteraturpædagogik med dens nykritiske analysemodeller. Æstetisk læsning læner sig op ad åben litteraturpædagogik, da eleven her selv skal udforske teksten og derigennem de "...forståelseskontekster, han eller hun investerer i forståelsen af den" (Rørbech, 2017, s. 205). Æstetisk læsning er ifølge Rørbech vigtig at bringe ind i danskundervisningen, for at eleverne dannes til kritiske og reflekterende borgere.

Metoder til analytisk og æstetisk læsning

I denne opgave har vi i vores handleperspektiv valgt at tage udgangspunkt i den didaktiske rammesætning, der inddrages i undersøgelsen Kvalitet i Dansk og Matematik fra 2020. Undersøgelsen fandt, at denne rammesætning havde en positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence, at den er gavnlig herfor uanset elevernes socioøkonomiske baggrund (Elf, Hansen, Gissel, Lindhardt & Misfeldt, 2020, s. 21) og at rammesætningen skabte refleksiv opmærksomhed hos eleverne (Elf et al, 2020, s. 23).

Rammesætningen består af før-, under- og efter-aktiviteter, der balancerer mellem **æstetisk erfaring og analytisk refleksion** (Elf et al 2020, s. 61) og veksler således mellem æstetisk langsomlæsning og analytisk nærlæsning, og metoderne tydeliggøres i en model i rapporten. Modellen kan ses i bilag 2.

Dannelsesperspektivet

Ovenstående blik på litteraturundervisning understøttes også af det **dannelsesperspektiv**, der præsenteres af Rørbech i bogen "Mellem tekster - kultur og identitet i klasserummet" fra 2017. Rørbech beskriver, at litteraturarbejdet hos eleverne kan skabe grobund for refleksion, udviklingen af respekt og forståelse for andre mennesker og kulturer samt udviklingen af elevernes demokratiske kompetencer (Rørbech, 2017, s. 15) og derfor foreslår hun et nyt perspektiv på danskundervisningen: "*det traditionskritiske perspektiv*", der undersøger og analytisk tilgår kultur i danskfaget (Rørbech, 2017, s. 37).

Multikulturel og interkulturel pædagogik

Tidligere har vi beskrevet genremæssige træk ved multikulturel litteratur, og i et didaktisk perspektiv finder vi det relevant at inddrage teori om **multikulturel og interkulturel pædagogik**, der kan belyse en anden tilgang til litteraturundervisningen.

Interkulturel pædagogik er den term, der anvendes mest i Europa, mens multikulturel pædagogik oftere anvendes i engelsksprogede lande (Kampmann, 2016, s. 613). Disse er ikke modsætninger, men skal ses som to forskellige udtryk. Multikulturel pædagogik kan ses som en "pædagogisk reformbevægelse" (Kampmann, 2016, s. 614), hvor interkulturel pædagogik ses som lige dele faglig udvikling og statslig intervention og retorik (Kampmann, 2016, s. 614).

Interkulturel pædagogik og kompetence

Interkulturel pædagogik søger at styrke kommunikations- og interaktionskompetence især i forbindelse med kulturmøder (Kampmann, 2016, s. 613). Mangfoldighed ses her som en værdi og et bidrag til klasserummet, og selve pædagogikken defineres af Alleman-Ghionda i Kampmann 2016 som tredimensionel: **1)** eleverne skal lære om kulturel diversitet og herigennem udvikle tolerance og respekt, **2)** en international dimension, hvor eleverne skal udvikle forståelse for samtidens kulturelle mangfoldighed i dens historiske og sociale kontekst, og **3)** en europæisk dimension, hvor eleverne skal udvikle deres egen europæiske identitet (Kampmann, 2016, s. 613). Herigennem skal eleverne også udvikle en interkulturel kommunikativ kompetence; evnen til at kunne interagere med personer med en anden etnisk eller kulturel baggrund (Andersen, Fernández, Fristrup & Henriksen 2015, s. 122) og evnen til i høj grad at være i stand til at indgå i kommunikation med forskellige identiteter uden at kategorisere folk som bestemte stereotyper (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 5).

Multikulturel pædagogik

James Banks, grundlæggeren af Center for Multicultural Education på University of Washington, har gennem **fem parametre** forsøgt at indkredse, hvad multikulturel pædagogik er. Disse fem er indholdsintegration, videnskabelse, reduktion af fordomme, lighedsskabende pædagogik og udvikling af skolekulturen hen mod større empowerment (Kampmann, 2016, s. 615).

Indholdsintegration handler om, at læreren skal bestræbe sig på systematisk at udvælge indhold, der ikke kun repræsenterer en position med Europa i centrum, men også inddrager flere forskellige kulturer og verdensforståelser (Kampmann, 2016, s. 615). Gennem indholdsintegrationen sker **videnskabelsen**, hvor eleverne bliver opmærksomme på, at det materiale, de bliver præsenteret for, kun viser ét perspektiv (Kampmann, 2016, s. 615). Herigennem skal de være kildekritiske og opsøge andre perspektiver og forståelser af verden.

Reduktion af fordomme betyder, at læreren aktivt skal opbygge “positive etniske attituder” eleverne imellem, så de får en forståelse for sig selv og hinanden, der skal ende ud i “...demokratiske attituder og adfærdsformer i forhold til etnisk mangfoldighed” (Kampmann, 2016, s. 618).

I forlængelse af dette ligger **lighedsskabende pædagogik**, hvor læreren skal modarbejde uligheder ved at inddrage alle elevers styrker og kompetencer (Kampmann, 2016, s. 619). Herigennem vil læreren kunne styrke elevernes indflydelsesmuligheder og demokratiske rettigheder og give dem “**empowerment**”, der er det sidste parameter.

I forlængelse af hans fem parametre har Banks udviklet en multikulturel taksonomi til planlægning af undervisning. Denne taksonomi har fire forskellige niveauer: kontributiv tilgang, additiv tilgang, forandrende tilgang og handleniveau (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 38-41).

Metode

Projektets empiri bruges til at undersøge, hvordan brugen af multikulturel litteratur i danskundervisningen kan have betydning for elevers opfattelse af multikulturalisme. Vores metodiske tilgang er inspireret af undersøgelser inden for litteraturforskningen, der oftest benytter sig af kvalitative interviews og observationer (Elf & Hansen, 2017, s. 50). Elf & Hansen beskriver i rapporten *Kvalitet i Dansk og Matematik*, at når man undersøger komplekse tekster i komplekse kontekster, kalder det på “...kvalitativ fordybelse og kontekstsensitive beskrivelser” (Elf & Hansen, 2017, s. 50).

Da vores tilgang er inspireret af litteraturforskningen og lægges ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv, finder vi det relevant at benytte metoder, der er overvejende kvalitative (Sunesen, 2020, s. 31). Med kvalitative metoder kan man gå i dybden med få respondenter og udvælge interviewpersoner, der er relevante for at besvare netop vores problemformulering, men dette betyder også, at det fundne ikke nødvendigvis repræsenterer totalpopulationen (Thisted, 2018, s. 121). Gennem kvalitative metoder forsøger vi at skabe åbne svarmuligheder og derigennem opnå forståelse for de sammenhænge, interviewpersonerne indgår i (Thisted 2018, s. 121-122). Formålet med indsamlingen af empirien er at analysere, hvordan multikulturel litteratur og eksponeringen heraf kan påvirke og konstruere elevers virkelighed og derved deres hverdag.

Vi vil i vores analyse arbejde inden for **det fortolkende paradigme** gennem **den forstående forskningstype**, hvor det tilstræbes at opnå indsigt i forståelse af sammenhænge, der gennem menneskelig aktivitet bliver betydningsfulde (Thisted, 2018, s. 104-105). Gennem vores

undersøgelsesdesigns forsøger vi at opnå forståelse for respondenternes opfattelse af multikulturalisme og dermed også dens betydning i deres hverdag.

Vores diskussion og handleperspektiv vil bygge videre på den forstående forskningstype gennem en **kvalitativ, handlingsvejledende tilgang**, hvor vi på baggrund af vores analyse vil undersøge, opstille og vurdere de handlemuligheder i forhold til inddragelse af multikulturel litteratur, der kan være meningsfulde for lærere og elever (Thisted, 2018, s. 117-119).

Præsentation af empiri

Empirien består af en spørgeskemaundersøgelse med kvantitative og kvalitative elementer, tre interviews med elevpar og to lærer-interviews. Alle interviews er foregået virtuelt over platformen Zoom. Eleverne ønskede ikke at have kamera på, men begge interviewere havde dette tændt. Lærer-interviewene er foregået med kameraet tændt hos alle parter. Elev-interviews samt det ene lærer-interview er indsamlet i samme 6. klasse, mens det sidste lærer-interview er indsamlet på en anden skole. Alle personer og skoler optræder i pseudonymiseret form for at bevare deres anonymitet.

Undersøgelsesdesign - spørgeskemaundersøgelse

Selvom vores dataindsamling er inspireret af litteraturforskning, der er overvejende kvalitativ, valgte vi at foretage en spørgeskemaundersøgelse med henblik på at udvælge elever til videre interviews. Spørgeskemaet anskues som en form for forundersøgelse med henblik på at foretage formålssampling (Aarhus Universitet, 2021), hvor vi kunne udvælge elevprofiler baseret på, hvem der bedst kunne belyse vores problemformulering.

Undersøgelsen blev besvaret af 23 elever fra 6.b på Tulipanskolen, som blev udvalgt på baggrund af klassens elevsammensætning, da der i klassen taltes 15 forskellige sprog, og vi derfor ville kunne opnå et bredere syn på både majoritets- og minoritetsdanske elevers forståelse af multikulturel litteratur.

Spørgeskemaundersøgelsen bestod af 13 spørgsmål om elevernes læsevaner og deres forståelse af multikulturalisme. Et uddrag af spørgsmål og svar, som behandles i analysen, kan ses i bilag 3. Undersøgelsen blev foretaget i marts måned, og på grund af nedlukningen af de danske skoler (Sundhedsministeriet, 2021) blev den afviklet gennem den digitale platform Google Analyse med hjælp fra elevernes klasselærer. Spørgeskemaets udformning tilstræbte at skabe et samspil mellem metoderne ved at supplere kvantitative og kvalitative spørgsmål med hinanden (Nyby & Pedersen,

2010, s. 30), da vi både stillede faktuelle spørgsmål, der kan opgøres i tal, og spørgsmål, hvor holdninger og refleksioner udtrykkes.

Spørgsmålene blev udformet på en måde, så de var relevante og forståelige for eleverne. Micki Sunesen understreger denne pointe i sin bog "Sådan laver du undersøgelser", hvor han karakteriserer gode spørgsmål som værende "... korte, entydige, relevante og formuleret sprogligt korrekt, uden brug af tekniske termer eller fremmedord" (Sunesen, 2020, s.75). Spørgeskemaet indledtes med faktuelle spørgsmål såsom køn og navn, hvorefter vi flyttede fokuset til kognitive spørgsmål, holdnings- og handlingsspørgsmål, som kræver, at eleverne tænker sig om, før de svarer (Sunesen, 2020, s. 75), og afsluttede med endnu et faktuel spørgsmål. Spørgsmålene er opstillet således på baggrund af en antagelse om, at det at starte med komplekse spørgsmål kan gøre respondenterne utrygge, og at de derved ikke kommer i mål med besvarelsen af alle spørgsmål. Det afslutningsvise faktuelle spørgsmål er indsat med henblik på, at deltagerne ikke afslutter spørgeskemaet med en negativ følelse, hvis de har svaret på et svært spørgsmål, da det skulle være en god oplevelse for eleverne at deltage.

I og med at spørgeskemaet fungerede som en forundersøgelse, udvalgte vi herigennem elever til vores interviews med henblik på at få forklaret og uddybet svarene fra skemaet, og på denne måde skabe et samspil mellem metoderne (Nyby & Pedersen, 2010, s. 31).

Undersøgellesdesign - interview

Den forstående forskningstype, som vi arbejder gennem, foretager primært dataindsamling gennem kvalitative interviews (Thisted, 2018, s. 116) med relevante aktører inden for det pågældende problemfelt, og fokus har været på at foretage semistrukturerede interviews, der kunne udfolde interviewpersoners oplevelse af multikulturalisme. De semistrukturerede interviews er udvalgt, fordi vi med denne metode både kunne opstille en interviewguide med konkrete forskningsspørgsmål (ses i bilag 4-5), som vi ønskede at besvare, men også skabe plads til at være kreative og forfølge andre fortællinger gennem interaktionen med vores interviewpersoner (Brinkmann & Kvale, 2020, s. 43-44). Begge interviews er struktureret på samme måde som spørgeskemaundersøgelsen og uddybes derfor ikke yderligere. Vi foretog i alt tre interviews med seks elever i par og to lærerinterviews, som vi vil uddybe nedenfor.

De interviewede elever var tre drenge og tre piger, alle på 12 år. Fire af eleverne betegnes i denne opgave som minoritets elever, mens de resterende to elever betegnes majoritetsdanske. Kampmann, Rasmussen og Warming opstiller i deres bog "Interview med børn" tre begrundelser for at interviewe

børn, og vores metode er udvalgt ud fra begrundelsen om, at det er vigtigt at opnå forståelse for og viden om børns verden (Kampmann, Rasmussen og Warming, 2017, s. 8-9). Dette især i vores kommende lærerarbejde, hvor vi i høj grad har behov for at opnå indsigt i børns livsverden. Formålet med vores elev-interviews var at belyse vores første og tredje arbejdsspørgsmål og opnå indsigt i elevernes opfattelse af repræsentationen af multikulturel litteratur i danskundervisningen samt dens betydning for deres forståelse af sig selv og hinanden.

Formålet med vores lærer-interviews var at belyse vores andet arbejdsspørgsmål. Vi interviewede læreren Anna, der var klasselærer for eleverne i 6.b, og læreren Sara, der var klasselærer for en 6. klasse på en skole i Greve.

I vores interviewguide havde vi præetablerede temaer, der byggede på socialkonstruktionistisk teori og multikulturel pædagogik. De semistrukturerede interviews gav os dog mulighed for at afvige fra interviewguidens struktur og på den måde forfølge de temaer, som viste sig ekstra interessante (Brinkmann & Kvale, 2020, s. 43-44).

Metodekritik

Vores dataindsamling er foregået under nedlukningen af de danske folkeskoler grundet covid-19 (Sundhedsministeriet, 2021), hvilket har gjort det udfordrende at udvælge relevante respondenter og undersøgelsesmetoder. I forhold til udvælgelsen af respondenter - både lærere og elever - har pandemien og de rammer og ændringer, den har medført, gjort, at mange klasselærere har afvist at være med i dataindsamlingen, og derfor er denne blevet anderledes end forventet.

Den socialkonstruktionistiske videnskabsteori ser i høj grad samspillet mellem mennesker som udfaldsgivende, når virkelighed konstrueres (Sunesen, 2020, 28-29), og den ser også på sproget som virkelighedskonstruerende (Gergen & Mellon, 2017, s. 31) og diskursskabende (Veik, 2008, s. 44). Derfor havde det været relevant at undersøge netop sproget i relationer mellem lærer og elever og elever imellem. På grund af nedlukningen var dette ikke en mulighed, men dataindsamling gennem observation havde muligvis kunnet udfolde elevernes interviews og vise multikulturel litteraturs betydning for elevers forståelse i klasesammenhænge og muligheder for positioneringer yderligere.

Repræsentation

Dataindsamlingen er foretaget på to skoler i henholdsvis København og Greve Kommune. Da undersøgelsen foretages på baggrund af et snævert felt af respondenter, kan empirien ikke anses som værende repræsentativ for totalpopulationen af elever og lærere på 6. årgang i den danske folkeskole, og den eksterne validitet må dermed siges at være lav (Aarhus Universitet, 2021).

De interviewede elever blev udvalgt efter formålssampling, da vi vurderede, at de bedst kunne belyse vores problemfelt, og dette kan have præget vores resultater i en bestemt retning.

Dertil skal det nævnes, at den socialkonstruktionistiske tilgang kan betyde, at man kun kigger på de sociale forhold eller faktorer, der skaber virkeligheden (Thisted, 2018, s. 77), og det kan gøre, at man mangler det individorienterede billede. Vores valgte fokus er dog på denne videnskabsteoretiske retning, men vi anerkender og ved, at belyst gennem en anden retning og andres forforståelse og forståelse, ville udfaldet af opgaven givetvis have været anderledes.

Analyse

I analysen vil vi udfolde vores empiri med udgangspunkt i socialkonstruktionistiske begreber og teoretiske begreber fra litteraturundervisningen og multikulturel og interkulturel pædagogik. Anden relevant forskning og teori vil inddrages løbende. Empirien ses i bilag 3, 6 og 7.

Analysen tager udgangspunkt i de tre opstillede arbejdsspørgsmål, hvorfor analysen er delt op i tre. Første del tager fat på elevernes oplevede repræsentation af multikulturel litteratur i undervisningen og dennes indflydelse belyst gennem elev- og lærerinterviews. Anden del undersøger, hvordan to lærere forholder sig til multikulturel litteratur, og hvilken indflydelse dette har på elevers forståelse for multikulturalisme og hinanden i en classesammenhæng. Denne del tager udgangspunkt i vores to lærerinterviews, men vil også indeholde analyse af Undervisningsvejledning for faget dansk for at få overblik over, hvilke forudsætninger der findes for lærere for at kunne inddrage multikulturel litteratur og pædagogik i sin undervisning. Sidste del tager udgangspunkt i sociale kategoriers betydning for elevernes forståelse for hinanden og multikulturalisme og trækker på både lærer- og elevinterviews.

Til sidst vil vi præsentere en sammenfatning, der forsøger at flette de tre afsnit sammen.

Elevernes oplevelse af multikulturel litteratur i danskundervisningen

I dette afsnit vil vi gennem spørgeskemaundersøgelsen og elevinterviews forsøge at få et indblik i, hvordan elever i 6. klasse på Tulipanskolen i Valby oplever, at multikulturel litteratur er repræsenteret i danskundervisningen, og gennem den udvalgte teori undersøge, hvordan denne repræsentation kan have indflydelse på elevernes forståelse af sig selv og hinanden i en klassesammenhæng.

Repræsentation af multikulturel litteratur

For at undersøge den oplevede repræsentation af multikulturel litteratur, må vi først kigge på, hvordan eleverne forstår begrebet multikulturalisme.

I spørgeskemaundersøgelsen stillede vi spørgsmålet “Ved du, hvad det vil sige at være multikulturel?”, og her var der et signifikant bortfald på 26 %, da kun 17 elever svarede. Ud af de 17 elever svarede syv, at de ikke vidste, hvad det vil sige at være multikulturel. De sidste ti elever svarede uddybende og gav deres bud; syv elever mente, at man er multikulturel, hvis man er forbundet til flere kulturer, og tre af disse elever henviste til, at det litterært set handler om, at hovedpersonen i en bog har flere kulturer. En elev beskrev Danmark som multikulturel, fordi der er “*mindst ti personer fra hvert land*” (bilag 3). Den sidste elev mente, at det handlede om at tro på flere fænomener og afsluttede: “... jeg ved det ikke helt for vi har ikke haft om det” (bilag 3), hvilket muligvis forklarer, hvorfor de første syv elever ikke havde kendskab til multikulturalisme. Udsagnene fra eleverne må opfattes som afspejlende en statisk forståelse af kulturbegrebet, da det at være multikulturel forudsætter, at man “har” flere kulturer (Rørbech, 2017, s. 16).

Narrativer og diskurser om multikulturalisme

Hvis man ser på svarene med socialkonstruktionistiske briller, kan vi her inddrage begrebet narrativer (Løw, 2015, s. 49-50), da undersøgelsen fortæller os om elevernes narrativ om multikulturalisme. Udsagnene er alle neutrale, idet de ikke specificerer, om det er rigtigt eller forkert at være multikulturel. Udsagnene må ses som tynde narrativer (Løw, 2015, s. 48) med en statisk forståelse af kulturbegrebet, da de er relativt ensidige og på den måde giver større mulighed for at forstærke forskelle end mindske dem, hvilket tykke narrativer ville kunne åbne muligheden for (Løw, 2015, s. 51).

Derudover kan vi inddrage begrebet diskurs (Løw, 2015, s. 46), da vi kan se, at der hos størstedelen af de responderende elever herskede en diskurs om, at det at være multikulturel indebærer, at man er forbundet til flere kulturer. Eleverne gav efterfølgende eksempler på, hvad der kunne være multikulturelt, og nævnte blandt andet deres egen klasse; en person fra Asien, der bor i England og stadig holder fast i begge kulturer, og et multikulturelt Danmark, hvor “... vi har mange forskellige kulture, fordi vi nu til dags er blevet gode til at blande os mennesker i lande, hvor vi ikke stammer fra” (bilag 3).

Fra ovenstående kan vi udlede, at 41 % af respondenterne ikke har kendskab til multikulturalisme som begreb, når de bliver spurgt om begrebet, men det er her vigtigt at understrege, at eleverne muligvis har kendskab til indholdet i begrebet, selvom de ikke kender ordet. Resten af eleverne har et narrativ om det at være multikulturel som værende forbundet til flere kulturer. Det er vores antagelse, at elevernes forståelse af multikulturalisme er væsentlig for deres oplevede repræsentation af multikulturel litteratur i undervisningen, idet denne forståelse udgør den bevidste oplevelse af repræsentationen, mens deres udsagn om litteratur og forfattere udgør den ubevidste oplevelse.

Oplevelse af multikulturel litteratur i danskundervisningen

Spørgeskemaundersøgelsen indeholdt også spørgsmålet “Hvilke bøger har I læst i klassen, hvor hovedpersonen kommer fra et andet land end Danmark?” for på en forståelig måde at spørge ind til, om danskundervisningen repræsenterede det stilistiske træk ved multikulturelle tekster om at have minoriteter afspejlet i teksten (Mansour, 2020, s. iii). Spørgsmålet havde en svarprocent på 82 %. Hertil svarede tre elever, at de ikke kunne komme på nogen, mens resten svarede med et “ja” eller en bogtitel. Ni elever svarede, at de havde læst “Hvad fætter gør er altid det rigtige”, og en svarede “Iqbal Farooq”, begge af forfatteren Manu Sareen. Begge bøger indeholder genretræk, der reflekterer diversiteten i det danske samfund, afspejler minoriteter og har indskrevne fremmedord, hvilket ud fra definitionen af multikulturel litteratur gør dem multikulturelle (Mansour, 2020, s. iv). Det skal dog understreges, at de også indeholder det stilistiske træk om at afbilde stereotyper, og derfor skal læsningen af denne form for multikulturel litteratur stilladseres af læreren på en måde, så fordomme og “os og dem”-kultur ikke forstærkes (Mansour, 2020, s. 210).

For at udfolde spørgeskemaundersøgelsen og elevernes oplevelse af multikulturel litteratur foretog vi efterfølgende tre interviews med seks elever i par. I interviewet spurgte vi, hvilke forfattere eleverne

kendte, men også til deres kendskab til forfattere, der skriver multikulturel børne- og ungdomslitteratur. Disse forfattere var Yahya Hassan, Manu Sareen, Kristina Aamand og Dorthe Nors, hvis tekster indeholder de tematiske træk for multikulturel litteratur (Mansour, 2020, s. iii-iv). Det viste sig, at eleverne ikke havde et stort kendskab til de nævnte forfattere og deres arbejde. Yahya Hassan og Manu Sareen var dog de to forfattere, som eleverne havde hørt om, og en enkelt elev kunne huske, at Sareen var forfatter til bogen "Hvad fætter gør er altid det rigtige".

Adspurgt hvilke forfattere eleverne kendte til fra skolen, nævnte eleverne H. C. Andersen, Halfdan Rasmussen, Tove Ditlevsen, Ole Lund Kirkegaard og Astrid Lindgren. Elevernes manglende kendskab til multikulturelle forfattere og bøger kan tyde på, at disse ikke er repræsenteret i danskundervisningen på lige fod med de andre nævnte forfattere og deres værker, som eleven Priyah også nævner i interviewet: *"I skolen arbejder vi sådan meget med H.C. Andersen, Tove Ditlevsen, Ole Kirkegaard og så videre. Så mest de danske forfattere som alle kender"* (bilag 6). Eleven Mathias understreger dette ved at nævne følgende forfattere, da han bliver spurgt om, hvilke forfattere han kender fra skolen: *"H.C Andersen, Halfdan Rasmussen, Kim Lund Kirkegaard ... og ... Tove Ditlevsen"* (bilag 6). Her må vi gå ud fra, at Mathias taler om forfatteren Ole Lund Kirkegaard.

Det kan dog også skyldes, at eleverne generelt kan have svært ved at huske forfattere, hvilket illustreres med dette citat fra eleven Melina:

"Når jeg læser bøger, så plejer jeg aldrig rigtig sådan at kigge på det, men jeg har læst nogle" (bilag 6).

Vi blev desuden oplyst om, at eleverne kort tid før vores spørgeskemaundersøgelse havde læst "Hvad fætter gør er altid det rigtige" for at perspektivere til H.C. Andersens "Hvad fatter gør er altid det rigtige", hvilket kan være grunden til, at mange elever nævner denne i besvarelsen af spørgsmålet.

Multikulturel litteratur synes ud fra ovenstående at være mindre repræsenteret i undervisningen i 6.b, og i de tilfælde, hvor litteraturen er repræsenteret, er det i forbindelse med perspektivering til en kanontekst.

Multikulturel litteraturs indflydelse på elevers narrativer

For at besvare anden del af arbejdsspørgsmålet må vi kigge på, hvilken indflydelse repræsentationen af multikulturel litteratur kan have på eleverne. Gennem elevinterviews forsøgte vi at belyse, hvilken

indflydelse litteratur generelt kan have på elevernes forståelse af sig selv og hinanden, og dette udfoldes i det følgende.

Vores interviewspørgsmål tog udgangspunkt i Lars Münsters definerede læsetyper, hvor den personlige læsetype kan gøre, at man oplever, at læsningen bliver en forlængelse af selvet, og at man herigennem kan udvikle både empati og det, han kalder Theory of Mind (Münster, 2019, s. 163). Derfor spurgte vi først eleverne, hvilke opgaver de bedst kunne lide at lave i danskundervisningen. Eleven Tilde svarede, at hun godt kunne lide opgaver *“...hvor man læser nogle historier om nogle personer, og så skal man svare på spørgsmål. Og hvis det er nogle personer, hvor man selv kan relatere til det, der sker i historien”* (bilag 6). Adspurgt om det gjorde noget for dem, at de kunne relatere til personer i bøger, svarede Tildes makker Melina:

“Det er bare sådan lidt sjovere, hvis det handler om nogen på vores alder, som måske også gik i skole og ... Så det er sjovt at læse om noget, man sådan selv kan være lidt med til-agtigt.” (bilag 6).

Her viser pigerne tegn på, at de får mere ud af den personlige læsetype, hvor de kan relatere til, hvad der sker for karaktererne i de bøger, de læser. Hertil kan vi knytte citatet *“Vi læser for at vide, vi ikke er alene”*, som Lars Münster tager op i sin bog *“Det læsende menneske”* (2019). Når pigerne læser om karakterer, de kan relatere til, kan de få adgang til andre menneskers tanker og oplevelser af verden, og de kan spejle sig selv i andres liv (Münster, 2019, s. 100), og dette kan have indflydelse på deres forståelse af sig selv.

Eleven Mathias fortalte, at han kunne lide opgaver, hvor han skulle digte videre på historier i undervisningen, hvilket også kan relateres til den personlige læsetype og en forlængelse af selvet:

“... så kan vi blive meget indslugt af det. Det synes jeg er meget spændende” (bilag 6).

Til aktiviteten meddigtning (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 39), som Mathias taler om, vil vi yderligere inddrage litteraturredaktiker Judith Langers begreb *“envisionment building”*, som på dansk ifølge Skyggebjerg (2017) kan oversættes til opbygningen af indre forestillinger, der skal hjælpe eleven til at fortolke. Selvom envisionment building sker i alle kontekster, mener Langer, at elevens møde med tekster kan *“...træne, nuancere og kvalificere udviklingen af indre forestillinger”* (Skyggebjerg, 2017, s. 108). Dette vil i sidste ende kunne gøre eleven i stand til at relatere teksterne

til andre aspekter og områder af deres liv. Herved kan man sige, at når Mathias bliver opslugt af at digte videre på historier, skaber han indre forestillinger, som igen kan styrke hans Theory of Mind.

Vi spurgte også eleverne, om de havde læst en bog, der havde givet dem et nyt syn på andre, og her fortæller eleven Moh, at især bogen "Hvad fætter gør er altid det rigtige" af Manu Sareen kunne give forældre inspiration til, hvordan man opdrager børn:

"Det er ikke altid, at børn ikke forstår en skid. Børn er ikke bare sådan dumme. Altså de kan godt være rigtig kloge ... Ligesom børn, når man siger noget til ens forældre - de kan synes, det er en dårlig idé, men i virkeligheden kan det være en rigtig god idé" (bilag 6).

Eleven Rohit fortalte, at bogen Klub Solskov af Mette Vedsø havde fået ham til at tænke mere over, at *"... man skal ikke være dårlig mod andre"* (bilag 6).

Citaterne illustrerer, at eleverne gennem læsningen af de to bøger kan være på vej til at udvikle Theory of Mind, hvor de bliver bevidste om, hvordan andre forstår verden (Münster, 2019, s. 163,) og at de gennem læsningen muligvis kan udvikle deres empati. Her kan vi inddrage begrebet æstetisk læsning, hvor eleverne både skal udforske tekster og de forforståelser, de bringer med i tolkningen af dem (Rørbech, 2017, s. 205). I forhold til litteraturens indflydelse på elevernes forståelse af sig selv og hinanden er denne æstetiske læsning afgørende, da eleverne gennem denne læsning bliver udfordret på deres syn på sig selv og verden (Rørbech, 2017, s. 205).

De to citater kan også ses gennem Wolfgang Iser's perspektiv, hvor tekstens tomme pladser giver anledning til meningsgenerering (Sørensen, 1999, s. 92). Moh er gennem tekstens struktur og intentionalitet blevet opmærksom på, at børns - og dermed hans egen - relevans og positionering i samfundet er en anden, end forældrene nødvendigvis tror. Rohit er gennem teksten blevet mere bevidst om, hvordan man skal behandle andre mennesker. I næste afsnit vil vi kigge nærmere på, hvordan læreren Sara didaktisk har planlagt undervisning omkring novellen "Den lille og den store viser", og vi kan herigennem se mere om litteraturens mulige betydning for elevernes narrativ.

Dansklærernes forhold til multikulturel litteratur

I dette afsnit vil vi på et mikro- og strukturelt plan undersøge, hvordan dansklærere forholder sig til multikulturel litteratur, hvilke lærerfaglige metoder de benytter sig af, og hvilke forudsætninger de gennem Vejledning for Faget Dansk har for at arbejde multikulturelt og løbende undersøge, hvilken indvirkning dette kan have for elevernes forståelse af multikulturalisme og hinanden i en klassesammenhæng.

Lærernes forståelse af multikulturel litteratur

For at kunne besvare den første del af arbejdsspørgsmålet vil vi først undersøge lærernes forståelse af multikulturel litteratur og dernæst deres forhold til litteratur.

Under lærerinterviewene blev lærerne spurgt om deres definition på multikulturel litteratur, hvortil lærer Anna, i det følgende betegnet Anna, svarede “... *det er vel litteratur, hvor der er forskellige kulturer repræsenteret*” (bilag 7), og lærer Sara, i det følgende betegnet Sara, definerede det således: “... *det er litteratur, som snakker til forskellige kulturer og bruger forskellige baggrunde og etniciteter. Det er kulturer, der rummer diversitet på mange forskellige punkter*” (bilag 7). Ud fra deres udsagn kan vi udlede, at begge lærere ser multikulturel litteratur som indeholdende afspejling af forskellige kulturer, mens Sara udvider begrebet til at rumme diversitet. Deres definitioner udviser, at der er mere tale om mødet og repræsentationen af forskelligheder frem for at sætte kulturer i bås. Dette kan kobles til Mansours definition af multikulturel litteratur, som beskrevet i læsevejledningen.

Før vi kan rykke videre og undersøge lærernes tilgang til multikulturel litteratur, må vi forstå deres generelle holdning til arbejdet med litteratur i undervisningssammenhænge. Til litteraturs generelle betydning i undervisningen svarede Sara:

“... *det kan være med til at udvide deres horisonter omkring deres livsopfattelse, ... selvopfattelse, men lige så meget forståelsen af ens medmennesker og forståelsen af den verden og det samfund og de kulturer, vi støder ind i og lever med ... Men også komme med forskellige bud på, hvordan andre kan have det, ja, i forskellige kulturer, eller hvordan nogen ønsker at have det*” (bilag 7).

Saras svar kan knyttes til det, litteraturforskeren Münster forklarer om Theory of Mind, da Sara mener, at man skal arbejde med litteratur i undervisningen for at udvide elevernes horisonter og forståelser for hinanden og forskellige kulturer, hvilket Theory of Mind rummer (Münster, 2019, s. 163). Som vi så i sidste afsnit gennem elevinterviews, hænger denne tilgang til litteratur sammen med

æstetisk læsning, da denne læsemåde får læseren til at udforske teksten, og derved ender eleverne med at udvikle en reflekterende tilgang, og dette kan være med til at udfordre deres forståelse af omverdenen, men også sig selv (Rørbech, 2017, s. 205). Man kan endvidere koble Helle Rørbechs dannelsesperspektiv til Saras svar, for hvis Sara har denne holdning til litteraturarbejdet i undervisningssammenhænge, vil det sige, at hun er opmærksom på at skabe grobund for refleksion, forståelse og udvikling af respekt for andre mennesker og kulturer, hvilket er dét, som Rørbech beskriver, at litteraturarbejdet kan gøre (Rørbech, 2017, s. 15).

Disse aspekter fandt vi også i Annas svar, da hun talte om formålet med litteratur:

“... så er der det her formål med, at man gennem litteraturen bliver præsenteret for en masse dannelse. Der er både et historisk perspektiv på, ..., og man kan få øjnene op for nogle andre måder at leve på ... der er noget med identitet og at kunne spejle sig i andre” (bilag 7).

Ud fra lærernes udsagn kan man sige, at de positionerer sig som opmærksomme på dannelsesperspektivet og hele aspektet i at skabe reflekterende og forstående medborgere, når eleverne arbejder med litteratur.

Det iøjnefaldende er dog, at da vi spurgte ind til, hvor ofte begge lærere benyttede multikulturel litteratur i undervisningen, var det ikke i samme omfang, som deres udsagn ellers kunne tyde på. Her svarede Sara *“ I den tid jeg har været på skolen, har vi brugt mest dansk litteratur, danske forfattere” (bilag 7).*

Når Sara fortæller, at de umiddelbart har arbejdet mest med dansk litteratur og danske forfattere, antager vi, at hun har en forståelse af multikulturel litteratur som værende skrevet af udenlandske forfattere, men i forhold til definitionen på multikulturel litteratur kan dansk litteratur skrevet af danske forfattere også være multikulturel litteratur. Socialkonstruktionistisk set kan det tyde på, at der hos Sara findes et narrativ om, at danske forfattere og dansk litteratur ikke kan indtænke multikulturalisme, men derimod skal teksterne være skrevet af udenlandske forfattere. Dette narrativ kan betegnes som værende tyndt, da det rummer flere begrænsninger end muligheder (Løw, 2015, s. 51) for at inddrage multikulturel litteratur i undervisningen. Dette kan have betydning for elevernes forståelse af multikulturalisme, da deres litterære udbytte på denne måde afgrænses til kun at repræsentere udenlandske forfattere og ikke danske forfattere, der kan vise diversiteten inden for de danske grænser, som Nadia Mansour også taler om i definitionen på multikulturel litteratur.

Anna svarede til spørgsmålet, at hun selv mener, hun bruger multikulturel litteratur i sin undervisning og nævnte både "Hvad fætter gør, er altid det rigtige" af Manu Sareen, som hun brugte til at perspektivere til H.C. Andersens eventyr, og bogen "Klub Solskov" af Mette Vedsø, hvor en af hovedpersonerne har en mor fra Marokko. Hun forklarede dog:

"Jeg valgte den egentlig bare, fordi det var en ny bog, som jeg blev anbefalet af en danskvejleder på CFU ... Men dét, at en af hovedpersonerne er fra Marokko, var ikke noget, jeg havde tænkt over" (bilag 7).

Annas svar viser, at selvom hun positionerer sig som værende opmærksom på dannelsesperspektivet, udvælger hun i dette tilfælde ikke multikulturel litteratur til sin undervisning for at fremme forståelse hos eleverne om multikulturalisme, men derimod med henblik på generel litteraturundervisning.

Lærernes arbejde med multikulturelle tekster

I sidste afsnit kom vi frem til, at både Sara og Anna har inddraget multikulturel litteratur i undervisningen. Anna har som nævnt inddraget bogen Klub Solskov, og Sara fortalte i interviewet, at hun har arbejdet med novellen "Den lille og den store viser" af Hanne-Vibeke Holst (1999), der som hun selv forklarede "... handlede meget om fordomme mod andengenerationsindvandrere" (bilag 7). Ifølge Møller, Poulsen & Steffensen (2011) foregår litteraturundervisning altid i sproglige fællesskaber, og lærerens rolle og ansvar heri er vigtig, fordi det er lærerens viden, der lægger fundamentet for den diskurs, der skabes gennem litteraturundervisningen (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 115). Derfor finder vi det nødvendigt at undersøge, hvordan lærerne arbejder med multikulturel litteratur set ud fra teorien om de fem parametre i multikulturel pædagogik, som præsenteret i teoridelen.

Vi vil påpege, at vi gennem interviewet med Anna, der er 6.b's klasselærer, ikke fik uddybet, hvordan hun arbejder med disse tekster med eleverne, og derfor har vi her valgt at se på, om pædagogikken afspejles gennem læreren Saras undervisningsmetoder. Vi er derfor opmærksomme på, at vi ikke direkte kan lave en kobling mellem elevernes oplevelser i forrige afsnit og Saras arbejdsmetoder. Det kunne have været interessant at interviewe Anna mere dybdegående, men det har ikke været tilfældet i denne dataindsamling. Dette afsnit fokuserer derfor på Saras arbejde med "Den lille og den store viser".

Sara beskrev, at novellen handler om to venner, “...en hvid dreng og mørk dreng” (bilag 7), der kaster snebolde fra en bro og ender med at ramme en lastbil, der kører galt. Den mørke dreng får skylden, selvom det er den hvide dreng, der har kastet snebolden. Da sidstnævnte indrømmer dette over for sin mor, foreslår moderen, at de glemmer det og lader den mørke dreng tage skylden. Denne handling er fra moderens side også for at beskytte sin søn. Sara forklarede ikke dybdegående om selve undervisningsforløbet, men fortalte overordnet om det:

“Det var et forløb i Cooperative Learning-grupper, hvor de i grupperne skulle læse højt og så skiftevis slå svære ord op, give resumé, forudsige, hvad der videre skete, og finde citater, der kunne afsløre noget mellem linjerne. Og det var mest litteratursamtaler, vi også havde om de temaer og begivenheder, der skete i teksten” (bilag 7).

Sara forklarede yderligere, at hun havde brugt læsestrategien titelforudsigelse (Brudholm & Sørensen, 2016, s. 28) før læsningen af teksten, men at ingen af eleverne kom ind på novellens tema, og at det havde indflydelse på den videre fortolkning af teksten:

“Det gav egentligt rigtig meget uforudsigeligt, fordi fokuset var på at læse og ikke på et tema om fordomme, så deres møde med teksten kom rigtig i fokus” (bilag 7).

Sidste citat kan tyde på, at Sara ikke bevidst har planlagt sin undervisning ud fra multikulturel pædagogik, men derimod ud fra et receptionsæstetisk perspektiv, hvor elevernes møde med teksten er i centrum (Møller, Poulsen & Steffensen, 2011, s. 15).

Hvis vi kigger på det beskrevne undervisningsforløb ud fra Banks fem parametre, kan vi se, at der forekommer en vis form for indholdsintegration, idet teksten afspejler to forskellige etniciteter, der forekommer i Danmark. Sara forklarede, at “... man ser historien fra den hvide drengs perspektiv, og moderen er jo så racistisk og mener ikke, at han skal tage skylden for noget en “farvet” har gjort” (bilag 7).

Ud fra Banks definition af indholdsintegration vil man kunne argumentere for, at denne indholdsintegration ikke er helt gennemgribende, idet det perspektiv, teksten prioriterer, stadig er tilhørende majoritetens, hvor Banks ville mene, man skulle inddrage viden og forståelser, der prioriterede en mangfoldighed af kulturer (Kampmann, 2016, s. 615).

At Sara positionerer sig som vidende om, at historien fortælles fra kun ét synspunkt, kan dog have indflydelse på den videnskabelse, der sker gennem litteratursamtalen, og som er Banks’ andet

parameter, hvor eleverne skal lære at være kildekritiske og opsøge andre forståelser af verden. Parametret videnskabelse kan man relatere til Helle Rørbechs dynamiske kulturbegreb, der skal rumme de forskellige kulturelle kontekster i klasserummet (Rørbech, 2017, s. 16). For at eleverne kan opleve denne videnskabelse, hvor flere perspektiver bliver belyst, er det dog essentielt, at Sara kommunikerer sine overvejelser til eleverne. Gennem disse overvejelser og præsentationer kan eleverne få forskellige positioneringsmuligheder (Rørbech, 2017, s. 55), hvilket kan have indflydelse på deres narrativ om sig selv og hinanden og dermed deres identitetsskabelse (Rørbech, 2017, s. 55). Indenfor dette parameter ligger også, at elevernes forskellige forståelser skal diskuteres som ligeværdige udtryk for den mangfoldighed, der findes i fortolkningsfællesskaber (Kampmann, 2016, s. 615). Sara fortalte i den forbindelse, at flere elever udtrykte forståelse for både den mørke drengs ulykkelige situation og moderens handlinger for at beskytte sin søn, men på en reflekterende måde:

“Det var bare interessant at se, at selv elever på 12-13 år siger ikke bare “ja, de er mega racistiske” eller “fuck, hvor er de nederen” ... men de er meget reflekterende over, hvordan får jeg min pointe frem på en ordentlig måde, så jeg heller ikke stempler nogen” (bilag 7).

Dette citat kan tyde på, at der i klassen hersker en diskurs om, at der er plads til at have forskellige opfattelser og være kritiske, så længe man respekterer hinanden og klassens mangfoldighed af kulturer, forståelse og værdier, hvilket, Banks også peger på, er vigtigt i den multikulturelle pædagogik (Kampmann, 2016, s. 616).

I forlængelse af videnskabelse ligger “reduktion af fordomme”, hvor man som lærer aktivt skal arbejde med diversitet i undervisningen og samtidig lade eleverne arbejde bevidst med, hvordan man fremstiller sig selv og hinanden gennem de ord, man bruger (Kampmann, 2016, s. 218). Dette perspektiv hænger også sammen med den socialkonstruktionistiske opfattelse, som ses hos Gergen & Mellon (2017) om, at man som lærer - og elev - kan være med til både at udfolde og begrænse andres handlemuligheder, hvis vi taler om andre på bestemte måder. Da vi ikke har kunnet observere undervisningen, ved vi ikke, hvilke konkrete emner klassen har talt om i litteratursamtalen, men Sara fortalte her om en elev, der “fumlede” med, hvilke ord han skulle bruge til at beskrive den racisme, der er et af temaerne i novellen:

“På den måde kom jeg til at tænke på, om han var bange for, om der var lidt tabu omkring det, eller om han var bange for at stemple nogle af de andre elever, for det er jo også et lidt følsomt emne for nogen, ikke?” (bilag 7).

Dette citat lægger sig op ad det, Banks siger om at gøre eleverne bevidste om, hvilke ord de bruger. Her beskriver Sara en elev, som forsøger at belyse et svært emne uden at stigmatisere andre, hvilket kan tyde på, at der i klassen allerede kan herske en diskurs om, at man skal være opmærksom på, hvilke ord man bruger, når man tilskriver ord og mennesker bestemte betydninger (Kampmann, 2016, s. 618). Et citat der kan være med til at understøtte denne påstand er dette, hvor Sara fortalte yderligere om sin klasse:

“De er gode til at være reflekterende over dem selv og hinanden ... og også forstå, at der kan være forskellige årsager til, at andre er, som de er, og det synes jeg bare, er fedt” (bilag 7).

Her positionerer Sara sig som havende skabt et læringsrum, hvor det at være reflekterende er en fremherskende diskurs, og dette kan have betydning for elevernes narrativer om sig selv og hinanden. Et reflekterende klasserum kan tyde på, at der i Saras klasse er en analyserende skolekultur (Løw, 2015, s. 50-51), hvor elevernes handlinger og beskrivelserne af dem kun er ét perspektiv på handlingen og ikke hele sandheden (Løw, 2015, s. 51). En analyserende skolekultur kan her være medskabende til tykkere narrativer og derved give eleverne bedre interpellationsmuligheder og dermed positioneringsmuligheder i forskellige sammenhænge (Løw, 2015, s. 51 & Veik, 2008, s. 24-25).

Banks' sidste parametre om lighedsskabende pædagogik og empowerment er svære at se gennem denne dataindsamling. Lighedsskabende pædagogik handler i høj grad om, at læreren skal inddrage samtlige elevers kulturelle kompetencer samt være opmærksom på ikke at måle og vurdere eleverne ud fra et “etnocentrisk kulturelt perspektiv” (Kampmann, 2016, s. 619). Empowerment-begrebet handler om at bestræbe sig på at styrke elevernes demokratiske rettigheder, magtforhold og indflydelsesmuligheder, hvilket skal ske gennem en større omorganisering af skolens kultur og sociale strukturer. Her kunne observationer muligvis have hjulpet med at belyse, hvorvidt Sara anvender de to parametre i sin undervisning, men i stedet kan vi kigge på, hvordan Sara gennem sine citater positionerer sig selv som værende lighedsskabende og derigennem skabe empowerment. I det følgende citat reflekterede Sara over, hvordan hun kunne arbejde med bestemte emner gennem litteratur:

“Hvis der er tekster, der kan berøre et bestemt emne, tænker jeg meget over, hvordan kan jeg få det italesat, og hvordan vi kan få skabt rummet til de samtaler og debatter, så det bliver et trygt sted at

være. Så jeg synes, at litteraturen er et godt talerør ... til at åbne op for mennesker og verden...” (bilag 7).

Her positionerer Sara sig som værende reflekteret over, hvordan hun kan skabe et rum, der rummer alle elevers holdninger, og at litteratur og de samtaler, der følger med, kan skabe åbenhed over for andre mennesker og verden, hvilket lægger sig op ad lighedsskabende pædagogik.

Afslutningsvist kan man argumentere for, at selvom Sara ikke bevidst har arbejdet ud fra multikulturel pædagogik, afspejles parametrene stadig i hendes undervisning. Sara positionerer sig selv som arbejdende med æstetisk læsning blandt andet gennem øvelsen “titelforudsigelse”, hvilket også kan være med til at fremme de fem parametre, idet æstetisk læsning kan fremme elevernes udvikling til kritiske og reflekterende medborgere (Rørbech, 2017, s. 205).

Analyse af rammer for undervisning i multikulturel litteratur

I dette afsnit vil vi kigge på, hvilke forudsætninger de danske folkeskolelærere har for at inddrage multikulturel litteratur gennem Fagformålet og Undervisningsvejledningen for faget dansk (Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM), 2019), som lærere kan benytte sig af til inspiration, støtte og information til deres undervisning. Vi har valgt kort at analysere, hvordan vejledningen giver forudsætninger for at inkorporere multikulturel litteratur.

Vi afsøgte fra den 3.-9. maj 2021 vejledningen for tekst, der afspejlede de tre dimensioner, som kendetegner interkulturel pædagogik samt de to første parametre fra multikulturel pædagogik.

Den anden dimension, om at eleverne skal udvikle forståelse for samtidens kulturelle mangfoldighed (Kampmann, 2016, s. 613), afspejles i formålets stk. 2: *“Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer”* (EMU, 2019), mens den tredje dimension om at udvikle egen europæisk identitet især ses i stk. 3, der fokuserer på elevernes skandinaviske identitet.

Citatet fra stk. 2 beskriver, at eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens kulturelle mangfoldighed, og derudover nævnes det i Undervisningsvejledningen, at danskfaget skal *“... favne bredt æstetisk, etisk og historisk”* (BUVM, 2019, s. 4), men kigger vi dybere ind i vejledningen og afsøger den for specifikke søgeord og formuleringer, kan det tyde på, at dimensionen ikke bliver udfoldet tilstrækkeligt. Dette belyses i det følgende.

Vi gennemsøgte materialet for søgeordene “multikulturel”, “interkulturel”, “diversitet” og “etnicitet”, og for disse søgeord forekom der nul resultater. Søgeordet “mangfoldighed” gav seks resultater, der

omhandlede æstetiske tekster og metoder, men ikke befolknings sammensætning. Ved nærmere undersøgelse var det altså ikke metoder, der kunne vejlede eller guide lærerens arbejde med multikulturalisme i danskundervisningen.

Vejledningen foreskriver, at elever skal have indblik i andre menneskers livsforhold og -opfattelser og arbejde med kommunikation “...med et udblik på verden, idet eleverne skal klædes på til at kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden” (BUVM, 2019, s. 72). Dette udsagn afspejler også anden dimension, men beskriver dog, at dette indblik skal ske ved, at man undersøger andre kulturer i andre dele af verden og ikke de forskellige kulturer, der findes inden for de danske grænser. Definitionen på multikulturel litteratur foreskriver som benævnt, at de valgte tekster skal afspejle diversiteten inden for landets grænser, og dette gør, at den første dimension, hvor eleverne skal lære om kulturel diversitet og herigennem udvikle tolerance og respekt (Kampmann, 2016, s. 613), ikke bliver afspejlet.

Videre gennemgang af vejledningen viste, at der få gange lægges op til arbejdet med multikulturalisme, men eksemplerne på, hvordan man kan arbejde med kultur, er fokuseret på sproget frem for selve kulturelle forskelle, der forekommer i Danmark. Det ses på side 31, hvor et afsnit afsluttes med: “Vi kan også lægge mærke til, hvis der er elever med flere sprog i klassen, som fx blander dansk med ord fra deres modersmål” (BUVM, 2020, s. 31).

På side 49 starter et afsnit med ordene: “Sammenhængen mellem sprog og kultur kan også tage afsæt i nogle af de kulturelle fællesskaber, som eleverne i deres hverdag indgår i ...” (BUVM, 2020, s. 31), hvilket kunne være et anslag til arbejdet med multikulturelle emner, men her fortsættes sætningen med at fokusere på YouTube og interaktionen heri frem for elevernes etniske og kulturelle forskelle. Det er vores vurdering, at vejledningen ikke nødvendigvis lægger op til, at man som lærer skal udøve indholdsintegration (Kampmann, 2016, s. 615) og fordre videnskabelse gennem klassefællesskabernes kulturelle mangfoldighed.

Sociale kategoriers betydning for elevernes forståelse for hinanden og multikulturalisme

Selvom vi i vores læsevejledning beskriver, at vi ikke vil omtale elever som værende mere eller mindre “danske”, kan vi på baggrund af vores videnskabsteoretiske standpunkt ikke se bort fra, at mennesker, set i et socialkonstruktionistisk perspektiv, bliver født ind i og tilhører sociale kategorier

(Veik, 2008, s. 36). Derfor finder vi det relevant at undersøge, hvilken betydning sociale kategorier kan have for elevernes forståelse for hinanden og multikulturalisme.

Dele af vores empiri er indsamlet i 6.b på Tulipanskolen, der ifølge deres klasselærer Anna, har en *“... bred vifte af nationaliteter repræsenteret i klassen”* (bilag 7), og der i klassen tales 15 forskellige sprog. Anna fortalte også, at eleverne er opmærksomme på dette:

“... der er nogen af dem, der har meget fokus på det her med at have en anden hudfarve eller være lidt brunere. Det betyder meget for dem, fordi de er i gang med at sådan danne sig sin egen identitet” (bilag 7).

Udsagnene fra eleverne, som blev præsenteret i første afsnit, tyder også på, at der i klassen kunne herske en statisk forståelse af kulturbegrebet. Socialkonstruktionistisk set kan det statiske kulturbegreb og fokuset på de enkelte etniciteter betyde, at eleverne skaber bestemte sociale kategorier i klasserummet, der kan gøre, at eleverne positionerer sig på en bestemt måde, som igen kan skabe specifikke og fastlåste, tynde narrativer om eleverne som værende for eksempel *“af anden etnisk herkomst”* eller *“ikke danske”*. Disse sociale kategorier indeholder bestemte medbetydninger og diskurser, der kan være negative (Veik, 2008, s. 107), og dette kan i værste fald gøre, at minoritetsdanske elever bliver fastholdt i en *“marginaliseret position”* (Veik, 2008, s. 107), som igen kan være med til at ekskludere dem fra samfundet.

Gennem elevinterviews blev sociale kategorier, der havde med bestemte etniciteter at gøre, dog italesat som noget, der ikke havde stor betydning. Eleven Melina blev spurgt, hvordan grupperne fordelte sig i klassen, og svarede:

“Altså jeg synes ikke, der er sådan grupper af nogen sådan forskellige ... Jeg synes, vi har et ret godt fællesskab i klassen i hvert fald” (bilag 6).

Eleven Priyah, der positionerede sig selv som værende indisk-dansk, fortalte også, at det ikke betød noget, når andre spurgte ind til hendes etnicitet, men at det først gik hende på, når andre gjorde grin med det:

“Det er mest sådan, hvis de spørger, og så siger jeg “inder”, og så de laver jokes med det, det er dér, hvor det bliver irriterende, men ellers hvis de bare spørger, så har jeg intet imod det” (bilag 6).

Det sidste elevpar, Mathias og Moh, udtrykte, at der ikke var opdelinger på baggrund af etniske sociale kategorier, men derimod kønsopdelte sociale kategorier, illustreret her af eleven Mathias' udsagn: "... jeg snakker ikke med piger. Mig og drengene spiller meget sammen" (bilag 6).

Klasselærer Anna understøttede også dette med citatet:

"... Jeg synes faktisk, at de er ret gode på den her skole til at rumme hinanden på alle mulige måder ... de har sgu været klassekammerater siden 0. klasse, så de ser slet ikke, at de har forskellige baggrunde... Vi har heller ikke grupperinger af børn, der ligner hinanden" (bilag 7).

Ud fra ovenstående citat og elevernes udsagn synes sociale kategorier i denne klasse ikke specielt tydelige. Eleverne har allerede fra deres skolestart været eksponeret for mange forskellige sociale kategorier og skabt deres egen forståelse for, hvem og hvordan folk er. Selvom elevernes udsagn om multikulturalisme kunne tyde på et tyndt narrativ, synes det ud fra denne empiri ikke at have indflydelse på elevernes samspil og dynamikkerne i klassemiljøet.

Kort metodekritik af sidste analysedel

Det tyder, ud fra de adspurgte elevers svar, på, at eleverne positionerer sig på en måde, der gør, at sociale kategorier ikke har stor betydning for elevernes forståelse af hinanden i 6.b på Tulipanskolen. Ud fra vores videnskabsteoretiske standpunkt vil man dog sige, at sociale kategorier har betydning for elevers forståelse af hinanden (Veik, 2008, s. 37). Derudover påpeger minoritetsforskeren Laura Gilliam flere undersøgelser, der peger på, at lærere på trods af et ønske om at være tolerante, ofte placerer elever i problematiske kategorier, der gør, at minoritets elever mødes med bestemte negative forventninger, der kan være med til at sætte dem i bås, og med lave forventninger til deres muligheder i skolen, men også til deres fremtid (Gilliam, 2018, s. 34-38). Denne diskurs må også forventes at smitte af på eleverne, hvilket vil have indflydelse på deres forståelse af hinanden.

Der skal også knyttes en kritik af indsamlingen af empirien, da flere faktorer kan have haft betydning for elevernes svar. Interviewene blev gennemført på computer i programmet Zoom, hvor elevernes klasselærer stod som værende til stede, selvom hun ikke var. Vi havde informeret eleverne om dette, men eleverne *kan* have følt et behov for at positionere sig som værende flittige og loyale elever, og dermed ikke gå i detaljer omkring, hvordan gruppedynamikken i klassen er. Derudover kendte eleverne os ikke på forhånd, og vi er selv henholdsvis majoritets- og minoritetsdansk, hvilket kan have haft indflydelse på elevernes svar, da de muligvis ikke har villet støde os. For at belyse dette spørgsmål fra flere vinkler, kunne observationer have været hensigtsmæssige. Gennem observationer

kan man observere elevernes positioneringer og den interpellation, der foregår i klassemiljøet, men grundet covid-19 var dette ikke en mulighed, som det også understreges i tidligere afsnit om metodekritik.

Sammenfatning af analysen

Gennem analysen har vi kigget på elev- og lærerperspektivet samt sociale kategoriers betydning. Her så vi, at eleverne i 6.b gennem deres udsagn udtrykker et tyndt narrativ med en statisk forståelse af kulturbegrebet, hvilket kan give større mulighed for, at forskellene blandt eleverne forstærkes. Det var dog interessant, at dette ikke viste sig i analysen af, hvilken betydning sociale kategorier har for elevernes forståelse for hinanden. Elevernes udsagn synes således ikke at have indflydelse på samspelet og dynamikkerne i klassemiljøet, men som belyst i den korte metodekritik kan mange faktorer have influeret på elevernes udtrykte oplevelser.

Derudover viste det sig, at eleverne ikke havde kendskab til multikulturalisme som konkret begreb, og at multikulturel litteratur ikke var lige så repræsenteret som anden litteratur.

Undervisningsvejledningen for Faget Dansk har et delvist interkulturelt perspektiv på undervisning, men lægger ikke nødvendigvis op til at inddrage multikulturel pædagogik. Lærerne positionerer sig dog som værende opmærksomme på dannesperspektivet og havde en god forståelse for multikulturel litteratur, men inddrager det ikke bevidst i deres undervisning. Dette betyder dog ikke, at eleverne ikke har mulighed for at udvikle deres narrativ om kulturbegrebet, idet vi gennem analysen af Saras undervisning så, at selvom man ikke fokuserer på multikulturel pædagogik, kan man stadig gennem æstetisk læsning udvikle Theory of Mind og derigennem få et dynamisk kulturbegreb. Det vil dog være væsentligt for elevernes motivation og "envisionment building" at få mulighed for at benytte sig af den personlige læsetype, og dette kan for minoritetselever ske gennem inddragelse af multikulturel litteratur.

Gennem analysen har vi også belyst og været opmærksomme på, at dataene er indsamlet forskellige steder og derfor ikke kan kobles endegyldigt sammen.

Diskussion og handleperspektiv

Vi har tidligere belyst, at læsningen af litteratur kan udvikle elevernes Theory of Mind, og at dette kan have indflydelse på deres forståelse af sig selv og hinanden, men også at det er væsentligt, at

eleverne kan læse på en måde, så læsningen bliver en forlængelse af selvet. Multikulturel litteratur afspejler diversiteten indenfor et lands grænser og omhandler universelle emner (Mansour, 2020) og burde derfor være relevant for alle elever.

I dette afsnit vil vi diskutere fordele og ulemper ved at inddrage multikulturel litteratur i undervisningen, og efterfølgende præsentere handlemuligheder og strukturelle tiltag, der kan lette arbejdet med multikulturel litteratur for skolelærere.

Fordele og ulemper ved multikulturel litteratur

Som nævnt i indledningen klarer minoritets elever sig signifikant dårligere end majoritets elever, når det gælder læsning (Beuchert, Christensen & Jensen, 2018, s. 8) og dette kan muligvis skyldes kulturelle forskelle. Ved at inddrage multikulturel litteratur, der afspejler flere forskellige former for kultur inden for de danske grænser, vil minoritets elever kunne bidrage med deres viden og muligvis kunne positionere sig bedre. Dette understøtter Nadia Mansour i sin ph.D-afhandling, hvor hun konkluderer, at minoritets elever spejler sig i multikulturel litteratur (Mansour, 2020, s. 210) ved at forklare, at det indblik, multikulturelle tekster giver i andres liv på tværs af kulturer, kan gøre, at elevers kulturelle forståelse forstærkes, og at fordomme mellem dem mindskes (Mansour, 2018). De positive spejlinger af den enkelte elev, der kan ske gennem litteraturen, er afgørende for at give alle elever de samme vilkår i uddannelsessystemet, og minoritets elever har lyst til at engagere sig mere, når deres kulturelle erfaring og viden gøres relevant.

Nadia Mansour forklarer dog, at en udfordring ved at repræsentere minoriteter gennem litteraturen er, at denne repræsentation til tider sker gennem stereotyper (Mansour, 2020, s. 38), der viser forenkede karakterer, som kendetegner hele grupper. Disse taler ind i vores socialkonstruktionistiske udgangspunkt, hvor de kan sammenlignes med sociale kategorier; de skaber en bestemt verden og diskurs, der er svær at komme ud af, hvis de ikke italesættes (List, 1994, s. 16). Derfor skal den inddragede litteratur også afbilde et "nuanceret modbillede" til mediernes fremstilling af minoriteter (Mansour, 2020, s. 39), da de herskende diskurser heri kan gøre, at muligheden for at udfolde begrebet "multikulturalisme" bliver mindsket. Tidligere har vi beskrevet multikulturalisme som en måde at se samfundets mangfoldighed som en ressource, der kan åbne for refleksioner om fordomme og ulige magtforhold (Kampmann, 2016, s. 609; Mansour, 2020, s. 22). Hvis narrativet om multikulturalisme bliver reduceret til at være, at et individ er "forbundet til forskellige kulturer", kan det betyde, at denne dialog om samfundets mangfoldighed ikke bliver udfoldet.

Som lærer må man vælge litteratur, der eksponerer eleverne for et mere nuanceret billede af forskellige kulturer gennem litteraturen, så eleverne kan få positive rollemodeller i deres identitetsudvikling og dermed øge deres selvværd (Mansour, 2020, s. 19).

I forhold til det almindelige nævner Mansour, at alle elever gennem eksponeringen for multikulturel litteratur vil udvikle kulturelle kompetencer og dermed også evnen til at “decentrere” (Byram et al, 2002, s. 7), hvilket betyder, at man er villig til at reflektere over sine egne standpunkter, værdier og egen adfærd og på den måde blive mere åben over for andre kulturer. Socialkonstruktionistisk set kan multikulturel litteratur introducere eleverne for et intersektionaliseret billede, hvor karakterer ikke kun tilhører én bestemt social kategori, men flere, og dette kan give dem mulighed for at opbygge en bevidsthed for andre menneskers forståelse af verden og dermed Theory of Mind (Münster, 2020, s. 163).

Mansours ph.D.-afhandling understreger dette, idet hun konkluderer, at et “eksplicit fokus på kulturmøder og minoritetskulturer i litteraturen” kan give mere empatisk indlevelse i andres liv og derved udvikle både lærere og elevers kompetencer (Mansour, 2020, s. 210).

At inddrage multikulturel litteratur kan altså have indflydelse på elevernes opfattelse af både etnicitet og kultur, og potentielt set have stor indflydelse på elevernes forståelse af sig selv og hinanden i en klassesammenhæng.

Som lærer må man forsøge at udfolde ressourcerne, der potentielt er indlejret i multikulturalisme, hvilket man kan gøre gennem multikulturel pædagogik, og man skal som lærer nøje udvælge litteratur, da det er vigtigt, at man ikke inddrager multikulturel litteratur uden at have forberedt det. Netop denne pointe viser, at det at inddrage multikulturel litteratur i sin undervisning kræver omfattende stilladsering og forberedelse fra lærerens side. Lærere bliver nødt til at reflektere over, hvordan de positionerer eleverne gennem deres undervisning, og være opmærksomme på, hvordan deres spørgestrategier og de opgaver, de stiller, kan være med til at give et anderledes billede af generaliserende diskurser og stereotyper (Mansour, 2020, s. 210). Dette er dog en udfordring i en tid, hvor man ofte bruger mere tid på undervisning end på planlægning (Riise, 2019), og dette kan gøre, at nogle lærere vil vælge denne form for litteratur fra i deres undervisning. I analysen belyste vi, at der gennem officielle dokumenter ikke nødvendigvis er de fornødne ressourcer til at behandle stereotyper og vise forskellige kulturelle perspektiver, og dette kan give udfordringer jævnfør ovenstående pointer.

Der er mange overvejelser, man som lærer skal gøre sig ved at inddrage multikulturel litteratur i undervisningen, men hvis man vælger at gøre det, kan det have mange fordele for elevernes læring og syn på sig selv og hinanden. Derfor vil vi i det følgende foreslå handlemuligheder og strukturelle tiltag, der kan lette arbejdet med multikulturel litteratur for skolelærere.

Handlemuligheder

Studieordningen på læreruddannelsen

De interviewede lærere, Anna og Sara, nævnte i deres interviews, at de gennem deres lærerstudie ikke har oplevet et fokus på multikulturel pædagogik, men derimod multikulturalisme som et emne:

“... jeg synes nogle gange på lærerseminariet, så lærer man det her med multikulturalisme, det er et emne ... nu har vi om multikulturalisme, i stedet for at det ligesom bliver en del af undervisningen” (bilag 7).

Anna fortalte dog om, at hun har oplevet et interkulturelt modul i tysk. Hvis man kigger på studieordningen fra Professionshøjskolen Absalon, vil man se, at man i andre sprogfag som engelsk, fransk, spansk og tysk har et helt modul, hvor man skal tilegne sig kompetencer inden for interkulturel kommunikation (Professionshøjskolen Absalon, 2020 s. 127, 132, 242 og 249). Faget dansk har ikke et tilsvarende modul, og derfor kunne man indskrive det i studieordningen og dermed undervisningen på læreruddannelsen.

Dette underbygges af forskeren Jan Kampmann, der argumenterer for, at man i den danske folkeskole har en kompensatorisk-pædagogisk tilgang (Kampmann, 2016, s. 607), hvor man, i stedet for at inddrage multikulturel pædagogik, sprogstimulerer minoritetselever og ønsker, at de skal tilegne sig bestemte kompetencer for at kunne fungere i en dansk skolesammenhæng, og samtidig taler man i den offentlige og pædagogiske debat om tosprogede børn som en belastningsenhed (Kampmann, 2016, s. 608). Derfor mener Kampmann, at man i pædagogiske sammenhænge skal forsøge at udvikle og kvalificere den måde, vi forsøger at forstå de udfordringer, der kan være, og derigennem undre sig over dem på et mere fagligt funderet grundlag (Kampmann, 2016, s. 609).

Undervisningsvejledning for faget dansk

En anden måde at give lærere redskaber til at inddrage multikulturel og interkulturel pædagogik er at indskrive det i de officielle vejledninger. Holmen, Kristjánsdóttir og Lund peger i deres artikel

“Hvorfor nu tale om curriculum?” på, at begrebet “curriculum”, som også dækker over statslige læreplaner som Fælles mål og Dansk Litteraturs Kanon, er lavet for at uddanne børn til noget frem for noget andet, og de påpeger forskellige problemstillinger herved. Derfor vil vi i dette afsnit komme med forslag til, hvordan man kan ændre dette.

Omformuleringer og flere konkrete forløb

Gennem analysen så vi, at man gennem Undervisningsvejledningen for faget dansk ikke nødvendigvis har forudsætninger for at inddrage multikulturel litteratur og pædagogik. Det manglende fokus på multikulturel litteratur er ifølge Holmen, Kristjánsdóttir og Lund (2010) ikke en “neutral stemme”, men derimod et fravalg, hvori der sker en forskelsbehandling gennem den officielle vejledning (Holmen et al, 2010, s. 17).

På baggrund af ovenstående kan man med fordel indskrive mere multikulturel og interkulturel pædagogik i vejledningen. Man kunne eksempelvis inddrage et afsnit omkring multikulturel litteratur, hvor man skriver konkrete eksempler ind til arbejdet med denne form for litteratur og beskriver, hvilken indflydelse arbejdet kan have på elever. Forslag hertil ses i bilag 8 og udfoldes til den mundtlige eksamen.

En udvidelse af kanonen

For at udligne denne førnævnte forskelsbehandling, så flere kulturer og perspektiver bliver prioriteret, kan man udvide Dansk Litteraturs Kanon, som er den litteratur, eleverne gennem deres skoleforløb skal stifte bekendtskab med (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Den nuværende kanon består af én genre og 14 forfattere, hvoraf ingen stadig er aktive (Undervisningsministeriet, 2004, s. 8) og derfor ikke nødvendigvis afspejler det danske samfunds nuværende form. Dette argumenterede Nadia Mansour i sit webinar “Lærestreger: Multikulturel litteratur i undervisningen” også for og nævnte multikulturel litteratur som novellesamlingen Brun af Zakiya Ajmi, Kristina Aamands Haram og flere børnebøger, der kan benyttes i udskoling.

Vi er ikke fortalere for, at man skal udskifte kanonen, men derimod tilføje, så eleverne bliver eksponeret for flere forskellige tekster, der både har fokus på historiske og genremæssige perspektiver, men også fokus på det udviklende samfund, vi lever i.

Konkret undervisningsforløb

Vi har gennem arbejdet med dette projekt udarbejdet et undervisningsforløb, der søger at inddrage multikulturel litteratur gennem den didaktiske rammesætning, der præsenteres i KiDM-rapporten samt med fokus på Banks' multikulturelle taksonomi. Undervisningsforløbet skal udvikle elevernes Theory of Mind samt udvikle dem til kritiske og reflekterende borgere og vil udfoldes til den mundtlige eksamen.

Konklusion

Gennem opgaven har vi ud fra et socialkonstruktionistisk og litteraturforskningsorienteret perspektiv forsøgt at belyse, hvilken betydning multikulturel litteratur kan have på elevernes narrativer om multikulturalisme samt deres positioneringsmuligheder i et klasse miljø. På baggrund af vores kvalitative metoder kan vi ikke endegyldigt konkludere, hvilken betydning multikulturel litteratur kan have for elever generelt, og derfor drages de følgende konklusioner på baggrund af undersøgelser i 6.b på Tulipanskolen og forskning, der er belyst gennem opgaven. Vi er opmærksomme på, at konklusionerne ikke nødvendigvis kan overføres til andre classesystemer.

Multikulturel litteratur kan potentielt set have indflydelse på elevens narrativ om kultur og på elevernes forståelse af sig selv og hinanden i en classesammenhæng. Det kan især have stor indflydelse, hvis eleverne i et klasse miljø har et tyndt narrativ med en statisk forståelse af kulturbegrebet, der forstærker forskelle mellem eleverne, da det indblik, multikulturelle tekster giver i andres liv på tværs af kulturer, kan forstærke elevens kulturelle forståelse og mindske fordomme mellem dem jævnfør Mansour. I det undersøgte var dette dog ikke tilfældet, da sociale kategorier i 6.b ikke synes at influere på elevernes omgang med hinanden.

Det viste sig, at de adspurgte lærere var opmærksomme på dannelsesperspektivet og havde en god forståelse for multikulturel litteratur, men at de ikke bevidst inddrager det i deres undervisning, hvilket blandt andet kan skyldes lærernes strukturelle forudsætninger. Vi har til gengæld opnået indsigt i, at det er muligt for elever at opnå Theory of Mind og empati, hvis lærerne benytter sig af æstetisk læsning, hvilket kan påvirke elevernes narrativ om sig selv og hinanden og dermed deres identitetsskabelse jævnfør Rørbech. Dog er det vigtigt for minoritetselevens motivation og envisionment building at kunne fordybe sig gennem den personlige læsetype, hvilket kan ske gennem multikulturel litteratur.

Juni 2021
Bachelorprojekt

Celine Dyrelund Jakobsen lr16s031 & Iram Mohammad, lr17s2011
Professionshøjskolen Absalon, Campus Roskilde

Hvis multikulturel litteratur giver et mere nuanceret og intersektionaliseret billede af andre kulturer og sociale kategorier, kan det skabe en forståelse for sig selv og hinanden hos eleverne og opbygge deres Theory of Mind og empati, hvilket kan give eleverne bedre positioneringsmuligheder i et klasserum.

Litteraturliste

Artikler

Aisinger, P. (2020). Ny ph.d.: Alle elever har gavn af at læse multikulturelle tekster i dansk. *Folkeskolen*. Lokaliseret 10. december 2020 på: <https://www.folkeskolen.dk/1846580/ny-phd-alle-elever-har-gavn-af-at-laese-multikulturelle-tekster-i-dansk>

Bista, K. (2012). Multicultural Literature for Children and Young Adults. I *The Educational Forum* 76, 317-325.

Mansour, N. (2018). Danskfaget har brug for multikulturelle fortællinger. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 22. april 2021 på: <https://www.folkeskolen.dk/629573/danskfaget-har-brug-for-multikulturelle-fortaellinger>

Mansour, N. (2018). Multikulturel ungdomslitteratur udvikler elevernes kulturelle kompetencer. I *Viden om Literacy* 24, 20-27 . Lokaliseret 10. marts 2021 på: https://www.videnomlaesning.dk/media/2574/24_nadia-mansour.pdf

Riise, A. B. (2019). Danske lærere har fået en time mindre forberedelse om ugen. *Folkeskolen*. Lokaliseret den 17. maj 2021 på: <https://www.folkeskolen.dk/1018820/danske-laerere-har-faaet-en-time-mindre-forberedelse-om-ugen>

Bøger

Aamand, K. (2016). *Haram*. Gyldendal

Ajmi, Z. (2018). *Brun*. Høst & Søn

Andersen, H.C. (1861). *Hvad Fatter gør er altid det rigtige*. Best Books.

Andersen, H. L., Fernández, S. S., Fristrup, D. & Henriksen, B. (2015). *Fagdidaktik i Sprogfag*. Frederiksberg C: Frydenlund.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Brudholm, M. & Sørensen, P. (2016). *Læseforståelsens fantastiske fire*. København: Akademisk Forlag

Buchardt, M. og Fabrin, L. (2012). *Interkulturel Didaktik. Introduktion til teorier og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching* . Council of Europe.

Gergen, K. J. & Mellon, K. (2017). *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.

- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Holst, H. (2001). Den lille og den store viser. I Leth & Albert (red.). *Nordlys for femte : danske noveller fra H.C. Andersen til Hanne-Vibeke Holst*, (s. 54-64.). Gyldendal Uddannelse.
- Kampmann, J. (2016). Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen? I Laursen & Kristensen (red.) *Pædagogikhåndbogen0* (s. 605-623). Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. Rasmussen, K., & Warming, H. (red.) (2017). *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2015). Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser. I Jensen, E. & Løw, O. (red.), *Klasseledelse: Nye forståelser og handlemuligheder* (s. 40-57). København: Akademisk Forlag.
- Münster, L. T. (2019). *Det læsende menneske. Hvad sker der med os når vi læser litteratur?* Samfundslitteratur.
- Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B. (2011). *Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Nyby, T. K. & Pedersen, A. B. (2010). Børn som respondenter. Spørgeskemaundersøgelser blandt børn. I Petersen (red.) *Den lille bog om metode. Sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv* (s. 27-39). Systime.
- Rørbech, H. (2016). Mellem tekster. Kultur og identitet i klasserummet. Samfundslitteratur.
- Rørbech, H. (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 199-224). Aarhus: Universitetsforlag.
- Sareen, M. (2014). *Hvad fætter gør er altid det rigtige*. JP/Politikens Forlag.
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I Bremholm, Bundsgaard, Foug & Skyggebjerg (red.) *Læremidlernes Danskfag* (s. 103-129) Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Sonne-Ragans, V. (2019). Anvendt videnskabsteori. Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver. Samfundslitteratur.
- Sunesen, M. S. K. (2020). Sådan laver du undersøgelser. Videnskabsteori, metode og analyse. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis - projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard.
- Veik, S. (2008). Socialkonstruktionisme - belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoritet. Frydenlund.

E-bøger

Krøigaard, K. (2015). *Udvikling, relation og personlighed - et psykologisk perspektiv på pædagogik*. I Gravesen (red.) *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed*. Aarhus C: Systime.

Offentlige kilder

Aarhus Universitet (2021). *Metodeguiden. Ekstern validitet*. Lokaliseret den 14. april 2021 på: <https://metodeguiden.au.dk/ekstern-validitet/>

Aarhus Universitet (2021). *Metodeguiden. Purposive sampling (formålssampling)*. Lokaliseret den 14. april 2021 på: <https://metodeguiden.au.dk/purposive-sampling-formaalssampling/>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for faget dansk*. Lokaliseret den 10. marts 2021 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret den 10. marts 2021 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Danmarks Læringsportal (2020). *Dansk Litteraturs Kanon*. Lokaliseret den 16. maj 2021 på: <https://emu.dk/grundskole/dansk/kanon/dansk-litteraturs-kanon>

Danmarks Læringsportal (2019). *Formål*. Lokaliseret den 30. april 2021 på <https://emu.dk/grundskole/dansk/formaal?b=t5-t8>

Danmarks Statistik (2020). *Indvandrere i Danmark 2020*. Lokaliseret den 10. marts 2021 på: <https://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=29447&sid=indv2020>

Professionshøjskolen Absalon (2021). *Studieordning Læreruddannelsen*. Lokaliseret den 13. april 2021 på: https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Laereruddannelsen/Studieordning_laereruddannelsen_10._udgave.pdf

Sundhedsministeriet (2021). *Forlængelse af tiltag og fortsat COVID-19-nedlukning i Danmark*. Lokaliseret den 6. maj 2021 på: <https://sum.dk/nyheder/2020/december/forlaengelse-af-tiltag-og-fortsat-covid-19-nedlukning-i-danmark>

Undervisningsministeriet (2004). *Dansk litteraturs kanon - Rapport fra Kanonudvalget*. Lokaliseret den 16. maj 2021 på: <https://static.uvm.dk/publikationer/2004/kanon/kap01.html>

Rapporter

Beuchert, L. Christensen, V. T. & Jensen, S. V. (2018). *Pisa Etnisk 2018. PISA 2018 med fokus på elever med indvandrerbaggrund*. København: VIVE

Juni 2021
Bachelorprojekt

Celine Dyrelund Jakobsen lr16s031 & Iram Mohammad, lr17s2011
Professionshøjskolen Absalon, Campus Roskilde

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (2010). *Køn og etnicitet i uddannelse*. Lokaliseret den 10. marts 2021 på: <https://www.vive.dk/media/pure/4332/272916>

Elf, N. & Hansen, T. I. (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk, Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Lokaliseret d. 18. marts på: <http://kidm.dk/wp-content/uploads/forundersoegelse-dansk.pdf>

Hansen, T.I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Lokaliseret den 24. marts 2021 på: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf

Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus Universitet & VIA University College. Lokaliseret den 1. februar 2021 på: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107138919/Mansour_2020_Ph.d._Afhandling_Multikulturel_litteratur._Kulturer_i_sem_der_og_litter_r_inklusion.pdf

Undervisningsministeriet (2004). *Dansk litteraturs kanon*. Lokaliseret den 18. april 2021 på https://static.uvm.dk/publikationer/2004/kanon/dansk_litteraturs_kanon.pdf

Tidsskrifter

Holmen, A., Kristjánsdóttir, B. & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? I *Sprogforum* 48, 9-24. Lokaliseret den 16. maj 2021 på: <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/112598/161575>

List, P. (1994). Om stereotyper, især nationale. I *Sprogforum nr. 1*, 14-18.

Mønsted, S. (2020). Bøger er ren overlevelse. I *Perspektiv nr. 5*, 22-25. Lokaliseret den 1. april 2021 på: <https://kulturoginformation.dk/media/37462/perspektiv-nr5-2020.pdf>

Sørensen, B. (2005). Konstruktivisme og litteraturpædagogik. I *KvaN 54. Læring og Undervisning*, 85-95.

Webinar

Mansour, N. & Scheele, L. (14/4-2021). *Lærestreger: Multikulturel litteratur*. [Webinar]. Gyldendal. Lokaliseret den 14. april 2021 på: <https://video.gyldendal-uddannelse.dk/secret/68205313/5a88056a47aa96636611644bcd455c1c>

Bilag

Bilag 1: Statistik om elever i grundskolen, Danmarks Statistik, 2021

16.3.2021

Statistikbanken - data og tal

Elever, grundskolen efter køn, specialundervisning, skoletype, klassetrin, tid og herkomst

	I alt	Personer med dansk oprindelse	Indvandrere	Efterkommere
I alt				
Elever i alt				
FOLKESKOLER				
I alt				
2019	527 222	454 941	27 889	43 873

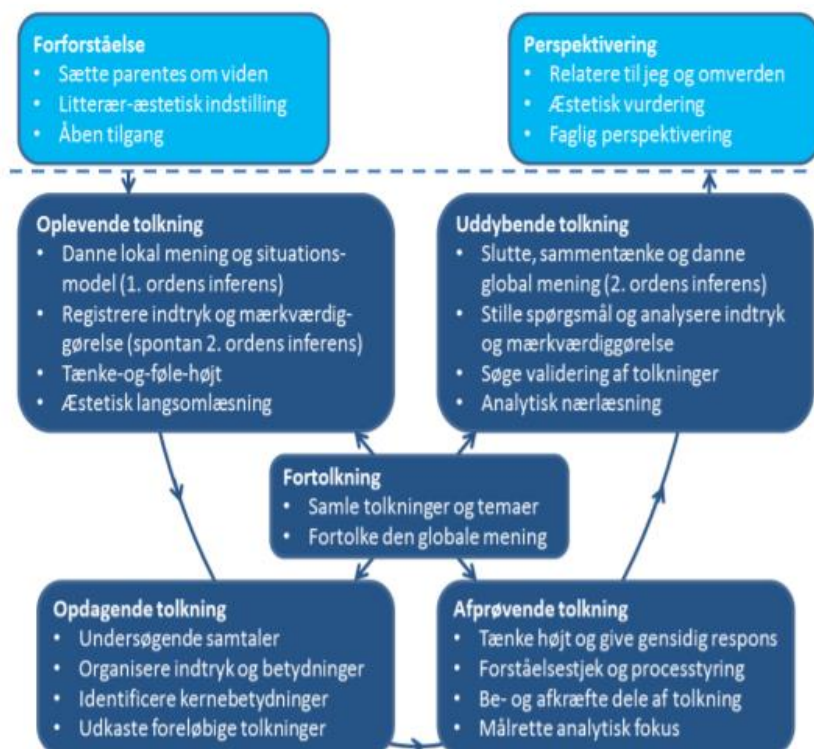
Bemærk at der fra 2012 er ændret i definitionen af specialundervisning.
For dokumentation af tabellerne se: <http://dst.dk/ext/uddannelse/Uddannelsestabeller>

16-3-2021 Danmarks Statistik, © www.statistikbanken.dk/SPECIAL1

Bilag 2: Didaktisk rammesætning i KiDM-rapporten 2020.

FIGUR 6. UNDERSØGELSESORIENTERED E TOLKNINGSSTRATEGIER

DIDAKTISK RAMMESÆTNING, STILLADSBYGNING, EVALUERING OG OPFØLGNING



Bilag 3: Spørgeskemaundersøgelse

Bilag 3.1: Hvilke bøger har I læst i klassen, hvor hovedpersonen kommer fra et andet land end Danmark?

Hvilke bøger har I læst i klassen, hvor hovedpersonen kommer fra et andet land end Danmark?

Hvad fætter gør er altid rigtigt

3 svar

hvad fætter gør er altid rigtigt

2 svar

Hvad fætter gør er altid rigtig

2 svar

Vi har læst Hvad fætter gør er altid det rigtige. Jeg kan ikke lige huske hvor han var fra, men det var ikke fra Danmark.

1 svar

Jeg tror at en bog som vi læst som hedder "klubsol skov" tror jeg

1 svar

Bilag 3.2: Ved du, hvad det vil sige at være multikulturel? Forklar med dine egne ord.

Ved du, hvad det vil sige at være multikulturel? Forklar med dine egne ord.

nej

8 svar

multikulturel betyder at for eksempel at Danmark bliver mere multikulturel for hver dag der kommer for at blive en boger i Danmark lige nu i Danmark er der sikkert mindst 10 personer fra hvert land og det betyder at Danmark er et multikulturelt land

1 svar

ja det betyder at der er flere kulture i den bog man læser. Altså at hovedpersonen snakker forskellige sprog.

1 svar

Ja, det betyder at der er flere kulture i bogen. Altså at hovedpersonen snakker to forskellige sprog.

1 svar

Juni 2021
Bachelorprojekt

Celine Dyrelund Jakobsen lr16s031 & Iram Mohammad, lr17s2011
Professionshøjskolen Absalon, Campus Roskilde

Multikulturen betyder at der er flere kulture. Så hvis man er multikulturel så har man flere kulture.

1 svar

Jeg tror at det betyder at man tror på flere ting? jeg ved det ikke helt for vi har ikke haft om det.

1 svar

Det kan være at det har noget med samfundet at gøre og hvilken kultur man er i eller kommer fra.

1 svar

hvis man er multikulturel så har man flere forskellige kultureler.

1 svar

Det betyder at der er flere kulture i bogen.

1 svar

At man har mere end en kultur.

Nej jeg ved ikke hvad det er

1 svar

at der er flere kulture

1 svar

nej det ved jeg ikke

1 svar

Nej ved jeg ikke.

1 svar

Nej ikke rigtigt

1 svar

nej hvad er det

Bilag 4: Interviewguide - elever

Tema	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Fakta	Vi ønsker at kende: Navn, alder, klassetrin og skole	Kan du fortælle mig dit navn, alder?
Forhold til dansk	Vi ønsker at finde ud af: Hvad er elevens forhold til selve danskfaget? Hvor meget læser eleven? Hvad læser eleven?	Hvilket fag er dit yndlingsfag? <ul style="list-style-type: none"> Hvis dansk, hvorfor? Hvis ikke dansk, hvad tænker du om faget dansk? Hvad kan du bedst lide at lave i faget dansk? <ul style="list-style-type: none"> læse, arbejde med film, billeder, lydoptagelser, andet? Kan du godt lide at læse? Læser du i skolen og derhjemme? <ul style="list-style-type: none"> hvad læser du? hvorfor kan du godt lide netop disse bøger? Kan du huske, hvad I har lavet i forbindelse med læsningen af bøgerne? <ul style="list-style-type: none"> Kan du nævne, hvilke opgaver I har lavet? Hvad tænkte du om opgaverne?
Elevens forståelse for danskfaget	Hvordan er elevens forhold til analyse og forståelse af tekster?	Hvorfor tror du, at I skal læse tekster? <ul style="list-style-type: none"> Hvad skal I bruge det til? Deltager du i undervisningen, når I fælles analyserer tekster i klassen? Hvorfor/hvorfor ikke? <ul style="list-style-type: none"> Synes du, at du har nemt ved at analysere og forstå litteratur? hvad gør det svært?
Afdække graden af multikulturel litteratur i folkeskolen	Vi ønsker at afdække, hvor meget multikulturel litteratur eleven er blevet eksponeret for eller husker at være blevet eksponeret for?	Kender du nogen forfattere? Kender du ... dem her? <ul style="list-style-type: none"> multikulturelle ungdomsforfattere Manu Sareen (Iqbal Farooq) Kristina Aamand (Haram) Dorte Nors Yahya Hassan Hvis bøger er "danske"/vestlige - Har du tænkt over, at de forfattere, du har nævnt, alle har danske navne? Har I læst nogle bøger af udenlandske forfattere?
Elevens billede af multikulturalitet	Vi ønsker at finde ud af, hvordan eleverne oplever multikulturalitet. Om de ved, hvad det er, er opmærksomme og bevidste om det i deres hverdag (også skolen)	Har du venner, der har forældre fra et andet land? Hvordan lever de? Hvilke forskelle er der i jeres måder at leve på? Kender du nogle bøger, hvor hovedpersonens venner/bekendte ikke er dansk?
Litteraturs indflydelse på eleven	Vi ønsker at finde ud af, hvilken indflydelse (multikulturel) litteratur har på eleven. Vi ønsker også at høre nærmere om elevens selvbillede	Nu talte vi lidt om venner før. Kan du fortælle lidt om, hvilke grupper der er i klassen?

		<p>Hvis du tænker på de sidste tre bøger, I har læst i skolen i år, har du så arbejdet med en tekst eller lignende, der gav dig et nyt syn på dig selv eller andre?</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvordan? • Er der nogle karakterer fra en bog, du har set/læst, som du føler, du kan identificere dig lidt med? • Hvad er det, der gør, at du kan det? • Hvad har du lært af disse bøger? <p>Synes du, at der er brug for, at læreren præsenterer flere bøger, hvor hovedpersonen ikke er dansk?</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis ja, hvad ville det betyde for dig?
Multikulturalisme	Afdække, hvor meget eleven ved om multikulturalisme og multikulturel litteratur	<p>Ved du hvad det betyder at være multikulturel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja, kan du forklare det med egne ord? <p>Snakker I om multikulturalitet derhjemme?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja, kan du give nogle eksempler? <p>Snakker I om multikulturalitet, når du er i skolen? evt med dine lærere?</p> <p>Vil du selv sige, at du er multikulturel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja - hvorfor? • Hvis nej - hvorfor? • Hvis du skulle sætte et mærkat på dig selv, ville du så sige, du var dansk, dansk-tyrkisk eller?

Bilag 5: Interviewguide - lærere

Tema	Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Fakta	<p>Vi ønsker at kende:</p> <p>Navn, alder, klassetrin og skole</p>	<p>Kan du fortælle mig dit navn, alder, hvor længe du har været uddannet?</p> <p>Hvilken skole underviser du på, og hvilke klasser har du?</p> <p>Hvor mange timer dansk om ugen har du i den pågældende klasse?</p> <p>Hvordan vil du beskrive sammensætningen af elever i din klasse, hvor du har dansk? Etnicitet, køn, sprog etc.</p>
Udvalg af indhold og udformning af undervisningsplaner	<p>Vi ønsker at finde ud af:</p> <p>Hvilke overvejelser gør læreren sig inden valg af indhold og udformning af undervisningsplaner?</p>	<p>Hvordan laver du årsplaner? Får du inspiration fra andres, eller kigger du fælles mål gennem og laver ud fra disse?</p> <p>Hvilke tekster arbejder I med i løbet af året?</p> <p>Hvilke kriterier har du, eller overvejelser gør du, når du skal udvælge litteratur til danskundervisningen?</p> <p>Hvor finder du litteraturen? Bib, CFU, tekstsamling på skolen etc.</p>
Forhold til litteratur og tanker om indhold	<p>Vi ønsker at finde ud af:</p> <p>Lærereens holdning til litteratur</p>	<p>Hvorfor mener du, at man skal arbejde med litteratur?</p>

		<p>Hvad skal eleverne have ud af undervisningen - både personligt og fælles?</p> <p>Hvordan arbejder du med det? Opgaver osv.?</p> <p>Undgår du bestemte emner, eller er der emner, du har svært ved at tage op i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uddyb gerne
Lærerens overvejelser om elevers baggrund i udvælgelsen + udformningen af uv-forløb	Gør læreren sig overvejelser omkring elevernes etnicitet, sproglige forudsætninger eller andre forudsætninger?	<p>Når du udformer undervisningsplaner, gør du dig da overvejelser omkring sammensætningen af elever i klassen fx efter etnicitet, sociale baggrunde eller kulturelle baggrunde?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja: Hvordan italesætter du samfundsrelevante debatter om fx religion, integration, kultur? • Hvis nej: hvorfor? <p>Hvordan forholder ledelsen/skolen sig til de samfundsmæssige debatter?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Har I et regelsæt for, hvordan man skal behandle sådanne emner?
Sociale udfordringer i klassen	Afdække elevernes mulige positioneringer samt afdække elevernes muligheder for positioneringer	<p>Oplever du sociale udfordringer i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiller kulturelle forskelle ind i disse udfordringer? <p>Er der nogen elever, der har en diagnose?</p> <p>Har du i din klasse oplevet konflikter, der har handlet om religion eller kultur?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja: Hvordan har det vist sig? • Hvad gør du i disse situationer? <p>Har du tænkt på, om litteratur kan være med til at italesætte sådanne problemer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis ja, hvordan? • hvis nej....
Lærerens viden om og holdning til multikulturel litteratur	Afdække lærerens viden om multikulturalisme og multikulturel litteratur samt lærerens holdning til dette	<p>Hvordan vil du definere multikulturel litteratur?</p> <p>Hvad er din holdning til multikulturel litteratur? Skal man bruge det i sin undervisning?</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvis ja, hvorfor? • hvis nej, hvorfor? <p>Vil du selv sige, at du gør brug af multikulturel litteratur i undervisningen? Uddyb gerne svar.</p> <p>Kan du mærke en forskel på elevernes engagement, når du underviser i multikulturel litteratur?</p> <ul style="list-style-type: none"> • hvordan? <p>Spiller kulturelle og sociale forskelle ind, når I fortolker?</p> <p>Hvordan håndterer du det, hvis der opstår konflikter i klassen om fortolkninger af teksterne?</p> <p>Har du oplevet, at elevernes kulturelle eller sociale baggrund har kunnet tilføje noget til litteraturundervisningen?</p> <p>Tror du, at inddragelse af multikulturel litteratur kan give eleverne et nyt syn på sig selv eller på deres klassekammerater?</p>

Bilag 6: Uddrag af elevinterviews

I = Interviewer

Forbogsstav = Respondenter

... = Pause

Interviewspørgsmål skrives med fed

Opsummering skrives i kursiv

Bilag 6.1: Moh & Mathias

I: Okay, tak. Når I så har faget dansk, hvad kan I så bedst lide at lave i faget dansk?

Ma: Altså, jeg kan bedst lide fx, jeg kan huske nogen gange skal vi skrive videre på en historie, hvis vi får at vide... så kan vi blive meget indslugt af det. Det synes jeg er meget spændende.

I: Ja, hvad med dig Moh?

Mo: Jeg kan godt lide at skrive sådan som en historie lad os sige at en historie (utydelig, forvirret snak) læreren retter vores grammatiske fejl. Det synes jeg er rigtig sjovt.

I: Super fint. Nu spørger jeg bare over all - kender I nogle forfattere?

Ma: H.C Andersen, Halfdan Rasmussen, Kim Lund Kirkegaard også var der ham der Wimby Kid og hende der damen vi havde om og Tove Ditlevsen

Mo: Jeg kan godt lide J.K Rowling som har skrevet Harry Potter. Casper Hoff ham der skrev Dr. Z.

I: Okay, nu nævner jeg nogle forfattere og I skal bare fortælle om I kender dem eller ej. Den første er Manu Sareen og han har skrevet Iqbal Farooq, Hvad fætter gør er altid det rigtige..

Ma: Ja

Mo: Jeg kender ikke rigtig...

I: Hvad med Kristina Aamand? hun har skrevet Haram.

Ma: Nej, U: Næh, nej,

I: Dorte Nors? Hun har skrevet Kantslag

Stilhed..

Ma: nej

I: Hvad med Yahya Hassan?

Mo: Ja, ham kender jeg. Har set ham på TV og hørt digte. Jeg har ikke læst dem, men hørt dem

Ma: Jeg kender ham ikke.

I: Hvad tænker du om Yahya Hassan, U?

Mo: Jeg tænker ikke så meget om ham. Han er bare en normal digter. Han er ikke rigtig god digter - jeg synes folk overdriver, hvor god han er, fordi der ikke mening i hans digte i de jeg har læst

I: Når I er sammen i grupperne, hjælper det så på det sociale liv i frikvartererne. Føler I at I kan snakke med alle?

Ma: Nej jeg snakker ikke med piger. mig og drengene spiller meget sammen

I: Er der nogen af de bøger, som I læst i skolen, som har givet jer et nyt syn på jer selv eller andre? Det er et svært spørgsmål, så I må gerne tænke (griner lidt)

Mo: Jeg har læst faktabøger, som får mig til at tænke på, hvad jeg vil blive, når jeg bliver ældre... Det går op for en, at det måske ikke er det bedste at være kirurg også noget noget.

I: Hvad med hvis I tænker på de fiktionsbøger, som I læst som fx Klub Solskov eller Hvad fætter gør er altid det rigtig? Har det så gjort, at I har tænkt anderledes? 19,25 sek

Mo: Altså den bog med fætter, den giver sådan lidt inspiration til hvordan man opdrager børn. Det er ikke altid, at de ikke forstår en skid. Børn er ikke bare sådan dumme. Altså de kan godt være rigtig kloge, man behøver ikke... Ligesom børn, når man siger noget til ens forældre - de kan synes, det er en dårlig idé, men i virkeligheden kan det fx være en rigtig god idé

I: Det er også helt i orden. Så går vi lidt videre - og det er de sidste spørgsmål. Det noget om multikulturel. Ved I, hvad det vil sige at være multikulturel? Altså hvad det betyder?

Mo: Multikulturel... altså måske... Danmark er et lidt multikulturelt land, fordi der er rigtig mange.. altså især på vores klasse. Vi har rigtig mange fra rigtig mange lande, sådan som vi har nogle fra kineser, vi har nogle tyrkere, vi har nogle russere, vi har nogle danskere, vi har nogle... Vi har nogle fra rigtig mange lande. Så vores klasse er sådan lidt multikulturel.

I: Ja. Okay. Det er også rigtigt. Jeg tænkte, at jeg skulle forklare det, men det gjorde du jo godt. Snakker I om det derhjemme? Om at være multikulturel eller at I lever i et multikulturelt land?

Ma: Nej, ikke specielt. Det eneste jeg snakker om, når jeg er hjemme hos min mor, det er, at vi måske også skulle købe nogle andre vacciner end bare fra USA, fordi der er jo mange ting..

I: Ja, i forhold til Corona og sådan?

Ma: Ja, præcis.

I: Hvad med dig Moh - taler I om at være multikulturel derhjemme?

Mo: Altså... Vi er sådan multikulturelle... Jeg tror,. Vi har ikke nogen forskel, hvis en er fra kineser eller en er fra et eller andet land, så er der ikke nogen forskel på, hvordan man er som person

I: Okay, snakker I om multikulturalitet, når I er i skolen altså fx med Amanda eller andre lærere I har?

Ma: Altså, vi snakker om det nogle gange i Kristendom, fordi der er der jo nogen der er Islam, og nogen der er kristne og nogen er osv

I: Så I snakker om det i forhold til religion i hvert fald?

A: Ja, præcis.

Bilag 6.2: Melina & Tilde

I: Hvilke opgaver, synes I, er sjovest i dansk?

T: Øh, jeg kan godt lide at læse sådan nogle læseopgaver, hvor man skal læse en tekst og så skrive kommaer og sådan noget. Men også

I: Så både sådan grammatik og læsning... Hov undskyld (afbryder pga. forbindelsen)

T: Men sådan nogle opgaver, hvor man sådan læser nogle historier om nogle personer, og så skal man svare på spørgsmål. Og hvis det er nogle personer, hvor man selv kan relatere til det, der sker i historien.

I: Kan du sige lidt mere om det T? Eller du kan supplere M?

M: Jeg kan også godt lide med bøger. Vi har også lavet meget med at analysere bøger og læse bøger og lave opgaver til dem bagefter, det synes jeg er ret sjovt.

I: Gør det noget for jer, at det er nogle personer, som I kan relatere til? Eller identificere jer med?

M: Det er bare sådan lidt sjovere, hvis det handler om nogen på vores alder, som måske også gik i skole og... Man har jo sin egen ting, man går og gør og sådan noget. Så det er sjovt at læse om noget, man sådan selv kan være lidt med til-agtigt.

Men det er ikke alle, der synes, det er så sjovt at læse og opgaver og sådan. Men Anna ved godt sådan, hvem der kan lide at gøre hvad. Hun plejer at gøre sådan noget lidt imellem, så man skal lave lidt af hvert.

I: Vi kunne godt tænke os at høre lidt om jeres kendskab til forfattere, så kan I nævne nogle forfattere, som I kender?

M: Øhm ja, når jeg læser bøger, så plejer jeg aldrig rigtig sådan at kigge på det, men jeg har læst nogle. Lige nu er jeg i gang med at læse Hunger Games, den synes jeg, er ret god. Jeg kan lige kigge, hvem der har skrevet den.

I: Jeg mener, det er Suzanne Collins, der har skrevet Hunger Games. Hvad med dig T - kan du nævne nogen?

M: Ja, det er hende.

T: Altså, jeg ved ikke rigtig, hvad dem, jeg læser nu, hedder, men i hvert fald da jeg var mindre, så kunne jeg godt lide at læse Astrid Lindgren og Ole Lund Kierkegaard

I: Ja..... Hvad hvis I tænker på dem, I har læst i skolen, kan I så huske nogle forfattere derfra?

M: Øh... Næh! Ikke rigtig

I: Det er også helt okay. Nu prøver vi lige at læse nogle forfattere højt for jer, og nogle bøger, de har lavet, og så skal I bare sige, om I kender dem eller ej.

Manu Sareen - Iqbal Farooq/Hvad Fætter Gør

T: Jeg har hørt om den, men aldrig læst den

M: - same /HFG har vi læst i skolen

Kristina Aamand - Haram

Ingen har hørt om hende

Yahya Hassan - Digte

M: har hørt, men aldrig læst

I: Nu snakker I lidt om, at der er mange forskellige mennesker i jeres klasse, er der i forhold til grupper → hvordan samler I jer i klassen? Er I sådan hele klassen sammen eller er I sådan lidt opdelt, eller hvordan kan man sige det?

M: Altså jeg synes ikke, der er sådan grupper af nogen sådan forskellige, men altså mig og Tilde og tre andre, vi plejer at være sammen. Vi er ret gode venner, men vi er stadig sådan snakker med de andre og er sammen med de andre også jo. Jeg synes, vi har et ret godt fællesskab i klassen i hvert fald

I: Dejligt. C: hvad tænker du, Tilde?

T: Altså der er lidt grupper, fordi vi fik nye klasser for ikke så lang tid siden (M bekræfter), så derfor er der nok flest, der er sammen med sine gamle venner, altså dem man gik i klasse med før. Men jeg synes ikke, der er så mange grupper.

M: Dem fra min klasse, ikke, som jeg kom i klasse med, det var ikke nogen, som jeg rigtig var sammen med i min egen klasse, så jeg har ikke rigtig med dem, jeg er mere med de andre klasser, så ja.

Bilag 6.3: Priyah & Rohit

I: Kender I nogen forfattere?

P: I skolen arbejder vi sådan meget med H.C. Andersen, Tove Ditlevsen, Ole Kirkegaard osv. Så mest de danske forfattere som alle kender.

I spørger, om hun kender andre uden for skolen.

P: Rachel Renee Russell, Jeff Kinney (Wimpy Kid)

R: Dem fra skolen er de samme, men nogle andre jeg kan ikke huske særlig mange. Jeg ved ikke, hvordan man siger navnet, men jeg tror, det er Roald Dahl.

I: Nå, nu nævner jeg nogle forfattere, og så skal I bare fortælle, om I kender dem, eller ikke gør.

Eleverne kender hverken Manu Sareen, Kristina Aamand, Dorte Nors eller Yahya Hassan. I prøver med bogtitler

Iqbal Farooq

P: Jeg har ikke læst den, men jeg har set den rigtig mange gange på biblioteket.

Haram

R: Jeg tror ikke rigtig, jeg har læst eller kender

I: Der er lige det her med multikulturalisme. Snakker I om multikulturalisme hjemme hos jer?

D: Nej.

P: Derhjemme taler vi mest sådan Punjabi, fordi vi er indere og sådan noget, og så taler vi også sådan lidt engelsk nogle gange.

D: Ikke særligt meget.

I: Ved I, hvad multikulturel betød?

P: På en måde, på en måde ikke

D: Ja, sådan, ja.

Interviewer forklarer, hvad det betyder.

I Snakker I om det koncept derhjemme, at der er forskellige mennesker og sådan noget?

D: Ikke så meget hos mig

P: Nej, heller ikke så meget hos mig, tror jeg

I: Hvad med i skolen? Snakker I om det med fx Anna eller andre lærere?

P: Det tror jeg, fordi igen i klassen har vi mange, der kommer fra andre lande, så nogen gange hvis vi har nogle diskussioner, så snakker vi lidt om det og sådan noget.

D: Ja. Jeg er bare enig med det.

I: Vil I selv sige, at I er multikulturelle?

D: Nej, ikke helt. Fordi jeg var født i Indien og levede i Indien i 9 år. Og kun været i Danmark i sådan cirka tre år, så ja

P: Det vil sådan heller ikke rigtig meget sige.

I: Hvis I selv skulle vælge, hvad I skulle kalde jer selv, vil I så sige at I er danske eller indere?

D: Jeg vil sige, jeg er inder

P: Når folk tit spørger mig sådan "hey, hvor kommer du fra?" Så tror jeg mest, de mener, hvor ellers du kommer fra, for hvis jeg svarer, ja Danmark, så det er sådan "jamen, hvor kommer du rigtigt fra?", de vil sådan rigtig gerne vide, hvorhenne fra verden jeg kommer fra, og der siger jeg sådan lidt "Jamen, mine forældre, jeg stammer fra Indien eller sådan noget".

I: Men P, når folk spørger dig om det, hvad tænker du så? Hvad får det dig til at føle?

P: Øhm, sådan... jeg tænker ikke sådan ret meget, når de sådan spørger om det med, hvor jeg kommer fra . Det er mest sådan, hvis de spørger, og så siger jeg "inder", og så de laver jokes med det, det er dér, hvor det bliver irriterende, men ellers hvis de bare spørger, så har jeg intet imod det.

I: Så det er de der jokes, der gør, at så er det ret nedladende på en eller anden måde?

P: Ja.

Bilag 7: Uddrag af lærerinterviews

Bilag 7.1: Interview med lærer Sara

I: Hvilken slags litteratur bruger I?

S: **Tænker**. I den tid jeg har været på skolen har vi brugt mest dansk litteratur, danske forfattere. Det er faktisk kun lige nu, at vi er i gang med at læse Sherlock Holmes, men som jo selvfølgelig er oversat til dansk. Men det er jo en fra Skotland, der har skrevet den, så det er faktisk den eneste udenlandske forfatter, vi har arbejdet med i dansk.

Og så er det også meget, sådan lidt "moderne" litteratur. For eksempel har vi arbejdet med Ternet Ninja af Anders Matthesen, men selvfølgelig har vi så også arbejdet med Skammerens Datter, som

også en ny en, men alligevel lidt ældre, som handler om en ældre tid. Men vi kører meget dansk litteratur.

I: Du snakkede om det her med elever på den alder, at hvis de skal synes, det er spændende at arbejde med litteratur, så skal de kunne relatere til det. Men sådan din egen personlige holdning, hvorfor mener du så, at man skal arbejde med litteratur?

S: Jeg synes, man skal arbejde med litteratur, fordi det kan være med til at udvide deres horisonter omkring deres livsopfattelse, også omkring deres egen selvopfattelse, men lige så meget forståelsen af ens medmennesker og forståelsen af den verden og det samfund og de kulturer, vi støder ind i og lever med. Der synes jeg, at litteraturen er guld værd, fordi det kan åbne op for et hav af muligheder indenfor problematikker og tematikker. Men også komme med forskellige bud på, hvordan andre kan have det, ja, i forskellige kulturer, eller hvordan nogen ønsker at have det, fordi litteratur kan jo både være sådan noget helt sindssygt sci-fi, hvor vi tænker på, hvordan bliver det i en eller anden fjern galakse, eller hvordan bliver det i fremtiden, så det kan også rigtig meget i forhold til det med at drømme og det med at vise, at man tør at tænke stort og tør at drømme og tør at kaste sig ud i ting. Samtidig kan litteraturen også rumme de helt indre psykiske problemer, som alle døjer med, og som især teenagere døjer med. Der er jo så mange ting, man kan dykke ned i der.

Hvis der er tekster, der kan berøre et bestemt emne, tænker jeg meget over, hvordan kan jeg få det italesat, og hvordan vi kan få skabt rummet til de samtaler og debatter, så det bliver et trygt sted at være. Så jeg synes, at litteraturen er et godt talerør på en eller anden måde til at åbne op for mennesker og verden på en eller anden måde, ikke?

I: Får du noget respons fra eleverne omkring det - måske endda også fra dem, som har anden etnisk baggrund?

Ja, altså de er gode til at gribe fat i, hvad jeg kaster ud til dem. Der var da fx, da jeg spurgte om alt det her med Black Lives Matter, hvad var der ligesom der var the issue, så pointerne i det. Og så tror jeg, jeg spurgte et eller andet "hvis vi drager paralleller til anden verdenskrig, hvad Hitler ville

tænke om den her situation” eller hvordan det ville være, hvis han var der. Og så ham eleven, jeg har, som har tyrkisk baggrund, han sagde da selv, at “han ville ikke kunne lide sådan en som mig, fordi jeg er mørk i huden”. Og der kunne jeg også mærke, det lettede på en eller anden måde, at alle er med i diskussionen, og at jeg ikke fik skabt et klasserum, hvor dem med en anden hudfarve tænkte sad og tænkte “åh, det er den måde jeg ser ud på” og på den måde - at de ikke blev utilpasse i det, men at de selv kunne være sådan lidt “ja, de ville hade sådan en som mig, fordi jeg ser sådan her ud”. Så det var fedt, men jeg synes, eleverne er gode til at være kritiske, men også kunne se problemerne, der er i det, og hvor forkert det er.

I forlængelse til det læste vi en novelle af en dansk forfatter. Den hed “Den lille og den store viser”, hvor den handlede meget om fordomme mod andengenerationsindvandrere, men så var der en hvid dreng og en mørk dreng, meget forkert, jeg ved det godt.

Men de var bedste venner, og de havde kastet snebolde oppe fra en bro, og så havde den etnisk danske dreng lagt en sten ind i snebolden, som drengen med anden etnisk herkomst havde kastet og ramt en lastbil, som så var kørt galt.

Så man ser historien fra den hvide drengs perspektiv, og moderen er jo så racistisk og mener ikke, at han skal tage skylden for noget en “farvet” har gjort. Så den er ret grotesk, så der snakkede vi rigtig meget om det med fordomme, og der kunne jeg godt mærke på en af mine elever, som skulle sige noget, at han ligesom fumlede lidt med hvilke ord han skulle sætte på det. At det handlede om racisme. Jeg kan ikke huske, hvad det var han sagde 100 %, men snakkede om, hvad det var den handlede om, og hvorfor det var, at han ikke turde indrømme, at han var venner med ham, og at det var ham, der havde gjort det, og så kan jeg huske, at den her elev kørte lidt i vildrede, og så sagde han sådan “nu siger jeg det bare. Den handler om racisme”. Hvor at jeg tænkte, at det har han jo ret i, men det er sjovt, at han alligevel ikke bare siger det, at det er racisme, og det er mega fordomsfuldt og bla bla bla, men at man kunne mærke på ham, at han famlede lidt i blinde og så skulle sige “nu kommer jeg bare til at sige det”. På den måde kom jeg til at tænke på, om han var bange for, om der var lidt tabu omkring det, eller om han var bange for at stemple nogle af de andre elever, for det er jo også et lidt følsomt emne for nogen, ikke?

I: Jo, det kan det være. Kan du fortælle lidt mere om, hvordan I arbejdede med teksten?

S: Det var et forløb i Cooperative Learning-grupper, hvor de i grupperne skulle læse højt og så skiftevis slå svære ord op, give resumé, forudsige, hvad der videre skete, og finde citater, der kunne afsløre noget mellem linjerne. Og det var mest litteratursamtaler, vi også havde om de temaer og begivenheder, der skete i teksten.

I: Havde I noget titelforudsigelse inden eller snak om racisme, forskellige etniciteter inden? Eller indgik den i et bestemt forløb?

Vi havde titelforudsigelse inden som meget handlede om tiden og et ur, men vi snakkede ikke om racisme eller noget inden, for ville ikke præge deres møde med teksten, men lad dem selv finde ud af, hvad de tænkte.

Det var under et læsningsforløb med forskellige læsemetoder, hvor denne CL-metode kombinerede flere af de teknikker, vi har arbejdet med. Her var det med titelforudsigelse også i fokus, fordi ingen kom ind på, hvad det handlede om ved at forudsige.

“Det gav egentligt rigtig meget uforudsigeligt, fordi fokuset var på at læse og ikke på et tema om fordomme, så deres møde med teksten kom rigtig i fokus”

I: Jeg skal lige skrive en note ned, for det er rigtig spændende.

S: Ja, det er faktisk meget spændende. Det var bare interessant at se, at selv elever på 12-13 år siger ikke bare “ja, de er mega racistiske” eller “fuck, hvor er de nederen” på den måde, men de er meget reflekterende over, hvordan får jeg min pointe frem på en ordentlig måde, så jeg heller ikke stempler nogen. Ham der sagde det, er også klart den stærke elev i klassen, der er meget velovervejet og meget velreflekteret i alt, men det er stadig... Nå jo, og han har faktisk også rødder i Thailand.

I: Nu vil jeg gerne spørge ind til det her med at være multikulturel og multikulturalisme. Hvis du skal definere multikulturel litteratur, hvordan ville du så gøre det?

S: Jamen, det ville jeg definere ved, at det er litteratur som snakker til forskellige kulturer og bruger forskellige baggrunde og etniciteter. Det er kulturer, der rummer diversitet på mange forskellige punkter.

I: Synes du, at når I fortolker de her tekster, kulturelle og sociale forskelle de spiller ind i forhold til, hvor eleverne kommer fra eller sociale klasser og sådan noget?

S: Jeg synes faktisk, at de er ret gode til at trække det ned på et personligt plan og sige... Vi har engang også arbejdet med en tekst, hvor det var en mor, der var arbejdsløs, så var der også flere af eleverne, at det kendte de godt til, at nu havde mor lige nogle dårlige perioder, for hun har heller ikke et job, og hun havde gjort sådan og sådan.

Så på den måde synes jeg... jeg tror ikke, at der er nogen af dem, der føler sig stigmatiserede uanset hvilket dilemma vi har snakket om eller arbejdet med.

Jeg ved ikke, om det er, fordi de er på 6. årgang, hvor de ikke er 100 % selvbevidste endnu, men det kommer og puberteten og alt det, men de er gode til ligesom bare at tænke "Det kan jeg relatere til", i stedet for bare at være pinlige over "det er ligesom os, vi havde ikke råd til en sommerferie" eller der har været krig, eller...

De er gode til at være reflekterende over dem selv og hinanden og være dem selv og stå ved, hvordan ens familie er, og hvad man kommer fra og også forstå, at der kan være forskellige årsager til, at andre er, som de er, og det synes jeg bare, er fedt.

Bilag 7.2: Interview med lærer Anna

I: Hvordan er sammensætningen i din klasse?

A: Jamen, i klassen tales der 15 sprog, og vi har både direkte integrerede elever (kommer fra lande som ligner Danmark), men ellers fra Indien, Tyrkiet, Irak. Vi har mange "halve" elever.

Jeg vil sige, at der er en bred vifte af nationaliteter repræsenteret i klassen,

I: Din egen holdning til litteratur, hvorfor mener du, at vi skal arbejde med litteratur, hvis vi ser bort fra alt det, der står i Fælles mål og sådan? Hvorfor mener du, at man skal arbejde med litteratur?

Jamen, selvfølgelig er der det perspektiv i, at de skal lære at læse og lære at skrive. Og hvis man er en dygtig læser, bliver man også dygtig til at skrive og omvendt. Så er der det her formål med, at man gennem litteraturen bliver præsenteret for en masse dannelse. Der er både et historisk

perspektiv på, hvordan man har levet før i tiden, og man kan få øjnene op for nogle andre måder at leve på eller måske ja, der er noget guf til fantasien, hvis det er fantasy osv. Altså der er noget med identitet og at kunne spejle sig i andre. Det er blandt andet nogle af de ting, som de kan få ud af det, i hvert fald på det klassetrin, de er på nu. Hvor det ikke er så analytisk tungt på en eller anden måde.

Så jeg mener, at for mig handler det meget om oplevelsen i at læse ikke?

I: Er du bange for, at nogle af eleverne bliver stødt af den litteratur, du vælger?

A: Øh, ja, det kunne jeg godt. Og måske også, fordi jeg ved, at I min klasse, der er nogen af dem, der har meget fokus på det her med at have en anden hudfarve eller være lidt brunere. Det betyder meget for dem, fordi de i gang med at sådan danne sig sin egen identitet. Og det tror jeg nogen gange godt kan være sådan en, du ved, at det ikke ville være... Altså jeg tror bare godt, de kunne bruge det til, at nu skulle de sætte lidt gang i den og så ville de ikke forstå selve budskabet i det, vi diskuterede, men måske have mere fokus på det, de selv gerne ville se.

I: Hvordan vil du definere multikulturel litteratur?

A: Jamen det er vel litteratur, hvor der er forskellige kulturer repræsenteret.

I: Hvad er din holdning til multikulturel litteratur? Skal man bruge det i sin undervisning?

A: Det synes jeg helt bestemt, man skal. Men det er meget sjovt det der med, altså os på lærerseminariet, hvordan vi har lært, vi skal bruge det i undervisning, for nu er jo også lærer i tysk. Og I tysk har man meget fokus på, at der skal være repræsenteret forskellige typer af børn i fagbøgerne. Så det kan godt være, man læser en tekst af H.C.Andersen, men så er det forskellige typer af børn, som måske sidder og læser op eller er afbildet. Hvor det er jo det ene punkt, det det med bare at kunne spejle sig i fagbøgerne.

Og det andet punkt er jo, om det er en tekst, der handler om noget multikulturelt. Hvor selve indholdet handler om, eller hvor der er repræsenteret forskellige befolkningsgrupper, eller hvad man kan sige. Men jeg synes faktisk nogen gange det godt være en udfordring. Eller jeg synes

nogle gange på lærerseminariet, så lærer man det her med multikulturalisme, det er et emne. Altså det er ligesom om nu har vi om multikulturalisme, i stedet for at det ligesom bliver en del af undervisningen. Det er ligesom om det er et emne for sig selv.

I: Ville du synes, det var bedre, hvis det var en del af undervisningen? På lærerseminariet?

A: Ja, det synes jeg da helt bestemt. Altså jeg ved godt, vi har det som andetsprog, der har vi måske lidt haft om det, men det er ikke særligt meget, vi har haft om det.

I: Vil du selv sige, at du gør brug af multikulturel litteratur i undervisningen?

Ja, det vil jeg vil faktisk sige, at jeg har. Nu har vi læst "Hvad fætter gør, er altid det rigtige" på lydbog og perspektiveret til "Hvad fatter gør, er altid det rigtige". Og så har vi Klub Solskov, som vi også har læst, der er også en af hovedpersonerne, hvis mor er fra Marokko. Hvor der er nogle forskellige børn repræsenteret, men jeg kunne egentlig godt tænke mig at have et større kendskab til litteratur, hvor at der bare var mange forskellige typer børn, der var repræsenteret. Ikke nødvendigvis bare Hans og Ole vel.

Næsten alle mine elever bor i lejlighed, ikke, og nogle af de bøger man læser, der bor børnene i huse og har en lille have, ikke. Og det er jo også sådan noget, de ikke kan, det har de ikke.

Så der er jo mange forskellige ting.

I: Nu nævner du Klub Solskov, hvorfor valgte du egentlig at arbejde med den i undervisningen?

"Jeg valgte den egentlig bare, fordi det var en ny bog, som jeg blev anbefalet af en danskvejleder på CFU. Og så var den ikke så lang og havde mange gode billeder, så den var i et forløb om graphic novels. Men dét, at en af hovedpersonerne er fra Marokko, var ikke noget jeg havde tænkt over.

I: Tror du, at inddragelse af multikulturel litteratur kan give eleverne et nyt syn på sig selv eller på deres klassekammerater?

A: Både og, fordi jeg synes faktisk, at de er ret gode på den her skole til at rumme hinanden på alle mulige måder. De ser det slet ikke. Men de har sgu været klassekammerater siden 0. klasse, så de

ser slet ikke, at de har forskellige baggrunde... Vi har heller ikke grupperinger af børn, der ligner hinanden.

Så er det måske, fordi de bor i samme boligområder, at de ser hinanden meget, men det er ikke, fordi de grupperer sig overhovedet.

De leger bare sammen alle sammen. Og der er faktisk en meget stor forståelse for, at man kan være forskellige. Både at man kan se forskelligt ud, men også at man har forskellige familiemønstre, eller den ene er høj eller den anden er lav, og den ene har kun én bror, eller en er adopteret eller. De er fandme rummelige de børn dér.

Selvfølgelig skal man være det, men jeg oplever faktisk ikke, at der er nogen, der ikke har forståelse. Det kan også være, der er nogen, der ikke har så mange penge, som nogen andre, men der er sgu ikke. Heller ikke sådan noget med tøj, at man skal gå i noget bestemt. Det synes jeg ikke rigtig skinner igennem

Bilag 8: Forslag til tekststykke i Undervisningsvejledningen for faget dansk

Umarkeret tekst er allerede indskrevet i Undervisningsvejledningen. *Kursiv* er tilføjelser.

Sprog og kultur, 3. trinforløb

På 3. trin skal eleverne have blik for det, vi kan kalde kulturfiltre (Søderbergh & Villemoes, 1994) i kommunikation. Vi har alle forskellige kulturelle forudsætninger for at forstå en tekst bl.a. pga. forskelle i viden om emnet, holdninger til emnet og interesse for emnet.

Eksempler på kulturelle fællesskaber, der kunne analyseres sprogligt, kunne være emnespecifikke websites, hvor det typisk er brugere med stærk interesse for og viden om emnet, der læser med. Hvor meget forstår en udenforstående af en fagtekst på bold.dk? Elever, som måske ikke er de mest læsende i deres fritid, er i stand til at forstå og oversætte udtryk, som andre i klassen, der ikke er en del af fodboldkulturen, har meget svært ved at forstå.

Sammenhængen mellem sprog og kultur kan også tage afsæt i nogle af de kulturelle fællesskaber, som eleverne i deres hverdag indgår i, uden at være bevidste om den sprogbrug, der knytter sig til dem. Et aktuelt eksempel er YouTubernes instruktioner til, hvordan man spiller et spil eller bruger en bestemt slags makeup. Sammenligner vi disse instruktioner med mere formelle instruktioner, vil en række forskelle blive tydelige. YouTuberen opbygger et kulturelt og sprogligt fællesskab med sine følgere og træder tydeligt frem som person. Modtagerne er medskabende i forhold til YouTuberen tekst gennem kommentarsporet. Der vil være en del indforståethed i kommunikationen, og der er helt særlige, uskrevne regler for, hvad man kan sige, og hvordan man

kan sige det, fra YouTuber til YouTuber. Kan eleverne sammen karakterisere disse kulturer, deres ligheder og forskelle, og ikke mindst hvilken sprogbrug der knytter sig til dem.

Et andet eksempel kan være, at eleverne skal undersøge de kulturelle fællesskaber, der findes inden for klassemiljøet. De kan interviewe hinanden omkring familieforhold, traditioner og sammenligne med hinanden. Her kan eleverne også bruge YouTube som ressource, hvor de kan finde YouTubere, der er anderledes end dem selv og undersøge deres sprogbrug, og hvilke ligheder og forskelle der er.

Afsæt for undervisning i læsning

Kulturel forforståelse

Alle elever har bestemte forforståelser før mødet med tekster. Majoritetsdanske elever, der er vokset op med majoritetsnormer og -tekster, har typisk lettere ved læsningen, fordi de i forvejen har viden om, hvad teksten rummer og dermed kan forudsige deres læsning. Elever med dansk som andetsprog har andre kulturelle forudsætninger til at kunne forstå tekster, og læreren kan med fordel udvælge tekster, der forsøger at imødekomme disse. Eksempler på dette kan være tekster, der afspejler kulturer, tosprogede elever kender fra deres hverdag, eller tekster, der omhandler universelle temaer, men som inkluderer karakterer, som de kan spejle sig i.

Tekstvalg, 3. trinforløb

Eleverne skal møde en mangfoldighed af æstetiske tekster, fx noveller, romaner, grafiske romaner, reklamer, sange, digte, tegneserier, kortfilm/film, herunder tekster fra dansk litteraturs kanon, så de får blik for spændvidden i de æstetiske teksters måder at bruge sproget og give læseren adgang til et særligt perspektiv på verden på. Tekstvalget skal knytte an til elevernes erfaringshorisont og forhåndsviden, men også åbne mulighed for at give eleverne indblik i andres liv. Eleverne skal i klassens fortolkningsfællesskab diskutere deres tekstnære tolkninger og vurderinger af æstetiske tekster. De skal også lære at sætte teksterne i relation til eget og andres liv samt sætte teksters tema ind i et tidsperspektiv og sætte teksten i relation til et forfatterskab (se afsnit 5.1 om undervisning i kanontekster).

Det er vigtigt, at teksterne afspejler Danmarks kulturelle diversitet, så eleverne bliver eksponeret for de mennesker, de vil møde i deres fremtidige liv. Mødet med disse forskelligartede og inkluderende tekster skal udvikle elevernes bevidsthed om andre mennesker, deres empati samt danne dem til kritiske og reflekterende medborgere. Et eksempel på dette kan være at inddrage tekster med minoriteter – etniske minoriteter, handicappede, homoseksuelle etc – der kan igangsætte mødet med den kulturelle mangfoldighed, der findes i Danmark. Her kan læreren gøre opmærksom på ligheder og forskelle og inddrage æstetiske aktiviteter, der skal åbne eleven for deres egen og andres livsverden.