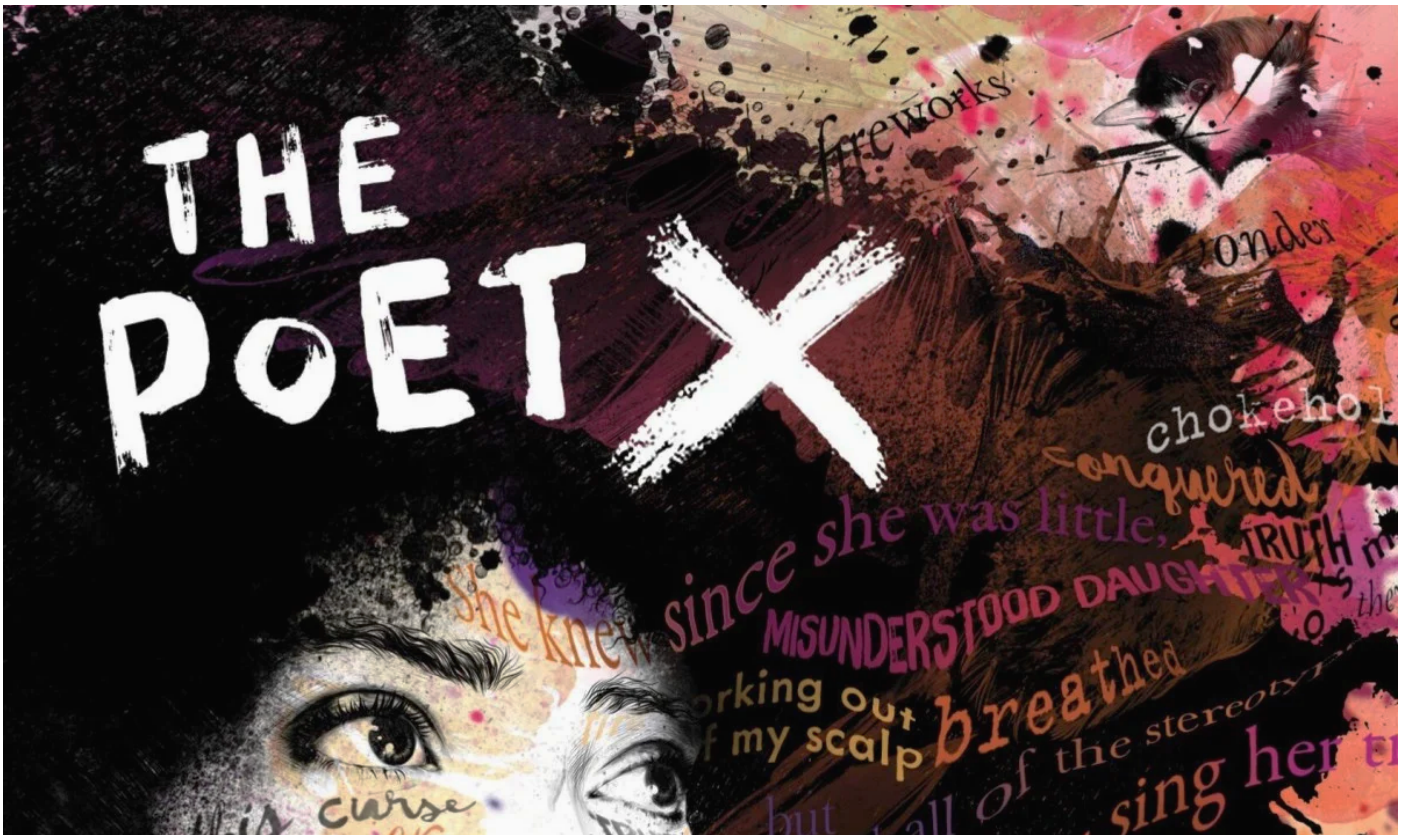


GUIDET FÆLLESLÆSNING med FLERSPROGET LITTERATUR i ENGELSKFAGET

En vej til sproglig opmærksomhed og samhørighed



Skrevet af

Helene Møller Kongsgaard (303872)
Jens Thestrup Toft (303884)

Vejledere

Nina Hauge Jensen (DSA)
Marie Bisbjerg (engelsk)

Anslag i alt: 83.990 + 12.138 i bilag
Afleveringsdato: 29.04.2024

VIA University College
Læreruddannelsen i Aarhus

Indholdsfortegnelse

Forord.....	4
1. Indledning.....	5
1.1. Problemformulering.....	7
2. Opgavens progression.....	7
3. Hypoteseafsnit.....	8
4. Videnskabsteori og metode.....	9
4.1. Fænomenologi.....	9
4.1.1. Fænomenologiens ophav.....	10
4.1.2. Elevernes livsverden.....	10
4.1.3. Fænomenologi som en forskningsmetode.....	10
4.1.4. Hvorfor netop fænomenologi?.....	11
4.2. Kvalitativ metode.....	11
4.2.1. Observation.....	12
4.2.2. Semistruktureret interview.....	12
4.3. Beskrivelse af undersøgelsesdesign.....	14
4.4. Beskrivelse af genereret empiri.....	15
4.4.1. Kontekstbeskrivelse.....	15
4.4.2. Empiriindsamlingen.....	15
4.4.3. Transskription.....	16
5. Teori.....	16
5.1. Flersproget litteratur.....	16
5.2. Guidet Fælleslæsning i skolen.....	17
5.3. Sproglig opmærksomhed og bevidsthed.....	18
5.4. Dialogisk undervisning og det flerstemmige klasserum.....	21
5.5. Behovet for autonomi, kompetence og samhørighed.....	22
6. Analyse.....	23
6.1 Analyse af læsningssessionerne.....	24
6.1.1. Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik.....	24
6.1.1.1. "Pretty self-explanatory".....	25
6.1.1.2. "Mira betyder pige og miro betyder dreng".....	26
6.1.1.3. "... because in church you cannot reveal your body".....	28
6.1.1.4. "I think it sounds very 'fint'".....	29

6.1.1.5. Sammenfatning og implikationer for lærere.....	30
6.2. Analyse af elevinterview.....	31
6.2.1. Dialogisk undervisning.....	31
6.2.2. Autonomi, kompetence og samhørighed.....	33
7. Guidet Fælleslæsning og flersprogethed i skolen.....	35
7.1. Har Guidet Fælleslæsning overhovedet en chance?.....	35
7.2. Og har flersprogethed en berettigelse i engelskfaget?.....	36
8. Konklusion.....	37
9. Litteratur.....	40
10. Bilag.....	44
10.1. Bilag 1: Udvalgte flersprogede digte (Acevedo, 2018).....	44
10.1.1. The First Words.....	44
10.1.2. How I Can Tell.....	45
10.2. Bilag 2: Agenda og "Code of Conduct".....	46
10.3. Bilag 3: Interviewguide.....	47
10.4. Bilag 4: Uddrag af fælleslæsnings-session 1 og 2.....	48
10.4.1. Fælleslæsnings-session 1.....	48
10.4.1.1. "Pretty self-explanatory".....	48
10.4.1.4. "I think it sounds very 'fint'".....	49
10.4.2. Fælleslæsnings-session 2.....	51
10.4.2.1. "Pretty self-explanatory".....	51
10.4.2.2. "Mira means girl and miro means boy".....	51
10.4.2.3. "... because in church you cannot reveal your body".....	52
10.4.2.4. "I think it sounds very 'fint'".....	53
10.5. Bilag 5: Uddrag af elevinterview.....	54

Forord

Vi vil gerne sige en stor tak til alle dem, som har hjulpet os på vej i idéfasen og udarbejdelsen af dette projekt. Der skal selvfølgelig lyde en tak til vores to vejledere, lektor i dansk som andetsprog, master of language education, Nina Hauge Jensen og lektor i engelsk, cand.mag., Marie Bisbjerg. Derudover vil vi gerne takke docent i sprogpædagogisk praksis, ph.d., Line Møller Daugaard for at have bidraget med sparring ift. flersprogethed, lektor i engelsk, ph.d., Lise Majgaard Mortensen for at have delt ud af sine erfaringer med Guidet Fælleslæsning i folkeskolen, lektor i tysk, ph.d., Juljana Gjata Hjorth Jacobsen for opmuntring og forslag og tanker ift. flersproget litteratur, samt pædagogisk leder, ph.d., Nadia Mansour for at have inviteret os inden for i skriveprocessen af sin bog *Multikulturel litteratur – kulturelt ansvarlig didaktik i danskfaget*, som forventes at udkomme på forlaget Dafolo i sommeren 2024.

Vil vi også gerne takke de to lærere, der hhv. har formidlet kontakt og åbnet sit klasseværelse op for os i forbindelse med empiriindsamlingen, ligesom der skal lyde en tak til de elever, som velvilligt læste med os.

Sidst men ikke mindst vil vi gerne nævne lærer, læseguide og tidligere medstuderende Caroline Deichmann, som har vist os vej ind i litteraturens forunderlige verden som læseguide i en læsegruppe her på VIA University College i Aarhus. Hun har åbent delt ud af sine egne erfaringer med Guidet Fælleslæsning og givet os gode råd og støtte, og for det skal hun have en stor tak.

Das war's.

1. Indledning

Vi har igennem de seneste ca. 1,5 år deltaget i en særlig læsegruppe her på VIA Campus Aarhus C sammen med en række andre studerende. Herigennem er vi blevet fortrolige med konceptet Guidet Fælleslæsning (GFL) og er ligeledes blevet forbavsede over, hvordan denne egalitære tilgang til tekstlæsning og fortolkning kan bidrage til at højne egen læselyst, indlevelse i og forståelse for såvel tekster som for andres oplevelse af disse tekster. På baggrund af vores egne gode erfaringer hermed er vi blevet nysgerrige på, hvilke potentialer der kunne være i at anvende denne metode i litteraturundervisningen i skolen og specifikt i engelskfaget, med fokus på at øge elevernes sproglige opmærksomhed samt deres følelse af samhørighed.

GFL er en samtalebaseret tilgang til at læse litteratur, hvor højtlesning og udveksling af reaktioner på og meninger om det læste står i højsædet. Læseguiden har forberedt en tekst og på forhånd udtænkt sig åbne spørgsmål eller emner, som han eller hun kunne tænke sig at stille deltagerne for at få samtalen i gang (Skjedringstad m.fl., 2022; Forslid, 2022). Det er dermed en anderledes tilgang til at arbejde med litteraturlæsning og -undervisning end den mere traditionelle spørge- og anerkendelsesteknik (Mortensen, 2024), som man ofte ser i skolen, hvor man søger svar på bestemte mere lukkede spørgsmål. Den guidede fælleslæsning er udtryk for en læserorienteret litteraturpædagogik, idet teksten og dens betydning først egentligt bliver til netop i mødet mellem læser og tekst (Mansour, under udgivelse).

Da den guidede fælleslæsning er samtalebaseret og lægger vægt på en forståelse for andres synspunkter, kan den også være et godt skridt på vejen hen imod Folkeskolens mål om dannelse og medborgerskab (Folkeskoleloven, 2024, §1). I demokratiske samtaler er det netop vigtigt at kunne sætte sig i andres sted og sætte parentes om sit eget perspektiv for en stund.

Da vi begge både er engelsk- og tysklærere og har været en del af den særlige sproglærerprofil på Læreruddannelsen i Aarhus, er det flersproglige og det at have fokus på flere sprog meget naturligt for os.

Selvom der bliver arbejdet flersproget i skolen, sker dette ofte kun med inddragelse af de fag, man lærer i skolen (typisk dansk, engelsk og tysk; somme tider fransk og sjældent spansk), og vi ser derfor en uudnyttet ressource og et uudnyttet læringspotentiale i også at inddrage og bygge på andre sprog, som eleverne evt. kan hjemmefra og bruger i deres familie eller sociale omgangskreds. Det kunne være f.eks. polsk, arabisk eller portugisisk. Som Anne

Holmen (2006) påpeger, må fremmedsprogsundervisningen, hvis den skal være succesfuld, tage udgangspunkt i de alsidige sproglige ressourcer, som eleverne har. Det er ikke tilstrækkeligt, at f.eks. engelskundervisningen kun tager udgangspunkt i elevernes kendskab til dansk.

Dette fokus på en flersprogethedsdidaktik vil komme både elever med andet modersmål end dansk og elever med dansk som modersmål til gode og styrke deres engelskindlæring og -kompetencer, og det vil højne den sproglige bevidsthed i klassen som helhed.

Som følge af en samfundsudvikling, der er sket de seneste årtier, hvor forskellige migrationsprocesser fører til stadigt mere multikulturelle samfund, er det også relevant at tale om det flersprogede klasseværelse som ny norm (Tonne m.fl., 2011). Dette kalder imidlertid ikke kun på en særlig opmærksomhed ift. lærerens didaktiske rammesætning af undervisningen, men også blik for og syn på elevernes sproglige repertoire og disses indbyrdes forbundethed i elevernes forskelligartede sprogverdener (Daugaard, 2016).

Som nævnt ovenfor bærer litteraturundervisningen i skolen ofte præg af en spørge- og anerkendelsesteknik (Mortensen, 2024), hvor bestemte svar anses som korrekte. Dette tror vi kan være demotiverende for eleverne. Vi vil derfor gerne undersøge, hvad en mere læserorienteret tilgang som GFL og en dialogisk undervisningsstil (Dysthe, 1997; Dysthe m.fl., 2020) kan bidrage til læseoplevelsen med, samt hvordan elevernes sproglige repertoire kommer i spil i engelskundervisningen.

I faget dansk som andetsprog (DSA) lægges der vægt på elevernes bevidsthed om og oplevelse af sprog som kilde til udvikling af personlig identitet, mens der i fremmedsprogsfagene (engelsk, tysk, fransk og evt. spansk) især fokuseres på elevernes tilegnelse af og bevidsthed om målsproget. Desuden fremhæves kulturel og interkulturel forståelse i mødet med andre kulturer også som centralt i fremmedsprogsfagene (Mansour & Jacobsen, 2021).

I DSA er de fire færdigheder, læsning, skrivning, lytning og tale skrevet ind som centrale kompetenceområder for faget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Disse færdigheder er også at finde i faghæftet for engelsk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Endvidere skelnes der i faghæftet for engelsk mellem den forberedte tale i form af præsentation (monologisk) og den uforberedte, spontane tale i form af samtale (dialogisk). I vores projekt er vi netop optagede af samtalen og det dialogbaserede i GFL, da der her er et

enormt læringspotentiale ved at deltagerne interagerer med hinanden, samtidig med at de også læser og/eller lytter med under oplæsningen af teksten. Karen Lund opererer med begrebet samtalekompetence, som anses som en central del af kommunikativ kompetence (Lund, 2019) og er en central del af engelskfaget.

Vi vil afprøve, om metoden Guidet Fælleslæsning kan være med til at øge elevernes sproglige opmærksomhed samt deres følelse af samhørighed gennem arbejdet med flersprogede tekster i engelsk. Derfor lyder vores problemformulering som følger.

1.1. Problemformulering

Hvordan kan Guidet Fælleslæsning bidrage til at øge elevernes sproglige opmærksomhed gennem inddragelsen af flersproget litteratur i engelsk?

Hvilken betydning kan dette have for elevernes følelse af samhørighed?

2. Opgavens progression

I dette bachelorprojekt vil vi tage læseren med på en rejse, som begynder med vores indledende overvejelser omkring valg af emne og problemformulering, og som ender med en diskussion af projektets relevans for skolen i dag samt et tilbageblik på projektets centrale resultater.

Vi har allerede været omkring, hvor vi begynder med afgrænsningen af vores problemfelt, som førte os frem til den endelige problemformulering.

Herefter vil vi præsentere, hvilke hypoteser vi har gjort os om projektets potentiale, inden vi afprøvede vores intervention i praksis. Dernæst vil vi give læseren en grundig indføring i de videnskabsteoretiske og metodiske overvejelser, som ligger til grund for projektet, idet vi redegør og argumenterer for fænomenologi og kvalitativ metode, hvorefter vi beskriver vores undersøgelsesdesign og den genererede empiri ifm. afprøvningen af vores intervention i praksis.

Herefter vil vi præsentere læseren for et udsnit af de centrale teoretiske ståsteder, som vi har fundet særligt relevante ift. at belyse vores problemstilling, herunder bl.a. en kort indføring i hvad flersproget litteratur er og kan, samt hvordan Guidet Fælleslæsning kan tænkes ind i skolens praksis. Derudover redegør vi for begrebet sproglig opmærksomhed med udgangspunkt i Petra Daryai-Hansen, Natascha Drachmann og Line Krogager Andersens

model om operationalisering af sproglig opmærksomhed, samt dialogisk undervisning med afsæt i Olga Dysthes tænkning, samt hvilken betydning det kan have for elevernes følelse af samhørighed med udgangspunkt i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori.

I den efterfølgende analyse vil vi med afsæt i vores teori belyse vores problemstilling ved at zoome ind på nogle konkrete nedslag fra den praksis, som vores genererede empiri indfanger, for derigennem at forsøge at uddrage og pege på nogle generelle tendenser i materialet, som består af to forskellige Guidede Fælleslæsnings-sessioner og et efterfølgende elevinterview.

Herefter vil vi diskutere, hvilken rolle GFL og flersprogethed bør spille i skolen i dag, samt se nærmere på fremtidsperspektiver og potentialer i arbejdet hermed i engelskfaget.

Til slut vil vi sammenfatte de centrale pointer, som vi i løbet af analysen og diskussionen er nået frem til og således konkludere på vores problemstilling.

3. Hypoteseafsnit

Selvom vi forholder os åbent ift. at søge svar på vores problemformulering, kan man ikke undgå at have visse hypoteser eller idéer med det, man undersøger. I dette afsnit vil vi – også af hensyn til metodisk gennemsigtighed – beskrive vores hypoteser. I den senere analyse vil vi dog sætte parentes om dem og ikke lade dem farve vores forståelse af empirien.

Ved at inddrage flersproget litteratur, er det vores håb, at mødet med det andetsprogede (dvs. ikke-engelske) vil “provokere” eleverne til at bringe alle deres sproglige ressourcer i spil i forsøget på at forstå det. De kan hjælpe hinanden, og der kan komme sproglige ressourcer på banen fra f.eks. arabisk, italiensk eller somali, som ellers sjældent er en del af undervisningen. Det er vores hypotese, at denne inddragelse vil være motiverende for eleverne.

I inddragelsen af disse sproglige ressourcer og i en fælles samtale om det andetsprogede indhold vil eleverne kunne bidrage med forskellige hypoteser om det. F.eks. kunne en hypotese være, at en del af et ord er ens på spansk og italiensk og derfor måske betyder det samme. Dette metasproglige sammenligningsarbejde vil være udfordrende for nogen, hvis de ikke har relevante sproglige ressourcer at trække på, og understøttende for andre, hvis de ved lige netop, hvad der er på spil. Det er dog vores hypotese, at alle elever vil drage nytte af det og få styrket deres sproglige opmærksomhed.

Ift. problemformuleringens anden del om følelsen af samhørighed er vores hypotese, at den guidede fælleslæsning i læsegruppen vil bidrage positivt, fordi den tillader eleverne at mødes på en dialogisk måde om noget fælles tredje i øjenhøjde med både hinanden og læreren. Præcist hvilken positiv betydning, vi vil se, har vi ingen hypotese om, men det kan de kvalitative elevinterviews, som vi agter at gennemføre, forhåbentligt belyse.

Der er dog også en risiko for, at metoden, som ikke er tiltænkt fremmedsprogsundervisning, skaber en række barrierer og dermed aldrig formår at forløse sit potentiale. Dette kunne tænkes at vise sig ved, at eleverne ikke formår at koble sig på teksten og connecte med indholdet på et umiddelbart følelsesmæssigt plan i lige så høj grad, som hvis de læste en tekst, der var skrevet på deres modersmål. Ligeledes vil der, selvom eleverne formår at afkode og connecte med teksten, muligvis være et efterslæb ift. elevens udtryksmuligheder, da det som oftest vil være nemmere at forstå et input, end selv at producere et sprogligt output på et fremmedsprog. Det indebærer derfor den risiko, at eleven resignerer og forfalder til at bruge reduktionsstrategier (*reduction strategies*) frem for risikostrategier (*achievement strategies*) (Hedge, 2000, s. 53). Dette, antager vi, gælder for såvel de monosprogede som for de flersprogede elever.

4. Videnskabsteori og metode

I dette afsnit vil vi præsentere og argumentere for den videnskabsteoretiske tilgang, vi lægger til grund i projektet, ligesom vi vil beskrive den forskningsmæssige metode, som vi har anvendt i genereringen af vores empiri. Vi vil starte med at præsentere og argumentere for fænomenologien, hvorefter vi går videre til den kvalitative metode og de to dele, som empirien består af, nemlig observation og semistruktureret interview.

4.1. Fænomenologi

Målet med den fænomenologiske tilgang er “at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af undersøgelsespersonerne” (Tanggaard, 2017, s. 87).

4.1.1. Fænomenologiens ophav

Fænomenologien udspringer af den tyske filosof Edmund Husserls tænkning. Det kendetegnende for denne retning er, at den først og fremmest beskæftiger sig med *det, som viser sig*. Fænomenologien er altså læren om det, der kommer til syne eller træder frem for bevidstheden. I sin rene form handler fænomenologien således om at møde fænomenet selv, eller som Husserl beskrev det, at gå 'til sagen selv' (Tanggaard, 2017).

Det vil vi i dette projekt forsøge at gøre gennem egne observationer af Guidet Fælleslæsning i praksis og gennem et kvalitativt elevinterview. Her vil vi forsøge at komme ind bag ved overfladen og bag om vores egne indlejrede forventninger ved at forholde os nøgternt til det, de interviewede beskriver ud fra et forsøg på at forstå, hvordan Guidet Fælleslæsning opleves af eleverne.

4.1.2. Elevernes livsverden

Begrebet *livsverden* stammer fra Husserl og indebærer den konkrete virkelighed, som vi kan erfare den. Fænomenologien som videnskabsteoretisk ståsted insisterer på at tage udgangspunkt i den virkelige verden, for at kunne beskrive fænomener, som de er. Der skal ikke skabes ny viden, men fokus er at blottlægge de implicite meninger og betydninger, som findes i vores hverdag og gøre disse synlige for vores bevidsthed (Tanggaard, 2017). I vores kvalitative elevinterview ønsker vi netop at sætte fokus på elevernes livsverden og afdække deres oplevelser.

4.1.3. Fænomenologi som en forskningsmetode

I en kontekst af kvalitativ forskning går fænomenologien ud fra den grundpræmis, at "den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som" (Tanggaard, 2017, s. 87). Det centrale er altså at beskrive verden og menneskers oplevelser af fænomener i den ud fra subjektets perspektiv. Man indberegner altid, at der er nogen, der oplever noget. Man kigger ikke kun på, at der opleves noget, uafhængigt af hvem det opleves af.

Metodemæssigt har den amerikanske psykolog Amedeo Giorgi udviklet en fremgangsmåde, som kan anvendes inden for fænomenologisk kvalitativ forskning (Giorgi i Tanggaard, 2017), hvilket vi i den kommende analyse af elevinterviewet vil gøre.

Den består af fire skridt. Vi har valgt at dele det første skridt op i et skridt 1a og 1b.

1a. Man indsamler – f.eks. gennem et kvalitativt interview – en beskrivelse af et fænomen, som en person har erfaret, eller af en oplevelse, som en person har haft. Denne beskrivelse skal præsenteres så tro mod kilden (f.eks. interviewpersonen) som muligt og i kildens eget sprog – f.eks. i form af en transskribering af interviewet.

1b. Man læser den indsamlede beskrivelse i sin helhed og forsøger at forholde sig så uforudindtaget som muligt uden på dette stadie at læse sine egne forståelser ind i det. Hensigten er, at forskeren mærker interviewpersonens udlægning og får den ind under huden.

2. På dette stadie går man tilbage til begyndelsen og læser igen, men denne gang mere målrettet og møjsommeligt. Man forsøger at sammenbinde dele af beskrivelsen til diskrete meningsenheder, som man senere kan begrebssette og analysere på. Man er stadig tro mod kilden og dennes sprogbrug og omformulerer f.eks. ikke selv.

3. Nu går man skridtet videre til at sætte meningsenhederne fra skridt 2 i system, idet man danner kategorier og begreber, som man kan bruge i sin analyse til at sige noget om det, man gerne vil undersøge.

4. På det sidste skridt skrives en generel struktur eller nogle generelle kendetegn for meningsenhederne i interviewpersonens udtalelser frem. Man søger at danne system, skære ind til benet og at komme frem til kernen i interviewpersonens udtalelser. Eller med andre ord: at få fænomenerne til at stå frem, sådan som de er i sig selv.

4.1.4. Hvorfor netop fænomenologi?

Vi er interesserede i at undersøge elevers oplevelser med Guidet Fælleslæsning og flersprogede tekster og følelse af samhørighed. Vi er ikke interesserede i at finde frem til objektive fakta. Derfor er fænomenologien den oplagte videnskabsteoretiske baggrund og fremgangsmåde, og derfor er det kvalitative interview, som vi nu vil præsentere, også en oplagt forskningsmetode.

4.2. Kvalitativ metode

Kvalitativ metode går i sin grundessens ud på at finde frem til *kvaliteten* af noget, altså hvordan noget er, og hvilke egenskaber det har, og hvordan mennesker oplever det (Bak, 2017; Järvinen & Mik-Meyer, 2017). Den går ikke, som den kvantitative metode, ud på at finde ud af, i hvilken udstrækning noget er, eller hvor hyppigt noget sker, f.eks. hvor mange

elever der læser skønlitteratur derhjemme eller hvor ofte de gør det. Det afgørende er altså ikke, hvor mange eller meget der bliver undersøgt, men snarere kvaliteten og dybden i undersøgelsen (Bak, 2017).

I dette afsnit vil vi beskrive de to dele, som vores empiri består af, nemlig observation og semistruktureret interview.

4.2.1. Observation

Observation handler helt basalt “om at studere, hvad en afgrænset gruppe af mennesker foretager sig i et bestemt tidsrum på et bestemt sted” (Østergaard, 2017, s. 27).

Observationen som metode har sit ophav i antropologien, men i løbet af 1970'erne begyndte etnografer at foretage kvalitative klasserumsstudier som f.eks. deltagerobservationer, da de viste sig godt egnede til at indfange kompleksiteten i sociale interaktioner mellem mennesker (Klinge i Østergaard, 2017).

I observationer kan man tale om forskellige roller, som man som observatør indtager, afhængigt af det primære fokus man har. Man kan være (1) observatør, som ikke eller næsten ikke deltager, (2) observatør, der deltager, (3) deltager, der observerer lidt og (4) deltager, der observerer (Østergaard, 2017).

I vores observationer er vi praktikere, der gennemfører en Guidet Fælleslæsnings-session og en undervisning med elever, som vi lydoptager. Derfor er vi (4) deltagere, der observerer.

4.2.2. Semistruktureret interview

I det semistrukturerede interview, som er den anden af de to kvalitative tilgange, som vi bruger, har man som forsker forberedt en række overordnede spørgsmål, som man ønsker svar på, men det er samtidigt vigtigt at kunne følge op på interviewpersonernes svar i situationen, sådan at man også får mulighed for at høre deres uddybninger (Bak, 2017). Derved kommer man nærmere fænomenerne selv, som man ønsker i den fænomenologiske tilgang, som vi har beskrevet ovenfor.

Carsten Kronborg Bak (2017) præsenterer syv trin i et godt kvalitativt interviewprojekt. I det følgende vil vi præsentere dem og beskrive, hvordan vi har forholdt os til dem og anvendt dem i vores projekt.

Trin 1 handler om *tematisering*. Her skal man gøre sig klart, hvad man gerne vil undersøge, hvorfor man gør det, og hvordan man gør det. I virkeligheden har det meste af dette trin fundet sted tidligere i opgaven, nemlig i indledningen og problemformuleringen. Hvordan-delen er vi ved at beskrive nu i metodeafsnittet.

Trin 2 handler om *design og etiske aspekter*. Her er det blandt andet vigtigt som forsker at vide nok om det emne eller felt, man undersøger. Det vil sige, at man skal have et solidt teoretisk fundament og have sat sig ind i eksisterende forskning på området. Har man ikke det, kan man risikere ikke at finde frem til det, man ønsker, da man f.eks. ikke vil være i stand til at spørge på den rigtige måde eller følge op på udsagn fra interviewpersoner på en hensigtsmæssig måde (Bak, 2017). Vi gennemførte vores intervention og vores kvalitative interview relativt sent i projektet, hvilket vil sige, at vi forinden havde sat os grundigt ind i forskningsfeltet. En anden vigtig ting ift. trin 2 er det etiske i at informere sine interviewpersoner. Her oplyste vi indledningsvist om, at vi lydoptog interviewet med henblik på at indsamle empiri til vores bachelorprojekt omkring GFL, og at vi ville anonymisere alle. Vi var desuden tydelige over for eleverne og deres lærer omkring tidsrammen (se nærmere i afsnittet “Beskrivelse af genereret empiri” nedenfor).

Trin 3 handler om selve *interviewsituationen*. Til den havde vi forberedt en interviewguide (se bilag 3), hvor vi med udgangspunkt i vores problemformulering i én kolonne formulerede tematiske forskningsspørgsmål og i en anden kolonne tilhørende konkrete interviewspørgsmål i et sprog, som eleverne ville kunne forstå og forholde sig til, sådan som Bak (2017) og Tanggaard & Brinkmann (2015) anbefaler. Under selve interviewet gjorde vi brug af introducerende spørgsmål, opfølgende spørgsmål, sonderende spørgsmål, strukturerende spørgsmål, fortolkende spørgsmål og i mindre grad direkte spørgsmål (se Bak, 2017, s. 62-64).

Trin 4 handler om *transskribering*, hvor man omdanner en lydoptagelse til tekst med henblik på at kunne behandle den og analysere den. Vi gjorde brug af et automatiseret transskriptionsprogram (se afsnittet om “Beskrivelse af genereret empiri”), og efterfølgende rettede vi i den automatiserede transskription for at få den til at afspejle interviewsituationen så nøjagtigt som muligt. Selvom vi har bestræbt os på være tro mod lydoptagelsen og transskribere så nøjagtigt som muligt (og dermed sikre så høj reliabilitet og validitet som muligt), skal det også nævnes, at der altid er fortolkning involveret, og at en oversættelse fra

mundtlige til skriftlige fremstillingsformer aldrig kan være fuldstændig objektiv (Bak, 2017, s. 65).

I trin 5 foretager man selve *analysen*, og en del af det er at kode empirien og lede efter systemer eller meningsenheder. Vi vil ikke her gå ind i, hvad analysen nærmere indeholder, da det kommer nedenfor i “Analyse”-afsnittet.

Trin 6 handler om at sikre så høj *validitet og reliabilitet* som muligt, og her kan man gå tilbage og kigge på sin analyse og kritisk vurdere, om det, man i sin fænomenologiske analyse har fundet frem til, virkelig afspejler det, der blev sagt af interviewpersonerne.

Trin 7 er *rapportering*, hvilket er det, vi gør i hele den skriftlige del af dette bachelorprojekt.

4.3. Beskrivelse af undersøgelsesdesign

Vores problemformulering er todelt. Den første del omhandler, hvordan Guidet Fælleslæsning kan bidrage til at øge elevernes sproglige opmærksomhed, når man anvender flersproget litteratur i engelskfaget. Til at belyse dette planlagde vi en Guidet Fælleslæsningssession, hvor vi udvalgte to flersprogede digte. Vi havde mange overvejelser omkring, hvilket andet sprog udover engelsk der skulle være i digtet. Vi overvejede blandt andet, om det skulle være et sprog, som der var stor sandsynlighed for, at nogen af eleverne beherskede, sådan at de kunne agere særlige eksperter mht. det sprog, eller om det skulle være et sprog, som der var lav sandsynlighed for, at de beherskede, sådan at alle var nogenlunde ligestillede og kunne byde ind og bringe deres sproglige opmærksomhed og ressourcer i spil på lige fod. Vi valgte to digte, der udover engelsk inkluderede spansk, da vi mente, at det ville skabe de bedste betingelser for sprogligt opmærksomme og metasproglige samtaler blandt alle elever, fordi der sandsynligvis ikke ville være nogen elever med høj beherskelse af spansk i klassen, som potentielt kunne dominere samtalen.

Processen med at udvælge litteraturen var dog ikke helt simpel, idet det er svært at søge efter flersproget litteratur i f.eks. biblioteksdata-baser, og fordi der i det hele taget ikke findes ret meget inden for genren. Det meste, vi har fundet, er dog spansk. Valget af spansk frem for f.eks. polsk (som lige så få elever ville kunne) er derfor også truffet på baggrund af det tilgængelige udvalg og ud fra litterære kvalitetskriterier og indholdskriterier.

Vores semistrukturerede elevinterview var todelt, idet det dels også skulle belyse problemformuleringens første del ved at spørge til elevernes oplevelser af at arbejde med og tale om de sproglige aspekter i de flersprogede digte, og dels skulle belyse problemformuleringens anden del omkring elevernes følelse af samhørighed. Her spurgte vi ind til og talte med eleverne om deres oplevelse af at tale med hinanden om teksterne, deres tanker om stemningen i gruppen, om de havde lært noget nyt om hinanden og endeligt deres oplevelse af metoden Guidet Fælleslæsning som helhed.

4.4. Beskrivelse af genereret empiri

4.4.1. Kontekstbeskrivelse

Vi har i anledning af empiriindsamling og -generering til brug for dette projekt taget kontakt til en skole med henblik på at gennemføre en kortere Guidet Fælleslæsningssession med en udskolingsklasse i engelsk. I den forbindelse har det været væsentligt for os at afprøve metoden i en kontekst og en klasse, som har en særlig flersproget profil, forstået på den måde, at en stor del af eleverne kan mindst ét andet sprog end dansk på modersmålsniveau. Det var vi valgt, fordi vi mener, at særligt inddragelsen af de flersprogede tekster ville kunne forløse et særligt potentiale i et flersproget klasseværelse.

4.4.2. Empiriindsamlingen

Vi har af grundene beskrevet ovenfor planlagt og gennemført en Guidet Fælleslæsningssession i en 8. klasse i to lektioner baseret på de i afsnit 6.2 anførte principper for GFL. Det foregik således, at vi dels lydoptog læsningssessionen og det efterfølgende elevinterview.

Vores fremgangsmåde foregik ved, at vi tilfældigt inddelte klassen i to grupper, hvorved vi endte med en gruppe bestående af 7 drenge og en gruppe af 6 piger. Herefter fordelte vi os, således at hver gruppe havde deres eget lokale og fik opstillet bordene, så de kunne sidde samlet omkring en gruppe borde. Herefter fungerede vi begge som læseguider og indledte læsningen med at introducere eleverne til GFL ud fra et kort oplæg med agenda og code of conduct (se bilag 2).

Herefter afholdt vi begge en fælleslæsningssession på ca. 30 minutter med udgangspunkt i de to medbragte flersprogede tekster (se bilag 3). Efter læsningen lavede vi et

elevinterview i et tilstødende lokale med i alt 8 elever, som meldte sig frivilligt hertil. Størstedelen af eleverne, som vi interviewede, kunne mindst et andet sprog end dansk på modersmålsniveau, og alle havde minoritetsetnisk baggrund. Her benyttede vi os, som allerede nævnt ovenfor, af en til anledningen udarbejdet interviewguide (se bilag 3), og Jens var den, som primært gennemførte interviewet, mens Helene noterede undervejs i samtalen og stillede supplerende spørgsmål. Herefter tog vi afsked med klassen og evaluerede afslutningsvis på læsningen sammen i personalerummet.

4.4.3. Transskription

Efter empiriindsamlingen hørte vi vores lydoptagelser af fælleslæsnings-sessionerne og elevinterviewet igennem. Herefter konverterede vi samtlige lydoptagelser til tekst ved hjælp af det AI-baserede program <https://transkriptor.com> og kvalitetsikrede og rettede til efter behov med henblik på at kunne fastholde og analysere empirien. Uddrag fra fælleslæsnings-session 1 og 2 samt elevinterviewet kan ses i hhv. bilag 4 og 5, som vi også vil henvise til løbende i analysen.

5. Teori

5.1. Flersproget litteratur

Herhjemme stormer de to unge digtere Amina Elmi og Elias Sadaq frem på den litterære scene. De gør ikke blot en dyd ud af at lege med sproget, men også at blande sprogene på kryds og tværs. Digte, primært skrevet på dansk, men krydret med bl.a. arabisk, fransk, somali og spansk, udfordrer normen om den monosproglige forfatter og læser, hvilket kommer til udtryk i deres seneste digtsamlinger, *Barbar* (Elmi, 2023) og *Djinn* (Sadaq, 2024).

Tendensen ses også internationalt, hvor romaner som *Self* (Martel, 2003), *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (Díaz, 2009) og *The Poet X* (Acevedo, 2018) blander flere sprog i fortløbende tekst på forskellig vis. Sidstnævnte, som er en såkaldt verse novel, og derfor skrevet på vers, har vi valgt at anvende til dette projekt. Det har vi valgt at gøre, både fordi det er en fremragende og prisvindende bog, som i dens indhold særligt henvender sig til udskolingsklasser: "Acevedo, a Dominican-American slam poetry champion, tells the story of Harlem teenager Xiomara Battista in *The Poet X*. Struggling to express herself without

resorting to fighting, Xiomara discovers her voice at her school's slam poetry club” (Koeverden, 2019).

Sprogligt egner den sig også godt til brug i engelskundervisningen i udskolingen, da genren er mere tilgængelig og mindre fremmed for eleverne end traditionelle digte, idet formen er friere og ikke følger stringente regler for rim, antal af stavelser eller linjer (Bland, 2020). Desuden har vi lagt vægt på, at værket primært skulle være engelsksproget, men samtidig inddrage et andet sprog. Det andet sprog skulle være nyt for så mange elever som muligt, da det ville lægge op til samarbejde og samtale mellem eleverne for at forstå det sproglige indhold. Derfor var *The Poet X* et oplagt valg, da den inddrager spansk i varierende grad, fra enkelte ord i et ellers engelsksproget digt, til hele sætninger og sågar hele digte på spansk.

Flersproget litteratur indeholder således et stort potentiale ift. at styrke alle elevers sproglige opmærksomhed. Et potentiale som også den anerkendte sprogforsker og læremiddelsforfatter, Natascha Drachmann, tapper ind i i et nyudviklet engelskforløb for forlaget Alinea ved navn *Sproglige broer* (Drachmann, u.å.), der bl.a. tager afsæt i digtet *Zen for Ten* af Cia Rinne (se Rinne, 2018), som er et flersproget taldigt og lægger op til elevernes egenproduktion af lignende sprogligt kreative digte.

Også Nadia Mansour og Juljana Gjata Hjorth Jacobsen har undersøgt potentialet i at arbejde med multikulturel litteratur og flersprogede digte, eller rettere multilingvale digte som de kalder det, ifm. digtet *My Mother is Crying* af Saleh og Piasecki fra 2018, der også findes som performance på YouTube. De pointerer blandt andet, at multilingvale digte kan bidrage til at øge elevernes flersproglige bevidsthed (Mansour & Jacobsen, 2021).

5.2. Guidet Fælleslæsning i skolen

Som allerede anført i opgavens indledning, mener vi at metoden Guidet Fælleslæsning har et stort potentiale ift. at skabe plads til fordybelse og samhørighed i mødet med litteraturen og hinanden i folkeskolen. Guidet Fælleslæsning er en oversættelse af den praksis som på engelsk betegnes “Shared Reading”. Metoden er oprindeligt udviklet af The Reader Organization i England, som er en interesseorganisation, der arbejder for at gøre litteratur tilgængeligt for alle uanset alder, baggrund og forudsætninger gennem etableringen af læsegrupper med afsæt i GFL (Steenberg & Ladegaard, 2017).

Metoden anvendes også i forbindelse med fremmelse af mentalt helbred, herunder inden for psykiatrien, kriminalforsorgen og hospitalsvæsenet (Steenberg & Ladegaard, 2017).

Herhjemme står den danske søsterorganisation, Læseforeningen, for organiseringen af læsegrupper og udbredelse af metoden. Ifølge direktør Mette Steenberg er selve kernen i arbejdet med metoden Guidet Fælleslæsning og den bagvedliggende filosofi, “at litteraturen åbner nye mulighedsrum for mennesker af enhver baggrund, hvor de kan etablere en ny form for kontakt til sig selv og andre, opnå indsigt og skabe forandring” (Steenberg & Ladegaard, 2017, s. 175).

Selvom metoden som sådan ikke er tiltænkt skoleverdenen eller sprogtilgængelsesprocesser, ser vi dog flere centrale aspekter, som alligevel taler for brugen af metoden i folkeskolen. Særligt højt-læsnings- og samtaleelementet mener vi kan bidrage til et gunstigt læringsrum og bidrage til sprogindlæring og en følelse af at høre til for eleverne. Desuden er det dialogiske og oplevelsesorienterede element også centralt i en folkeskolekontekst, da det kan være med til at “skubbe” til både læreres og elevers antagelser om det at læse tekster, samt være med til at skabe nye måder at positionere sig på for eleverne og nye måder at se hinanden på (Mortensen, 2024).

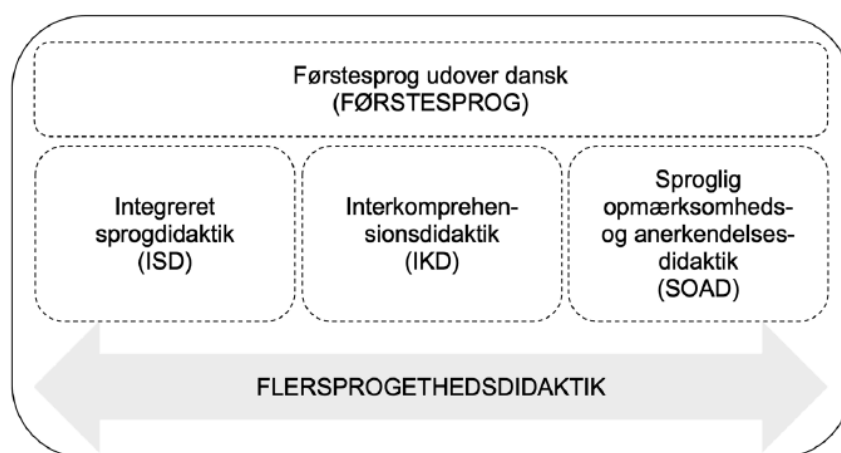
5.3. Sproglig opmærksomhed og bevidsthed

Begrebet *Language Awareness* kom frem omkring 1980 i Storbritannien, hvor Eric Hawkins dannede organisationen “The British Language Awareness Movement”. Herfra tog det til og vandt indflydelse mange andre steder i verden, heriblandt også i Danmark, hvor begrebet i dag er af stor interesse for såvel forskere som for praktikere, der beskæftiger sig med sprogtilgængelse samt første-, andet- og fremmedsprogsdidaktik (Krogager Andersen, 2020; Laursen, 2001; Drachmann, 2023a&b, Daryai-Hansen m.fl., 2022; Kabel m.fl., 2019). En egentlig definition af begrebet findes ikke hos Hawkins, men der findes en definition i en rapport fra 1985 udgivet af National Congress of Language in Education, der lyder således: “A person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life” (Donmall citeret i Laursen, 2001, s. 100).

I en dansk sammenhæng har man bl.a. oversat begrebet til “Sproglig opmærksomhed” (Drachmann, 2023b), “Sproglig bevidsthed” (Laursen, 2001; Krogager Andersen, 2020) samt “metasproglig bevidsthed” (Kabel m.fl., 2019), som alle minder om den engelske pendant på en række punkter omend der også er nuanceforskelle at spore mellem begreberne.

I denne opgave læner vi os op ad Drachmanns forståelse og definition af begrebet, som hun kalder for “sproglig opmærksomhed”. Vi vil i analysen gøre brug af to forskellige modeller, som operationaliserer (1) flersprogethedsdidaktik og (2) sproglig opmærksomhed (Drachmann, 2023b). Modellerne er udviklet i samarbejde med Line Krogager Andersen og Petra Daryai-Hansen (se også Daryai-Hansen m.fl., 2022).

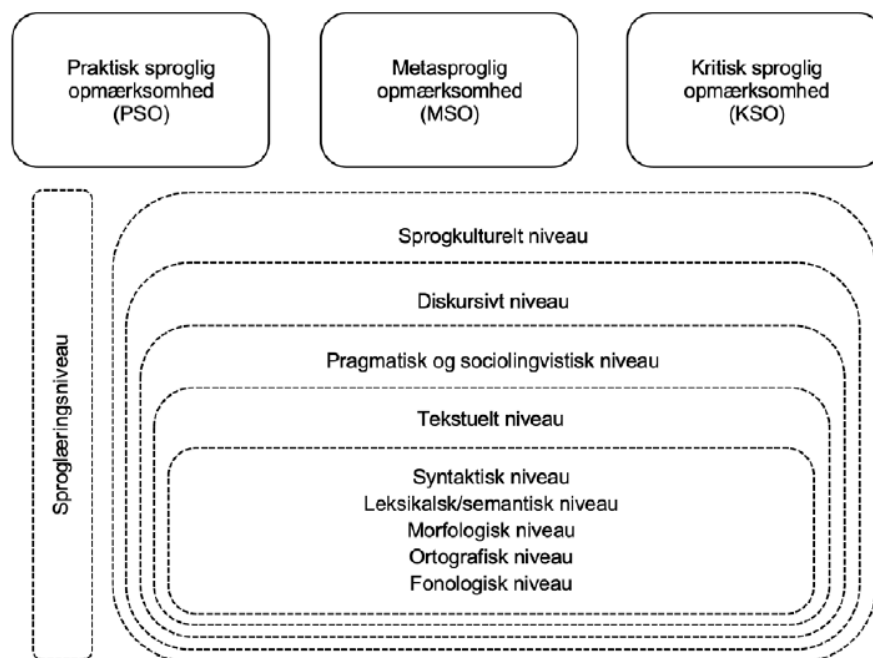
Model 1 beskriver således måder at tænke flersprogethedsdidaktik i skolen på. Den bevæger sig fra det simple til det mere komplekse og starter med integreret sprogdidaktik (ISD), hvor man udelukkende beskæftiger sig med skolens sprog og evt. enkelte elevers modersmål. Dernæst har man interkomprehensionsdidaktik (IKD), hvor man trækker tråde til andre sprog inden for samme sprogfamilie (f.eks. fra spansk til fransk) og dermed styrker elevernes receptive evner inden for beslægtede sprog. Det sidste niveau er den sproglige opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD), hvor perspektivet udvides og man skaber forbindelser til en bred vifte af sprog fra både klasserummet og verden omkring med det formål at styrke elevernes sproglige opmærksomhed og evne til at skabe forbindelser mellem mange forskellige sprog.



Model 1. Operationalisering af flersprogethedsdidaktik, med afsæt i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen (2022)

Model 2 handler specifikt om sproglig opmærksomhed, som inddeles i tre dimensioner. Praktisk sproglig opmærksomhed (PSO) handler om umiddelbare udtryk af sproglig opmærksomhed, f.eks. gennem leg med lyde eller fantasifuldt sprogbrug i praksis. Inden for den metasproglige opmærksomhed (MSO) udtrykker man eksplicit viden om sprogets metaniveau, evt. med begreber. Den tredje dimension, Kritisk sproglig opmærksomhed (KSO), omhandler et kritisk blik på sprog og f.eks. en stillingtagen til

sprognormer. Alle tre dimensioner kan rette sig mod ni forskellige niveauer i sproget fra det fonologiske til det sprogkulturelle (se modellen nedenfor).



Model 2: Operationalisering af sproglig opmærksomhed, med afsæt i Daryai-Hansen, Drachmann & Krogager Andersen (2022)

Ift. sproglig opmærksomhed siger Richard Schmidts *noticing*-hypotese også noget værdifuldt. Her er hovedpointen nemlig, at det er nødvendigt for langvarig sprogindlæring, at de lærende lægger mærke til (eller “noticer”) og bevidst retter deres opmærksomhed mod det sprog, de får i deres input (Laursen, 2001, s. 65-72; Cross, 2002). Schmidt går endda selv så langt som til at sige, at bevidst noticing er en betingelse for at kunne lære et andet- eller fremmedsprog (Schmidt, 1990). I vores tilgang går vi også skridtet videre og gør denne noticing til genstand for en fælles samtale, som også bliver metasproglig, hvilket også er et aspekt, der blev lagt vægt på i forskningsprojektet *Grammar3*, som blev udført fra 2018 til 2020 (se Kabel, Christensen & Brok, 2019). Herved bliver eleverne i stand til at rette deres opmærksomhed mod sproget – både det engelsksproglige og det andetsproglige – på en endnu stærkere og mere eksplicit måde.

5.4. Dialogisk undervisning og det flerstemmige klasserum

Som vi har nævnt ovenfor i præsentationen af metoden Guidet Fælleslæsning, sætter den samtale, menings- og oplevelsesudveksling i højsædet. Det er vigtigt, at eleverne føler, at det er tilladt at udtrykke deres synspunkter, uanset hvad de synspunkter er.

På den måde minder metoden i sin tilgang meget om den dialogiske pædagogik og dialogiske undervisning, som udviklede sig ca. samtidigt med Guidet Fælleslæsning i slutningen af 1990'erne og starten af 2000'erne (Steenberg & Ladegaard, 2017; Dysthe, 1997).

For Olga Dysthe, der er ophavskvinde til begrebet "det flerstemmige klasserum", som er dialogisk af natur (se Dysthe m.fl., 2020; Dysthe, 1997), er det centralt, at man som lærer skaber rum for, at eleverne kan bidrage med hver deres stemme i undervisningen. Der bliver dermed mulighed for, at vi alle kan lære af hinanden og kan sætte os i hinandens sted og nyde godt af den polyfoni af stemmer, der er i klassen. Dysthes kollega og forskningspartner Ingunn Ness karakteriserer det således:

Polyfoni er helt nødvendig i kreative vidensprocesser. Det er netop i spændingsfeltet mellem forskellige stemmer, at der skabes et mulighedsrum for det kreative potentiale i dialogen. I denne polyfone zone er ingen stemme dominant, og der eksisterer en grundlæggende respekt for den andens synspunkt. (Citeret i Dysthe m.fl., 2020, s. 13)

Netop denne evne til at respektere den andens synspunkt, sætte sig i den andens sted og opleve en verden fra en anden synsvinkel er central i GFL, og det er et karaktertræk, der både udvikles gennem og er vigtig for nydelsen og oplevelsen af litteratur (se Mortensen, 2024; Bland, 2020). Af den grund lægger vi meget vægt på netop den dialogiske form for litteratursamtale og undervisning.

Følgende samtaleprincipper og -teknikker synes ifølge Dysthe at være særligt kendetegnende for den dialogiske klassesamtale, hvorfor vi også finder dem højest brugbare ift. egen lærerpraksis samt ifm. GFL.

Autentiske spørgsmål forudsætter at læreren stiller spørgsmål, som vedkommende ikke kender svaret på på forhånd. Disse er centrale for den dialogiske tilgang. Denne spørgsmålstype, som også forekommer hyppigt i almindelige samtaler mellem mennesker, understreger at der netop i undervisningssituationen er tale om en dynamisk proces, hvor eleverne anses som vigtige medspillere i forhold til at konstruere viden og ikke blot skal

levere korrekte svar (Dysthe, 1997). Læreren kan bruge denne spørgsmålstype til at opnå indsigt i og udfordre eleverne på deres tanker og meninger og dermed få sat gang i en tankeproces, som også vil øge elevernes udbytte af undervisningen.

Optag forekommer, når læreren gentager det som eleven siger og bygger det ind i opfølgende spørgsmål, mens *høj værdsætning* i forlængelse heraf er at lade elevens svar være styrende for samtaleens videre forløb. Begge samtaleteknikker styrker elevernes lyst til at bidrage til samtalen, fordi deres svar dermed anerkendes som værdifulde (Dysthe, 1997). Som lærer er det svært at planlægge sig frem til at praktisere optag og høj værdsætning i undervisningen, da det er noget, som opstår spontant i situationen. I stedet må man bestandigt øve sig på og forsøge at skærpe sin egen opmærksomhed herpå for derved at kunne få det optimale ud af enhver undervisningssituation.

Som vi nævnte kort i indledningen, hersker der i skolen ofte en spørge- og anerkendelsesteknik (Mortensen, 2024), hvor bestemte tolkninger og synspunkter bliver set som korrekte eller bedre end andre, og hvor man som elev skal beherske de dominerende koder og måder at tale om litteratur på i skolen for at blive taget alvorligt i undervisningen. Dette pointerer ph.d.-studerende Anders Simmelkiær Laraignou er en barriere for at få litteraturundervisningen til at “flyde” bedre i folkeskolen (Aisinger, 2024). En lignende pointe laver Pande-Rolfsen med hensyn til arbejdet med lyrik, som if. hende er særligt præget af denne udfordring (2021). Derfor er det i arbejdet med digte i engelskundervisningen særligt vigtigt for at anlægge en anden tilgang – og her kan den dialogiske undervisning og tanken om det flerstemmige klasserum hjælpe os til at få øje på, hvordan undervisningen skal varetages, hvis den skal lykkes.

5.5. Behovet for autonomi, kompetence og samhørighed

Selvbestemmelsesteorien er udviklet af Edward L. Deci og Richard M. Ryan (se Ravn, 2021; Deci & Ryan, 2000) og præsenterer tre behov, som vi som mennesker har og gerne skal have opfyldt for at føle os motiverede.

Det første er autonomi. Her handler det om, at man føler, at man bestemmer over eget liv, at man kan vælge, hvad man engagerer sig i, hvad man siger, og hvad man gør. Det er vigtigt, at man ikke ser sig selv som underkastet udefrakommende magter, men samtidigt er der ikke en modsætning mellem autonomi og at følge regler, så længe man selv fuldt ud med sin autonomi accepterer de regler og vælger at følge dem (Ravn, 2021).

Det næste er kompetence. Her ønsker man at opleve, at det, man sætter sig for, lykkes. Det handler altså om succesoplevelse. Det er dog vigtigt at bide mærke i, at autonomi og kompetence er nært beslægtet. Behovet for kompetence bliver ikke opfyldt blot ved, at andre roser én for, at man er dygtig til noget, som man ikke finder vigtigt, eller ved at man objektivt set er kompetent inden for et felt. Behovet bliver kun opfyldt, når man af egen autonomi igangsætter noget og oplever at lykkes med det (Ravn, 2021).

Det sidste aspekt er samhørighed. Her føler man, at man “betyder noget og er vigtig i andres øjne” (Ravn, 2021, s. 64). Det er en dyb følelse af at høre til og af, at blive accepteret som den man er i fællesskabet. Behovet for samhørighed opfyldes ikke, blot fordi man har en gruppe at være sammen med. Det altafgørende er, at man stadig bibeholder sin autonomi og kan være den, man er, i fællesskabet med de andre (Ravn, 2021).

Steenberg, m.fl. (2022) nævner, at Guidet Fælleslæsning bør kunne bidrage til opfyldelsen af disse behov. Det vil vi nedenfor i analysen forsøge at afdække ved at analysere vores empiri mht. alle tre dele af selvbestemmelsesteorien. Vi vil dog lægge hovedfokusset på samhørighedsaspektet, da det er det, der er centralt i vores problemformulering.

6. Analyse

I dette afsnit vil vi analysere på vores genererede empiri med løbende henvisning til uddrag af transskriptionerne af hhv. den pædagogiske intervention, vi foretog, og elevinterviewet. Når vi citerer de anvendte engelsk-/spansksprogede digte, er det gjort med citationstegn uden kursivering, mens citeringer af elever er gjort med citationstegn med kursivering for at gøre forskellen tydelig. Digtene kan findes i bilag 11.3, hvis læseren ønsker at se citaterne derfra i sammenhæng.

Vi har opdelt analysen tematisk (Boding, 2019). Mht. analysen af de Guidede Fælleslæsningssessioner (herefter “læsningssessionerne”) fokuserer vi på sproglig opmærksomhed, mens vi mht. analysen af eleverinterviewet fokuserer på dialogisk undervisning og samhørighed, mestring og autonomi.

I analysen af vores pædagogiske intervention, hvor vi har gennemført en Guidet Fælleslæsningssession, er vi gået til værks på den måde, at vi har læst og lyttet empirien igennem og kodet den med henblik på at analysere den med to forskellige teoretiske modeller inden for sproglig opmærksomhed.

Mht. det kvalitative elevinterview, lægger vi, som skrevet i afsnittet om “Videnskabsteori og metode”, den fænomenologiske tilgang til grund for vores analyse. Det vil sige, at vi er interesserede i at komme frem til undersøgelsespersonernes oplevelser og i at trække generelle tendenser frem. Vi er gået systematisk til værks, idet vi, som opridset i ovenfor nævnte afsnit, først har foretaget et interview og transskriberet det (skridt 1a), dernæst har læst og lyttet materialet igennem i dets helhed (skridt 1b), så har lyttet og læst det igennem igen mere målrettet med henblik på at sammensætte meningsenheder (skridt 2) – også kaldet “kodning” (jf. Tanggaard & Brinkmann, 2015), dernæst har vi sat begreber på meningsenhederne (skridt 3) og endelig til sidst skrevet det generelle frem i en analyse (skridt 4).

6.1 Analyse af læsningssessionerne

I dette afsnit vil vi analysere læsningssessionerne med fokus på, hvordan sproglig opmærksomhed kommer i spil. Her vil vi benytte os af to modeller udviklet af Natascha Drachmann, Petra Daryai-Hansen og Line Krogager Andersen, som vi præsenterede i teori-afsnittet. Her forholder model 1 sig til operationalisering af flersprogethedsdidaktik, mens model 2 forholder sig til operationalisering af sproglig opmærksomhed.

Model 2 vil danne det primære grundlag for denne analyse med det formål at belyse vores problemstilling, som netop forholder sig nysgerrigt til spørgsmålet om, hvorvidt metoden GFL i kombination med inddragelsen af flersprogede tekster kan være med til at øge elevernes sproglige opmærksomhed. Model 1 vil derimod være relevant at inddrage i analysen af, hvorvidt denne tilgang skaber andre og evt. bedre forudsætninger for elever med andre førstesprog end dansk, da der i denne model sættes eksplicit fokus på denne særlige læringsforudsætning i skolen (Drachmann, 2023b).

6.1.1. Sproglig opmærksomhed og flersprogethedsdidaktik

Inden for sproglig opmærksomhed har vi i den genererede empiri identificeret fire temaer, som vi nu vil analysere på under inddragelse af de teorier om sproglig opmærksomhed, som vi har beskrevet i teori-afsnittet ovenfor.

6.1.1.1. "Pretty self-explanatory"

For de fleste elever (og for lærerne Helene og Jens i øvrigt) var det spanske sprog ukendt, og der måtte derfor findes metoder til at forsøge at få mening ud af de spanske dele af de to digte. Det er her interessant at analysere, hvilke strategier og hvilke tankegange de benytter – og dermed hvilke former for sproglig opmærksomhed, der bliver brugt og trænet. Det vil vi gøre i dette afsnit. Grundlæggende kan man inddele deres strategier i to kategorier: et tekstuel tolkningsniveau og et sprogsammenligningsniveau.

På det tekstuelle tolkningsniveau mener eleven Jake i læsningssession 1 af digt 1 f.eks., at den spanske linje i digtet "Pero, tú no eres fácil" har den grundlæggende betydning, at det kunne være værre, da det er en replik, der bliver sagt til jeg-personen i digtet, efter vedkommende kommer hjem "with my knuckles scraped up". Efter at én elev har gentaget den spanske linje, byder hans klassekammerat ind og siger, "*I think it means it could be worse*" (se bilag 11.4.1.1).

En klassekammerat har en anden tolkning og laver pointen, at den spanske sætning har en negativ betydning og er noget dårligt. Den spanske sætning bliver også sagt til jeg-personen i digtet, efter jeg-personen ikke har vasket ordentligt op. Han tolker tekstuel ud fra konteksten og siger, "*Jeg tror, det er noget dårligt. Fordi de siger sådan, for de siger Sådan. Øh, når jeg ikke vasker tingene op hurtigt, pero to no... det der ting, også der kommer et eller andet der when I come home*" (se bilag 11.4.1.1).

Disse to elever går ikke ind i selve ordene for at forsøge at forstå dem, men går i stedet tekstuel og pragmatisk til værks (se model 2 i Drachmann, 2023b) baseret på deres viden om og erfaring med at læse tekster.

På det sprogsammenlignende niveau trækker eleverne på deres sproglige ressourcer og på det de kender fra andre sprog for at forstå de individuelle spanske ord. Således ser vi f.eks. eleven Dirk analysere ordene ét efter ét og finde frem til, at "*Tú means you*", og at "*no is no*", which, to him, is "*pretty self-explanatory*". Han runder det af ved at sige, at "*'eres' is like are. Could be like when someone is. And then 'facil', I think, might be easy*" (se bilag 11.4.1.1). Han trækker her både på det fonologiske niveau, idet ordene lyder ens, og på det ortografiske niveau, idet ordenes stavemåder ligner hinanden og altså på to måder er transparente. Eleven viser her, at han er i stand til at genkende mønstre på tværs af sprog, som ikke er en del af samme sprogfamilie (hhv. spansk og engelsk), og han viser, at han besidder en høj grad af sproglig bevidsthed og kan anvende den til at sprogsammenligne (se også

Lundqvist, 2008). Eleven viser, at han er klar til, at undervisningen bliver flersprogethedsdidaktisk og løftet op på niveauet med sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD) (Drachmann, 2023b).

Ift. sprogsammenligning ser vi også flere gange, at eleverne forsøger på at gætte sproget i digtet. De gætter både på, at det er fransk, italiensk og spansk og udviser dermed implicit en sproglig opmærksomhed og en form for interkomprehension inden for sprog fra samme sprogfamilie (nemlig de romanske sprog) (se bilag 11.4.1.1 og 11.4.2.1). De er med andre ord også klar til en interkomprehensionsdidaktik (IKD) (Drachmann, 2023b).

6.1.1.2. "Mira betyder pige og miro betyder dreng"

Det andet nedslag, som vi vil lave i analysen af læsningssessionerne, omhandler elevernes viden om sprog og sproglige strukturer, samt på hvilken måde eleverne formår at anvende deres viden herom i den konkrete situation. Desuden vil vi også belyse, hvorvidt dette gøres eksplicit og bevidst gennem et metasprog eller om det gøres mere implicit og ubevidst.

Vi oplevede i forbindelse med læsningssessionerne, at eleverne flere gange kunne trække på deres forudgående viden om sprog i mødet med både det engelsksprogede, men især også ift. det spanskprogede. Flere elever bragte mere eller mindre eksplicit deres hypoteser om sprog og sproglige strukturer i spil på en måde, som gavnede hele gruppen og berigede samtalen omkring digtene såvel som den sproglige forståelse af dem.

I samtalen omkring digt 2 i læsningssession 2 bliver dette bl.a. tydeligt i en situation, hvor eleverne på en blanding af dansk og engelsk heftigt debatterer, hvorvidt navnet på jeg-fortælleren i digtet er "Mira", "Xiomara" eller "muchacha". De kommer skiftevis med forskellige argumenter for deres forskellige opfattelser. Pludselig udbryder en elev: "*Mira det er et navn*". Hertil svarer en anden elev: "*Nej, ikke på spansk. Xiomara er hendes navn. Mira er noget de siger på spansk når de sådan begynder en sætning*" (se bilag 11.4.2.2). Som eleven rigtigt nok pointerer, er det Xiomara, der er navnet i den her kontekst, selvom Mira ganske vist også er et navn. Hvordan hun er kommet frem til dette, ved vi ikke med sikkerhed, da hun ikke eksplicit formulerer, hvor hun har sin viden fra. Man kunne dog forestille sig, at hun måske har trukket på sin viden omkring retskrivning ifm. egennavne, hvor forbogstavet altid skrives med stort på engelsk, ligesom det gøres på dansk og på en række andre sprog.

I digtet er det kun "Mira" og "Xiomara", der står skrevet med stort forbogstav, hvilket altså udelukker "muchacha", og da "Mira" er det første ord i sætningen, skal dette skrives

med stort begyndelsesbogstav, da det indleder en ny sætning, og ikke fordi der er tale om et efternavn. Det må altså være "Xiomara", der er navnet.

Dette er et komplekst, men dog logisk ræsonnement, som det er muligt, at eleven er kommet frem til ved at trække på sin viden omkring sprog og sproglige strukturer, for derved at kunne finde frem til den korrekte betydning i den konkrete situation. Denne viden omkring retskrivningsregler befinder sig inden for det ortografiske niveau ift. sproglig opmærksomhed, og bevæger sig her på grænsen af dimensionen metasproglig opmærksomhed (MSO) (Drachmann, 2023b), da der ikke er tale om eksplicit viden og anvendelse af egentligt metasprog eller fagtermer, men blot en latent viden omkring sprog og sproglige strukturer.

En anden elev giver ligeledes udtryk for sin viden om sprog hen imod slutningen af samtalen omkring digt 2. Her fremsætter hun følgende påstand: "*Mira means girl and miro means boy*" (Se bilag 11.4.2.2). Omend dette ikke er helt rigtigt, da det faktisk er ordet "muchacha" som betyder pige, så er ræsonnementet bag et godt udgangspunkt. Her viser eleven, at hun er klar over, at der er forskel på mandlige og kvindelige former af ordene på spansk og at dette indikeres vha. de to bogstaver -a og -o, som skifter, afhængigt af om der er tale om en mandlig eller kvindelig person. Eleven opfinder således ordet miro til lejligheden, ud fra denne tankegang. Muligvis forveksler hun det med ordene *niña* og *niño*, der minder lidt om, og som betyder *lille pige* og *lille dreng*.

Denne opmærksomhed på ordets form og bøjning i køn hører ind under det morfologiske niveau, og er vigtig at have for øje, da lignende gør sig gældende på en række andre sprog, som f.eks. dansk og tysk, hvor vi har lignende kønnede endelser, såsom skuespiller-"inde" og Schauspieler-"in". Eleven bevæger sig også her på grænsen af dimensionen metasproglig opmærksomhed (MSO) (Drachmann, 2023b), da der kan spores en konkret sproglig viden bag den opstillede hypotese, som desværre viser sig ikke at holde stik i den konkrete situation, da "mira" her er et verbum, der betyder *at se*. Uheldigvis for eleven er det lige omvendt, og det er således "muchacha", som her det kvindelige substantiv, der betyder pige, hvilket dog stemmer godt overens med den fremsatte hypotese om de kønnede endelser, da det mandlige substantiv for dreng rigtig nok er *muchacho* med den mandlige endelse -o.

6.1.1.3. "... because in church you cannot reveal your body"

Dette tredje nedslag i vores analyse af læsningssessionerne vil tage afsæt i, hvordan eleverne gjorde brug af deres viden om verden til at afkode betydningen af digtet, både rent sprogligt men også ud fra det fysiske miljø og den kontekst, som præsenteres i digt 2, nemlig den katolske kirke.

Vi oplevede i læsningssession 2, at der flere gange var én bestemt elev, som formåede at trække på relevante, konkrete livserfaringer og bringe dem i spil i samtalen på en yderst elegant og overbevisende måde. Det var en pige ved navn Manizha med kurdisk baggrund.

Det var bl.a. tilfældet, da hun i forbindelse med fortolkningen af digtet udledte, at der måske er tale om, at fortælleren i digtet skal bringe hendes tøj i orden. Hun fortæller, at hun mener, det må være netop denne betydning, som ligger bag ordene "From now on, you are going to fix yourself". Her henviser hun bl.a. til at hun har set en del TikTok-videoer, hvor "*Mexican and Hispanic people*" går med lårkorte shorts og crop tops og forklarer endvidere, at denne påklædning naturligvis ikke er tilladt i kirker, hvor besøgende, og måske særligt kvinder, forventes at tildække bestemte dele af kroppen. "*When she says fix yourself, I think maybe something with clothing, because in church you cannot reveal your body. And I have seen a lot of Mexican and Hispanic people on Tik Tok who go with shorts to their badussy* and crop tops to here*" (Se bilag 11.4.2.3 for kontekst og ordforklaring).

Her bringer Manizha et nyt perspektiv på digtets indhold i spil i samtalen, idet hun trækker på sin viden om verden, som hun bl.a. har fra TikTok, for at nå ind til en dybere forståelse af digtet. Hun peger desuden på det rent engelsksproglige i digtet i form af kollokationen "fix yourself", som kan have flere forskellige betydninger afhængig af konteksten. Ud fra konteksten her, hvor ordene kommer fra en spansktalende mor til hendes datter inde i en kirke, tolker hun det som om, at bemærkningen formentlig falder i relation til datterens påklædning og dermed skal forstås som *bring dit tøj i orden* eller *dæk dig selv anstændigt til*, fremfor en mere diffus forståelse af, at hun skal fikse sig selv.

I forhold til de ni sproglige niveauer inden for sproglig opmærksomhed, er der her tale om det leksikalske/semantiske niveau, hvor fokus primært ligger på netop ord og ords betydninger, men der er også træk fra det pragmatiske og sociolingvistiske niveau, idet der er tale om hvordan sprog bruges i kontekst og samfund. Det nævnte eksempel falder dog uden for de tre dimensioner af sproglig opmærksomhed if. model 2 fra Drachmann (2023b).

6.1.1.4. "I think it sounds very 'fint'"

Det fjerde og sidste nedslag, som vi vil lave i analysen af læsningssessionerne, omhandler fonetik og æstetik. Vi så flere gange i læsningssessionerne, at eleverne tog det fremmede spanske – og elementer af det engelske – sprog i deres mund, eksperimenterede med det og fældede domme over det.

Vi så f.eks. i læsningssession 1 (se bilag 11.4.1.4), at en elev i løbet af snakken vender tilbage til den spanske del af digt 1 og oplæser det: "*Pero, tú no eres fácil*". Læreren (Jens) spørger: "*What do you think about it?*" Herpå svarer Jake, der er en elev med vietnamesisk baggrund, "*I think it sounds very 'fint'*". Læreren hjælper ham med at finde det rigtige engelske ord: "*Very fint. Very, nice. Very, yeah*" og Jake bekræfter tilbage "*Yeah, very. It sounds beautiful*". Man ser her, at eleven fælder en æstetisk dom over det lydmæssige billede af det, for ham, fremmede sprog, og at han samtidigt roser den oplæsende elevs udtale. Eleven viser her sin kritiske sproglige opmærksomhed (KSO) (Drachmann, 2023b), idet han udviser og artikulerer en enighed med en sprognorm, der hersker i samfundet mere generelt, nemlig at spansk er et smukt sprog. En sådan samtale og stillingtagen fra elevernes side var næppe kommet frem, hvis vi havde læst et monosprogligt (dvs. engelsksproget) digt. Vi så også i det efterfølgende elevinterview, at flere af eleverne havde holdninger til, hvilke sprog der var smukke og dermed havde en høj status (se afsnit 6.2 om analyse af elevinterview).

Samme elev, Jake, i læsningssession 1 (se bilag 11.4.1.4) reagerede på en linje i digt 2, efter at læreren spurgte til den. Linjen var "*The words bumping into one another like go-karts*". Her trækker Jake på sin erfaring med sin mor, der også somme tider taler hurtigt, især når hun er sur. Han siger, "*Vietnamese is going really fast.*". På dette tidspunkt er læreren ikke klar over, at Jake kan vietnamesisk, og hans klassekammerater er kun i begrænset omfang klar over det, så der følger en lille samtale, hvor en klassekammerat spørger, "*kan du sige 'hej jeg hedder [elevens navn]'*?" på vietnamesisk, hvilket han gør, hvorefter de andre elever og læreren prøver at sige og smage på nogle af de vietnamesiske ord. Derefter siger Jake, "*If my mom is angry. Angry on a person, [she] starts shouting. [...]. It means don't ever do it again. Don't be like that.*" Læreren spørger for at opklare, "*Does she speak very fast as well then?*" og Jake svarer, "*She speaks really fast. Sometimes I don't understand*". Jake trækker her på erfaring fra sit eget liv for at leve sig ind i digtets verden, og han udviser en metasproglig opmærksomhed (MSO) på, at et sprogs betydning ikke ligger udelukkende på det leksikalske/semantiske niveau, men også i høj grad på det pragmatiske og

sociolingvistiske niveau og fonetiske niveau, idet man kan bruge lydniveau og tempo til at kommunikere utilfredshed (Drachmann, 2023b). Han siger endda, at han ikke nødvendigvis forstår de ord, hans mor siger i denne situation, men den overordnede betydning er han ikke i tvivl om.

Man ser også flere gange, både i læsningssession 1 og 2, at eleverne smager på ordene ved at tage dem i deres mund og forsøge at udtale dem, somme tider flere gange efter hinanden. Dette sker både på spansk og på engelsk, når der er ukendte ord på engelsk. Man ser f.eks. i læsningssession 1 (se bilag 11.4.1.4), når Abdul læser digtet op, at han flere gange gentager ordet “changes” for sig selv både med og uden flertalsendelsen: “... *going to be some big changes. Changes, change, changes*”. Her leger han med sproget og manipulerer det ved at ændre på lyden og endelsen og udviser på den måde praktisk sproglig opmærksomhed (PSO) (Drachmann, 2023b), som netop er kendetegnet ved at lege med sproget og udvise kreativitet gennem imitation og lyd. Man ser det også i læsningssession 2 (se bilag 11.4.2.4), men på en anden måde, hvor eleverne næsten ude af kontekst viser en lyst til at prøve sig frem på det fremmede spanske sprog ved at tage gloser, som de kan, i deres mund og udtale dem på en legende, spontan måde. Således udbryder eleven Dima pludseligt “*Hola, cómo estás?*” og senere “*Hola chicas.*”

6.1.1.5. Sammenfatning og implikationer for lærere

I dette afsnit ønsker vi at sammenfatte og trække nogle generelle tendenser og pointer frem fra den ovenstående analyse af læsningssessionerne mht. sproglig opmærksomhed.

Vi ser, at eleverne virkelig går i dialog med de flersprogede digte, som læsningssessionerne drejede sig om. De trækker på deres personlige erfaringer og viden om verden, de anvender deres viden om opbygning og tolkning af tekster, og de går helt ned i detaljerne og kigger på transparente ord og ords endelser for at forstå deres betydning. De agerer sprogdetektiver med en fælles mission. De fælder desuden æstetiske domme om sprogets “finhed”, viser viden om forskellige sprogs tempo og leger med og smager på sproget. De viser dermed både praktisk sproglig opmærksomhed (PSO), metasproglig opmærksomhed (MSO) og kritisk sproglig opmærksomhed (KSO) (Drachmann, 2023b). Derudover viser de, at de ikke bare kan navigere i og sammenligne skolens sprog, men også beslægtede sprog og sprog, der er aldeles forskellige og fra helt forskellige sprogfamilier (f.eks. engelsk, spansk og vietnamesisk).

Natascha Drachmann, som vi har refereret til mange gange her i afsnit 6.1.1 af analysen, undersøgte i 2023 læreres syn på at arbejde flersprogethedsdidaktisk i skolen. Her nævnte lærerne, at de godt kunne se pointen i det på et principielt plan, men at de ikke var sikre på, at det var relevant for undervisningen at gå ud over den integrerede sprogdidaktik (ISD), hvor man kun arbejder med skolens sprog eller lader individuelle elever sammenligne med deres modersmål, og at de ikke kunne få øje på, hvor de skulle finde tiden til at bevæge sig ind i en interkomprehensionsdidaktik (IKD) og slet ikke en sproglig opmærksomheds- og anerkendelsesdidaktik (SOAD) (Drachmann, 2023a).

Det, som vi dog har set i vores projekt og i denne analyse er, at eleverne fra vores empiriindsamling flydende bevæger sig mellem alle niveauer og dimensioner i både modellen om operationalisering af sproglig opmærksomhed og modellen om operationalisering af flersprogethedsdidaktik (Drachmann, 2023a&b), og vi ser, hvordan de *noticer* (Schmidt, 1990) mange forskellige sproglige features og er i stand til at sætte ord på dem. Eleverne er i høj grad klar til, at fremmedsprogsundervisningen breder sig ud, bringer deres sproglige opmærksomhed i spil og bliver flersprogethedsdidaktisk.

6.2. Analyse af elevinterview

I dette afsnit vil vi trække vigtige pointer frem fra elevinterviewet og analysere dem. Hvor vi i afsnittet ovenfor analyserede læsningssessionerne med henblik på sproglig opmærksomhed, vil vores fokus i dette afsnit være på først dialogisk undervisning og dernæst på samhørighed, mestrings og autonomi.

I teoriafsnittet nævner vi dialogisk undervisning og det flerstemmige klasserum og refererer i den sammenhæng til Olga Dysthe (1997). Derudover redegør vi i teoriafsnittet også for selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan (se Ravn, 2021), der omhandler elevernes behov for autonomi, kompetence og samhørighed.

I den følgende analyse af elevinterviewet vil vi tage fat på pointerne herfra og med de briller analysere, hvordan eleverne oplevede den Guidede Fælleslæsning.

6.2.1. Dialogisk undervisning

Den dialogiske samtaleform, som er en af grundstenene i GFL, indebærer ikke blot et stort potentiale ift. at understøtte alle elevers læring, men også ift. at danne dem som mennesker og give dem en følelse af, at de er gode nok, præcis som de er, selvom det i skolen også ofte

handler om at præstere og generelt vise sig fra sin bedste side. En faldgrube, som læreren ofte falder i, er at evaluere elevernes svar med udtalelser, såsom “godt”, “flot”, “korrekt” osv. (Dysthe, 1997), også kaldet for IRF-metoden (Initiation-Response-Feedback) (Harmer, 2015). Herved indikerer læreren at denne selv har det korrekte facit, og der er dermed ikke længere tale om dialogisk undervisning, da læreren i undervisningssituationen her ikke gør brug af hverken autentiske spørgsmål, optag eller høj værdsætning (se “teori”-afsnit).

Vi valgte at anvende en anden og mere åben spørgeteknik, som trak på autentiske spørgsmål, for ikke at lukke ned for samtalen med og mellem eleverne. Desuden undlod vi konsekvent at bruge evaluerende sprogbrug i læsningssessionerne. Når eleverne havde læst højt for gruppen eller var kommet med et bidrag til samtalen, responderede vi med et anerkendende smil og sagde blot “thank you”, for således at anerkende deres bidrag uden at indtage rollen som vurderende ekspert.

Vi så i forbindelse med elevinterviewet også, at eleverne gav udtryk for, at de syntes godt om netop denne form for undervisning frem for traditionel undervisning: “*Jeg kan bedre lide det, den måde vi lavede det på nu*” (Se bilag 5). Den almene undervisning bliver også beskrevet som klassisk frontalundervisning: “*Ellers sidder vi bare sådan hele klassen og så rækker man bare hånden op og så skal man læse højt foran alle*” (Se bilag 5).

Adspurgt hvad de syntes om selv at læse op, svarede en elev selvsikkert: “*Altså jeg synes det var meget fint og meget behagelig, ja.*” (Se bilag 5). En anden, mere forsigtig elev supplerede: “*Øhh, måske var det også nemmere at læse foran en lille gruppe i stedet for hele klassen*” (Se bilag 5). Her italesætter eleven også gruppernes størrelse (ca. 7-8 deltagere pr. gruppe) som motivationsfaktor ift. at bidrage til dialogen og læsningen. Samtidig kan man også tolke udsagnet således, at den mindre gruppekonstellation simpelthen gjorde det nemmere at komme til orde og skabte bedre forudsætninger for den gode dialog og meningsudveksling, i forhold til når hele klassen var samlet.

Eleven Jake udtrykte, at det var “*en sjov måde at arbejde sammen på*”, fordi “*man sidder bare sammen, og så skal man sidde alle sammen og arbejde sammen og finde ud af*” (se bilag 5). Jake udtrykker altså her, at han følte sig som en positiv del af et fortolkningsfællesskab, hvor de i fællesskab gik på opdagelse og skulle “finde ud af”, hvad der var på spil i digtene. I et sådant fortolkningsfællesskab konstrueres meningen i interaktion mellem deltagerne, og læsningen bliver til en fælles begivenhed (Mansour, under udgivelse) i dialogen med hinanden.

Muligheden for den modsatte oplevelse eksisterer dog også. Vi pointerede ovenfor, at en elev fandt det nemmere at komme til orde i den lille læsegruppe sammenlignet med klassens storum, men vi så også i begge læsningssessioner, at nogle elever slet ikke kom til orde. Grunden til dette kunne ligge i den noget anderledes didaktiske kontrakt, der gjaldt i læsegrupperne, sammenlignet med den, der gælder i et traditionelt klasseværelse. F.eks. var der ikke noget krav om at række hånden op, og alle var velkomne til at byde ind når som helst. Dette kunne måske for nogle elever være overvældende, da de i en skolekontekst ikke er vant til at tage ordet selv, men i stedet til at få det tildelt af læreren. Dette kan pege på, at dynamikkerne og spillereglerne i læsningssessionerne tilgodeser de socialt stærke elever og måske er en ulempe for de mindre gennemslagskraftige elever.

6.2.2. Autonomi, kompetence og samhørighed

GFL som metode og praksis har flere indbyggede strukturer, som gør det muligt for læsegruppens medlemmer at få opfyldt behovene fra selvbestemmelsesteorien. Særligt følelsen af samhørighed imødekommes, da den fælles oplevelse i mødet med teksten og live-oplæsningen skaber et fællesskab blandt gruppens medlemmer, en pointe som Lise Majgaard Mortensen (2024) også fremhæver fra hendes læsningsprojekt på en aarhusiansk folkeskole. Mestringsfølelsen understøttes også af, at eleverne opnår tryghed ift. skønlitteratur samt formår at se sig selv som kompetente (højt)læsere (Steenberg m.fl., 2022). En elev siger f.eks., *“Jeg læste op, og jeg synes det var meget godt.”* (Se bilag 5). Autonomi udfoldes i det, at selve læsningen og den efterfølgende samtale er baseret på frivillighedsprincippet. Det er op til den enkelte, om vedkommende ønsker at læse med i teksten undervejs eller blot lytte med, ligesom det er op til den enkelte, om vedkommende ønsker at læse højt eller bidrage til samtalen, samt på hvilken måde eller om vedkommende også her blot ønsker at læne sig trygt tilbage og lytte. Det er reelt også en mulighed slet ikke at lytte, men blot kigge ud af vinduet og drømme sig langt væk.

Da vi adspurgte eleverne, hvad de syntes om den måde, vi havde læst på i læsegruppen i små grupper rundt om en fælles bordopstilling, italesatte to af dem, at det var dejligt, at man kunne se hinanden. Således siger en elev, *“fordi så kan man se hinanden i stedet for, når man sådan skal [...] sidde [...] spredt alle sammen, så skal man altid kigge, sådan, rundt”*. Da Helene følger op og spørger, om det er *“øjeblikket, der gør, at man har nemmere ved at snakke sammen og forstå hinanden”*, svarer samme elev, *“Ja også det, men så når personen*

snakker så kan man hurtigt få øje på personen – hvem det er, der snakker.” En anden elev siger, *“da vi var derinde, så sad vi sådan i en rundkreds, og det var meget nemmere, fordi så kan man også kigge på hinanden, når man snakker.”* Eleverne lægger altså vægt på det at føle sig som en del af en helhed og at høre til en gruppe i stedet for at være individuelle personer i et stort rum, som i den normale undervisning, hvor de sidder *“bare sådan hele klassen og så rækker man bare hånden op og så skal man læse højt foran alle”* (se bilag 5).

I interviewet ønskede vi at få eleverne til at sætte ord på deres sproglige ressourcer, efter at de i læsnings-sessionen havde bragt dem i spil. Vi spurgte derfor, om der var nogen af dem, der kunne andre sprog end dansk og engelsk, som var *“arbejdssprogene”* for dagen, og i så fald, hvilke sprog det var. Her svarer Manizha, *“Okay, det kan vi alle sammen stort set”*, hvortil gruppen og interviewereren reagerer med grin. Derefter spørger interviewereren (Jens) Manizha og resten af gruppen, hvilke sprog de kan, hvorefter hun remser op: *“Okay, jeg kan dansk, jeg kan kurdisk, jeg kan engelsk. Jeg kan forstå arabisk og så kan jeg. Ja, det var det”* (se bilag 5).

Vi ser her, at Manizha (og flere af de andre gennem deres grinende reaktion) anser spørgsmålet for at være om ikke dumt så i hvert fald ret åbenlyst. Det er for dem en selvfølge, at de kan flere sprog, og de er sammen om at kunne flere sprog, selvom de ikke alle sammen kan de samme sprog. Der virker med andre ord til at være en form for samhørighedsfølelse for eleverne i det at kunne flere sprog og at have en flersproglig identitet, et emne som også forfatteren Kübra Gümuşay tematiserer i hendes bog *Sprache und Sein* (2020), idet hun beskriver det at have en flersproglig identitet som en ganske særlig position i samfundet – på godt og ondt. De føler sig som en del af et fællesskab og føler sig accepterede ind i det med deres flersprogethed. De driller endda hinanden godvilligt med deres flersprogethed og identitet, når Jake spørger Manizha, *“Du siger, du kan kurdisk?”*, hvortil hun svarer, *“Jeg er kurder, din weirdo!”* og han vender tilbage med *“Der er ikke noget, der hedder det [dvs. kurder/kurdisk]. Hah, jeg laver sjov.”* (se bilag 5). Eleverne lever med andre ord i en hverdag, hvor det at være flersproget og at have det som en identitet er ganske normalt. Den tyske flersprogethedsforsker Jörg Roche pointerer i denne sammenhæng, at det at være flersproget faktisk er det normale for alle mennesker, idet vi alle bevæger os i forskellige sproglige arenaer, som hver har deres sprognormer og passende og upassende ting at sige og gøre med sproget – selv inden for ét sprog (Roche, 2011). Eleverne her er dog flersprogede i en anden

forstand og bevæger sig i deres dagligdag ud af og ind i arenaer ikke bare på ét sprog, men på mange sprog.

Eleverne er også bevidste om fordelene ved at kunne flere sprog og er stolte af at have det som en kompetence. Når man spørger dem om det, beretter de om, at det er praktisk at kunne f.eks. et mellemøstligt sprog, når man skal rejse dertil (se bilag 5). De nævner dog ikke deres flersprogethed som en fordel ift. skolegangen eller fremmedsprogsindlæringen. Dette kunne tyde på, at der i fremmedsprogsundervisningen ikke bliver anvendt en additiv flersprogethedsdidaktik, som kommer dem til gavn, sådan som blandt andre Anne Holmen (2006) argumenterer for, at man bør.

Da de andre elever også kom på banen og meldte ind, hvilke sprog de kunne, blev det til i alt 9 forskellige sprog, som de selv rapporterede (dansk, kurdisk, engelsk, arabisk, vietnamesisk, somalisk, farsi, pashto og tyrkisk), og derudover har de kendskab til tysk fra skolen og to elever havde snuset til spansk. Interessant nok svarede samme elev som ovenfor, Manizha, dog specifikt på et spørgsmål fra Helene om, om de kunne tysk, "*Nå ja, øhm, nej*" (se bilag 5). Det kunne tyde på, at der for Manizha skal en vis mængde af kompetence til, inden hun beretter, at hun *kan* et sprog, og for hendes vedkommende nåede hendes tyskfærdigheder ikke op på det niveau. Det lod dog ikke til at hendes (manglende) evner inden for tysk gik hende på, eller at hun identificerede sig særligt stærkt med sproget.

7. Guidet Fælleslæsning og flersprogethed i skolen

7.1. Har Guidet Fælleslæsning overhovedet en chance?

Vi har ovenfor gjort os overvejelser omkring, hvordan Guidet Fælleslæsning med flersprogede tekster kan inddrages i engelskfaget. Det er dog vigtigt at sige, at vi ikke nødvendigvis ser en session med Guidet Fælleslæsning som en selvstændig undervisningsenhed, men snarere som et supplement til og en del af et varieret undervisningsforløb med inddragelse af andre elementer. Alt afhængig af formålet med læsningen, kunne det f.eks. også være relevant at stilladsere elevernes møde med teksten gennem konkret ordforrådsarbejde med centrale ord inden selve læsningen.

Desuden ville det efter læsningen være oplagt at lade eleverne producere deres egne flersprogede digte med inddragelse af sprog uden for skolens fagrække (i det omfang det er

muligt), hvor de evt. i en præsentation og læsning af digtene kunne agere sproglige eksperter og lære hinanden ord eller fraser fra hinandens sprog. Vi fik et glimt ind i potentialet i dette, da eleven Jake i læsnings-session 1 lærte os andre at sige *“hej, jeg hedder...”* på vietnamesisk, en frase der blev gentaget og smagt på flere gange både af os og klassekammeraterne i både læsnings-sessionen og i elevinterviewet.

Med de rosenrøde briller på kunne disse tanker en skønne dag måske føre til en læserevolution i skolen, hvor dagen for alle elever starter ud med en fælles læseoplevelse – på samme måde som det i dag mange steder er tilfældet med det såkaldte “læsebånd”. I stedet bør det nye læse”bånd” leve op til sit navn og sørge for at knytte bånd mellem eleverne og til verden omkring dem gennem fælleslæsning af tekster, frem for at binde dem til en individuel stillelæsningspraksis, som for mange elever kan være uengagerende.

7.2. Og har flersprogethed en berettigelse i engelskfaget?

Med de mere kritiske briller på ville man kunne argumentere for, at flersprogede tekster slet ikke hører hjemme i engelskfaget, fordi det simpelthen ikke kan retfærdiggøres at spille kostbar tid på hverken spansk eller andre fremmedsprog, da det bliver på bekostning af det engelskfaglige i faget. En engelsklærer formulerer bekymringen således:

It can also get so linguistically muddled that you forget what the point was. If all students should learn something in Turkish or Somali or whatever language, we have. Are we going to use it for something in the [...] English teaching or is it just for fun? (Citeret i Drachmann, 2023a, s. 13)

Omvendt kan man dog også argumentere for, at engelskfaget er særligt egnet ift. at inddrage flersprogede tekster, da mødet med sprog i alle dets former og farver har et iboende potentiale ift. at øge elevernes sproglige opmærksomhed og på den måde også forbedre deres engelskkompetence.

Det blev tydeligt for os ifm. vores empiriindsamling, at eleverne ikke havde nogen særlig erfaring med flersprogede tekster. Dette kan ses som problematisk af pædagogiske grunde, hvor det at kunne identificere sig med skolens indhold for mange er en selvfølge, men ikke for alle. Anvendelsen af flersprogethedskoncepter og -didaktik pointeres da også af de tyske uddannelsesforskere Hans H. Reich & Hans-Jürgen Krumm som værende skolevæsenets pligt, blandt andet fordi det kan være en vej til bedre chancelighed for eleverne (Reich & Krumm, 2011), og fordi inklusionen af flersprogede elevers modersmål i

fremmedsprogsundervisningen fører til betydeligt højere motivation for disse elever (Rück i Reich & Krumm, 2011).

Derfor bør det flersprogede klasseværelse også gøre brug af flersprogede tekster som identitetsspejlinger for eleverne (Mansour & Jacobsen, 2021). Teksttypen afspejler nemlig noget genkendeligt fra mange flersprogedes hverdag – den konstante og ubesværede bevægelse på tværs af alle deres sprog, som hele tiden foregår. Et lignende argument om repræsentation ses bl.a. fremført af Mansour (2020) ift. multikulturel litteratur.

Vi har tidligere i opgaven nævnt eksempler på lærere, der – blandt andet af tidshensyn – afviser eller forholder sig skeptisk til at operere med en flersprogethedsdidaktik i undervisningen (se afsnit 6.1.1.5 og Drachmann, 2023a). Selvom vi til fulde anerkender udfordringerne ift. forberedelsestid i Folkeskolen, og selvom praktikeres konkrete bekymringer mht. arbejdsforhold bestemt skal tages alvorligt, anser vi dog den kritiske indstilling ift. flersprogethedsdidaktik for værende forældet. Vi har ovenfor vist, at eleverne i høj grad er klar til, at undervisningen i fremmedsprogsfagene bliver flersprogethedsdidaktisk, og vi har vist, hvordan det kan gøres gennem relativt simple initiativer i undervisningen.

Kulturelt og sprogligt mangfoldige klasserum er i dag normaltilstanden, og skoler bør derfor udnytte “elevenes varierede sprog- og kulturbakgrunn som en ressource for hele skolen” (Kulbrandstad m.fl. citeret i Tonne, m.fl., 2011). Dette kan ganske vist være en stor opgave for den enkelte lærer at løfte, men netop af den grund kunne det være relevant at se dette som et mål fra politisk og ministeriel side, sådan som man ser det i Norge (Tonne m.fl., 2011). Anvendelsen af flersprogethedskoncepter og -didaktik pointeres også af de tyske uddannelsesforskere Reich & Krumm som værende skolevæsenets pligt, blandt andet fordi det sikrer bedre chancelighed for eleverne (Reich & Krumm, 2011), og fordi inklusionen af flersprogede elevers modersmål i fremmedsprogsundervisningen fører til højere motivation for disse elever (Rück i Reich & Krumm, 2011).

8. Konklusion

Vi vil nu sammenfatte de centrale pointer, som vi i løbet af analysen og diskussionen er nået frem til og således konkludere på vores problemstilling.

Indledningsvist gjorde vi os bekymringer omkring, hvorvidt dette projekt overhovedet ville være muligt eller meningsfuldt at gennemføre i folkeskolen. Da vi ville gennemføre et

læsningsprojekt på engelsk, havde vi den bekymring, at eleverne ikke ville kunne koble sig interesse- og følelsesmæssigt på teksten pga. den sproglige barriere. Her viste det sig, at vi i høj grad undervurderede eleverne. De interagerede levende og engageret med teksten og med hinanden, og eventuelle forståelsesvanskeligheder løste de glimrende i fællesskab.

Som det ses i hypoteseafsnittet og i vores problemformulering, har det været en gennemgående antagelse, at flersproget litteratur har et særligt uforløst potentiale ift. at kunne fremme sproglig opmærksomhed i det flersprogede klasseværelse. Vi håbede, at det andetsprogede i teksterne ville udfordre eleverne tilpas meget til, at de skulle trække på samtlige af deres ressourcer for at kunne nå ind til betydningen af teksten, samt at dette ville være særligt motiverende for dem med alsidige sproglige ressourcer. Det viste sig i høj grad at være tilfældet, da langt de fleste elever måtte "stå på tær" og gøre sig umage med at bringe egne erfaringer i spil og gøre disse gældende som en del af gruppens samlede sproglige erfaringer, bl.a. ved at argumentere for, hvorfor man havde en bestemt forståelse af et ord eller en sætning.

Vi gjorde os også den tanke, at det muligvis ville være nemmere for visse elever med de i konteksten mest relevante sproglige ressourcer at foretage sprogsammenligninger og udfolde deres sproglige bevidsthed, og at andre elever derfor i mindre grad ville drage nytte af arbejdet. Vi har dog set i analysen, at elever med mange forskellige sproglige ressourcer bidrog til den fælles sproglige samtale, og at alle elever drog nytte af den og lærte af hinanden.

Så for at svare på hvordan GFL kan bidrage til at øge elevernes sproglige opmærksomhed gennem inddragelsen af flersprogede tekster i engelsk, kan vi nu konkludere, at det kan bidrage til, at eleverne får mulighed for at forholde sig til sprog og sproglige strukturer på en anderledes og mere engagerende måde. Deres refleksioner og kommentarer viste sig at indebære et bredt udsnit af niveauerne inden for sproglig opmærksomhed, fra de lavere niveauer til de højere niveauer. Vores projekt har forsøgt at præsentere en række eksempler på, hvordan det kan se ud i praksis, samt fremføre relevante teoretiske og pædagogiske overvejelser omkring, hvorfor netop denne praksis bør fremmes i skolen.

I hypoteseafsnittet havde vi også den formodning, at elevernes samhørighedsfølelse ville styrkes gennem den fælles rettedhed mod teksten og hinanden. Det viste sig at være rigtigt, men på en anden måde, end vi forventede. I elevinterviewet kom det til udtryk, at det var vigtigt for eleverne, at de var sammen med hinanden i mindre grupper, og at de fandt det

fællesskabsopbyggende, at man kunne se hinanden og se hinanden i øjnene. Hvad vi ikke havde tænkt over i så høj grad inden vores intervention og elevinterview, var, at det at være flersproget og at bringe de aspekter af deres identiteter i spil viste sig at være den måske stærkeste samhørighedsskabende faktor for eleverne.

Efter vores bedste overbevisning behøver det slet ikke at være så kompliceret eller svært endda; tør man blot give eleverne og fælleslæsning af flersproget litteratur en chance, vil de gribe det!

9. Litteratur

- Acevedo, E. (2018). *The Poet X*. HarperTeen.
- Aisinger, P. (2024). Hvorfor flyder litteratursamtalen ikke trods lærerens bedste intentioner og hårde arbejde. *Folkeskolen*, (1), 50-55.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb – Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Bland, J. (2020). Using Literature for Intercultural Learning in English Language Education. I: M. Dypedahl, & R. E. Lund, *Teaching and Learning English Interculturally* (s. 69-89). Cappelen Damm Akademisk.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt? I: J. Boding, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard (Red.), *Bachelorprojektet i læreruddannelsen – en håndbog* (s. 93-105). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). Dansk som andetsprog (basis) fælles mål. EMU. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk%20som%20andetsprog_basis.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019b). Engelsk fælles mål. EMU. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Engelsk.pdf
- Cross, J. (2002). "Noticing" in SLA: Is It a Valid Concept?. *TESL-EJ*, 6(3).
- Daryai-Hansen, P., Drachmann, N., & Krogager Andersen, L. (2022). *Rethinking Language Awareness in the Context of Plurilingual Education -: a Study across Educational Levels in Denmark*. <http://www.plurilingualeducation.ku.dk>.
- Daugaard, L. M. (2016). Tosprogede elever i skolen – et sproglig praksis-perspektiv. *KvaN*, 36(106), 37-48.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Díaz, J. (2009). *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*. Faber & Faber.
- Drachmann, N. (2023a). Developing language awareness activities in the context of plurilingual education: two didactic models for language teaching practice.

International Journal of Multilingualism, 1–19.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2232385>.

Drachmann, N. (2023b). Flersprogethedsdidaktik og sproglig opmærksomhed - Et læreplansstudie på tværs af sprogfag og klassetrin i den danske grundskole. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 28 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9831>.

Drachmann, N. (u.å.). *Sproglige broer*. Alinea.dk.
<https://engelsk.alinea.dk/course/abF3-sproglige-broer>.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum - Skrivning og samtale for at lære*. Klim.

Dysthe, O., Ness, I. J., & Kirkegaard, P. O. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I: O. Dysthe, I. J. Ness, & P. O. Kirkegaard, *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 9-38). Klim.

Elmi, A. (2023). *Barbar [Tavshedens objekt]*. Gyldendal.

Folkeskoleloven. (2024, 29. januar). Lovbekendtgørelse nr. 90. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen.

Forslid, T. (2022). Shared Reading i ett litteraturvetenskapligt perspektiv. I: T. Forslid, A. Ohlsson, K. Rydbeck, K. I. Skjerdingsstad, M. Steenberg, & , T. M. Tangerås (Red.), *Shared Reading i Skandinavien. Forskning og praksis*. ABM-media AS.

Gümüşay, K. (2020). *Sprache und Sein*. Hanser Berlin.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5. udg.). Pearson Education Limited.

Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.

Holmen, A. (2006). Tosprogede elevers engelskkundskaber. *Sprogforum* (36), 35-40.

Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). Kvalitative analysetraditioner i samfundsvidenskabelig forskning. I: M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 9-26). Hans Reitzels Forlag.

Kabel, K., Christensen, M. V., & Brok, L. S. (red.) (2019). *Hvordan praktiseres grammatikundervisning i dansk, engelsk og tysk? Statusrapport Gramma3*. Københavns Professionshøjskole, VIA University College & Nationalt Videncenter for Læsning: København/Aarhus.
<https://www.videnomlaesning.dk/media/3088/gramma3-rappport.pdf>

- Koeverden, J., V. (2019, 18. juni). *Elizabeth Acevedo's 'searing, unflinching' debut The Poet X wins 2019 Carnegie Medal.* CBC. <https://www.cbc.ca/books/elizabeth-acevedo-s-searing-unflinching-debut-the-poet-x-wins-2019-carnegie-medal-1.5180220>
- Krogager Andersen, L. (2020). *Tværsproglighedens veje: om sproglig bevidsthed, tværsproglighed og didaktisk forandringsarbejde i en folkeskolekontekst.* Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.361>.
- Laursen, H. P. (2001). *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen.* Akademisk.
- Lund, K. (2019). Fokus på sprog. I: A. S. Gregersen (Red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (3. udg., bind 1, s. 169-200). Samfundslitteratur.
- Lundqvist, U. (2008). Sproglig bevidsthed som sprogsammenligning. I: H. P. Laursen (Red.), *Sproget med i alle fag – andetsprog og didaktik i folkeskolen* (s. 137-156). Undervisningsministeriet.
- Mansour, N. (under udgivelse). *Multikulturel litteratur – kulturelt ansvarlig didaktik i danskfaget.* Dafolo.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion.* Aarhus Universitet.
- Mansour, N., & Jacobsen, J. G. H. (2021). Litterær mangfoldighed i sprogfag med multikulturelle og multilingviale tekster. *Unge Pædagoger*, (3), 24-32.
- Martel, Y. (2003). *Self.* Faber & Faber.
- Mortensen, L. M. (2024). ”Jeg lærte folk bedre at kende, også om deres liv uden for skolen”: Om guidet fælleslæsning som en bro mellem faglig og social dannelse og trivsel. *KvaN*, 44(128), 65-77.
- Pande-Rolfsen, M. S. (2021). Poetry in the English Classroom. I: G. Williams, & A. Normann (Red.). *Literature for the English Classroom – Theory into Practice* (2. udg., s. 57-89). Fakkbokforlaget.
- Ravn, I. (2021). *Selvbestemmelsesteorien – Motivation, psykologiske behov og sociale kontekster.* Hans Reitzels Forlag.
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2011). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum*

- zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht.* Waxmann.
- Rinne, C. (2018). *Notes for soloists.* Gyldendal.
- Roche, J. (2011). Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. I: G. Biffl, & L. Rössl (Red.), *Migration und Integration - Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis* (bind 2, s. 25-35). omnium.
- Sadaq, E. (2024). *Djinn.* Gyldendal.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Skjerdingsstad, K. I., Tangerås, T. M., Forslid, T., Ohlsson, A., Rydbeck, K., & Steenberg, M. (2022). Shared Reading i Skandinavien. I: T. Forslid, A. Ohlsson, K. Rydbeck, K. I. Skjerdingsstad, M. Steenberg, & T. M. Tangerås (Red.), *Shared Reading i Skandinavien. Forskning og praksis.* ABM-media AS.
- Steenberg, M. & Ladegaard, N. (2017). Guidet Fælleslæsning: Litterær-æstetisk sundhedsfremme. I: A. Jensen (Red.) *Kultur og sundhed - en antologi* (s. 175-190). Turbine.
- Steenberg, M., Mortensen, L. M., Hansen, F., & Kornbeck Nielsen, T. (2022). *Guidet fælleslæsning i skolen – erfaringer og anbefalinger.* Børn- og Ungeafdelingen, Aarhus Kommune.
- Tanggaard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I: M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: Syv traditioner* (s. 81-102). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder – En grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Tonne, I., Nordby, A., Seljevold, K.E., Simonsen, M. & Ulfs, S. (2011). Poesi og lingvistiske kontraster: språklig oppmerksomhet i klasserommet. *NOA Norsk som andrespråk*, 27 (2), 24-46.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I: T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb – Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser.* Hans Reitzels Forlag.

10. Bilag

10.1. Bilag 1: Udvalgte flersprogede digte (Acevedo, 2018)

10.1.1. The First Words

The First Words

Pero, tú no eres fácil

is a phrase I've heard my whole life.
When I come home with my knuckles scraped up:

Pero, tú no eres fácil.

When I don't wash the dishes quickly enough,
or when I forget to scrub the tub:

Pero, tú no eres fácil.

Sometimes it's a good thing,
when I do well on an exam or the rare time I get an award:

Pero, tú no eres fácil.

When my mother's pregnancy was difficult,
and it was all because of me,

because I was turned around
and they thought that I would die

or worse,
that I would kill her,

so they held a prayer circle at church
and even Father Sean showed up at the emergency room

Father Sean, who held my mother's hand
as she labored me into the world,

and Papi paced behind the doctor,
who said this was the most difficult birth she'd been a part of

but instead of dying I came out wailing,
waving my tiny fists,

and the first thing Papi said,
the first words I ever heard,

“Pero, tú no eres fácil.”
You sure ain't an easy one.

10.1.2. How I Can Tell

How I Can Tell

I can tell when Mami is really angry
because her Spanish becomes faster than usual.
The words bumping into one another like go-karts.

“Mira, muchacha . . . You will not embarrass me in church again.
From now on, you're going to fix yourself.
Do you hear me, Xiomara?

No te lo voy a decir otra vez.”
(But I know she will in fact tell me again. And again.)
“There are going to be some big changes.”

10.2. Bilag 2: Agenda og "Code of Conduct"

Today's Agenda

We are going to read two poems today and talk about them with each other. We are going to allow the text to speak for itself, so we won't tell you who wrote it or when it was written.

Our "Code of Conduct"

Everyone is welcome to share their thoughts.

No opinions(interpretations) or experiences are wrong.

The reading group is a safe environment and nobody is going to judge what you choose to say.

You are very welcome to read aloud as well if you would like to.

We are going to speak primarily English, but you are allowed to use other languages as well to express yourself.

And please, if there are words you don't understand, you should not hesitate to ask for an explanation. We are all in this together and here to help and support each other and enjoy this time together.

You are more than welcome to grab a pen or marker and mark the text, write notes og draw doodles while listening to the text and the following conversation.

10.3. Bilag 3: Interviewguide

Elevinterview - Interviewguide	
Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Indledende spørgsmål for at tale sig varm: Hvad synes I om det, vi har læst?	
Hvordan kan flersproget litteratur bidrage til at øge elevernes sproglige bevidsthed?	<p>Hvordan oplevede I det, at der var noget på spansk? Lykkedes det jer at forstå det?</p> <p>Hvordan lykkedes det jer at forstå det? Hvilke strategier benyttede I jer af?</p> <p>Hvad syntes I om at tale på engelsk i gruppen?</p> <p>Hvilke sprog kan I? Var det en hjælp for jer at kunne andre sprog? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Har I mødt andre tekster, som blander sprog? Hvad synes I om det?</p> <p>(Har I oplevet, at nogle sprog bliver set som værende bedre end andre?)</p>
Hvordan kan Guidet Fælleslæsning skabe tilhørsforhold eller en følelse af samhørighed mellem eleverne?	<p>Hvordan oplevede I måden, vi læste på i dag? Var det anderledes end den måde, I normalt læser på i klassen? Hvordan?</p> <p>Hvordan oplevede I samtalen med klassekammeraterne?</p> <p>Har I lært noget nyt om hinanden i dag?</p> <p>Hvordan oplevede I stemningen under læsningen? Hvordan var det at få læst op (eller at læse op?)</p> <p>Kunne I tænke jer at prøve det igen?</p> <p>Hvordan var det for jer, at I ikke kendte til forfatter eller årstal?</p>

10.4. Bilag 4: Uddrag af fælleslæsnings-session 1 og 2

10.4.1. Fælleslæsnings-session 1

10.4.1.1. "Pretty self-explanatory"

00:04:34 Lærer
Thank you very much.

00:04:37 Lærer
Yeah.

00:04:37 Elev
Det der 'pero no peres', det der.

00:04:41 Lærer
Ja.

00:04:42 Elev
Jeg tror, det er noget dårligt. Fordi de siger sådan, for de siger Sådan. Øh, når jeg ikke vasker tingene op hurtigt, pero to no... det der ting, også der kommer et eller andet der when I come home.

00:08:11 Elev
Pero, tú no eres fácil.

00:08:14 Lærer
Yeah.

00:08:15 Jake
I think it means it could be worse.

00:08:19 Lærer
Uh-huh. It could be worse. So, that's okay. It could be worse.

00:08:22 Jake
Yeah.

00:13:01 Lærer
Yeah.

00:13:06 Dirk
'Tú' means you. And 'no' is no. Pretty self-explanatory.

00:13:09 Lærer
Yeah.

00:13:10 Dirk
Then 'eres' is like are. Could be like when someone is. And then 'fácil', I think, might be easy.

00:22:02 Elev
Jo enten enten er det så er enten er det spansk eller eller så er det Italien italiensk.

10.4.1.4. "I think it sounds very 'fint'"

00:13:30 Elev
Pero, tú no eres fácil

00:13:31 Lærer
What do you think about it?

00:13:35 Elev
What do you do?

00:13:36 Jake
I think it sounds very "fint".

00:13:43 Lærer
Very fint. Very, nice. Very, yeah.

00:13:46 Jake
Yeah, very. It sounds beautiful.

00:13:52 Lærer
Uh huh.

00:28:02 Lærer
It is 20 minutes to nine. We're going to finish in just a little. Just a little while. So maybe. Let's see. This sentence about the words bumping into each other like go karts. How do you understand that? This sentence about the words bumping into each other like go-carts. Does that bring to mind any images or how do you understand that?

00:28:49 Elev
Hvad taler vi om nu?

00:28:57 Elev

Måske sådan bandeord og alt kommer ud samtidigt.

00:28:55 Lærer
Sådan wwho! En strøm. Very fast. Okay.

00:29:00 Jake
Vietnamese is going really fast.

00:29:02 Lærer
Vietnamese?

00:29:03 Jake
Yes.

00:29:03 Lærer
Do you know Vietnamese?

00:29:04 Jake
Yes.

00:29:06 Lærer
Wonderful. Okay.

00:29:07 Elev
Kan du sige "hej jeg hedder [elevens navn]"?

00:29:10 Jake
Chow go den [elevens navn].

00:29:13 Lærer
Chow.

00:29:13 Jake
[Elevens navn]. Because my vietnamese name is [elevens navn].

00:29:19 Lærer
[Elevens navn]. Okay?

00:29:21 Jake
And when my mom's mad after. If my mom is angry. Angry on a person starts shouting. It means yes. It means don't ever do it again. Don't be like that.

00:29:50 Lærer
Does she speak very fast as well then?

00:29:52 Jake
She speaks really fast. Sometimes I don't understand.

00:29:56 Lærer
Yeah. Okay.

00:29:58 Jake
It's really. Hvad hedder det forvirret nu på engelsk?

00:30:03 Elev
Difficult to understand. Difficult to understand.

00:30:07 Jake
It's really confusing. I'm getting confused.

00:30:11 Lærer
Yeah.

00:30:12 Jake
Because sometimes I don't understand shit because.

00:30:15 Lærer
She's talking too fast?

00:30:17 Lærer
Okay.

10.4.2. Fælleslæsnings-session 2

10.4.2.1. "Pretty self-explanatory"

00:00:16 Dima
Is that French? Is that French?

00:00:20 Lærer
Uhhh. Good question. Maybe we'll figure that out together. Should we give it a go and read it aloud?

00:00:23 Alle elever
Yes.

10.4.2.2. "Mira means girl and miro means boy"

00:17:07 Lærer
Do you know what. Do you know what mira muchacha means?

00:17:13 Elev 1
I don't know.

00:17:30 Elev 2

Mira det er et navn.

00:17:34 Elev 1

Nej, ikke på spansk.

Xiomara er hendes navn.

Mira er noget de siger på spansk når de sådan begynder en sætning.

00:28:10 Elev 1

Hvad betyder "Mira, muchacha"?

00:28:18 Lærer

Oh, yeah. You had an idea? I think that's a good guess. I'm not sure. Mira. You know how to pronounce it? Do you know the meaning as well? No?

00:28:34 Elev 2

No. Mira means girl and miro means boy.

00:28:52 Lærer

Ohh, "Mira, muchacha" means "look, girl" Yeah. This one says, "look, girl". (Læreren refererer her til den Google Translate oversættelse, som hun på elevernes opfordring, nu er kommet frem til på hendes iPhone)

10.4.2.3. "... because in church you cannot reveal your body"

00:23:25 Manizha

Okay, I have something to say.

00:23:28 Lærer

Please.

00:23:28 Manizha

When she says fix yourself, I think maybe something with clothing, because in church you can not reveal your body.

And I have seen a lot of Mexican and Hispanic people on Tik Tok who go with shorts to their badussy* and crop tops to here. (Siger hun mens signalerer med hænderne lige over navlen, for at vise hvor crop-toppen stopper.) (*Ordforklaring: Badussy betyder butt, ass and pussy.)

And that's why I think maybe something.

10.4.2.4. "I think it sounds very 'fint'"

00:30:44 Dima

Hola, cómo estás?

00:32:26 Dima

Hola chicas.

10.5. Bilag 5: Uddrag af elevinterview

00:00:59 Elev

Ja Jeg synes Det var meget hyggeligt at sidde sammen fælles og så læse og fordi da vi var derinde så sad vi sådan i en rundkreds, og det var meget nemmere fordi så kan man også kigge på hinanden når man snakker.

00:01:11 Interviewer (Jens)

Det var en rigtig god bordopstilling, I havde lavet derinde, kunne jeg se.

00:01:16 Jake

Jeg synes, det var en sjov måde at arbejde sammen på.

00:01:18 Interviewer (Jens)

Hvordan eller hvorfor?

00:01:22 Jake

Det ved jeg ikke, man sidder bare sammen, og så skal man sidde alle sammen og arbejde sammen og finde ud af.

00:07.16 Helene

Tysk?

00:08:18 Manizha

Nå ja, øhm, nej.

00:07:20 Interviewer (Jens)

Okay. Men vi talte inde hos os i hvert fald en lille smule om at du kunne vietnamesisk, så vi talte en lille smule om omkring det. Er der nogle af jer der der kan nogle andre sprog end for eksempel end dansk og engelsk, som vi primært har talt med her?

00:07:40 Manizha

Okay, Det kan vi alle sammen stort set.

00:07.41 GRUPPEN GRINER

00:07:45 Interviewer (Jens)

Hvilke sprog kan I?

00:07:47 Helene

Lad os bare få dem alle sammen. Så tæller jeg op.

00:07:51 Interviewer (Jens)

Ja.

00:07:51 Manizha

Okay skal vi sådan sige alle de sprog jeg kan eller bare et andet sådan sprog?

00:07:56 Interviewer (Jens)

Alle dem, du kan.

00:07:68 Manizha

Okay, jeg kan dansk, jeg kan kurdisk, jeg kan engelsk. Jeg kan forstå arabisk og så kan jeg. Ja, det var det.

00:11:11 Interviewer (Jens)

Nu har vi hørt, at I kan helt vildt mange sprog. Er det noget der, hjælper det jer med noget i jeres liv, at I kan sådan virkelig mange sprog? Er det fedt? Er det, hvordan er det?

00:11:21 Elev

Ja, det er det. Hvis jeg nu skulle ud og rejse i Mellemøsten, så så forstår jeg og kan snakke, sådan med andre mennesker.

00:20:33 Interviewer (Jens)

Spændende. Så hvis vi går lidt videre til den måde, som vi læste på i dag. Vi har talt om alle mulige forskellige sprog og omkring digtene, indholdet i digtene. Men den måde, som vi læste på, det her, som vi kalder Guidet Fælleslæsning, hvor der bliver læst højt og hvor alle de er velkomne til også at læst højt, og man er velkommen til at byde ind med, hvad man synes og trække på sine erfaringer, og hvordan man oplever det, som man har læst. Hvad synes I om det, den måde, vi har gjort det på?

00:20:59 Elev 1

Det kunne jeg godt lide. Jeg synes, det var behageligt.

00:21:04 Interviewer (Jens)

Ja, hvorfor?

0021:07 Elev 1

Mmm, det var det bare.

00:21:08 Elev 2

Jeg synes, det var sjovt og hyggeligt

00:21:14 Interviewer (Jens)

Mm. Var det anderledes end den måde, I er vant til at læse på? Måske, ja, hvordan?

00:21:17 Elev 1

Ja.

00:21:20 Elev 2

Det er fordi normalt når vi sådan læser, så plejer vi at sidde enten, sådan, i små grupper, sådan, eleverne skal være, sådan, sammen 3 og 3 eller sådan noget. Ellers sidder vi bare sådan hele klassen og så rækker man bare hånden op og så skal man læse højt foran alle.

00:21:33 Interviewer (Jens)

Okay. Og hvordan er det?

00:21:35 Elev 2

Jeg kan bedre lide det, den måde vi lavede det på nu, fordi så kan man se hinanden i stedet for, når man sådan skal se sidde sådan spredt alle sammen, så skal man altid kigge, sådan, rundt.

[...]

00:22:05 Helene

Men bare lige. Opfølgende spørgsmål, det der med at kunne se hinanden er det det der med at man også kan? Altså er det øjenkontakten, der gør, at man har nemmere ved at snakke sammen og forstå hinanden?

00:22:15 Elev 2

Ja også det, men så når personen snakker så kan man hurtigt få øje på personen – hvem det er, der snakker.

00:22:26 Interviewer (Jens)

Ja, fordi man skal ikke sådan sidde og lede rundt, hvem var det der sagde det der?

00:23:45 Elev 1

Jeg læste op, og jeg synes det var meget godt. Altså jeg synes det var meget fint og meget behagelig, ja.

00:24:01 Interviewer (Jens)

Tak, ja.

00:24:03 Elev 2

Øhh, måske var det også nemmere at læse foran en lille gruppe i stedet for hele klassen.

00:24:09 Interviewer (Jens)

Okay.

00:26:29 Jake

Du siger du kan kurdisk?

00:26:31 Manizha

Jeg er kurder, din weirdo!

00:26:32 Jake

Der er ikke noget, der hedder det. Hah, jeg laver sjov.