

Danish University Colleges

Multikulturel litteratur i danskfaget Kulturer, læsemåder og litterær inklusion

Mansour, Nadia

Publication date:
2020

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



PH.D.-AFHANDLING

NADIA MANSOUR

Multikulturel litteratur i danskfaget

Kulturer, læsemåder og litterær inklusion



AARHUS
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

Multikulturel litteratur i danskfaget.

Kulturer, læsemåder og litterær inklusion

Ph.d.-afhandling

Nadia Mansour

Indleveret til Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse,

Graduate School of Arts, Aarhus Universitet, 2020



VIA University
College

Multikulturel litteratur i danskfaget.

Kulturer, læsemåder og litterær inklusion

Af cand. pæd. i didaktik med særligt henblik på dansk, Nadia Mansour

Ph.d.-stipendiatet er samfinansieret mellem Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet og Læreruddannelsen VIA University College.

Hovedvejleder: Lektor Anna Karlskov Skyggebjerg, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Bivejleder: Lektor Helle Rørbech, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

UC-vejleder: Docent Line Møller Daugaard, VIA, Læreruddannelsen i Aarhus.

Antal tegn inkl. mellemrum og fodnoter: 599.560 svarende til 249 normalsider

Indholdsfortegnelse

TAK	I
DANSK RESUMÉ	III
ENGLISH SUMMARY	VII
LISTE OVER FIGURER I AFHANDLINGEN:	XI
BILAGSFORTEGNELSE	XII

KAPITEL 1

INDLEDNING: LITTERATURUNDERVISNING, MINORITETER OG KULTURELLE KOMPETENCER	1
1.1 AFHANDLINGENS FORMÅL	1
1.2 AFHANDLINGENS BAGGRUND	1
1.2.1 Indholdsvalget i det multikulturelle perspektiv	2
1.2.2 Problematisering af det multikulturelle perspektiv	3
1.3 FORSKNINGSSPØRGSMÅL	4
1.4 PROBLEMATISERENDE KATEGORIER: NAVNGIVNING I AFHANDLINGEN	7
1.4.1 Kan og skal man komme uden om “dem” og “os”-dikotomien?	7
1.5 RELEVANTE STUDIER I ARBEJDET MED MULTIKULTUREL LITTERATUR	11
1.6 STRUKTURERING AF AFHANDLINGEN	14

KAPITEL 2

FRA MULTIKULTUREL UDDANNELSE TIL MULTIKULTUREL LITTERATUR I DANMARK	15
2.1 FOKUS PÅ MULTIKULTUREL UDDANNELSE	15
2.1.1 Identitetspolitiske overvejelser	17
2.1.2 Opsummering af argumenter for faglig inklusion af minoriteter	18
2.2 KRITISKE PERSPEKTIVER PÅ MULTIKULTUREL UDDANNELSE OG CURRICULUMTÆNKNINGEN	20
2.2.1 <i>Interkulturel</i> eller <i>multikulturel</i> ?	21
2.2.2 Kultur, identitet og forholdet mellem individ og fællesskaber	24
2.3 MULTIKULTUREL LITTERATUR	26
2.3.1 Historisk rids af begrebet: amerikansk kontekst	27
2.3.2 Migrationslitteratur, indvanderlitteratur og multikulturel litteratur i skandinavisk forskning	34
2.3.3 Autenticitetsdiskussionen: repræsentation, stereotyper og fordomme	38
2.3.4 Multikulturel litteratur i afhandlingen: litterær og pædagogisk definition	41

KAPITEL 3

LITTERATURDIDAKTIK MED MULTIKULTUREL LITTERATUR OG KULTURELLE KOMPETENCER	45
3.1 MULTIKULTUREL LITTERATUR OG UDVIKLING AF KULTURELLE KOMPETENCER I DANSKFAGET	46
3.1.1 Interkulturelle kompetencer i litteraturundervisningen i nordisk forskning	47
3.1.2 Multikulturel litteraturdidaktik i USA	50
3.1.3 Cais multidimensionelle model: læsning som en kompliceret begivenhed	51
3.1.4 Opbygning af forestillingsevne i den fælles læsning	53
3.1.5 Opsummering af litteraturdidaktiske perspektiver og definitioner	55
3.2 AFHANDLINGENS DEFINITION PÅ KULTURELLE KOMPETENCER	56
3.3 AFHANDLINGENS DIDAKTISKE INTERVENTION	60
3.3.1 Læsning af den valgte ungdomsroman <i>Haram</i>	60
3.3.2 Den didaktiske intervention med fokus på udvikling af kulturelle kompetencer	65

KAPITEL 4

EPISTEMOLOGI, METODE OG ANALYSESTRATEGIER	68
4.1 AFHANDLINGENS POSTSTRUKTURALISTISKE UD GANGSPUNKT	68
4.1.1 Sprogets og andre medierende midlers funktion	72
4.2 METODE	73
4.2.1 Teoriinformeret intervention	76
4.2.2 Ethiske overvejelser	76
4.2.3 Typer af empirisk materiale.....	79
4.3 ANALYSESTRATEGIER	84
4.3.1 Diskurser og medierende midler	84
4.3.2 Positioneringer og roller.....	87
4.3.3 Forhandlinger som samspil mellem selvpositionering og interaktiv positionering.....	89
4.3.4 Metodiske og analytiske implikationer	90
4.3.5 Analytisk kodning af empirien	91
4.4 OPSUMMERING AF EPISTEMOLOGI, METODE OG ANALYSESTRATEGIER.....	95

KAPITEL 5

INTERVIEWANALYSER.....	97
5.1 ANALYSE AF INTERVIEW – CASE 1, LISELOTTE.....	97
5.1.1 Mellem det kendte og det ukendte.....	97
5.1.2 Diskurstråden ”dem” og ”danskerne”	100
5.1.3 Læsemåder: kulturfarvede og kulturneutrale identiteter	101
5.1.4 Tydelig lærerprofil med teksten i fokus	102
5.1.5 Opsummering af temaerne i interviewet med Liselotte.....	103
5.2 CASE 2 – LÆRERINTERVIEW: ANJA.....	104
5.2.1 Generaliseringsfrygt – mellem udstilling og anerkendelse	104
5.2.2 Flerperspektivistiske fortolkningsfællesskaber og didaktisk differentiering.....	108
5.2.3 Et dannelses- og kompetenceorienteret litteratursyn.....	109
5.2.4 Skolens tavshed og hverdagens realisme	110
5.2.5 Opsummering af temaerne i interviewet med Anja.....	110
5.3 CASE 3 – ANALYSE AF LÆRERINTERVIEW.....	111
5.3.1 En afvisning af ”kulturalisering”.....	111
5.3.2 Når steder konstruerer identiteter	112
5.3.3 Genkendelighed og relevans.....	114
5.3.4 Et nytteorienteret og et samfundsorienteret litteratursyn	115
5.3.5 Litteraturredidaktisk praksis – et flertydigt og dialogisk fortolkningsfællesskab	115
5.3.6 Opsummering af temaerne i interviewet med Nariman.....	117
5.4 CROSSCASE-OPSUMMERING AF DE TRE INTERVIEWS	117

KAPITEL 6

KLASSERUMSANALYSER	120
6.1 ANALYSE AF KLASSERUMSINTERAKTIONER: CASE 1	121
6.1.1 Hverdagserfaringer, religiøse og kulturelle identitetsmarkører.....	122
6.1.2 ”Dem” og ”os”-diskurser skabt af eleverne.....	126
6.1.3 Vekslede læsemåder og kulturelle generaliseringer	129
6.1.4 Empiriske forstyrrelser: intertekstuelle tekståbnere og forhandlinger om køn	131
6.1.5 Diskussioner om det normale og unormale	135
6.1.6 Elevforhandlinger: ”Du generaliserer helt vildt”.....	138
6.1.7 Opsamling på stabile mønstre og forstyrrelser i case 1	141
6.2 ANALYSE AF KLASSERUMSINTERAKTIONER: CASE 2	143

6.2.1 Stabile didaktiske strategier: lærerstyrede samtaler	144
6.2.2 Fælles opbygning af mening	145
6.2.3 Uenigheder og flerperspektivistiske læsemåder	147
6.2.4 Det ”kendte” og det ”ukendte” – om forforståelser i 8. klasse.....	150
6.2.5 Ustabile mønstre og empiriske forstyrrelser: minoritetspositioneringer i case 2	157
6.2.6 ”Ære og rygte” – perspektivskifte og kritisk refleksion.....	161
6.2.7 Elevperspektiver: Hvorfor multikulturel litteratur?.....	163
6.2.8 Opsamling på stabile mønstre og forstyrrelser i case 2	164
6.3 ANALYSE AF KLASSERUMSINTERAKTIONER: CASE 3	166
6.3.1 Stabile mønstre i Narimans praksis: selvpositioneringer og provokerende læsemåder.....	167
6.3.2 Religiøse forhandlinger: ”Kan man ikke halalslagte svin?”	168
6.3.3 At se sig selv: konstruktionen af ”os” og ”dem” i case 3	175
6.3.4 Kønsforhandlinger og myten om mødommen	179
6.3.5 Familiens ære: reflekterede fortolkninger og uenigheder.....	180
6.3.6 Motivation, spejling og lysten til at læse	182
6.3.7 Opsamling på stabile mønstre i case 3	184
6.4 CROSSCASE-OPSUMMERING AF KLASSERUMSINTERAKTIONERNE	185
6.4.1 Konklusion på analyserne af klasserumsinteraktionerne.....	190
KAPITEL 7	
ANALYSE AF LÆRERNES OG ELEVERNES EVALUERINGER.....	195
7.1 ANALYSE AF ELEVEVALUERINGER EFTER ENDT FORLØB: CASE 1, 2 OG 3	195
7.1.1 Crosscase-analyse af elevbesvarelser	196
7.2 FOKUSGRUPPEINTERVIEW – LÆRERNES EVALUERINGER AF FORLØBET	198
7.2.1 Genkendelige diskurstråde: bevægelser mellem det kendte og det ukendte	198
7.2.2 Elevernes deltagelse i forløbet med <i>Haram</i>	199
7.2.3 Nye mønstre: refleksioner over en multikulturel litteraturdydaktik.....	200
7.3 OPSUMMERING AF LÆRERNES OG ELEVERNES EVALUERINGER.....	203
KAPITEL 8	
KONKLUSION	205
8.1 MULTIKULTUREL LITTERATUR I AFHANDLINGEN	205
8.2 FORHANDLINGER AF IDENTITETER, KULTURER OG LÆSEMÅDER.....	206
8.3 LÆRERNES REFLEKSIONER FØR OG EFTER INTERVENTIONEN MED <i>HARAM</i>	208
8.4 AFSLUTTENDE KONKLUDERENDE BEMÆRKNINGER OG FORSKNINGSBIDRAG.....	210
KAPITEL 9	
DISKUSSION.....	212
9.1 LITTERÆR INKLUSION AF MINORITETER: MELLEM FARVEBLINDHED OG STIGMATISERING?	212
9.2 UNDERSØGELSENS BEGRÆNSNINGER	217
9.3 PERSPEKTIVERING.....	218
9.3.1 Diskussion af multikulturel litteratur i en amerikansk og i en dansk kontekst.....	221
LITTERATURLISTE	223
BILAG	233
Bilag 1	233
Bilag 2	237
Bilag 3	238
Bilag 4	239

Bilag 5	240
Bilag 6	254
Bilag 7	270
Bilag 8	291
Bilag 9	295
Bilag 10	296
Bilag 11	301
Bilag 12	305
Bilag 13	306
Bilag 14	311
Bilag 15	315
Bilag 16	316
Bilag 17	322
Bilag 18	329
Bilag 19	330

Tak

Først og fremmest ønsker jeg at takke de medvirkende dansklærere og elever i projektet. Tusind tak for at lukke mig ind i jeres praksis og for at lade jeres litteraturundervisning forstyrre af min intervention. Tak for tilliden. Det har været en stor fornøjelse at samarbejde med jer, og jeg har haft jer i mine tanker undervejs i analysearbejdet.

Dernæst vil jeg takke min hovedvejleder, Anna Karlskov Skyggebjerg, for støttende, forstyrrende og opmuntrende vejledninger igennem alle tre år. Tak for yderst kompetent vejledning, hvor du har udvist stor tillid til, at jeg kunne selv, men også været der, når jeg havde brug for en skarpere retning. Tusind tak, Anna.

Ligeledes en stor tak til min bivejleder, Helle Rørbech, som vejledte mig i det sidste år af forløbet, da den skriftlige produktion for alvor blev igangsat. Hvor er jeg glad for, at jeg også fik dig som vejleder, Helle. Dine knivskarpe spørgsmål har bidraget til at holde mig fokuseret. Tusind tak, Helle.

Jeg ønsker at sende en meget varm tak til Line Møller Daugaard, som har været UC-vejleder på projektet. Tak for støtte og opmuntring igennem hele forløbet. Tak for dine råd, og tak for at tage godt imod mig i forskningsprogrammet *Sprogpædagogisk Praksis* i VIA. Det har været lærerigt og spændende for mig at være en del af dette forskningsprogram igennem tre år.

Jeg vil også takke alle studerende, jeg har haft på DPU og i VIA undervejs i processen, for at være nysgerrige og stille kritiske spørgsmål til min forskning. Jeg håber, at I har fået lyst til at forske selv, og jeg håber, at nogle af jer ønsker at bidrage med flere projekter inden for dette underbelyste felt, som jeg har forsket i.

Jeg vil naturligvis også sende en stor tak til alle studiemedhjælpere, der har hjulpet med at transskribere dele af empirien i denne afhandling. Tak for samarbejdet og for jeres tid.

Jeg ønsker også at sende en stor tak til min leder, Kim Egeskov, og forskningschef Andreas Rasch-Christensen for støtte, tillid og samarbejde igennem hele Ph.d.-forløbet.

Tak til administrationen på DPU for at få dagligdagen til at glide. Tak til kollegerne på DPU og i VIA for opbakning, faglige snakke, julefrokoster og alt derimellem. En særlig tak til Rianne Slingerland, Morten Tannert, Merete Munkholm og Pernille Damm Mønsted Pjedsted for ALT. Uden jer ville forløbet have været kedeligt. Jeg vil også takke Hans Lauge Hansen og Marta Padovan-Özdemir for samarbejde og faglige snakke om litterære migrantstemmer, migrationsforskning, erindringsstudier m.m.

Thanks to Phillip Nel from Kansas State University who put me in touch with Michelle Martin from University of Washington. Thank you Michelle for accepting me as a visiting scholar at your institute.

Thanks to colleagues in Seattle for funny nights out and for showing me around. Thanks to Elizabeth Mills and Michelle Martin. I appreciate the moral support and all our conversations about multicultural literature, methodology and much more.

Thanks to Sara E. Van Den Bossche, Phillip Nel, Breanna J. McDaniel and Élodie Malanda for support, advice and good discussions about multicultural literature, racism, critical race theory, migration and much more in our Diversity International Group. I value our conversations.

Tak til mine forældre, som altid har opfordret mig til at yde mit bedste og bidrage, så godt jeg kan, til at skabe en bedre verden. Deres flugt fra en krigsramt flygtningelejr i Libanon, da jeg var barn, har været point of no return i deres og dermed også i mit liv. Tak til jer, mama og baba, for at give mig et liv uden krig og for at kaste jer så åbent og engageret ind i det danske samfund. Foruden jeres opbakning gennem min skoletid og jeres indsats med at lære mig mit palæstinensiske modersmål, dansk og andre skolefag og foruden vores adskillige besøg i flygtningelejren, som jeg blev født i, og hos familiemedlemmer, som er spredt rundt i verden, ville mit udsyn og min interesse for sprog, uddannelse, kulturer og mennesker ikke have været den samme.

Tak til min familie, og særligt mine søde nevøer og niecer i Danmark og i Sverige. Mallek, Dada, Mariam, Raafat, Omar, Adam og Ali: I giver mig så megen energi og glæde. Særlig stor tak til min søster, Lamis, fordi du er så god at tale med, og fordi du altid har banet vejen.

Tak til dig, Lars, for at tage dage ud af din kalender og besøge os i Seattle. Også en stor tak til alle mine venner, der har gjort livet skønt ved siden af afhandlingen. Tak til Nina, Lene, Jacob, Tina, Caroline, Christian samt jeres børn. Tak til Jens, Torben, Vibeke, Katja, Lene og Palle. Herunder ønsker jeg at sende en stor tak til mine fodbold- og crossfitvenner. Min tid på banen sammen med jer og en bold eller i boksen sammen med jer og nogle vægte har været den rene meditation.

Selma og Aisha, mine skønne døtre, en million gange tak for at være søde, sjove, kloge og støttende hele vejen. I har gjort hele forløbet til en dejlig, skøn og uforglemmelig periode, ikke mindst fordi I så åbent og modigt kastede jer ud i en lang rejse i et fremmed land sammen med mig. Tak for vores eventyr i Seattle og for vores dejlige hverdag sammen. Selma, du fik ret, da du sagde: ”Man skriver jo ikke noget, hvis man ikke bliver siddende ved sin kontorplads”. Shukran, habobati. Ana be5ebku kter.

Sidst, men ikke mindst vil jeg sende en kæmpe stor tak til Karl for at bakke op og være der for mig. Tak for en positiv, humoristisk, afslappet og opmuntrende energi i vores hverdag.

Nadia Mansour,

Februar 2020

Dansk resumé

Ph.d.-afhandling: Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion.

Af Nadia Mansour

Formålene med denne afhandling er at udvikle en definition på multikulturel litteratur og undersøge, hvordan lærere og elever forhandler identiteter, kulturer og læsemåder, når de læser en multikulturel ungdomsroman og arbejder med dertilhørende opgaver, der fokuserer på at udvikle elevernes kulturelle kompetencer. Afhandlingen består af en teoribaseret del og en empirisk del. I den teoribaserede del af afhandlingen udvikles der en definition på multikulturel litteratur og en dertilhørende særligt tilrettelagt litteraturredaktisk intervention, der udgør rammen for afhandlingens empiriske del.

I afhandlingens teoribaserede del defineres multikulturelle tekster både ud fra teksternes pædagogiske formål, som er at synliggøre minoriteter litterært (Cai & Bishop, 1994), og ud fra litterære karakteristika, som jeg har udviklet med udgangspunkt i Søren Franks teori om migrationslitteratur. Hos Frank (2013) anses forfatterens baggrund ikke som et afgørende kriterium for migrationslitteraturen. Afhandlingens definition på multikulturel litteratur tager derfor udgangspunkt i *teksten* og ikke i forfatterens hudfarve eller baggrund. Multikulturel litteratur indeholder tematiske og formmæssige genretræk. Ud af de i alt ti kriterier, som afhandlingen er nået frem til på baggrund af en teoretisk gennemgang af amerikanske og danske forskeres studier i multikulturel litteratur, migrationslitteratur og indvandrerlitteratur, fremhæver jeg følgende:

- Multikulturel litteratur reflekterer diversiteten inden for landets grænser gennem sin indskrivning af forskellige mere eller mindre overlappende kulturelle former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner, livssyn (Frank, 2008; Shannon, 1994; Temple, Martinez, Yokota, & Naylor, 2002).
- Multikulturel litteratur prioriterer ikke majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver (Cai, 2002; Yokota, 1993).
- Multikulturel litteratur omhandler universelle temaer som sorg, venskab, kærlighed, skolestart eller andet, men med minoriteter som hovedpersoner (smeltedigelbøger) (Sims, 1982) (at der er tale minoriteter, kan ses gennem minoritetsmarkører som fx navnene på karaktererne).

- Multikulturel litteratur indeholder en sproglig mikstur, et diskursiv mix (Frank, 2008) eller kodeskift mellem forskellige sprog, der afspejler forskellige gruppekulturer. Syntaksen kan også være bevidst ændret.

I den empiriske del anvender afhandlingen det kvalitative, multiple casestudie (Flyvbjerg, 2010; Merriam, 1998; Yin, 2014), med en teoriinformeret intervention som tilgang til at undersøge, hvordan lærere og elever forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i arbejdet med multikulturel litteratur.

Jeg har valgt at intervenere i tre cases. De tre cases er fra tre 8. klasser, der er valgt ud fra antallet af tosprogede elever på skolerne. På den ene skole, som udgør case 1, går der det landsgennemsnitlige antal tosprogede elever på 15 % (2017). I case 2 er der 0,2 % tosprogede elever på skolen. I case 3 er der 87 % tosprogede elever på skolen. Jeg kigger ikke specifikt på tosprogede elevers positioneringer i afhandlingen, men jeg har valgt skoler med variationer i antallet af tosprogede elever, således at jeg har mulighed for at sige noget generelt om tosprogede og ikketosprogede elevers møde med multikulturelle tekster.

Interventionen består af en multikulturel ungdomsroman, som hedder *Haram* og er skrevet af Kristina Aamand (2016), og dertilhørende didaktiske opgaver. Valget af ungdomsromanen er begrundet i, at den indeholder flere af kriterierne fra afhandlingens definition på multikulturel litteratur. Blandt andet repræsenterer *Haram* religiøse minoriteters liv og hverdag, fx gennem koranlæsning. Romanen indskriver også et sprogligt mix gennem arabiske ord, som allerede titlen indikerer. Dertil tematiserer den identiteter og kulturer på tværs af kulturelle normer, og romanen repræsenterer forholdsvis stabile og stereotype billeder af muslimske minoriteter, hvilket er årsagen til, at den didaktiske intervention fokuserer på en kritisk læsning, som har til formål at støtte lærerne i samtaler om tekstens normer og værdier. I arbejdet med multikulturel litteratur anbefaler forskere, at man både fokuserer på de kulturelt specifikke tematikker i litteraturen og på litteraturens universelle tematikker (Cai, 1992; Cai & Bishop, 1994). Afhandlingens litteraturdydaktiske intervention åbner for, at lærerne selv træffer dette valg.

Interventionen fokuserer på at udvikle elevernes kulturelle kompetencer, som blandt andet defineres som kompetencer, der altid er under udvikling (se kapitel 3), fordi kulturer altid er under forhandling og forandring (Banks, 1999; Stanton & Rios, 2011), og fordi kulturelle artefakter, herunder litteratur, fortolkes og læses forskelligt, alt efter hvordan deltagerne i en given kontekst tillægger disse betydninger og meninger (Banks, 2004c; Smidt, 2004).

Den didaktiske intervention, der anvendes i afhandlingen, er et middel til at undersøge, hvordan lærere og elever forhandler kulturer, identiteter og læsemåder. Med andre ord undersøger jeg, hvilke stemmer og kulturer der legitimeres og gives plads til i den fælles læsning, når indholdet omhandler minoriteter. Jeg observerer, hvordan lærere og elever fra tre 8. klasser læser multikulturel litteratur og arbejder med dertilhørende opgaver fra interventionen. Jeg kigger efter forhandlinger og positioneringer af identiteter, kulturer og læsemåder, med et særligt fokus på lærernes spørgestrategier og de positioneringsmuligheder, som de åbner for i den fælles læsning (Cai, 2002). Efter endt forløb med *Haram* har jeg indsamlet elevevalueringer, som gav mig mulighed for at se, hvordan eleverne positionerer sig skriftligt i forhold til forløbet.

I den empiriske del af afhandlingen har jeg også foretaget individuelle interviews med de tre lærere i de tre 8. klasser *før* den didaktiske intervention i deres respektive klasser og et fælles fokusgruppeinterview med de samme tre lærere *efter* endt intervention. Disse interviews har til formål at undersøge, hvilke refleksioner over elevidentiteter, kulturer og litteraturundervisning de tre dansklærere har før og efter arbejdet med multikulturel litteratur.

Afhandlingens metateoretiske optikker og begrebsliggørelser, som er med til at forme forståelsen af empirien, er inspireret af poststrukturalismen (Esmark, Bagge, & Åkerstrøm, 2005a; Stormhøj, 2006, s. 33), med diskursanalysen og positioneringsanalysen som de primære analytiske tilgange (Davies & Harré, 1990; Gee, 1999). Dertil positioneres afhandlingen i en dialektisk forståelse af forholdet mellem sprog og materialitet. Jeg placerer mig i forlængelse af Berger og Luckmann (1966), når de understreger, at de kategoriseringer, vi bruger til at beskrive og definere vores sociale virkeligheder med, ikke kun er sproglige, men også kropslige, symbolske og materielle. Diskursteoretikeren Ron Scollon (2001b) insisterer ligesom Berger og Luckmann på både at se på sproglige og ikkesproglige handlinger i interaktioner. I analyserne af elevernes og lærernes positioneringer og forhandlinger har jeg så vidt muligt stræbt efter at have et åbent blik på deltagernes diskursive positioneringer og *medierede diskurser* (Scollon, 2001b). Jeg fokuserer ikke på forhånd på bestemte elevers interaktioner med teksten eller på bestemte elevers investeringer i den fælles læsning. Jeg ser på interaktionerne på klasseniveau, hvor jeg analyserer genkommende, stabile mønstre og forstyrrelser af og brud på disse mønstre.

Overordnet konkluderer afhandlingen, at multikulturelle tekster fokuserer på minoriteters indbyrdes forskellige stemmer i klasseværelset. Både analyserne af

klasserumsobservationerne, lærernes udtalelser i fokusgruppeinterviewet og elevernes egne besvarelser og boganmeldelser tyder på, at der opstår samtaler om kulturmøder, normer, sprog og integration, når indholdet i undervisningen inkluderer minoriteter litterært. Når indholdet i undervisningen inkluderer minoriteter litterært, opstår der samtaler om kulturmøder, normer, sprog og integration.

Afhandlingen konkluderer også, at lærernes didaktiske spørgestrategier, selvpositioneringer og interaktive positioneringer af både eleverne og karaktererne i romanen (Davies & Harré, 1990) er afgørende for, hvilke kulturer, holdninger og normer der legitimeres i klassen. I forlængelse heraf er det væsentligt at understrege, at afhandlingen ikke argumenterer for bestemte didaktiske tilgange til arbejdet med multikulturel litteratur. Valget mellem didaktiske spørgestrategier, der fokuserer på kulturforskelle, spørgestrategier, der fokuserer på ligheder mellem kulturer, og spørgestrategier, der gør begge dele, må tages af den enkelte lærer, og det valg traf lærerne entydigt selv i de tre cases. Til gengæld bidrager afhandlingen med en væsentlig optik i arbejdet med multikulturel litteratur, som er, at læreren netop *må* tage denne beslutning. Alle tre lærere giver udtryk for, at afhandlingens didaktiske intervention var en nødvendighed for dem i læsningen af *Haram*, da de ellers ikke ville have kastet sig ud i at læse multikulturelle tekster, og da interventionen støttede dem i at samtale om ”svære emner” som kulturforskelle, religion og social kontrol, som den valgte ungdomsroman tematiserer.

Afhandlingen argumenterer for, at det er væsentligt at inddrage multikulturelle tekster i danskfaget, da disse tekster indskriver minoriteter som en del af den nationale selvfortælling og udfordrer entydige, monokulturelle billeder af danskere. Samtidig har afhandlingens analyser vist, at lærere skal være bevidste om deres egne værdier og tilgange, og derfor er det ikke ligegyldigt, *hvordan* dansklærere indskriver og arbejder med multikulturelle tekster, da forskellige spørgestrategier kan åbne for eller lukke elevernes personlige, kulturelle og holdningsmæssige forhandlinger i den fælles læsning.

Analyserne har vist, at eleverne i alle tre cases udviste respekt, når de talte om deres egne og andres kulturer. Analyserne har også vist, at der var elever på tværs af de tre cases, der identificerede sig med den multikulturelle ungdomsroman; særligt tosprogede elever, der bidrog med en sproglig og kulturel viden i samtalerne om teksten.

English summary

PhD Thesis: Multicultural Literature in the Subject Danish. Culture, Modes of Reading, and Literary Inclusion.

By Nadia Mansour

The purpose of this study is to develop a definition of multicultural literature, and to examine how teachers and students negotiate identities, culture and reading style, when they read a multicultural, young-adult novel, as the teaching design focuses on developing students' cultural competencies. This study is both an empirical and theory-based study. In the theory-based study, I develop a definition of multicultural literature and a teaching design that is then used in the intervention and empirical study.

In the theory part of this research, multicultural literature is defined both on the basis of its pedagogical purpose, which is to represent minorities' through literature, (Cai & Bishop, 1994) and on unifying literary characteristics, which I have developed using Søren Franks theory of migration literature. According to Frank (2013), the author's background is not a decisive criterion for migration literature. In this sense, this study presents a literary definition of multicultural literature, which has nothing to do with an author's skin color or background. Instead, this study presents thematic and stylistic literary categories relevant for multicultural literature. Out of the ten categories this study presents - from discussing American and Danish researchers' theories about multicultural literature, migration literature and migrant literature - I will highlight the following:

- Multicultural literature reflects the diversity of a society through depicting various overlapping cultural forms, such as values, perspectives, traditions, religions, views on life, etc. (Frank, 2008; Shannon, 1994; Temple, Martinez, Yokota, & Naylor, 2002).
- Multicultural literature privileges the minority perspective and portrays minorities' experiences (Cai, 2002; Yokota, 1993).
- Multicultural literature includes melting pot books that deal with universal themes, such as grief, friendship, love, school, etc., but with minorities as protagonists (Sims, 1982) (expressed through minority markers, such as the names of characters).

- Multicultural literature contains a linguistic mix, a discursive mix (Frank, 2008) or code shifting between different languages that reflect different cultural groups. Syntax in these books is also sometimes deliberately written to reflect culture.

The methodological approach in the empirical part of this study, which I use to investigate how teachers and students negotiate identities, cultures, and readings, when they read multicultural literature, is a qualitative, multiple case study (Flyvbjerg, 2010; Merriam, 1998; Yin, 2014) with a theory-informed intervention.

I have chosen to intervene in three cases. The three cases are 8th graders from three different schools. I selected the schools based on the number of bilingual students. In the first school, which I name case 1, the number of bilingual students corresponds to the national average in 2017, which was 15%. In case 2, there are 0.2% bilingual students at the school. In case 3, there are 87% bilingual students at the school. I do not specifically look at bilingual students' positions in this dissertation, but I chose schools with variations in numbers of bilingual students to have the opportunity to say something generally about bilingual and non-bilingual students' encounters with multicultural texts.

The intervention consists of a multicultural young-adult novel called *Haram* by Kristina Aamand (2016) and associated didactic assignments. I chose *Haram*, because this novel contains several of the criteria from this dissertation's definition of multicultural literature. *Haram* depicts the lives of religious minorities, including examples of Quranic reading. The novel also contains a discursive mix of Arabic words, which the title indicates. In addition, the theme of *Haram* includes identity and culture across different cultural norms, and represents stereotypical images of Muslim minorities. This is why the intervention in this study focuses on critical reading, helping teachers talk to students about hidden norms and values in the text. When teaching multicultural literature, researchers recommend that teachers focus the class dialogue on culturally specific themes and/or focus on universal themes (Cai, 1992; Cai & Bishop, 1994). The teaching design in this study lets teachers make this choice.

The focus of the intervention is to develop student's cultural competences. Among other things, cultural competence is defined as always developing (see Chapter 3), because cultures are always under negotiation and change (Banks, 1999; Stanton & Rios, 2011), and because cultural artifacts, including literature, are interpreted and read differently according to how participants in a given context interpret, use, and perceive them (Banks, 2004c; Smidt, 2004).

As such, the intervention also examines how teachers and students negotiate culture, identity, and modes of reading. In other words, the research investigates who's voices and cultures are legitimate in classrooms, when the curriculum explicitly is about minorities. I observe how teachers and students from three 8th grade classes read multicultural literature and work with related tasks from the intervention. My analytical purpose is to look for negotiations of identity, culture, and mode of reading, with particular focus on the three teachers' questioning strategies and the positioning opportunities that they open up in the class reading (Cai, 2002). After reading *Haram* in the three classrooms, I have collected student evaluations that allow me to see how students position themselves in writing.

In this empirical part of the dissertation, I also conducted individual interviews with the three teachers before the intervention, and a joint focus group interview with the same three teachers after the intervention. The purpose of these interviews is to investigate the reflections on student identity, culture, and literature teaching the three teachers had before and after working with multicultural literature.

The meta-theoretical optic and conceptualization chosen in this study is post-structuralism (Esmark, Bagge, & Åkerstrøm, 2005a; Stormhøj, 2006, p. 33) with discourse analysis and positioning analysis as the primary analytical approaches (Davies & Harré, 1990; Gee, 1999). In addition, the study has a dialectical understanding of the relationship between language and materiality. I position myself in continuation of Berger and Luckmann (1966), who emphasize that the categorizations we use to describe and define our social reality are not only linguistic, but also physical (through the body), symbolic, and material. Discourse theorist Ron Scollon (2001b), like Berger and Luckmann, insists on looking at both linguistic and non-linguistic mediated actions in interactions and dialogues. When analyzing students' and teachers' positions and negotiations, I have strived to have an open look at participants' discursive positions and their *mediated discourses* (Scollon, 2001b). I do not focus on certain students' interactions with the text or on particular students' investments in the reading event. Instead, I look at interactions on a class level, in which I analyze recurring, stable patterns and disruptions, as well as disturbances and breaches in these patterns.

Overall, this thesis concludes that multicultural texts focus on minorities' voices in the classroom. Analyzing my classroom observations, teachers interviews, and students' written evaluations indicate, that when curriculum includes multicultural literature, conversations about culture, different norms, languages, and integration occur and develop in the classroom.

This dissertation also concludes that teachers' questioning strategies, self-positioning, as well as the positioning of students and characters in the novel (Davies & Harré, 1990), affect which cultures, attitudes and norms the classroom dialogues legitimize. By extension, it is important to emphasize that the dissertation does not argue for particular teaching approaches, when reading multicultural literature in classrooms. For example, teachers should choose whether to focus on cultural differences or similarities across cultures, when teaching multicultural literature. The teachers in the three cases made this choice, and it depended on context. On the other hand, this dissertation contributes with an important perspective, which is that teachers must make this decision. All three teachers state that the intervention with the assignments was a necessity. Otherwise, they would not choose to read multicultural literature, and they state that the intervention supported them in talking about "difficult topics", such as cultural differences, religion, and social control that the selected multicultural youth-novel deals with.

In this study, I argue that it is important to include multicultural texts in the subject Danish. The lives and voices of minorities should be part of the national self-understanding and challenge mono-cultural understanding of Danes. Furthermore, the analysis in this study shows that it is important for teachers to be aware of their own beliefs, attitudes, and practices related to the teaching of multicultural literature, since different questioning strategies can open or close students' negotiated personal-, cultural-, or other investment in the reading event.

In this study, students from all three cases talk about their own and other cultures with respect. Students identified with characters in the novel. Especially bilingual students contributed linguistically and culturally to the conversations about the text.

Liste over figurer i afhandlingen:

Figur 1: Oversigt over argumenter for faglig inklusion af minoriteter	s. 19
Figur 2. Mikrokulturer og national makrokultur	s. 25
Figur 3. Multikulturel litteratur	s. 43
Figur 4. Multidimensionel model til respons på multikulturel litteratur	s. 52
Figur 5. Kulturelle kompetencer i afhandlingen	s. 57
Figur 6. Kronologisk oversigt over forskningsdesignet	s. 79
Figur 7. Lærernes litteraturredidaktiske overvejelser og elevidentiteter i klassen	s. 118
Figur 8: Klasseværelset i case 1	s. 121
Figur 9: Klasseværelset i case 2	s. 143
Figur 10: Klasseværelset i case 3	s. 166
Figur 11: Uddrag fra case 1: Skema med oversigt over elevbesvarelserne	s. 196

Bilagsfortegnelse

Første del af bilagsmaterialet er trykt i afhandlingen. Anden del af bilagsmaterialet er grundet omfanget at finde på en USB- nøgle, som kun bedømmelsesudvalget har adgang til. Ligeledes er det kun dele af bilag 1, *Litteraturredidaktisk intervention med multikulturel litteratur*, som er trykt i afhandlingen. Årsagen er, at interventionen med *Haram* udkom som værklæsningsforløb hos forlaget Gyldendal i december 2019. Interventionens fulde længde er at finde på USB nøglen, som udelukkende er sendt til bedømmelsesudvalget.

Bilag trykt i afhandlingen

Bilag 1: Litteraturredidaktisk intervention med multikulturel litteratur *Uddrag*

Bilag 2: Forældrebrev

Bilag 3: Interviewguide

Bilag 4: Transskriptionskode

Bilag 5: Interviewtransskription og kodning Case 1

Bilag 6: Interviewtransskription og kodning Case 2

Bilag 7: Interviewtransskription og kodning Case 3

Bilag 8: Oversigt over alle transskriptioner case 1, 2 og 3

Bilag 9: Case 1 Forløbet med *Haram*

Bilag 10: Case 1 Kodning forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne

Bilag 11: Case 1 Kodning temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Bilag 12: Case 2 Forløbet med *Haram*

Bilag 13: Case 2 Kodning forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne

Bilag 14: Case 2 Kodning temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Bilag 15: Case 3 Forløbet med *Haram*

Bilag 16: Case 3 Kodning forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne

Bilag 17: Case 3 Kodning temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Bilag 18: Spørgsmål til eleverne efter endt forløb med *Haram*

Bilag 19: Fortrolighedserklæring 2018

Bilag på USB - Nøgle

Bilagsmappe 20: Case 1 Transskriptioner af klasserumsinteraktioner

Bilagsmappe 21: Case 2 Transskriptioner af klasserumsinteraktioner

Bilagsmappe 22: Case 3 Transskriptioner af klasserumsinteraktioner

Bilag 23: Elevevalueringer Case 1

Bilag 24: Elevevalueringer Case 2

Bilag 25: Elevevalueringer Case 3

Bilag 26: Analyse af elevevalueringer fra Case 1, Case 2 og Case 3

Bilag 27: Transskription af fokusgruppeinterview

Bilag 28: Litteraturredidaktisk intervention med multikulturel litteratur *Fuld længde*

Kapitel 1

Indledning: litteraturundervisning, minoriteter og kulturelle kompetencer

1.1 Afhandlingens formål

Afhandlingen har to formål. Afhandlingens første formål er at udvikle en definition på multikulturel litteratur. Baggrunden for denne begrebsudvikling er fraværet af diskussioner vedrørende *multikulturel litteratur* i forskningen. Flere skandinaviske forskere har anvendt begrebet *multikulturel litteratur* uden en klar afgrænsning af, hvad der kendetegner denne litteratur, og ofte anvendes begrebet i relation til eller som synonym for enten *migrationslitteratur*; litteratur skrevet af *indvandrersforfattere*, der tematiserer migration og transnationale identiteter; oversatte tekster fra andre lande eller litteratur, der tematiserer social klasse og etnicitet (Andersson & Druker, 2017; Behschnitt, Mul, & Minnaard, 2013; Kongslie, 2007; Magnus, 2010). Afhandlingen er derfor et bidrag til den skandinaviske forskning i, hvordan man kan kategorisere fiktive tekster, der repræsenterer minoriteter (Behschnitt et al., 2013; Frank, 2012, 2013; Strand, 2009).

Afhandlingens andet formål er at skabe viden om, hvordan elever og lærere positionerer sig og forhandler identiteter, kulturer og læsemåder, når de arbejder med multikulturelle tekster i danskfaget. Selvom danske forskere peger på vigtigheden af et flerkulturelt indhold i skolen med henblik på at anerkende minoriteter (Gilliam, 2006; Holmen, 2011; Horst et al., 2006; Kampp, 2006; Kristjánsdóttir, 2018), er der ingen undersøgelser, der peger på, hvordan dansklærere arbejder med litterære tekster, der inkluderer minoriteters livsvilkår i Danmark. Der findes heller ingen studier i Danmark, der specifikt undersøger klasser, der læser litteratur, der eksplicit omhandler minoriteter

Afhandlingen bidrager derfor med viden om, hvad multikulturel litteratur er, og hvordan dansklærere arbejder med disse tekster i det multikulturelle klasserum.

1.2 Afhandlingens baggrund

Den kulturelle og sproglige diversitet blandt folkeskolens elever tillægger danskfaget et særligt ansvar, når der i formålet for faget står, at ”eleverne skal fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster (...) som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet” (Fælles Mål Dansk, 2019). Danskfagets litteraturundervisning handler blandt andet om at udvikle elevernes fortolkningskompetencer, så de bliver i stand til at forholde sig til kultur, identitet og sprog i arbejdet med og diskussionen af litteratur. Når danskfagets litteraturundervisning anses for at være en vigtig kilde til udviklingen af elevernes kulturelle identiteter, og en af litteraturundervisningens opgaver er at kvalificere elevers møde med skønlitteraturen og udfordre dem i deres syn på sig selv,

på andre og på verden, er litteraturundervisningen og indholdet fra uddannelsespolitisk side forbundet med fagets identitetspolitik. Indholdet i undervisningen er ikke kulturneutralt (Haas, 2014). Litteratur er produkter af kulturer, skaber af kulturer, og dermed undervises der i kulturelle artefakter, som vil noget med mennesker, og som potentielt former menneskers tænkning (Rudman & Botelho, 2009). Indholdet i undervisningen, herunder den litteratur, der er til stede i klasseværelserne, er måder at lære noget om verden på, og derfor må man forholde sig til, hvilke kulturer indholdet skal afspejle og fremme i undervisningen (Haas, 2014, s. 37).

Sammenholdt med Folkeskolelovens § 18 (Folkeskoleloven, 2019), der stiller krav til læreren om at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer og forudsætninger i undervisningen, bliver det relevant at undersøge, hvordan minoritetslevers erfaringer og forudsætninger reflekteres i valget af og arbejdet med litteratur i danskfaget. Særlig når der læses ungdomslitteratur i folkeskolens ældste klasser, argumenteres der for, at unges værdier, holdninger og sprog reflekteres i ungdomslitteraturen, og dermed kan den blive et vægtigt bidrag til deres søgen efter at finde sig selv (Henkel, 2009; Kampp, 2006; Skyggebjerg, 2014). Børne- og ungdomslitteraturforsker Bodil Kampp spørger til, hvad ungdomslitteraturen har at tilbyde unge tosprogede elever, og hvad der skal til, for at disse unge bliver spejlet i deres identitetsudvikling (Kampp, 2006). Selvom tosprogede elever kommer i fokus som læsere og kulturelle medspillere i disse spørgsmål, rummer tankegangen også en faldgrube. Modstillingen mellem en ungdomslitteratur målrettet majoritetserfaringer og en særlig ungdomslitteratur målrettet tosprogede elever kan medføre, at man kobler specifikke tekster til bestemte læsere ud fra en forestilling om deres kulturer og identiteter. Således undersøger afhandlingen mulighederne for at indskrive minoriteters fortællinger i danskfagets indhold uden at se statisk på bestemte elevgrupperes kulturer og identiteter eller på elevers kulturelle identitetsudvikling.

1.2.1 Indholdsvalget i det multikulturelle perspektiv

Inden for den multikulturelle uddannelsesforskning – både nationalt (Gitz-Johansen, 2006; Horst et al., 2006) og internationalt (Banks, 2007; Milner, 2010; Nieto, 1992; Stanton & Rios, 2011) – anses valget af et *multikulturelt indhold* som nødvendigt for minoritetslevers identitetsudvikling. *Multikulturel litteratur* (Cai & Bishop, 1994; Gopalakrishnan, 2011) spiller en afgørende rolle i forhold til værdsættelsen af minoritetslevers erfaringer i skolen (Hulan, 2010; Nieto, 1992; Norton, 1990) og i udviklingen af alle elevers kulturelle kompetencer (Dresang, 2013; Overall, 2009).

I dette multikulturelle perspektiv argumenteres der ikke kun for indskrivningen af minoriteter ud fra et anerkendelsesperspektiv af minoritetslever, men også ud fra et større samfundsmæssigt

perspektiv, der handler om at klargøre alle elever til livet i et multikulturelt samfund og i en global verden. Udviklingen af elevers kulturelle kompetencer står derfor centralt i arbejdet med multikulturelle tekster, netop fordi eleverne i læsningen af disse tekster bliver inviteret ind i kulturelle, sproglige, religiøse og andre minoriteters liv i et samfund, hvilket blandt andet kan klargøre dem til mødet med andre mennesker i deres virkelige liv (Cai, 2002).

Multikulturelle tematikker i det danske samfund bliver tematiseret i litteraturen (Ajmi & Amundsen, 2018; Hassan, 2013; Preisler, 2013), og ligesom i USA eksisterer der også i den skandinaviske forskning diskussioner om, hvad man skal kalde tekster, der repræsenterer minoriteter litterært (Andersson & Druker, 2017; Behschnitt et al., 2013; Frank, 2012; Kampp, 2006)¹.

1.2.2 Problematisering af det multikulturelle perspektiv

Det multikulturelle uddannelsesperspektiv er blevet kritiseret for at fokusere på kulturelle forskelle og dermed essentialisere minoritetsgrupper, hvilket kan medføre yderligere generaliseringer af og fordomme om i forvejen marginaliserede samfundsgrupper (Chin, 2017; Vertovec & Wessendorf, 2010). Ikke desto mindre placerer afhandlingen sig i det multikulturelle perspektiv, idet multikulturalister igennem flere årtier har anfægtet denne kritik som værende uberettiget, da den afslører kritikernes manglende kendskab til meningen med multikulturel uddannelse (Kymlicka, 2010; Modood & Meer, 2012b; Sleeter, 1995). Dette kommer blandt andet til udtryk gennem kritikernes manglende referencer til multikulturalister (Kymlicka, 2012; Meer & Modood, 2012a; Modood & Meer, 2012b).

Den danske forsker Helle Rørbech (2013) retter også en kritik mod det multikulturelle perspektiv, idet hun peger på faren ved at kategorisere og fastlåse elevernes identitet gennem tekstvalget. Rørbech har vist, hvordan læseridentiteter forhandles i litteraturundervisningen, og at forhandlingerne er præget af strategier, med hvilke eleverne undviger stereotype identitetskategorier. Spørgsmålet bliver

¹Ikke kun i forskningen, men også i forlagsregi og blandt praktikere, der arbejder med børne- og ungdomslitteratur, diskuteres migration, racisme, kulturel diversitet og hudfarve i litteraturen. For at give et par eksempler: Hovedbiblioteket DOKK1 i Aarhus afholdt i november 2018 en international børnelitteraturfestival, hvor årets tema var *Grænseland* (Albus, 2018). Her holdt den amerikanske børnelitteraturforsker Philip Nel en tale om den skjulte racisme i børnebøger med udgangspunkt i sin bog *Was the Cat in the Hat Black?* (Nel, 2017), hvori han viser den skjulte racisme i klassiske amerikanske børnebøger. Selskabet for børnelitteratur IBBY afholdt i Danmark et arrangement med overskriften *Fyraftensmøde om de brune og de hvide børn i børne- og ungdomslitteraturen* (Ibby, 2018), hvor forskere og forfattere diskuterede repræsentationer af minoriteter. På samme måde som i USA, hvor der er flere aktivistiske bevægelser som #weneeddiversebook og #readingwhilewhite, er der også i Danmark aktivistiske initiativer. For eksempel den nyåbnede bogbutik i København *Untoldpages* 2019, som udelukkende sælger bøger af ikke- hvide forfattere. Jeg afholder mig fra at diskutere disse og lignende aktivistiske tendenser og er i nærværende afhandling udelukkende interesseret i teoretiske diskussioner, som vi finder i forskning og i uddannelse.

da, hvordan dansklæreren kan arbejde med indhold, der tematiserer minoriteters livsvilkår uden på forhånd at koble elever til bestemte tekster.

I forlængelse heraf læner afhandlingen sig på den ene side op ad forskere, der har undersøgt vigtigheden af, at minoriteter afspejles i skolens indhold, blandt andet så undervisningen ikke udelukkende tager udgangspunkt i majoriteternes forudsætninger og kulturelle leveformer, og på den anden side læner afhandlingen sig op ad forskning, der viser, at elever vægrer sig ved at blive sat i en bestemt kategori. Med afsæt i poststrukturalismen diskuteres dette paradoks igennem hele afhandlingen. Det identitetspolitiske, normative tekstvalg, der handler om at synliggøre minoritetsgrupper, og det litteraturredaktiske arbejde, der tager afsæt i et flydende, dynamisk syn på kulturer og identiteter, er derfor to sidestillede elementer, som afhandlingen forsøger at balancere. Med afhandlingens poststrukturalistiske antagelser om adgangen til at undersøge den sociale verden (Stormhøj, 2006) skelnes der mellem en konstrueret *viden* om bestemte grupper og kulturer, der er væsentlig at medtænke i den identitetspolitiske dagsorden, og det litteraturredaktiske arbejde, der ud fra en antiessentialistisk ontologisk tilgang åbner for deltagernes flydende og kontrasterende positioneringer (se kapitel 4). Det normative perspektiv på indholdsvalget og det dynamiske, komplekse perspektiv på litteraturredaktikkens praksis er dermed to sidestillede dele i afhandlingen, som konstant diskuteres og balanceres.

1.3 Forskningsspørgsmål

1) ***Hvad er multikulturel litteratur?***

2) ***Hvordan forhandler elever og lærere i tre udskolingsklasser identiteter, kulturer og læsemåder, når de læser multikulturel litteratur?***

3) ***Hvilke refleksioner over elevidentiteter, kulturer og litteraturundervisning har tre dansklærere før og efter arbejdet med multikulturel litteratur?***

Jeg vil besvare forskningsspørgsmålene gennem:

- analyser af og sammenligninger mellem amerikanske og skandinaviske teorier om definitioner og kategoriseringer af litteratur, der synliggør minoriteter
- observationer af arbejdet med multikulturel litteratur og en dertilhørende didaktik, der har fokus på at udvikle alle elevers kulturelle kompetencer i tre 8. klasser fra tre forskellige skoler
- interviews med tre lærere i tre 8. klasser før en didaktisk intervention med multikulturel litteratur i deres klasser

- fokusgruppeinterview med tre lærere efter endt intervention i deres klasser.

Det teoretiske bidrag i projektet er:

- en udvikling af en definition på multikulturel litteratur
- viden om, hvordan elever og lærere forhandler og positionerer sig i arbejdet med multikulturel litteratur, der har fokus på at udvikle alle elevers kulturelle kompetencer
- en kvalificering af dansklæreres litteraturredaktiske praksis i arbejdet med multikulturelle tekster.

Afhandlingen er en brobygning mellem en angelsaksisk curriculumtradition, der har fokus på magt, anerkendelse, repræsentationer og ligestilling af elever gennem fagenes indhold og i undervisningens tilrettelæggelse, og en kontinental dannelsestænkning, der taler om udvikling af elevernes personlige og kulturelle identiteter. Præmissen for at arbejde med disse modsatrettede traditioner er en skelnen mellem viden om forskellige elevgruppers baggrunde og forudsætninger, der er med til at bestemme didaktiske valg, og aktualiseringer af denne viden i klasserummet, der åbner for elevers og læreres positioneringer i litteraturundervisningen.

Der er således et dobbeltperspektiv, som afhandlingen bygger bro imellem: en generel viden om samfundsgrupper, der ud fra et anerkendelsesperspektiv får indflydelse på danskfagets indhold, og et antiessentialistisk syn på kulturer og identiteter, der har den konsekvens, at de enkelte elever i afhandlingens empiriske del ikke fikseres i bestemte identiteter. Afhandlingens poststrukturalistiske afsæt (kapitel 4) muliggør, at kulturer på den ene side anses for at være flydende og noget, der skabes af deltagere i kontekster (Smidt, 2004), og på den anden side som værende relativt stabile og fikserede i sociale og lokale sammenhænge. Derfor er det ikke uvæsentligt, hvilke kulturer der bringes i spil i danskfaget.

Afhandlingen er inddelt i en teoribaseret del og en empirisk del. I den teoribaserede del af afhandlingen udvikles en definition på multikulturel litteratur og en dertilhørende særligt tilrettelagt litteraturredaktisk intervention, der udgør rammen for afhandlingens empiriske del. Grundlaget for den didaktiske intervention er teorier om multikulturel uddannelse og forskning inden for multikulturel litteraturredaktik, der sigter efter at udvikle alle elevers kulturelle kompetencer. Indskrivningen af multikulturel litteratur gøres ud fra et anerkendelsesperspektiv af enkelte elevgrupper i samfundet og samtidig for alle elever, da alle elever skal klargøres til livet i et multikulturelt samfund. Her bliver kulturelle kompetencer væsentlige at udvikle (Cai, 2002).

Afhandlingen bygger dermed på den antagelse, at valget af og arbejdet med litteratur i skolen bør nytænkes i lyset af den ændrede samfundsdiversitet (Danmarks Statistik, 2020), og at den litteraturredidaktiske praksis ikke blot skal reproducere en monokulturel identitetspolitik. Denne teoribaserede del udgør derfor rammen for afhandlingens litteraturredidaktiske intervention. Denne er normativ, da den bygger på identitetspolitiske diskussioner og overvejelser om minoritetselevers kulturer og danskfagets tekstvalg.

Afhandlingens empiriske del er deskriptiv, idet den undersøger, hvordan elever og lærere fra tre cases placeret tre forskellige steder i landet forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i arbejdet med multikulturel litteratur og en dertilhørende didaktisk intervention. Forskningsstrategien er det kvalitative, multiple interventionscasestudie (Yin, 2014), hvor casene udgøres af tre 8. klasser, og interventionen er multikulturel litteratur med en dertilhørende litteraturredidaktisk rammesætning, der fokuserer på udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer. Jeg har valgt en gennemsnitlig case og to cases med ekstrem variation (Flyvbjerg, 2010) ud fra én dimension: antallet af tosprogede elever på skolen. Den ene case er en skole, som er placeret i en storby og har det landsgennemsnitlige antal tosprogede elever i folkeskoler på 15 %. Den anden skole er placeret i en mindre by og har 0,2 % tosprogede. Den sidste case er placeret uden for en stor by og har 87 % tosprogede. Jeg henviser til de tre skoler som henholdsvis case 1, case 2 og case 3. Tosprogede elever forstås ”som børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk” (BEK, 2016). Valget af udskolingsklasser er begrundet i, at ungdomsfasen er en særlig periode, hvor unge søger og afprøver forskellige identiteter (Henkel et al., 2011), og i, at elever i de ældste klasser er uddannede litteraturlæsere med kompetencer, der gør dem i stand til at reflektere over litteraturen (Fælles Mål, 2018) og positionere sig diskursivt i klasserummet (Rørbech 2013).

Omdrejningspunktet og kernen i afhandlingen bliver at undersøge balancen mellem at foretage et litteraturvalg, hvor minoriteters liv bliver en del af tekstvalget i danskfaget – således at danskfaget undgår ”farveblindhed” (Bonilla-Silva, 2018), hvor alle elever undervises ud fra majoritetskategorier, der ikke varetager minoriteters forudsætninger – og at undgå at essentialisere bestemte elever i den empiriske del. I afhandlingen defineres det multikulturelle klasserum ikke ved elevsammensætningen, men som en didaktisk undervisningstilgang, der har som mål at forberede alle elever til livet i et multikulturelt samfund (Stanton & Rios, 2011). Herved placerer afhandlingen sig på linje med de retninger inden for forskningen i multikulturel pædagogik, der skelner mellem det deskriptive begreb *det multikulturelle samfund* og den normative betegnelse *det multikulturelle*

klasserum (Horst & Holmen, 2005; Kampmann, 2006). Afhandlingen skelner mellem viden om minoritetsgrupper, der får indflydelse på tekstvalget og den didaktiske tilrettelæggelse, og positioneringer og aktualiseringer i klasserummet, hvor alle klasser anses for at være multikulturelle klasserum, uanset hvilke elever der er til stede. Der skelnes mellem en generel viden om minoritetsgrupper i samfundet, der skal komme alle elever til gode, og minoritetsperspektiver i den enkelte klasse.

1.4 Problematiserende kategorier: navngivning i afhandlingen

Whenever groups are identified and labelled, categorization occurs (Banks, 2004c, s. 4).

Labelling er den engelske betegnelse for at *navngive noget*, men begrebet rummer også den betydning, at det eller de mennesker, man navngiver, uundgåeligt tilføjes bestemte medbetydninger i processen. *Tosprogede elever* (BEK, 2016), *minoriteter* (Gitz-Johansen, 2006), *flerkulturelle elever* (Holmen, 2011), *de brogede og de blege* (Christensen, 2012), *minoritetsdanske* og *majoritetsdanske elever* (Gilliam, 2018) og *hvide og brune elever* (Lagermann, 2019) er nogle af de betegnelser, der bliver brugt i forskningen til at beskrive bestemte elevgrupper. Uanset hvilke begreber jeg anvender til at beskrive grupper og mennesker med i afhandlingen, vil begreberne være en reduktion af de menneskers multiple og modsatrettede identiteter. Ikke desto mindre er kategoriseringer nødvendige for at kunne beskrive fænomener i en forskningsproces. Qua mit videnskabsteoretiske perspektiv (mere herom i kapitel 4) anser jeg kategorisering af mennesker som en vanskelig affære, fordi der er en fare for at fastsætte betydninger og beskrive individer som essenser, hvilket skaber nye fordomme eller generaliserende måder at tale om heterogene grupper på. Kategoriseringer tilskriver individer en absolutisme, hvor andre sider af deres identitet træder i baggrunden. Hvad 'må' og 'kan' man kalde de grupper, der udgør minoriteter i den danske folkeskole?

Med udgangspunkt i denne afhandlings forskningsinteresse er der begreber, som er mere anvendelige end andre. Afhandlingens intention er ikke at være politisk korrekt eller at argumentere for, at de begreber, der anvendes, er de eneste eller mest korrekte. Tværtimod vil dette afsnit beskrive og synliggøre diskussionerne af de valgte begreber samt forklare, hvorfor disse også kan være problematiske.

1.4.1 Kan og skal man komme uden om "dem" og "os"-dikotomien?

Mette Vedsgaard Christensen identificerer en udvikling i terminologien i den offentlige debat fra en materialistisk diskurs med begrebet "fremmedarbejder" til det, hun vælger at kalde en *etnisk* diskurs

(Christensen, 2012, s. 17). Det, der kendetegner den etnificerede offentlige politiske diskurs, er den *binære modsætning* mellem på den ene side 'os', de 'danske', og på den anden side 'dem', de etnisk uspecificerede ikkedanske (Christensen, 2012, s. 20). Med udgangspunkt i hendes undersøgelse af, hvordan dansk tales blandt unge århusianere i et sprogligt, kulturelt og etnisk heterogent miljø, bliver etnicitet i hendes projekt et uundværligt fokuspunkt i udviklingen af termer. I og med at hun fastholder, at etnicitetskategorier er fysisk funderede og bundet til konkrete kropslige forhold, skaber hun en ny binær opdeling mellem *de blege*, som bærer det racialiserede kropstegn 'dansk', og *de brogede*, som udgør den heterogene gruppe af informanter og bærer det racialiserede kropstegn 'etnisk anden'. De nye termer fungerer som metaforer, der får en polemisk karakter, idet de forskyder magten mellem grupper i samfundet og gør de blege i gruppen til en mangelposition i forhold til de brogede, som er "født ind i et miljø med flere sprog" og kan sætte "flere farver og nuancer på den daglige sproglige praksis" (Christensen, 2012, s. 27). Det kan virke provokerende i en politisk og uddannelsesmæssig kontekst, hvor det hvide danske samfund og dets normer plejer at udgøre det selvfølgelige bagtæppe for konstruktionen af de andre, de brune, som en afvigende norm (Kristjánsdóttir, 2018, s. 126). Men Christensen understreger, at den nye terminologi ikke er et uproblematisk alternativ til den etniske diskurs: "Det er ikke etiketterne, men den grundlæggende binære organisering der er problemet, og den laves der ikke om på blot ved at introducere nye etiketter til samme kasser" (Christensen 2012: 27). I modsætning til hendes forskningsinteresse er etnicitet og sproglige ressourcer ikke et fokuspunkt i nærværende afhandling. Til gengæld ser jeg også på kroppen som en tegnfunktion, der er afhængig af, hvilke semiotiske relationer den indgår i, og hvorfra den læses (Scollon, 2001a) (mere herop i kapitel 4), hvilket er årsagen til, at jeg her medtager Christensens metaforiske og fysisk funderede kategorier. Kropslige markører har også fået et større fokus i forskningen i Danmark (Danbolt & Myong, 2019; Lagermann, 2019) og tematiseres også i moderne dansk litteratur (Glintborg, 2018; Kirkegaard, 2011; Odoom, 2018). Med udgangspunkt i et poststrukturalistisk og flydende syn på identitet er det afhandlingens antagelse, at menneskets synlige kropslige markører fungerer som tegn, der gøres til identitetskonstituerende størrelser i sociale interaktioner. Man *er* ikke sin hudfarve, og man *har* ikke en hudfarve, men man tilskrives bestemte betydninger, medbetydninger og handlinger i forskellige sociale sammenhænge, ligesom mennesket performer og *gør* brug af sin farve som en positionering i relationer. Begrebet *synlige markører* anvendes i afhandlingen frem for begreberne brogede, brune, hvide og blege. Det er ikke individet selv, der *har* en på forhånd givet majoritets- eller minoritetsmarkør, men det er ens egen og andres brug og opfattelse af de *synlige markører*, der positionerer individer i henholdsvis minoritets- eller

majoritetspositioner. Den hvide krop kan også tilhøre en minoritetsgruppe, fx en polsk immigrant, en transkønnet eller en person med handicap. Begrebet *synlige minoritets-/majoritetsmarkører* åbner også for muligheder for, at jeg i forskningen får øje på, når individer eller karakterer i en bog tilskrives en 'minoritær' eller 'majoritær' position i forskellige kontekster. Menneskers synlige, kropslige markører anses ikke som biologiske, men som forskelssættende og konstituerende kategorier for subjektive tilblivelser, der er kontekstafhængige.

Den danske forsker Laura Gilliam påpeger, at begreberne "etniske minoritetsbørn" og "etnisk danske børn" har fået raciale² konnotationer, hvor etniske danskere nærmest forstås som en biologisk danskhed i danske debatter. I sin seneste forskning interviewer hun drenge, som er født og opvokset i Danmark, og anvender begrebet *minoritetsdansk* om disse drenge for at understrege, "at begge kategorier af børn er danskere" (Gilliam, 2018, s. 9). Nærværende afhandlings forskningsinteresse er, modsat Gilliams og Vedsgaards, ikke på forhånd at se på en defineret gruppe. Hvis jeg anvender *etniske* minoriteter, *minoritetsdansk* eller *brogede* og *blege*, kommer jeg på forhånd til at fokusere på disse grupper i empirien. Hvis jeg italesætter alle elevgrupper som minoritets-/majoritetsdanske i mit projekt, fjerner jeg fokus fra de reelle problemstillinger, der er forbundet med litterær marginalisering og manglende anerkendelse af minoriteters sprog, kulturer, religioner, transnationale tilknytninger og erfaringer i skolens indhold og praksis. Det skal også være muligt for elever at indtage en position som ikkedanske. Der sættes i denne afhandling fokus på den binære modsætning mellem en dominerende majoritetskultur og de underrepræsenterede minoritetskulturer i litteraturen. Derfor bliver svaret på afsnittets titel: Heller ikke i dette forskningsprojekt undgås der dikotomier, der tydeliggør den ulige magt mellem minoriteter og majoriteter i samfundet og i litteraturen. Men dikotomierne og diskussionerne om, hvem der er inde, hvem der er ude, og hvem der udgør minoriteter og majoriteter, er ikke bestemt på forhånd, når jeg intervenserer i klasserne.

Afhandlingen anvender de brede betegnelser *minoritet* og *majoritet*, fordi jeg, på samme måde som den danske forsker Thomas Gitz-Johansen, ønsker at sætte fokus på de processer og relationer omkring magt og status, der er forbundet med at give lige uddannelsesmuligheder til *alle* børn i den danske folkeskole (Gitz-Johansen, 2006a, 2006b, 2006c). Udgangspunktet i afhandlingen er at undersøge, hvordan elever, herunder både minoritets- og majoritets elever, positionerer sig og forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i arbejdet med multikulturel litteratur i udskolingen. Det

² Racialisering er et begreb, der henviser til den forskelsbehandling og institutionelle racisme/diskrimination, som mennesker oplever ud fra blandt andet deres hudfarve eller religion (Hervik 2019; Lagerman 2019; Gilliam 2018).

er ikke intentionen at beskrive elevgrupperne i lukkede kulturelle, sproglige, religiøse eller andre kategorier, men ved at anvende begreberne majoriteter og minoriteter forholder afhandlingen sig til de demografiske og kulturelle ændringer, som både er lokale og nationale, og som har medført en øget kulturel, religiøs og social diversitet, der er vigtig at tænke ind i danskfaget og i uddannelsessystemet generelt. Selvom jeg ikke på forhånd ønsker at se på elever eller lærere med udgangspunkt i fastlåste kategorier og identiteter, er også jeg påvirket af mine erfaringer og af dominerende samfundsdiskurser om minoriteter og majoriteter. Min måde at se på interaktioner og at tilgå min empiri på er derfor ikke ufarvet (se kapitel 4). Jeg kan ikke frasige mig at være underlagt dominerende samfundsdiskurser, som er relativt stabile. Disse relativt stabile strukturelle diskurser i samfundet er baggrunden for afhandlingens diskussioner af indholdsvalg i danskfaget. På makroniveau argumenteres der i afhandlingen for et indholdsvalg, der anerkender oplevede og relativt stabile kulturer, betydninger og identitetskategorier i samfundet (Berger & Luckmann, 1966), mens afhandlingen på mikroniveau ser dynamisk på identiteter og undersøger de forhandlinger, der er på spil i interaktioner i arbejdet med multikulturel litteratur (Banks, 1999; Hall, 1996).

Afhandlingen sigter efter at åbne for en nuanceret forståelse af forholdet mellem majoritet og minoritet, som ikke udelukkende er sprogligt eller etnisk funderet, og som ikke på forhånd inddeler mennesker i farve eller etnicitet. Begreberne minoritet og majoritet sætter fokus på det asymmetriske magtforhold i samfundet, der kommer til udtryk gennem skolens implicite, majoritetsorienterede identitetspolitik. *Minoriteter* er defineret som grupper, hvis normer, præferencer og baggrund på forskellige måder afviger i forhold til de normer og præferencer, der findes i det offentlige rum, i det lokale miljø, eller som er indlejret i sammenhænge som uddannelsessystemet (Gitz-Johansen, 2006c, s. 75-76). Det kan blandt andet være sproglige, religiøse, kulturelle, kropslige, seksuelle eller kønsmæssige minoriteter. Jeg anvender ikke betegnelsen minoritet som en distinktion med numeriske proportioner, men udelukkende som en betegnelse, der relaterer sig til magtrelationer i forskellige relationelle og sociale kontekster (Gitz-Johansen, 2006c).

I undersøgelsen af interaktioner og positioneringer i klasserummet forstås *selvpositioneringer* og *interaktive positioneringer* (Davies & Harré, 1990) som præciseringer af mine overordnede betegnelser minoritet og majoritet i forskellige kontekster. Afhandlingen undersøger på den måde, hvad lærerne og eleverne kalder sig selv og hinanden, og hvordan de forholder sig til og forhandler identiteter og positioneringer i arbejdet med multikulturel litteratur. Man kan anfægte min brug af termer for at negligere den stigende farveblinde racisme (Bonilla-Silva, 2018) i de skandinaviske

lande og i danske folkeskoler (Hervik, 2019; Lagermann, 2019). Her er det væsentligt at understrege, at forskning, der viser, at minoriteter marginaliseres i skolens rum og er udsat for institutionel diskrimination, går forud for denne afhandling. Forskere anbefaler, at man synliggør minoriteter i skolens indhold og udfordrer det monokulturelle og majoritetscentrerede indhold og skolens undervisningsformer (Banks, 2009c; Gitz-Johansen, 2006a; Horst, 2006; Horst et al., 2006; Kampmann, 2006; Kampp, 2006; Kristjánsdóttir, 2018).

Min forskningsinteresse er drevet af spørgsmålet om, hvordan identiteter, kulturer og læsemåder forhandles og skabes, når elever arbejder med tekster, der tematiserer minoriteters liv i Danmark. I afhandlingen skelnes der derfor mellem italesættelsen af minoriteter og majoriteter i casene og den generelle samfundsmæssige strukturelle diskrimination, som skaber ulige vilkår for særligt etniske og religiøse minoriteter (Hervik, 2019), hvor hudfarve kan have en betydning for de sociale og socioøkonomiske hierarkier og det enkelte menneskes placering i samfundet (Skadegård, 2017).

Jeg vil således afslutte med et citat hentet fra den amerikanske forsker i multikulturel uddannelse Sonia Nieto, der kommer fremtidens diskursive forandringer i forkøbet og gør det klart, at også min brug af passende begreber vil blive udfordret og forandret af fremtidens debatter og forskning:

I will no doubt change the terms I use in the years to come. Even now, some of them seem inaccurate and imprecise, although they are my best estimate of what is most appropriate. My choices are certainly open for debate, for language can capture only imperfectly the nuances of who we are as people. But language, like multicultural education itself, is a process that is in constant flux (Nieto, 1992, s. 19).

1.5 Relevante studier i arbejdet med multikulturel litteratur

Der findes relativt få studier, der undersøger arbejdet med multikulturelle tekster i USA, mens der findes en rig forskningstradition, som beskæftiger sig med diskussioner og definitioner af begrebet *multikulturel litteratur*. I nærværende afsnit beskæftiger jeg mig udelukkende med klasserumsstudier, der har undersøgt arbejdet med multikulturel litteratur, og studier, der har undersøgt litteraturlæsning i det fler-/multikulturelle klasseværelse i henholdsvis USA og Skandinavien. Diskussionen af disse studiers resultater behandles yderligere i kapitel 3. Først i næste kapitel beskæftiger jeg mig med amerikanske og skandinaviske studier af multikulturel litteratur.

Den amerikanske forsker i multikulturel litteraturdydidaktik Mingshui Cai (1992) undersøger, hvad der sker, når multikulturel litteratur er genstanden for undervisningen i forskellige klassekontekster med specifikke elevgrupper. Hans studie peger på, at læsernes baggrunde og erfaringer påvirker

interaktionen med og forståelsen og fortolkningen af litteratur, og han peger på, at lærerens rolle er afgørende for, hvordan diversitet og kultur adresseres i klassen. Hvis arbejdet med multikulturel litteratur skal udvikle elevernes forståelse for andres og egne værdier, kulturer og leveformer, er det væsentligt, at arbejdet med multikulturel litteratur både tager udgangspunkt i litteraturens universelle tematikker, der viser lighed mellem kulturer, og i kulturelt specifikke tematikker, der viser det unikke ved og forskellene mellem kulturer.

Andre amerikanske studier viser, at multikulturel litteratur kan blive brugt i klasserummet til at bekæmpe racemæssige fordomme (D'Angelo & Dixey, 2001) og fremme respekt og forståelse for andre kulturer end ens egne (Morrell & Morrell, 2012; Osorio, 2018). Andrea D'Angelo og Brenda Dixey peger på lærerens ansvar, når det drejer sig om at stræbe efter fordomsreducerende undervisning. Hvis elever skal udvikle respekt og lære at møde andre mennesker fordomsfrit, er det nødvendigt, at læreren reflekterer over sine egne fordomme, værdier, kulturelle praksisser og metodiske valg i undervisningen (D'Angelo & Dixey, 2001).

Susan Colby og Anna Lyon har vist, at når børn har mulighed for at se sig selv afspejlet og reflekteret i klasseværelseslitteraturen, bliver de mere engagerede i litteraturlæsningsprocessen (Colby & Lyon, 2004). Deres studie peger også på, at læreren bør overveje, hvordan han/hendes egne holdninger, kulturer og normer indvirker på hans/hendes metodiske valg.

Der findes ingen studier i Skandinavien, der undersøger læsninger af multikulturel litteratur i udskolingsklasser. I Norge er der et studie, der undersøger, hvordan minoritets elever i alderen 5-8 år læser tekster, der tematiserer henholdsvis kulturmøder og migration (Skaret, 2011), og andre studier i Norge har fokuseret på receptionen af litteratur i det multi-/flerkulturelle klasserum og på de didaktiske udfordringer og potentialer, der er knyttet til litteraturlæsningen med tosprogede elever (Hvistendahl, 2001; Strand, 2009).

Anne Skaret (2011) undersøger, hvordan 11 børn i alderen 5-8 år læser og forstår repræsentationer af kulturmøder i børnebøger. Studiet viser blandt andet, at karakterernes hudfarve i børnebøgerne har en betydning for, hvordan børn forstår karakterernes tilknytning til Norge (Skaret, 2011, s. 278). Hvor Skaret både har etnisk norske og ikke etnisk norske indskolingsbørn i sit studie, har Torill Strand (2009) og Rita Hvistendahl (2001) specifikt undersøgt tosprogede elevers læsninger af litteratur i norskfaget i et flerkulturelt perspektiv. Hvor Skaret har fokus på de yngre læsere, har Strand og Hvistendahl undersøgt udskolingselevers læsninger. Hos alle tre forskere åbnes der for kulturelle kontekster i de litterære læsninger, men hvor eleverne i Skarets studie læser billedbøger, læser

eleverne i Strands projekt specifikt migrationslitteratur (herunder enten bøger skrevet af migrantforfattere eller oversatte tekster), og hos Hvistendal er det ældre norske klassikere. Som hos den danske forsker Kampp (2006) argumenterer Hvistendahl for en litterær inklusion, hvor koblingen af bestemte elevers baggrunde til bestemte kulturelle erfaringer fremhæves. Hvistendahl viser, at når arbejdet med klassiske norske tekster giver plads til minoritets elevernes erfaringer og kulturer, inviteres elevernes minoritetsperspektiver på banen og støtter den enkelte elevs læsning parallelt med, at disse perspektiver udvider den kulturelle kontekst for arbejdet med norsk litteratur i klassen. Det muliggør, at minoritets elever bringer erfaringer fra ”minoritetsmiljøer og fra andre samfund end det norske” (Hvistendahl, 2001, s. 184) ind i undervisningen. Ud over at undervisningen legitimerer elevernes minoritetserfaringer, oplever minoritets eleverne en forbindelse mellem skolens og hjemmets værdier i et fortolkningsfællesskab, der åbner for uenigheder og modsætninger (Hvistendahl, 2001, s. 187).

I Danmark har Rørbech (2013) vist, hvordan læseridentiteter forhandles i litteraturundervisningen, og at eleverne undviger stereotype identitetskategorier i litteraturlæsningen. Rørbech undersøger læreres diskursive praksisser, der åbner for positioneringsmuligheder og læseridentiteter i arbejdet med litteratur i fire forskellige klasseværelser uden at fokusere specifikt på bestemte elevers forhandlinger.

Der foreligger endnu ikke empiriske studier, der undersøger, hvordan elever og lærere i udskolingsklasser positionerer og forhandler identiteter, kulturer og læsemåder, når indholdet er multikulturel litteratur.

Sigtet med nærværende afhandling er beslægtet med Rørbech, Skaret, Hvistendahl og Strands projekter, der åbner for flerkulturelle kontekster i litteraturarbejdet. Tilgangen til kultur, identitet og det litterære indhold læner sig tættest op ad Rørbechs forskning, idet jeg definerer det flerkulturelle klasserum som en didaktisk tilgang og ikke ud fra klassens etniske sammensætning, ligesom jeg i modsætning til Hvistendahl og Strand ikke på forhånd fokuserer på bestemte minoritets elever læsninger. Forskelle mellem kulturer findes, og de er virksomme i diskurser og fortolkninger, men det betyder ikke, at det enkelte individ skal fikseres af forskeren eller didaktikken på forhånd. Kulturer og identiteter er vævet ind i hinanden, og derfor er skæringspunktet i afhandlingen ikke elevers baggrunde, men multikulturel litteratur og en dertilhørende didaktik. Afhandlingen fokuserer på klassens fælles møde med litteraturen.

1.6 Strukturering af afhandlingen

Afhandlingen er inddelt i 9 kapitler. Den teoribaserede del af afhandlingen placeres i kapitel 2 og 3. Disse kapitler besvarer tilsammen forskningsspørgsmål 1 og udgør rammen for den didaktiske intervention. I kapitel 2 redegør jeg for det amerikanske begreb multikulturel litteratur, som udspringer af en multikulturel uddannelsesreform i USA. Denne reform sammenlignes med skandinavisk forskning på området, og begrebet holdes op mod skandinaviske begreber om migrationslitteratur, indvandrerlitteratur og migrantlitteratur. Kapitlet afsluttes med en definition af begrebet *multikulturel litteratur*. Kapitel 3 diskuterer, hvordan dansklærere kan arbejde med multikulturel litteratur i folkeskolens ældste klasser, og præsenterer afslutningsvis afhandlingens didaktiske intervention med ungdomsromanen *Haram* (Aamand, 2016).

Afhandlingens empiriske del udfoldes i kapitlerne 4-7 og besvarer tilsammen forskningsspørgsmål 2 og 3. Kapitel 4 redegør for afhandlingens epistemologiske udgangspunkt, indsamlingsmetoder samt analysestrategier. Kapitel 5, 6 og 7 er alle analysekapitler. I kapitel 5 analyserer jeg de tre individuelle lærerinterviews og afslutter med en crosscase-opsummering af disse. I kapitel 6 analyserer jeg klasserumsinteraktioner i de tre cases og afslutter også med en crosscase-opsummering. Kapitel 7 indeholder både analyser af elevprodukter og analyser af et fokusgruppeinterview med de tre dansklærere efter endt intervention. Dette kapitel afsluttes med en kortere opsummering, idet man efterfølgende finder afhandlingens konklusion i kapitel 8 og diskussion og perspektivering i kapitel 9.

Kapitel 2

Fra multikulturel uddannelse til multikulturel litteratur i Danmark

Dette kapitel har til formål at diskutere de didaktiske udfordringer, som dansklærere står med i spændingsfeltet mellem en overvejende national og monokulturel identitetspolitik og forskeres anbefalinger om at synliggøre minoriteter i valget af indhold uden at stigmatisere disse i undervisningen. Kapitlet indledes med en præsentation af almenpædagogisk forskning, der beskæftiger sig med minoriteters position i skolen i henholdsvis den angelsaksiske forskning i multikulturalisme og i dansk forskning i interkulturel pædagogik. Årsagen til, at jeg indleder med det almenpædagogiske perspektiv før det litterære perspektiv, er, at begrebet multikulturel litteratur udspringer af en multikulturel almenpædagogisk tænkning, der har en ambition om at reformere hele skolesystemet og skabe lige uddannelsesmuligheder for alle elever. De første multikulturalister var almenpædagoger, antropologer og sociologer, hvis ambition var, at alle parter i skolen skulle være med til at reformere uddannelsen på baggrund af den multikulturelle teori, og først senere opstod den multikulturelle litteraturforskning (Cai, 1992; Cai & Bishop, 1994; Rudman & Botelho, 2009), som behandles i sidste afsnit af nærværende kapitel. En anden årsag er, at det primært er almenpædagogiske danske forskere samt danske antropologer, sociologer og sprogforskere, der har forholdt sig til det multikulturelle paradigme og undersøgt minoriteters position i folkeskolen (Buchardt, 2008; Gilliam, 2006; Gitz-Johansen, 2006a; Horst, 2006; Lagermann, 2014; Timm & Kristjánsdóttir, 2011). Sidst, men ikke mindst behandles almenpædagogikken først, fordi multikulturalisternes syn på kultur og identitet har mødt en del kritik, som de sidenhen har responderet på. Denne kritik har haft betydning for udviklingen af interkulturel pædagogik i uddannelsesforskningen i Europa og også i dansk sammenhæng.

2.1 Fokus på multikulturel uddannelse

Den amerikanske forsker James A. Banks, der bliver anset for at være grundlæggeren af den multikulturelle uddannelsesforskning (Nieto, 2009, s. 80; Stanton & Rios, 2011, s. 9), understreger et grundsyn i den multikulturelle ideologi: at elevers forskellighed og erfaringer skal mødes med åbenhed og respekt og anerkendes i skolens praksis, hvilket involverer en langt mere omfattende uddannelsesreform end indskrivningen af et multikulturelt curriculum. Multikulturel uddannelsesforskning voksede ud af borgerrettighedsbevægelsen i 1960'erne i USA, hvor undertrykkelsen af etniske minoritetsgrupper og den institutionelle racisme var på sit højeste (Banks, 1991). Borgerrettighedsbevægelsen førte til store uddannelsesmæssige reformer, hvor man forskningsmæssigt begyndte at beskæftige sig med uddannelsessystemets rolle i forhold til at skabe

lighed for minoriteter og begyndte at se på forskellighed som en ressource i befolkningen. Reformbevægelsen var et direkte opgør med den liberale assimilationspolitik, der dominerede den nordamerikanske tradition frem til 1960'erne (Banks, 2004a, 2009a; Stanton & Rios, 2011), hvor etniske minoriteters dårlige skolepræstationer blev forklaret med en forarmet, fattig opvækst, som det var skolens opgave at rette op på. I denne vestlige og eurocentriske diskurs (Banks, 2004b) blev minoritetsbørn og deres forældre beskrevet i mangeltermer, som tilhørende en forarmet gruppe. Denne forarmelsesdiskurs, også kaldt *the Cultural Deprivation Paradigm* (Banks, 1995, s. 15; Nieto, 1992, s. 3), resulterede i en kompensatorisk pædagogik med igangsættelse af særforanstaltninger med tests, ekstra sprogundervisning eller etnisk spredning af minoritetsgrupper. Logikken bag var, at man med en tidlig forebyggende indsats kunne imødegå disse elevgruppers mangler.

Selvom USA har en anden migrationshistorie end Danmark, peger danske forskere på, at det er den samme uddannelsespædagogiske bevægelse, vi ser i Danmark, bl.a. som konsekvens af de PISA-undersøgelser, der dokumenterer, at etniske minoritets elever klarer sig dårligere i danskfaget end etnisk danske elever (Horst et al., 2006; Haas, 2011). I den uddannelsespolitiske debat og i lovgivningen omkring tosprogede spores der en assimilationsstrategi, der synes at være styret af en grundlæggende antagelse om, at minoriteter udgør en trussel for den danske selvforståelse (Horst, 2006), og at de derfor skal spredes ud på flere skoler, eller som Kristjansdottir polemisk skriver: ”at de skal usynliggøres for majoriteten ved at smøre dem ud” (2018, s. 119). I denne tænkning er målet at gøre eleverne så kulturelt og sprogligt ens som muligt ud fra en implicit forståelse af, hvad dansk kultur er (Gitz-Johansen, 2006a).

Forskningsresultater i Danmark viser også en negativ forskelsbehandling på baggrund af minoritets elevers farve, etnicitet og sproglige kompetencer (Gilliam, 2018; Lagermann, 2014). Den forskelsbehandling, som eleverne bliver mødt med, bunder i stereotype forestillinger om minoriteter (Gilliam, 2018), hvor minoriteters handlinger og motiver tolkes ud fra bestemte opfattelser af grupper og ikke ud fra individets egne motiver. Forskelsbehandlingen resulterer ofte i lavere forventninger til minoriteters skolefaglige præstationer end til præstationerne af de elever, der tilhører den danske majoritet, hvilket fungerer som selvopfyldende profetier, forskere advarer mod (Gilliam, 2018; Gitz-Johansen, 2006a; Lagermann, 2019). I et opgør med ovennævnte eurocentriske assimilationspolitik og de negative forventninger til minoritets elever har multikulturalister i en amerikansk kontekst og interkulturalister i en dansk kontekst påpeget, at årsagen til, at minoritetsbørn ikke klarer sig godt i skolen, ikke skal findes i mangler ved deres hjem, opdragelse eller miljø, men i majoritetens kulturelle

dominans i skolerne (Banks, 1999; Horst, 2006; Haas, 2014; Nieto, 1992). Multikulturalister mener, at majoriteten fra en hegemonisk position negligerer de forudsætninger, som minoriteter kommer med i skolens rum. Skoler bør i stedet stræbe efter en positiv tilgang til eleverne, som blandt andet kan opnås, ved at alle elever møder positive spejlinger af deres kulturer, erfaringer og viden i skolens curriculum (Gitz-Johansen, 2006b; Hulan, 2010; Nieto, 2004), også fordi dette kan give eleverne positive rollemodeller i deres identitetsudvikling (Colby & Lyon, 2004; Norton, 1990; Strand, 2009).

Afhandlingen sigter mod at skrive sig ind i den multi-/interkulturelle pædagogiske forskning, der stræber efter at anerkende minoritetselevs forskellige forudsætninger. At dreje skolens uddannelsessystem i en multikulturel retning kræver skiftende pædagogiske indsatser, fordi samfund ændrer sig. Multikulturel uddannelse er en proces uden en slutdestination (Stanton & Rios, 2011, s. xiv), hvilket Banks understreger i følgende citat, hvor han definerer multikulturel uddannelse, som:

(A)n idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have equal chance to achieve academically in school (Banks, 2004a, s. 1).

At multikulturel uddannelse er for alle og ikke kun for skoler med etnisk eller kulturelt forskellige elever, er en vigtig pointe (Banks, 1999; Milner, 2010; Parker, 2004; Stanton & Rios, 2011). Som Stanton og Rios skriver, understreger dette syn påstanden om:

(T)hat it is not who the teachers and the students are in a particular school but what they do that makes an education multicultural (Stanton & Rios, 2011, s. 4).

Det hører sammen med målet om at være fordomsreducerende og give eleverne indblik i andres levemåder, holdninger og værdier for at skabe ligeværd i samfundet. Derfor er den viden og de erfaringer, eleverne præsenteres for, ikke kulturneutrale, hvilket nedenstående afsnit præciserer.

2.1.1 Identitetspolitiske overvejelser

At bruge indholdet i undervisningen som indfaldsvinkel til at opnå målene i det multikulturelle perspektiv handler om at gentænke det udvalg af viden og dermed også de kulturer, som eleverne præsenteres for i skolen. Curriculumtraditionen i den angelsaksiske tradition er anderledes end den nordiske didaktiktradition. I den angelsaksiske tradition har man et langt mere fastlagt og centralt styret indhold, hvor undervisningstraditionen er præget af en særlig måde at tænke systematisk over

indholdet på. I Danmark har vi en tyskinspireret tradition med langt større handlefrihed i forhold til indholdsvalget, hvor den enkelte lærers didaktiske evne til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen vægtes højt (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 35; Fibæk Laursen, 2017, s. 87). Dette har bevirket, at begrebet *curriculum* ikke i lige så stort omfang bruges til at beskrive uddannelsessystemet med i Danmark (Holmen, Kristjánsdóttir, & Lund, 2010). Curriculum kan defineres som organiseret læring i et klasseværelse, der aldrig er en formidling af neutral viden (Gitz-Johansen, 2006b, s. 235; Nieto, 1992, s. 74; Parker, 2004, s. 442). Curriculum er i sig selv en historisk og kulturel konstruktion (Haas, 2011, s. 13) og derfor en måde at fremstille opfattelser af verden på.

Kultur former vores tænkning, og selvom kultur i afhandlingen (mere herom senere) ses som flydende og altid under forhandling og forandring, er det afhandlingens antagelse, at der fortsat hænger relativt statiske kulturbegreber fast i samfundet og i skolen (Berger & Luckmann, 1966). Det ses blandt andet i skolens identitetspolitik. Når der laves statslige læreplaner, fx en forfatterkanon, ”er det fordi, staten Danmark vil danne og uddanne børn til noget frem for noget andet” (Holmen et al., 2010, s. 1). Af den grund er curriculum en del af den identitetspolitiske dagsorden.

I forlængelse heraf er det væsentligt at understrege, at jeg med afhandlingens poststrukturalistiske udgangspunkt skelner mellem argumenter for indholdsvalg i danskfaget og det didaktiske rum. Selvom der på curriculumniveau kan være noget at hente i den multikulturelle tradition, så defineres afhandlingens ståsted altså anderledes, når det handler om klasserummet. På den ene side læner afhandlingens sig op ad forskning, der på curriculumniveau præsenterer et mere statisk kultursyn, som berettiger minoriteters kulturer i skolens indhold. Her er der ikke tale om en kulturkamp, men om et blik for, at kultur ikke blot performs dynamisk, men også *er* til stede i oplevede og mere stabile virkelighedskonstruktioner. På den anden side anser jeg kulturer som dynamiske og ustabile størrelser, som deltagere forhandler og skaber i kontekster. Heraf skelner jeg mellem argumenter for indholdsvalg, der bygger på relativt stabile konstruktioner af bestemte kulturer, og klasserummets praksis, som anses for at være et sted, hvor kultur skabes i en kompleks interaktion deltagerne imellem på tværs af steder og tider (Smidt, 2004) (se kapitel 3).

2.1.2 Opsummering af argumenter for faglig inklusion af minoriteter

Der tegner sig overordnet to hovedargumenter for en faglig inklusion af minoritets elever i den almenpædagogiske og litteraturredidaktiske forskning. På den ene side beror argumenterne på anerkendelsen af *den enkelte minoritets elevs* læringsudbytte og identitetsudvikling, og på den anden side beror argumenterne på *alle elevers* dannelses- og kompetenceudvikling i et samfund med større

diversitet, som *alle* skal lære at navigere i. For overskuelighedens skyld vælger jeg at ridse argumenterne op i nedenstående to kolonner.

Den enkelte minoritetselev	Alle elevers dannelses- og kompetenceudvikling
- Minoritetselevers sproglige, kulturelle og andre forudsætninger anerkendes i klassen og udgør baggrunden for læring og udvikling. - Minoritets elever skal opleve, at skolen har høje og positive forventninger til deres skolepræstationer. - Positive spejlinger af den enkelte elev gennem indhold og arbejdsformer er nødvendige for at give alle elever lige vilkår i uddannelsessystemet, så der ikke udelukkende er undervisning med udgangspunkt i majoritetens forudsætninger. - Minoritets elever motiveres af at se deres erfaringer, kulturer og viden spejlet i indholdet og i arbejdsformerne. - Minoriteter engagerer sig og lærer bedre i undervisningen, når deres kulturer, erfaringer og viden gøres relevante i skolen. - Minoritets elever anerkendes i deres identitetsudvikling gennem positive spejlinger af deres baggrunde. - Minoritets elever kan øge deres selvværd og føle stolthed over egne baggrunde. - Minoritets elever kan få positive rollemodeller i deres egen identitetsudvikling. - Minoritets elever kan føle en forbindelse mellem skole og hjem i indholdet.	- Alle elever skal klargøres til at leve i et flerkulturelt samfund med større diversitet. - Fordomsreducerende årsager: Elever kan reducere fordomme og negative stereotyper i arbejdet med multikulturelle tekster. - Elever kan lære at lytte til andres perspektiver. - Elever bliver mere åbne over for andre kulturer. - Antiracistisk undervisning, der fokuserer på ulige vilkår i et samfund. - Alle elever skal udvikle kulturelle kompetencer, der blandt andet gør dem i stand til at tage kritisk stilling til egne og andres kulturer, have kendskab til og handle med viden om andres perspektiver. - Alle elever kan potentielt spejle sig i multikulturelle tekster, da de også behandler og tematiserer universelle forhold. - Alle elever skal udvikle en kritisk læserbevidsthed (kritisk literacy) og vide, at indhold er historiske og kulturelle produkter og skabere af kultur.

Figur 1: Oversigt over argumenter for faglig inklusion af minoriteter

Der er et anerkendelses- og ligestillingsperspektiv og et generelt dannelses- og kompetenceorienteret perspektiv, som jeg ser som dialektiske. Jeg ser ikke hovedargumenterne som et paradoks, men som indbyrdes sammenhængende. Som jeg vil komme nærmere ind på i de næste afsnit, skelner jeg mellem en generel viden om bestemte minoritetsgrupper eller majoritetsgrupper, og en didaktisk tilrettelæggelse, der ikke fastlåser bestemte elever til bestemte kulturer. Netop synet på kultur og

identitet hos multikulturalister er blevet mødt med en del kritik, blandt andet i forhold til essentialisering af elevers identiteter, hvilket jeg diskuterer i nedenstående afsnit.

2.2 Kritiske perspektiver på multikulturel uddannelse og curriculumtænkningen

De nedslag, jeg foretager her, giver en kortfattet oversigt over nogle af de centrale teoretiske diskussioner og kritikpunkter af det multikulturelle perspektiv, som jeg finder det relevant at medtage for at kunne besvare forskningsspørgsmålet: *Hvad er multikulturel litteratur?* Herunder begrundes det, hvorfor jeg fastholder begrebet *multikulturel* i afhandlingen.

Overordnet er multikulturalister blevet kritiseret for at støtte kulturel diversitet og hermed essentialisere etniske minoritetsgruppers forskellighed ved at fastholde dem i kategoriseringer i forhold til deres identitet og baggrund (Chin, 2017; Rattansi, 1992). Identitetsbegrebet har været udsat for en massiv dekonstruktion i det postmoderne samfund. Fra flere forskellige postmodernistiske retninger såsom diskurspsykologi, postkolonialisme, poststrukturalistisk antropologi og post-multikulturalisme (Gozdecka, Ercan, & Kmak, 2014; Vertovec & Wessendorf, 2010) har de forskellige røster været enige om, at man ikke kan tale om ”an integral, originary and unified identity” (Hall, 1996, s. 1). Identitet er ikke noget, man *har*, men noget, man *gør*, hvilket også indebærer ideen om, at individet kan konstruere forskellige identiteter i forskellige situationer. I en dansk sammenhæng har Rørbech kritiseret det multikulturelle perspektiv, som i hendes optik forbinder henholdsvis tekster og elever med én kultur.

En risiko ved at sætte fokus på kulturforskelle som statiske entiteter er, at pædagogikken forudsætter forskellene, og eleverne let fastholdes i nationale, etniske eller religiøse identitetskategorier (Rørbech, 2013, s. 19).

Rørbech tager afsæt i et performativt syn på kultur og identitet (Butler, 1990), hvor synet er, at identitet og kultur hele tiden konstrueres og forandres i interaktion med andre. Identitetskonstruktioner er hos Rørbech som hos Hall (1996) foreløbige, ustabile og under forhandling i en litteraturredidaktisk kontekst. Derfor forskydes fokus i dette performative perspektiv fra forholdet mellem læser og tekst til interaktionen i klasserummet. Rørbech afviser således både den nationalromantiske litteraturredidaktik, der forbinder national litteratur med udviklingen af national identitet, og det multikulturelle perspektiv, hvor der i hendes optik er en risiko for at fiksere etniske elever til tekster, når indholdet begrundes med elevsammensætningen i klasserummene (Rørbech, 2013, s. 19).

Et andet kritikpunkt har rettet sig mod kultursynet inden for det multikulturelle paradigme, hvor kulturer ikke krydses af eller interagerer med andre kulturer (Risager, 1998; Rørbech, 2013; Vertovec & Wessendorf, 2010). Andre kritikere peger tilsvarende på, at der ikke gives rum til diversitet inden for en bestemt etnisk gruppe eller kultur med multikulturalismens fokus på etnicitet (Rattansi, 1992, s. 38-39). Især har der været kritik af fejringen af etniske elevers baggrunde gennem symbolske tiltag i undervisningen, der 'andetgør' disse elever (Donalds & Rattansi, 1992, s. 2).

Opsummerende peger kritikere altså på multikulturalismens forfald til etnisk essentialisme, der ikke giver rum til den kulturelle diversitet, der går på tværs af etniske grupper; på faren ved at forbinde værker og læsninger med bestemte elevgrupper; på en overfladisk fejring af elevers baggrunde og på en endimensionel forståelse af identiteter og subjekter. Sidst, men ikke mindst har kritikken været, at multikulturel uddannelse opdeler samfundet i etniske grupper gennem sit fokus på forskelligheder og synet på identitet og kultur som lukkede entiteter.

2.2.1 *Interkulturel* eller *multikulturel*?

I europæisk sammenhæng har kritikken ført til fremførelsen af begrebet *interkulturel pædagogik* (Meer & Modood, 2012a). Med reference til forskerne Tarek Modood og Naser Meers artikel *How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism* (2012) karakteriserer politologen Will Kymlicka kampen mellem interkulturalisme og multikulturalisme på følgende måde:

Academic and public debates go through cycles, and one of the current fashions is to defend a (new, innovative, realistic) 'interculturalism' against a (tired, discredited, naïve) 'multiculturalism'. As Meer and Modood shows, there is very little intellectual substance underlying this fad. It is not based on careful conceptual analysis of the principles or presuppositions of the two approaches, but rather rests a crude misrepresentation, even a caricature, of multiculturalist theories and approaches (...). As a result, the 'good interculturalism' vs. 'bad multiculturalism' literature is essentially rhetorical rather than analytical, and we do not have a clear basis for judging how interculturalism differs from multiculturalism, if at all (Kymlicka, 2012, s. 211).

Multikulturalister peger på en ikke velbegrundet kritik fra kritikernes side, som i multikulturalisternes optik afslører kritikernes manglende kendskab til meningen med multikulturel uddannelse (Kymlicka, 2010; May & Sleeter, 2010; Meer & Modood, 2012a; Modood & Meer, 2012b; Sleeter, 1995), samt deres manglende referencer til forskere inden for multikulturalisme (Modood & Meer, 2012b). I Kymlickas optik er interkulturalisme og multikulturalisme ikke så forskellige (Kymlicka,

2012, s. 212), hvilket også Banks (2009c, s. 14) pointerer. Kymlicka mener ikke, at interkulturalismen tilbyder nye eller anderledes tilgange i forhold til multikulturalismen, men at den tilbyder et nyt narrativ eller en rekategorisering (Kymlicka, 2012, s. 212), som kan være politisk nødvendige at følge i Europa, hvor begrebet multikulturalisme er meget kritiseret i forskningen. Kymlicka anbefaler, at forskere i Europa lader det interkulturelle narrativ virke og overgiver sig til begrebet fremfor at investere deres energi i at forsvare multikulturalismebegrebet. Han tilføjer, at man som forsker må overveje, om multikulturalismebegrebet er ødelagt “beyond repair” (Kymlicka, 2012, s. 214), fordi multikulturalisme som begreb konnoterer essentialistiske forståelser af kultur i Europa.

However, even if the interculturalist strategy is dangerous and improbable, it may still be a better political bet than attempting to defend diversity in the name of multiculturalism (Kymlicka, 2012, s. 214).

I min optik er begrebet interkulturel et semantisk udfordrende begreb at benytte i nærværende afhandling. Interkulturel kan tolkes som en måde at skabe og udpege forskelle på, som forudsætter, at man skaber forbindelser *mellem* to afgrænsede kulturer. Begrebet konnoterer en statisk forståelse af kulturer, som man skal bygge broer imellem. Modood og Meer mener, at en bedre strategi vil være at se på multikulturalisme som én ud af mange måder at tale om og arbejde med integration og diversitet på i Europa. De viser, hvordan én af de få forskelle mellem interkulturalismen og multikulturalismen ligger i relationen mellem det globale og det nationale. Interkulturalister ser på forhold mellem det globale og det lokale (ofte kaldet det *glokale*), mens multikulturalister er interesserede i at styrke sammenhængskraften inden for en nation³ (Meer & Modood, 2012a). Uddannelse, der bygger på en multikulturel tilgang, drejer sig ikke om at opsøge eller forstærke den kulturelle forskellighed eleverne iblandt eller om at styrke deres tilknytning til andre lande (Banks, 2004c; Kymlicka, 2010); den drejer sig heller ikke om at skabe en kobling mellem to eller flere kulturelle enheder, men den drejer sig om en samfundsmæssig udfordring, der handler om at reducere fordomme og eksplicitere ulige magtforhold i et samfund. Både interkulturalismen, med fokus på forskelle og ligheder mellem kulturer og nationer, og multikulturalismen, der fokuserer på at styrke sammenhængskraften i en nation, anses i afhandlingen som væsentlige i uddannelsessammenhæng. Men i nærværende afhandling er forskningsinteressen at indskrive minoriteters liv og kulturer som

³ Inden for den senere multikulturelle forskning er der dog en stigende forskningsinteresse for globale og transnationale perspektiver (Banks, Suárez-Orozco, & Ben-Peretz, 2016).

en del af den danske selvforståelse, og derfor fastholder jeg begrebet multikulturel i min senere definition på multikulturel litteratur.

Hos multikulturalister er det en væsentlig pointe, at en multikulturel uddannelsesreform ikke handler om at fejre minoriteters højtider (Sleeter, 1995, s. 90). Forskere tager dermed også afstand fra en overfladisk tendens til at indsætte bestemte kulturelle artefakter eller lignende i skolens curriculum (Banks, 1999, 2004b; Stanton & Rios, 2011). Banks anbefaler, at man stræber efter en helhedsorienteret reform af indholdet, og skelner mellem en tilgang til curriculumreformen på fire niveauer: det *kontributive*, det *additive*, det *forandrende* og det *handlingsorienterede* niveau (Banks, 1999, s. 31). De første to niveauer er ifølge Banks de mest udbredte i undervisningen og kan karakteriseres ved at være banal multikulturalisme. I den kontributive tilgang til curriculumreformen tilføjes undervisningen 'etniske' elementer, fx når man på en skole har en kulturdag med mad fra Kina. I den additive er det temaer, indhold og perspektiver, der tilføjes et allerede eksisterende curriculum, der kan tænkes at have relevans for minoritetsgrupper, men hvor undervisningens struktur forbliver den samme. Majoritetens "kultur" og undervisningsformer er fortsat normen på de to første niveauer. Det er først, når en skole implementerer den forandrende tilgang, at man kan tale om en egentlig multikulturel curriculumreform. Det forandrende niveau adskiller sig fundamentalt fra de to andre, da det ændrer kanon, koncepter og antagelser om curriculum, der skal gøre eleverne i stand til at se temaer, problemstillinger og emner fra forskellige perspektiver. Eleverne skal lære at tænke kritisk og tage stilling til den viden, de møder, så de kan opnå kompetencer i at kunne formulere, dokumentere og argumentere for deres tanker. Her er udviklingen af elevernes kritisk-analytiske kompetencer og kulturelle kompetencer i fokus (mere herom senere i kapitel 3). Det sidste og eftertragtellesværdige niveau handler om social handling på baggrund af de emner, problemstillinger og temaer, eleverne arbejder med. I forlængelse af formålet med curriculum er målet tilsvarende for Banks, at skolens indhold skal reformeres, så den uddanner borgere til fremtidig samfundsdeltagelse, hvor de gøres i stand til at handle og skabe større lighed og retfærdighed til gavn for såvel det lokale som det globale samfund (Banks, 1999, s. 32; 2009b, s. 314). Agency og handlekompetence er derfor vigtige mål i curriculumreformen. Banks kritiserer skoler og lærere, der kun opererer på første og andet niveau, idet der er en fare for, at lærere udelukkende hiver et multikulturelt indhold ind i fagene, når de har etniske minoriteter i klassen, og dermed forhindrer de at et multikulturelt indhold bliver en del af den viden, som alle elever møder i skolen (Banks, 1999, s. 6). De fire niveauer skal således ikke forstås som et kontinuum af niveauer, som undervisningen skiftevis kan trække på og placere sig i, sådan som Buchard og Fabrin skriver (2012, s. 41). Et væsentligt argument hos Banks er, at

bevægelsen fra det lave til det høje niveau af multikulturel curriculumreform skal ske gradvist og med de to øverste niveauer som det mål, man konstant arbejder hen imod (Banks, 2004b, s. 255).

Jeg bruger Banks' niveauer som en didaktisk tilgang til undervisningen og ønsker ikke at argumentere for en indholdsreform af danskfaget. Jeg viderefører således Banks' terminologier og hans tænkning om, at lærere skal stræbe efter en undervisning, hvor elever lærer at tage kritisk stilling til den viden, de møder, og hvor undervisningen skal udvikle elevernes kulturelle kompetencer, der blandt andet kan gøre dem i stand til at handle i et samfund med større diversitet. Multikulturelt indhold skal afspejle samfundet og ikke nødvendigvis klasserummet, og derfor tager jeg hensyn til alle elever – uanset baggrunde – ved at tage hensyn til specifikke minoritetsgrupper i samfundet, når jeg præsenterer afhandlingens litteraturredaktiske intervention i næste kapitel. Banks' transformerende tilgang til curriculum bliver også anvendt af andre forskere inden for multikulturel litteratur (Cai, 2008; Dressel, 2005; Gopalakrishnan, 2011). På linje med Banks (1991) og andre centrale stemmer inden for den litteraturredaktiske forskning både nationalt og internationalt (Cai, 2002; Langer, 2011; Rudman & Botelho, 2009; Rørbech, 2017) mener jeg, at elevernes udvikling af kritisk literacy er et væsentligt formål med litteraturundervisningen. Derfor vil jeg i afhandlingen også anvende Banks' niveauer i den senere definition på kulturelle kompetencer (kapitel 3).

Tarek Modood angriber også kritikken rettet mod multikulturalismens syn på identitet:

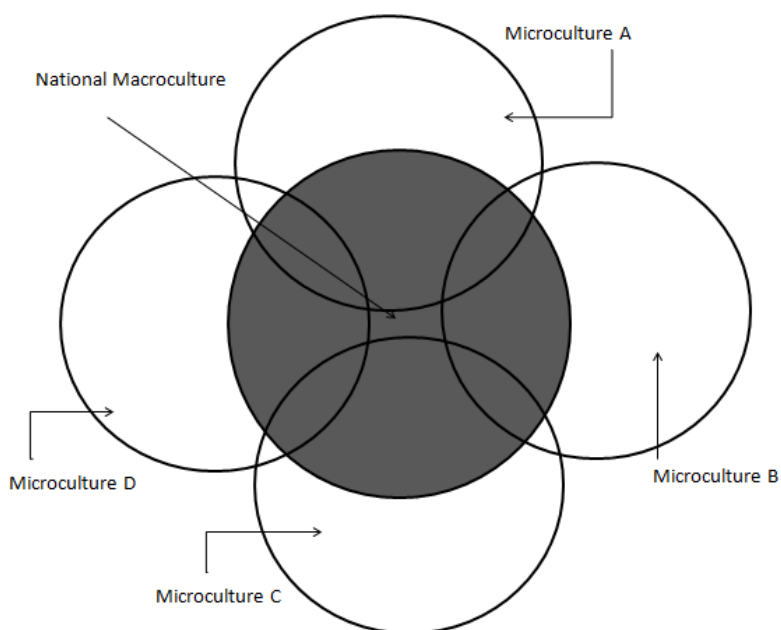
I have not claimed any naturalistic status for any aspects of culture, ethnicity or identity that I require a multiculturalist political response; and nor do I know of any multiculturalists that have (Modood, 2007, s. 91).

I nedenstående afsnit diskuteres synet på identitet og kultur hos multikulturalister og forholdet mellem individ, gruppeidentiteter og didaktiske problematikker, som er knyttet hertil.

2.2.2 Kultur, identitet og forholdet mellem individ og fællesskaber

Banks ser på kulturer som dynamiske, komplekse og foranderlige. Han definerer kultur som værdier, symboler, tolkninger, perspektiver og andre menneskeskabte komponenter, der adskiller grupper fra hinanden (Banks, 1999, s. 54; 2007, s. 119). Han understreger, at kulturelle artefakter eller andre håndgribelige elementer ikke er essensen i en kultur, men det er "how the members of a group interpret, use, and perceive them" (Banks, 2004c, s. 8). Det, der adskiller en gruppe fra en anden, er, i forlængelse heraf, deres fælles værdier, perspektiver og holdninger, som er under stadig forandring. Når et individ identificerer sig med en bestemt gruppe, er det en internalisering af gruppens interesser

og forventninger. Identitet forstås hos Banks som en persons tilknytning til kulturelle grupper, der kan overlappe, krydse og tilmed stå i modsætning til hinanden. Således kan individet trække på forskellige kulturelle fællesskaber i identitetskonstruktionen. Synet på kultur hos Banks (2004c, s. 11) illustreres i figur 2.



Figur 2. Mikrokulturer og national makrokultur

Det mørke område i midten repræsenterer makrokulturen, der er konstitueret af samfundets mikrokulturer. A, B, C og D består af unikke værdier og kulturelle elementer, der deles og skabes af medlemmer af et kulturelt fællesskab. Kulturer findes inde i kulturer, og kulturer går på tværs af kulturer. I dag møder vi hinanden på tværs af kulturer mere end nogensinde før. Et eksempel på dette er den stigende migration i verden, hvor mere end 244 millioner mennesker lever uden for det land, de er født i (Nel, 2018). Et andet eksempel er det stigende antal af indvandrere og efterkommere i den danske befolkning, der kan fremlæses af befolkningsfremskrivningen i Danmarks Statistik (Statistik, 2019). Tallene indikerer, at antallet stiger fra 16 % i dag til 25 % i 2050.

I forlængelse af Banks' model afviser jeg, at mennesker, der lever i flere kulturer, er splittede. I Banks' optik har alle mennesker identiteter, der kan ændre sig over tid og være modstridende. Også hos Stanton og Rios finder jeg et multipelt og flydende syn på identitet:

Importantly, multicultural educators also understand that identities are changing and developing (i.e. fluid and dynamic). They also understand that those within the same identity group do not all share the same worldview. (...) multicultural educators also assert that people do not have one identity but rather have many identities. Some of these identities are more important than others, often depending upon time and place (that is, context) (Stanton & Rios, 2011, s. 4-5).

Et individs identiteter forandrer sig, er flydende og multiple, og man kan vælge at betone eller fremhæve visse sider af sine identiteter i visse kontekster. Hos Banks, Stanton og Rios finder vi et gensidigt konstruerende syn på identitet og kultur, som kan imødegå den kritik, som multikulturalister har fået i forhold til deres manglende blik for diversitet inden for gruppefællesskaber. Identiteter er altid på vej til at blive (Hall, 1996). Afhandlingen forholder sig deskriptivt til eleverne og ser derfor ikke på forhånd elever som minoriteter eller majoriteter, hvorfor afhandlingen skelner mellem en generel viden, man kan have om bestemte grupper i samfundet, og de identitetsmuligheder, de enkelte elever får tildelt i klasserummet. Afhandlingen tager afsæt i ovenstående forskeres flydende syn på kultur, hvilket jeg vender tilbage til i kapitel 3. Banks' dynamiske blik på kulturer får indflydelse på afhandlingens diskussion af kategoriseringer af litteratur, der indskriver minoriteter, hvilket resten af nærværende kapitel omhandler. Som det vil vise sig i nedenstående afsnit, har jeg også ladet mig inspirere af Banks' model af mikrokulturer og makrokulturer i definitionen på multikulturel litteratur og den model, jeg udvikler hertil.

2.3 Multikulturel litteratur

Idéer om mångkulturalism i litteraturen förstås i ett samspel mellan författare som tar upp tematiken i sina verk och forskare och kritiker som definierar och diskuterar mångkulturella aspekter av litteraturen (Karlsson, 2013, s. 128).

Lektor i svensk Helena Karlsson rammer her meget præcist vigtigheden af, at forskere definerer og diskuterer litteraturen i samspil med forfattere, der tematiserer multikulturalisme i deres værker. Når forfattere med indvandrerbaggrund vægrer sig ved at blive stigmatiseret som 'repræsentanter for multikulturen' eller som 'indvandrerforfattere', der udelukkende skriver litteratur om egen etnicitet (Albertsen, 2013; Karlsson, 2013; Nilsson, 2010), accentuerer det et behov for at finde passende begreber for og forståelser af, hvad der kendetegner litteratur, der eksplicit giver plads til minoriteters erfaringer og kulturelle leveformer. Diskussionen minder os om, at sprog er magt. Som mennesker

må vi være bevidste om, hvilke ord og begreber vi bruger, fordi vi udøver magt gennem vores sproglige handlinger.

I det følgende tager jeg den danske litteraturforsker Søren Franks opfordring op om at skabe passende begreber og kategorier, der er i stand til at ”matche de kulturelle fænomener i det 21. århundredes globaliserede samfund” (Frank, 2013, s. 128).

2.3.1 Historisk rids af begrebet: amerikansk kontekst

Multikulturel litteratur er et begreb, der opstod i forlængelse af den multikulturelle uddannelsesreform i USA, som jeg har præsenteret ovenfor (Cai & Bishop, 1994; Rudman & Botelho, 2009). Begrebet ses som en komponent i curriculumreformen, der intentionelt tænkes at fremme målene med multikulturel uddannelse. Fremkomsten af forskningen inden for multikulturel litteratur var derfor foranlediget af en politisk bevægelse i USA (Cai, 2002). Det var en bevægelse, der krævede, at man repræsenterede marginaliserede grupper i samfundet, snarere end en bevægelse, der ønskede at forny litteraturen i sig selv. Heraf er begrebet direkte forbundet med politiske bevægelser, der skal inkludere underrepræsenterede grupper i litteraturen og fremme værdsættelsen af flerkulturelle elevers baggrunde.

Det var ikke før Nancy Larricks (1965) banebrydende artikel *The All-White World of Children's Books*, at amerikanske forskere, lærere og forlag begyndte at efterspørge børnelitteratur af og om afroamerikanere (Martin, 2004; Sims, 1982). Larrick analyserede 5000 børnelitterære værker fra årene 1962, 1963 og 1964 og viste, at kun 6,7 % af bøgerne havde en eller flere afroamerikanske karakterer, og disse var portrætteret som ”backdrop or rendered as slaves, servants, share croppers, migrant or mental workers” (Rudman & Botelho, 2009, s. 74). Ungdomslitteraturforskere har i bogen *Diversity in Youth Literature* (2013) vist, at det samme billede gør sig gældende for blandt andet repræsentationer af romaer (Sturm & Gaherty, 2013) og muslimer (Nielsen, 2013). Romaerne portrætteres som fattige og uhygiejniske og i stereotype billeder som fx sigøjnerlignende spåkoner med magiske kort (Sturm & Gaherty, 2013, s. 116). Islam portrætteres i ungdomslitteraturen som undertrykkende mod kvinder, og muslimer enten som kulturelt splittede individer eller som romantiske repræsentanter for Orienten som en eksotisk og spændende kultur (Nielsen, 2013). Det er altså ikke udelukkende et spørgsmål om *at* repræsentere minoriteter, men også, *hvordan* dette gøres litterært. Selvom Larricks artikel satte gang i den akademiske og politiske bevægelse i USA, er der fortsat en kløft mellem den procentvise andel af afroamerikanere i befolkningen og den procentvise

andel af børnebøger med afroamerikanske karakterer. I 2014 var 37 % af befolkningen ”people of color”, mens det kun var i 10 % af bøgerne, at denne gruppe var repræsenteret (Nel, 2017).

2.3.1.1 Litterære og pædagogiske definitioner på multikulturel litteratur

Den amerikanske forsker Rudine Sims⁴ Bishop (1990), der er forsker i afroamerikansk litteratur, har haft stor indflydelse på diskussioner og forståelser af begrebet multikulturel litteratur. De ofte citerede metaforer om litteraturen som *spejle*, *døre* og *vinduer* har været rammen om forskningen i multikulturel litteratur, siden Bishop brugte dem første gang i 1990. Børn og unge har brug for *spejle* for at se sig selv reflekteret i litteraturen, så de kan bekræftes i, hvem de er, og i deres nære miljø. De har også brug for *vinduer*, hvor de kan besøge andre kulturer, og *døre*, som de kan gå igennem, således at de bliver klar til at leve i samfund med kulturel diversitet. Sims Bishop var i sin forskning særligt interesseret i børnebøger, der repræsenterede afroamerikanere, blandt andet som følge af, at den ikkehvide krop har været usynlig i litteraturen i USA helt frem til 1960’erne. Næsten 30 år efter Bishops metaforer har de to litteraturforskere Masha Kabakow Rudman og Maria Jose Botelho tilføjet en merbetydning til *døren* som metafor. Døren inviterer ikke kun læseren ind i andres kulturer, men også til interaktion og handling i den virkelige verden:

The mirror invites selfcontemplation and affirmation of identity. The window permits a view of other people’s lives. The door invites interaction (Rudman & Botelho, 2009, s. xiii).

Det er et aktivistisk projekt, der ikke kun inviterer læsere ind i fremmede og nye kulturer for at udvikle empati og kulturforståelse og mindske fordomme i et pluralistisk samfund, men også for at skabe handlekompetente borgere, der arbejder for en mere retfærdig verden, hvilket minder om Banks’ sidste niveau i curriculumreformen (se afsnit 2.2.1). I forlængelse heraf ses arbejdet med multikulturel litteratur som et middel til at udvikle elevernes handlekompetencer, således at eleverne tager ansvar for at skabe lighed for alle mennesker (Nel, 2017; Rudman & Botelho, 2009).

Der er tilsyneladende store forventninger til multikulturelle tekster og arbejdet med disse. De sociologiske og pædagogiske argumenter vægtes højt i selve definitionen på multikulturel litteratur:

We are less concerned with the nature of literature itself than with the role it plays in education (...) In this sense, multicultural literature is a pedagogical term, rather than a literary one (Cai & Bishop, 1994, s. 59).

⁴ I sine tidlige udgivelser hedder hun Rudine Sims (1982), og i de senere Rudine Sims Bishop (1990).

De anvendte forståelser af multikulturel litteratur er bundet op på litteraturens kontekst og formål frem for selve indholdet og de iboende litterære karakteristika.

Cai (1992) karakteriserer en skelnen mellem en litterær og en pædagogisk definition på multikulturel litteratur, hvor den litterære tager udgangspunkt i tekstinterne kriterier, og den pædagogiske definition har fokus på de pædagogiske ambitioner med anvendelsen af teksterne. Mig bekendt er forskeren Reed Way Dasenbrock (1987) den eneste, der anvender en litterær definition på multikulturel litteratur i amerikansk kontekst, og det er også hans teori, som Cai bygger sin skelnen på. Dasenbrock anvender begrebet om værker, som eksplicit omhandler multikulturelle samfund og er "implicitly multicultural in the sense of inscribing readers from other cultures inside their own cultural dynamics" (Dasenbrock, 1987, s. 10). Hos Dasenbrock kendetegnes multikulturelle tekster ved, at sprog og udgiversted henvender sig til læsere fra andre kulturer end den, teksten har sit udgangspunkt i. Teksterne tilbyder læsere multikulturelle erfaringer, idet der opstår et multikulturelt møde mellem læserens og tekstens (forskellige) kulturelle kontekster. Mens Dasenbrocks litterære definition orienterer sig mod indholdet og den indskrevne læser og fokuserer på læserens møde med det fremmede, lægger de pædagogiske definitioner som vist vægt på mødet mellem læseren, teksten og tekstens kontekst. For eksempel fokuserer forskeren Donna Norton (1990, 2005) på tekster, der positivt spejler minoriteters kulturarv og traditioner, da formålet er at styrke minoriteters følelse af selvværd og opfordre andre til at respektere og værdsætte andres kulturer. Dette snævre pædagogiske fokus deler de to amerikanske litteraturforskere Kathleen T. Horning og Ginny Moore Kruse, når de definerer multikulturel litteratur som "by and about people of color" (Kruse & Horning, 1990, s. 8). Deres definition kobles direkte til den manglende repræsentation af den ikkehvide krop i kunsten og i medierne.

Mens nogle amerikanske forskere præsenterer en snæver definition på multikulturel litteratur, er der andre, der opererer med en bredere definition, hvor litteraturen ikke kun omhandler "people of color" eller etniske minoriteter, men også andre minoritetsgrupper i et samfund. Kulturelle minoriteter forstås også som mennesker med handicap, seksuelle minoriteter, religiøse minoriteter eller sproglige minoriteter (Colby & Lyon, 2004; SanGregory, 2009; Temple et al., 2002; Yokota, 1993). Junko Yokota (1993), der indledningsvis betonedede præfikset *multi-* i sin tidlige definition, hvor litteraturen skulle afspejle enhver gruppe gennem detaljerig repræsentation, har sidenhen, sammen med andre forskere, ændret denne brede forståelse til kun at omhandle etniske minoriteter i USA (Temple et al., 2002). Argumentet er, at en for bred definition fjerner fokus fra målet med multikulturel uddannelse.

Litteratur, der er skrevet og udgivet uden for USA's grænser, kaldes hos disse forskere for *international litteratur*.

På den ene side bør fokus være på befolkningsgrupper, der har oplevet eksklusion og marginalisering såsom afro-, asiatisk-, latino- og indfødte amerikanere (Bishop, 1997; Cai & Bishop, 1994; Harris, 1994; Temple et al., 2002), og på den anden side kan dette snævre fokus på etnicitet gøre betegnelsen *multikulturel* overflødig, fordi litteraturen omhandler etnicitet snarere end kultur. I min optik ville begreberne *multi-ethnic literature* eller *minority-ethnic literature* (Norton, 2005) være mere egnede kategorier til den slags tekster, hvor litteraturen udelukkende omhandler etniske minoritetsgrupper i et land.

Kulturel autenticitet er et kriterium, der går igen i mange af definitionerne på multikulturel litteratur, uanset om man har en bred eller snæver opfattelse af, hvilke minoritetsgrupper litteraturen skal fokusere på (Cai & Bishop, 1994; Colby & Lyon, 2004; Gopalakrishnan, 2011; Kruse & Horning, 1990; Mongillo & Holland, 2016; Norton, 1990; Sims, 1982; Yokota, 1993). Som nævnt hænger dette sammen med studier, der har vist en misrepræsentation af minoriteters kulturer, historier og virkeligheder i amerikanske børne- og ungdomsbøger (Bista, 2012; Larrick, 1965; Martin, 2004). Flere forskere opstiller lister og kriterier for valget af *autentisk* litteratur, man som underviser kan følge (Bishop, 1990, 2004; Doll & Garrison, 2013; Mongillo & Holland, 2016; Norton, 1990; Yokota, 1993). Listerne indeholder blandt andet en vurdering af, hvor kulturelt righoldig repræsentationen er; om litteraturen bryder med negative stereotyper om bestemte grupper; om der er autentiske dialoger, der afspejler autentiske relationer og roller mellem karaktererne; om forfatteren er insider eller outsider; om litteraturen er historisk korrekt og om sproget, gloserne og navnene er repræsentative for den portrætterede kultur. Diskussionen om autenticitet vender jeg tilbage til (afsnit 2.3.3), men inden da præsenterer jeg en anden problemstilling iblandt amerikanske forskere, som drejer sig om, hvorvidt "all literature is multicultural" (Cai, 2002, s. 6).

2.3.1.2 At læse multikulturel litteratur eller at læse med multikulturelle briller?

På samme måde som vi så det hos Rudman og Botelho (2009), har forskerne Patrick Shannon (1994) og Hazel Rochman (1993) også fokus på at ændre samfundet i USA, så det bliver mere retfærdigt. Vejen dertil er, ligesom hos Botelho og Rudman, at lærere og elever skal involveres i samtaler omkring multikulturalisme og kulturelle bias i arbejdet med alle tekster, de læser. Hvor Rudman og Botelho ikke eksplicit afviser begrebet multikulturel litteratur, finder vi et mere radikalt opgør med begrebet hos Shannon og Rochman. Shannon problematiserer begrebet, som det forstås og anvendes

af blandt andre Norton og Bishop, idet det defineres ud fra race, etnicitet, kultur eller hudfarve, og dermed støtter det op om en ”falsk idé” om, at hvide er uden kultur, race og etnicitet (Shannon, 1994). I stedet bør man fokusere på litteratur, der tematiserer kulturmøder, magt og ulighed i bredere forstand. Man bør:

(E)xpose privilege in the many forms it can take in our society and the world. It means to accept responsibility for our contribution to the oppression of others and ourselves – men over women, rich over poor, whites over people of color, Americans over the third world, but also some men over men, women over women, people of color over each other, poor over poor, etc (Shannon, 1994, s. 4).

Rochman (1993) advarer på samme måde mod definitioner, der reducerer multikulturalisme til etnisk essentialisme. Med en ekskluderende definition, der fokuserer på race og hudfarve, skaber man implicitte forestillinger om, at hvide er ens og kulturneutrale.

Med udgangspunkt i disse forskeres kritik af begrebet kombinerer Cai (2002, s. 11) deres perspektiver med sit eget pædagogiske formål. Derfor hævder han, at alle bøger *kan* læses med kulturkritiske briller, men fastholder, at der fortsat er brug for en definition på litteratur, som eksplicit omhandler marginaliserede grupper i et samfund. I en mailkorrespondance med forskerne Botelho og Rudman, som de udgav i bogen *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (2009), skriver Cai:

Once the binary opposition of dominant culture and dominated cultures are eliminated, all those terms cease to be meaningful. But when will that be? (Rudman & Botelho, 2009, s. 281).

Så længe racisme, diskrimination og ulighed eksisterer i samfundet og i litteraturen, er det væsentligt at fastholde ønsket om en eksplicit litterær inklusion af marginaliserede grupper.

Shannon og Rochmans antagelse om, at multikulturel litteratur kan reducere multikulturalisme til etnisk essentialisme, er væsentlig at medtage i afhandlingens definition på multikulturel litteratur. Faren bliver, at minoriteter kan blive bærere af kulturelle forskelligheder, mens majoriteter er bærere af én kultur eller slet ingen (Shannon, 1994). Heraf defineres multikulturel litteratur i nærværende afhandling ikke ud fra forfatterens etnicitet eller karakterernes hudfarve. Synet på minoriteter og marginaliserede grupper i afhandlingen er bredere end begrebet multikulturel litteraturs snævre

udgangspunkt, der fokuserer på ”people of color” (Kruse & Horning, 1990, s. vii) (mere herom senere).

Afhandlingen læner sig op ad Cai i antagelsen om, at man kan læse al litteratur med ideologikritiske/kulturkritiske briller. Både litteratur og litteraturlæsningskontekster kalder på forskellige læsninger, og formålene med at læse litteratur kan være mangfoldige (Skyggebjerg, 2016). Afhandlingen sigter dermed ikke efter at præsentere eller argumentere for bestemte litteraturredidaktiske læsninger. Afhandlingen læner sig op ad Cais pædagogiske formål, der handler om at synliggøre minoriteter litterært, men samtidig præsenteres der en litterær definition på multikulturel litteratur. Vejen til denne litterære definition synliggøres undervejs i de kommende afsnit, hvor jeg redegør for, diskuterer og problematiserer relevante teorier, der omhandler kategoriseringer af litteratur, der eksplicit omhandler minoriteter.

2.3.1.3 Kategorisering af multikulturel litteratur ud fra geografiske og kulturelle grænser

Cai og Bishop (1994) har udviklet en måde at kategorisere multikulturel børne- og ungdomslitteratur på, som bygger på geografiske og kulturelle grænser. Multikulturel litteratur ses som en paraplybetegnelse for tre slags tekster: *verdenslitteratur*, *krydskulturel litteratur* og *litteratur fra parallelle kulturer*.

Begrebet *verdenslitteratur* bliver, ligesom multikulturel litteratur, anvendt i en pædagogisk sammenhæng, der handler om at inkludere litteratur fra underrepræsenterede grupper i curriculum, hvorfor det udelukkende er fiktion fra ikkevestlige lande uden for USA, der er inkluderet i begrebet (Cai & Bishop, 1994, s. 63).

Den anden kategori er *krydskulturel litteratur*, som de inddeler i to subkategorier: 1) værker, der omhandler menneskers relationer på tværs af kulturer, og som derfor ikke har fokus på én bestemt kultur, og 2) værker, der er skrevet af forfattere, der skriver om andre kulturer end dem, de selv er en del af, hvilket kræver en bevidsthed og følsomhed ud fra forfatterens bedste forestillingsevne og research. I den første subgenre handler bøgerne ofte om kulturmøder, hvor kulturer krydser hinanden og kontrasteres. En autentisk krydskulturel tekst kræver, at forfatteren er blevet socialiseret ind i parallelkulturen, hvor individet er assimileret i en ny kultur og er en accepteret del af denne. Tilsvarende skriver Cai og Bishop, at det ikke altid lykkes outsiderforfattere at skrive om andres kultur med succes. I deres optik er der brug for insiderredaktører til analyser af *krydskulturelle* bøger, da disse insidere kan afsløre, om forfatterne har et fremmedgørende eller ”an alien perspective” (Cai & Bishop, 1994, s. 66).

To stress the difficulty of acquiring a cultural group's perspective does not mean to deny outsiders the right to portray that cultural group. It is meant to emphasize the need for outsiders to fill in the cultural gap themselves before they can close it for others (Cai & Bishop, 1994, s. 67).

I min optik præsenterer Cai og Bishop en essentialistisk kulturforståelse og et snævert syn på kultur, som ejes af nogle mere end andre. Et af deres argumenter for det snævre syn er, at også national litteratur defineres ud fra, hvem der er inde, og hvem der er ude (jeg vender tilbage til autenticitet og insider-outsider-diskussionen i afsnit 2.3.3).

Den sidste kategori af multikulturel litteratur er *litteratur fra parallelkulturer*. Denne er skrevet af forfattere med en minoritetsbaggrund og er derfor insiderrepræsentationer. Bøgerne er rettet mod afroamerikanere, og de har en klar intention om at hjælpe det afroamerikanske barn med at forstå sin egen historie og kultur og at fremme børnenes stolthed. De kulturelt ansvarlige bøger, der er skrevet af afroamerikanere, vurderes til at være mere succesfulde end dem, der er skrevet af hvide amerikanere.

Deres tre underkategorier er udarbejdet på baggrund af tidligere definitioner, de hver især har udviklet. Cai anvender de samme begreber om og forståelser af verdenslitteratur og krydskulturel litteratur, mens *parallelkulturelle bøger* erstatter hans tidligere begreb *minoritetslitteratur* (Cai, 1992) og har fokus på afroamerikanere. I *Shadow and Substance* (1982) undersøgte Bishop repræsentationen af afroamerikanere i 150 realistiske fiktionsbøger udgivet i årene 1966-1979. Bishop inddelte de 150 værker i tre kategorier: *social conscience books*, *melting pot books* og *culturally consciuos books*. Jeg anvender følgende oversættelser: *socialt bevidste bøger*, *smeltedigelbøger*, *kulturelt bevidste bøger*. De *socialt bevidste bøger* har en indlejret intention om at hjælpe med at udvikle social bevidsthed hos hvide amerikanske børn. Historierne er skrevet af hvide forfattere og har et mål om at fremme hvide læseseres empati og sympati med afroamerikanere. Bøgerne handler om segregation, og plottet består ofte af konflikter mellem sorte og hvide i skoler eller nabolag. *Smeltedigelbøger* har fokus på integration og portrætterer alle karakterer som kulturelt homogene (Sims, 1982, s. 22), idet de ikke indeholder kulturspecifikke tematikker. I bøger med illustrationer ville den eneste forskel være karakterernes hudfarve, men selve indholdet tager fat i universelle temaer som fx ny skolestart, familie og venskaber. De fleste af bøgerne i denne kategori er skrevet af hvide amerikanere ud fra et assimilationsperspektiv, og ifølge Cai og Bishop ignorerer disse bøger det særegne ved fx afroamerikansk kultur. *Socialt bevidste bøger* og *smeltedigelbøger*

hører ifølge Cai og Bishop (1994) ind under deres anden kategori, *krydskulturel* litteratur, mens den sidste af Bishops tidligere kategorier, de *kulturelt bevidste bøger*, placeres under betegnelsen *parallellitteratur*. Disse bøger placerer afroamerikanere i centrum af fortællingen og er fortalt fra deres perspektiv og vurderes til at være mere succesfulde og autentiske end dem, der er skrevet af hvide amerikanere.

Autenticitetsspørgsmålet eller insider- og outsiderperspektivet er et stridspunkt blandt såvel multikulturelle forskere i USA som danske litteraturforskere (Albertsen, 2013; Frank, 2013). Der opstår spørgsmål som: "who has the right to tell whose story?" (Gopalakrishnan, 2011, s. 23), eller som Albertsen formulerer det:

(H)vem har ret til at repræsentere hvem? For opstår der ikke et sandheds- eller autenticitetsproblem, når minoritetsgrupper snarere repræsenteres af 'outsidere' end af 'insidere'? (Albertsen, 2013, s. 213).

Cai og Bishop nægter (som beskrevet ovenfor) ikke adgangen til outsiderperspektiver i multikulturel litteratur, men deres pointe er, at insidere bedst repræsenterer deres egne kulturer (Cai & Bishop, 1994, s. 68). Med andre ord er hele formålet med multikulturel uddannelse at "give previously silenced groups a voice to be heard" (Gopalakrishnan, 2011, s. 23), og derfor er den sidste kategori i Cai og Bishops optik ifølge disse forskere den mest anvendelige til at fremme kulturel bevidsthed og værdsættelse blandt unge mennesker i verden. Selvom begrebet *minority literature* ville passe bedre til deres definition på multikulturel litteratur, ønsker de ikke at anvende begrebet, fordi de ønsker at skrive sig ind i den allerede etablerede multikulturelle uddannelsesforskning og bevare den multikulturelle litteraturs pædagogiske mål (Cai & Bishop, 1994, s. 62).

I det følgende afsnit vender jeg blikket mod den skandinaviske og særligt danske forskning, hvor begreberne multikulturel litteratur, indvandrerlitteratur og migrationslitteratur anvendes og diskuteres. Dog er det væsentligt at pointere, at disse diskussioner, i modsætning til den amerikanske forskning, ikke omhandler børne- og ungdomslitteraturen specifikt.

2.3.2 Migrationslitteratur, indvandrerlitteratur og multikulturel litteratur i skandinavisk forskning
Forudsætningen for at beskæftige sig med de skandinaviske begreber *migrationslitteratur* og *indvandrerlitteratur* og det amerikanske begreb *multikulturel litteratur* er en enighed om, at litteraturen omhandler noget identificerbart 'andet', der adskiller sig fra anden litteratur. Men hvad

dette 'andet' er, og hvordan man kan italesætte det uden at stigmatisere bestemte grupper i samfundet, er der ikke enighed om.

I Finland/Sverige opfordrer litteratur- og uddannelsesforskerne Lydia Kokkola og Juli-Anna Aerila (2013) indvandrerskribenter til at skrive multikulturel litteratur, der er autentisk, har høj kvalitet og repræsenterer indvandreremater positivt. I deres artikel viser de, hvor lidt børnelitteratur der er skrevet med autentiske, multikulturelle emater, set i lyset af Finlands historiske kamp om selvstændighed fra Sverige. Ifølge de finske forskere er autenticiteten i litteraturen blandt andet sikret ved, at forfatterne selv er en del af de kulturer, litteraturen afspejler. Til gengæld understreges det, at lærerens rolle er væsentlig i forhold til udviklingen af empati og kulturel forståelse hos kommende generationer, da elever ikke udvikler hverken empati eller kulturel forståelse ved at blive efterladt alene med bøger. I denne optik legitimerer forfatterens baggrund indholdet, hvilket er et udgangspunkt, som de svenske forskere Andersson og Druker (2017) deler, da de anvender begrebet multikulturel litteratur med udgangspunkt i Cai og Bishops (1994) pædagogiske definition som en paraplybetegnelse for verdenslitteratur, parallellitteratur og krydskulturel litteratur. Dog forholder Andersson og Druker sig skeptisk til to fænomener: multikulturalisters ønske om at indskrive minoriteter positivt, hvilket kan overse sociale konflikter og uretfærdige forhold inden for en minoritetsgruppe, og risikoen ved, at begrebet multikulturalisme fører til, at eksisterende magtforhold mellem majoritets- og minoritetskulturer reproduceres.

I Danmark anvendes begreberne *indvandrerlitteratur*, *migrantforfatter* (Albertsen, 2013) og *migrationslitteratur* (Frank, 2012, 2013), men der er ingen danske forskere, der beskæftiger sig med børne- og ungdomslitteratur. Migration og migranter bliver først et objekt i forskningen i 1980'erne (Hauge, 2013, s. 16), og danske forskere har endnu ikke anvendt eller diskuteret begrebet *multikulturel litteratur*. I Danmark fylder diskussionerne om insidere og outsiders også i begrebsdiskussioner om indvandrer- og migrationslitteratur. Den danske forsker Anita Albertsen anvender begreberne *indvandrerlitteratur* og *migrantforfatter*, der på samme måde som Kokkola og Aerila opprioriterer insiderfortællinger (Albertsen, 2013). Før jeg positionerer afhandlingen i forhold til diskussionen om insider- og outsiderperspektiver, som går på tværs af den amerikanske og danske forskning, ønsker jeg at vende blikket mod den danske forsker Søren Frank, der har udviklet teorien om migrationslitteratur. Med hans teori viser jeg, hvordan det er muligt at udvikle litterære definitioner, der mildner koblingen mellem forfatteres baggrunde og litteraturens indhold.

2.3.2.1 Dansk forskning: en litterær definition på migrationslitteratur

Frank (2012) vælger begrebet migrationslitteratur frem for det snævre begreb *migrantlitteratur*. Begrebet migrationslitteratur er en opblødning af forbindelsen mellem forfatterbiografier og det litterære indhold, der muliggør, at indvandrere skriver litteratur, der ikke har noget med indvandring og indvandrere at gøre, og at ikkeindvanderforfattere kan skrive indvandrerlitteratur. Frank taler om fremkomsten af en decideret migrationslitteratur, der udfordrer den nationalistiske litteraturs pædagogiske ambitioner ved sin ”heterogenitet”, ”urenhed” og ”kompleksitet”. Migrationens vilkår skaber migrationslitteratur, som ”er karakteriseret ved at være rodfæstet og vægtløs, patriotisk og kosmopolitisk og tonet i lokale farver og bevægelig i globale korridorer” (Frank, 2013, s. 110). Når Frank samtidig ser migrationslitteraturens æstetiske kendetegn som en ”konsekvens af migrationsforfatterens tab af et oprindeligt sted” (Frank, 2013, s. 110), er det, fordi han anerkender den traditionelle, snævre forståelse af migrantlitteraturens særegenhed som følge af biografiske omstændigheder. Forfatteres geografiske, lingvistiske og kulturelle opbrud har beriget litteraturens tematiske univers, men må nu suppleres med en anerkendelse af migrationslitteraturens innovative bidrag til litteraturens form, som alle forfattere kan gøre brug af. Forfatternes erfaringer med at migrere virker ind på litteraturens indholdsmæssige såvel som stilistiske dimensioner, men andre ikkeimmigrerede forfattere kan ”genbruge af litteraturtraditionen” (Frank, 2012, s. 9) og opsamle genrer, stilarter og litterære træk fra forskellige nationale og kulturelle arkiver. Migrationsbegrebet refererer derfor både til forfatterens baggrund og til karakterernes stedlige og tidsmæssige bevægelser og – sidst, men ikke mindst – til de æstetiske og kunstneriske konsekvenser, migrationens tidsalder har haft på litteraturen. Hvis migrationslitteraturen kan skrives af alle forfattere, uanset om de har erfaringer med at migrere eller ej, er der behov for andre kriterier, med hvilke man kan skelne en migrationstekst fra andre tekster. Frank (2008) definerer eksplicit en migrationsæstetik, som typisk kendetegner migrationslitteraturen, både på det tematiske (sociologiske) og det formelle (stilistiske) plan, hvor fem kategorier går på det sociologiske, og tre på det stilistiske. Kategorierne anses for at være et nødvendigt skridt mod en operationel analysemodel. Den første kategori på det tematiske niveau er forfatterbiografien, hvor Frank lader begrebet migrant være et samlet koncept, der dækker over den eksilerede, emigranten, flygtningen, nomaden, den hjemløse, vandreren og opdageren. Frank anerkender, at paratekstualiteten⁵ (for eksempel et arabisk klingende forfatternavn) kan influere både skrivningen og receptionen af værket, men viser samtidig, at forfattere uden en migrationserfaring er i stand til at skrive migrationslitteratur. I den anden kategori er vi inde i

⁵ Et begreb, som oprindeligt stammer fra narratologen Gerard Genette, der definerer parateksten ved, at den ”relaterer til informationer, som overskrider tekstens ramme” (Friis, 2013, s. 147).

kunstværket, idet den omhandler, hvordan karaktererne i det litterære værk klarer migrationen. Litteraturen er kvalificeret som migrationslitteratur, når den skildrer migrationen tematisk som noget positivt eller negativt – eller som begge dele. Den tredje kategori er spørgsmålet om nationer, hvor udgangspunktet er, at forfatteren og karaktererne kan tilhøre ikke kun én, men flere nationer. Tæt forbundet med denne kategori er den fjerde kategori, som omhandler betydningen af europæiskhed i litteraturen. I denne kategori undersøger man nationens rolle i Europa og ser på, hvordan europæiskhed defineres i migrationslitteraturen i lyset af politiske, geografiske og kulturelle betingelser. Frank ser på litteraturens geografiske ”place of production” (Frank, 2008, s. 18) og på forfatterens fødested og værtsland. Den sidste kategori på det tematiske niveau omhandler spørgsmålet om globaliseringskonsekvenser for den menneskelige eksistens. I denne kategori undersøges temaer, der drejer sig om globale forhold. Globaliseringen er en væsentlig del af migrationslitteraturens tematik, da migrationslitteraturen bevæger sig i ”globale korridorer” (Frank, 2013, s. 110) og netop tematiserer denne mobilitet, og hvordan den påvirker mennesker. Ligesom på det tematiske niveau er den formmæssige fornyelse i migrationslitteraturen et resultat af bevægelighed og krydsninger på tværs af tider, kulturer og steder. Den første af de tre stilistiske kategorier drejer sig om værkets udsigelse. De pluralistiske kulturer med deres ”urene” og ”uensartede” identiteter manifesteres i udsigelsen, således at der opstår intratekstuelle grænsebrydninger mellem *fabula* og *shuzet*, der understreger migrationslitteraturens formelle hjemløshed gennem fortællingens kompleksitet. Den anden kategori drejer sig om litteraturens drivkraft, dens plot, hvor der kan være et mix af ”diskursive spor”, der kan indeholde ufuldendte, ”rhizomatiske” kompositioner (Frank, 2012, s. 6). Fortællingen kan være organiseret i et relationelt netværk og ikke i en lineær kronologi, hvilket kan være med til at understrege litteraturens migrerende form gennem denne kompleksitet. Den sidste af Franks stilistiske kategorier er den ”lingvistiske urenhed”, som bruges til at destabilisere mening, fordi sproget konstant er i bevægelse (Frank, 2008, s. 20).

Begreberne *lingvistisk urenhed* og *urene identiteter* kan skabe uhensigtsmæssige negative konnotationer⁶. Jeg forstår dog Franks binære modsætning mellem det *rene* og det *urene* som en fremstilling af særegne kvaliteter i migrationslitteraturen og ikke som et lingvistisk magtforhold eller et hierarki mellem et *rent* og et *urent* sprog eller mellem én kultur og et mix af kulturer, der manifesteres i udsigelsen. Dog gør jeg ikke selv brug af begreberne i min senere fremstilling af

⁶ Tak til Sara van Den Bossche, lektor i børnelitteratur på universitetet i Tilburg, for kritikken af begreberne ’rene’ og ’urene’ til mit WIP-seminar (work in progress-seminar) i december 2017.

definitionen på multikulturel litteratur, da jeg finder begreberne *lingvistisk mix*, *sproglig mikstur* og *diskursiv mix* adækvate og mindre udsatte for faren for fejlfortolkninger i den retning.

Selvom Franks kriterier har indflydelse på definitionen på multikulturel litteratur i afhandlingen, finder jeg ikke migrations- eller migrantbegrebet passende til at inkludere minoritetsfortællinger litterært og fagligt i skolen. Begreberne *migration*, *indvandrere* eller *migrant* har deres begrænsninger, når man ønsker at kategorisere litteratur uden om *dem* og *os*-dikotomier. Samtidig er multikulturalisters ambition om at give alle elever lige muligheder i skolen gennem blandt andet faglig inklusion ikke kun gældende for de elever, der migrerer, og derfor indfanger begreberne ikke den nødvendige bredde i litteraturens indskrivning af minoriteter. I afhandlingen har jeg også diskuteret forholdet mellem minoriteter og majoriteter, der kan skifte afhængigt af kontekst (kapitel 1). For eksempel findes der også etnisk danske minoriteter, der er minoriteter qua deres religion (tænk blot på Jehovas Vidner).

I det følgende vender jeg blikket mod autenticitetsdiskussioner samt diskussioner af stereotyper og fordomme i både den amerikanske og skandinaviske forskning. Disse diskussioner spiller en afgørende rolle i forhold til definitionen på multikulturel litteratur og også det litterære valg i afhandlingens intervention (kapitel 3).

2.3.3 Autenticitetsdiskussionen: repræsentation, stereotyper og fordomme

En af de primære udfordringer ved repræsentationer af minoriteter er diskussionen om stereotype fremstillinger, hvor karakterer i fortællinger reduceres til få karaktertræk, som kommer til at fremstå som gældende for hele grupper. En anden udfordring gælder diskussionen om insidere, outsiders og autenticitet. Disse fænomener er internt forbundne og vigtige at medtage i diskussioner af, hvad multikulturel litteratur er, og hvilken rolle teksterne spiller i undervisningen. I det følgende vil jeg gennemgå forskellige positioner angående *stereotyper* og *autenticitet*, der knytter sig til begrebsdefinitionen. Jeg indleder med Albertsen, der holder fast i begreberne *indvandrerlitteratur* og *migrantforfatter* med politiske argumenter, idet hun taler ud fra en kulturpolitisk samfundsdiskurs, som vedligeholder ideen om en homogen danskhed på trods af stigende kulturel heterogenitet i landet. Selvom hun ønsker at fremme nye fortællinger om danskhed og åbne nationale fortællinger, som også migrantforfattere kan være en del af, mener hun, at Danmark ikke er klar til denne kulturelle bredde i nationallitteraturen, og at disse fortællinger må italesættes som en særskilt litteratur. Albertsen skriver kritisk om medierne og den offentlige diskurs, der formidler overvejende negative repræsentationer af etniske minoriteter. Herfra får størstedelen af danskerne deres viden om etniske

grupper, og derfor får indvandrerforfattere hos Albertsen en vigtig rolle som ”interkulturelle murbrækkere” (Albertsen, 2013, s. 211). Pointen er, at insiderfortællinger vil kunne bidrage med kvalificerede, nuancerede modbilleder til mediernes indvandrerstereotyper, der har verseret i den politiske debat. Det kan litteraturen, fordi den, i modsætning til den offentlige debat, forsyner læseren med enkeltindviders oplevelses- og erfaringsunivers fra et privilegeret førsteperspektiv. Derudover holder hun fast i begreberne indvandrerforfattere og migrantforfattere, fordi ”danske forfattere ofte mangler den nødvendige baggrundsviden for at kunne skildre en minoritetsgruppe faktuel korrekt og på en ikke stereotypificerende måde” (Albertsen, 2013, s. 213). Når forskere higer efter autentiske insiderfortællinger, er det et udtryk for en restriktiv begrebsdefinition, hvor litteraturen får tildelt en forholdsvis lukket og politisk rolle i en kontekst. I forlængelse heraf kan man diskutere, hvorvidt litteratur har til opgave at formidle autentiske fortællinger, ligesom afhandlingens kultur- og tegnbegreb (kapitel 4) ikke anser litteratur eller andre kulturelle artefakter som formidlere af én kultur. Som Stuart Hall formulerer det: ”Things ’in themselves’ rarely if ever have any one, single, fixed and unchanging meaning” (Hall, 1997a, s. 3). Litteraturen får, på samme måde som andre objekter, mening gennem brugen af den i forskellige kontekster, og derfor kan forskeres higen efter autentiske insiderfortællinger være en farefuld vej at gå. For hvem afgør, om stemmen er autentisk, og er det forfatteres opgave at give læsere sande, autentiske eller mimetiske billeder af virkeligheden? Er autenticitet et relevant kriterium i fiktionen, eller er begrebet *realistisk* i den fiktive realisme mere rammende at anvende? I den forbindelse kan jeg nævne et eksempel med den danske forfatter Manu Sareen (2008), der anvender stereotyper som litterære virkemidler i sin serie om drengen *Iqbal Farooq*. Her tegner han en overflod af stereotype fremstillinger, hvor alle repræsenterede gruppers stereotype egenskaber overdrives i en sådan grad, at læseren må forholde sig til overdrivelsen (Pedersen, 2017). Vi møder kriminelle udlændinge, fremmedfjendske danskere, somaliske pirater, en primitiv jungledreng, en fuld grønlander og en hippie, der dyrker nøgenyoga. Alle får en tur med den fordomsfulde, stereotype pensel, der giver karaktererne en satirisk overdrivelse, som fungerer ironisk og samtidig tvinger læseren til at tage stilling til stereotyperne. I forlængelse heraf kan man diskutere, hvad stereotyper er, og hvilken funktion stereotyper kan få i multikulturelle tekster.

Den amerikanske sociolog og filosof Lawrence Blum (2004) skelner mellem *stereotyper* og *fordomme* og *negative* og *positive stereotyper*. Blum hævder, at stereotyper og fordomme er to forskellige fænomener, da man godt kan have stereotype forestillinger om grupper uden at være fordomsfuld, dvs. at en person kan have stereotype billeder af bestemte grupper, uden at disse billeder får negativ indflydelse på mødet med mennesker fra den pågældende gruppe. Selvom fordomme kan

være positive, bruges de ofte i en negativ forståelse i tilknytning til mennesker, og det er udelukkende denne negative brug af begrebet, jeg hentyder til i afhandlingen. Mennesker er ikke på forhånd født med fordomme (Blum, 2009; Nel, 2017), men fra en meget tidlig alder kan børn udvikle stereotype forestillinger og fordomme om mennesker fra andre kulturer end deres egne, fx gennem deres forældre, gennem medier og gennem sociale interaktioner, de indgår i (Cai, 2002, s. 137; Nel, 2017). Fordomme er et resultat af sociale konstruktioner og kategoriseringer, og derfor kan man også nedbryde fordomme, påvirke dem og ændre dem over tid (Blum, 2009; Cai, 2002). Med reference til Patricia Devine skelner Blum mellem *gruppeassociationer*, som er *stereotyper om grupper*, og et individs personlige *holdninger (belief)* og *adfærd* (Blum, 2009, s. 466). Stereotyper er i en given social kontekst relativt stabile associationer, som er genkendelige og svære at ændre på. De fælles associationer bruges ofte som referencepunkter, fx at jøder er nærige, eller at asiater er arbejdsomme. Det enkelte individ kan genkende stereotyper og træffe et bevidst valg om ikke at inkorporere billedet af jøder som nærige/asiater som arbejdsomme i deres *personal belief*. Ved at skelne mellem genkendelige (negative såvel som positive) stereotyper og individets bevidste holdninger, adfærd og fordomme om grupper i samfundet argumenterer Devine for, at vi er moralsk forpligtede på vores egne holdninger til bestemte grupper, men at vi ikke er ansvarlige for de automatiske associationer, der opstår som resultat af at være vokset op i en bestemt social kontekst. Devine mener derfor, at vi kan påvirke vores holdninger her og nu, men at vi først på længere sigt kan ændre mere stabile stereotyper, der eksisterer i et samfund og (re)produceres gennem litterære og andre fortællinger.

Stuart Hall ser anderledes på stereotyper: "Stereotyping reduces people to a few, simple, essential characteristics, which are represented as fixed by Nature" (Hall, 1997b, s. 257). Hall pointerer, at stereotyper er med til at opretholde en social orden, der opstiller grænser mellem mennesker og grupper. Ud fra et kritisk multikulturelt perspektiv forstår Cai, på samme måde som og med reference til Hall, stereotyper med udgangspunkt i deres sociopolitiske funktioner og ikke ud fra deres potentielt æstetiske funktioner (Cai, 2002, s. 69). Repræsentationer i litteraturen forstås som skabere af sociale konstruktioner, der kan påvirke det virkelige liv. Stereotype generaliseringer af grupper i samfundet kan påvirke den måde, man behandler disse grupper på, og føre til politisk diskrimination, der også påvirker denne gruppes selvbillede (Cai, 2002, s. 71).

Jeg forstår positionen som et udtryk for Cais pædagogiske ambition om at nedbryde fordomme og stereotyper om bestemte grupper i samfundet. I den forbindelse er det væsentligt at skelne mellem USA og Danmark. Hvor man i USA har mange studier, der belyser en misrepræsentation af

minoriteter, fx slaver, som bagudtænkende og uintelligente (Capshaw & Anna Mae, 2019; Martin, 2004; Sims, 1982), har vi mig bekendt ingen studier i Danmark, der har foretaget systematiske undersøgelser af repræsentationen af minoriteter i børne- og ungdomslitteraturen i de sidste snart 50 år, siden den første migrantforfatter dukkede op (Kongslien, 2007). Der findes ingen systematiske undersøgelser i Danmark, der belyser, hvorvidt minoriteter skriver mere autentisk om egne kulturelle baggrunde. I stedet for at hige efter positive og ikkestereotype afspejlinger af minoriteter, læner afhandlingen sig op ad forskere inden for det multikulturelle uddannelsesparadigme, hvor ambitionen er, at undervisningen giver eleverne viden om andre grupper, og hvor det anbefales, at læreren vælger indhold, der portrætterer kulturer varieret (Cai, 2002; Martin, 2004). Konteksten og måden, man arbejder med tekster på, er derfor afgørende for, hvilke holdninger og hvilken adfærd der kommer i spil i klasserne. Jeg afviser ikke, at litteraturens indhold er væsentligt, men jeg præsenterer en mere fleksibel definition, som ikke er knyttet til forfatterens egen opvækst eller til en positiv, autentisk insiderrepræsentation. Selvom man ikke helt kan eliminere fordomme og stereotyper (Dervin & Gross, 2016), kan man give eleverne viden, der gør dem i stand til at identificere fordomme og stereotyper for at blive bevidste om, hvordan og hvornår de skabes, samtidig med at forfattere og forlag kan opfordres til at skrive nuancerede fortællinger om minoriteter (Cai, 2002; Martin, 2004). I næste afsnit præsenterer jeg afhandlingens definition på multikulturel litteratur, der bygger på de præsenterede teorier inden for den amerikanske og danske forskning, som jeg hidtil har diskuteret.

2.3.4 Multikulturel litteratur i afhandlingen: litterær og pædagogisk definition

Afhandlingens definition på multikulturel litteratur er både en *pædagogisk definition* og en *litterær definition*. Multikulturel litteratur er defineret ud fra sit formål om at synliggøre minoriteter i samfundet og give stemmer til litterært marginaliserede grupper, og multikulturel litteratur er en litterær definition, der stilistisk og indholdsmæssigt afspejler minoriteter og tematiserer eksistentielle vilkår i multikulturelle samfund ud fra minoriteters perspektiv.

Afhandlingens perspektiv på multikulturel litteratur tager udgangspunkt i tekstens litterære kendetegn og ikke i, hvorvidt teksten vurderes som en autentisk repræsentation af minoritetslæsere. I forlængelse af Frank (2013) anses forfatterens baggrund ikke som et afgørende kriterium for multikulturel litteratur. Forfatterens egne oplevelser kan have indflydelse på værket, og derfor kan det i visse tilfælde være relevant at kigge på forfatterens eget liv i analysearbejdet. Men litteraturen er ikke *defineret* ud fra insider- eller outsiderrepræsentationer. Afhandlingens definition på multikulturel litteratur tager derfor udgangspunkt i *teksten*, ikke i forfatterens hudfarve eller baggrund. Ligesom Frank taler om en *migrationsæstetik* (Frank, 2008), der kendetegner migrationslitteraturen, er der her

tale om litterære kendetegn, der definerer multikulturel litteratur. Afhandlingen kobler den teoretiske gennemgang af de identitetspolitiske begrundelser for et multikulturelt indhold, det flydende syn på kulturer og identiteter, argumenter for begrebet *multikulturel*, Franks migrationsæstetiske kriterier og Cais og Bishops pædagogiske definition på multikulturel litteratur i kategoriseringen af multikulturel litteratur⁷. Det vil fremgå, hvilke af mine kriterier der stemmer overens med henholdsvis multikulturelle og migrationslitterære optikker.

Multikulturel litteratur, som den er defineret i denne afhandling, forstås som en *genre* i ordets leksikalske betydning. Genrer forstås som grupper af tekster, der konstant er under omdannelse, idet de altid er transformationer af tidligere eller andre genrer. Derfor ses genrer som ustabile (Stounbjerg, 2012). Når jeg definerer multikulturelle tekster inden for en bestemt type tekster, der indeholder visse kendetegn, er det ikke, fordi jeg mener, at det enkelte værk har alle særtræk til fælles med enhver anden multikulturel tekst. Nye værker tilføjer nye karakteristika, og derfor kan definitionen af multikulturel litteratur, på samme måde som det har vist sig i USA, ændre sig over tid.

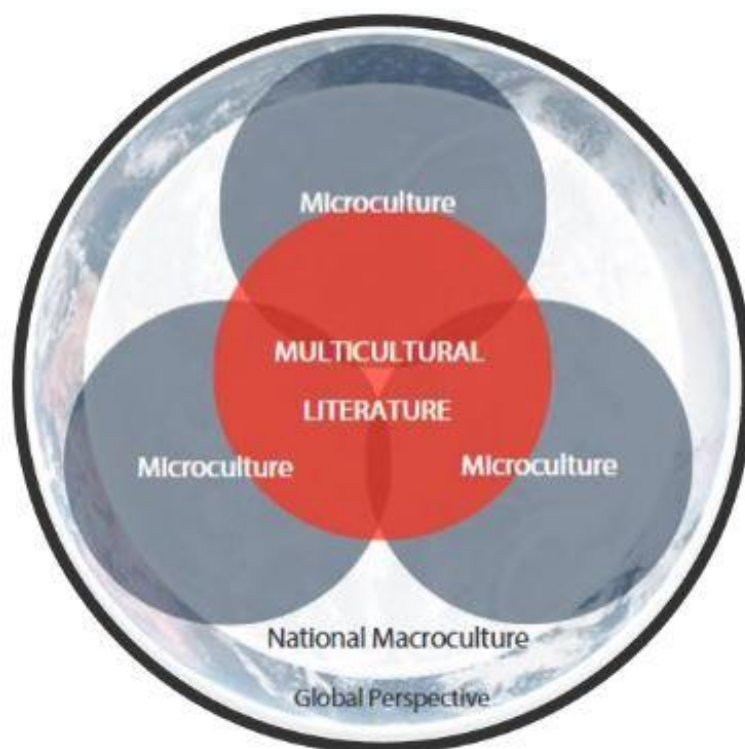
Multikulturel litteratur indeholder tematiske og formmæssige genretræk:

- der reflekterer diversiteten inden for landets grænser gennem indskrivningen af forskellige mere eller mindre overlappende kulturelle former, fx værdier, perspektiver, traditioner, religioner og livssyn (Frank, 2008; Shannon, 1994; Temple et al., 2002)
- der omhandler nutidige/moderne samtidsrealistiske fortællinger om livet i et multikulturelt samfund
- der tematiserer identitetsforhandlinger på tværs af kulturer og inden for en nation ved at sætte spørgsmålstejn ved identitet og kultur som faste størrelser (Frank, 2008)
- der tematiserer integration og sammenhold på tværs af kulturelle grupper (Cai & Bishop, 1994)
- der tematiserer minoriteters kamp for rettigheder og ligeværd (Cai & Bishop, 1994; Rudman & Botelho, 2009)
- der ikke prioriterer majoritetens perspektiv, men skaber plads til minoriteters erfaringer og perspektiver (Cai, 2002; Yokota, 1993)

⁷ Her kunne det også være relevant at nævne postkolonialismen. Det er dog et meget stort teoretisk felt at udfolde, og jeg bruger det ikke i afhandlingen, hvorfor jeg heller ikke går videre med det. Med postkolonial teori overlapper min definition i forhold til litteraturens tematisering af magt i samfundet og minoriteters kamp for rettigheder (Hauge, 2007), hvilket også amerikanske forskere er inde på i forhold til multikulturel litteratur (Cai & Bishop, 1994; Rudman & Botelho, 2009).

- der omhandler universelle temaer som sorg, venskab, kærlighed, skolestart eller andet, men med minoriteter som hovedpersoner (smeltedigelbøger) (Sims, 1982) (at der er tale om minoriteter, kan ses gennem minoritetsmarkører fx såsom navnene på karaktererne)
- der indskriver personer med *synlige minoritetsmarkører* (se kapitel 1 og 4)
- der indeholder en sproglig mikstur, et diskursivt mix (Frank, 2008) eller kodeskift mellem forskellige sprog, der afspejler forskellige gruppekulturer, fx gennem indskrivning af dialekter eller fremmedord (syntaksen kan også være bevidst ændret)
- der gør brug af stereotyper om forskellige grupper, hvilket bruges som et æstetisk virkemiddel, der fx provokerer og skaber ironisk distance.

Jeg har ladet mig inspirere af Banks' model (se figur 2 i afsnit 2.2.2) af identiteters tilknytninger til mikro- og makrokultur i udarbejdelsen af en model over multikulturel litteratur. Modellen illustrerer, at multikulturel litteratur går på tværs af mikrokulturer inden for den nationale makrokultur.



Figur 3 Multikulturel litteratur

Den multikulturelle litteratur (den røde cirkel i midten af modellen) placeres således inden for den nationale ramme (den hvide cirkel), men med jordkloden som baggrund, hvilket viser, at der kan være et samspil med lande uden for den nationale makrokultur. Mikrokulturerne (de grå cirkler) overlapper både hinanden, den nationale makrokultur og det globale perspektiv. Figuren viser, hvordan

multikulturel litteratur krydser kulturer, går på tværs af dem og ikke tænker dem i låste kulturelle modsætninger. Modellen åbner for flerkulturelle fortællinger om en nation.

I modsætning til migrationslitteraturen, hvor globaliseringen er en væsentlig tematik, da den kosmopolitiske migrationslitteratur bevæger sig i *globale korridorer* (jf. Frank) og tematiserer netop denne mobilitet, har den multikulturelle litteratur i nærværende afhandling fokus på nationale fortællinger. Her adskiller multikulturel litteratur sig væsentligt fra migrationslitteratur og fra Cai og Bishops omfavnende paraplybetegnelse, der inkluderer verdenslitteratur, idet multikulturel litteratur i afhandlingen er en pædagogisk definition, der stræber efter at styrke den *nationale* sammenhængskraft ved at indskrive minoriteters liv som en del af landets selvfortælling og ikke som fortællinger fra andre lande (Banks, 2007; Horst, 2006; Horst et al., 2006; Haas, 2014; Kymlicka, 2010). Kategoriseringen af multikulturel litteratur tager derfor direkte udgangspunkt i pædagogiske ambitioner om at synliggøre minoriteter i et land ved at tematisere diversiteten og mobiliteten *inden for* den nationale grænse. Det globale eller mødet med andre nationers fortællinger hører i dette præsenterede multikulturelle perspektiv ind under andre tekster som verdenslitteratur, oversatte tekster og migrationslitteratur. Det globale kan være tematiseret i multikulturelle tekster (jf. jordkloden i baggrunden), men det er ikke et overskyggende tema i denne litteratur. Målene med multikulturel uddannelse handler ikke først og fremmest om globale perspektiver og *interkulturel* forståelse mellem lande. Multikulturelle tekster omhandler livet i et multikulturelt samfund og de heraf medfølgende problemstillinger.

Afhandlingen argumenterer ikke for udskrivningen af litteraturhistorie, migrationslitteratur, verdenslitteratur eller andre former for litteratur, men for *indskrivningen* af nyere multikulturelle tekster, hvor minoriteters vilkår, liv, kulturer, og traditioner i det litterære indhold afspejles i klassen som en del af litteraturarbejdet. Vi skal eksplicit tale om forskelle og ligheder blandt mennesker i Danmark og bevidstgøre eleverne om de valg, de foretager, hvilket alt sammen er forhold, der har indflydelse på deres identitetskonstruktioner og processuelle kulturelle udvikling. Der står også i Folkeskolelovens stk. 1 (Folkeskoleloven, 2019), at elevers fortrolighed med dansk kultur har forrang for deres forståelse af andre landes kulturer. Dette kan blandt andet gøres ved at inddrage flere fortællinger, der afspejler det danske multikulturelle samfund, som eleverne er en del af. Af samme årsag læner afhandlingens sig også op ad Albertsen (2013), når hun skriver, at Danmark skal åbne for en ny forståelse af danskhed og fremme nye fortællinger om det at være dansker i dagens Danmark.

Kapitel 3

Litteraturredidaktik med multikulturel litteratur og kulturelle kompetencer

Én ting er de normative identitetspolitiske begrundelser for et multikulturelt curriculum og multikulturel litteratur, noget andet er klasserummets faktiske læsninger. De litterære værker repræsenterer, som skrevet i forrige kapitel, ikke én kultur. Litteratur stiller kulturelle betydninger og meninger til rådighed, og det er deltagerne, der tilskriver de anvendte kulturelle tegn betydning.

Forskere inden for den multikulturelle litteraturredidaktik er enige om, at det ikke er ligegyldigt, *hvordan* elever læser multikulturel litteratur (Aerila & Kokkola, 2013; Cai, 2002; Dressel, 2005; Johnson, Koss, & Martinez, 2018; Langer, 2011; Mongillo & Holland, 2016; Osorio, 2018). Lærerens didaktiske planlægning og rammesætning af undervisningen samt de opgavetyper, der bliver stillet til rådighed gennem lærematerialer til multikulturelle tekster, er essentielle, når man skal undgå at reproducere negative stereotyper og udvikle elevernes kulturelle kompetencer og kritiske literacy (Banks, 1991).

I valget af indhold har jeg i det foregående kapitel argumenteret for indskrivningen af et kulturelt indhold med bestemte kriterier, der tager udgangspunkt i minoriteters perspektiver. Dermed præsenterer afhandlingen en normativ tænkning, når det gælder *generelle* forståelser af grupper og deres kulturelle praksisser i et samfund. I modsætning hertil anses klasseværelset som et dynamisk rum, hvori deltagerne performer deres identiteter og kulturer i et komplekst krydsfelt. Med udgangspunkt i den norske didaktiker Jon Smidt (2004) defineres kultur i afhandlingens empiriske del som det at skabe mening sammen med andre. Smidt ser klasserummet som et kulturrum og et resonansrum, hvor stemmer fra mange tider og steder møder hinanden og udgør kultur (Smidt, 2004, s. 26). Kultur indebærer handlinger og deltagelse, og derfor er klasserummet et sted, hvor kultur skabes af deltagerne, og hvor stemmer fra mange forskellige kulturer i fortiden og nutiden mødes. Konsekvensen af dette blik på kultur er, at det bliver væsentligt at overveje, hvordan og hvilke kulturer der skabes i klasser, når elever og lærere arbejder med multikulturel litteratur. Både tekster og de dertilhørende didaktiske opgaver, deltagernes tidligere læsninger, deres multiple identiteter og kulturer samt deres erfaringer og holdninger konstituerer kultur(er) i klassen.

Det er med udgangspunkt i dette syn på klasserummet, at jeg i nærværende kapitel udvikler afhandlingens didaktiske intervention med en multikulturel ungdomsroman. Kapitlet inddeles i tre hovedafsnit. I første hovedafsnit positionerer jeg arbejdet med multikulturel litteratur i danskfagets traditionskritiske perspektiv. Jeg retter også opmærksomheden mod nordisk forskning i

interkulturelle kompetencer i litteraturundervisningen og amerikansk forskning inden for den *multikulturelle litteraturdydaktik*. Jeg afslutter med en opsummering af disse nordiske og amerikanske perspektiver, der bliver grundlaget for afhandlingens didaktiske intervention. Dernæst følger et hovedafsnit, hvor jeg med udgangspunkt i afhandlingens hidtil diskuterede begreber og teorier præsenterer en definition på *kulturelle kompetencer*. Kapitlets tredje hovedafsnit introducerer den valgte multikulturelle ungdomsroman, begrundet valget af denne, og jeg begrundet afhandlingens didaktiske intervention. Igennem hele tredje kapitel ekspliciterer jeg, når begreber fra de hidtil fremstillede teorier anvendes som perspektiver på afhandlingens senere empiriske analyser.

3.1 Multikulturel litteratur og udvikling af kulturelle kompetencer i danskfaget

Argumenterne for at arbejde med multikulturel litteratur i den almenpædagogiske forskning er som nævnt at anerkende minoriteter i et samfund, og at disse tekster kan forberede *alle elever* til det globaliserede og flerkulturelle samfund. Banks' taksonomiske tilgang til curriculumreformer tænkes at bidrage til elevernes handlekompetencer, så de kan forholde sig kritisk til den viden, de møder i skolen, så de bliver i stand til at tage ansvar og handle for at skabe en bedre og mere retfærdig verden, både lokalt og globalt (Banks, 2009b). De danske forskere Anne Holmen, Karen Lund og Bergthorá Kristjánsdóttir anlægger også en handlingsorienteret tilgang til curriculum, når de spørger til, hvordan skolen kan klargøre eleverne til fremtidens samfunds*deltagelse* i et lokalt og globalt perspektiv (Holmen et al., 2010, s. 1). Denne handlingsorienterede tilgang afspejler sig også i Jeppe Bundsgaards (2009) argumenter for et danskfag, der tager afsæt i en række sociologiske tendenser i samfundet, hvor han spørger til, hvilke kompetencer fremtidige borgere har brug for. Sammen med en række andre forskere inden for danskfaget anlægger han et traditionskritisk perspektiv på danskfaget, hvor tanken er, at undervisningens indhold skal rettes mod at udvikle elevernes kompetencer, hvilket ikke står i modsætning til, men skal fungere som en operationalisering af idealet om dannelse⁸. I denne kompetenceorienterede tilgang bør læreren overveje indhold og metoder i forhold til, hvilke kompetencer eleverne skal udvikle.

Afhandlingen læner sig op ad Banks' transformerende curriculumdesign og hans didaktiske ambitioner og deler det traditionskritiske perspektiv på danskfaget. Dog vælger jeg at nedtone det handlende aspekt i udviklingen af det litteraturdydaktiske interventionsmateriale, da jeg er interesseret i diskursive forhandlinger og positioneringer i klasserne. Afhandlingen bruger derfor Banks' begreber

⁸ Jeg går hverken i dette kapitel eller senere i afhandlingen ind i yderligere diskussioner om forskelle eller ligheder mellem dannelses- og kompetencebegrebet.

om agency og handling som kognitive, personlige og følelsesmæssige positioneringer i klasserummet.

3.1.1 Interkulturelle kompetencer i litteraturundervisningen i nordisk forskning

Dette afsnit indledes med en redegørelse for begrebet *interkulturelle kompetencer*, som andre forskere har udviklet forståelser af i litteraturundervisningssammenhæng. Årsagen til, at jeg indleder med denne gennemgang, er, at jeg ønsker at klarlægge, hvordan andre forskere forstår litteraturlæsning som et rum, hvori elever kan udvikle (inter)kulturelle kompetencer, og hvordan disse kompetencer defineres. Jeg vil koncentrere mig om at inddrage perspektiver, som har haft og har indflydelse på brugen af begrebet interkulturelle kompetencer, både i danskfagets litteraturundervisning og i litteraturundervisningen i fremmedsprogfagene. Forskerne anvender begrebet interkulturel kompetence, hvilket er årsagen til, at jeg i dette kapitel vender tilbage til begrebet ”interkulturel”. Men som det vil vise sig senere i kapitlet, anser jeg dette begreb som en underkategori til kulturelle kompetencer.

I sprogundervisningen er en af de vigtigste fortalere for interkulturelle kompetencer den britiske forsker Michael Byram (2013). Hans definition på interkulturelle kompetencer involverer affektive, kognitive og adfærdsmæssige aspekter, hvor fokus er på de sociopsykologiske aspekter og dermed på udviklingen af kritisk bevidsthed snarere end på handlinger (Svarstad, 2016, s. 16). Interkulturelle kompetencer kendetegnes hos Byram ved, at man kritisk og analytisk er i stand til at forstå, at egne og andres kulturelle perspektiver er kulturelt bestemte. Byrams definition har særligt været indflydelsesrig inden for sprogundervisningen (Svarstad, 2016). Interkulturel kompetence rummer således en sproglig dimension, som fylder mest i fremmedsprogfagene, men som også anvendes af forskere i litteraturdydaktik (Hoff, 2016; Rørbech, 2009).

I en dansk sammenhæng tager Rørbech udgangspunkt i Byram og argumenterer for arbejdet med interkulturelle kompetencer i danskfaget på følgende måde:

Det skal vi, fordi dagens og morgendagens flerkulturelle samfund kalder på, at vi både forholder os til det interkulturelle felt fra et internationalt samt et nationalt og lokalt perspektiv. Der er således ikke kun et anliggende for fremmedsprogfagene. At anlægge et interkulturelt perspektiv i undervisningen og skabe muligheder for, at eleverne udvikler interkulturel kompetence, er en opgave for alle fag. Og måske især en udfordring for danskfaget, som traditionelt opfattes som et dannende, identitetsskabende og kulturbærende fag (Rørbech, 2009, s. 155).

Interkulturelle kompetencer i danskfaget indebærer, at man kan omgås det fremmede; forholde sig åbent og fordomsfrit til samt vise respekt og forståelse over for kulturelle, sociale og etniske forskelle mellem mennesker; diskutere uden at fordømme; samarbejde på tværs af kulturelle, religiøse, etniske og sociale forskelle; reflektere over, hvordan vi skaber og transformerer forskelle gennem sprog og handlinger; og at man ønsker at opnå indsigt i den omgivende verden (Rørbech, 2009, s. 155). Rørbech retter fokus mod dannelsespotentialer i flerkulturelle klasserum og argumenterer for, at arbejdet med fiktive tekster i danskfaget kan medvirke til udviklingen af elevernes interkulturelle kompetencer, når man didaktisk tilrettelægger undervisningen, så der skabes muligheder for *interkulturelle møder*. Udgangspunktet for den didaktiske tilrettelæggelse er at åbne for mødet imellem elevernes forskellige læsninger af og perspektiver på de tematiske, eksistentielle, æstetiske og filosofiske problemstillinger, som teksterne rejser ved at give eleverne rum til at vælge de identiteter, de vil have i spil i læsningen.

Med Klaus P. Mortensens begreb om *fremmederfaringer* (Mortensen, 1998), der forstås som læserens møde med nye fortællinger og metaforer, der giver mulighed for selvfordobling, altså det at se sig selv og reflektere over sin forståelse i mødet med teksters verdensforståelse, sætter Rørbech fokus på elevens møde med andre elevers forståelseshorisonter i klasserummet. Dette møde kan igangsætte diskussioner af forskellige perspektiver på teksten og fungere som fremmederfaringer, der udvider egne forståelseshorisonter.

Rørbech argumenterer for, at den didaktiske tilrettelæggelse ikke fastlåser elevernes identiteter. Arbejdet med at åbne elevernes forskellige perspektiver og potentielt udvikle elevernes kulturelle selvrefleksion og identiteter kan blandt andet foregå ved at fokusere på tekstens fortællerforhold, stil, motiver og tematikker. I forhold til fortællerforholdene kan eleverne diskutere de normer og værdier, de finder i teksten, når fortælleren overlader plads til læsernes refleksioner. Ved at samtale om ”tekstens æstetiske tænkning over almene og kulturspecifikke problemstillinger” (Rørbech, 2009, s. 161) kan man åbne for fremmedhedsoplevelser i klassens læsning. Man kan lade eleverne diskutere forfatterens fremstilling og fortællestil i forhold til de begivenheder, der finder sted i teksten. Den enkelte elev må forholde sig til sin forståelse af tekstens perspektiver og til de andre elevers og lærerens perspektiver. Elevernes sproglige mangfoldighed kan også trækkes ind i litteraturarbejdet, hvis man fx sætter fokus på de æstetiske virkemidler, der kan åbne for flersproglige input. Her kan eleverne for eksempel arbejde med sproglige modsætninger og strukturer i en tekst og skabe nye ord, rim og modstillinger, også mellem forskellige sprog. I forhold til arbejdsformer og metoder peger Rørbech på vigtigheden af, at elever arbejder sammen på tværs af etniske, religiøse og kulturelle skel.

Rørbech er pioner i forhold til at være den første, der formulerer arbejdet med interkulturelle kompetencer i fiktionsundervisningen i danskfaget.

Ligesom Rørbech argumenterer den norske forsker i fremmedsprogsdidaktik Hild Elisabeth Hoff (2016) for de potentielle kulturmøder i dialogen mellem tekst og læser. Hoff anvender Byrams begreb om den *interkulturelle taler* (Byram, 1997) og udvikler en model til brug i litteraturundervisningen, der viser den ideelle interkulturelle læser, som adskiller sig fra den interkulturelle taler (Byram, 1997, s. 59). I en social interaktion mellem mennesker fra andre kulturer end ens egen kan man stille modparten spørgsmål og afklare misforståelser og uenigheder undervejs (*interkulturelle taler*). I læsning af litteratur kan man gå til litteraturen fra forskellige perspektiver, læseren kan undervejs stoppe op, reflektere og genlæse passager, men teksten taler ikke tilbage og korrigerer hans/hendes fortolkninger. Hoff påpeger litteraturens iboende flertydighed, der gennem formsproget og tekstens tomme pladser (Iser, 1980) giver læseren et hav af mulige meninger og fortolkninger. En litterær tekst inviterer læseren til at træde ind i andres steder og ind i en forhandling om mening, værdier, holdninger m.m., men teksten repræsenterer ikke én kulturel stemme, da tekstens kulturelle stemmer er udtømmelige (Hoff, 2016).

Den interkulturelle læser involverer sig i teksten på mange forskellige planer. Læseren er interesseret i at undersøge, hvordan og hvorfor kulturelle, sociale og historiske subjektpositioner kan føre til forskellige fortolkninger, og her er der lighed mellem Rørbechs og Hoffs tilgang, idet de begge accentuerer andres læsninger, der får indflydelse på den enkelte læsers dynamiske interaktion med tekster og potentielt udvider læserens horisont. I de fælles læsninger eller gennem andres læsninger af tekster kan man få øje på, hvordan læsere inden for den samme kultur (og ikke kun på tværs af kulturelle grænser) kan have divergerende forståelser af og perspektiver på den samme tekst. Det sociopsykologiske er fremhævet hos Hoff som hos Byram. Kognitiv og følelsesmæssig involvering anses for at være essentiel for at udvikle interkulturel kompetence (Byram, 1997; Hoff, 2016). Tekstfortolkningsprocessen hos Hoff (2016) opererer på tre forbundne kommunikationsniveauer, som alle involverer den interkulturelle læsers følelser og kognition.

Niveau 1 involverer den *interkulturelle læsers* engagement med de mange indlejrede stemmer i litteraturen. Den letteste måde for læseren at involvere sig følelsesmæssigt på i tekstens mange stemmer er at se på karaktererne og empatisk sætte sig ind i deres valg, tanker, holdninger og handlinger.

På niveau 2 tager den *interkulturelle læser* hensyn til, hvordan andre læsere kommunikerer med litteraturen, og overvejer de forskellige subjektpositioner, der muliggør forskellige tilgange til, perspektiver på og fortolkninger af teksten. I denne undersøgende tilgang til andre mulige perspektiver kan den *interkulturelle læser* undersøge andre læsers fortolkninger.

På niveau 3 kigger man på *intertekstuelle* forhold. Tekster fra forskellige kulturer, tidsperioder og genrer sammenlignes og kontrasteres. Her skriver Hoff om den *interkulturelle læser*, der ikke blot identificerer, hvordan teksten kommunikerer med andre tekster, men også er i stand til at sammenstille teksten med andre tekster for at undersøge, i hvor høj grad andre tekster har indvirket på læserens egen subjektposition og perspektiver.

Hoff foreslår, at læreren stiller spørgsmål, der bevæger sig på tværs af de tre niveauer, men det er en pointe hos Hoff, at man på tværs af de tre niveauer overvejer tekstens narrativ, stil og struktur samt de kulturelle, sociale og historiske subjektpositioner, der er indlejret i teksten. I modsætning til Rørbech forholder Hoff sig ikke til elevernes identiteter og koblingen mellem bestemte kulturer/tekster og det enkelte individ. Det gør man inden for den multikulturelle litteraturredaktiske forskning, der modsat Rørbech har en tendens til på forhånd at se lukket på elevernes baggrunde. Dette ser jeg på i nedenstående afsnit, hvor jeg vender blikket mod amerikanske studier i multikulturel litteraturredaktik med henblik på at kortlægge, hvordan forskere i USA anbefaler en didaktik, der stræber mod at opnå målene om faglig inklusion af minoriteter.

3.1.2 Multikulturel litteraturredaktik i USA

I arbejdet med multikulturel litteratur argumenterer amerikanske litteraturforskere for en didaktisk rammesætning af undervisningen, der understøtter elevernes unikke erfaringer og baggrunde og udvikler deres individuelle respons på tekster (Cai, 1992, 2002; Colby & Lyon, 2004; Dressel, 2005; Johnson et al., 2018; Osorio, 2018; Taylor, Hinton, & Moore, 2008). Selvom forskerne skriver sig ind i transaktionsteoriernes landkort (Langer, 2011; Rosenblatt, 1995), og her særligt Louise Rosenblatts tænkning, der sætter fokus på interaktionen eller transaktionen mellem tekst og læser, læser jeg også et *kontekstteoretisk* sigte, som er særligt udtalt hos litteraturredaktikerne Cai (2008) og Rudman og Botelho (2009). Hvor Cai (2002) retter blikket mod den sociopolitiske kontekst i sine anbefalinger til arbejdet med multikulturel litteratur, præsenterer Botelho og Rudman som nævnt i forrige kapitel en egentlig analysestrategi til alle tekster. De peger på, at alle tekster er historiske og kulturelle produkter, der afslører, hvordan magtrelationer, social klasse, race og køn ”work together in text and image, and by extension in society” (Rudman & Botelho, 2009, s. 1), og derfor bør man

læse alle tekster med multikulturelle briller. Botelho og Rudman præsenterer en Freireansk tilgang til litteraturarbejdet om at læse litterære tekster kritisk, herunder navnet Critical Multicultural Analysis (CDA) (jf. at læse verden kritisk hos Freire (1970)). Det centrale i CDA-teorien er at "unmask dominant ideologies" (Rudman & Botelho, 2009, s. 9), herunder at undersøge magt i litteraturen, de indlejrede stemmer og positioner samt den implicitte forfatters værdier og holdninger og derudfra forbinde *teksten* med *konteksten* med henblik på at skabe social handling og forandring. Det er således en emancipatorisk litteraturredidaktik, der har et tydeligt aktivistisk sigte, som i min optik overser læserens litterære oplevelser og teksters flertydighed. For selvom jeg med udgangspunkt i multikulturel uddannelsesforskning og det præsenterede traditionskritiske perspektiv på danskfaget anser udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer som væsentlig i skolens rum og i arbejdet med multikulturel litteratur, kan litteraturlæsninger have mangfoldige formål (kapitel 2). Botelho og Rudman præsenterer væsentlige analytiske spørgsmål, som jeg finder det relevant at medtage i afhandlingens intervention, men deres analysestrategi kan kritiseres for at lukke læsningerne og underkende teksters flertydighed samt læseres æstetiske, herunder også sproglige og sanselige, oplevelser.

Hvor Botelho og Rudmann lægger vægt på spillet mellem tekstens indlejrede magtstrukturer og konteksten, vægtes læserens æstetiske, personlige og følelsesmæssige møde med teksten i specifikke læsesituationer anderledes hos Cai (2008).

3.1.3 Cais multidimensionelle model: læsning som en kompliceret begivenhed

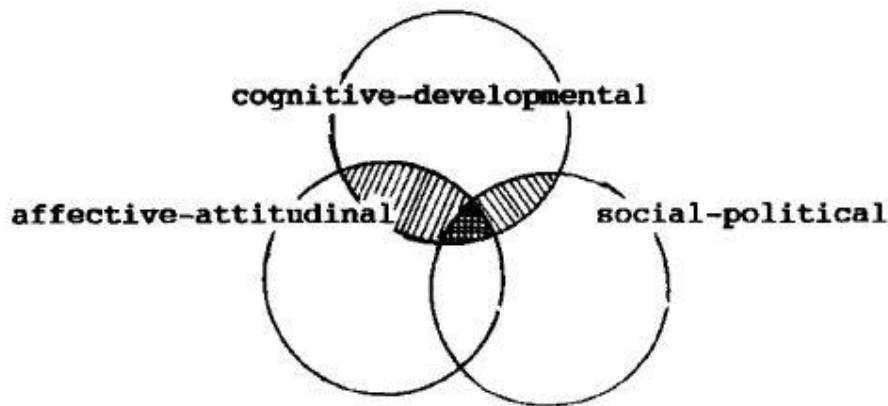
Cai (2002) ser på læsning som en kompliceret begivenhed (*event*), der involverer kognitive, følelsesmæssige og sociale processer. Læsning involverer interaktioner mellem læser og forfatter (eller den implicitte forfatter (Booth, 1962)) og med andre læsere i for eksempel et klasseværelse:

The participants in a reading event construct the meaning through interaction and negotiation (Cai, 1992, s. 67).

Når transaktionsteorier understreger læserens personlige involvering og transaktion med teksten, anerkendes også den sociale, kulturelle og politiske situation, som den enkelte læser befinder sig i (Rosenblatt, 1995, s. 89). Læsning anses for at være en æstetisk oplevelse, der kalder på affektive reaktioner og kognitive skemaer eller *scripts*, man har opbygget om verden og litteraturen.

Cai udvikler en multidimensionel model, der fungerer som rammen for den empiriske undersøgelse af elevers læsninger i hans studie. Modellen indeholder tre dimensioner: en kognitiv

udviklingsdimension, en affektiv-holdningsmæssig dimension og en sociopolitisk dimension (senere kalder han denne sidste dimension *social-fælles*) (Cai, 2002, s. 155).



Figur 4. Multidimensionel model af respons på multikulturel litteratur (Cai, 1992, s. 70).

Målet med modellen er at kunne beskrive læseren på samme måde, som man kan beskrive teksten. Antagelsen bag modellen er altså, at læserens baggrund har en effekt på fortolkningen af og interaktionen med en tekst. Læserens baggrund og interaktion er influeret af:

1) Læserens *kognitive udvikling*, som svarer til Rosenblatts *effluent readings*, som er en læsemåde, hvor man går til teksten med en allerede etableret viden eller ramme. Det er en form for informationslæsning, idet man allerede har etableret en forforståelse, når man tilgår teksten. I den kognitive dimension ser man på, hvordan læseren forstår og fortolker litterære tekster, samt de strategier, læseren vælger i interaktionen med teksten. Den viden, de har om verden og om litteratur, er også faktorer, der indvirker på læsningen.

2) Læserens *følelses- og holdningsmæssige* involvering i teksten, som svarer til *aesthetic readings* hos Rosenblatt, der involverer læserens æstetiske oplevelser, holdninger og følelsesmæssige responser i interaktionen med litteraturen. Læseren trækker på tidligere erfaringer med tekster og mennesker, indre koblinger af ord og ting og tidligere omgang med skrevne såvel som talte tekster. Læseren udtrykker, hvad han/hun kan lide eller ikke kan lide ved karaktererne, identificerer sig med karaktererne og involverer sig i fortællingen gennem indlevelse i karakterernes konflikter og følelser.

3) Den *sociopolitiske/fælles sociale dimension*, der blandt andet bygger på Stanley Fishs begreb om *fortolkningsfællesskaber* (Cai, 1992, s. 67). Her konstrueres meningen med teksten i interaktionen deltagerne imellem, og læsningen beskrives som en fælles begivenhed. Læsere forhandler også

mening for at positionere sig i forhold til hinanden, orientere sig mod hinanden og evt. vinde status og bestemte privilegier. Cai pointerer, at multikulturel litteratur bringer emner og temaer ind i undervisningen, fx kulturelle kampe, klassekampe eller race, der bringer diverse perspektiver frem i interaktioner. Disse perspektiver skaber subjektpositioner, som ikke blot kan bringe en ”sociokulturel rigdom”, hvor den enkelte får nye perspektiver på emner, men også ”sociokulturelle spændinger” (Cai, 2002, s. 167) ind i klassen, fordi deltagerne kan bringe meget forskellige perspektiver ind i den fælles meningskonstruktion. Ifølge Cai er der ganske få studier, der har undersøgt fælles læsninger af multikulturelle tekster (Cai, 2002, s. 170), hvilket er forskningsinteressen i nærværende afhandling.

Nærværende afhandling har alle tre dimensioner med i den didaktiske intervention. Indgangen er ikke, *hvem* den specifikke elev er, men *hvordan* elever bruger/ikke bruger egne baggrunde og erfaringer i interaktionen med den valgte tekst (jf. forskningsspørgsmålet). I modsætning til Cai har jeg derfor ikke defineret specifikke læsers kulturelle, religiøse, etniske eller andre baggrunde, men jeg ser på, hvordan eleverne og lærerne positioneres og selvpositionerer sig (mere herom i kapitel 4), og hvordan de forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i den fælles læsning. Jeg anvender begreberne fra de tre dimensioner i analysen af elevers og læreres positioneringer og diskursive forhandlinger.

3.1.4 Opbygning af forestillingsevne i den fælles læsning

Litteraturforskeren Judith Langer sætter også fokus på klassens fælles møde med litteratur. Langer (2011) har udviklet en teori om elevernes fælles læsning. Hendes teori om *envisionment building* bygger på Rosenblatts tænkning om efferent og aesthetic læsemåder. I Langers teori om litteraturundervisning skal eleverne have mulighed for at udvikle deres *envisionment* i et læse- og fortolkningsfællesskab, der konstitueres gennem udvekslinger af elevernes forskellige responser og læsninger. I klassens *envisionment*-fællesskab opfordres eleverne til at lytte til hinanden, hvor de præsenteres for nye muligheder, som omtales som ”exploring horizons possibilities” (Langer, 2011, s. 35) (jf. Rørbechs horisontudvidelse). Som den danske forsker Anna Karlskov Skyggebjerg skriver, kan Langers *envisionment* forstås som ens *forestillingsevne*, idet ordets rod, vision, kommer af synsbilleder, og dermed henviser begrebet til en ”indre forestilling, en tankemodel, en åbenbaring” (Skyggebjerg, 2017, s. 108). Ifølge Langer er det skolens opgave at uddanne litteraturlæsere, der er i stand til at sætte ord på egne forestillinger, diskutere dem i fællesskab og perspektivere dem til andres læsemåder og til livet. Til det opstiller Langer en model med fem stadier, på hvilke opbygningen af elevernes indre forestillingsbilleder kan foregå (Langer, 2011, s. 17-22). Modellen er ikke lineær,

men Langer argumenterer for, at der først zoomes ind på teksten, og at teksten dernæst holdes op mod egne erfaringer og flertydige fortolkninger i klassens fælles møde med teksten. De fem stadier er:

1. Being Outside and Stepping into an Envisionment
2. Being In and Moving Through an Envisionment
3. Stepping Out and Rethinking What One Knows
4. Stepping Out and Objectifying the Experience
5. Leaving an Envisionment and Going Beyond

På det første stadie er man på vej ind i teksten, og her bruger man sin forforståelse i en fælles søgen efter mening i bredden, ikke i dybden. I fællesskab undersøger man, hvad ordene betyder, og leder efter spor, der kan hjælpe læserne på vej ind i tekstens verden. På det andet stadie er man inde i teksten og finpudser sin forståelse. Her går man mere i dybden med meningsskabelsen og undersøger, hvordan teksten skal forstås og fortolkes. På dette stadie anvendes både ens personlige viden, tekstens indhold og den sociale kontekst i meningsskabelsen. Læserne er åbne for nye informationer og stiller traditionelle tekstanalytiske spørgsmål til karakterer, miljø, synsvinkel m.m. Hvor man før brugte sin fælles viden til at forstå og træde ind i teksten, bruges teksten på det tredje stadie som afsæt til at se anderledes på ens eget liv og ens ideer, holdninger og viden. Læserens erfaringer påvirker læsningen, men teksten påvirker også læserens erfaringer. Her stiller man spørgsmål til tekstverdenens betydning for ens eget liv og de tanker, teksten sætter i gang hos en. På det fjerde stadie ser man teksten på afstand og indtager et metarefleksivt niveau, hvor man analyserer, perspektiverer og relaterer teksten til andre tekster og til forhold uden for teksten (som hos Hoff). På det sidste stadie, som ikke altid finder sted i undervisningen, bevæger læseren sig væk fra teksten og har internaliseret teksten til egne erfaringer. På dette stadie er der skabt ny viden hos læseren, som kan bruges i andre situationer, hvilket man ikke nødvendigvis kan få øje på i undervisningen. I afhandlingen anvender jeg særligt Langers stadietænkning til at analysere interaktionerne i klasserummene. Selvom Langer er inspireret af Rosenblatts tænkning, er de ikke enige om, hvorvidt læseren bevidst kan træde ind og ud af læsemåder. Rosenblatts tænkning om efferent og aesthetic læsninger er, at man ikke kun kan træde ind i én af disse læsemåder, da de ligger på et kontinuum, men hos Langer kan en person kun træde ind i en læsemåde "based on the primary goal of the activity itself" (Langer, 2011, s. 42). Langers stadietænkning anvendes i afhandlingens analyser af, hvordan lærerne går til litteraturen, og til at undersøge, på hvilke niveauer eleverne arbejder med teksten i den fælles læsning. I forlængelse heraf finder jeg hos Langer operationaliserbare begreber til at beskrive både lærernes spørgestrategier og klassens læsemåder.

3.1.5 Opsummering af litteraturredidaktiske perspektiver og definitioner

Det litteraturredidaktiske grundsyn, som afhandlingen hviler på, er en kobling mellem Hoff's, Rørbech's, Cai's, Langer's, Rosenblatts, Botelho's og Rudman's didaktiske anbefalinger (Cai, 2002; Hoff, 2016; Langer, 2011; Rosenblatt, 1995; Rudman & Botelho, 2009; Rørbech, 2009, 2013).

Hos Rørbech finder vi et flydende syn på identitet og argumenter for at åbne for kulturelle positioneringer i klasserummet. Rørbech har fokus på klassens fælles *fremmedhedserfaringer* (jf. Mortensen (1998)), der kan udvikle interkulturelle kompetencer. I den optik er læsning ikke en individuel, men en kollektiv proces, som vi også ser det hos Hoff, Cai og Langer. Mens Rørbech taler om fælles *fremmedhedserfaringer*, der kan åbne for *flerperspektivistiske* fortolkninger i klassens interaktion med teksten og andre tekster (Rørbech, 2017), taler Hoff om dialogiske og samarbejdende tekstfortolkninger på tværs af tekster og læsninger, og Langer fokuserer på elevernes forestillingsevner. Både Botelho og Rudman, Hoff, Rørbech, Langer og Cai har fokus på fortællerforhold, synsvinkel og tekstens indlejrede stemmer, som man kan bruge til at åbne samtalerne om tekstens tematikker; dog har de forskellige tilgange til og fokus i dette analytiske arbejde. Cai anbefaler, at læreren tager udgangspunkt i elevernes individuelle erfaringer for derefter at gå til teksten, mens Rørbech, Langer og Hoff tager udgangspunkt i tekstens univers. Cai, Hoff og Rørbech italesætter de potentielle kulturmøder i dialogen mellem læser, tekst og kontekst. Hos Hoff ser vi en dialog på tværs af andre tekster og læsekontekster, idet hun i teorien om den *interkulturelle læser* har fokus på *interkulturelle tekster*, ikke blot på tværs af andres læsninger og andre tekster, men også som en bevidst strategi, der kan hjælpe elever med at se, hvordan deres tilgange til tekster er influeret af tidligere tekstlæsninger. Alle forskere adresserer teksters sociale, kulturelle, politiske og historiske kontekster, men vægter dem forskelligt. Botelho og Rudman's CDA medtages i afhandlingens didaktiske intervention som et perspektiv i arbejdet med multikulturel litteratur, da disse forskere stiller skarpt på litteraturens skjulte ideologier og magtperspektiver. Fra deres analysestrategi medtages spørgsmål om det normale/unormale i teksten og om, hvem der får ordet, og hvem der er eller bliver gjort tavse.

Det er altså med baggrund i disse nordiske og amerikanske litteraturteorier og teorierne fra kapitel 2, at jeg udvikler afhandlingens didaktiske intervention. Jeg anvender også begreber fra disse teorier i analysen af afhandlingens empiri. Det er dog væsentligt at pointere, at Hoff's teori om den interkulturelle læser først blev inddraget efter interventionen i de tre klasser (mere herom i afsnit 3.2.2). Jeg anvender:

- Cai og Rørbechs teorier til spørgsmål, der skaber plads til flerperspektivistiske læsemåder og rum til uenigheder
- Rørbechs teori til at åbne for positioneringsmuligheder, hvor eleverne først og fremmest får mulighed for at positionere sig fagligt og dernæst personligt
- Botelhos og Rudmans teorier til kritiske læsninger og stillingtagen til tekstens skjulte stemmer og ideologier
- Hoffs, Langers, Rosenblatts, Rørbechs og Cais teoretiske anbefalinger om at tage udgangspunkt i såvel tekstnære som erfaringsbaserede spørgestrategier
- Langers stadietænkning, som anvendes til at opbygge opgaver, der åbner for udviklingen af fælles forestillingsbilleder på forskellige niveauer, både inde i teksten og uden for teksten.

I nedenstående afsnit redegør jeg for afhandlingens definition på kulturelle kompetencer, som bygger på teorikapitlerne 2 og 3. Her tydeliggør jeg også, hvorfor jeg vælger, at den didaktiske intervention skal fokusere på udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer i de tre cases.

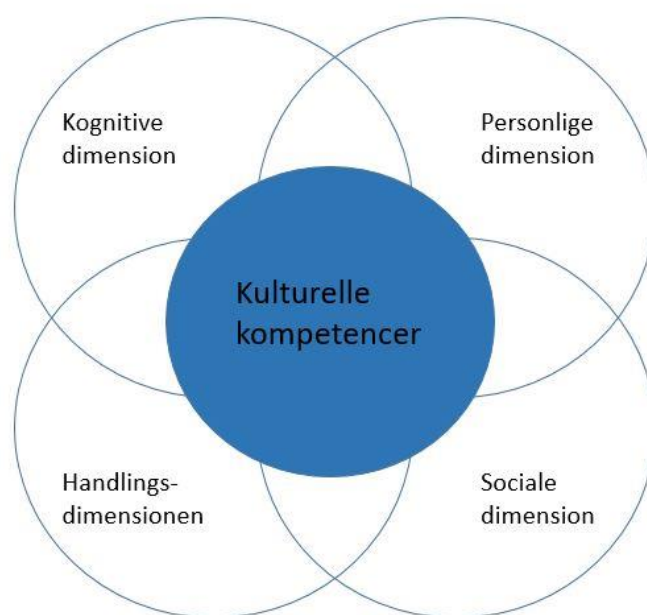
3.2 Afhandlingens definition på kulturelle kompetencer

Formålet med dette afsnit er at klargøre afhandlingens forståelse af kulturelle kompetencer, således at begrebet kan operationaliseres med henblik på planlægningen af de didaktiske opgaver i interventionen og med henblik på at kunne analysere elevers tegn på kulturelle kompetencer i empirien. Som det vil vise sig, tager definitionen udgangspunkt i gennemgangen af teorierne fra både kapitel 2 og 3.

Ifølge Dervin og Gross er begrebet interkulturel kompetence et synonym til *multikulturel*, *krydskulturel* og *global kompetence* (Dervin & Gross, 2016, s. 2). Selvom afhandlingen ikke skal læses som en modsætning til forskning i interkulturel pædagogik (Byram, 1997; Svarstad, 2016), foretrækkes begrebet *kulturelle kompetencer* (Dresang, 2013; Overall, 2009), da afhandlingens fokus ikke er på at fremme forståelse eller indblik *imellem* andre lande og heller ikke udelukkende *imellem* kulturer. Fokus er på at fremme den nationale sammenhængskraft, der bygger på ideen om et pluralistisk samfund (jf. kapitel 2), og dermed er afhandlingen et bidrag til diskussioner af, hvordan danskfaget kan indskrive en flerkulturel forståelse af danskhed og kulturelle identiteter i den didaktiske tilrettelæggelse af litteraturundervisningen. Ved at fjerne præfikset 'inter-' forskubbes fokus, så det ikke først og fremmest handler om mødet mellem noget kendt og ukendt. Kulturel kompetence som begreb åbner også for *intrakulturelle* skæringspunkter, som forstås som kulturel variation og forskellighed og kontraster *inden* for kulturer (jf. Hoff, 2016), da udvikling af kulturelle

kompetencer ikke udelukkende er noget, der sker i mødet med det fremmede (jf. inter-) eller i mødet med det flerkulturelle (jf. multi-). Det er heller ikke udelukkende noget, man udvikler, når man krydser en kulturel grænse (jf. kryds-). Kulturel kompetence udvikles også i mødet med ens egne kulturelle tilknytninger og muligvis kendte/genkendelige fortællinger. Kulturel kompetence forstås derfor som et overbegreb for inter-, kryds-, multi- og intrakulturelle kompetencer. I denne brede forståelse kan man vælge et af disse underbegreber som perspektiver i sin undervisning. For eksempel kan man i arbejdet med oversat verdenslitteratur vælge at fokusere på interkulturelle perspektiver og læsninger på tværs af nationer.

I definitionen på kulturelle kompetencer er det væsentligt at understrege, at dette normative udgangspunkt ikke er ensbetydende med, at lærere, elever eller andre aktører skal opnå samme holdninger eller mene noget frem for noget andet. Udviklingen af menneskers kulturelle kompetencer handler derfor ikke om at overføre bestemte holdninger, værdier eller normer, men om hele tiden at stræbe efter at opnå kompetencer, der gør én i stand til at navigere og deltage i et multikulturelt og globalt samfund, hvor der netop flourerer mange holdninger, værdier og normer. I forlængelse heraf forstås kulturelle kompetencer som en proces, der aldrig er fuldstændt (Doll & Garrison, 2013). Man bliver aldrig færdig med at udvikle sine kulturelle kompetencer, da kultur konstant er under forhandling og forandring. Med udgangspunkt i de teoretiske diskussioner i kapitel 2 og 3 defineres kulturelle kompetencer ud fra fire dimensioner.



Figur 5. Kulturelle kompetencer i afhandlingen

Den kognitive dimension indebærer evnen til at:

- læse/se, genkende, analysere, forstå, fortolke og vurdere egne og andres kulturer i tekster og interaktioner (Banks, 2004a; Byram, 2013; Cai, 2002; Hoff, 2016; Rørbech, 2009)
- se, at kulturer ikke er rene, lukkede helheder, men dynamiske og foranderlige størrelser, der skifter betydning i forskellige kontekster, afhængigt af hvordan mennesker bruger dem/fortolker dem (Hoff, 2016; Smidt, 2004)
- tage kritisk stilling til de kulturelle repræsentationer, man møder (Banks, 2004b; Byram, 2013; Rudman & Botelho, 2009)
- stræbe efter at man skal have færre fordomme og stereotyper, således at man nuancerer sine forestillinger om både sine egne og andres kulturer (Blum, 2009; Cai, 2002)
- sætte sig ind i det kendte på nye måder.

Den sociale dimension indebærer evnen til at:

- samarbejde med andre på tværs af kulturer (Banks, 2007; Byram, 2013; Rørbech, 2009)
- indgå i sociale relationer på tværs af kulturer (Banks, 2007; Byram, 2013; Rørbech, 2009)
- diskutere og vise på en respektfuld måde, hvor man er uenig i andres perspektiver, værdier eller holdninger (Cai, 2002; Rørbech, 2009)
- være åben for, at andres holdninger, perspektiver og værdier kan influere ens egne perspektiver, værdier eller holdninger
- træde et skridt tilbage i sociale relationer og spørge åbent til andre mennesker, så de selv får mulighed for at beskrive, hvem de er her og nu i den specifikke situation.

Den personlige dimension indbefatter evnen til at:

- se positivt på sin(e) egen kultur(er) og inddrage positive selv billeder og kulturelle positioner, der kan øge ens selvværd (Cai, 2002; Norton, 1999; Sims, 1982)
- leve sig ind i andres liv og følelser med empati (Cai, 1992; Cai & Bishop, 1994; Hoff, 2016; Rørbech, 2009)
- stå ved sin(e) egen kultur(er) (Cai & Bishop, 1994; Norton, 1999) og turde performe sin(e) kultur(er) i forskellige kontekster
- respektere sine egne kulturelle rødder og se historisk og dynamisk på den kulturelle fortid i samspil med samtidens og fremtidens stemmer (Banks, 1991; Rudman & Botelho, 2009)
- krydse sine indre kulturelle grænser og ændre forståelser og fortolkninger af og holdninger til andre mennesker (Cai, 2002)

- forholde sig kritisk til sin egen kultur(er) i et historisk, nutidigt og fremtidigt perspektiv.

Handlingsdimensionen indbefatter evnen til at:

- dele sine meninger til kulturelle emner offentligt på en respektfuld måde
- deltage og tage ansvar i en global og lokal verden (Banks, 2004b; Bundsgaard, 2009; Holmen et al., 2010; Rudman & Botelho, 2009)
- handle på baggrund af nuanceret viden om andre menneskers kulturer
- deltage i demokratiske processer og tage stilling til kulturelle og politiske emner (Banks, 2007; Rudman & Botelho, 2009).

Det er en vigtig pointe i afhandlingen, at det ikke er enestående for arbejdet med multikulturel litteratur, at mennesker kan udvikle kulturelle kompetencer. Udviklingen af kulturelle kompetencer kan ske i mødet med mange tekster og i mødet med mennesker i sociale relationer. Det er heller ikke hensigten med afhandlingen at begrænse læsning af litteratur til udelukkende at være et middel til opnåelse af kulturelle kompetencer. Afhandlingens fokus tager udgangspunkt i danskfagets centrale formål, ifølge hvilket elever skal fremme deres oplevelser af litteratur som kilde til personlig udvikling og kulturel identitet (jf. kapitel 1). Kulturelle kompetencer fremhæves først og fremmest, fordi min forskningsinteresse er at undersøge forhandlinger om læsemåder, identiteter og kulturer i forskellige klasseværelser, hvor jeg har en formodning om, at jeg, ved at tilrettelægge en intervention, der gør plads til samtaler om kultur og minoriteter, åbner for forhandlinger og positioneringer i forhold til multikulturelle tematikker. Dernæst, fordi forskere i multikulturel litteraturdydaktik sætter fokus på udviklingen af kulturelle kompetencer i arbejdet med multikulturelle tekster (Cai & Bishop, 1994; Dresang, 2013).

Det er med udgangspunkt i denne definition på kulturelle kompetencer, at afhandlingen udvikler et forløb med multikulturel litteratur. Definitionen på kulturelle kompetencer anvendes som analysestrategi, når jeg i afhandlingens empiriske del analyserer elevers og læreres tegn på kulturelle kompetencer. Igen er det her væsentligt at understrege, at det ikke er hensigten, at eleverne skal nå frem til enighed om kulturelle, politiske eller andre emner, og at jeg afholder mig fra at vurdere læreres og elevers forskellige holdninger. I forlængelse af dette perspektiv peger afhandlingen ikke på, *om* elever og lærere *er* kulturelt kompetente, men på, hvordan kulturelle kompetencer kommer til udtryk, og hvilke potentialer der opstår gennem et didaktisk læremiddel, der fokuserer på udviklingen af kulturelle kompetencer.

3.3 Afhandlingens didaktiske intervention

Interventionscasestudiet i nærværende afhandling er en intentionel intervention, der sigter mod at undersøge, hvilke positioneringsmuligheder der skabes i tre forskellige klasser, når de arbejder med multikulturel litteratur og et dertilhørende forløb. Det er afhandlingens præmis, at netop fordi empirien er genereret ud fra en bestemt teoretisk optik, giver den mig mulighed for at sammenligne positioneringsmuligheder, læsemåder og forhandlinger på tværs af casene. Interventionen er derfor et *middel* til at undersøge, hvordan elever og lærere forhandler identiteter og læsemåder, når de arbejder med multikulturel litteratur, der har til hensigt at udvikle elevernes kulturelle kompetencer. Afhandlingen er ikke et udviklingsprojekt eller et projekt, der sigter mod at skabe forandringer i praksis. Interventionen i de tre cases sigter mod at skabe viden om, hvordan positioneringer og forhandlinger ser ud i tre forskellige cases, der er placeret tre forskellige steder i landet og har et forskelligt antal tosprogede elever i klasserne (mere herom i kapitel 4).

Nedenstående afsnit indrammer den valgte multikulturelle ungdomsroman, *Haram* (2016) (herefter *Haram*), som er skrevet af forfatteren Kristina Aamand. Formålet med afsnittet er at føre læseren ind i de overordnede tematikker og virkemidler i romanen. Romanen er først og fremmest valgt, da den indeholder flere af kriterierne for multikulturel litteratur, som afhandlingen har præsenteret i forrige kapitel (mere herom i næste afsnit). Dernæst er den valgt, da det er en del af Gyldendals Læs Let Bøger, hvilket jeg vurderer, at de fleste elever kan nå at læse, mens jeg er tilstede i klasserne. *Haram* kendetegnes som ungdomslitteratur, fordi karaktererne er unge, fordi temaerne er forbundet med ungdomslivet generelt (forældreopgør, seksualitet, venskaber m.m.) og fordi sproget mimer ungdomslivet gennem fx gennem moderne slangudtryk (Henkel, 2009). Dette uddybes i nedenstående afsnit med analytiske nedslag i *Haram*. Analysen af *Haram* går forud for udviklingen af afhandlingens didaktiske intervention, som efterfølgende introduceres.

3.3.1 Læsning af den valgte ungdomsroman *Haram*⁹

Haram handler om en arabisk pige, Anisa, der er kæreste med en dansk dreng, Johannes, og det er forbudt, dvs. haram, i Anisas familie. Derfor holder Anisa det hemmeligt. Med *Haram* har forfatteren skabt en socialrealistisk Romeo og Julie-inspireret fortælling, der har forbudt kærlighed mellem to unge mennesker fra to forskellige kulturer som sit overordnede motiv, men hvor flere temaer trænger sig på og giver indblik i minoritetspigen Anisas refleksioner over de modsatrettede værdier i hendes familie og i majoritetskulturen, hvor kærester er tilladte. Romanen begynder in medias res, hvor Anisa

⁹ I dette afsnit anvender jeg kun sidetal i referencerne til *Haram*.

bliver forhørt af sin familie angående rygter, de har hørt fra andre om, at hun er blevet set sammen med en dansk dreng. Overskriften og indholdet i det første kapitel, "En pige er som en hvid væg", slår de overordnede temaer an: kulturel overvågning, sex før ægteskab og forskelle på pigers og drenges ære i visse arabiske familier. Piger skal passe på deres rygte, fordi de er som *hvide vægge*, mens drenges *vægge er sorte*, fordi drenge "kan gøre som de har lyst til" (s. 11). Ud over at få et indblik i Anisas tanker og dobbeltliv møder vi hendes to veninder Kadidja og Muna. Kadidja og Muna er fra samme miljø som Anisa. De taler arabisk, bærer tørklæder og er muslimer alle tre. Da de to veninder presser Anisa til at oplyse dem om, hvorvidt rygterne om "den danske dreng" er sande, opfinder Anisa et spil, hvor de alle tre skal sætte noget af deres ære på spil, før hun fortæller sandheden. Spillet går ud på, at de tre piger skal trække lod mellem tre sedler, hvor Anisa har skrevet henholdsvis *Blowjob*, *Analsex* og *Sex-Almindelig* (s. 37). Pigerne skal udføre det, der står på sedlen, for kun på den måde står de alle lige (s. 37), for "*hvis én sladrer, falder vi alle tre*" (s. 35). Kadidja trækker analsex, Muna trækker blowjob, og Anisa trækker almindelig sex. Spillet får ikke blot konsekvenser for deres venskab, men også for deres liv hver især. Kadidja kaster sig ud i sin opgave med fyren Omar, der tager et billede af hende bagfra under sexakten i en bil. Efterfølgende truer han med at dele billedet, hvis hun ikke går med til at have sex med en af hans venner. Parallelt med dette følger vi også Muna, som bliver overvåget af sin bror, Amin. Amin er gået i Munas dagbøger, og hun føler sig nødsaget til at afsløre en af sine veninder for at få opmærksomheden rettet et andet sted hen. Hun fortæller Amin, at Anisa har en dansk kæreste, hvilket han fortæller videre til Anisas familie. Anisas verden ramler for hende, da hendes familie vil have hende gift med en mand fra Marokko for at stoppe de dårlige rygter og hendes relation til Johannes. Bogen ender med, at Anisa stikker af hjemmefra, lige før hun skal med sin storesøster til en klinik for at undersøge, om hendes mødom er intakt (s. 94). Romanen har en åben slutning.

Haram defineres som en multikulturel ungdomsroman med flere af de multikulturelle genretræk, som afhandlingen præsenterer i definitionen på multikulturel litteratur (kapitel 2). Romanen synliggør minoriteter litterært, og der spores følgende multikulturelle genretræk:

- 1) Specifikke kulturelle repræsentationer af muslimers liv og hverdag, fx koranlæsning (s. 49), æreskodekser og holdninger til forholdet mellem køn
- 2) Et sprogligt miks med indskrivning af særlige arabiske, religiøse ord, hvilket allerede ses i titlen *Haram*. Andre eksempler er *machallah* (s. 66) eller *habibi* (s. 1)

- 3) Personer med synlige minoritetsmarkører, fx kvinder med tørklæde (s. 32) og muslimske mænd med religiøse skæg (s. 49)
- 4) Karakterernes ikke typisk danskklingende navne, fx Anisa, Sherin, Bashar, Kadidja
- 5) Tematiseringer af kulturmøder mellem forskellige familier og deres leveformer og værdier
- 6) Identitetsforhandlinger og ambivalens på tværs af en muslimsk/arabisk kultur, hvor kærester er forbudte, og majoritetskulturer, hvor kærester er tilladte
- 7) Stereotype fremstillinger af muslimske familier, der går op i rygter og social kontrol.
- 8) *Haram* omhandler også universelle ungdomstematikker som venskab, loyalitet, tillid, sex og relationen til ens forældre, som man kan åbne teksten med i en didaktisk sammenhæng (smeltedigelbøger).

Romanen indeholder således flere af kriterierne fra min tidligere præsenterede definition på multikulturel litteratur, hvilket er årsagen til, at jeg har valgt denne roman i interventionen.

3.3.1.1 Komposition og skiftende synsvinkler

Romanen skifter undervejs fortællerperspektiv fra primært at følge protagonisten Anisa, der er synsvinkelbæreren. Fra en personbunden jeg-fortæller med indre fokalisering (kapitel 1-8) skifter romanen til en tredjepersonsfortæller med ydre fokalisering i kapitlerne 8, 11, 12 og 13, hvor vi følger skiftevis Kadidja og Muna. De uensartede identiteter og synsvinkler, som vi følger, manifesteres i udsigelsen gennem det, Frank kalder *intratekstuelle* grænsebrydninger mellem fremstilling og forestilling (Frank, 2008)¹⁰. Spring i synsvinkel og de parallelle forløb gør romanen til en typisk kompleks ungdomsroman (Henkel, 2011), der kendetegnes ved komplekse fortællerforhold og æstetiske udtryk. Selvom romanen er holdt i en klar nutid, hvorfra fortællingen løbende udvikler sig i takt med det, karaktererne oplever (medsyn), forekommer der også et mix af *diskursive spor* (Frank, 2008), som også manifesteres grafisk i romanen. For eksempel får vi adgang til indre monologer og fragmenterede strøtanker, når Anisa bærer synsvinklen. Disse indre monologer er markeret med ny skrifttype og korte og abrupte sætninger:

Har du hørt at Fatma...Ja, hende med de fem døtre, stakkels kvinde, ikke én søn. Ja, manden fik en ny kone, da han så at femte barn også var en pige (s. 10).

¹⁰ Begreberne *forestilling* og *fremstilling* er hentet fra Stefan Iversen og Henrik Skov Nielsen (2004) og er en bearbejdning af begreberne *fabula* og *sjuzhet*. Ligeledes anvender jeg *fokaliseringsteorien* (Genette 1983).

Andre steder i romanen får vi lov at læse med i Munas dagbog, som er skrevet med en anderledes skrifttype end resten af romanen (s. 68). Romanen indeholder også sms'er, der grafisk placeres længere inde i margenerne og markeres med en mindre skriftstørrelse (fx s. 55). Grafisk og indholdsmæssigt mimer romanen ungdommen gennem forskellige grafiske opstillinger af skriften og fragmentariske passager med spring i handlingsforløb.

3.3.1.2 Kulturer, karakterer og relationer

Et af de vigtigste motiver i romanen er den fremstillede kulturelle dikotomi, som Anisa hele tiden oplever mellem en arabisk kultur i hjemmet og en dansk kultur uden for hjemmet. Med den valgte synsvinkel får vi adgang til Anisas tanker og følelser, og gennem Anisa får vi indblik i de religiøse og kulturelle forhold, som er gældende i hendes familie. Anisas familie er fra Marokko, og i romanens repræsentation af marokkansk kultur sidder mændene og kvinderne hver for sig, når man har gæster (s. 13), og familierne finder den, man skal giftes med (s. 12). Man sværger ved koranen (s. 23 & s. 64), og brødre holder øje med og passer på deres søstre, så de ikke ødelægger familiens ære (kapitel 13). Læseren bliver inviteret ind i en familie, hvor piger ikke må være kæresten med danske drenge (s. 12). Overvågning og kontrol gennemsyrrer romanen rent tematisk, hvilket også afspejles i bogens paratekst, hvor der står: "Haram. Det er svært at være sig selv, når alle holder øje med alle". På makroniveauet kan man gennem kapiteloverskrifterne også få øje på kulturelle blandinger, blandt andet gennem et mix af sprog. Fx: "En pige er som en hvid væg", "Helle i himlen", "Femme fatale" og "Undskyld, Allah".

Ud over karaktererne Anisa, Kadidja og Muna møder vi Rosa, Johannes' mor, der bor på 14. sal i en lejlighed sammen med Johannes. Rosa er journalist og feminist og forstår ikke helt, hvorfor Johannes og Anisa ikke bare kan møde Anisas familie, så de kan se, at Johannes er en god dreng. Rosa er Anisas fortrolige voksne, der ikke helt forstår, hvorfor mænd må gifte sig med ikkemuslimer, når kvinder ikke må gifte sig med ikkemuslimske mænd (s. 51) i Anisas religion. Rosas karakter rummer stereotype træk, men hun tillægges også andre egenskaber, der gør karakteren langt mere rund end nogle af de andre karakterer i romanen. Hun fremstilles som en hippielignende type, der laver yoga på en rød måtte til høj indisk musik, går nøgen igennem stuen, når hun har været i bad, og har en menstruationskop, fordi hun ikke vil støtte industrier, der tjener penge på naturens egen cyklus (s. 42). Rosa fremstilles også som naiv, fordi hun tror, at hun bare kan invitere Anisas familie til en snak over te og kage (s. 45), men hun er samtidig en stærk kvinde, der gik fra en voldelig mand. På 14. etage kan Anisa være sig selv. Hun smider tørklædet, så snart hun kommer ind ad døren, og hun beskriver hjemmet som et helle, hvorfra alting ser lysere ud. Rosa er en rund karakter, der har mange

egenskaber. Et sted er hun naiv, andre steder er hun rummelig, fx når hun italesætter sin søn som kommende muslim (s. 52). Mens relationen mellem Anisa og hendes forældre bygger på mistillid og løgne, hvor Anisa ikke kan være sig selv, er relationen mellem Anisa og Rosa varm og tæt. Anisa beskriver Rosa som det mest tjekkede menneske på jorden (s. 103). Anisas forældre beskrives som forholdsvis flade karakterer med ganske få træk. Faren er aggressiv og giver Anisa skylden for at ødelægge familiens rygte (kapitel 1). Det samme gør moren, da de opdager sandheden om Anisa. Moren fremstilles som kærlig og forsonende (kapitel 1). Anisas forældre kaldes mor og far og har ikke navne i romanen. Forældrene får, i modsætning til Rosa, ganske få karaktertræk, det samme gør de indskrevne indvandrerdrøge. Både Bashir, som er Anisas bror, og Amin, som er Munas bror, holder øje med deres søstre og sørger for, at der er konsekvenser, når pigerne i familien træder ved siden af familiens regler. Amin, der overtræder Munas personlige grænser og læser i hendes dagbøger (s. 88), og Bashir, der føler det som sin pligt at opsøge Johannes (s. 115) for at tage en snak med ham. Tilsvarende er Omar, drengen, der har analsex med Kadidja, og hans ven Khalid fremstillet som kvindenedgørende og kriminelle, der begår overgreb på kvinder (kapitel 12). Romanen gør således brug af negative stereotyper gennem karaktertegningen, hvor indvandrerdrøge portrætteres som kvindenedgørende voldtægtsmænd, og Anisas forældre som muslimer, der går mere op i æren end kærligheden til deres datter.

Romanen gør brug af modsætninger, som skaber dynamik i fortællingen. En af modsætningerne ser vi, som allerede vist, i beskrivelsen af Rosa og forældrene: Rosa drikker te, er venlig, lyttende og prioriterer samtalen med Anisa. Faren drikker te og er småsur (s. 27), han læser avis og kigger ikke op, når Anisa kommer ind ad døren (s. 27), han banker i bordet og råber, at hun ikke er hans datter, hvis hun er sammen med danske drøge (s. 1). Moren beroliger sin mand: "Lad nu være habibi" (s. 7), forsøger at glatte problemerne ud og slår hånden af Anisa, da hun finder ud af det med Johannes: "Min datter er død" (s. 92). En anden modsætning er mellem kontrollen og overvågningen i Anisas familie og friheden på 14. etage hos Rosa og Johannes. Disse modsætninger kan bruges i klasserne til at samtale om den implicitte fortæller og troværdigheden i romanen.

Relationen til de to veninder har nogle svære omstændigheder, da alle tre piger ligger under for stramme familieregler, som de har svært ved at leve op til. Venskabet og Anisas spil lægger op til samtaler på klassen om tillid og grænser, og hvor langt man er villig til at gå for venskabet skyld. I nedenstående afsnit redegøres der for afhandlingens didaktiske intervention, der giver læreren mulighed for at åbne romanen med udgangspunkt i både de universelle og de kulturelt specifikke tematikker (Cai, 2002, s. 130).

3.3.2 Den didaktiske intervention med fokus på udvikling af kulturelle kompetencer

Den didaktiske intervention er begrundet i den præsenterede litteraturredidaktik, sådan som den er beskrevet og diskuteret i afsnit 3.1. Med interventionen griber jeg ind i den didaktiske praksis med konkrete aktiviteter og med en intention om at skabe rum for forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder. Med udgangspunkt i Cais multidimensionelle model (Cai, 2002) og Langers fem stadier er opgaverne formuleret ud fra transaktionsteorier, der har fokus på læserens kognitive og personlige involvering i litteraturen og anerkender den sociale, kulturelle og politiske kontekst, som læseren er en del af. Læsernes interaktioner er influeret af læsernes kognitive udvikling (efferent readings), deres følelses- og holdningsmæssige involvering (aesthetic readings) og deres sociale fællesskab (den fælles læsning) (Cai, 2002).

De didaktiske opgaver, der er lagt op til i arbejdet med *Haram*, tager udgangspunkt i Banks' tredje niveau i taksonomien, hvor alle elever skal møde litteratur på det transformerende niveau, der har til formål at udvikle kritisk literacy hos eleverne og stræber efter at danne dem som demokratiske borgere, der kan tage stilling til og skifte perspektiver i mødet med andres perspektiver.

Den didaktiske intervention i afhandlingen stræber efter at tage afsæt i elevernes egne livsverdener og erfaringer. Jeg har stræbt efter at skabe muligheder for, at de æstetiske læsemåder kan praktiseres, så undervisningen tager udgangspunkt i elevernes kognition (efferent reading), dvs. de *scripts*, de har om tekster, sprog og verden samt deres følelsesmæssige erfaringsverden (aesthetic readings). På den måde stræber opgaverne efter at åbne for forhandlinger om tekstens *tomme pladser* (Iser, 1980) og efterlade refleksionsrum til eleverne og lærerne.

I bilag 1 finder man dele af interventionen, og i bilag 28 finder man den fulde version, som hver dansklærer fik udleveret *efter* interviewene med dem og *før* interventionerne i deres klasser.

Bilag 28 er en introduktion til multikulturel litteratur og de multikulturelle litteraturredidaktiske opgaver. Det skal forstås som et sammenkog af afhandlingens diskuterede begreber og teorier (kapitel 2 og 3), sådan som kapitlerne så ud, *før* interventionerne gik i gang i januar 2018. Siden januar 2018 er der kommet nye perspektiver og ændringer i teorikapitlerne, som ikke er medtænkt i den didaktiske intervention. De væsentligste afvigelser mellem teorikapitlerne i afhandlingen og den genererede intervention ud fra teorikapitlerne *før* januar 2018 er følgende:

- Definitionen på *multikulturel litteratur* har siden 2018 inkorporeret stereotyper og diskussionen om stereotyper som litterære virkemidler, der skaber dynamisk fremdrift i tekster og kan anvendes som overdrivelsesmarkører og ironiske figurer i tekster.

- Definitionen på *multikulturel litteratur* har siden 2018 indskrevet *konteksten* omkring et værk med de performative aspekter, der kan få indflydelse på værkets modtagelse.
- Definitionen på *kulturelle kompetencer* er siden januar 2018 blevet skærpet. Interventionen bygger primært på de gældende kompetencemål i Fælles Mål 2015, som ikke længere er gældende i danskfaget (nu gælder Fælles Mål 2019, der kun indeholder slutmål) (bilag 28, s. 9).
- De intertekstuelle perspektiver er skærpet efter interventionen i 2018. Dette er særligt begrundet i inddragelsen af Hoff (2016). Hoff bidrager med et nyt perspektiv, som jeg er blevet klogere på siden interventionen, og som derfor ikke var medtænkt i interventionen: at den *interkulturelle læser* ikke blot identificerer, hvordan teksten kommunikerer med andre tekster, men også er i stand til at sammenstille tekster med andre tekster for at undersøge, i hvor høj grad andre tekster har indvirket på læserens egen subjektposition og perspektiver¹¹.
- Den didaktiske intervention bygger i højere grad på en idé om en *multikulturel danskhed*, som siden januar 2018 er nedtonet i afhandlingen. Dette er begrundet i, at selvom den multikulturelle forskning i overvejende grad taler om at styrke den nationale identitet og selvforståelse, er det globale et stigende fokus hos forskerne (Banks et al., 2016).

Bilag 28 består af:

side 1-10, som indeholder begrundelser for arbejdet med multikulturel litteratur i danskfaget (for alle elever), og beskrivelser af, hvad multikulturel litteratur er, hvordan man kan arbejde med multikulturel litteratur og vigtigheden af at åbne elevernes flerperspektivistiske læsninger. Dansklæreren føres ind i arbejdsopgaverne, som blandt andet er begrundede i Fælles Mål 2015, som var de gældende mål på interventionstidspunktet, og i målene med læsningen af multikulturel litteratur, der blandt andet bygger på forståelsen af *kulturelle kompetencer* i afhandlingen.

side 10, som er en direkte henvendelse til dansklæreren med en invitation til at samarbejde om valget af opgaver.

side 11, som er henvendt til eleverne med en indføring i forløbet med *Haram*, og hvordan opgaverne er organiserede.

¹¹ Dog har intertekstuelle referencer og tekster bagud i tid og uden for klasserummet hele tiden været en del af den didaktiske intervention. Se bilag 28, side 5, Figur 1. I modellen hedder dette rum *et multidimensionelt rum*.

side 13-30, som er opgaver til *Haram* med dertilhørende mål. Ud over tre elevopgaver, som jeg på forhånd har valgt, at lærerne i alle tre klasser skal arbejde med, udvalgte lærerne selv forskellige opgaver fra interventionen. Jeg ser nærmere på lærernes valg og fravalg i kapitel 6 (se også bilag 9, 12 og 15).

Som anført i indledningen er afhandlingens forskningsinteresse at skabe viden om, hvordan elever og lærere i tre forskellige klasser forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i arbejdet med multikulturel litteratur. For at kunne sammenligne forskelle og ligheder i de tre klasser havde jeg på forhånd valgt tre opgaver fra interventionen, som alle cases skulle arbejde med.

De tre opgaver, som jeg valgte, at alle klasser skulle arbejde med, var følgende:

- 1) Forforståelsesopgaven (bilag 28, s. 12)
- 2) Perspektivskifte og omdigtning (bilag 28, s. 19)
- 3) Boganmeldelse (bilag 28, s. 25) efter endt forløb og evaluering af forløbet (bilag 18)

Afhandlingen centrerer sig ikke om de informationer, som eleverne og lærerne måtte give om baggrundskulturer, men projektet afviser heller ikke, at baggrunde, erfaringer og andre kontekster kan indvirke på forhandlingerne i klasserummet. Interventionen tilbyder rum til forhandlinger om kulturer, identiteter og læsemåder, uden at der anlægges et 1:1-forhold mellem bestemte repræsentationer og identiteter (mere herom i næste kapitel).

Kapitel 4

Epistemologi, metode og analysestrategier

Afhandlingens metateoretiske optikker og begrebsliggørelser, som er med til at forme forståelsen af empirien, er inspireret af poststrukturalismen (Esmark et al., 2005a; Stormhøj, 2006, s. 33), med diskursanalysen og positioneringsanalysen som de primære analytiske tilgange (Davies & Harré, 1990; Gee, 1999). Afhandlingens metodiske tilgang er det kvalitative, multiple casestudie (Flyvbjerg, 2010; Merriam, 1998; Yin, 2014).

Programmet for første del af nærværende kapitel er at afklare afhandlingens metateoretiske perspektiver. I anden del udfoldes, begrundes og diskuteres afhandlingens metodologiske ståsted med fokus på interventionscasestudiet og empiriindsamlingsmetoder. Afslutningsvis redegøres der for afhandlingens analysestrategi og analytiske kodning.

4. 1 Afhandlingens poststrukturalistiske udgangspunkt

Poststructuralist thought does not have a stable foundation that can ever be grasped once and for all (Davies, 2000, s. 9).

Som Bronwyn Davies skriver i citatet, er poststrukturalisme ikke en sammenhængende teori. Christel Stormhøj beskriver poststrukturalismen som en betegnelse for forskellige tilbud om en række *antifundamentalistiske* tænkemåder, der indebærer, at virkeligheden ses som diskursivt konstrueret (Stormhøj, 2006, s. 33). Poststrukturalismens videnskabsteoretiske forudsætninger bygger dermed på en problematisering af en række metafysiske antagelser i den traditionelle vestlige filosofi og samfundsvidenskabelige tænkning. I disse *metafysikkritikker* (Stormhøj, 2006, s. 32) gør poststrukturalister op med erkendelsesteorier, der bygger på modstillingen mellem erkendelsessubjektet og erkendelsesobjektet, i deres søgen efter ”et sikkert, i betydningen universelt grundlag for viden, der kan begrunde dens krav på sandhed” (Stormhøj, 2006, s. 43). Videnskabsteorien og metoden kan og skal ikke låses fast i en standardiseret procedure (Esmark & Laustsen, 2015, s. 288). Mening og betydning findes ikke uden for og går ikke forud for sproget, men opstår gennem sproget. Sproget tildeles dermed en konstituerende rolle i erkendelsesprocessen, og i og med at sproget skaber mening tvetydigt og ufuldstændigt, hævder poststrukturalister, at virkeligheden bliver til gennem diskurser, fordi grænsen mellem objektet og viden om objektet bryder sammen (Stormhøj, 2006, s. 44). Et fælles træk ved de poststrukturalistiske tænkemåder er målsætningen om at lave *kritisk forskning*, hvori man udforsker og kortlægger magtrelationer i samfundet. Det udgør en række kritiske strategier til at forstyrre indforståethed, selvfølgelighed og

ureflekterede reproduktioner af givne forhold, og det er strategier, der destabiliserer fastfrysninger af det, der er ”størknet som rigtigt, sandt og dominerende” (Staunæs, 2003, s. 86).

Poststrukturalismen taler, på samme måde som socialkonstruktivismen, imod filosofiske positioner, der baserer sig på en ontologisk essentialisme, og argumenterer i stedet for, at al erkendelse afhænger af det perspektiv, man vælger. Hvorvidt relationen mellem socialkonstruktivisme og poststrukturalisme metaforisk kan beskrives som et søskendeforhold med to adskilte retninger, der dog har fælles træk (Esmark, Bagge, & Åkerstrøm, 2005b, s. 8; Rørbech, 2013, s. 29), eller som en forælder-barnrelation med poststrukturalismen som direkte affødt af og hørende ind under socialkonstruktivismen (Jørgensen & Phillips, 1999; Stormhøj, 2006) – eller omvendt (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 7 og 9) – er der ikke enighed om blandt forskere. Jeg ønsker ikke at deltage i diskussionerne herom, men tager udgangspunkt i de ligheder, der er mellem de to videnskabelige positioner, der drejer sig om det grundlæggende opgør med positivismens søgen efter sand viden. Jeg støtter mig derfor til socialkonstruktivismens og poststrukturalismens grundlæggende antagelse om, at repræsentationen af virkeligheden går igennem sproget, som er med til at skabe virkeligheden. Men i modsætning til visse poststrukturalisters og socialkonstruktivisternes radikale opgør med en ontologisk virkelighed (fx Butler, 1995; Staunæs, 2003) positionerer jeg mig i en dialektisk opfattelse af virkeligheden (Berger & Luckmann, 1966), der beskriver, hvorledes verden og vores samfund eksisterer som materielle instanser, men også som realiseringer, der er funderet i den menneskelige opfattelse af denne virkelighed. Jeg skelner dermed mellem de aspekter af en kontekst, der direkte skabes gennem den sociale interaktion, og de aspekter af en kontekst, der eksisterer eller skaber en verden, ikke kun sprogligt, men også gennem den materielle verden. Med andre ord anfægter afhandlingen antagelsen om, at omverdensfænomener, fysiske såvel som sociale, udelukkende er konstruktioner, som er skabt gennem socialt forankrede sproglige interpretationer. Dermed støtter afhandlingen sig til poststrukturalistiske retninger, der hævder, at virkelighed og sprog er dialektiske størrelser. Virkeligheden er ikke karakteriseret ved en ontologisk mangel (Stormhøj, 2006, s. 66), hvor ingenting er stabilt og konstant. Berger og Luckmann (1966) positionerer sig heller ikke i en radikal socialkonstruktivistisk retning, hvor verden kun eksisterer i kraft af et subjekt, der erkender. I forlængelse heraf er virkeligheden skabt gennem fortolkninger, der bliver forhandlet og fikseret i sociale og lokale sammenhænge, hvilket svarer til den gensidigt konstituerende position i nogle diskursteoriens tilgange (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Relationen mellem sprog og virkelighed er dialektisk; verden former sprog, og sprog former verden, og derfor afspejler og omformer diskurser sociale strukturer og processer. Jeg ser ikke Berger og

Luckmanns ontologiske antagelser som modstridende med poststrukturalistiske retninger. Når jeg kigger på relationen mellem diskurser og verden, bruger jeg Berger og Luckmann, der medtænker den materielle verden for at moderere den radikale poststrukturalisme. I mine analysestrategier bruger jeg deres blik på den materielle verden, som også indgår i diskurser. Jeg positionerer mig i forlængelse af Berger og Luckmann, når de understreger, at de kategoriseringer, vi bruger til at beskrive og definere vores sociale virkeligheder med, ikke kun er sprogliggjorte, men også kropslige, symbolske, materielle og praktiske. Diskursteoretikeren Ron Scollon insisterer, ligesom Berger og Luckmann, på at se på både sproglige og ikkesproglige handlinger i interaktioner. Jeg ser derfor en forbindelse mellem Scollons diskursteori, *mediated discourse analysis* (MDA), og Berger og Luckmanns dialektik. Scollon anfægter blandt andet Faircloughs (1992) kritiske diskursanalyse og andre sprogteoretiske retninger for at have intentionen om at fokusere på sprog *i brug* og *sociale handlinger* i analyser, men i stedet fokuserer de kun på diskurs (Scollon, 2001a, s. 143). Andre forhold end sproget eller teksten bliver sat i baggrunden i analysen, hvilket medfører, at Scollon udvider definitionen af diskurs, hvor han udfordrer tanken om, at alle praksisser er repræsenteret i diskurser (mere herom senere). En dialektisk tilgang til sprog og den materielle verden udvider dermed diskursbegrebet, sådan som vi ser det hos Scollon (1998), og også hos diskursteoretikeren James Paul Gee (1999), som jeg også kommer ind på i min analysestrategi.

En dialektisk tilgang hos Berger og Luckmann tager udgangspunkt i begrebspars indbyggede modsætninger og opløser dualismen ved at tænke to uforenelige størrelser sammen. Udvikling og forandring drives frem af modsætninger. Modsætninger forekommer ofte i dialektiske konstellationer af to begreber, for eksempel lærer-elev, lighed-ulighed og majoriteter-minoriteter. Disse begreber tænkes og forstås kun i kraft af hinanden. Her adskiller mit tegnbegreb sig fra Berger og Luckmanns, idet jeg med poststrukturalismen ser mere flydende på tegn. Med det poststrukturalistiske perspektiv og tegnbegreb vil disse modsætninger ikke være stabile. Modsætningerne er medierede, bryder sammen og sættes i bevægelse, og i det analytiske blik vil konsekvensen af det være en søgen efter brud og transformationer i de etablerede modsætninger. Vi forstår verden i forskelle og gennem oplevede modsætningsstrukturer. Når mening og sprog fikses i en bestemt diskursorden og opnår hegemoni (Jørgensen & Phillips, 1999), tildeles disse stabile mønstre, som vi forstår verden i. Verden forekommer stabil og opleves som stabil, men med poststrukturalismens flydende tegnbegreb, der vægter tegnets ustabilitet, opfatter jeg ikke tegn som objektive begreber. Konsekvensen bliver, at jeg placerer mig imellem positioner, der vægter tegnets grundlæggende ustabilitet, og positioner, der vægter forholdet mellem det enkelte individ og

omgivelserne, der bygger på forestillinger om stabile diskursive praksisser.

Med magtaspektet og sine antagelser om tegn udgør poststrukturalismen, som vist, et landkort med forskellige ontologiske udgangspunkter. Poststrukturalismen rummer ikke blot radikale antiessentialistiske positioner, hvor synet er, at konstruktioner kun eksisterer i kraft af deres reference til andre konstruktioner, og at der derfor ikke er "et finalt punktum, hvor ud fra al mening defineres" (Staunæs, 2003, s. 86), men rummer også positioner, der betoner erkendelsens situerethed, der sætter grænser for, hvordan mening skabes (Stormhøj, 2006). Når man betegner, er man farvet af eksisterende diskurser om verden, som i den sidstnævnte position anses for at være dialektisk forankrede i en forholdsvis stabil og lokal virkelighed. Erkendelsesbetingelser er altid historisk specifikke, og samtidig anerkender poststrukturalister, "at der kan opstilles specifikke kriterier til at regulere, hvad der er sandt og falsk, inde fra et bestemt perspektiv" (Stormhøj, 2006, s. 46). Som Stormhøj skriver, må den ontologiske antiessentialisme ikke forveksles med antirealisme (Stormhøj, 2006, s. 67). Jeg positionerer mig i forlængelse af denne ikkeantirealistiske position, som jeg har valgt at kalde for *mild poststrukturalisme*. I begge retninger, både den ontologisk antiessentialistiske og den dialektiske (Berger & Luckmann, 1966), gælder, at man ikke kan percipere uden samtidig at betegne. Jeg vælger at anlægge et dobbeltperspektiv i afhandlingen mellem de etablerede modsætninger, som fremtræder forholdsvis stabilt i empirien, og de diskurser, transformationer og brud, som jeg evt. finder imellem disse konstruerede modsætninger.

Når jeg fastholder en sondring mellem socialkonstruktivisme og poststrukturalisme, selvom retningerne har mange fælles pointer, skyldes det retningernes forskellige analysestrategier (Esmark et al., 2005b, s. 15) samt poststrukturalismens tegnantagelser (mere herom i næste afsnit). Selvom begge retninger har indlejret et konfliktperspektiv og et magtblik i det teoretiske og analytiske rammeværk, er det normative niveau meget tydeligere markeret i poststrukturalismen. I poststrukturalismen handler det ikke kun om at analysere sociale konstruktioner, sådan som de eksisterer på et givent sted til et bestemt tidspunkt (Esmark et al., 2005b, s. 19), men der sker også en søgen efter at afdække det usynlige og det diskursivt umarkerede, herunder diskursens eller perspektivets grænser. Poststrukturalister anvender en række destabiliseringsstrategier i analysen, der bevidst går ud på at destabilisere de tilsyneladende stabile bagvedliggende kategorier, der styrer den sociale praksis, og i den proces er det ikke ligegyldigt, hvilke begreber og perspektiver forskeren vælger. Al erkendelse sker ud fra det perspektiv, man vælger, det sted, hvorfra man ser tingene. Rørbech understreger begrebsrammens konstituerende effekt, der består af dobbeltkonstitueringer:

Begreberne former forskerens blik og formes af forskerens blik. Materialet kaster dermed nye perspektiver tilbage til forskerens analyseperspektiv, når begreber og materiale mødes (Rørbech, 2013, s. 29). Afhandlingen fokuserer på sociale konstruktioner, der skaber forholdsvis stabile virkeligheder i klasserne og i interviewene (Berger & Luckmann, 1966), men er samtidig tro mod poststrukturalismens søgen efter sprækker og brud i og forstyrrelser af stabile virkelighedsforståelser, hvilket medfører en søgen efter det, der fornyer disse virkelighedsforståelser. I forlængelse heraf kombinerer jeg et fokus på vedligeholdelser og gentagelser i forhandlinger og positioneringer af identiteter og kulturer og et fokus på destabilisering og brud.

Opsummerende opprioriterer afhandlingen det poststrukturalistiske blik angående diskursive og kulturelle praksisser, når det gælder tegnantagelser, og tager udgangspunkt i Berger, Luckmann og Scollon, når de understreger, at disse praksisser ikke kun er sproglige, men også omfatter den materielle verden. Sociale og kulturelle praksisser er diskursive praksisser, og med poststrukturalismen sættes sprogsynet i forgrunden. Verden eksisterer som en materiel instans, men kan først opfattes og bearbejdes gennem *kollektiv* interaktion og sprogliggørelse, når kollektivet tillægger den mening og sprog.

4.1.1 Sprogets og andre medierende midlers funktion

Poststrukturalismen opstår i løbet af 1970'erne som en reaktion på den strukturalisme (Esmark et al., 2005a; Stormhøj, 2006), som har sit afsæt i Ferdinand de Saussure (1983). Hvor sproget hos Saussure forstås som et lukket system af forskelle, bl.a. hvilende på distinktionen mellem signifiant (tegn) og signifié (indhold) og mellem langue (sprogets struktur) og parole (sprogbrug), bliver sprogteorien i poststrukturalismens videretænkning et opgør med det saussureanske lukkede sprogsystem. Hos Saussure er forholdet mellem sprog og virkelighed arbitrært, og derfor er det den faste, bagvedliggende struktur, langue, der har været genstand for undersøgelser i sprogforskningen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19; Stormhøj, 2006, s. 37). Parole betragtede Saussure som individuelt, situationsafhængigt og dermed vilkårligt. I den poststrukturalistiske videretænkning gøres der op med den skarpe grænse mellem signifié og signifiant og mellem langue og parole. Særligt anvendes Derridas forskelsfilosofi, hvor påstanden er, at planerne forskydes, og at betydning skabes relationelt og har en glidende karakter (Stormhøj, 2006). I modsætning til den strukturelle lingvistik hævder Derrida (1986), at betydning ikke kan fastsættes endeligt. Med begrebet *différance* henviser han til betydningsdannelsens vedvarende forskelssættende og udsættende bevægelighed, der understreger betydningers uafgørlighed. *Différance* indebærer, at der ikke er nogen betydningsenhed, der er helt og fuldt selvidentisk, fordi betydning altid findes i relationer. Tegn får hos

poststrukturalister, ligesom hos Saussure, betydning ved at være forskellige fra andre tegn, men hos poststrukturalister får tegnene ikke så faste pladser. I den konkrete anvendelse af sproget skabes, reproduceres og forandres strukturen. Et andet væsentligt træk ved den poststrukturalistiske sprogteknik er John Austins talehandlingsteori. Hos Austin adskilles talehandlinger i to kategorier: *konstantiver* og *performativer*. Førstnævnte beskriver noget, der er til stede i verden, og sidstnævnte skaber en virkelighed i kraft af ytringen (Austin, 1961). Med den performative talehandling retter poststrukturalister opmærksomheden mod sprog som *handling*, hvor ytring og handling går i ét. De epistemologiske antagelser i poststrukturalismen fremhæver sprogets performative funktion. Vi benævner og bekræfter, og samtidig skaber vi noget nyt, hvori der ligger et forandringspotentiale. Den vigtigste forskel på strukturalisme og poststrukturalisme er, at poststrukturalisme afviser absolutte sandheder og søger en dynamisk forståelse af tegn og diskurser (Davies, 2000, s. 140), der ikke rummes inden for en bestemt lukket struktur. Et af kendetegnene ved poststrukturalistiske analysestrategier er, at de fokuserer på det enkeltstående og det singulære (Andersen et al., 2005a, s. 12), hvilket er forskelligt fra strukturalistiske analysers søgen efter systemer, strukturer og mønstre. Med udgangspunkt i en mild poststrukturalisme vælger jeg at analysere på en måde, der både søger efter genkommende strukturer og udfordrer strukturer. Afhandlingen udfordrer således, som belyst, den radikale poststrukturalisme med et dialektisk blik på virkeligheden, der nødvendiggør, at man søger det stabile og genkendelige for at kunne få øje på forstyrrelser og forandringer. Afhandlingen fokuserer derfor på genkommende medierede diskurser, der skaber forholdsvis stabile virkelighedskonstruktioner i empirien, og på brud med og ustabilitet i disse. I det følgende afsnit beskrives afhandlingens metode, der sætter rammerne for, hvordan jeg vil få øje på de genkommende stabile mønstre og brud med disse i empiriindsamlingen.

4.2 Metode

Som nævnt i kapitel 1 er forskningsstrategien i nærværende afhandling det kvalitative, multiple casestudie med en teoriinformeret intervention. Definitionen på et casestudie hos Robert K. Yin er:

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world contexts (Yin, 2014, s. 16).

Casestudiet som forskningsstrategi giver mig mulighed for at dybdeanalysere ”real-world contexts” (Yin, 2014, s. 16), som indsamles gennem forskellige metoder, der bestemmes af den teoretiske gennemgang. Forskeren skal give en helhedsorienteret forklaring af en specifik kontekst, man ”slår ring om” for at få øje på forbindelsen mellem de signifikante faktoreres karakteristik af casen

(Merriam, 1998). I mit forskningsdesign slår jeg ring om tre 8. klassers interaktioner i arbejdet med multikulturel litteratur, med et fokus på den enkelte lærers didaktiske valg og spørgestrategier. I undersøgelser, hvor man ikke kan adskille fænomenerens variable fra deres kontekst, egner casestudiet sig som forskningsstrategi. Casestudiet producerer kontekstafhængig viden med en tæt forbindelse til og et nuanceret syn på virkeligheden (Flyvbjerg, 2010, s. 466). I modsætning til naturvidenskaberne, der stræber efter at udvikle kontekstuaafhængig og forudsigelig teori, tilbyder samfundsvidenskaberne konkret og kontekstbunden viden (Flyvbjerg, 2010, s. 468). Som vist i forrige afsnit er erkendelsesinteressen i kvalitativ forskning en anden end i kvantitativ forskning, og derfor må evalueringskriterierne *validitet* og *reliabilitet* rekonceptualiseres (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 281; Merriam & Tisdell, 2015, s. 245). Kvalitetskriterierne i casestudiet sikres gennem *troværdighed*, *overførbarhed* og *pålidelighed*, som er modstykker til de tre kvantitative forskningskriterier *intern validitet*, *ekstern validitet* og *reliabilitet* (Merriam, 1998, s. 198; Yin, 2014, s. 47).

For at opnå troværdighed i afhandlingen har jeg fulgt forskeres anbefalinger af triangulering som strategi (Merriam & Tisdell, 2015, s. 244; Yin, 2014, s. 47). Gennem metodetriangulering med anvendelse af forskellige indsamlingsmetoder får jeg mulighed for at sammenholde deltagernes positioneringer og forhandlinger på tværs af empirien og se efter genkommende mønstre, der understøtter mine tolkninger undervejs (mere om dette i afsnit 4.2.3). Jeg tydeliggør min egen rolle som tolkende forsker i mine analyser, og jeg adresserer rivaliserende forklaringer og belyser observationer fra flere perspektiver (Yin, 2014, s. 45-47). I interviewene har jeg så vidt muligt benyttet ”respondant validation” (forståelsesspørgsmål) (Merriam & Tisdell, 2015, s. 246), hvor jeg har fulgt op på informanternes svar for at undgå misforståelser. I de situationer, hvor jeg ikke har fulgt op med forståelsesspørgsmål i interviewet, vil jeg indtage forskellige *forståerpositioner* (Ongstad, 1996) i analysen og anskueliggøre tvetydigheder og divergente fortolkninger.

Overførbarheden (ekstern validitet) er knyttet til statistiske generaliseringer i den kvantitative forskning, men benyttes også i kvalitative studier som et vurderingskriterium for, i hvor høj grad det enkelte fund kan overføres til andre kontekster og situationer. Casestudier generaliserer ud fra kontekstafhængige teoretiske antagelser, hvor man går tæt på den kontekst, man undersøger. I casestudier skal der være en forbindelse imellem dataene, og forskeren forsøger at få øje på disse og beskrive dem i dybden ved at gå tæt på virkeligheden (Merriam & Tisdell, 2015, s. 27). Casestudier søger ikke at sammenfatte generelle teser og teorier, men skal læses som narrative fortællinger som

helhed (Flyvbjerg, 2010). Forskeren kan vælge det multiple casestudie med ekstrem variation som en strategi, når han/hun ønsker at kunne generalisere den frembragte viden. For det første sikrer denne variation, at der er en diversitet blandt deltagerne, og for det andet får forskeren mulighed for at få øje på ligheder og forskelle på tværs af denne diversitet (Merriam, 1998, s. 40; Merriam & Tisdell, 2015, s. 257). Med afhandlingens strategiske valg af cases med ekstrem variation ud fra ét parameter, nemlig antallet af tosprogede elever på skolerne, kan afhandlingens dybdegående analyser sige noget generelt om positioneringer og forhandlinger med multikulturel litteratur i forskellige udskolingsklasser. Antagelsen i afhandlingen er, at elevernes og lærernes forskellige kontekstafhængige erfaringer får indflydelse på de samtaler, der skabes i de tre cases. Forbindelsen på tværs af de tre cases i nærværende afhandling er, at det er 8. klasser, at det er danskundervisning, og at alle cases arbejder med den samme tekst og et dertilhørende forløb. Selvom jeg undersøger tre cases, markeres studiets generaliserbarhed i kraft af eksemplets magt (Flyvbjerg, 2010), eller som Merriam og Tisdell formulerer det:

Every study, every case, every situation is theoretically an example of something else. The general lies in the particular; that is, what we learn in a particular situation we can transfer or generalize to similar situations subsequently encountered (Merriam & Tisdell, 2015, s. 255).

Med valget af tre forskellige cases vil jeg kunne se mønstre i dybden af den enkelte case og på tværs af casene, der giver studiet en udsigelseskraft. Overførbarheden sikres eksternt gennem både en grundig gennemgang af dataindsamlingsmetoder og en klarlæggelse af "chain of evidence" på tværs af ens dataindsamling (Yin, 2014, s. 47).

Forskningens pålidelighed angår vurderingen af forskerens tolkninger. Forskningen skal være transparent, ved at forskningsdesignet, teorirammen, indsamlingsmetoderne og analysestrategierne samt evt. ændringer undervejs i forskningsprocessen er fremlagt med en tydelighed, så studiet så vidt muligt kan gennemføres af andre forskere.

The qualitative study provides the reader with a depiction in enough detail to show that the author's conclusion 'makes sense' (Merriam & Tisdell, 2015, s. 238).

En egentlig reliabilitetsundersøgelse, hvor andre forskere har kodet udtræk af mine data, har ikke fundet sted (Merriam & Tisdell, 2015, s. 252; Yin, 2014, s. 49). Yin anbefaler, at man udfører og håndterer forskning, "as if someone were looking over your shoulder" (Yin, 2014, s. 49). Jeg har

bestræbt mig på at beskrive fremgangsmåden så gennemsigtigt som muligt, således at andre forskere vil kunne vurdere kvaliteten af de valg, jeg har truffet.

4.2.1 Teoriinformeret intervention

Afhandlingen skriver sig ind i interventionsforskningen (Oscarsson, 2008), idet jeg griber ind i læreres didaktiske praksis med et konkret indhold og konkrete opgavetyper og med intentionen om at skabe rum for deltagernes forhandlinger og positioneringer af læsemåder, identiteter og kulturer. Det handler ikke om, hvordan deltagerne i de tre cases positionerer sig i arbejdet med tekster generelt, men udelukkende i arbejdet med *multikulturelle* tekster og en dertilhørende *teorigenereret litteraturredidaktik*. Det er igennem interventionen og dens fokus på kulturelle kompetencer, at forhandlinger om kulturer, identiteter, læsemåder og positioneringer udspringer. Afhandlingens formål er ikke at undersøge, *om* interventionen fungerer, da afhandlingens hensigt ikke er at afprøve et design. Der er fire begrundelser for afhandlingens valg af interventionscasestudiet:

- 1) Afhandlingen søger viden om, hvordan elever og lærere forhandler og positionerer sig, når litteraturen eksplicit omhandler minoriteter i Danmark.
- 2) Der findes ikke læremidler til multikulturel litteratur, som jeg kan udlevere til de tre lærere.
- 3) Forskningen inden for den multikulturelle litteraturredidaktik viser, at det ikke er uvæsentligt, hvordan man arbejder med teksterne (kapitel 3), da man som lærer blandt andet kan komme til på forhånd at lukke elevernes identiteter i sine spørgestrategier.
- 4) En didaktisk intervention med elevopgaver, der fokuserer på udviklingen af kulturelle kompetencer, bidrager til at rammesætte samtaler om kultur og identitet, som muliggør kulturelle positioneringer og forhandlinger i klasserummet.

4.2.2 Ethiske overvejelser

I afhandlingen følges de generelle forskningsetiske retningslinjer, sådan som de blandt andet kommer til udtryk i *Danish Code of Conduct for Research integrity* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). Afhandlingen bestræber sig på at leve op til videnskabelige standarder i både udførelsen og formidlingen af forskningsprojektet (Brinkman, 2010, s. 433). Dette indebærer følgende punkter, som jeg redegør for i de følgende afsnit:

Valget af og kommunikationen med deltagerne i projektet

Anonymitet og fortrolighed i behandling af data

Forskerposition.

4.2.2.1 Valget af og kommunikationen med deltagerne i projektet

Valget af cases er, som nævnt tidligere, begrundet i antallet af tosprogede elever på skolerne (kapitel 1). Den gennemsnitlige case, som udgør case 1, er placeret i en storby og ligger i et kvarter med både socialt boligbyggeri og større villaer. De to ekstreme cases er valgt, da de er hinandens modsætninger. Case 2 er placeret i en mindre by og ligger i et villakvarter. Case 3 er placeret i et kvarter kun med socialt boligbyggeri uden for en storby. De tre skoler ligger geografisk langt væk fra hinanden i Danmark. Jeg henvendte mig allerede til to af skolerne, mens jeg formulerede projektbeskrivelsen (foråret 2016). I det første forskningsdesign var der kun medtænkt 2 cases med ekstrem variation, men da jeg allerede kort tid efter projektets begyndelse fremlagde min metode for kolleger på DPU¹², blev valget af cases diskuteret. Vi diskuterede, hvorvidt der skulle være en tredje case, som modsvarede de to ekstreme cases. Af den grund indledte jeg først kommunikationen med case 1 i foråret 2017. Da jeg kontaktede skolerne, henvendte jeg mig til ledelsen og beskrev afhandlingens forskningsinteresse og i hvilket omfang lærerne forventedes at deltage. Skolernes ledelse gav tilsagn om deltagelse i projektet og spurgte herefter, hvem af deres dansklærere der kunne tænke sig at medvirke. Alle tre deltagende dansklærere i afhandlingen tilkendegav selv deres interesse for at deltage, og herefter kommunikerede jeg direkte med dem for at aftale mine kommende besøg. Jeg besøgte de tre skoler to til tre gange i løbet af efteråret 2017, før den egentlige intervention fandt sted i foråret 2018. Under det første besøg i klasserne fortalte jeg eleverne om projektet og delagtiggjorde dem i min rolle som forsker, der observerer, tager noter og filmer, men ikke underviser eller blander sig i samtalerne undervejs.

4.2.2.2 Anonymitet og fortrolighed i behandling af data

Fortrolighed som forskningskriterium har været central igennem hele forskningsprocessen. Alle elever fra de respektive cases fik et brev om informeret samtykke med hjem, som deres forældre skulle underskrive (bilag 2). Elevernes forældre har derfor alle givet tilsagn om, at jeg kan anvende den indsamlede empiri i forbindelse med projektet og formidlingen af det. I brevet oplyser jeg, at jeg anonymiserer både skoler, elever og lærere i afhandlingen. Dette valgte jeg helt konkret at gøre kort efter indsamlingen af dataene, og inden transskriptionerne og den dybdegående analyseproces gik i gang. Klasserne fra de tre skoler navngav jeg case 1, case 2 og case 3, og eleverne og lærerne blev tildelt navne, som var tro mod deres køn og deres navnes oprindelse (et tyrkisk klingende navn blev erstattet med et andet tyrkisk klingende navn). Der er to årsager til, at jeg tildeler eleverne og lærerne pseudonymer og ikke neutrale tal eller bogstaver:

¹² Lunch talk på DPU i Aarhus i januar 2017.

- Det er nemmere for mig at huske deltagerne fra hinanden i databehandlingen.
- Selvom jeg tager afsæt i et flydende syn på identiteter og ikke på forhånd har fokus på bestemte deltagere ud fra eksempelvis deres socioøkonomiske eller etniske baggrunde, kan deltagerne gøre brug af disse i forhandlinger i konkrete interaktioner.

I analyserne af interviewene stræbes der efter at give et nuanceret billede af lærernes refleksioner og didaktiske overvejelser for at fremstille et flertydigt billede af den enkelte lærers praksis. Mange forhold kan influere lærernes svar i interviewøjeblikket. Som interviewer forventer jeg ikke, at lærerne har stringente og klare holdninger til deres egen litteraturredidaktiske praksis på interviewtidspunktet. Som interviewer ved jeg ikke, om lærerne har forberedt sig til interviewene, men jeg er godt klar over, at invitationen til interviewet og projektet med multikulturel litteratur har sat nogle tankeprocesser i gang hos dem. Det er ikke sikkert, at lærerne diskuterer litteraturredidaktik i deres daglige praksis, ligesom lærerne kan være optagede af emner, der på interviewtidspunktet fylder i deres bevidsthed, hvilket kan påvirke deres overvejelser og begrundelser i interviewøjeblikket. Derfor kan der forekomme modsatrettede udtalelser, som lærerne muligvis ikke selv er bevidste om, og jeg anser ikke dette som en faglig svaghed ved den enkelte lærer; tværtimod understreger det kontraster, som er en del af undervisningens kompleksitet. I fremhævelsen af bestemte sekvenser fra undervisningen har jeg også bestræbt mig på ikke at vise et ensidigt billede af deltagerne. Afhandlingens valg af sekvenser, der både viser stabile mønstre og brud, er et metodisk greb, der i overensstemmelse med dens epistemologiske udgangspunkt anlægger flere perspektiver på empirien.

4.2.2.3 *Forskerposition*

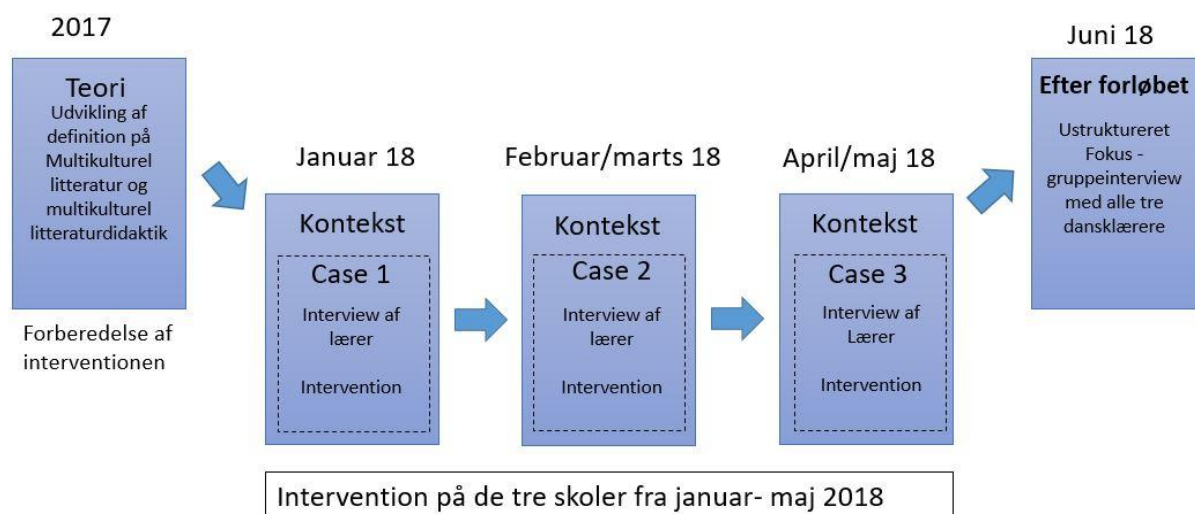
Min forskerrolle forvaltes forskelligt alt efter typen af indsamlingsmetode. I interviewene har jeg valgt at forvalte min rolle som interviewer ud fra en lyttende og afventende stil frem for den mere aktive og diskuterende stil. Det relationelle mellem mig som interviewer og den interviewede (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 57) er gledet i baggrunden i undersøgelsen. I interviewene stræber jeg efter at få en samtale i gang, hvilket gør min rolle som interviewer mere deltagende end min rolle i klasserumsinteraktionerne. I klasserumsinteraktionerne er jeg så vidt muligt passivt observerende. Jeg vælger at indtage en rolle som observerende deltager (Merriam, 1998, s. 101). Eleverne og lærerne er informerede om min tilstedeværelse, og jeg har oplyst dem om, at jeg vil forsøge at forholde mig så passivt som muligt. Undervejs i observationerne har jeg forholdt mig så distanceret som muligt til interaktionerne og til eleverne. Begrundelsen herfor er, at jeg ikke ønsker at påvirke deltagernes positioneringer og forhandlinger, vel vidende, at min rolle som deltagende observatør kan indvirke på interaktionerne, og at jeg kan blive inddraget i samtalerne undervejs af både lærerne og eleverne.

Af den grund besøgte jeg klasserne før interventionen, hvor jeg blot var til stede, uden kamera, i nogle af deres allerede planlagte dansktimer. Her forsøgte jeg at skabe en tillid mellem eleverne og mig, og jeg håbede, at disse korte besøg, hvor jeg forholdt mig så passivt som muligt i deres timer, ville skabe grobund for genkendelse, når jeg kom tilbage med kamera. Undervejs i arbejdet med *Haram* henvendte dansklærerne og eleverne sig kun ganske få gange til mig, og her valgte jeg enten at forholde mig afventende eller at svare med ganske få ord.

Selvom jeg har stræbt efter, at relationen mellem lærerne og mig skulle være så ligeværdig som muligt, er der et asymmetrisk forhold, som det er væsentligt at medtænke i mine etiske overvejelser. Jeg søger informationer og viden om lærernes praksis, og dermed er der en etableret magtfordeling i vores relation. Jeg har forsøgt at bevæge mig ind i de tre læreres professionelle sfære med respekt for og anerkendelse af deres perspektiver og de valg, de træffer i undervisningen. Selvom interviewguiden og afhandlingens didaktiske læremiddel er udarbejdet af mig, har de tre dansklærere også haft mulighed for at redigere interventionen.

4.2.3 Typer af empirisk materiale

For at skabe et troværdigt billede af forhandlingerne og undgå at drage konklusioner på et simpelt grundlag har jeg, som tidligere nævnt, benyttet mig af metodetriangulering. Jeg har indsamlet følgende: 1) individuelle interviews af de tre dansklærere, 2) videooptagelser i klasserumsinteraktioner med *Haram*, 3) fælles fokusgruppeinterview med de tre dansklærere efter endt intervention i alle tre klasser, 4) elevevalueringer i form af boganmeldelser (bilag 1, s. 26) samt spørgeskemaer efter endt forløb (bilag 18) og 5) ustrukturerede feltnoter fra mine observationer i klasserummene (den røde bog). I nedenstående figur vises projektforløbet i kronologisk rækkefølge:



Figur 6 Kronologisk oversigt over forskningsdesignet

Under den indledende samtale med lærerne fortalte jeg kort om studiet og lavede aftaler om 2 til 3 besøg inden selve interventionen i de respektive klasser. Efter disse besøg fik lærerne og jeg ret hurtigt aftalt antallet af timer, hvor eleverne skulle arbejde med den valgte ungdomsroman. Mens læreren Anja fra case 2 frygtede elevernes reaktioner, når de skulle møde sekvenserne med seksuelle overgreb, var Nariman fra case 3 mere bekymret for den stereotype repræsentation af islam i bogen. Denne bekymring blev årsag til, at jeg valgte at indskrive en opgave i interventionen, hvor klasserne taler om, om der er grænser for, hvad en ungdomsbog må indeholde (bilag 28). Før hver intervention foretog jeg et individuelt interview med dansklærerne. Efter interviewet fik dansklærerne udleveret selve interventionen. Lærerne fik hver især mulighed for at bidrage med ideer og forslag, og på den måde blev nogle af opgaverne redigeret af den enkelte lærer. Særligt Liselotte fra case 1, der var den første til at arbejde med *Haram* og de dertilhørende opgaver, fik ændret nogle af opgaveformuleringerne. Som den eneste af de tre lærere valgte Liselotte, at eleverne skulle påbegynde læsningen af *Haram* før interviewet med hende og før interventionen. Det havde den konsekvens, at jeg ikke var til stede i alle lektioner, som eleverne fik tildelt til at læse bogen. Ud over empiri gennem interviews og undervisningssituationer vælger jeg at notere samtaler eleverne imellem efter forløbet. I det følgende gennemgår jeg de valgte indsamlingsmetoder i afhandlingen.

4.2.3.1 Interviews

Hensigten med de indledende individuelle lærerinterviews er at undersøge lærernes refleksioner over *litteratursyn, litteraturdydaktisk praksis, elevidentiteter og det multikulturelle klasserum*. Med andre ord ønsker jeg at undersøge, hvilke litteraturdydaktiske strategier de vælger i danskfaget, set i lyset af den stigende kulturelle og sproglige mangfoldighed i samfundet og den tilstedeværende elevgruppe i deres respektive klasser. Jeg har ikke på forhånd defineret en forståelse af multikulturel litteratur, identiteter, kultur, tosprogede, minoriteter og majoriteter eller givet udtryk for bestemte identitetspolitiske eller litteraturpædagogiske retninger. Jeg har udarbejdet en semistruktureret interviewguide (bilag 3) for at sikre, at jeg spørger lærerne om de samme temaer, men samtidig ønsker jeg at give lærerne mulighed for at afvige fra interviewguidens temaer. Med Tanggaard og Brinkmanns råd vælger jeg at forfølge de temaer og den fortælling, som lærerne er mest optagede af at fortælle (Tanggaard & Brinkmann, 2010a). Interviewguiden består af overordnede tematikker om valg af indhold, litteratursyn, litteraturdydaktisk praksis og det multikulturelle i klasserummet og går fra et abstrakt og overordnet blik på disse emner til det konkrete og praksisnære i lærernes undervisning.

Jeg anvender en eklektisk og teoretisk tilgang til interviewanalyserne, hvor jeg indtager en bricolage-fortolkerrolle:

Bricolage is something put together using whatever tools happen to be available, even if the tools were not designed for the task at hand (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 267).

Denne meningsgenererende ad hoc-teknik synliggør meningskonstruktioner, mønstre, kontrasteringer, sammenligninger og konflikter i interviewet. I min ad hoc-teknik har jeg valgt at strukturere analysen i forskellige kodningsfaser, som jeg belyser i nedenstående afsnit 4.3.5. I analyserne kigger jeg på indre sammenhænge, herunder om der forekommer modsigelser og gentagelser på tværs af lærernes udtalelser. Umiddelbart efter at hvert interview var gennemført, nedskrev jeg mine umiddelbare tanker, ligesom jeg undervejs i interviewet noterede, hvis der var forhold, der overraskede mig, og som jeg kunne følge op på i interviewet.

Fokusgruppeinterviewet efter endt intervention med *Haram* i de tre cases har til hensigt at give ordet til lærerne. Interviewet fungerer som en evaluering, hvis formål er at undersøge de tre dansklæreres refleksioner over elevidentiteter, kulturer og litteraturundervisning efter endt forløb med *Haram*. Ved at samle de tre dansklærere var det min rolle som interviewer at skabe en tryk atmosfære, hvor lærerne følte, at de havde lov til at være uenige og bidrage med egne synspunkter i forhold til forløbet. Formålet med interviewet var således ikke, at lærerne skulle opnå konsensus, men ved at de fik plads til at dele egne erfaringer og sætte ord på disse, fik samtalen liv, og der opstod mere spontane samtaler i interaktionen (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 175).

4.2.3.2 Videoptagelser, feltnoter og elevevalueringer

I alle tre klasser var jeg placeret bag kameraet, der stod ved siden af tavlen og læreren og var rettet ud mod eleverne. Det digitale kamera har en vidvinkelfunktion og en zoomfunktion, og det blev overvejende placeret det samme sted i rummet, hvor det var fastgjort til et stativ. Alle elever og lærere i de tre cases er synlige på billedet.

Videoptagelserne fastholder det, der skete i praksis, og gør det muligt at vende tilbage til materialet og gense det skete. Optagelserne gør det også muligt at høre, hvad der siges (eller ikke siges), hvordan det siges, og hvordan det talte ord indgår i et komplekst samspil med andre *medierende midler* (Scollon, 2001b) i klasserummet. Når eleverne udførte gruppearbejde, efterlod jeg kameraet i klassen.

I min røde feltnotebog noterede jeg de ting, lærerne skrev op på tavlen, som ikke kunne ses på kameraet, ligesom jeg i den har fastholdt mine egne observationer af interaktionerne i rummet med henblik på at kunne genfinde videooptagede sekvenser.

Efter endt forløb med *Haram* i de tre klasser bad jeg lærerne om at vælge 4-6 elever, som jeg kunne samtale med. Jeg var interesseret i at høre, hvad eleverne generelt synes om forløbet. Jeg bad lærerne om at udvælge elever, som de synes var deltagende i klassesamtalerne, og nogle elever som de synes var mindre deltagende. Jeg noterede samtalerne i feltnotebogen, da jeg vurderede, at eleverne muligvis ville være mere villige til at sige deres meninger, når jeg ikke optog det på video. Samtalerne med de tre elevgrupper er at finde i bilagsmapperne 20, 21 og 22 under navnet "Samtale med elever".

Eleverne har undervejs udarbejdet elevprodukter, som jeg i starten af projektet havde tænkt mig, skulle være genstand for analyse i afhandlingen. Blandt andet havde jeg tænkt mig at lave en komparativ analyse af elevernes perspektivskifteopgaver, hvilket var årsagen til, at jeg bad alle tre lærere om at arbejde med dem i forløbet (se afsnit 3.3.2). Af flere årsager valgte jeg disse elevprodukter fra undervejs i processen. Først og fremmest, fordi kvaliteten af elevbesvarelserne varierede i en sådan grad, at jeg ikke ville kunne bruge disse til en analyse af positioneringer. Dernæst, fordi det ikke var alle elever, der udførte de stillede skriftlige opgaver. Til gengæld bad jeg alle klasser om at lave anmeldelsesopgaven og spørgeskemaet i slutningen af forløbet. Disse elevbesvarelser gør det muligt for mig at undersøge, hvordan eleverne positionerer sig i forhold til forløbet på tværs af casene, for eksempel hvad de synes om forløbet, om de ønsker at læse flere multikulturelle tekster, og hvor mange stjerner de giver bogen (bilag 1, s. 26; bilag 18).

4.2.3.3 Transskriptioner

Detaljegraden i transskriptionerne er betinget af undersøgelsens intention, som i dette projekt er at forsøge at indfange både diskursive og ikkediskursive positioneringer og forhandlinger om den multikulturelle tekst i klasserumsinteraktioner. At transformere tale- og kropssprog fra video til et skriftligt dokument er en endimensionel repræsentation af data, som, uanset hvor detaljeret den er, aldrig registrerer den fulde kompleksitet i en situation. Processen indebærer en reduktion og en selektion, og derfor er denne akademiske genre ikke en objektiv afbildning, men tværtimod en subjektiv selektionsproces. Jeg har ladet mig inspirere af Scollon (1998, s. 40) i anvendelsen af markeringer (bilag 4).

I transskriptionerne af videooptagelserne har jeg valgt at gengive elevernes og lærernes *medierede handlinger* (Scollon, 2001), såfremt disse indgår som en semiotisk ressource i interaktionerne. I nogle

tilfælde gengiver jeg for eksempel toneleje, ansigtsudtryk eller gestik. I transskriptionerne af videooptagelserne har jeg valgt at gengive længden af pauser, når disse er længere end, hvad jeg opfatter som normale pauser i samtalsituationen (Scollon, 1998).

Merriam og Tisdell anbefaler, at man som forsker selv transskriberer alle sine data, idet transskriptionsprocessen ses som en del af analysen (Merriam & Tisdell, 2015, s. 133). Jeg har alligevel valgt at få dele af min empiri transskriberet af studentermedhjælpere. Men for at undgå at overse detaljer i min empiri og for at lade nye indsigter opstå ud fra mine data har jeg gennemset alle videoer og udvalgt sekvenser før udleveringen af filmene til studentermedhjælperne. Da interventionen var overstået i alle tre cases, så jeg optagelserne igennem og skrev de tidspunkter ned, hvor der foregår interaktioner, der relaterer sig til arbejdet med *Haram*. I denne første empirireduktion frasorterede jeg sekvenser, der omhandlede andre forhold, som ikke havde noget at gøre med arbejdet med *Haram*, fx samtaler om studieture. Bilag 8 viser oversigten over alle transskriberede minutter, sammenholdt med det antal lektioner, jeg har videofilmet i klasserne. Alle studentermedhjælpere har underskrevet en fortrolighedserklæring (bilag 19).

Efter studiemedhjælpernes transskriptioner genså jeg filmene to gange og sammenholdt dem med transskriptionerne, før jeg slettede dem. Transskriptionerne er tæt på talesproget, men når jeg bruger transskriptionerne direkte i afhandlingen, har jeg valgt at transskribere tæt på skriftsproget af hensyn til min fremstilling af informanterne. Jeg har ikke ønsket at belaste lærerne unødigt ved at citere tæt på mundtligt sprog, som kan få dem til at fremstå uprofessionelle (Brinkmann 2010, s. 43). (Brinkmann 2010, s. 43).

4.2.3.4 Oversigt over empiri

Indsamlingsmetode	Hvad	Brug i afhandlingen
Interview	Individuelle semistrukturerede interviews med de tre dansklærere	Den enkelte lærers refleksioner over litteraturundervisningen, elevidentiteter og kulturer før interventionen. (Forsknings spørgsmål 3)
	Ustruktureret fokusgruppeinterview med de tre dansklærere	De tre dansklæreres refleksioner over elevidentiteter og kulturer efter endt intervention. Evaluering, erfaringsdeling og fælles refleksioner. (Forsknings spørgsmål 3)
Intervention	Den røde feltnotebog	Ustrukturerede observationer Samtaler eleverne imellem/imellem lærerne og mig Forhold, der overrasker/forstyrrer (Forsknings spørgsmål 2 og 3)

	Videooptagelser 42 timers videooptagelser i de tre klasser, resulterende i 281 minutters transskription fra case 1 (ca. 6 lektioner i alt), 285 minutters transskription fra case 2 (ca. 6 lektioner i alt), og 256 minutters transskription af case 3 (ca 5 lektioner i alt) (bilag 8)	Positioneringer, fælles læsninger, forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder. Genkendelige mønstre og brud/forstyrrelser. (Forskningsspørgsmål 2)
	Elevprodukter: 47 spørgeskemaer efter endt forløb 41 boganmeldelser	Et kvalitativt billede af, hvad eleverne synes om forløbet med <i>Haram</i> . Motivation og lyst til at læse multikulturelle tekster. Positioneringer i forhold til <i>Haram</i> . Sammenligning på tværs af casene. (Forskningsspørgsmål 2)

4.3 Analysestrategier

Afhandlingens overordnede analysemetoder er diskursanalyse (Gee, 1999; Scollon & Scollon, 2004) og positioneringsanalyse (Harré & Davies, 1999; Ongstad, 1996). Jeg tager afsæt i poststrukturalistiske antagelser, hvor jeg ser dynamisk på identiteter og kulturer, og dermed forsøger jeg at se eleverne og lærerne i multiple og modsatrettede kategorier. Jeg bestræber mig hele tiden på at undgå at forbinde deltagerne med én identitetskategori. Valget af analyseredskaber har således været eksplicit styret af afhandlingens metateoretiske antagelser.

Mit analytiske fokus tager udgangspunkt i diskurspsykologien (Davies & Harré, 2000; Harré & Hunt, 2000; Jørgensen & Phillips, 1999), da afhandlingen er rettet mod at undersøge brug af diskurser i hverdagspraksisser i de tre cases. Selvom afhandlingens udgangspunkt er en undersøgelse af hverdagspraksisser i de tre cases, peger jeg også på kontekstuelle diskursive kampe om identiteter, læsemåder og kulturer, når de er til stede i klasserne eller i lærernes refleksioner i interviewene.

I forlængelse af den poststrukturalistiske tænkning om sprogets funktion og rolle i adgangen til at undersøge den virkelige verden er diskurspsykologien interesseret i måder, hvorpå den sociale verden konstrueres gennem interaktion og kommunikation med andre. Med andre ord kan diskurs- og positioneringsanalysen sige noget om, hvordan lærerne og eleverne forhandler og performer deres positioner og identiteter i interaktioner i en kontekstuel betinget litteraturundervisning. I nedenstående afsnit indleder jeg med at redegøre for afhandlingens brug af diskursbegrebet og argumenterer for, at også ikkediskursive handlinger er relevante i undersøgelsen af de positioneringsmuligheder, der finder sted i arbejdet med multikulturel litteratur i de tre cases.

4.3.1 Diskurser og medierende midler

En helt grundlæggende teoretiker i diskursforskningen er James Paul Gee, som præsenterer en sociosemiotisk tilgang til diskurs (Gee, 1999). Gees skelnen mellem diskurs med lille d og Diskurs

med stort D understreger sprogets, individets, kulturens, samfundets og handlingers relationelle funktion. Diskurs med lille d er ”sproget i brug” (Gee, 1999, s. 7), og Diskurs med stort D omfatter:

(W)ays in which we humans integrate language with no-language “stuff”, such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at the right times so as to enact and recognize different identities and activities (Gee, 1999, s. 13).

Diskurs henviser til konteksten for betydningsdannelse og betydningsproduktion, og her bliver begrebet *genkendelse* (Gee, 1999, s. 18) afgørende. Deltagerne i interaktionen afgør, om de kan genkende et symbol, et objekt eller en ytring inden for det situerede fællesskab. For at deltagernes identiteter og positioneringer bliver *genkendelige* i et kommunikativt fællesskab, må de først og fremmest positionere sig i overensstemmelse med dette fællesskabs diskursive konventioner. Gees begreber *genkendelighed*, *diskurser* og *Diskurser* er velegnede til at undersøge klassers diskursive praksisser, når man ønsker at skelne eller få øje på koblinger mellem ytringer/diskurser og kontekster/Diskurser. Den danske forsker Vibeke Hetmars begreb om *diskurstråde* finder jeg anvendeligt i tillæg til Gees begreber:

Diskurstråde betegner uafsluttede eller afsluttede sammenhængende, mængder af ytringer hvor sammenhængen etableres på tværs af konkrete diskurser (Hetmar, 2019, s. 116).

Ytringerne relaterer sig til den samme betydningskontekst og ikke nødvendigvis i kraft af, at ytringerne følger efter hinanden i den samme kommunikationssituation. Betydningskontekst forstår Hetmar som diskursivt ”etablerede og reproducerede fænomener i stadig forandring, idet deres forudsætninger dog ikke kun er af diskursiv art” (Hetmar, 2019, s. 124). Hvis en diskurstråd skal være genkendelig eller meningsfuld for deltagerne, skal der være en storyline ”manifesteret som en styrende diskurstråd” (Hetmar, 2019, s. 147). Analyser af diskurstråde demonstrerer dermed den/de fælles storyline(s), som deltagerne refererer til. Når diskurstrådene trækker på en klar fortælling, som deltagerne forholder sig til, er der dermed tale om genkendelige diskursive konventioner, eller med Hetmars begreb: *en storyline*. De genkendelige storylines manifesterer sig således i styrende diskurstråde, som jeg fremanalyserer ved at kigge på tværs af konkrete kommunikationssituationer i min empiri. Begreberne diskurs, storyline, diskurstråde og Diskurs adskiller sig fra hinanden i analyserne i afhandlingen, idet *diskurs* er *sproget i brug*, *storylines* er *genkendelige diskurstråde*, *diskurstråde* er afsluttede og uafsluttede *diskurser* i en given kommunikationssituation, hvor

sammenhængen kan skabes på tværs af diskurser, og *Diskurs* indbefatter den bredere sociale, kulturelle, politiske og samfundsmæssige kontekst.

I modsætning til Hetmar skelner jeg ikke analytisk mellem en ytring og en diskurs. Jeg anvender ytringer og diskurser som synonyme i afhandlingen på samme måde som Ongstad (1996). En ytring eller en diskurs består af en sammenhængende mængde ord i en kontekst (diskurs med lille d). I mine analyser anvender jeg Gees skelnen mellem d/D, når jeg undersøger, på hvilke måder deltagerne gennem deres positioneringer i forskellige diskurser (sproget i brug/d) refererer til Diskurser, vel vidende, at "there are limitless Discourses and no way to count them" (Gee, 1999, s. 22). Diskurser smelter sammen og er uden grænser, og derfor er *genkendelse* også her nøglebegrebet.

Diskursanalysen interesserer sig for dialektiske forhold mellem diskurser og ikkediskursive strukturer/sociale praksisser, der har til hensigt at belyse relationer mellem identiteter og samfund. Af den årsag støtter jeg mig, som tidligere nævnt, til Scollon (2001a). Andre forhold end sproget eller teksten bliver sat i baggrunden i den traditionelle diskursanalyse, hvilket er årsagen til udviklingen af den handlingsorienterede teori *Mediated Discourse Analysis* (MDA), som Scollon selv er ophavsmand til (Scollon, 1998). Tankegangen i MDA er, at man skal tillægge de sociale handlinger og de *medierende midler* en større betydning. Konkret betyder det, at man har en åben tilgang til sit analytiske felt og ikke på forhånd har udvalgt *diskursen* som den eneste analytiske enhed. Scollon skriver, at han kalder sin teori for MDA for at understrege, at MDA fortsat interesserer sig for diskurser, idet de fleste sociale problemer er "largely constituted in discourse" (Scollon, 2001a, s. 140). Således vil MDA ikke eliminere interessen for tekster og sprog, men placere dem i et rammeværk af komplekse interaktioner med andre medierende midler end de sproglige. Jeg anvender Scollons begreb medierende midler, som han definerer som semiotiske ressourcer, der muliggør handlinger og kommunikation. Det kan være både fysiske og psykiske 'objekter', der medierer aktøren i den sociale verden. Det kan være alt fra tonelejet i ens stemme til designet i klasseværelset eller aktørernes kropssprog i interaktionen, som også bærer betydninger med sig. Betydning og betydningsproduktion rækker i denne optik ud over det sproglige. I afhandlingen kigger jeg dog kun på medierende midler, når disse virker med diskursen. Jeg har derfor primært fokus på deltagernes diskursive praksisser i empirien, men samtidig har jeg valgt kameraet som indsamlingsmetode, fordi jeg ønsker at få øje på, hvordan aktørerne forhandler, kommunikerer, positionerer sig eller positioneres gennem andre medierende midler end de rent sproglige. I nedenstående afsnit redegøres der for afhandlingens brug af positioneringsbegrebet i analysen.

4.3.2 Positioneringer og roller

Positioneringsteorier repræsenterer et perspektiv, hvormed man kan analysere interaktioner mellem mennesker for at få øje på de forskellige positioneringsmuligheder, mennesker skaber for sig selv og for andre (Harré & Hunt, 2000; Hetmar, 2019; Ongstad, 1996; Rørbech, 2013). I dette perspektiv vedligeholdes og forandres ens identitet(er) og subjektpositioner i interaktion med andre. Positioner er relationelle og dynamiske og relateres til forskellige aspekter af ytringer i en kontekst (Ongstad, 1996, s. 161). Menneskers reaktioner på de positioner og identitetsmuligheder, de tilbydes, opfattes som afgørende for, hvordan deres identiteter konstrueres (Rørbech, 2013). Positioner indvirker på de tilgængelige og skabte handlemuligheder i en kontekst: "Positioning someone, even if it is oneself, affects the repertoire of acts one has access to" (Harré & Moghaddam, 2003, s. 5).

Hos socialpsykologerne og poststrukturalisterne Rom Harré og Bronwyn Davies er begrebet 'position' et opgør med det mere statiske begreb 'rolle', som er forankret i en transcendental tilgang:

Positioning will be offered as the immanentist replacement for a clutch of transcendentalist concepts as 'role' (Harré & Davies, 1999, s. 33).

Positioneringsteorier anses for at være et alternativ til rollebegrebet, sådan som det anvendes af Goffman (1990). Goffman skriver om personlighedens præsentation i hverdagssituationer og anvender teatrets teori og begreber til at forstå selvets præsentation. De sociale hverdagssituationer kaldes for et drama, hvor alle indtager roller, der følger et givent manuskript. Hos Goffman formodes den rolle, som den enkelte spiller, at være fastlagt på forhånd ud fra nogle bestemte handlemønstre, og det afgørende bliver, om den enkelte er i stand til at leve op til den pågældende rolle. Hos poststrukturalister er selvet ikke ensbetydende med en realisering af på forhånd fastlagte roller, fordi selvet både skabes af andre og skaber sig selv gennem forhandlinger i den sociale interaktion. Selvet er i positioneringsteorier frit og handlende, og enhver diskursiv praksis indeholder muligheden af, at deltagerne kan forhandle nye positioner (Harré & Lagenhove, 1999, s. 22). Positioneringsteoriene kritiserer dermed Goffmans dramaturgiske måde at se på hverdagsinteraktioner på som en scene, hvor mennesker interagerer ud fra på forhånd skrevne roller. En position er, i modsætning til en rolle, noget, man kan forhandle. Inden for de tilgængelige diskurser kan enkelte indtage mange positioner og tilbyde andre mange positioner i kraft af ytringer og handlinger. De to norske forskere i fagdidaktik Sigmund Ongstad (1996) og Jon Smidt (2004) samt den danske forsker Vibeke Hetmar (2019) fastholder dog alligevel rollebegrebet i deres positioneringsteorier. Karakteristisk for alle tre forskere

– alle forskelle ufortalt – er, at de fastholder rollebegrebet, idet de mener, at personer alligevel agerer inden for nogle på forhånd etablerede roller.

Hver for sig synes hverken rollebegrebet eller positioneringsbegrebet at have tilstrækkeligt potentiale til at gribe kommunikationen i spændingsfeltet mellem det statiske og det dynamiske, mellem socialt forankrede bindinger og forandringsmuligheder (Hetmar, 2019, s. 200).

Hetmar argumenterer således for en ny konceptualisering af rollebegrebet, da rollerrelationer inden for nogle kontekster, for eksempel skolen, får en afgørende indflydelse på den konkrete interaktion. Ifølge Hetmar er lærer- og elevrollerne fastlagte på forhånd, og interaktionen kan bære præg af genkendelige strukturer som for eksempel undervisningsformen, der på engelsk har fået betegnelsen IRE eller IRF (Initiation, Response, Evaluation/Follow-up) (Sinclair & Coulthard, 1975, s. 26). IRE-samtaler kendetegnes ved, at læreren stiller spørgsmål og fordeler ordet til elever, der responderer, og læreren følger op på eller evaluerer elevsvarene. Mens positioner er dynamiske, foranderlige og flydende og henviser til den plads, deltagerne henholdsvis tilbydes og besætter i en konkret interaktion, henviser roller på den måde til de mere markerede rollerrelationer i en given kontekst. Hos Hetmar er disse roller markerede og dermed retningsgivende i forhold til de sociale interaktioner, der finder sted, mens de hos Ongstad også kan være umarkerede og derfor ”gjerne opnår en slags illusion om posisjonsløs tale” (Ongstad, 1996, s. 163). Man ytrer sig fra en position, et fikspunkt, idet social interaktion altid er indlejret i kontekster, der repræsenterer forskellige former for magtforhold. Disse markerede og umarkerede roller sætter muligheder såvel som begrænsninger for de positioneringer, der etablerer og udfolder sig i interaktionen. Den kontekst, man indgår i, udstikker nogle ”forhåndspositioner” (Ongstad, 1996, s. 166), som vi kan indtage. Jeg forstår Ongstads diskursive skelnen mellem forhåndspositioner og roller som en nuancering af rollebegrebets statiske funktion.

Afhandlingen støtter sig til Hetmars, Ongstads og Smidts antagelse om, at rollebegrebet er nødvendigt for at få øje på de institutionelt bestemte, konventionelle måder, som mennesker agerer på. Opsummerende er relationerne mellem elevernes og lærernes mere eller mindre markerede roller afhængige af de i fællesskabet etablerede, genkendelige diskurstråde og betydningskontekster samt de tilstedeværende *forhåndspositioner* i klasserummet. I afhandlingen anses positionering som værende forbundet med diskurser, handlinger og medierende midler, der kan forhandles. Dette belyses i nedenstående afsnit.

4.3.3 Forhandlinger som samspil mellem selvpositionering og interaktiv positionering

I den diskurspsykologiske position forstås diskurserne som en ressource, den enkelte kan bruge til at positionere sig med i en given interaktion. Subjektet har i denne tilgang handlekraft og kan påtage sig en subjektiv magt og afvise, forny eller forhandle sin egen position (Harré & Davies, 1999, s. 35). Positioneringer er en diskursiv praksis, der altid er til forhandling i en samtale, og som ikke altid er styret af intentioner (Harré & Lagenhove, 1999). Positionering er dermed først og fremmest en diskursiv praksis. Enhver person bidrager med sin *agency*, en diskurshistorie og selvrefleksivitet, og derfor vil subjektet ikke på forhånd blive fanget ind i den subjektposition, som den enkelte diskurs og diskurssituation synes at diktere (Ongstad, 1996, s. 160-161). Dette dobbelte perspektiv i positioneringsteorien hviler på en tvetydighed, nemlig at subjektet er socialt konstrueret, samtidig med at det tilskrives en handlefrihed, hvormed subjektet kan forhandle nye subjektpositioner. Forhandlingsdimensionen kan forstås i forlængelse af Harré og Davies' distinktion mellem to forskellige former for positionering, interaktiv positionering og refleksiv positionering, eller som Rørbech skriver: positionering af andre og selvpositionering (Rørbech, 2013, s. 47). Harré og Davies skriver:

Positioning as we will use it is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself (Davies & Harré, 1990, s. 48).

Da det ikke er helt tydeligt, hvordan man analytisk kan skelne mellem de to former for positionering, idet de er interaktive, relationelle og altid svar på andre positioneringer i en bestemt storyline, vil jeg nedenfor tydeliggøre min forståelse og anvendelse af disse. I mine analyser anvender jeg begrebet *selvpositionering* (Ongstad, 1996, s. 166; Rørbech, 2013, s. 47) – frem for Davies og Harrés begreb refleksiv positionering – af to årsager. Først, fordi fokuset i analysen af klasserumsinteraktioner er på at få øje på elevernes selvfremsstillinger, hvad enten de mere eller mindre bevidst frasier sig en position, afviser en position, afprøver en position eller skaber en ny. Dernæst, fordi selve begrebet *refleksiv* konnoterer en forståelse af, at positioneringer er affødt af andres ytringer og dermed en *respons* på disse; ligeledes konnoterer det en forståelse af positionering som en refleksiv handling. I min brug af selvpositioneringer er disse ikke altid bevidste (Harré & Davies, 1999, s. 24).

Jeg fastholder dog Davies og Harrés begreb *interaktiv positionering*, men ønsker samtidig at udvide dette begreb, så det ikke kun omfatter personers positionering af andre personer, men også en mere symbolsk, abstrakt positionering, som kan forekomme i materielle forhold, fx det didaktiske indhold, der lægger op til bestemte handlemuligheder og opgavetyper. I analysen skelnes der mellem interaktive positioneringer og *tvungne* interaktive positioneringer. Når læreren udpeger bestemte elever, uden at disse har markeret, er der tale om tvungne interaktive positioneringer. Både selvpositioneringer og interaktive positioneringer anses for at være her og nu-udkast. Rørbech (2013) forstår positioneringer i samtaler som *identitetsudkast*. Dermed fastholder hun et flydende blik på positioneringsforhandlinger i klasserumsinteraktioner, der bygger på præmissen om, at eleverne ikke kun har én stemme. Eleverne gør ikke brug af *stemmer*, men positioneringer, som går i dialog med tidligere positioneringer, fremtidige positioneringer, og som kan være modstridende, multiple og krydse sted, rum og tid (Rørbech, 2013, s. 47).

Blacklegde og Pavlenko (2004) tænker positionering sammen med poststrukturalismens magtperspektiv og forstår identiteter som *forhandlinger* eller som en kamp om at definere magten. De tager udgangspunkt i Davies og Harrés begreber interaktiv positionering og selvpositionering og ser forhandlinger af identiteter som et samspil mellem interaktiv positionering og selvpositionering (de kalder det dog reflektiv positionering ligesom Davies og Harré). De ser identitetsforhandlinger som kampe, der giver muligheder for at udfordre, modsætte sig eller forandre identiteter (Pavlenko & Blackledge, 2004, s. 20). Jeg anvender Blacklegde og Pavlenkos begreb *negotiated identities* (*identitetsforhandlinger*), når der sker et samspil mellem selvpositioneringer og interaktive positioneringer i klassen. Når deltagerne modsætter sig, forandrer, frasier sig og udfordrer interaktive positioneringer og/eller selvpositioneringer, eller når de udviser tvetydighed, usikkerhed og tavshed, ser jeg det som identitetsforhandlinger i klasserummet.

4.3.4 Metodiske og analytiske implikationer

Ytringer kan studeres direkte, fordi de er semantiske og pragmatiske, men da forbindelsen til den levende situation er brudt, kan fortolkeren komme til at lede efter ytrereens intention, som analytikeren ikke længere har adgang til (Ongstad, 1996, s. 168). I analysen af positioneringer, som er samlet i det empiriske materiale, er forbindelsesvejen til den levende situation brudt, og det er ikke muligt at få adgang til ytrereens motiver, værdier og intentioner; samtidig er analysen farvet af forskerens blik og de begreber, der anvendes. Der er dermed altid en mulighed af, at en analyse af positioneringer i en given interaktion ikke kan læses som et udtryk for ytrereens intention. I en analytisk sammenhæng er det relevant at se på, hvad ytreren vælger, når der er et valg mellem flere positioneringsmuligheder i

en kontekst. Intentionalitet er forbundet med et helt og sammenhængende subjekt, mens det diskursive subjekt er delvist decentreret og delvist bliver til gennem positioneringen. Det, der ikke er sagt i en given interaktion, bestemmer også en positionering. Derfor foreslår Ongstad, at analytikeren også skal tænke kreativt i forhold til det, der ”kunne ha været sagt” (Ongstad, 1996, s. 171). Tavshed eller en *nul-ytring* (Hetmar, 2019, s. 115) forstås derfor også som en positionering i denne afhandling.

Opsummerende er det afhandlingens udgangspunkt, at en positioneringsanalyse ikke nødvendigvis vil falde sammen med afsenderens intentioner, både fordi ytringen har forladt ytreren, og intentionen dermed ikke har nogen magt over, hvordan ytringen forstås af modtageren, fordi ytreren ikke altid er bevidst om sine intentioner, og fordi andre vil opfatte ytringen forskelligt i forskellige kontekster, blandt andet over tid, idet verden forandrer sig. En af Ongstads anbefalinger til løsningen af dette fortolkningsproblem er alligevel at forsøge at fremanalysere meningen med ytringerne. Både de diskursive og de ikkediskursive positioneringer sker ud fra ytreren selv, men analyseres udefra af andre, og derfor kan analytikeren med fordel genlæse ytringerne med forskellige briller og analysere andre udsagn fra ytreren på tværs af sin empiri. En anden væsentlig måde at sørge for validiteten i positioneringsanalyser på er, som tidligere nævnt, gennem transparens i ens *forståerposition* (Ongstad, 1996, s. 297). Jeg vil stræbe efter at indtage forskellige forståerpositioner i analysen af mit feltarbejde. Mine analyser er ikke objektive, og selvom jeg i forvejen har anlagt et bestemt blik på mine analyser, som er det blik, jeg har redegjort for hidtil, bestræber jeg mig på at forholde mig selvrefleksivt til min egen *forståerposition* i feltarbejdet og til min forskerposition. I nedenstående afsnit redegøres der for afhandlingens kodning af empirien og struktureringen af analysekapitlerne.

4.3.5 Analytisk kodning af empirien

En del misforståelser er fulgt med begrebet kodning (Merriam & Tisdell, 2016: 199). Jeg anvender følgende definition:

Coding is nothing more than assigning some sort of shorthand designation to various aspects of your data so that you can easily retrieve specific pieces of the data. The designation can be single words, letters, numbers, phrases, colors, or combination of these (Merriam & Tisdell, 2015, s. 199).

Afhandlingen anvender begrebet kodning som en proces, hvor formålet er at reducere kompleksiteten i dataene (Merriam & Tisdell, 2015, s. 202). Kodning forstås altså som en kategorisering og fortolkning af empirien i bestemte overordnede temaer. Jeg har både benyttet farver, ord og sætninger i min kodning af data. I analysen af interviewene har jeg primært valgt en

induktiv proces, mens analysen af klasserumsinteraktionerne primært har været deduktiv.

I analysen af interviewene har jeg benyttet tre kodningsfaser. Først har jeg benyttet *åben kodning*, hvor jeg har reduceret eller kondenseret mine data med *empirisk autenticitet*, hvilket betyder, at de ord og sætninger, jeg har benyttet mig af i denne første læsning, har været så tæt på den oprindelige tekst som muligt (Gildberg, Bradley, Tingleff, & Hounsgaard, 2015, s. 91). Dernæst har jeg inddelt koderne i grupper eller kategorier og set efter mønstre og modsætninger for at få øje på relationer i mine data. Denne proces med at inddele sine koder i grupper betegnes som *analytical coding* (Merriam & Tisdell, 2015, s. 206). I denne analytiske kodningsfase er der tale om en *mixed autenticitet* (Gildberg et al., 2015, s. 91), idet jeg kategoriserer den første kodning, der har været så tæt på den oprindelige tekst som muligt, med andre ord og begreber, som er hentet i teorien. Jeg forsøger hele tiden at være tro mod min egen empiri og forholde mig pragmatisk og stringent til denne analytiske kodning, som altid er en fortolkningsproces. Jeg har bestræbt mig på at undgå at skævvride tolkninger af det oprindelige materiale, således at empirien ikke tages til indtægt for mere, end der er belæg for. I den sidste kategorisering af dataene navngiver jeg temaerne. Overskrifterne kan komme fra tre kilder: enten noget, deltagerne selv har udtrykt, eller noget fra den teori, jeg har med i afhandlingen, eller noget, jeg har tolket. Kategorierne fungerer som svar på forskningsspørgsmålet og skal derfor være ansvarlige i forhold til formålet med forskningen.

Eksempel på kodningspraksis ved interviewene (hentet i bilag 6):

Transskription (N=Nadia, A=Anja)	Åben kodning	Analytisk kodning	Kategorisering/ temaer
N: Er der emner, som du mener, kan være svære eller sensitive at tematisere i din klasse?			
A: Ja, lige nu har vi afsluttet et forløb omkring <i>Kære dødsbog</i> af Sanne Søndergård, som handler om pigen Agnes, der har besluttet sig for at tage sit eget liv. Og den er skrevet humoristisk og handler i bund og grund om mobning (...) Men den kom tæt på, fordi jeg havde nogle elever, som lige nu går og tumler med nogle rigtig svære tanker.	Sensitive emner: Kære dødsbog Selvmord - mobning Kom for tæt på Nogle elever med svære tanker	Udfordret som lærer, når emner er for tæt på elevernes hverdag (gentagelse fra tidligere ytring). Refleksionen hos læreren er anderledes her. Tidligere udsagn: bange for at generalisere, her: bange for at komme for tæt på de elever, hun ved, tumler med svære tanker.	Unge med "svære tanker". Distance og nærhed ift. elevernes liv/erfaringer. Indholdsvalg og elevernes "svære" erfaringer.

Kodningen af klasserumsinteraktionerne har været anderledes end interviewene. Her har jeg tilføjet

temaer i en kolonne ved siden af selve transskriptionen, hvor jeg kondenserede de diskursive og ikkediskursive interaktioner for at danne mig et overblik over empirien. Samtidig med denne analytiske kodning anvendte jeg følgende farvekoder i både interviewanalyserne og klasserumsanalyserne: Selvpositioneringer angives med farverne **rød** og **blå**, hvor **rød skrift markerer reflekterende positioneringer**, og **blå farve indikerer personlige selvpositioneringer**, altså når elever eller lærere performer deres baggrunde eller personlige holdninger. **Gul baggrund indikerer faglige/tekstnære positioneringer**, herunder særligt lærernes tekstnære spørgestrategier. **Grøn farve er interaktive positioneringer**. Når medierende midler får betydning i interaktionen, **markeres disse med farven lilla**, og når deltagerne forhandler, og der udvises uenighed, tøven eller usikkerhed, **markeres det med farven brun**. Positioneringer er aldrig entydige. Kodningen er en reduktion af empirien, der giver mig et systematisk overblik og gør det lettere for mig at vende tilbage og genkende en sekvens. Det kan hænde, at en positionering fx både er faglig/tekstnær og reflekterende. Derfor har jeg truffet et valg om kodning i forhold til ytringens kontekst, ligesom jeg ikke koder alle ord og sætninger. For eksempel er Hamdis følgende ytring svær at give en entydig farvekode: ”Altså, på grund af at jeg har tænkt på det, der står på tavlen – jeg ved ikke, hvad det hedder på dansk, men jeg ved, hvad det hedder på arabisk; ’saya’aat” (bilagsmappe 22, D1F3, s. 14). Hun positionerer sig som en, der kan arabisk, og derfor er sætningen ”**men jeg ved, hvad det hedder på arabisk**” en personlig selvpositionering. Samtidig forholder hun sig til indholdet, hvilket derfor også gør ytringen til en faglig/tekstnær positionering.

For at undgå fagbegreber, som potentielt kunne forvirre studiemedhjælperne, mens de transskriberede, bad jeg dem om at notere *aktiviteter* i en kolonne. I stedet for *diskurs* og *medierende handlinger* står der derfor *tale* og *aktiviteter* i transskriptionsskemaerne. *Aktiviteter* er primært kropslige medierende midler, men disse er indimellem også skrevet direkte ind i den mundtlige diskurs, da det indimellem har været nødvendigt at notere mere nøjagtigt, når de medierende midler virker sammen med de diskursive.

Eksempel på kodningspraksis ved klasserumsinteraktionerne (hentet i bilagsmappe 20, D1F1).

Empirisk autenticitet			Analytisk kodning
Tid	Tale	Aktivitet	Temaer
11.30	Liselotte: Så hvad må du gerne med drenge, og hvad må du ikke med drenge? Tarar: Altså, jeg må snakke med dem, der er i klassen.		Forhandling om forståelser af Tarars forbud. Tarar afbryder L. Totalt forbudt at snakke med fremmede.

	Liselotte: :Ja, så hvis du møder en sød fyr til en koncert. ...Tarar: Nej, den er helt gal ...Liselotte: Jeg ved ikke, om der er mange søde fyre til Gulddreng – det kunne der jo være. Må du så godt stå og hyggesnakke med vedkommende?	[en del af drengene fniser – ryster let på hovedet. Sebastian laver himmelvendte øjne] (2)	Forhandlinger om køn: Dreng og piger. Kontraster.
--	---	--	---

Foruden denne analytiske kodning af alle transskriptionerne har jeg benyttet mig af en deduktiv og langt mere systematisk kodning af klasserumsinteraktionerne end af interviewene. Jeg har noteret alle *forhandlinger, positioneringer, læsemåder* og opståede *temaer* i to skemaer. I det første skema har jeg noteret positioneringer og forhandlinger ud fra følgende kategorier:

- *Interaktive positioneringer fra læreren*: Når læreren positionerer eleverne eller udvælger dem til at ytre sig i klassen, herunder også *tvungne* interaktive positioneringer.
- *Interaktive positioneringer eleverne imellem*: Når eleverne eksplicit positionerer sig i forhold til hinanden.
- *Uenighedsmarkører i interaktioner*: Når deltagerne diskuterer, udviser usikkerhed, tvetydighed eller på anden måde forhandler deres positioner.
- *Lærerens selvpositionering*: Når læreren eksplicit positionerer sig selv i kraft af sin egen holdning eller med eksempler fra sin egen baggrund m.m.
- *Elevernes selvpositionering*: Når eleverne eksplicit positionerer sig selv i kraft af deres holdninger eller med eksempler fra deres egne baggrunde m.m.
- *Tavshed som position*: Når eleverne eller læreren ikke responderer eller bevidst afviser at ytre sig.

Disse begreber er hentet i teorien og udgør derfor den deduktive kodning af klasserumsinteraktionerne. Men jeg ser også efter induktivt opståede temaer i forhandlingerne i den enkelte case. I eksemplet nedenfor er disse temaer forhandlinger om køn og kulturelle/religiøse forhandlinger. I skemaet har jeg valgt følgende forkortelser: Tvunget = T, Kropslige = K, Forhandlinger = F (se bilag 10, 13, 16).

Eksempel på opsummerende kodningspraksis ved alle transskriberede klasserumsinteraktioner i skemaer (uddrag hentet i bilag 10):

Interaktive positioneringer fra læreren	Interaktive positioneringer eleverne imellem	Uenighedsmarkører	Lærerens selvpositionering	Elevernes selvpositionering	Tema: kulturelle og religiøse forhandlinger	Tema: Forhandlinger om køn	Tavshed som position
Dag 1, film 1: Jeres familier Ikke muslimer, Peter, (T) Dag 2, film 1: Omar (T)	Dag 2, film 2: Peter modsiger Tarar, Omar og Deniz: Rygtet og mænd	Dag 1, film 1: Dreng /pige regler (Køn)	Dag 1, film 1: Forbud Energidrik Dag 2, film 1: Egen barndom (s.5) ”om Vrede” (K)	Dag 1, film 1: Zeinab (K), Sebastian, Sanam, Tarar, Aman, Sebastian (K)	Dag 1, film 1: Lærerens positionering af eleverne i muslimer/ikke muslimer	Dag 1, film 1: Fremmede drenge/piger Kærester tilladt-drenge vs. Forbudt Piger	Dag 2, Film 1: tavshed. Læreren må spørge eleverne direkte

I det andet deduktive skema har jeg kigget systematisk efter *læsemåder* i interaktionerne ud fra et kontinuum mellem *aesthetic* og *efferent* læsninger (Rosenblatt, 1995), som jeg yderligere har inddelt analytisk i følgende kategorier:

1) *Tekstnære/efferent/scripts/hvad ved vi*; 2) *Reflekterede/efferent/litteraturfaglige/faglige*; 3) *Diskuterende/uenigheder/aesthetic/efferent*; 4) *Erfaringsbaseret/aesthetic*; 5) *Identifikatorisk/spejling /aesthetic*; 6) *perspektiverende/intertekstuelle læsemåder* (se bilag 11, 14 og 17).

4.4 Opsummering af epistemologi, metode og analysestrategier

I dette kapitel har jeg redegjort for og diskuteret afhandlingens valgte metoder og analysestrategier i forhold til afhandlingens epistemologiske og ontologiske afsæt. Jeg har redegjort for afhandlingens *poststrukturalistiske* afsæt, der også er inspireret af Berger og Luckmans dialektiske forhold mellem sprog og materialitet, som jeg imødekommer analytisk ved at anvende Scollons diskursteori, der opprioriterer andre forhold end blot sproget i interaktioner. Jeg har argumenteret for en mild poststrukturalistisk retning, hvor jeg ser på bevægelser mellem på den ene side stabilitet og genkendelighed og på den anden side det ustabile, foranderlige og dynamiske i interaktioner. Afhandlingens forskningsinteresse er at undersøge litteraturundervisningen i tre cases, herunder deltagernes positioneringer, forhandlinger og læsemåder, hvilket gennemføres med positionering- og diskursanalysens begreber og strategier. Disse rummes inden for casestudiet, idet jeg får mulighed for at analysere empirien i dybden.

Forskningsstrategien er kvalitativ, multipel og undersøgende, hvilket har haft en betydning for min forskerrolle, hvor jeg har stræbt efter at være passiv under indsamlingsprocessen. Casestudiet er multipelt; heraf følger, at jeg har slået ring om følgende i de tre cases: De er alle 8. klasser, interventionen foregår i danskfagets litteraturundervisning, der er en variation i antallet af tosprogede

elever på de tre skoler, og alle tre 8. klasser møder den samme teoriinformerede didaktiske intervention. I kapitlet har også jeg vist, hvordan studiet har ændret sig undervejs og redegjort for valg og fravalg. Herunder har jeg problematiseret metoden og de valgte analysestrategier, der kan få en indvirkning på afhandlingens troværdighed, hvilket jeg har forsøgt at imødekomme gennem metodetriangulering og forståelsestjek (Tanggaard & Brinkmann, 2010b), såfremt dette er muligt.

Kapitel 5

Interviewanalyser

I det følgende analyserer jeg de tre individuelle lærerinterviews efterfulgt af en crosscase-opsummering.¹³

5.1 Analyse af interview – case 1, Liselotte

Interviewet med Liselotte fandt sted i januar 2018. Som nævnt i forrige kapitel fik Liselottes klasse udleveret *Haram* før interviewet, hvilket er årsagen til, at hun i interviewet udtaler sig om elevernes møde med teksten.

I de første samtaler med Liselotte i 2017 beskriver hun sin 8. klasse som en spredt klasse, både fagligt og socialt. 8. klasse består af to klasser, der blev slået sammen i starten af 7. klasse. I løbet af 6. klassetrin var der mange af de ”ressourcestærke” elever, som flyttede skole. En del af dem var ifølge Liselotte ”etniske danskere”. Det resulterede i, at de daværende to 6. klasser blev til én klasse, da de begyndte på 7. klassetrin. Udover at Liselotte flere gange nævner, at eleverne ”skal rystes sammen” og trænger til at opbygge et ”fællesskab”, beskriver hun de tosprogede elever i 8. klasse som elever, ”der holder øje med hinanden”, og som ofte ”kommenterer og diskuterer religion og normer indbyrdes”.

I nærværende afsnit ønsker jeg at analysere interviewet med Liselotte, med fokus på mønstre og sammenhænge omkring temaerne: litteratursyn, litteraturdydaktisk praksis, læsemåder, indholdsovervejelser, elevidentiteter og det multikulturelle klasserum.

5.1.1 Mellem det kendte og det ukendte

Mødet med det fremmede er hos Liselotte et generelt og væsentligt kriterium for valg af indhold i skolen, hvor hun med et begreb fra Ziehe (2005) udtaler, at skolen skal give eleverne en ”god anderledeshed” (s. 240). Valget af indhold synes at være begrundet i ønsket om at balancere elevernes møde mellem noget kendt og ukendt. Det kendte består i ønsket om at blive ”optaget af” noget, samtidig med at indholdet ikke kun skal ligge inden for elevernes ”begrebsverden”. Liselotte er interesseret i ”den perfekte balance”, som er at finde litteratur med fremmede elementer, der samtidig griber eleverne gennem ”identifikation” eller indholdsmæssig ”spænding”. Det eller de fremmede elementer kan være ”sproget” eller ”litteraturens form”. Liselottes metodiske løsning på at opnå en balance mellem det kendte og det fremmede synes at være at vælge tekster, eleverne ikke ville læse

¹³ I kapitlet anvender jeg kun sidetal i referencerne til interviewbilagene. Da jeg analyserer casene sekventielt, refererer jeg til bilag 5 i afsnit 5.1, bilag 6 i afsnit 5.2 og bilag 7 i afsnit 5.3.

hjemme (s. 240). Dannelsen er ikke formuleret i et nationalt, globalt eller flerkulturelt perspektiv hos Liselotte. Dannelsen er snarere forbundet med konstruktionen af en identitet, der sker i mødet med det fremmede. Først i mødet med det fremmede i litteraturen kan eleverne ”finde en identitet. De skal finde ud af, hvem de selv er” (s. 243). Dannelsesstænkningen lægger sig tæt op ad den danske litteraturforsker Klaus P. Mortensens, når han skriver:

Identitetsdannelsen er en proces, i hvilken jeg’et konfronteres med det fremmede uden for sig selv – og i sig selv – og derfor bestandig må skifte ham (Mortensen, 1998, s. 152).

Dannelsesidealet er elevernes selvoverskridelse gennem selvrefleksion, der er forbundet med sammenstødet mellem kendte og fremmede forståelseshorisonter. Selvom Liselotte ikke nævner det processuelle i identitetsdannelsen, spores der i interviewet et syn, der hviler på et hermeneutisk funderet dannelsessyn, når hun beskriver forholdet mellem individ og verden:

L: Og så skal de finde ud af, at hele verden ikke er, som de selv er, og så selvfølgelig i forlængelse af det acceptere (det).

Og:

L: Jeg synes jo, at det er den eneste måde at lære sig selv og andre og resten af verden at kende. Altså, jeg kan slet ikke forestille mig, at man kan blive et helt menneske uden at have læst en god bog (s. 243).

Dannelsen ses som en almen dannelse, hvor litteraturen danner hele mennesker, der reflekterer over deres egen tilstedeværelse i en verden. Ideelt set opstår dannelsen gennem en overskridelse af tekstens fremmedhed, i snitfladen mellem læserens hidtidige erkendelser og litteraturens fremmedhed (Mortensen, 1998, s. 152). Litteraturen giver adgang til andre verdener, og dermed konfronteres eleverne med det fremmede i deres selvannelsesproces. Det processuelle læser jeg ind i, at valget af litteratur hele tiden skal stræbe efter fremmedgørelse. ”Verden” læser jeg som metafor for det, der for den enkelte elev er det nye eller fremmede. Identitetsdannelsen sker i mødet med en ”god bog”, der præsenterer noget fremmed for den enkelte elev. Litterær kvalitet er et væsentligt kriterium, som går igen i argumenterne for indholdsvalg i Liselottes litteraturredaktiske praksis. Da jeg spørger Liselotte, om hun ser potentialer i at arbejde med multikulturel litteratur ud fra sin egen forståelse af, hvad disse tekster indeholder, er det væsentligt for hende, at det er velskrevet litteratur, eleverne præsenteres for. I svaret refererer hun til elevernes møde med *Haram*:

L: Ja. Helt sikkert. Jeg var nu lidt spændt på, her da mine etnisk danske elever sad og læste den, om de ville rynke på panden eller se fremmedgjorte ud eller rulle øjne eller se ud, som om: ”Hvad har det med mig at gøre”. Men jeg fornemmer egentlig, at det ikke er nationaliteten, de bider mærke i. Det er mere selve konflikten. Så på den måde tænker jeg, at hvis det er velskrevet, så har det måske samme dannelsespotentialer, som al mulig anden litteratur har. (F)or i bedste fald, så ser man ikke farven på de mennesker, det handler om, men konflikterne, ikke? (s. 247).

Disse ytringer kan virke paradoksale i forhold til Liselottes dannelsestænkning. Liselotte udtaler sig om en multikulturel teksts potentialer udelukkende med udgangspunkt i sine ”etnisk danske” elevers møde med denne. Disse etnisk danske elever har haft samme møde med litteraturen, hvor de ”har bidt mærke i konflikten” mere end i minoritetsrepræsentationer. Der er en modsætning mellem de litteraturredidaktiske ambitioner om fremmederfaringer og ytringen om, at ”etniske danskeres” møde med multikulturel litteratur i bedste tilfælde har fokus på konflikten og ikke på farven eller det fremmede, der får dem til at ”rynke panden”. Liselottes udtalelse om, at dannelse kan ske i mødet med en ”velskrevet” multikulturel tekst, der i ”bedste tilfælde” ikke fokuserer på det fremmede for ”etnisk danske” elever, peger på en anden væsentlig didaktisk problemstilling, som multikulturelle litteraturforskere diskuterer, nemlig hvorvidt arbejdet med multikulturel litteratur skal fokusere på det kulturelt specifikke hos bestemte minoritetsgrupper eller på universelle og almenmenneskelige konflikter (Cai, 2002, s. 130). Da jeg genlæste denne transskription, opdagede jeg, at jeg ikke har foretaget et forståelsesspørgsmål (Merriam & Tisdell, 2015) i forhold til koblingen af multikulturel litteraturs potentialer og de ”etnisk danske” elevers møde med litteraturen. Hvorfor har hun en forventning om et 1:1-møde mellem teksten og eleverne, hvor tilfældet her er, at ”etnisk danske” elever forventes at føle sig fremmedgjorte?

Indtager jeg en anden *forståerposition* (Ongstad, 1996), kan Liselottes positionering af ”etnisk danske” elever og deres møde med multikulturelle tekster afspejle en ambition om at gøre tekster relevante for alle elever uanset elevernes ”farve” og ”nationalitet”, og derfor kan Liselottes udsagn læses som et billede på mødet mellem tekst og læser, hvor konflikten i *Haram* er i fokus og overskygger de tilstedeværende elevers nationaliteter og hudfarver. Muligvis stræber Liselotte efter en læsemåde, hvor det universelle og almenmenneskelige i mødet med litteraturen får større fokus end de kulturelle repræsentationer i teksterne. Det står dog i en kontrast til en stabil *diskurstråd* (Hetmar, 2019) i interviewet, som nedenstående afsnit analyserer.

5.1.2 Diskurstråden ”dem” og ”danskerne”

Liselottes konstruktion af elevidentiteter i 8. klasse er bundet op på en stærk kontrast mellem ”dem” dvs. ”etniske, kulturelle og religiøse” elever, og ”danskerne”, dvs. ”etnisk danske” elever. For eksempel er det først i mødet med denne klasse, at Liselotte overvejer indholdsvalget i forhold til elevernes kulturelle, religiøse eller sociale baggrunde (s. 241). ”Etnisk danske” elever beskrives som en ”minoritet” i klassen, og overvejelserne om indholdet i forhold til elevsammensætningen i klassen begrundes i, at Liselotte har ”været nødt til at tænke over” indhold, som majoriteten i klassen ”kan forholde sig til”. Jeg vælger at forfølge denne *diskurstråd* i interviewet og spørger til, om hun også medtænker elevernes kulturelle, sociale erfaringer og baggrunde på det konkrete niveau i sin undervisning:

L: (N)år jeg nu ved, at der er en af mine piger, der lidt bliver tvunget til at være hjemme hele tiden, så kan jeg godt komme til at komme lidt for tæt på det og glemme, at hun også bare er en helt almindelig pige med alle mulige andre tanker inde i sit hoved (s. 245).

Her forventer Liselotte, at der er et 1:1-forhold mellem en bestemt elevs erfaringer og indholdet. Hun kan blive grebet af at medtænke elevernes kulturelle baggrunde, og hun overvejer, hvordan hun kan italesætte social kontrol og specifikt præsentere en pige for et andet alternativ end hjemmekulturens stramme regler. I den forbindelse giver Liselotte udtryk for sine overvejelser om, hvad hun kan gøre for at være ”opmærksom” på denne elev, uden at ”det fylder” i det faglige eller i de litterære møder. Dilemmaet med, hvor meget Liselotte skal ”prikke” (s. 245) til pigen om denne problematik, er forbundet med to ting: Først, at den unge pige også er ”en almindelig pige med alle mulige tanker inde i sit hoved”, og dernæst:

L: Fordi, så gammel er hun heller ikke, og hun er jo stadigvæk enormt loyal over for sine forældre. Og det kan godt være, at hun på et tidspunkt stopper op og ser, at det ikke er det, hun vil (s. 245).

Liselotte udtrykker, at hun ved, at ”det er en konkret problematik for hende” (s. 6). Problemet med social kontrol nævnte Liselotte også i de indledende møder, jeg havde med hende. På den ene side ønsker hun at forstyrre den sociale kontrol, eleverne udfører på hinanden, og som Liselotte kobler til pigens hjemmekultur, og på den anden side har Liselotte svært ved at tale om islam og religion eller om ”alt, hvad der handler om social kontrol”, fordi det er ”skrøbeligt derinde, fordi de praktiserer det i temmelig høj grad” (s. 244). Liselottes begrundelser for, at emnerne ”social kontrol” og ”islam” er svære for hende at tale om, hænger sammen med, at hun synes, at eleverne er ”meget farvede af det, de har hørt hjemmefra” og har svært ved at tale objektivt om islam (s. 244). Idealet om, at skolen skal

skabe rum for ukendte erfaringer, tilskrives i særlig grad tosprogede elever. Denne modsætningsdiskurs mellem tosprogede elever eller "dem" og "danskerne"-diskurstråden dukker også op, når Liselotte taler om læsemåder i sin litteraturredaktiske praksis.

5.1.3 Læsemåder: kulturfarvede og kulturneutrale identiteter

Følger jeg udtalelserne om tosprogede elever i interviewet, ser jeg et klart mønster, hvor tosprogede/etniske minoriteter beskrives i mangeltermer: De "udfører social kontrol på hinanden". De mangler "fiktionskompetence" (s. 248). Deres forældre "forstår ikke skolesystemet" (s. 251). Deres familier "har svært ved at navigere i det danske samfund". Og de er for subjektive i deres samtaler om emner som religion og social kontrol, fordi de er "meget farvede af det, de har hørt hjemmefra" (s. 244).

Da jeg spørger Liselotte, om hun tror, at de kulturelle, religiøse og sociale forskelle i klassen spiller en rolle i fortolkningen af litteratur, beskriver hun et skel mellem tosprogede elever og ikketosprogede elever. Generelt mener Liselotte, at alle elever i 8. klasse mangler et "stillads" at tale om litteratur ud fra, men de "tosprogede elever" kommer derudover nemt til at tale om litteraturen, som om den "omhandler dem selv". Dermed forbindes elevernes meget forskellige erfaringer og kulturelle forudsætninger for at forstå og fortolke litteraturen med elevernes "kulturelle identiteter". "Tosprogede" beskrives af Liselotte som elever med en "diffus" og "hullet forståelsesverden". Identitetskategorien tosproget forbindes med færre oplevede erfaringer, som de kan bruge i litteraturlæsningen, end de øvrige elever. Desuden er tosprogede elever optagede af, om "fortællingerne er virkelige", og dermed "mangler de fiktionskompetence", og derfor forsøger Liselotte at "holde dem fast i, at det er ligegyldigt, om det er sket eller ej" (s. 248).

Det, Liselotte *ikke* siger om de "etnisk danske" elever, tolker jeg også som en *nulytring* (Hetmar, 2019, s. 115). Dermed er konstruktionen af den tosprogede elevidentitet også en konstruktion af "danskerne". "Danskerne" i klassen har fiktionskompetence, de har ikke en fremmed hjemmekultur, og de mangler ikke huller i deres forståelsesverden, som de kan bruge i litteraturlæsningen. Med andre ord kategoriserer hun implicit "danskerne" som kulturneutrale og tosprogede som kulturfarvede i litteraturundervisningen. De "etnisk danske" elever får potentielt øje på de universelle tematikker i multikulturelle tekster og ikke på farve og kultur, hvorimod tosprogede læser "egne kulturer og erfaringer" ind i teksterne, fordi de er "farvede af det, de har hørt hjemmefra". Hun positionerer også sig selv som usikker i forhold til at indgå i samtaler med tosprogede elever om deres hjemmekultur og religion. Kulturelle læsninger er dermed ikke noget, som Liselotte føler sig sikker i. Det kan hænge

sammen med skolens manglende klarhed omkring *Diskurser* (Gee, 1999) om integration, kultur og tosprogede, hvilket ifølge Liselotte hænger sammen med en ”berøringsangst fra ledelsens side” (s. 4). Medarbejderne taler om emnerne, fordi de møder dem i praksis, men ledelsen er ”ikke ret glade for at tale om det” (s. 242).

I interviewet tilskrives tosprogede elever nogle faglige svagheder, som præsenteres som kollektive og ikke som individuelle. Kun et sted i interviewet nævner Liselotte tosprogede elever som indbyrdes forskellige, og det er i deres mange forskellige læsninger af islam (s. 3). På den ene side siger Liselotte, at fortolkningsarbejdet skal gøre eleverne i stand til at samtale om litteraturen uden at koble denne til eget liv og til virkeligheden, hvor hun på den måde afviser identifikatoriske læsemåder; på den anden side står dette i modsætning til Liselottes syn på identitetsdannelse, som i hendes optik netop sker i skæringspunktet mellem læserens hidtidige forståelse, læserens identifikationer og tekstens tilbud om fremmedhedserfaringer.

En analyse af Liselottes ytringer om klassens generelle litteraturarbejde nuancerer den ellers dominerende ”dem” og ”danskerne”-diskursstråd. For det første udtaler hun sig generelt om sin klasse som socialt ”dårligt kørende” (s. 250). Klassen beskrives som en ”skæv klasse på rigtig mange parametre”. Heller ikke ”etnisk danske” elever får udelukkende roser, da de beskrives som ”sårbare og bløde” og ”pylrede” med forældre, der ”synes, at det er synd for dem” (s. 252).

Da jeg spørger Liselotte, om hun mener, at elevernes religiøse, kulturelle og sociale baggrunde kan tilføje litteraturundervisningen noget, svarer hun, at det har hun ikke oplevet, i denne klasse, men at hun godt kan forestille sig det i andre klasser. I netop dette klasserum finder Liselotte elevernes religiøse samt kulturelle og etniske baggrunde begrænsende i samtalerne om litteratur.

5.1.4 Tydelig lærerprofil med teksten i fokus

I Liselottes litteraturredidaktiske praksis stræber hun efter en dialogisk undervisning, hvor eleverne kommer på banen. I denne stræben forsøger Liselotte at være så tydelig som muligt i alt, hvad hun gør i sin undervisning, ligesom hun prøver at få eleverne til at deltage i fortolkningsarbejdet, uden at de bliver skræmte af danskfaglige begreber. Hun stræber efter at stille mere almene spørgsmål for på den måde at få eleverne mere på banen. I sine metodiske overvejelser finder hun denne klasse som særligt udfordret i forhold til at kunne indgå i åbne opgavetyper. I andre klasser ville Liselotte overveje metodisk differentiering gennem dramatisering, sanseopgaver og billedopgaver. Ifølge Liselotte er det ikke noget, eleverne i denne 8. klasse ville være i stand til. Ud over denne metodiske udfordring positioneres alle elever som nogle, der mangler et sprog til at tale om litteratur, og derfor

oplever Liselotte, at eleverne ikke er i stand til at udføre det, de skal, i grupper, fordi det ”bliver Tordenskjolds meget få soldater”, der siger noget (s. 246). Hendes løsning på disse udfordringer er: 1) at være meget tydelig omkring sine læsestrategier og brug af danskfaglige begreber, 2) at tale mere selv og 3) at værdsætte, når eleverne byder ind med noget i klassen:

L: Så jeg er egentlig gået over til, at jeg taler ret meget, fordi de har brug for at få fyldt på (...) Og de få input, de så kommer med, dem prøver jeg virkelig at gribe fat i og forstå og folde ud og tage alvorligt. Det er vigtigt, synes jeg, at når man vover sig ud i det, at så skal man også opleve, at det, man siger, har en eller anden værdi (s. 246).

Liselotte oplyser flere gange i vores samtaler før interviewet, at det er en usædvanlig stille klasse, og derfor forsøger hun at anerkende eleverne, når de byder ind. I fortolkningsarbejdet forsøger hun at åbne for flere perspektiver ved at gøre dem opmærksomme på, at der ikke er én mesterfortolkning af litteraturen, men mange rigtige.

Målene med litteraturundervisningen hos Liselotte er derfor både dannelsesorienterede og orienterede mod tilegnelsen af litteraturfaglige begreber, der gør eleverne i stand til at analysere tekster. Som vist i analyseafsnittet *Læsemåder: kulturfarvede og kulturneutrale identiteter* afviser Liselotte den virkelighedsnære læsning, og hun udtrykker, at det er godt, når eleverne får øje på de universelle tematikker i en tekst. Dermed tolker jeg, at den læserorienterede tilgang, der tager udgangspunkt i elevernes levede erfaringer, er nedprioriteret i Liselottes litteraturredidaktiske praksis i netop denne klasse. Der tegnes et billede af en praksis, hvor eleverne opfordres til at samtale om litteraturen ud fra almene og universelle tematikker.

5.1.5 Opsummering af temaerne i interviewet med Liselotte

I analysen af interviewet tegner der sig et mønster, hvor Liselotte reflekterer over litteraturundervisningen og valget af litteratur med udgangspunkt i elevernes viden, identiteter og erfaringer. I den didaktiske praksis kobles overvejelserne om klassens elever og indholdsvalget til modsætningsparrene det kendte vs. det ukendte, det genkendelige vs. det fremmede, danskerne vs. de tosprogede og kulturneutrale vs. kulturfarvede elevidentiteter.

Idealet i Liselottes litteraturredidaktiske praksis er det kulturneutrale rum. I dette rum kobles elevernes identitetsudvikling ikke op på nationale, flerkulturelle eller globale identiteter, men udelukkende op på en kontrast til det, eleverne kender hjemmefra. Det tyder dog på, at Liselotte stræber efter det, der er fremmed for tosprogede elever, og ikke det, der er fremmed for Liselotte selv eller de ”etnisk danske” elever. Idealet om det kulturneutrale rum kan forklares med Liselottes usikkerhed i forhold til at samtale om svære kulturelle og religiøse emner. Sammenholdt med temaet om den tydelige

lærerprofil, hvor hun skelner mellem analyser og fortolkninger af tekster, tegner der sig et billede af en underviser, der foretrækker at samtale om universelle tematikker. Hun stræber efter at danne eleverne til hele mennesker, og læsningen af litteratur anses for at være en vigtig kilde til denne dannelsesproces.

Liselotte kobler sin litteraturredidaktiske praksis op på elevernes baggrunde. I mødet med denne klasse, hvor ”etniske danskere er en minoritet”, og ”tosprogede er en majoritet”, overvejer hun indhold, som majoriteten i klassen kan forholde sig til. Både indholdsvalget og de metodiske valg afhænger af, hvem der sidder i klassen. Det multikulturelle klasserum er kun til stede i forbindelse med tosprogede elevers virkelighedsnære læsestrategi, som Liselotte føler sig usikker på at indgå i. Det er paradoksalt, at Liselotte stræber efter, at eleverne skal møde det fremmede i litteraturundervisningen, mens hun undslår sig samtaler om emner, der for hende vil være ukendte (”islam” og tosprogedes ”hjemmekultur”).

Først i mødet med denne klasse, hvor der er mange etniske minoriteter, er Liselotte begyndt at overveje indholdsvalget i forhold til elevernes baggrunde. I interviewet konstrueres ”dem” diskursivt som ”tosprogede”, klassens ”etniske” eller som ”muslimerne” i klassen. Liselottes fiksering af ”dem” og ”danskerne” i klassen skaber betydninger og afgrænsninger, da eleverne ikke tildeles betydninger på individniveau.

5.2 Case 2 – lærerinterview: Anja

Interviewet med Anja finder sted i februar 2018. Der er 48 elever i 8. b med to dansklærere tilknyttet klassen. 8. b bliver indimellem inddelt i to hold, som er fleksible og skifter i løbet af året (s. 6). Begge hold møder det samme indhold og laver de samme arbejdsopgaver, hvorfor Anja samarbejder meget tæt med den anden dansklærer om alle forløbene i dansk. Til det første møde med Anja i 2017 fortæller hun, at de ser på alle 48 elever som én klasse. De fleste gange har de en fælles opstart og bliver derefter delt ud i mindre hold. Vi aftaler til dette møde, at de to dansklærere før selve forløbet med *Haram* inddeler 8. b i to hold, og at jeg kun vil intervenere i et af de to hold. Da vi foretager interviewet i februar 2018, er klassen endnu ikke inddelt, men det bliver de umiddelbart efter interviewet.

5.2.1 Generaliseringsfrygt – mellem udstilling og anerkendelse

Interviewet med Anja viser en underviser, der reflekterer over indholdsvalget i forhold til sine elevers baggrunde. På den ene side argumenterer Anja for valg af ungdomslitteratur, som eleverne skal kunne identificere sig med, og i den forbindelse giver hun et eksempel på litteratur, som sætter fokus på

”kulturelle minoriteter” i klassen. På den anden side reflekterer hun over faren ved at generalisere ”minoriteters” kulturelle tilknytninger ved netop at vælge en særlig litteratur, der tilgodeser dem:

A: (V)i vælger ofte ungdomsromaner, som handler om teenageproblematikker (...), men der slog det mig, at vi også skulle se, om vi kunne vælge noget, der tilgodeså dem. Og der valgte vi at læse en roman, der hedder. ”Der findes ingen skøjter i ørkenen”. (...) Vi havde to drenge og en pige på daværende tidspunkt. (...) Så tog jeg mig selv i at tænke, at fordi de har en anden kulturel baggrund, så er det slet ikke sikkert, at det egentlig matcher dem. Så jeg tror egentlig, at jeg havde gjort mig nogle tanker, men det var ikke nogle tanker, som på den måde egentlig var gennemtænkte. Jeg tror, jeg kom til at generalisere lidt (s. 256).

Anja konstruerer i første omgang to identitetskategorier: unge, der tilgodeses, ved at man læser om teenageproblematikker; og flygtningeunge, der tilgodeses, ved at man læser om noget andet end disse universelle emner. Dernæst udtrykker hun ambivalens, hvor hun på den ene side ønsker at tilgode minoritets elever gennem indholdsvalget, og på den anden side fanger sig selv i, at det var ”generaliserende” og ”uigennemtænkte” begrundelser. Dermed reflekterer Anja over indholdsvalget i forhold til elevernes baggrunde og overvejer faren ved at komme til at generalisere minoriteters kulturelle spejlinger. Flere steder i interviewet kredser Anja om dilemmaet mellem valg af indhold, der tager udgangspunkt i elevernes erfaringer og kulturelle baggrunde, og en frygt for at generalisere, når hun forsøger at tage hensyn til sine ”flygtningeelever”. Ud over generaliseringsfrygten, når det omhandler minoritets elever og indholdsvalg, er Anja bange for at vælge temaer, som kommer for tæt på sårbare elevers erfaringer. Hun giver et konkret eksempel med en bog, der indeholder et barskt og alvorligt emne, som hun mener, er en del af nogle af hendes elevers hverdag:

A: Vi har lige afsluttet et forløb omkring *Kære dødsbog* af Sanne Søndergård, som jo handler om pigen Agnes, der overvejer eller faktisk har besluttet sig for at tage sit eget liv. (...) Men den kom tæt på, fordi at jeg havde nogle elever, som lige nu går og tumler med nogle rigtig svære tanker.

N: Så det, det, jeg hører dig sige, det er, at når det kommer tæt på noget sensitivt hos eleverne

...A: Ja. Og jeg havde også (en bog) om... flygtningeproblematik... Den kom også relativt tæt på, fordi lige på det tidspunkt modtog vi faktisk en pige fra Røde Kors. Der tog jeg også mig selv i, jamen, kan jeg give hende den her bog? (...) vel vidende, at jeg så bagefter finder ud af, at det igen også er en generalisering, jeg laver, for hendes måde at komme til Danmark på var jo en helt anden (s. 263).

Dilemmaet med at vælge litteratur, der tilgodeser ”flygtningeelever”, er forbundet med en generaliseringsfrygt, mens frygten for at generalisere ikke er til stede i ytringer om indholdsvalg i

forhold til de øvrige elever i klassen, hvor emnerne kan komme for tæt på elever, ”der tumler med nogle rigtig svære tanker”. Jeg læser en modsætning i Anjas refleksioner over eleven fra Røde Kors og flygtningetematikken. Vælger hun indholdet med henblik på at anerkende den pågældende ”flygtningepige”, og tager hun derefter sig selv i at være generaliserende? Eller har hun valgt et indhold, der tilsyneladende viste sig at komme for tæt på elevens hverdag og erfaringer, og som derfor generelt viste sig at være et svært emne at tage hånd om i dansktimerne? Uanset årsagen påtager Anja sig et ansvar i sine overvejelser om indholdsvalget samt de positioneringsmuligheder og begrænsninger, som hun gennem sine valg er med til at skabe i klassen.

Balancen mellem kendskabet til eleverne og indholdsvalget synes at fylde i interviewet. Der tegner sig en kløft i Anjas strategier mellem nærhed og genkendelse for den enkelte elev og frygten for at komme for tæt på eller generalisere minoriteters oplevelser. I stedet for udelukkende at tale om elevernes baggrunde taler Anja om eleverfaringer. Flere gange selvpositionerer Anja sig som usikker, når det drejer sig om svære erfaringer, eleverne har ”med i bagagen”, som ”traumer og lignende”. Hvis man som lærer bevidst og direkte skal spørge ind til elevernes baggrunde, kræver det ifølge Anja, at han/hun kender sine elever godt:

A: (F)or nogle vil det være helt i orden at svare på og bringe sig selv på banen, og for andre tror jeg, især også fordi at vi har de her Røde Kors-elever primært, som har noget med i bagagen, som traumer og lignende. Der vil jeg komme til at åbne op for noget, som jeg måske ikke helt kan håndtere i danskundervisningen. Og som jeg ikke tænker, at jeg er kompetent til. Så jeg vil sige, at det kræver som lærer et rigtig godt kendskab til sine elever (s. 268).

Her selvpositionerer Anja sig som ”ikke kompetent” i forhold til at håndtere svære emner i danskundervisningen. Anjas overvejelser kan generaliseres til en større kontekst, hvor man kan stille spørgsmål til, hvorvidt danskfaget kan/skal rumme elevers eventuelle traumer i litteraturlæsningen. Anjas refleksioner er relevante. Voldsomme erfaringer, som elever kan have med sig i ”bagagen”, skal ikke udstilles i klassen. Det spørgsmål, jeg stiller Anja forud for ovenstående citat, er:

N: Tror du, at hvis man direkte spørger ind til elevernes kulturelle baggrunde (...) Tror du, det vil kunne tilføje litteraturarbejdet noget?

I spørgsmålet hentydes der ikke særligt til ”svære emner”, men mere bredt til, om Anja spørger ind til elevernes baggrunde i arbejdet med litteratur. Ud over at Anja er inde på kendskabet til sine elever som en vigtig præmis for, at hun vil spørge direkte ind til dem i danskfaget, kobler hun også sit svar op på elevernes generelle identitetsdannelse og fællesskabet i klassen. Her ser hun på de muligheder,

elevernes personlige investering i fællesskabet vil kunne tilføre litteraturundervisningen: At ”dele sine individuelle tanker”, at ”give af sig selv i det sociale rum”, at ”møde andres perspektiver på eget liv” og at ”være åben over for andres liv” er didaktiske ambitioner, der nævnes gentagne gange i interviewet (fx s. 266). På den måde minder Anjas litteraturredidaktiske overvejelser og begrundelser om Langers (2011) opbygning af forestillingsevner i klassens fælles læsning (se kapitel 3).

I Anjas ytringer om sin egen litteraturredidaktiske praksis stræber hun efter at skabe et rum, hvor eleverne udtrykker de indtryk, som de får gennem læsningen og gennem samtalerne i klassen. I det følgende vil jeg benytte mig af Langers tænkning for at få øje på Anjas litteraturredidaktiske praksis i interviewet.

5.2.1.1 Eleverfaringer og personlig investering

På samme måde som Langers teori, der er organiseret efter antagelser om mødet mellem læser og tekst i den fælles læsning, har Anja en antagelse om, at elevernes komplekse identiteter influerer læsninger, og når eleverne gør brug af deres egne erfaringer ved at investere sig selv i fællesskabet, åbner dette for nye ”debatter” (s. 266), der kan sætte gang i spørgsmål fra andre i klassens *fælles læsning* (Cai, 2002; Langer, 2011). Selvom der er stor spredning i elevernes fortolkningskompetencer (s. 266), er det vigtigt for Anja at skabe rum til forskellige fortolkninger, og som nævnt tidligere ser Anja potentialer i, at man som dansklærer spørger ind til elevernes personlige erfaringer og oplevelser, såfremt læreren har et ”godt kendskab” til sine elever. Hun giver et eksempel på en elev i sin nuværende klasse, som i særdeleshed positionerer sig selv med brug af sin egen religiøse baggrund.

A: Jeg har især én dreng, som gør det rigtig meget. Det er en af mine drenge, som har en indremissionsk baggrund. Jeg elsker, når han gør det, fordi han giver så meget af sig selv, og han er ikke bleg for at give noget af sig selv til fællesskabet og til de andre. Og det sætter gang i gode debatter og diskussioner (s. 266).

Netop elevernes forskellige læsninger og positioneringer med eller uden deres kulturelle baggrunde og erfaringer skaber et *flerperspektivistisk fortolkningsfællesskab* (Rørbech, 2017), der kan sætte gang i diskussioner, og dermed er der grundlag for *forestillingsudvidelse* (Langer, 2011). Læsernes erfaringsverden påvirker tekstfortolkningen, ligesom tekstfortolkningen også kan påvirke læseren (Langer, 2011, s. 17-22). Anja skelner mellem *eleverfaringer* og *elevbaggrunde*. I denne ytring performer eleven en indremissionsk *baggrund*. Det er muligt, at det er et tilfælde, og at Anja ikke er sig bevidst om, at *eleverfaringer* og *elevbaggrunde* anvendes forskelligt i hendes ytringer. Mønsteret i interviewet kunne tyde på, at Anja har et flydende identitetssyn på eleverne, når det drejer sig om

deres kulturelle eller religiøse *baggrunde*. Eleverfaringer beskrives som noget, eleverne *har*, og disse kan være ”svære” og ”sensitive”. Mens hun opfatter elevernes kulturelle baggrunde som mere ustabile og som noget, de kan gøre brug af eller lade være i klassens fælles læsninger. Det flydende blik på eleverne ser jeg også, når hun, som tidligere nævnt, i forbindelse med valget af indhold udtaler: ”Så er det slet ikke sikkert, at det egentlig matcher dem” (s. 256). Indhold, der reflekterer *eleverfaringer*, kan være udfordrende, når emnerne kommer for tæt på noget sårbart, eleverne har oplevet, mens indhold, der reflekterer *elevbaggrunde*, kan være udfordrende, fordi Anja ikke ønsker at generalisere elevernes kulturer og dermed deres identiteter. Til gengæld tegner der sig et billede af en litteraturdydaktisk praksis, hvor Anja ”elsker”, når eleverne giver ”af sig selv til fællesskabet”, så der kan sættes gang i ”debatter” (s. 266).

Anja er eksplicit inde på vigtigheden af den fælles læsning, som kan udfordre og udvide ikke kun elevernes læsninger, men også hendes egen læsning:

A: Nogle gange har jeg også oplevet, at så læser man en bog sammen med nogle elever, og så går der måske et par år, og så får man måske en 8. klasse igen og læser den samme bog, men det er en anden oplevelse, jeg også får ud af det (s. 260).

Den enkelte læsers forståelse er præget af, hvordan man tænker og læser i den sociale gruppe, han/hun er en del af. Anja stræber efter en mundtlighedspraksis, hvor eleverne deler deres læsninger og giver hinanden ”indtryk, de kan spille bold op imod og ikke nødvendigvis identificerer sig med” (s. 260). Tekstforståelsesprocessen og fortolkningsarbejdet afhænger således både af individerne i klassen, af teksten og af den konkrete læsesituation eller den kontekst, hvori mødet mellem tekst og læsere finder sted (Cai, 2002; Hoff, 2016; Langer, 2011; Rørbech, 2009). Den enkelte elev og klassens fællesskab kan få indflydelse på læsningen af litteratur, og Anja positionerer sig som en del af dette litteraturlæsningsfællesskab, hvor hun også kan få udvidet sin forståelseshorisont.

5.2.2 Flerperspektivistiske fortolkningsfællesskaber og didaktisk differentiering

Analytiske snit på tværs af interviewet viser, at Anja ser potentialer i et *flerperspektivistisk fortolkningsfællesskab* (Rørbech, 2017), hvor eleverne får muligheder for at positionere med eller uden brug af egne kulturelle baggrunde og identiteter. For at få flest mulige elever på banen og for at undgå en ”traditionel klasseundervisning, hvor det er lærer- og elevsvar” (s. 264), anvender Anja en cooperative learning-struktur samt drama og aktiviteter med kroppen som tilgange til litteraturen. Hun nævner, at de for eksempel kan sjippe en berettermodel, fordi hun er af den overbevisning, at man husker bedre, hvis man bruger kroppen (s. 264). Til gengæld spores der et litteratursyn, hvor eleverne skal ”finde belæg” for deres fortolkninger i deres ”analysearbejde” (s. 267).

Anjas litteraturundervisning bærer således præg af, at hun både fordrer analytisk begrundede udsagn med udgangspunkt i teksten og individuelle responser, synspunkter og oplevelser, der mødes og diskuteres i fællesskabet, og at der ikke er noget ”bestemt”, de skal ”frem til” (Langer, 2011; Rosenblatt, 1995).

5.2.3 Et dannelses- og kompetenceorienteret litteratursyn

Det første, der falder Anja ind, når jeg spørger, hvorfor eleverne skal læse litteratur, er, at ”det er spændende” (s.259). Dernæst beskriver hun eleverne som glade for de romanforløb, de har haft i danskfaget, og positionerer dem som litteraturlæsere i fritiden. Den overordnede begrundelse for litteraturlæsningen er, som vi også så den hos Liselotte, at danne elevernes identiteter. Anja nævner flere gange elevernes møde med det fremmede i litteraturen, der kan bidrage til nye perspektiver i elevernes identitetsudvikling. Der spores en kompetenceorienteret tilgang til litteraturundervisningen (Bundsgaard, 2009), der ikke kun skal udvikle elevernes identiteter, men også bidrage til, at de møder samtidige emner, så de bevidst kan tage kritisk stilling til og handle i den virkelige verden (s. 265). På samme måde som hos Liselotte mener Anja, at eleverne dannes i mødet med det fremmede. Dette gentages flere gange i interviewet, og når jeg spørger hende, om hun ser potentialer i arbejdet med multikulturel litteratur, svarer hun:

A: Jeg tænker, at det åbner øjnene op for, at eleverne får kendskab til, at der er forskellige måder at leve sit liv på og forskellige perspektiver, og især den der med åbenhed. Fordi det giver dem også en viden til at kunne træffe nogle kvalificerede valg (s. 265).

Åbenhed i forhold til andres kulturer og leveformer, viden om andres kulturer og evnen til at træffe kvalificerede valg på baggrund af denne åbenhed og viden fremhæves som mulige potentialer i arbejdet med multikulturel litteratur. Anja nævner også mødet med det fremmede i litteraturen som en overførbar kompetence, eleverne kan bruge i mødet med fremmede mennesker i det virkelige liv (jf. handlingsdimensionen i afhandlingens definition på kulturelle kompetencer i afsnit 3.2). Der tegner sig et billede af en litteraturredaktisk strategi, som ikke kun handler om at udvikle elevernes identiteter, hvor de skal finde ud af, hvem de er, men også om at skabe et rum, hvor eleverne kan lære at handle og tage stilling til det samfund, der omgiver dem (Banks, 2009c). Mødet med litteraturen skal altså også give eleverne kompetencer til at møde det fremmede i deres liv. Hun siger også, at eleverne i mødet med litteratur kan blive bevidste om deres egen historie og tage stilling til samtiden (s. 261). I denne kompetencetilgang fastholdes der et litterært dannelsesperspektiv, hvor eleverne skal

udvikle sig som dannede borgere med viden om andres kulturer og om den kulturelle fortid, de selv er en del af.

5.2.4 Skolens tavshed og hverdagens realisme

I interviewet er der en modsætning mellem lærerens overvejelser om sin egen litteraturredidaktiske praksis og skolens stillingtagen – eller mangel på samme – i forhold til Diskurser om ”flygtninge og integration”. Hun nævner, at vi er ”et multikulturelt samfund”, og i sine forventninger til arbejdet med multikulturel litteratur er hun inde på emnerne ”kulturmøder”, ”kultursammenstød” og et indhold, der har fokus på andre kulturer end den ”gængse” i Danmark (s. 264). På samme måde fylder temaet ”opholdstilladelse” meget hos Anja, og ifølge Anja fylder det også hos de øvrige lærere på skolen. Selvom skolen modtager flygtninge fra Røde Kors-centeret og både har elever med og uden opholdstilladelse, er det ikke noget, som ledelsen taler om på skolen. På den måde har de elever på skolen, som er ”kastebolde” i systemet (s. 258), fordi deres fremtid er uvis. Skolen har, i hvert fald for Anja, ingen klar strategi i forhold til, hvordan lærere og klassekammerater tackler en sådan situation.

5.2.5 Opsummering af temaerne i interviewet med Anja

Som vist i analysen reflekterer Anja over indholdsvalget i forhold til minoriteters baggrunde, når det omhandler ”en anden kultur” og en ”flygtningetematik”, hvor frygten for at generalisere er en gennemgående *diskurstråd*. I sine refleksioner over indholdsvalget i forhold til elevernes baggrunde konstruerer hun fire identitetskategorier: den *sårbare identitetskategori*, med elever, der har det svært; *flygtningeidentitetskategorien*, med elever, der kommer fra Røde Kors-centeret; den *religiøse identitetskategori*, med en elev, der har en indremissionsk baggrund, og som investerer sin egen baggrund i litteratursamtalerne; og eleverne som *kompetente læsere*, der udvider hinandens og hendes forståelseshorisonter. Anja reflekterer over indholdsvalget i forhold til elevernes baggrunde og erfaringer. Hendes refleksioner over og overvejelser om indholdsvalg afspejler en underviser, der er i et dilemma: vælger hun litteratur om flygtninge, er hun bange for at generalisere bestemte elevers baggrunde; vælger hun bøger om sårbare emner, er hun bange for at komme for tæt på bestemte elevers erfaringer. Her forventer hun et 1:1-forhold mellem litterære teksters repræsentationer og bestemte elevers baggrunde og/eller erfaringer. Det er paradoksalt, at hun i ønsket om ikke at generalisere eller udstille de sårbare elever kommer til at generalisere i sine forventninger til *mødet* mellem elever og tekster. Hendes refleksioner over, at minoriteter ikke nødvendigvis identificerer sig med flygtningetemaer, viser en underviser, der forsøger at balancere og navigere i det multikulturelle fællesskab, som hun mener, vi lever i. Anja nævner, at Danmark er et multikulturelt samfund, og hun

tænker det multikulturelle klasserum ind i sin undervisning, blandt andet når hun overvejer, hvordan indholdet og den litteraturredidaktiske praksis kan klæde eleverne på til at gå ud og møde fremmede i den virkelige verden. Anja performer en kulturbevidst læreridentitet i forhold til eleverne i sin klasse og italesætter både sin egen og elevernes udvikling af kulturelle kompetencer, der skal klargøre hende og dem til livet i et multikulturelt samfund. Samtidig viser hun sin sårbarhed og usikkerhed som underviser, når det drejer sig om litteraturvalg og samtaler om svære emner.

5.3 Case 3 – analyse af lærerinterview

Nariman har fået initialen I, der står for *Informanten*, i interviewtransskriptionen. Interviewet med Nariman fandt sted i april 2018. Nariman beskriver sine elever som ”indbyrdes meget forskellige” og ”rummelige” i mit første møde med hende. Nariman oplyser, at der er meget stor spredning i 8. klasse, ligesom hun gør mig opmærksom på, at eleverne ofte føler sig anderledes end ”danskerne”, fordi der er så mange medier, der taler om ”ghettoskoler”, ”ghettopakker” og ”tosprogede elever”. Det sidste er et tema, som går igen i interviewet med hende.

I det følgende analyseres mønstre og sammenhænge omkring indholdsvalg, litteratursyn og elevidentiteter, og Narimans litteraturredidaktiske praksis samt hendes overvejelser om det multikulturelle klasserum fremlæses af interviewet.

5.3.1 En afvisning af ”kulturalisering”

I modsætning til de to andre cases er der en tydelig pædagogisk strategi og holdning til minoritets elever på skolen og til *Diskurser* (Gee, 1999) om tosprogede og integration i samfundet:

I: Skolelederen har ofte udtalt sådan noget som: ”Der er jo ikke nogen børn, der står op om morgen og tænker, når de er på vej i skole. ’Jeg skal gøre helvede hedt for mine lærere og kammerater’” (s. 272).

Som det læses i citatet, refererer Nariman her til skolelederen, der gentagne gange har udtalt, at de ansatte på skolen skal være påpasselige med at koble elevernes adfærd med noget, de har med sig hjemmefra. Denne opfordring, som lederen har givet, peger på en væsentlig *diskurstråd* (Hetmar, 2019), der gentages i interviewet. Ledelsen og skolens ansatte har en klar holdning til integration, og de har eksplicitte strategier til arbejdet med tosprogede børn og deres forældre. Disse strategier diskuteres jævnligt og er en del af hverdagsdiskursen for både skolens ansatte og dens elever. I interviewet begrundes Nariman skolens tydelige tilgang og holdninger til integration og kulturer med elevsammensætningen på skolen, og med, at de står midt i samfundsDiskurser (Gee, 1999) om

tosprogede elever¹⁴. Nariman skaber en kontrastpositionering af skolens ledelse og kolleger i forhold til ”andre steder i samfundet”, med en bevidsthed om faren ved, at også hun kan falde i den samme generaliserende Diskurs, som hun ellers klandrer ”samfundet” for at have i forhold til minoritets elever:

I: Altså, der tror jeg, at vi adskiller os...nu kommer jeg selv til at lyde lidt generaliserende eller fordomsfuld, men man kan have en forestilling om, at andre steder i samfundet, der er der en idé om, at fordi man er fra dét område, eller fordi man kommer derfra, så må det være derfor, at man har en skæv opførsel, der ikke lever op til normen (s. 272).

Hun positionerer sig selv og skolen i en modDiskurs til det formodede generelle mangelsyn på tosprogede elever. Nariman giver i stedet en anden forklaring på elevernes meget forskellige forudsætninger, som hun selv siger, hænger sammen med elevernes ”sociale bagage” (s. 273). Forklaringerne forbinder hun med det sted, eleverne er vokset op, elevernes ”familiebaggrunde” og den sociale ”opvækst”, de har med sig qua forældrenes uddannelsesniveau og økonomiske/jobmæssige situation. Forældrene til skolens elever er mennesker i ”socialt udsatte positioner”, med lav indkomst og på offentlig forsørgelse (s. 273). Dermed dekonstruerer hun koblinger mellem elevernes kulturelle, sproglige og etniske baggrunde og deres forudsætninger og adfærd på skolen, når det handler om det generelle syn på minoriteter. I stedet konstrueres den socialt udsatte elev, hvor ”uddannelse er en fremmed by i Rusland” i dennes familie (s. 273), og hvor skolens ansatte sætter aktivt ind og hjælper forældrene med deres ”forældreevne”, blandt andet ved at hjælpe dem med at komme på ForældreIntra (s. 273).

5.3.2 Når steder konstruerer identiteter

Ud over at konstruere en skarp kontrast mellem case-skolen og resten af samfundet i synet på minoriteter udgør stederne, ”skolen” og ”resten af samfundet”, en *diskurstråd* i konstruktionen af elevidentiteter i interviewet. Elevidentiteter kategoriseres i modsætningsparrene minoriteter/majoriteter, det kendte rum/det ukendte rum, inde i firkanten/uden for firkanten, anderledeshed/danskere.

I: Vi har for eksempel nogle elever, som havner på valgfag på andre skoler (...) Jeg kan huske første gang, at jeg havde elever, der havde været der, så spørger jeg: ”Hvordan gik det så?”... ”Ej, det vil jeg helst ikke igen.” (...) Og ”de var alle sammen danskere”, ikke også. Det er sådan lidt angstprovokerende for dem at forlade firkanten. Deres base,

¹⁴ I 2018 var der megen omtale af ghettopakker og sanktioner over for de dårligst præsterende folkeskoler (se fx Ravn, 2018; Sørensen, 2018).

deres kendskab. Det er firkanten. Det er centeret. Og det er Bilka, ikke. Og meget længere end det kommer de ikke frem (s. 275).

Firkanten kendetegner det lokalområde, hvor eleverne bor, og hvor de går i skole. Uden for firkanten er eleverne ”anderledes”, og det føles ikke trygt for dem at være blandt alle ”danskerne”, hvilket resulterer i, at mange bliver hjemme, når de har valgfagsordninger. Selvom eleverne i klassen vender tilbage til Nariman og helst gerne vil undvære valgfagsordningen, så har ledelsen ”i samråd” med lærerne valgt at holde fast i ordningen og tilmed tilbyde eleverne kørsel i perioden for at sikre fremmøde. Valgfagsordningen skubber eleverne ud af deres trygge zone, ”firkanten”, og ind i det fremmede og ukendte, hvor de ifølge Nariman klargøres til det, ”der kommer efter folkeskolen” (s. 276). Det er her, at de opdager, at der ”er et liv uden for firkanten”, hvor de er i ”mindretal”, hvilket de ifølge Nariman skal bevidstgøres om:

I: (D)a den her elev for eksempel kommer tilbage og siger ”Jamen, de var alle sammen danskere”. Hvor jeg sådan smiler lidt og med et glimt i øjet og lidt ironi og siger til ham, ”Du er helt med på, søde ven, at når vi kommer uden for firkanten, at det er sådan set lidt sådan, samfundet ser ud. At der er du lidt mere i mindretal, måske, altså, hvis vi skal kigge farver og etniciteter” (s. 276).

Narimans beskrivelse af sine egne affektive reaktioner – ”glimt i øjet”, ”smiler lidt” – når eleverne vender tilbage, samt hendes eksplicitering af elevernes synlige anderledeshed i mødet med majoriteter uden for firkanten peger på endnu en tydelig strategi, nemlig at kultur, forskelle og minoritets-/majoritetsdiskurser er eksplicitte i samtalerne med eleverne. Nariman anvender sin rolle som lærer og forvalter den asymmetriske rollerelation mellem lærer og elever gennem ironi i kommunikationen og en fastholdelse af elevernes markerede elevidentiteter som minoriteter ét sted og majoriteter et andet sted (Hetmar, 2019; Ongstad, 1996). Med hendes sprogbrug – ”du er helt med på, søde ven” – indikeres Narimans magt i situationen, hvor hun konstruerer eleven som uvidende i forhold til, hvad der er bedst for ham/hende. Nariman konstruerer en læreridentitet, der tager ansvar for at klargøre eleverne til livet, og som blandt andet handler om at opbygge en bevidsthed hos dem om majoritets- og minoritetspositioner i samfundet og skubbe dem fysisk ud af deres trygge zoner. For eleverne bliver mødet med det fremmede uden for firkanten et kropsligt og fysisk møde med dem selv. I dette ukendte rum oplever eleverne, at de er ”anderledes end de fleste”, primært fordi de ”ser anderledes ud”. Det er her, fastholder Nariman, at de får mulighed for at udvide deres horisonter og finde ud af, at tingene ser anderledes ud; ligesom det er et sted, hvor de bliver konfronteret med andre kulturer og elevidentiteter end dem, de er vant til ”inde i firkanten”. Her bliver deres minoritetsmarkører ikke spejlet på samme måde som i klassen og i deres nærområde, og de opdager, at de er i ”mindretal”.

5.3.3 Genkendelighed og relevans

I Narimans litteraturredidaktiske praksis er spejling og genkendelighed væsentlige kriterier, ligesom hun også forsøger at vælge indhold, der tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger. Helt overordnet vælger hun ikke blot litteratur ud fra de lovmæssige krav, for eksempel Fælles Mål Dansk (2015), Dansk litteraturs Kanon (2004) og specifikke paragraffer i Folkeskoleloven om undervisningsdifferentiering, men også ud fra, at det skal være ”relevant for den enkelte elev” (s. 270). Hun giver et eksempel fra praksis, hvor forforståelsesarbejdet til et forløb om det moderne gennembrud var en samtale om nye kunstnere og ”særligt mange af dem med (...) anden etnisk baggrund, som slår igennem” (s. 270). Nariman ikke bare tror, at hun medtænker elevernes kulturelle, religiøse og sociale erfaringer, men ”håber”, at hun gør det (s. 270). Elevernes baggrunde er af afgørende betydning for Narimans litteraturredidaktiske strategier og begrundelserne herfor. I et andet eksempel fra arbejdet med H. C. Andersen positionerer hun sine elever som indbyrdes kulturelt forskellige, og derfor er ”anderledeshed” et tema, som hun mener, er genkendeligt for eleverne.

I: Jeg har ofte brugt eventyret ”Den grimme ælling”, og det handler om at være anderledes og om mobning og sådan. At få det til at blive noget nutidigt noget, som de kan genkende. Og igen den her anderledeshed. Nu er jeg jo på en skole med rigtig mange forskellige kulturer repræsenteret, så det er da klart noget, der går ind og påvirker (s. 270).

Når det handler om indholdsvalg, bruger Nariman en anden diskurs, hvor kulturelle baggrunde har en indvirkning på den litteraturredidaktiske praksis. Men når hun omtaler elevernes adfærd og skolens generelle blik på minoriteter, bliver eleverne positioneret som socialt udsatte, og andre af deres kulturelle baggrunde bliver irrelevante. I sine litteraturredidaktiske overvejelser argumenterer hun for en elevcentreret praksis, der tager udgangspunkt i elevernes individuelle forudsætninger, men samtidig tilskriver hun eleverne i sin klasse en række generelle fælles karakteristika, som både hænger sammen med deres faglige niveau, hvilket jeg kommer nærmere ind på i næste afsnit, deres kulturelle forskelligheder og følelse af anderledeshed, som vist i ovenstående citat, og deres sociale baggrunde og miljø, som vist tidligere. Nariman inddrager også § 18 (Folkeskoleloven, 2019), der handler om undervisningsdifferentiering. Her konstruerer hun endnu en kontrastposition mellem sin egen praksis og praksis på andre skoler.

I: Det er jo lidt vigtigt, at vi har det nedskrevet i Folkeskoleloven, og det er ikke min oplevelse, at det er praksis alle steder. Det kan være igen, at andre steder, ligesom os, har en situation, hvor det er det, de bestræber sig efter. Det er ikke den oplevelse, man får, hvis man har åbne ører over for medier, for eksempel, eller hvad den generelle mening kan være i forhold til det (s. 274).

I Narimans læsning indbefatter § 18 også elevernes forskellige kulturelle forudsætninger. Gennem denne *interaktive positionering* af praksis ”andre steder” forstærker Nariman *selvpositioneringen* (Davies & Harré, 2000) af sin egen praksis, hvor hun tydeliggør, at hun tager udgangspunkt i elevernes forskellige forudsætninger og viden i planlægningen af undervisningen.

5.3.4 Et nytteorienteret og et samfundsorienteret litteratursyn

Hos Nariman er der mange begrundelser for, at eleverne skal læse litteratur. Litteraturundervisningen skal bibringe eleverne en historisk bevidsthed, så de kan forestille sig, hvordan tingene så ud engang, og den skal inspirere og invitere eleverne til at ”drømme sig væk” til andre steder (s. 277). Litteraturundervisningen kan give eleverne en samfundsbevidsthed i arbejdet med at perspektivere tekster til deres egen virkelighed (s. 289), og særligt understreges det, at:

I: Formålene med at læse litteratur er for eksempel at øge ordforrådet og øge kendskabet til sprog og opbygning af sætninger (s. 277).

Litteratursynet hos Nariman bærer præg af en nytte- og samfundsorienteret forståelse af, hvad litteraturen skal i danskfaget. Gentagne gange kobler hun formålet med at læse litteratur til udviklingen af instrumentelle aspekter af danskfaget: ”at øge elevernes ordforråd”, ”at de får kendskab til sprog”, at de opbygger en syntaktisk bevidsthed, og at de træner deres læsning (s. 277-278). Muligvis er Narimans litteratursyn også farvet af hendes faglige profil som DSA-underviser, idet der spores en sprogindlæringsstrategi i ytringerne. Der tegner sig et mønster af, at eleverne undervises i litteratur for at blive undervist i literacy i en snæver forstand, hvor det handler om sprogindlæring, afkodning og læsning og ikke om analyse, fortolkning og refleksion. Det er svært at vide, om eleverne er på et niveau rent fagligt, hvor de skal lære at afkode og forstå de tekster, de møder. Nariman oplyser, at et vellykket litteraturforløb er, når alle elever har læst og forstået teksten og kan svare på de planlagte differentierede opgaver, der gerne skulle give dem et grundlag for at deltage i de mundtlige samtaler (s. 280). Begrundelserne for et vellykket litteraturforløb bygger således ikke på et litterært eller dannelsesmæssigt grundlag, sådan som vi så det hos Liselotte og Anja, men på et instrumentelt litteratursyn, ifølge hvilket litteratur skal opbygge læsefærdigheder og fastholde eleverne i at gennemføre læsningen og de dertilhørende opgaver. Det er først, når vi dykker ned i praksis, at Narimans litteratursyn nuanceres.

5.3.5 Litteraturredidaktisk praksis – et flertydigt og dialogisk fortolkningsfællesskab

På den ene side peger Nariman på en nytteorienteret tilgang til litteraturen, og på den anden side argumenterer Nariman for en *læserorienteret* tilgang (Cai, 2008; Rosenblatt, 1995), hvor man, som hun siger, ikke kan undgå at fortolke tekster med udgangspunkt i sine egne forudsætninger:

I: Man kan ikke undgå som menneske at have sig selv med, når man skal tolke på noget, eller når man skal forstå noget. Når jeg, som afsender af et budskab, siger nogle ting, så har du dine sociale, religiøse og etniske forudsætninger og briller på (...) Så egentlig som udgangspunkt tænker jeg, det giver mening, at det er ud fra min egen kulturelle selvforståelse, at jeg forstår verden (s. 287).

Med disse mere individualiserede *læsemåder* i litteraturundervisningen tegner der sig et andet billede af Narimans praksis end den nytteorienterede diskurs, som hun i første omgang begrundes litteraturundervisningen med. Jeg vælger i interviewet at forfølge denne diskurs og spørger ind til, om hun vil dele flere eksempler på fortolkningsfællesskabet i klassen. Hun nævner som eksempel en af sine elever, der er ateist og ofte udtrykker, at han ikke tror på Gud, fordi ondskab findes (s. 288). Ifølge Nariman er hans positioneringer årsag til en del eksistentielliske samtaler, hvor der opstår uenigheder internt blandt eleverne. På den ene side skal eleverne læse litteratur for at opbygge deres ordforråd og blive bedre til læsning i snæver forstand; på den anden side giver Nariman eleverne plads til uenigheder og eksistentielle diskussioner i fortolkningsfællesskabet.

Ydermere tegner der sig et billede af en praksis, hvor eleverne får plads til at dele følelsesmæssige reaktioner i den fælles læsning (Cai, 2002). I den forbindelse overvejer Nariman, hvordan hun skal gribe de svære emner an i sin litteraturundervisning:

I: Nu har jeg jo en del elever, som er muslimer. Det er ikke, fordi det er tabu for dem at snakke islam, men der vil være nogle trigger points ved nogle elementer, for eksempel hvis de hører tingene som en kritik af deres tro, eller hvis de hører det som en kritik af noget, som de har kært hjemme i deres private med deres familier (s. 283).

Herefter giver hun et eksempel fra et forløb med digtsamlingen *Yahya Hassan* (2013), hvor eleverne læste hans islamkritik bogstaveligt, i modsætning til hende selv, der så digtsamlingen som ”provokerende” kunst. Nariman positionerer sine elever som ”muslimer” i ovenstående citat og forklarer deres afvisning af Hassan med elevernes egne religiøse baggrunde. Nariman nævner, at eleverne ”græmmede” sig og blev ”fornærmede”, da de læste Hassan (s. 283), og et andet sted fortæller hun, at de kan blive ”overivrige”, når de arbejder med specifikke emner som fx ungdoms seksualitet (s. 280). Klassens fortolkningsfællesskab (Fish, 1980) konstrueres dermed som åbent for elevernes følelsesmæssige reaktioner. Hun deler også et eksempel med en elev, der ”græd og græd”, da en klassekammerat mistede en bror (s. 282). Dermed positionerer Nariman sig som en lærer, der ikke er bange for at give plads til svære emner og til følelser.

De identitetskategorier, som eleverne tilskrives, bærer præg af en social og faglig fiksering fra Narimans side: De tosprogede elever i hendes klasse er ”socialt belastede”, de er ”læsesvage”, er ”alle muslimer på nær en ateist”, de ”føler sig anderledes end danskerne”, de er ”tryghedssøgende”, de er i ”mindretal uden for firkanten”, og de kan ikke lide, når deres kultur eller religion bliver ”kritiseret”. Samtidig er hun bevidst om, at de har ”forskellige kulturelle baggrunde”, er villige til at tage svære emner op i klassens samtaler, og samtidig positioneres eleverne som ”bare unge mennesker”, og derfor behøver kultur ikke at spille ind i undervisningen (s. 284). Dermed er balancen mellem at fokusere på det kulturelt specifikke og det universelle i litteraturlæsninger også en del af Narimans refleksioner.

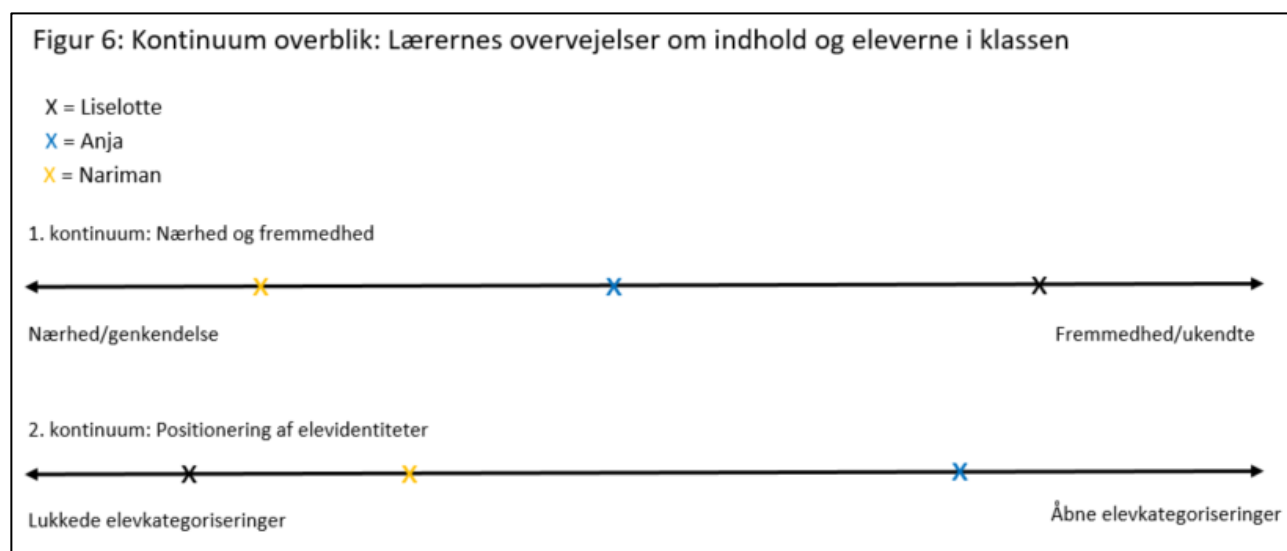
5.3.6 Opsummering af temaerne i interviewet med Nariman

I sin litteraturredidaktiske praksis fordrer Nariman identifikatoriske læsemåder med relevans og genkendelighed som de bærende kriterier. I konstruktionen af identiteter og begrundelser for indhold i det multikulturelle klasserum er den dominerende figur en forståelse af tosprogede elever som anderledes end ”danskerne”, indbyrdes kulturelt forskellige, socialt udsatte og med en stedslig identitet, fordi de hellere vil blive inden for den kendte ”firkant”. I konstruktionen tegnes der en snæver forbindelse mellem elevernes baggrunde, deres minoritetserfaringer, indholdsvalget samt den litteraturredidaktiske praksis. Her spores der en elevcentreret tilgang, hvor indholdet og litteraturarbejdet relateres til elevernes baggrunde. Denne elevcentrerede begrundelse med at skabe relevans og nærhed mellem elevernes forståelseshorisont og tekstens fremmedhed hentes blandt andet i folkeskolelovens §18, hvor læreren forpligtes til at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, og i transaktionsteorier, hvor man i Narimans optik ikke kan undgå at bruge sine erfaringer i mødet med tekster. Nariman positionerer både sig selv og skolen i en modDiskurs til ”andre steder”, hvor det er hendes indtryk, at § 18 ikke følges, ligesom hun tager afstand til den dominerende Diskurs i samfundet om minoriteter, majoriteter, ghettopakker og integration. De konstruerede subjektpositioner (Davies & Harré, 1990), dvs. de subjektiviteter og positioner, som eleverne i interviewet inviteres til at befolke af Nariman, er således tosprogede, religiøse, flerkulturelle, socialt udsatte elever, som føler sig anderledes og er indbyrdes kulturelt forskellige, men samtidig almindelige unge mennesker.

5.4 Crosscase-opsummering af de tre interviews

Afsnittet tjener som et overblik over resultaterne af de tre analyser samt en sammenligning af de tre læreres litteraturredidaktiske praksisser og refleksioner over elevidentiteter, indhold, kulturer og litteraturundervisning. Jeg har udviklet en figur, der visualiserer resultaterne af dele af analyserne i

kapitel 5. I figuren er der to kontinua, der begge fungerer som opsummeringer. I figur 7 har jeg valgt at visualisere de opståede tematikker – nærhed/fremmedhed samt synet på elevidentiteter – i enten lukkede eller åbne kategorier. Tematikkerne går igen hos alle tre dansklærere, men vægtes forskelligt. Det kan virke som en reduktion eller en forsimpning af lærernes refleksioner, når jeg vælger at placere dem i et kontinuum, der ikke har nogen ender. Jeg foretager udelukkende denne forenkling på disse to tematikker, som har været genkommende mønstre i det enkelte interview og på tværs af de tre interviews. Forenklingen har dermed sin ret, da den er en syntese af flere udtalelser, der er med til at anskueliggøre den enkelte lærers overordnede begrundelser. For eksempel stritter deres blikke på egne litteraturredidaktiske praksisser i mange retninger, og derfor kan jeg ikke placere den enkelte lærer i et kontinuum herom.



Figur 7: Lærernes litteraturredidaktiske overvejelser og elevidentiteter i klassen

Det første kontinuum viser resultaterne af lærernes litteraturredidaktiske begrundelser, hvor lærerne vægter balancen mellem det genkendelige og det fremmede for eleverne forskelligt. I Liselottes dannelsesorienterede syn på litteraturen udvikler eleverne deres identiteter i mødet med det fremmede. I Anjas kompetenceorienterede tilgang ønsker hun både at vælge indhold, som eleverne kan spejle sig i og identificere sig med, og give dem muligheder for at møde det fremmede, der i bedste tilfælde klæder dem på til at handle i den virkelige verden. Hos Nariman begrundes valget af indhold ud fra elevernes kulturelle, religiøse og sociale baggrunde. Hvis indholdet ikke er direkte genkendeligt for eleverne, sørger Nariman for, at den didaktiske praksis tager udgangspunkt i noget, som de kan spejle sig i.

I det andet kontinuum har jeg tilsvarende forsøgt at danne et overblik over lærernes syn på elevernes identiteter. Gennem den dominerende ”dem” og ”danskerne”-diskurstråd i interviewet med Liselotte positioneres eleverne i forholdsvis stabile, lukkede etniske og kulturelle kategorier. Anja tager det ikke for givet, at minoriteter vil genkende sig selv eller deres kulturer i den valgte litteratur. Hun skelner mellem flygtningeeleverne og andre elever, men samtidig problematiserer hun flere gange undervejs kategoriseringer af elever med udgangspunkt i deres baggrunde. Nariman pendulerer mellem elevernes kulturelle og sociale baggrunde og kategoriserer sine elever med udgangspunkt i deres kulturelle, religiøse, sproglige, etniske, sociale og faglige forudsætninger. Selvom hun omtaler tosprogede som anderledes i forhold til ”danskerne” uden for firkanter, positioneres eleverne også som indbyrdes forskellige og i snitfladerne mellem mange forskellige identitetskategorier. Eleverne i Narimans klasse er ikke ”kun” tosprogede. De er også socialt udsatte, marginaliserede, almindelige unge mennesker, fagligt udfordrede m.m.

Alle tre dansklærere omtaler svære og sensitive emner i klasserummet. Liselotte og Anja nævner begge kultur og religion som svære emner at tale om i klasserne. De selvpositionerer sig som usikre og ”ikke kompetente” til at samtale om disse emner; Liselotte, fordi hun ikke har nok viden om religionen islam, og Anja, fordi hun ikke har nok kendskab til elevernes kulturelle baggrunde. Liselotte og Nariman nævner begge svære eleverfaringer som fx at miste. Hvor Anja også i denne sammenhæng er bange for, hvad litteraturen kan sætte gang i hos den enkelte sårbare elev, virker Narimans diskursive positionering af sin egen praksis som et følelsesladet rum, hvori uenigheder og sårbare følelser er synlige.

Det multikulturelle samfund og klasserum bliver eksplicit nævnt i interviewene med Anja og Nariman, der begge nævner kulturmøder og flerkulturalitet i deres overvejelser om indhold og potentialer ved multikulturel litteratur. I modsætning hertil positionerer Liselotte klasserummet som et kulturneutrale sted, hvor eleverne helst skal få øje på det universelle i litteraturen. Det skal dog nævnes, at Liselotte flere gange nævner, at netop *denne* klasse er ”særlig”, da eleverne hele tiden diskuterer religion, kultur, social kontrol og som udgangspunkt har brug for et fællesskab, de kan samles om. Det er afgørende at have den vinkel med, når jeg i det følgende analyserer klasserumsinteraktionerne. I de fortællinger, jeg har fremskrevet ud fra interviewene med lærerne, er det derfor vigtigt hele tiden at have in mente, at lærernes didaktiske overvejelser er kontekstuelte betingede.

Kapitel 6

Klasserumsanalyser

I kapitlet analyseres undervisningssekvenser fra hver af de tre cases. Kapitlet er med til at belyse følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan forhandler elever og lærere i tre udskolingsklasser identiteter, kulturer og læsemåder, når de læser multikulturel litteratur?

Følgende underspørgsmål besvares i dette kapitel:

- Hvordan går lærerne til *Haram* og den didaktiske intervention?
- Hvilke positioneringsmuligheder åbner lærerne og eleverne for i arbejdet med *Haram*?
- Hvordan viser eleverne og lærerne tegn på kulturelle kompetencer i arbejdet med *Haram*?

Når jeg i analyserne kigger efter tegn på kulturelle kompetencer, bruger jeg afhandlingens normative definition på kulturelle kompetencer som en analysestrategi. Det er ikke ensbetydende med, at der i interventionen eller i definitionen på kulturelle kompetencer er rigtige eller forkerte holdninger til fx køn, kulturer eller religioner. Afhandlingen afstår derfor fra en vurdering af elevers og læreres holdninger ud fra på forhånd definerede normer.

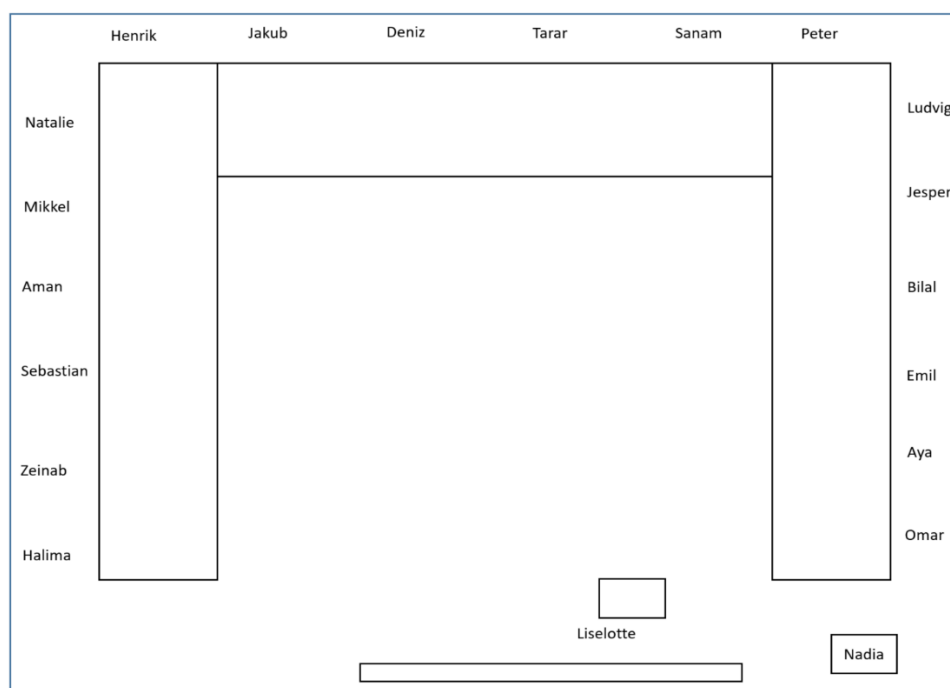
Kapitlet inddeles i fire overordnede hovedafsnit. Afsnit 6.1, 6.2 og 6.3 er analyser af klasserumsinteraktioner i henholdsvis Case 1, 2 og 3, og afsnit 6.4 er en crosscase-opsummering af analyserne. I de indledende tre hovedafsnit analyseres udvalgte sekvenser med fokus på både det stabile og det ustabile på tværs af empirien inden for hver case. Det betyder, at jeg konkret kigger på stabile diskurstråde, som går på tværs af empirien, og samtidig kigger på forhandlinger og positioneringer, der bryder og forstyrrer stabile mønstre. Ud over de temaer, der opstår i klasserne, ser jeg, om temaer og diskurstråde fra interviewanalyserne er synlige i klasserne. Analyserne indledes med de genkendelige mønstre i klassernes forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder. Disse mønstre er genkommende på tværs af empirien, og derfor analyseres udvalgte sekvenser, der belyser disse stabile positioneringer. Efterfølgende analyseres undervisningssekvenser, der viser transformationer og brud, såfremt disse forekommer og er relevante for besvarelsen af forskningsspørgsmålet.

I bilagsmapperne 20, 21 og 22 finder man alle transskriptioner af klasserumsinteraktionerne samt renskrevne feltnoter fra henholdsvis case 1, case 2 og case 3. Da jeg analyserer casene sekventielt,

refererer jeg til den enkelte case på følgende måde: I afsnit 6.1 refererer jeg udelukkende til videotransskriptioner og feltnoter fra case 1, der alle indgår i bilagsmappe 20. Jeg refererer til navnet på den enkelte transskription, fx D1F1, som er en forkortelse for Dag 1, Film 1. Jeg refererer til de renskrevne feltnoter ved at skrive, hvilken dag notaterne er fra, og efterfølgende skriver jeg 'feltnoter', fx Dag 9 Feltnoter. Det samme gælder i afsnittene 6.2 og 6.3, hvor jeg udelukkende henviser til henholdsvis bilagsmappe 21 og 22.

6.1 Analyse af klasserumsinteraktioner: case 1

Før den egentlige analyse af empirien vil jeg indledningsvis præsentere Liselottes klasse, og hvordan forløbet med *Haram* tager sig ud. Case 1 er 8. klasse fra en skole, der er placeret i en stor by. Der er 600 elever på skolen, som dækker 0.-9. klasse i op til 4 spor. Antallet af tosprogede elever på skolen udgør det landsgennemsnitlige på 15 %. Der er 18 elever i 8. klasse, hvoraf der er 10 tosprogede elever (55 %). Som nævnt i kapitel 5 forklarer Liselotte dette med, at to klasser blev slået sammen i 6. klasse, da en del af de "etnisk danske" familier valgte at flytte deres børn til en anden skole. Antallet af tosprogede i denne klasse er derfor ikke typisk for klasserne på denne case-skole.



Figur 8: Klasseværelset i case 1

Figur 8 viser bordopstillingen i Liselottes klasse. Eleverne sidder i en hestesko, og i sin undervisning bevæger Liselotte sig frem og tilbage mellem smartboardet bag sit skrivebord og midten af rummet. Rummet i midten af hestekoens bruges også til at lave dobbeltcirkler, hvor eleverne kan samtale to

og to, ligesom rummet bruges til rollelæsning og gruppearbejde. I alt har forløbet med *Haram* været 14 lektioner. I bilag 9 ser man det samlede forløb med *Haram* i case 1 og de valgte opgaver fra interventionen samt Liselottes redidaktisering.

Generelt har Liselotte valgt at arbejde med de kreative didaktiske opgaver fra interventionen. Eleverne har både udført opgaven med en collage/film, hvor de i grupper illustrerer noget forbudt i en fiktiv familie (bilag 28, s. 11), og Padlet-opgaven med personkarakteristik af Anisa (bilag 28, s. 13-16). Dertil har Liselotte redidaktiseret perspektiveringsopgaven, som hun ændrer til en fælles rollelæsning med udgangspunkt i *Harams* kapitel 5, *Spilletts regler*. Liselotte vælger tre elever, der spiller rollerne som Anisa, Muna og Kadidja, der alle tre er med i kapitlet. De tre elever skal læse dialogen fra kapitlet op for hele klassen. Liselotte placerer også tre andre elever bag de tre, der spiller karaktererne. Disse elever skal agere karakterernes indre stemmer og tanker. Undervejs, mens eleverne, der spiller Muna, Anisa og Kadidja, læser op fra bogen, afbryder Liselotte med et ”stop” og spørger de tre elever, der står bag ved karaktererne, hvad de tror, at karaktererne tænker. Efter denne rollelæsning bliver eleverne bedt om at skrive et uddrag af kapitel 5 om, så synsvinklen bliver en andens end Anisas (bilag 28, s. 15). Liselotte vælger didaktiske opgaver, der har fokus på for forståelse, på relationer og karakterer (bilag 28, s. 13-16), på rygter og sladder (bilag 28, s. 13), på synsvinkel (bilag 28, s. 17), og på diskussioner om tekstens temaer og ideologier (bilag 28, s. 28). For eksempel samtaler eleverne om spørgsmålene på side 15 i den didaktiske intervention, der går på, hvad eleverne synes om relationen mellem veninderne, og hvordan historien ville forløbe, hvis bogen handlede om tre muslimske drenge. Der veksles mellem individuelt arbejde, gruppearbejde og plenumsamtaler.

6.1.1 Hverdagserfaringer, religiøse og kulturelle identitetsmarkører

I arbejdet med for forståelsesopgaven til *Haram* stræber Liselotte efter at få eleverne til at dele personlige hverdagserfaringer med hinanden. Hun har delvist valgt at redidaktisere for forståelsesopgaven, som i interventionen lægger op til, at læreren anonymiserer elevernes bud på, hvad der er forbudt i deres egne familier. Opgaven lyder (bilag 28, s. 12):

Skriv en anonym seddel med en ting, man ikke må i din familie. Læg sedlen ned i en fælles hat. Træk en seddel ad gangen og snak om det, der står på sedlen.

Liselotte fastholder denne opgave, men forud for den vælger hun at føre en samtale med eleverne om, hvad der er forbudt hjemme hos dem. Liselotte indleder samtalen på følgende måde:

Liselotte: Godt. Vi har snakket om begrebet før i kristendom. Er der nogen, der er i tvivl om, hvad det betyder? Haram. Godt, nej, så det, vi prøver nu, det er lige at lave sådan

en hurtig oversigt over, hvad er [Liselotte peger op på tavlen]... nu har jeg skrevet no-go, fordi det er en vestlig oversættelse af det. Hvad er forbudt eller no-go eller haram i jeres liv? I jeres familier? (D1F1, s. 4).

Med Liselottes indledende forklaring af ”no-go” som en ”vestlig oversættelse” af haram anskueliggør hun begrebets betydning og dets geografiske oprindelse, som eleverne tidligere har arbejdet med i kristendomstimerne. Haram er et arabisk ord, der bruges til at referere til noget, der i en islamisk sammenhæng er en synd. Efterfølgende inviteres eleverne ind i en erfaringsbaseret læsemåde (Cai, 2002), hvor der bliver spurgt ind til deres eget hverdagsliv og egne familieregler. Zeinab er den første, der byder ind med et svar på det forbudte i sin familie. Hun siger at ”lyve” og bliver efterfulgt af Sebastian og Sanam, der byder ind med ”ryge” og ”alkohol” (D1F1, s. 5). Derefter byder Tarar forsigtigt ind med forbuddet ”at være sammen med drenge på en dum måde”. Liselotte beder hende uddybe:

Tarar: [fniser] Altså lave ting med dem. [De andre elever er meget stille. Kigger skiftevis på Liselotte og Tarar]

Aman: ▯Altså, gå en tur og sådan noget▯ [Aman nikker og laver små bevægelser med højre hånd og kigger direkte på Liselotte]

Liselotte: Så hvad må du gerne med drenge, og hvad må du ikke: med drenge?

Tarar: Altså, jeg må snakke med dem, der er i klassen.

[en del af drengene fniser – ryster let på hovedet. Sebastian laver himmelvendte øjne].

I samtalesekvensen forsøger Liselotte at få Tarar til at være konkret. Liselotte viser interesse i forhold til reglen i Tarars familie og spørger gentagne gange ind til detaljer angående forbuddet. Aman forsøger at supplere Tarars positionering, da han med svag volumen ytrer: ”Altså, gå en tur og sådan noget”. Hans kommentar læser jeg som en uddybning af Tarars ytring og dermed en medpositionering i forhold til den fremsatte regel. I forlængelse af Tarars konstruktion af modsætninger mellem drenge og piger forsøger Liselotte at komme Tarars selvpositionering (Rørbech, 2013, s. 47) nærmere, og man fornemmer en uenighed i klassen, da Peter senere forsøger at byde ind med en kommentar: ”Hvad så med ...”, som hurtigt bliver stoppet af Liselottes tyssen (D1F1, s. 8). Et par af de andre drenge kigger på Peter med et smil, men desværre fanger lyden ikke alt, hvad Peter siger. Set fra min forståelseposition (Ongstad, 1996) foregår der en gruppering af nogle af eleverne i denne samtalesekvens. På den ene side Tarars positionering som en pige, der ifølge hende selv ikke må snakke med fremmede drenge, og muligvis klassekammeraten Aman, der både diskursivt og kropsligt giver Tarar medhold. Og på den anden side Sebastian, Henrik, Ludvig, Deniz og Peter, der kropsligt markerer deres positioner som uenige (fniser, himmelvendte øjne, ryster på hovedet, smiler). Med

medierende midler (Scollon, 2001b) positionerer de sig i modsætning til forbuddet mod at være sammen med det modsatte køn. Man fornemmer, at Liselottes forsøg på at forstå Tarar afføder irritation hos Tarar, der til sidst afbryder Liselottes spørgsmål og med en højere volumen ytrer: "... Det er ligesom alt det, der sker i den der bog" (D1F1, s. 8). Tarar bruger sit stemmeleje som et medierende middel (Scollon, 2001b), der tydeliggør hendes ståsted. Samtidig viser hun med denne ytring, at hun er en af de få elever, der allerede har læst bogen. I ovenstående samtalesekvens er der identitetsforhandlinger imellem klassens elever, hvor der sker et samspil mellem selvpositioneringer og interaktive positioneringer (Davies & Harré, 1990) angående holdninger til samværet med det modsatte køn. Eleverne forhandler deres positioner i forhold til hinanden og forholder sig til Tarars selvpositionering, som samtidig er en interaktiv positionering af andre grundet deres køn. Dertil foregår der også identitetsforhandlinger (Pavlenko & Blackledge, 2004) mellem Liselotte og Tarar, hvor Liselotte med sine mange spørgsmål viser, at reglen for hende er ukendt, og samtidig giver Tarar plads til at performe sin identitet og holdninger til køn. Rollerrelationen lærer-elever er også i spil (Hetmar, 2019; Ongstad, 1996), i og med at Liselotte styrer samtalen og afviser Peter og de andre elevers kommentarer undervejs.

Det er svært at vide, hvad der ligger bag Liselottes eller elevernes ytringer, men ser vi på resten af samtalesekvensen, bliver det tydeligere, at der eksisterer en storyline i klassefællesskabet, hvor diskrepansen mellem at være "dansk" og "muslimsk" er en accepteret diskurstråd (Hetmar, 2018). Både romanen og interventionsopgaverne fungerer som interaktive positioneringer i rummet, da de bidrager til at skabe de rammer, inden for hvilke aktørerne forhandler og positionerer deres identiteter. Indholdet har dermed også magt i de diskursive identitetsforhandlinger. I denne indledende forforståelsesopgave er der dog ikke indlejret kontrasterende spørgestrategier (bilag 18, s. 12). Liselotte vælger efterfølgende at invitere "ikkemuslimske elever" på banen, og dermed indikeres det, at Tarar er muslim.

Liselotte: Jeg kunne rigtig godt tænke mig at høre fra flere familier, der ikke er muslimske.

Denne invitation bliver efterfulgt af tavshed (Ongstad, 1996) fra de fleste elever. Kun to elever markerer, og disse opdages ikke af Liselotte. Den ene elev er Sebastian, som tidligere kom med et forbud, "at ryge", og den anden elev er Halima. Halima er mørk i huden og bærer et traditionelt muslimsk tørklæde, der dækker håret. Jeg bemærker først Halimas markering, anden gang jeg ser filmen igennem. Hun har i sekvensen forinden siddet med en markering i 3 minutter (D1F1) og trækker sin markering til sig, da "spise svin" bliver nævnt af en anden elev. Det kan være, at

forklaringen ligger i, at Liselotte ikke så ofte kigger over mod sin venstre side, hvor Halima sidder yderst i klassens hesteko (se figur 8). Da jeg ser filmen igennem anden gang, opdager jeg, at Halimas arm ryger i vejret i en fart, da Liselotte spørger til regler hos ”ikkemuslimske elever”. Halima smiler stort, mens hun har armen i vejret i 2 sekunder, før hun hurtigt trækker den til sig igen, kigger ned i bordet og derefter smilende ud i rummet. Hendes krop fungerer som medierende middel (Scollon, 2001b) i sekvensen, men selvpositioneringen (Davies & Harré, 1990; Rørbech, 2013) er ikke entydig. Handlingen kan forstås som en humoristisk, affektiv og umiddelbar respons på Liselottes interaktive positionering af klassens ”ikkemuslimske elever”, da Halima højst sandsynligt hører til gruppen af muslimske elever. Set i det perspektiv kan handlingen også forstås selvvironisk eller som en religiøs selvpositionering, hvor Halima viser, at hun er klar over, at hun ikke betragtes som en af de ”ikkemuslimske elever”. Handlingen kan også forstås som en mulig forhandling af de forhåndspositioner (Ongstad, 1996, s. 166), som bliver stillet diskursivt til rådighed. Kontrasten mellem muslimer og ikkemuslimer er en diskurstråd, som går igen fra interviewet med Liselotte og i resten af empirien. Jeg forstår Liselottes positionering af ikkemuslimske elever i dette indledende arbejde med *Haram* som en positionering af ”danske elever” i klassen, som hun forsøger at invitere ind i samtalen. Hun udtaler også i interviewet, at det er de ”danske” elever, der er minoriteter i klassen, og at diskussioner om islam ”fylder meget”. Selvom hun spørger til ”ikkemuslimske” elevers forbud, bruger hun efterfølgende sin rolle som samtalestyrer til at udpege ”danske elever”¹⁵. Ingen andre end Halima, der ikke bliver opdaget i sin kropslige handling, udfordrer eller modsætter sig Liselottes inddeling af eleverne i muslimske og ikkemuslimske grupper.

Når man ser på forbuddene, kan der tolkes en forbindelse til islam i tre ud af de fire forbud, som hidtil blev nævnt i klassen: ”Ikke drikke alkohol”, ”ikke spise svin” og ”ikke halalslagtet kød”, hvilket kan forklare, hvorfor Liselotte inviterer ”ikkemuslimske” elever på banen. Muligvis ønsker Liselotte at kontrastere disse religiøse forbud, som romanens titel også lægger op til. Da ingen markerer, peger Liselotte på Henrik. Henrik indleder med at afvise Liselottes invitation. Det er først, da Liselotte udfordrer Henrik ved at bede ham tage stilling til, hvad forældrene ville blive ”skuffede eller vrede” over, at han nævner forbuddet mod at få en ”tatoering”. Liselotte forsøger bevidst at legitimere ikke-religiøse positioneringer i rummet, men ud fra samtalesekvensen er det ikke tydeligt, om eleverne har de samme familieforbud, eller om det fx kun er i Henriks familie, at tatoeringer er forbudte. I sekvensen med Tarars selvpositionering er der heller ingen af de andre piger i klassen, der forhandler

¹⁵ I interviewet spurgte jeg Liselotte, hvilke baggrunde eleverne har.

det forbud, at man som pige ikke må være sammen med drenge ”på en dum måde”. Liselotte har valgt en strategi, hvor eleverne får meget plads til at dele deres egne erfaringer og forbud, men hvor man ikke skal kommentere det, der er forbudt i hinandens familier. Hun skaber et trygt rum, der gør det muligt for eleverne at positionere sig med brug af eksempler fra deres eget liv. Selv positionerer Liselotte sig kun en enkelt gang i samtalen om forbud i hjemmet:

Liselotte: Ludvig, hvad er no-go, haram, i din familie?

Ludvig: Ingen energidrik, før jeg bliver femten.

Liselotte: Det kan jeg love dig for, at sådan er det også hos min datter. Så den kan jeg sagtens genkende, den der.

Elevernes positioneringer udfordres ikke af Liselotte; til gengæld markerer Liselotte en nærhed til Ludvigs forældres holdning til energidrik.

I denne sekvens med forforståelsesopgaven har Liselotte tilbudt åbne erfaringsbaserede positioneringsmuligheder i klassen (bilag 11). Interaktionen i klasserummet viser, at den religiøse diskurstråd er genkendelig og dermed en del af klassens storyline, idet eleverne ikke afviser eller udfordrer kontrastpositioneringen, og idet den er genkommende på tværs af forløbet med *Haram* (se bilag 11, ”Teamet: ”Dem” og ”os”). Analysen viser, at Liselotte, i overensstemmelse med de didaktiske strategier, hun var inde på i interviewet, vælger at udfordre religiøse positioneringer. Ud over interviewet og analysen af denne indledende sekvens, der viser kontrasterende positioneringer fra lærerens side, performer nogle af eleverne også kontrastpositioneringer mellem ”dem” og ”danskerne”. Elevernes stereotype forestillinger om ”den anden” performs også, når læreren ikke er til stede.

6.1.2 ”Dem” og ”os”-diskurser skabt af eleverne

I modsætning til dag 1, hvor det primært er lærerinitierede kontrastpositioneringer af muslimske og ikkemuslimske elever, er der i resten af forløbet en række eksempler på, at nogle af eleverne performer religiøse og kulturelle kontrastidentiteter, der konstituerer kontrasten mellem muslimer og ikkemuslimer i klassens storyline. Disse positioneringer foregår primært, når de arbejder i grupper og samtaler indbyrdes uden Liselotte. I det følgende analyseres en sekvens, som er hentet fra dag 5, film 1 og film 2 (D5F1 og D5F2), hvor eleverne skal arbejde med personkarakteristikopgaven (bilag 28, s. 16). Eleverne bliver bedt om at finde en sang, der passer godt til karakteren Anisa.

Tarar: Er det lige meget, hvilket sprog sangen er?

Liselotte: Nej, det skal helst være dansk, sådan så alle har

...Tarar: Dansk

...Liselotte: Dansk eller engelsk. Sådan så alle kan forstå det, der bliver sunget (D5F1, s. 10).

Efterfølgende bliver eleverne sat til at arbejde i tomandsgrupper, og Tarar, der er sammen med Zeinab, forbliver i klassen, hvor jeg sidder og filmer. Da Liselotte går ud af klasseværelset, henvender Tarar og Zeinab sig til mig undervejs i deres samtale om, hvilken sang de skal vælge.

Zeinab: Nadia, når man skal finde en sang, er det, fordi man skal finde et sted i teksten?

Nadia: Jeg tror, at det var at finde en sang, der passer til Anisa (...) Er det ikke det, opgaven går ud på?

Zeinab og Tarar: Jo.

Tarar: Hvorfor kan det ikke bare være vores "fucking" eget sprog – vi fatter det hele. Bare læg den arabiske sang ind, så fuck det. [Kigger på Zeinab] Er det ikke rigtigt? Kan man ikke bare lægge en arabisk ind? [Henvender sig til mig, der fortsat sidder bag kameraet]

Nadia: Nej, hun sagde vist, at det skulle være danske.

...Tarar: :Årh. Vi skal nok oversætte.

Eleverne begynder derefter at samtale internt med hinanden. Selvpositioneringen gennem "vores" viser, at eleverne performer deres baggrunde i interaktionen med mig, hvor deres og karakteren Anisas fælles modersmål, arabisk, er i fokus. Efter yderligere 10 minutters søgen efter en passende sang beslutter Zeinab og Tarar at spørge Liselotte til råds i forhold til sangvalget.

Tarar: Vi kan altså ikke finde en sang. Skal det være om Anisa, eller må det være en af de andre.

Liselotte: Det kan også være en, I synes, der passer til stemningen eller situationen, eller en, der beskriver den kultur, hun er vokset op i. Det synes jeg, er okay. I må gerne folde det ud, så det er lidt bredere.

Liselotte giver dem bredere rammer til at vælge den sang, de synes, passer godt til Anisas kultur (D5F2). Det er interessant, at de i interaktionen med mig positionerer sig markant i arabiske identitetskategorier og udtrykker tydelig utilfredshed med, at de ikke får lov at vælge en arabisk sang, mens de over for Liselotte positionerer sig som elever, der har brug for hjælp til at finde en sang, uden at markere denne samme utilfredshed. De performer forskellige identitetsudkast i sekvensen. Foran Liselotte er de usikre på sangvalget og opgaven, foran klassekammeraterne, der bliver siddende i klassen, og mig, der sidder og filmer bag kameraet, performer de arabiske identitetsudkast og markerer en tydelig afstand til Liselottes sproglige rammesætning af opgaven. Jeg blev overrasket over at blive inddraget i denne forhandling og valgte at gengive det samme, som Liselotte havde sagt forinden. Selvom de to elever ender med at få bredere rammer til opgaven, vælger de ikke at udføre

den. Som det eneste af alle 8 par har de derfor ikke lavet en Padlet med en personkarakteristik (D5F2, D6F1, D6F2). De andre 7 grupper deler deres Padlet-opgaver på skoletube og fremlægger dem efterfølgende for klassen. Her skaber eleverne kontrastpositioneringer mellem ”dem” og ”danskerne” i de opsamlende samtaler om Padlet-opgaverne. For eksempel opstår der en samtale om relationen mellem Anisa og hendes forældre, og Liselotte spørger til, hvad eleverne tror, at Anisa synes om sin familie (D6F2).

Aman: De er sure og spioner.

(?): Hun føler, hun ikke har noget privatliv.

Liselotte: Ja. Ikke noget privatliv. Er de rimelige, synes hun?

Mange fra klassen i kor: Nej

Liselotte: Hvorfor ikke?

Deniz: Hun vil gerne være en dansker [Liselotte går hen til Deniz for at høre, hvad han siger]

Liselotte: Hun vil gerne hvad?

Deniz: Ikke noget.

Sekvensen er endnu et billede på den kontrasterende diskurstråd mellem danskere og ikkedanskere, der er til stede i klassen. Deniz vælger dog at trække i land i forhold til sin ytring, og det virker ikke til, at Liselotte hørte, hvad han sagde. Hun var i gang med at sige noget imens, men kameraet fangede det på lyd. Herefter opstår der en samtale om fortællerens pålidelighed, som skaber uenighed blandt Tarar og Natalie. Hvor Tarar vurderer, at jegfortælleren er upålidelig, fordi hun lyver over for sine forældre i bogen, og at man derfor ikke helt ved, ”om man kan stole på hende”, vurderer Natalie, at karakteren Anisa lyver, fordi hun synes, at forældrene ikke ”behandler pigerne ligesom drengene”. Hos Tarar er der et sammenfald mellem karakteren Anisa og fortællerens manglende troværdighed. Man kan derfor ikke stole på, at jegfortælleren fremstiller det sande billede. Natalie medgiver, at hvis vi så tingene fra farens perspektiv, ville fortællingen give os et andet billede af Anisa, og muligvis ville hendes familie blive fremstillet som ”en rigtig god familie”. Liselotte griber samtalen om fortællerens troværdighed og relationen mellem Anisa og hendes forældre og bevæger sig over i en aesthetic læsning.

Liselotte: Hvor mange kender det herinde, at når man er sur eller irriteret, f.eks. på sine forældre, så synes man bare, at de altid er nogle idioter?

[Liselotte markerer selv, Deniz, Natalie, Bilal, Peter og Yakub markerer]

Liselotte: Og hvor mange kender det, at når man så falder til ro, så kan man måske godt se tingene lidt fra deres side også?

[Alle elever markerer, Liselotte markerer].

Der veksles i sekvensen mellem efferent og aesthetic læsninger, hvor eleverne og Liselotte involverer sig i fortællingen gennem indlevelse i karakteren Anisa, perspektivering til egne erfaringer og analyser af fortællerens troværdighed. Liselotte skaber et rum, hvor eleverne kan forholde sig til tekstens udsigelse og diskutere karakterens valg med udgangspunkt i deres egne liv og med en kritisk refleksion over synsvinklen i romanen. Dog er det interessant, at eleverne ikke eksplicit deler deres sproglige/etniske/religiøse selvpositioneringer foran Liselotte. Tarar og Zeinab viser agency og genforhandler de sproglige krav foran kammeraterne og mig, men ikke, da Liselotte er inde i klassen, og Deniz trækker i land i sin ytring om, at Anisa vil være dansker. Sekvensen viser, at eleverne, særligt over for hinanden, skaber mønsteret ”dem” og ”danskerne” i interaktionerne, og samtidig kan den mere skjulte kontrastering fra elevernes side tyde på, at den ikke er fuldt ud legitim hos Liselotte.

6.1.3 Vekslede læsemåder og kulturelle generaliseringer

I dette afsnit peger jeg på et stabilt mønster på tværs af empirien, der viser, hvordan Liselotte veksler mellem forskellige læsemåder, når hun forsøger at få eleverne på banen i de mundtlige samtaler om *Haram*. Den første sekvens henter jeg fra dag 2 (D2F1), hvor eleverne i makkerpar har ledt efter konflikter i kapitel 1 (bilag 28, s. 12).

Omar: Vi har fundet et par stykker, men den første er den der: ”Far slår hånden ned i bordet”.

Liselotte: Det er klart – det gør man jo ikke, når man er rolig og glad, og alt er godt. Så det er meget konkret.

Aya: Han er sikkert meget sur.

Liselotte: Ja. Og her læser I selvfølgelig lidt imellem linjerne, ikke også? Fordi hvis vi ikke vidste noget om verden i forvejen, så ville vi ikke forstå noget om, hvad det ville betyde at slå hånden i bordet, men mange af jer kender det formentlig.

Tilgangen til læsningen er at aktivere elevernes forforståelse, som bruges som en vej ind i en fælles skabelse af mening. Eleverne tager udgangspunkt i en søgen efter konflikter og kommer med tekstnære eksempler, og Liselotte stiller yderligere spørgsmål, der aktiverer deres scripts (Cai, 2002; Rosenblatt, 1995). Hun metakommunikerer og konkretiserer, hvad det vil sige at ”læse mellem linjerne”, hvor man trækker på sin viden om verden. Efterfølgende deler hun oplevelser fra sin egen barndom med voksne, der banker i bordet og demonstrerer handlingen kropsligt (D2F1, s. 4). Hun bevæger sig fra efferent spørgestrategier, hvor eleverne bliver bedt om at søge informationer i teksten, til at udforske teksten gennem kropslig indlevelse, der aktiverer elevernes ”living through the experience” (Rosenblatt, 1995). På den måde illustrerer Liselotte, hvordan tekster kan åbne for

tidligere oplevelser. Liselotte spørger efterfølgende til elevernes personlige holdninger (Banks, 2004b; Hoff, 2016) til en ytring fra *Haram*: ”Hvis det er sandt, så er du ikke min datter mere”.

Natalie: Altså, det er jo ikke normalt at sige, ”at du er ikke min datter”, så burde der være noget

... Liselotte: Ja, det er hvert fald ikke noget, min far går rundt og siger til mig ret tit. Det har han faktisk aldrig gjort. (3). Så det viser ligesom, at situationen er særlig tilspidset – det er ikke sådan her, de sidder og snakker sammen hver dag. Det er en tilspidset situation. (7). Ja, lad os få et sidste eksempel med.

Natalie tager afstand fra udtalelsen, men hun får ikke mulighed for at forklare sig, da Liselotte ivrigt afbryder, erklærer sig enig med Natalie og perspektiverer til sin egen relation til sin far. Natalie og Liselotte forholder sig begge skeptisk til Anisas far, og de tager begge afstand fra ultimatummet. Der efterlades dog ikke megen plads til elevernes holdninger og tanker, fordi Liselotte afbryder Natalie i sekvensen og selvpositionerer sig umiddelbart efter. Med hendes egen tydelige afstand markeres en kritisk position og en afstandtagen til far og datter-relationen, som bliver svær at bryde, afvise eller udfordre fra elevernes side. Hendes afbrydelse af Natalie og selvpositionering kan være årsag til elevernes tavshed i situationen (7 sekunders tavshed). De forbliver tavse i sekvensen, selvom Liselotte inviterer dem ind i den fælles læsning (Cai, 2002) og spørger åbent til, hvad de mener. Eleverne og Liselotte er i gang med at træde ind i teksten. Det svarer til Langers første og andet stadie i envisionment building-teorien, hvor læseren søger mening med teksten ved at bruge sine egne erfaringer og viden, der kan forbindes med tegn i teksten, samtidig med at han/hun tester og forhandler sine forestillingsbilleder i fællesskab og spørger til karakterernes relationer, motiver og følelser (Langer, 2011, s. 16). På disse to stadier er man åben over for forandringer af forståelsen; samtidig er det, ifølge Langer, lærerens opgave at støtte eleverne i opbygningen af forestillingsevner.

Liselotte vælger herefter at vende tilbage til tekstens repræsentation af kultur og religion. Efter at eleverne har budt ind med tegn på konflikter, anvender Liselotte en faglig interaktiv positionering af Aya, der skal svare på, hvorfor der overhovedet er en konflikt i *Haram*. Aya rynker panden, laver himmelvendte øjne og svarer, at det er, fordi faren har hørt rygter om, at Anisa er sammen med en dansk dreng (D2F1, s. 13). Ayas kropslige respons udtrykker irritation. Liselotte ønsker en præcisering af udsagnet og spørger igen åbent ud til alle elever, hvorfor det er et problem, at Anisa er sammen med en dansk dreng:

Tarar: Hun er muslim, og så må man ikke gøre sådan nogle ting, som hun gør.

Tarar udtrykker her afstand til Anisas valg gennem en generalisering af islam, idet hun ikke ytrer sig om sine egne erfaringer, men bruger teksten til at polarisere islam i forhold til andre religioner eller kulturer. Liselotte vælger at vende tilbage til tekstens udsagn om, hvorfor Anisa ikke må være sammen med danske drenge.

Liselotte: Hvorfor? Og lad os huske, at vi holder os til teksten (...). Prøv at dykke ned, alle mand: Hvad får vi at vide i det her lidt korte kapitel om, hvorfor det her er et problem?

Aman: Det er lidt, ligesom om at deres ære er på spil-agtigt.

Liselotte: Hvor læser du det henne?

Aman: Side 9: ”Du har gjort nok. Nu er vores ansigt beskidt – hele familiens ansigt”.

Liselotte anerkender Amans metaforiske læsning af det ”beskidte ansigt” og spørger igen tekstnært til indholdet. Muligvis skifter Liselotte mellem de tekstnære og de erfarings-/holdningsbaserede spørgestrategier, fordi hun ønsker at få flere elever på banen i denne sekvens. Liselotte ved, at alle elever har lavet opgaven med at søge efter konflikter, fordi de alle har sendt et dokument ind på deres fælles drev, som er synligt på smartboardet i klassen, imens de samtaler. Diskurstråden med de tavse elever går igen flere gange i interviewet med Liselotte (kapitel 5) og kan genkendes i denne lektion (se bilag 11 under ”Tavshed”). Af den grund bruger Liselotte i denne sekvens sin rolle og anvender en del faglige interaktive positioneringer af eleverne, og strategien virker. De fleste elever deltager aktivt i klassesamtalen, og følgende elever får ordet (bilag 11): Omar, Aya, Deniz, Tarar, Jakub, Bilal, Henrik, Emil, Natalie, Peter, Jesper, Sanam og Aman.

Analysen viser, at både eleverne og læreren skaber kulturelle og religiøse kontrastpositioneringer, som nogle af eleverne forholder sig til og diskuterer. Både romanen og opgaverne til *Haram* medkonstruerer disse kontrastpositioner og sætter derfor rammer for de samtaler, som igangsættes af Liselotte. Liselottes litteraturredidaktiske praksis viser en organisk tænkning i forhold til at veksle mellem aesthetic og efferent læsninger, der inviterer eleverne ind i en fælles søgen efter informationer i teksten og til at tage stilling til deres syn på karaktererne og på det forbudte i romanen. Hvor jeg hidtil har peget på stabile interaktioner og spørgestrategier fra Liselottes side, vil nedenstående to afsnit fremhæve brud på disse mønstre. Liselotte udfordrer ind imellem elevernes generaliseringer, og når det sker, åbnes der for uenigheder og forskellige perspektiver i klassens læsning.

6.1.4 Empiriske forstyrrelser: intertekstuelle tekståbnere og forhandlinger om køn

I ganske få sekvenser åbnes der for diskussioner, hvor Liselotte udfordrer elevernes religiøse, kønslige eller kulturelle generaliseringer og fortolkninger. Den følgende sekvens stammer også fra

dag 2 (D2F2). Eleverne får udleveret en opgave, som de skal arbejde med individuelt. Opgaven er fra interventionen og er en meget tematisk organiseret opgave, som handler om relationer, rygter og metaforen om en ”pigens hvide væg”, der skal holdes ren (bilag 28, s. 13). Mod slutningen af lektionen bevæger samtalen sig fra en specifik diskussion af rygterne, som har skabt problemer i hovedpersonen Anisas familie, over til holdninger til eventuelle rygter, der skulle være om eleverne og deres kammerater. Diskussionen går på, hvorvidt drenge tager det lettere end piger, når der går rygter om dem. I overensstemmelse med opgaven i interventionen sigter Liselotte mod at få elevernes forskellige holdninger frem. Tarar er den første, der deler sin holdning til Anisas handlinger, som hun mener, er forkerte, fordi de er skyld i at ødelægge relationen til forældrene. Tarar mener, at det er Anisas egen skyld, at relationen til forældrene er blevet dårligere, fordi Anisa ved, at det ikke er tilladt at være sammen med en dansk dreng (D2F2, s. 2). Liselotte vælger at give andre elever mulighed for at positionere sig i forhold til det sagte; samtidig opfordrer hun til, at eleverne deler deres egne erfaringer.

Omar: Altså, min mor bliver glad, hvis jeg henter en sten til hende ude på vejen.

Omar byder ind med en tydelig selvpositionering (Davies & Harré, 1990; Rørbech, 2013) og tager afstand fra Anisas forældre, som han mener, er ”svære at gøre glade” (D2F2, s. 3). I modsætning til Anisas forældre skal der ikke meget til at gøre hans egen mor glad. Sebastian, Henrik og Aya mener, at en relation mellem forældre og deres børn generelt bør bygge på en grundlæggende tillid til børnene, der medfører frihed. Denne kan blive indskrænket, hvis børnene for eksempel lyver. Efterfølgende vil Liselotte have eleverne til at overveje, om Anisas forhold til sine forældre som udgangspunkt har været båret af megen tillid og frihed, hvortil eleverne er enige om, at det ikke er tilfældet for Anisa. Da samtalen bevæger sig over på tillid mellem forældre og børn, slås et nyt tema an: forholdet mellem køn i islam. I den følgende passage diskuterer eleverne, hvordan forældrene til Anisa ville reagere, hvis det var en muslimsk dreng, hun havde været sammen med.

Aman: Nej, han ville måske have været mindre sur.

Liselotte: Så de ville have accepteret det i lidt højere grad?

Aman: Lidt mere, ja.

Liselotte: Okay, ja. [Omar markerer] Omar?

Omar: De ville lige ud have spurgt: ”Hvornår skal I forloves?”

Liselotte: Okay, simpelthen. Ja, og hvorfor gør de ikke det nu? Hvorfor siger de ikke: ”Okay, det er vi godt nok trætte af, men lad os få arrangeret det bryllup”. Zeinab?

Zeinab: Fordi i islam må en pige ikke være gift med en dansker eller en kristen.

Alt imens disse fire elever kommer med religiøse fortolkninger og positioneringer, sidder de andre elever stille og lytter opmærksomt. Både Tarar, Omar, Aman og Zeinab positionerer sig i en Diskurs (Gee, 1999) om muslimske normer for ægteskab og seksuelt samvær (Gozdecka, Ercan, & Kmak, 2014). Aman og Omar mener, at konflikten er forstærket af den danske drengs religion eller mangel på samme. Den afsluttende ytring fra Zeinab fungerer nærmest som en afsluttende kommentar i sagen. Ingen markerer eller modsiger Zeinabs generaliserende kommentar om muslimske piger i første omgang. Tavsheden kan være et tegn på bekræftende positioneringer. Om det er tilfældet eller ej, er der i Zeinabs udtalelse ansatser til diskussioner om forskelle mellem drenge og piger, som samtalen også bevæger sig hen imod i slutningen af lektionen. I første omgang vælger Liselotte at anerkende de religiøse positioneringer med et: ”okay, ja” og udfordrer derefter den religiøse Diskurs ved at stille spørgsmål, der ikke har noget med islam at gøre:

Liselotte: Hvad tror I, at den her pige selv tænker om den situation? Eller hvad kan vi ligesom trække ud af det? Hvad tænker hun selvom det der med rygter? Hendes forældre går tydeligvis meget op i det.

Liselottes tilbagevenden til karakteren er en bevidst strategi, hvormed hun forsøger at få eleverne til at se mere kritisk på deres egne holdninger og sætte sig i Anisas sted og ind i hendes tanker. Hun bruger i denne sekvens bogens temaer om ”sladder” og ”rygter” til at åbne for forhandlinger om køn, sex og kultur. Liselotte spørger, hvad der menes med metaforen: ”En pige er som en hvid væg”. Eleverne er tavse. Liselotte læser passagen med den hvide væg op fra bogen. Der er fortsat ingen elever, der markerer. Liselotte udpeger Natalie:

Natalie: Altså, en hvid væg. Man kan jo se, når den bliver beskidt. Den er jo hvid, så altså, man kan jo på en måde ikke fjerne det. Men hvis det var på en sort væg, og den blev beskidt, man ville jo ikke kunne se det. Og lige præcis fordi det er en pige ... Det har jo lidt med religion at gøre, at ... Fx drenge må mere, end hvad piger må.

Liselotte: Hvad tænker I andre om det her udtryk? [Ingen markerer. Liselotte udpeger Sebastian]

Liselotte: Sebastian?

Sebastian: Altså, i nogle tilfælde kan det være rigtigt, men jeg tænker ikke, at det er sådan i alle tilfælde.

Liselotte: Nej, hvornår kan det være rigtigt?

Sebastian: Fx når man er muslim, så kan det jo godt være rigtigt. Jeg tror helt ærligt, at en dansk pige er lidt ligeglad.

Selvom Liselotte lægger op til diskussion, er der ingen af eleverne, der markerer i dette uddrag af lektionen. Liselotte vælger først Natalie, dernæst Sebastian til at dele deres tanker. Begge elever tolker

sammenligningen ud fra en religiøs Diskurs og forklarer den som et billede på de forskellige regler, der gælder for piger og drenge i islam eller for muslimske og danske piger. Sebastian viser tegn på kulturel kompetence, idet han nuanceret svarer, at det i nogle tilfælde, for eksempel for muslimer, kan være rigtigt, at pigers ”vægge skal være rene”. Ingen af eleverne modsætter sig kontrastpositioneringen mellem muslimske og danske piger. Eleverne reagerer igen med tavshed. Der er ingen elever, der flytter på sig eller kropsligt viser modstand eller giver medhold i forhold til ytringen. De sidder roligt og lytter. Det kan læses som manglende lyst til at positionere sig og dele sine holdninger i klassen eller som stiltiende enighed. Det kan også være, at de er ligeglade med samtalen. Liselotte spørger en sidste gang:

Liselotte: Okay. Ja. Hvad tænker I andre? Mænd – det er sorte vægge, der kan man ikke se pletterne. Piger – det er hvide vægge, der kan man godt se pletterne.

Eleverne markerer fortsat ikke, måske fordi de ikke vil advokere for en bestemt holdning. Det får Liselotte til at ændre sin strategi. Hun vælger en perspektiverende, intertekstualiserende tilgang, hvor hun bruger noget kendt fra elevernes univers til at tale om emnerne sex og køn. Liselotte trækker samfundsaktuelle debatter ind i samtalen.

Liselotte: Hvad foregår der i medierne lige for tiden? Hvad foregår der omkring en norsk håndboldspiller? Hvad foregår der omkring 1004 unge mennesker i Danmark? Og hvad er det, der gør, at vi bliver optaget af det? Deniz, hvad foregår der lige nu, som har med piger og drenge at gøre?

Deniz: Der bliver delt noget.

Liselotte: Ja, hvad bliver delt?

Deniz: En video af en pige, hvor hun (gak-gak-gak).

Liselotte: Ja, ikke en pige, vel? Men to unge mennesker?

... Deniz: To unge mennesker, der har sex, som bliver optaget.

Deniz og Liselotte taler om en alvorlig sag, hvor 1004 børn blev anklaget for at have delt en video med børneporno, hvilket resulterede i afhøringer af de 1004 børn i foråret 2018, på samme tid som arbejdet med *Haram* fandt sted. Hun viser også et kort klip fra nyhederne på TV2 fra aftenen forinden, hvor den norske håndboldspiller for landsholdet, Nora Mørk, bliver interviewet. I klippet er Mørk ked af, at der er blevet delt nøgenbilleder af hende på de sociale medier. Det er først, da Liselotte anvender disse intertekstuelle referencer til virkelige hændelser i samfundet, at eleverne deltager i samtalen. Liselottes strategi er i overensstemmelse med hendes ytringer i interviewet om at udfordre elevernes muslimske læsninger. Hun udfordrer her den modstilling, som Sebastian konstruerer mellem muslimske og danske piger. De intertekstuelle referencer (Friis, 2013) bruges som didaktisk

læsestrategi til at forstyrre den stabile Diskurs (Gee, 1999) om muslimske piger kontra danske piger. Tarar og Natalie byder efterfølgende ind med nuanceringer af kontrasten mellem muslimske og danske piger. De mener, at folk vil tænke anderledes om Mørk efter denne sag. Det er resten af klassen enige med dem i. Bevægelsen i samtalen viser, at nogle af eleverne krydser deres dikotomiske forståelser af danske vs. muslimske piger (jf. afsnit 3.2 om kulturelle kompetencer). I den fælles samtale ser de på teksten på afstand, trækker andre tekster og oplevelser ind og bliver opfordret til at have et analytisk distanceret blik, hvor de trækker sig tilbage og ser på teksten i samspil med andre tekster og andres holdninger og interaktioner (Cai, 2002; Hoff, 2016; Langer, 2011). Det svarer til stadierne 3 og 4 hos Langer: 3) stepping out and rethinking what you know, og 4) stepping out and objectifying the experience. I samtalen viser eleverne vilje til at lytte og rykke deres holdninger. De deltager efterfølgende aktivt i den fælles samtale, træder tilbage og lader teksten gøre indtryk på nye måder og i samspil med andre tekster.

Efterfølgende spørger Liselotte, om situationen ville være den samme, hvis det var en mandlig håndboldspiller, der fik delt nøgenbilleder af sig på nettet. Hverken Peter eller Yakub mener, at en mand ville tage det så tungt. En mand ville højst ”overveje at logge af iCloud”, siger Peter (D2F3, s. 2). Aman er ikke enig: ”Det er forskelligt fra person til person. Det kan være måske, at Omar tager det bedre, end jeg gør”. Aman nuancerer her kontrasten mellem mænd og kvinder og individualiserer menneskers reaktioner, der ikke nødvendigvis er kønsbestemte. Liselotte spørger ikke yderligere til elevernes uenigheder, men samler i stedet op med bemærkningen ”det er klart, vi er forskellige” og vender derefter tilbage til teksten.

Analysen af sekvensen viser, at når Liselotte udfordrer elevernes perspektiver, opstår der refleksioner hos eleverne, som de deler i den fælles læsning. Disse refleksioner nuancerer elevernes holdninger, og her er der nogle elever, som krydser deres egne forståelser i mødet med andres.

6.1.5 Diskussioner om det normale og unormale

Sekvensen stammer fra dag 3, hvor Liselotte åbner for samtaler om det normale og unormale i familier. I modsætning til andre lektioner er denne lektion kendetegnet ved, at eleverne er mere deltagende i samtalerne. Muligvis hænger det sammen med, at de indleder med at se og lytte til kendte og morsomme musikvideoer, ”Habibi Aiwa” af Gili og ”Hvid Jul” af Le Mo, som eleverne synger med på. Muligvis hænger det sammen med Liselottes opfordring: ”Jeg drømmer om at høre fra nogle af dem, jeg ikke hører fra så tit” (D3F1, s. 14). Efter at have fået styr på begrebet habibi, som eleverne foreslår, kan betyde ”min ven” og ”min skat”, vender Liselotte tilbage til teksten og spørger eleverne,

hvad karakteren Sherin mener, når hun siger til søsteren Anisa: ”Kan du ikke bare opføre dig normalt?”. Natalie tolker, at Sherin hentyder til søsterens opførsel og det, at hun har en dansk kæreste. Natalie mener, at det er forskelligt, hvad der er normalt i forskellige familier. Liselotte spørger efterfølgende åbent, om det er normalt at have en kæreste. Aya markerer, men Tarar tager ordet og siger ”ikke i islam”. Liselotte tysser på Tarar og giver Aya ordet:

Aya: Nok ikke i hendes familie. Det er nok mere normalt i en dansk familie.

Liselotte: Og når du siger dansk familie, så mener du kristen familie? [Sanam markerer]

Aya: Ja.

Liselotte: Ja, okay. Sanam?

Sanam: Jeg tror bare, at fx i min familie og en dansk familie vil der være noget, der er normalt for os, men for dem vil vores regler ikke være normale for dem. Altså, normalt er kun normalt for dem, der ser det som normalt. De andre rundt om ser det måske ikke som normalt.

I denne samtale støder to tilgange til dialogen om det normale sammen. Den ene tilgang er de forholdsvis stabile kulturelle kontraster, som markeres sprogligt med ”vores regler”, ”min familie”, ”Islam” og ”dem”, ”danskere”, ”kristne” og ”dansk familie”, som tilsammen udgør en kendt diskurstråd, der er til stede i klassens storyline (Hetmar, 2019). Den anden tilgang er det mere flydende normalitetsbegreb, som både Saman og Natalie peger på i ovenstående citater, på trods af at Tarar endnu en gang gør brug af en generaliserende og polariserende diskurs med ytringen ”ikke i islam”, der kan gøre det svært for klassekammerater at afvise synspunktet. Når Tarar ikke ytrer sig med udgangspunkt i sig selv og sine holdninger og i stedet generaliserer forhold og regler i religionens navn, fremlægger hun en deterministisk fortolkning, der lukker for andres fortolkninger af islam, hvilket kan gøre det sværere for de elever, der evt. praktiserer islam eller mener noget andet om religionen, at modargumentere imod hende.

I den efterfølgende samtale synes eleverne at tillægge forhandlingerne om, hvad der er normalt, og hvad der ikke er normalt, en vigtig betydning. Dialogen bevæger sig fra to sammenstødende tilgange, hvor det normale er givet qua ens religion og etnicitet, til at intet på forhånd er normalt eller unormalt. Dermed forstyrres de stabile religiøse og normsættende fortolkninger i forhandlingerne om det normale/unormale. Sebastian peger på, at det er den sammenhæng, man indgår i og er en del af, der afgør, hvad der er normalt. Men hvor det for Sebastian er konteksten, der afgør normaliteter, præsenterer Natalie en mere individualiseret forståelse:

Natalie: Det er noget, der er unormalt for én selv.

Liselotte: Hos dig ville det kun være i sammenligning med dig selv, hvor Sebastian siger, at det ville være i sammenligning med klassen.

... Sebastian: Nej, jeg kan godt se det nu.

... Liselotte: Og Sanam siger lidt i sammenligning med en familie. [Henrik markerer]

Henrik: Det er det, der er omkring en, du ved, venner, familie.

Sekvensen viser, hvad der sker, når Liselotte kontrasterer elevernes perspektiver, samtidig med at hun giver eleverne rum til selv at definere normer og reflektere over hinandens perspektiver. Fællesskabet og de dialoger, der opstår i denne lektion, viser, hvordan nogle elever lytter til hinanden og positionerer sig i forhold til andre tekster og til hinandens læsninger og holdninger. Eleverne udviser kulturelle kompetencer i denne sekvens, og særligt Sebastian rykker sit eget ståsted i den fælles læsning, idet han viser tegn på kulturelle kompetencer, når han aktivt lytter og vælger at se tingene fra Natalies perspektiv. I den fælles læsning i denne sekvens er der plads til uenigheder og forskellige perspektiver (Cai, 2002; Hoff, 2016; Rørbech, 2009). Hvor Sebastian og Natalie mener, at det normale afgøres af den enkelte, mener Henrik, Sanam og Aya, at det er familier og venner, der definerer normer. Sekvensen viser de positioneringsmuligheder, der opstår, når Liselotte vælger at holde elevernes holdninger op mod hinanden og åbne for kontrasterende positioneringsmuligheder, som eleverne kan indtage. Med det forrige analyseafsnit omhandlende de intertekstuelle spørgestrategier og dette afsnit med kontrasterende opsamlinger, der åbner for uenigheder, har jeg vist to eksempler på interaktioner, der bryder med dikotomiske kulturelle og religiøse identitetskategorier i klassens fælles læsninger.

Senere i samme sekvens samtaler eleverne om relationen mellem veninderne i bogen. Aman markerer, og han udtaler meget forsigtigt, da han får ordet:

Aman: Jeg tænker bare "tag hjem og vask op" og sådan noget der.

... Liselotte: [Liselotte griner] Tag hjem og vask op?

Aman: Ja, ja. Helt klart.

Liselotte: Så det er også situationen og aftalen, du bliver optaget af?

Aman: Ja. [kigger ned]

Liselotte: Okay.

I første omgang tror Liselotte, at Aman laver sjov. Hun begynder at grine, men da Aman fastholder sin position, går det op for Liselotte, at han mener det. Ytringen skaber tavshed i klassen.

(7) [Liselotte rykker ikke på sig, men står samme sted midt i rummet og kigger på Aman]

[Sanam vender sig stille og roligt mod Aman, sidder med benene krydset, den ene albue på bordet, den anden peger hun med håndryggen nedad på Aman]

Sanam: "Det er da ikke det eneste, en pige skal gøre"

Aman: "Nej, nej, men fx tag hjem, og læs en bog"

Efter en lang pause på 7 sekunder er det Sanam, der lavmælt og direkte henvendt til Aman udfordrer hans ytring om kvinder, der skal være i køkkenet. Alt imens Liselotte fortsat står tavs midt i rummet, diskuterer eleverne efterfølgende uden for en styret talerække.

Tarar: Piger skal jo også lave mad til jer alle sammen.

Peter: Ja, ja, lige præcis

... Tarar: Og så skal manden bare sidde der

... Peter: Ja, ja, hvad fanden skal de da egentligt ellers.

Tarar: Manden har den luksus

... Liselotte: "Hvor er det dejligt, at der kom en kommentar på det, Sanam, tak for det. Af hjertet tak." Så var der andre end mig, der blev provokeret af den kommentar. Nu ved jeg jo godt, at Aman er en rar dreng, så derfor siger han det med et glimt i øjet, men det er interessant, at tanken overhovedet opstår: "Gå hjem og vask op, piger"

Liselotte som vågner af et chok og takker højlydt Sanam for hendes kommentar til Aman. Det er svært at se, om Peter udelukkende ytrer sig for at provokere eller reelt mener det samme som Aman. Det er også svært at vurdere, om Aman siger det, fordi han mener det, eller fordi han ønsker at provokere. Sammenholder man Amans ytringer på tværs af empirien, kan det dog tyde på, at han performer religiøse identitetsudkast (jf. analysen i afsnit 6.1.1. om piger, der ikke må gå ud med drenge). I denne sekvens har han dog valgt at udfordre på en måde, som provokerede Liselotte og nogle af klassekammeraterne. Elevernes generaliserende holdninger og blikke på kulturer udfordres ikke direkte af Liselotte, men primært af eleverne indbyrdes. I nedenstående afsnit analyserer jeg en interaktion, hvor eleverne udfordrer hinandens fastlåste positioneringer.

6.1.6 Elevforhandlinger: "Du generaliserer helt vildt"

Den følgende sekvens finder sted efter endt forløb med *Haram*, hvor jeg sætter mig sammen med Tarar, Sebastian, Sanam, Mikkel og Aman og samtaler om forløbet. Undervejs i samtalen, som varer ca. 15 minutter, skriver jeg stikord ned. Umiddelbart efter interviewet rekonstruerer jeg det, som vi har snakket om, og skriver det ind i den røde notesbog (Dag 9 Feltnoter). I samtalen bemærker jeg, at særligt Tarars identitetspositioneringer fylder meget i forhold til resten af elevgruppen. Hun positionerer sig som tyrkisk muslim og gentager flere gange, at hun ikke er dansker. Tarar konstruerer også i denne samtale generaliserende, stabile kontraster af forskellen mellem muslimer og danskere. Da jeg spørger eleverne, om der er noget ved *Haram*, som de fandt provokerende, svarer Tarar: "Det,

Anisa gjorde. Hun er dum i hovedet". De andre elever griner lidt, og Mikkel siger, med henvisning til forløbet med *Haram*: "Det er også det; vi lærte hinanden måske bedre at kende med den bog end før". Sebastian er enig, og jeg opsummerer og spørger: "Så I lærer lidt om hinandens liv. Men tænker I, at det er almindeligt at leve, som Anisa gør i romanen?" Efter en kort pause ytrer Sebastian, at det er "normalt", mens Tarar afbryder og siger: "Unormalt. Kun for danske kristne". Med lettere irriteret stemme kigger Sebastian på Tarar og siger: "Du generaliserer helt vildt, Tarar". Hvorefter eleverne griner, ryster på hovedet, og en af dem siger "racist" til Tarar, men jeg lægger ikke mærke til, hvem det er, da jeg har travlt med at skrive noter. Eleverne er tydeligvis uenige. Sanam forbliver tavs, men både Mikkel, Sebastian og Aman modsiger Tarar og griner ad hendes generaliserende "dem" og "os"-konstruktion. Alligevel fastholder Tarar sin generalisering: "De fleste danskere gør det alligevel". Her bryder jeg ind og vil gerne have klarhed om, hvad hun hentyder til, at danskere gør. Hun siger et lydord, som minder om "hmmm hmmm", og de andre elever griner højlydt. Jeg spørger: "Mener du at være sammen med drenge?", og da hun siger ja, forsøger jeg at indkredse hendes ytring, så den kun omhandler hende selv: "Det må du ikke i din familie". Tarar svarer igen distanceret fra sig selv og skaber endnu en interaktiv positionering: "Nej, kun hvis du vil dø". På samme måde som i klasserumsinteraktionerne har Tarar svært ved at tale med udgangspunkt i sig selv og sit eget liv. Hun generaliserer og medpositionerer andre omkring sig. Aman kigger på Tarar og udbryder: "Det tror jeg ikke, du gør", og de andre elever griner. Jeg forsøger at få de andre elever til at komme på banen i samtalen og spørger, hvad de tænker om bogen. Mikkel og Aman er enige om, at de har lært noget om andres kulturer, men igen byder Tarar ind med en radikal ytring, og der indledes en forhandling om nationale og religiøse identiteter: "Så kan de lære, at de ikke skal være sammen med muslimske piger". Eleverne ryster let på hovedet ad Tarars udmelding, og Mikkel vælger at overhøre den. I stedet forholder han sig til mit spørgsmål og fortsætter: "Jeg vil foretrække multikulturelle tekster i skolen. Det får man meget ud af. Især når man går i sådan en klasse, hvor der er sådan 50/50". Sebastian supplerer Mikkel og siger henvendt til Tarar:

Sebastian: Så kan man lære ikke at generalisere.

Mikkel: Tarar.

Tarar: Hvad?

Sebastian: Du dømmer rigtig meget folk, og du generaliserer.

Tarar: Altså kurdere?

Sebastian: Og danskere.

Aman: Ja. [Griner]

Tarar: Nej, ikke danskere, jeg har ikke noget imod jer.

Sebastian og Mikkel: [griner samtidig] Nej, men

Sebastian: Du er selv dansker. Du er født og opvokset her og har dansk pas.

Tarar: Nej, Wallak, jeg ikke er. Jeg har sort pas.

Sebastian: Men der er mange måder at være dansk på.

Tarar: Jeg er ikke dansk.

Aman: Vi er jo en del af Danmark alle sammen.

Eleverne tager flere gange afstand fra Tarars generaliserende holdninger til andre mennesker. Samtidig forsøger de anerkendende og empatisk at italesætte Tarar som en del af det at være dansker og en del af det samme fællesskab. Tarar performer en kontrastidentitet til det danske. Det gør hun igennem hele forløbet med *Haram*, og særligt når læreren ikke er der. Hun performer en religiøs, muslimsk identitet og positionerer alle muslimer og alle danskere ud fra statiske forståelser af kultur, som hun ikke afviger fra, men som i denne samtale tydeligt afvises af hendes klassekammerater. Jeg har i sekvensen travlt med at notere det, der bliver sagt, men jeg fanger, at hun i sin sætning bevidst ændrer syntaksen, så sætningen får en omvendt sætningskonstruktion, der minder om arabisk syntaks, hvor negationen ”ikke” står foran verbet: ”Jeg ikke er”. Dertil bruger hun begrebet ”Wallak”, som er arabisk, for at markere sin ”ikkedanske” identitet yderligere. Wallak er et arabisk slangord og svarer til brugen af det engelske slangord *bro*. Det har dog en nedladende konnotation, når det anvendes på arabisk, men kan også bruges ironisk eller humoristisk. Sebastian åbner for et nyt perspektiv. Han ytrer, at han føler, at det tager al for lang tid for politikere at ”indse, (...) at man kan være dansker på 10 forskellige måder. Man kan godt bede 5 gange om dagen og være dansker. Man kan også godt gå med tørklæde på og være dansker”. Aman og Mikkel supplerer:

Aman: Det er ikke dansk ifølge Inger Støjberg, nej.

Mikkel: Man skal ikke lytte til Inger Støjberg.

Eleverne drejer samtalen om dansk identitet ud i et større perspektiv og åbner for flere fortællinger om danskhed, som de kontrasterer med holdninger, som de tolker hos den daværende integrationsminister fra Venstre, Inger Støjberg. Eleverne viser her tegn på kulturelle kompetencer, idet de tager stilling til politiske og samfundsaktuelle emner. Analysen af denne sekvens viser, at eleverne performer deres etniske, religiøse og kulturelle identiteter og holdninger over for hinanden. Den viser også, at der kan sidde elever i en klasse, der beskriver andre mennesker i lukkede forståelser – også inden for bestemte minoritetsgrupper (fx Tarars indirekte udtalelse om kurdere) – og derfor har vanskeligt ved at indgå i diskussioner og se tingene fra andres perspektiver. Når de sidder i klassen, modsiger de ikke de generaliserende konstruktioner, som Tarar skaber. Men i denne korte samtale formår eleverne flere gange at afvise Tarars holdninger og sige fra. Omvendt viser sekvensen

og forløbet med *Haram*, at det for Tarar er betydningsfuldt at italesætte sig selv som tyrker, muslim og ikkedansk.

6.1.7 Opsamling på stabile mønstre og forstyrrelser i case 1

Sammenholdt med interviewet genkendes Liselottes litteraturredidaktiske strategier, med hvilke hun ønsker at skabe nærhed og gøre det ukendte kendt for eleverne gennem hverdagseksempler og spørgsmål, der ligger nær elevernes liv. Dette dannelsesorienterede litteratursyn udfoldes også, i overensstemmelse med interviewet, med udgangspunkt i universelle tematikker i romanen frem for de kulturelt specifikke temaer. Liselotte forsøger at udfordre elevernes muslimske læsninger gennem spørgestrategier om almene temaer som fx forældre/barn-relationer. Et stabilt mønster på tværs af klasserumsinteraktionerne er elevernes generaliserende og stabile blik på muslimer og ikkemuslimer, som ikke direkte udfordres af Liselotte. Der er derfor kongruens mellem Liselottes bekymring i interviewet, hvori hun udtaler, at ”islam fylder meget” i hendes klasse, og de opståede samtaler i klasserummet. Dog udtaler hun i interviewet, at der er mange forskellige fortolkninger af islam, hvilket ikke kom til syne i arbejdet med *Haram*. Hverken Liselotte eller eleverne udfordrede direkte hinanden i blikket på islam i classesamtalerne.

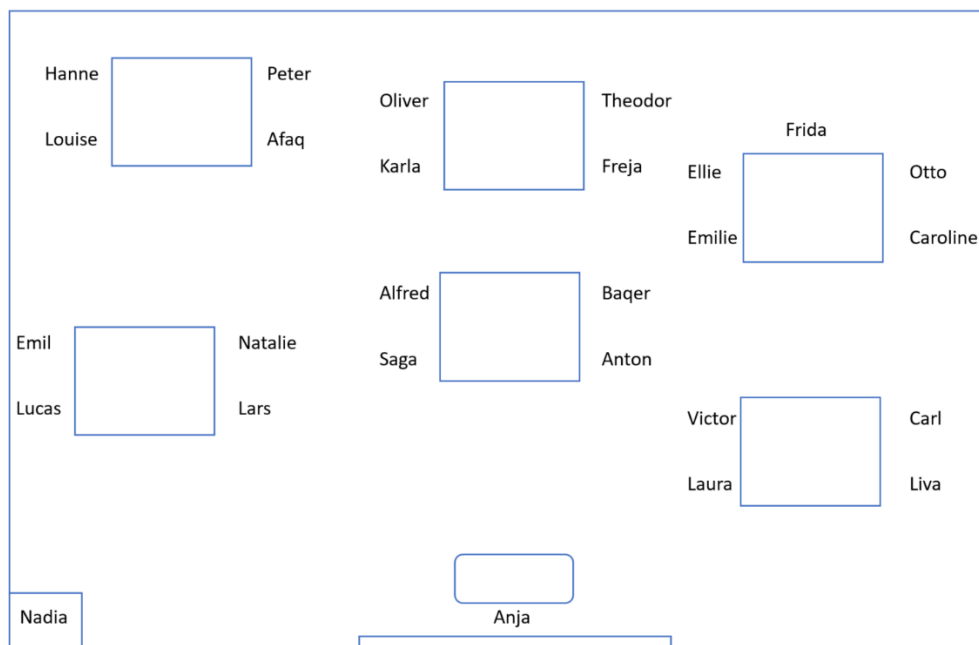
Et stabilt mønster hos Liselotte er hendes vekslen mellem aesthetic og efferent læsemåder i sin undervisning (bilag 12). Liselotte har ytret besvær med at få eleverne til at deltage i klassens dialoger. De er stille, og hun må indimellem ”hive” informationerne ud af dem. Det mønster spores i interaktionerne, når hun udfordrer deres kritiske læsninger eller spørger ind til deres holdninger om tekstens indhold. De tavse elevpositioner bliver synlige, da Liselotte forsøger at udfordre elevernes holdninger til rygter. Her har de svært ved at indtage empatiske og kritiske positioner. Liselotte bruger forskellige didaktiske strategier på tværs af empirien, når hun ønsker at udfordre elevernes perspektiver, eller når de forbliver tavse. I overensstemmelse med interviewet vælger Liselotte at tydeliggøre sin egen analyse og sine kritiske læsninger undervejs. Hun vælger også at ændre sine spørgestrategier, så eleverne kan svare med udgangspunkt i tekstens indhold. Analysen af sekvenserne viser dermed, at eleverne er mere aktive og selvpositionerer sig, når Liselotte bevæger sig mellem efferent og aesthetic læsninger. Den litterære tekst spiller en afgørende rolle for at få eleverne på banen, og her skaber Liselotte tekstnære positioneringsmuligheder, der sikrer, at alle elever kan byde ind i samtalen. Da Liselotte for eksempel har bedt eleverne om at kigge efter spor i teksten, deltager de aktivt, og flere af dem byder ind med spor på konflikter.

Selvom eleverne bliver opfordret til at forholde sig kritisk til tekstens temaer og fremstilling af det ”normale”, er der ikke megen plads til uenigheder eller til religiøse og kulturelle positioneringer i interaktionen eleverne imellem. Det står i en kontrast til den didaktiske intervention, hvor opgaverne primært lægger op til uenigheder og diskussioner. I den sammenhæng har Liselotte valgt at redidaktisere opgaverne således, at hun opprioriterer næranalysen. Det er ikke kun én, men flere gange, at Liselotte vægrer sig ved at åbne for uenigheder og for religiøse og kulturelle selvpositioneringer og forhandlinger. Det kan også forstås som en bevidst strategi, idet Liselotte udtrykte i interviewet, at hun ønsker at udfordre klassens ”muslimer” i deres identifikatoriske læsninger, fordi de hele tiden læser om sig selv (afsnit 5.1). Samtidig har analysen vist, at Liselotte skaber et trygt rum, hvori eleverne kan dele deres egne erfaringer og personlige familieregler, uden at eleverne kommenterer hinandens regler (Cai, 2002), hvilket er et tegn på, at hun udviser respekt i forhold til elevernes hjemmekulturer/regler.

Analysen har også belyst, hvilke positioneringsmuligheder der skabes, når det stabile mønster i interaktionen udfordres af både Liselotte og eleverne. I de empiriske forstyrrelser spores der ganske få sekvenser, hvor Liselotte udfordrer elevernes holdninger og aktivt forsøger at skubbe til deres positioner, blandt andet gennem intertekstuelle tekståbnere. Når Liselotte giver plads til elevernes personlige selvpositioneringer, og når hun spørger åbent til elevernes holdninger og skubber sine egne holdninger i baggrunden, opstår der et fortolkningsfællesskab, hvor eleverne træder ind i perspektiverende og kritiske læsninger. Forhandlinger af køn, lighed mellem køn, det normale og unormale opstår, når Liselotte eksplicit samler op på uenigheder eleverne imellem og styrer samtalen uden i første omgang at vise sin egen kritik af *Harams* verdenssyn og kulturelle repræsentationer. Dermed har analysen af de empiriske forstyrrelser vist, at når det stabile mønster med meget tekstnære læsemåder sættes i parentes i Liselottes praksis, og når hun ikke selv deler sine holdninger og tager afstand fra tekstens kulturelle repræsentationer, giver det plads til elevernes identifikatoriske, diskuterende og perspektiverende læsemåder. Heri konstrueres kulturer i klassens læsninger, og eleverne positionerer sig diskursivt i relation til hinandens udsagn og de opståede perspektiver. I dette rum opstår der blandt andet fordomsfulde generaliseringer i Tarars udtalelser om islam, som ikke udfordres af Liselotte, men som til gengæld efterfølgende udfordres af Sebastian, Mikkel og Aman i en gruppesamtale, hvor de mener, at hun er ”dømmende” og ”generaliserende”.

6.2 Analyse af klasserumsinteraktioner: case 2

Case 2 er 8. klasse på en skole med 730 elever i en middelstor provinsby i Jylland. Skolen dækker 0.-9. klasse, og antallet af tosprogede elever er 0, 2 %. Der er 25 elever i Anjas 8. klasse, hvoraf to er tosprogede (8 %).



Figur 9: Klasseværelset i case 2

Figur 9 viser, hvordan eleverne sidder i klassen. Eleverne sidder i bordgrupper, som Anja ofte anvender didaktisk i sin undervisning. I forløbet med *Haram* vælger Anja at redidaktisere en del af arbejdsformerne i interventionen. Hun vælger aktiviteter som walk and talk, små samtaler i bordgrupperne og stafetter. I alt har forløbet med *Haram* varet 15 lektioner. I bilag 12 ser man det samlede forløb i case 2 og de valgte opgaver fra interventionen samt Anjas redidaktisering. I Anjas klasse når de en del af opgaverne fra interventionen. De når dybere ind i analysen af *Haram* og når at arbejde med følgende opgaver fra interventionen (bilag 28): forforståelsesopgaven (s. 12), konfliktopgaven (s. 12), spørgsmålene til rygter og sladder (s. 13), de arabiske ord og intertekstuelle referencer (s. 13), begge interviewopgaverne (s. 14 og 19), perspektiveringsopgaven (s. 17) og opgaven med normer og kultur (s. 18). Nogle af eleverne når at udføre personkarakteristikopgaven (s. 14-16), som de i slutningen af forløbet samler op på. Anja vælger at afslutte forløbet med at arbejde med spørgsmålene fra interventionens side 15, der handler om følelser, der opstår hos eleverne i læsningen. Anja har også udvalgt andre spørgsmål fra interventionens øvrige opgaver i denne

afsluttende samtale om *Haram*. For eksempel stiller hun eleverne det spørgsmål, om de synes, at der er grænser for, hvad man kan skrive i en ungdomsbog (bilag 28, s. 22) (mere herom senere).

6.2.1 Stabile didaktiske strategier: lærerstyrede samtaler

Indledningsvis peger jeg på generelle tendenser i Anjas litteraturredidaktiske praksis, hvad angår organiseringen af undervisningen, for derefter at gå i dybden med de stabile diskurstråde og læsemåder, der sætter rammerne for elevernes positioneringsmuligheder. Et stabilt og tydeligt mønster, der går igen på tværs af klasserumsinteraktionerne, er, at eleverne i klassen har mange ytringer. Ser man på bilag 13, under felterne ”Interaktive positioneringer: Læreren og elevernes selvpositioneringer”, er der et tydeligt mønster, der viser en mundtlighedspraksis, hvor Anja fordeler ordet mellem eleverne, både når de markerer, og når de ikke markerer. Anja udpeger elever, selvom de ikke markerer, både når hun er sikker på, at alle elever har udført en specifik opgave, og når hun opfordrer til, at eleverne giver udtryk for de indtryk, de får undervejs i læsningen. For eksempel ses det umiddelbart efter en øvelse, hvor eleverne i makkerpar har været rundt på skolen og snakket om relationer og regler i Anisas familie (D2F3, s. 1):

Anja: Nå. Nu er jeg spændt på at høre, hvad I har snakket om på jeres tur. (...) Hvilke regler skal Anisa følge, og hvorfor? Hvad er der af regler for hende? [Ingen elever markerer]

Anja: Og der er en skov af hænder.

Alle elever har gået en tur og samtalen om emnet, og derfor forventer Anja, at alle kan bidrage til den fælles opsamling. Efterfølgende markerer tre elever, men alligevel udpeger Anja en fjerde elev, der ikke markerer. Mønsteret med at udpege elever, der ikke markerer, forstår jeg som en genkendelig og accepteret diskurstråd (Hetmar, 2019) i klassens fællesskab. I de fleste tilfælde sidder eleverne inde med et svar, og det tyder på, at de forventer, at Anja kan spørge dem, og når de ikke i forvejen har et svar, tænker de højt og synliggør deres refleksioner, når de bliver tvunget ind i en interaktiv position af Anja (Davies & Harré, 1990). Som det ses ud fra min kodning (bilag 13), er der også elever, der afviser positioneringer fra Anjas side, og det virker som en accepteret samværsform, ikke blot, at Anja vælger tilfældige elever ud, men også, at eleverne indimellem afviser de tvungne interaktive positioneringer. Den aktive elevidentitet er ikke til forhandling, men en markeret rolle, som Anja forventer, at eleverne indtager (Ongstad, 1996; Pavlenko & Blackledge, 2004). Interaktionsformen er kendetegnet ved bestemte forhåndspositioneringer (Ongstad, 1996), der er knyttet til aktøernes roller. I denne samværsform forventes det, at eleverne er aktive lyttere, der

følger med i samtalen og giver udtryk for de tanker og refleksioner, som samtaler i klassen giver anledning til undervejs.

En af de strategier, Anja benytter sig af for at give alle elever mulighed for at deltage mundtligt i undervisningen, er at sikre sig, at alle har læst bogen *Haram*. Anja tilbyder, at eleverne enten læser selv, får læst bogen højt eller lytter til bogen gennem Bookbites eller NOTA-systemet¹⁶, som skolen har adgang til. De elever, der bliver først færdige med læsningen af bogen, får udleveret nogle opgaver fra interventionen, som de senere i forløbet får lov at fremlægge på klassen. De elever, der er langsommere til at læse, vælger at få den læst højt af Anja. Undervejs i oplæsningen bliver der holdt pauser, hvor de taler om handlingen. Disse elever udgør en læsegruppe, som jeg vælger at gå med i og notere samtalerne fra i min røde feltnotebog (Dag 5 Feltnoter). Parallelt med, at eleverne læser bogen, arbejder klassen også med en del af opgaverne fra læremidlet.

6.2.2 Fælles opbygning af mening

I den følgende sekvens er eleverne sammen med læreren på vej ind i teksten i en fælles søgning efter forståelse (hvilket svarer til det første stadie hos Langer (2011)). Jeg vil i analysen af denne sekvens, som er hentet fra dag 2, hvor de samler op på, hvilke konflikter de har sporet i kapitel 1, analysere klassens litteraturlæsningsfællesskab. I undervisningssekvensen bevæger Anjas spørgestrategier sig i et kontinuum mellem efferent og aesthetic læsninger (Rosenblatt, 1995), hvoraf den første er overvejende ikkelitterær og handler om, hvordan eleverne går til *Haram*, og den sidste er overvejende litterær og lægger op til elevernes følelsesmæssige involvering. I dette første uddrag spores der primært en efferent strategi (D2F1, s. 2-4):

Anja: Er der nogle af jer, der har noteret nogle konflikter i det første kapitel, jeg læste højt for jer? Emil, du har nogle bud?

Emil: Det er sådan noget mellem faren og hans datter. Som ikke er helt løst (...)

Anja: Kan du sætte nogen ord på, hvordan er åbningen her?

Emil: Den er meget sådan uvidende faktisk, synes jeg, og man kan ikke rigtig ligesom fornemme, hvad det egentlig er, der er sket (...)

Oliver: Altså, den er meget lige på, man får ikke noget at vide inden om karaktererne.

Anja fordeler ordet eleverne imellem, og hendes strategi er at stille opklarende spørgsmål og lade elevernes forskellige bud stå ved siden af hinanden. Eleverne bruger deres kendskab til

¹⁶ Oplæsningsprogram, der særligt anvendes af dyslektiske elever i Anjas klasse.

litteraturanalytiske begreber, fx in medias res (s. 4), og deres viden om verden til at komme ind i tekstens univers. I denne sekvens står de uden for teksten og er på vej ind i den, hvilket svarer til stadierne 1 og 2 hos Langer (2011). Anja leder, med udgangspunkt i læsningen, eleverne mod en fælles undersøgelse af tekstens konflikter og beder dem uddybe deres fornemmelser og pege på, hvor i teksten de får øje på konflikterne. Victor kommer også med et bud, hvor han åbner for to af bogens temaer omhandlende køn og rygter. Han deler sin forståelse af metaforen om den 'hvide væg' og argumenterer for, at det må være en bærende konflikt i bogens handling (D2F1, s. 11). Anja anerkender elevernes bud og stiller, i overensstemmelse med den didaktiske intervention, både åbne spørgsmål, som omhandler elevernes tanker og fornemmelser om teksten, og lukkede spørgsmål, som eleverne kan finde svar på i teksten. I første omgang vælger Anja at positionere sine elever som litteraturlæsere, der er i stand til at finde deres begrundelser inden for tekstens univers:

Anja: Hvad står der om danske drenge? Dem snakkede jeg lidt med dig om i går, Liva, fordi hvad var det, du sagde? Der står jo ikke noget om danske drenge. [kigger hen mod Liva] Og det er rigtig godt set, fordi hvad fandt du ud af der? Der står ikke noget om danske drenge, men vi får noget at vide om danske drenge via en af personerne i første kapitel. Hvem er det, der udtaler noget? (2)

Liva: Faren.

Anja: Det er faren. Og hvad siger faren om danske drenge?

Liva: ☐(at man ikke må være sammen med dem...)☐

Anja refererer til en tidligere samtale, som hun har haft med Liva. Liva udviser usikkerhed i denne sekvens. En af usikkerhedsmarkørerne er hendes meget lave stemmeleje og hendes tøven i forhold til at sige noget. Da Liva ikke i første omgang deler sin iagttagelse om den manglende beskrivelse af danske drenge i bogens kapitel 1, overtager Anja. Liva er en stille pige, som ikke siger noget i klassens mundtlige arbejde. Ud fra kodningen af interaktionerne siger Liva kun noget i klassen to gange, og det er i en interaktiv positionering fra Anjas side (bilag 13 og 14). Ved at Anja peger tilbage på en tidligere samtale, får Liva sit perspektiv tydeliggjort i klassens fællesskab, og Anja fremhæver Livas iagttagelse som analytisk relevant. Tidligere stemmer krydser tiden og bliver en del af den igangværende interaktion (Hoff, 2016; Rørbech, 2013). Positioneringerne i denne sekvens er både kendetegnet ved at have en direkte forbindelse til tekstlæsning og ved, at Anja appellerer til elevernes fornemmelser og tanker. Anja positionerer eleverne som detektiver, der går på opdagelse i teksten, og som litteraturlæsere, der sammen søger efter informationer i teksten og deler deres viden om karaktererne. Sekvensen kan dog også tyde på, at romanens konflikter er ukendte for eleverne. De viser indledningsvis usikkerhed i forhold til at forstå handlingens konflikter, for eksempel når Emil

udtaler, at ”man ikke kan fornemme, hvad der er sket”. Det ses også, ved at ganske få elever markerer, og ved at Anja må stille ledende spørgsmål undervejs. Først da hun stiller spørgsmålet: ”Hvorfor er faren vred?”, byder Emilie ind med svag volumen, at Anisa ikke må være sammen med danske drenge. Sekvensen afsluttes med, at eleverne bliver sendt ud på en ”walk and talk”, hvor de sammen skal svare på følgende spørgsmål, som er hentet fra bilag 28, s. 13:

Hvad tror du, at Anisa tænker om rygter, og hvad tænker du i forhold til betydningen af metaforen, ”at en pige er som en hvid væg”?

Hvad tænker du om rygter? Skal man holde sit rygte rent? I hvilke andre kulturer skal man tænke over sit rygte? Hvorfor skulle nogen have lyst til at sige noget om andre? Hvorfor findes der sladder? Hvornår er det godt, hvornår er det skidt? Er al sladder skidt?

Da eleverne vender tilbage efter denne øvelse, bliver det overvejende aesthetic læsemåder, som Anja lægger op til. I den følgende sekvens viser jeg, hvordan elevernes kulturelle kompetencer udfordres, når Anja udfordrer elevernes indlevelsessevner.

Anja: Skal man holde sit rygte rent? Hvad betyder det, når man siger: ”skal man holde sit rygte rent”, Carl?

Anja appellerer til identifikation med bogens tema om rygter. Eleverne bruger deres personlige og følelsesmæssige erfaringer i læseprocessen, og de bliver opfordret til at leve sig ind i personerne og forholde sig til, hvordan det ville være for dem selv, hvis der gik rygter om dem. Hvor Carl helst ser, at hans rygte forbliver ”nogenlunde pænt”, mener Karla, at man skal acceptere sig selv, ”uanset hvad man har af rygter”. Gennem en type spørgsmål, der åbner for elevernes personlige investeringer i teksten (Cai, 2002), får eleverne muligheder for at positionere sig forskelligt til tekstens udsagn og dele forskellige holdninger hertil.

Ambitionen i Anjas undervisning synes at være i overensstemmelse med de didaktiske ambitioner, som hun gav udtryk for i interviewet, hvor hun stræber efter at skabe et litteraturredidaktisk fællesskab, der åbner for elevernes ”personlige investeringer” og potentielt danner eleverne, da det tilfører nye ”perspektiver på deres eget liv” (kapitel 5) i den fælles læsning (Langer, 2011).

6.2.3 Uenigheder og flerperspektivistiske læsemåder

Uenigheder og flerperspektivistiske læsemåder er stabile mønstre i arbejdet med *Haram*. Hvor ovenstående analyse viser, hvordan Anja veksler i sine didaktiske spørgestrategier og både går til teksten med udgangspunkt i elevernes personlige investeringer og følelsesmæssige fornemmelser og med udgangspunkt i nærlæsninger af tekstens konflikter og sproglige virkemidler, vil nærværende analyse vise, hvordan det litteraturredidaktiske fællesskab giver rum til uenigheder og diskussioner.

Sekvensen stammer fra afrundingen af arbejdet med *Haram*. I denne sekvens bevæger eleverne og Anja sig ud af teksten og samtaler om, hvilken betydning tekstuniverset har fået for elevernes eget liv (D7F6).

Anja: Hvordan har det været at læse den her bog? Kan jeg prøve at få nogle ord fra jer. Det er jeg meget nysgerrig på?

Theodor er den første, der markerer. Han mener, at bogen er god, både fordi den er kort og overkommelig at læse, og fordi den har et interessant emne, som han ikke mener, han tidligere har mødt i danskfaget. Anja giver derefter ordet videre til Hanne:

Hanne: Jeg synes, det var rigtig spændende, fordi det gav et godt indblik i en anden kultur og noget anderledes end det, vi sådan mange af os sådan... altså, jeg personligt har i hvert fald lært mere om muslimer og deres regler (...). Jeg synes også, at det giver også anledning, bare, det er ikke bare en bog, den (havde) også om et godt budskab, noget at sige.

Hanne udtrykker, at hun gennem læsningen har fået indblik i en "anden kultur og noget anderledes". Gennem mødet med det anderledes har hun krydset sine indre forestillinger om andres religion, regler og leveformer og fået en ny forståelse af muslimers liv. Hendes ytring svarer til den kognitive og personlige dimension i afhandlingens definition på kulturelle kompetencer. I første omgang indleder hun med at medpositionere sine klassekammerater, "mange af os sådan...", men afbryder sig selv og tager i stedet udgangspunkt i sin egen læseproces. Anja vil efterfølgende have Hanne til at overveje, om der er nogle forhold i teksten, som hun kan bruge i sit eget liv, selvom karakterernes baggrunde er anderledes end hendes egen. Hanne mener, at alle mennesker er "bange for at blive set skævt til", fordi man ønsker at være "helt normal". Det samler Anja op på:

Anja: Ja. Så på den måde, kan man sige, så selvom at hovedpersonen har en anden baggrund end den baggrund, du kommer fra, så er der alligevel nogle universelle ting, som man kan sige, der gør sig også gældende for dig. Og de gør sig også gældende for nogle, som kommer med en anden eller en tredje baggrund.

Anja skaber her en nærhed mellem eleverne og karaktererne i bogen og fokuserer på det fællesmenneskelige på tværs af kulturer. Dette udfordres dog af klassekammeraten Frida, der ikke kan relatere romanen til noget i sit liv og mener, at den, ligesom så mange andre bøger, er kedelig. Men umiddelbart efter ytrer Baqer, at han både synes, at bogen er "meget god", og at han "kunne relatere til den", for han må ikke være sammen med en pige. Emil byder også ind, og ligesom Hanne og Baqer kan Emil godt overføre karakterernes oplevelser til noget i sit eget liv:

Emil: Altså, jeg synes selve bogens plot, hvad kan man sige, det, den handler om, fanger jo egentlig også, på grund af vi oplever noget af det samme i vores hverdag med veninder og venner, for den sags skyld. Bortset fra religion.

Emil taler på vegne af et fælles "vi". "Vi" forstås her som Emil og hans klassekammerater, da ingen i klassen afviser denne interaktive positionering (Rørbech, 2013). Efterfølgende spørger Anja til, om teksten på noget tidspunkt "var i overkanten" indholdsmæssigt. Her stiller Victor sig i en tvetydig position. På den ene side mener han, at bogen indimellem var "for meget" i fremstillingen af en bestemt episode med sex, og på den anden side mener han ikke, at det er noget nyt at læse om sex. Victor hentyder til scenen, hvor Omar og Kadidja har analsex i bilen, og Omar tager et foto af Kadidja, som han efterfølgende truer med at dele, hvis hun ikke går med til at have sex med en af hans venner. Anja spørger ind til elevernes affektive reaktioner, da de læste netop det afsnit:

Victor: Jeg var bare sådan "ej, come on".

Anja: Ja. Godt. Baqer?

Baqer: Jeg blev faktisk ret sur.

Anja: Hvorfor blev du sur?

Baqer: Fordi det er jo ikke retfærdigt over for hende

Baqer og Victor viser empatisk indlevelse i karakteren Kadidja, og Baqer udtrykker en vredesfølelse, som han sad med undervejs i læsningen. Alfred byder derefter ind og udtrykker afstand til og vrede mod hovedpersonen Anisa. Alfred er forarget over Anisas valg med at sætte venskabet på spil. Han mener, at det er noget "af det dumme nogensinde" (D7F6, s. 10), fordi det alligevel endte med at ødelægge venskabet mellem veninderne. Da Anja efterfølgende spørger ud i klassen, om der er grænser for, hvad en ungdomsroman må handle om, opstår der igen flere positioneringer. Mens Lucas og Victor mener, at de har læst mange andre bøger med sex, og Victor begrundet det med, at sex "fylder noget i ungdommen", forholder Alfred sig noget kritisk til romanens indhold, som han mener, omhandlede sex og ikke kultur. Emil markerer efterfølgende og peger på en anden tekst, som de har læst i klassen:

Emil: Altså, man kan jo sige, da vi læste *Kære dødsbog*, der var også noget seksuelt i den. Og jeg ved ikke, om det var sådan videreudviklingen til *Haram* fra *Kære dødsbog*.

Anja: Nåå, dem kobler du på den måde. Næh, det ved man da ikke. Så du tænker på den måde, at *Haram* er sådan lidt mere end *Kære Dødsbog*.

Emil: Ja, den er sådan, den er lidt mere voldsom.

Emil indtager i citatet en intertekstuel analytisk position, hvor han ser *Haram* på afstand, hvilket svarer til stadie 4 hos Langer (2011), der beskrives som stadiet, hvor læseren på et metarefleksivt

niveau træder ud af teksten og forholder sig til sin egen og andres fortolkninger. Han lader dermed *Haram* kommunikerere med andre tekster og med læsninger, som klassen har erfaret, og her indtager han en interkulturel læseridentitet, sådan som Hoff (2016) beskriver det, idet han udtrykker, at læsningen af en tidligere roman har haft en indvirkning på mødet med *Haram*. Anja giver derefter ordet til Hanne, der er uenig med de klassekammerater, der mener, at bogen indeholder for megen sex. Hun fastholder, at læsningen af *Haram* har været et kulturelt møde med islam og muslimske familiers regler.

Sekvensen viser, at eleverne lytter til hinandens positioneringer og fortolkninger. Imellem disse selvpositioneringer og interaktive positioneringer forhandler eleverne deres læsninger, og heri kan man få øje på forskellige identitetsudkast (Rørbech, 2013), hvor nogle konstruerer en nærhed til karakterernes liv, nogle har lært om andres liv, og andre slet ikke relaterer sig til karaktererne.

6.2.4 Det ”kendte” og det ”ukendte” – om forforståelser i 8. klasse

Selvom Anja i sine spørgestrategier lægger op til flerperspektivistiske tolkninger og uenigheder, bliver det i forløbet med *Haram* også tydeligt, at eleverne generelt er enige i deres syn og perspektiver på kulturer. Enigheden hænger sammen med, hvad der for eleverne er ”kendt”, og hvad der er ”ukendt”, i relation til romanens univers. I denne sekvens analyseres elevernes arbejde med en kompliceret og svær interviewopgave, der udfordrer elevernes kulturelle kompetencer og deres evner til at indtage et højt abstraktionsniveau, hvor de blandt andet skal tage stilling til deres egne læsninger. Sekvensen er hentet fra dag 3. Opgaven går ud på, at de skal forestille sig, hvad muslimer ville sige i et interview om at bo i Danmark, og hvad samfundsdebattøren Özlem Cekic ville svare, hvis hun sad i Go’ morgen Danmark og lyttede til disse interviews (bilag 28, s. 13). Indledningsvis undersøger eleverne, hvem Özlem Cekic er (D3F1):

Karla: Hun er født i Tyrkiet.

Anja: Født i Tyrkiet, ja. Og måske også derfor, hun har lidt et andet navn end et danskklingende navn.

Ved at demonstrere sin egen læsning og sit blik på kulturelle ligheder og forskelle synliggør Anja sine tanker om navnet Cekic og skaber et rum, hvori eleverne nemmere kan italesætte de kulturelle tematikker, som er kendte/ukendte for dem. Hun viser, hvordan hun bruger sin egen viden til at få øje på kulturelle repræsentationer, og samtidig tilbyder hun eleverne et sprog at tale med om kulturmøder, der legitimerer kulturelle kontrastlæsninger. Kontrastpositioneringer mellem ”det ukendte/nye” og ”det kendte” er et genkommende tema på tværs af empirien (bilag 14) og er tydelige i elevernes interviewopgaver.

Gruppe 1 består af Louise, Afaq, Lars og Alfred. Deres film bliver vist på storskærm i klassen. Lars, der spiller moren, har et slør på hovedet. Louise er kameramand, Alfred er journalist, og Afaq spiller far. I filmen har Lars valgt at karikere sin stemme og gøre den mere lys, så hans rolle som muslimsk kvinde kan virke mere troværdig. Denne gruppe viser deres film (D3F2, s. 3-4), og da filmen slutter, indleder Anja med at rose gruppen og spørge ud i klassen, hvad der bliver spurgt ind til i interviewet. Karla byder ind med: ”noget med en anden tro”, som suppleres af Victor, der byder ind med: ”at være anderledes end andre her i Danmark”, og Hanne byder ind med: ”forskelle på der, hvor de kommer fra, og så i Danmark”. Anja spørger derefter, hvorfor de tror, at gruppen har valgt de spørgsmål. Her markerer Victor, der tænker, at det handler om at få ”indblik i deres hverdag”, og ”hvordan det er at bo i Danmark” som muslimer. I sekvensen performer eleverne nysgerrige og empatiske elevidentiteter. Eleverne forsøger at ændre deres eget perspektiv og sætte sig ind i, hvordan det er at være minoritet og ”anderledes” end de fleste i Danmark. Efter denne korte sekvens, hvor eleverne deler deres bud på, hvad der bliver sagt i interviewet, og hvorfor, spørger Anja ind til, hvad eleverne tror, Cekic ville mene, hvis hun så dette interview. Her bliver eleverne tavse. Anja giver eleverne tid til at tænke sig om, og efter lidt tid spørger hun et par elever, der ikke markerer. Først Natalie, der afviser, derefter Theodor, der tænker højt og får hjælp af Anja og Emil:

Theodor: Hun ville nok give dem lidt ret i det der med i hjemlandet, ÷ forskel der var fra Danmark og hjemlandet ÷

Anja: Ja. Emil?

Emil: Jeg tror nok også, hun ville snakke noget om (2), hvor svært det er (1), eller (2) hvor store forskellene egentlig er. Det kan godt være, nogle af os ikke ser det som en stor forskel, men så vil hun jo nok snakke om, hvor stor en forskel det egentlig vil være. At være fremmede i et andet land.

Theodor og Emil gætter på, at Cekic vil understrege forskellen mellem forældrenes hjemland og livet i Danmark. Kulturforskelle er en gennemgående diskurstråd i klassens storyline (Hetmar, 2019), og det er tegn på, at eleverne udviser kulturelle kompetencer, der gør dem i stand til at se ligheder og forskelle mellem måder, mennesker praktiserer kulturer på. Den kontrasterende diskurstråd er et spor, som gruppen har med i interviewet gennem kontrasten mellem henholdsvis ”muslimernes hjemland”, ”islam” og ”ufrihed” og ”Danmark”, ”kristendom” og ”frihed” (D3F2, s. 3-4). I lighed med udsigelsen i filmen distancerer eleverne sig i klassesamtalen fra det muslimske par gennem en national Diskurs: ”jeres hjemland” og ”her i Danmark”. Eleverne udviser evne til at leve sig ind i karaktererne i de hidtil læste kapitler fra romanen ved loyalt at referere til *Harams* repræsentation af karaktererne, der muligvis er flygtet fra krig og glade for at være i et fredeligt land. I deres

kontrasterende fremstillinger fremtræder elevernes værdier – for eksempel, at de er glade for at leve i et fredeligt land, hvor man har religionsfrihed – og samtidig udtrykker de en empatisk bevidsthed om, at det ikke er problemfrit at leve med en anden tro end majoritetens. Anja supplerer elevernes svar med sin læsning og fortolkning af, hvad Cekic muligvis ville svare:

Anja: Og på baggrund af de forskelle, der kan være, vil Özlem snakke om, hvad der skal til, for at man bliver integreret godt i et andet samfund end det, man kommer fra. Og en anden kultur end den, man kommer fra.

I citatet indstiftes et nyt tema på baggrund af elevernes og Anjas kontrastlæsninger mellem det muslimske pars hjemland og Danmark; nemlig temaet integration. Dette tema dukker op igen i samtalen om de andre interviews, men inden da synes eleverne i denne indledende samtale fortsat at være meget tavse, på spørgsmålet om, hvad de tror, Cekic ville svare. Det tyder på, at spørgsmålet udfordrer elevernes evner til at krydse indre kulturelle grænser, når det gælder et kritisk og analytisk blik på deres egne fremstillinger i filmen. Når det gælder indlevelse i rollespillet, viser eleverne tegn på kulturelle kompetencer, hvor de empatisk lever sig ind i at være muslimer, der er glade for at bo i Danmark (D3F2, s. 4). Men opgaven med at analysere ens egen læsning i rollespillet kræver et højt abstraktionsniveau. Anja vælger at spørge mere ind til gruppens valg af medierende midler (Scollon, 2001b):

Anja: I har også været i gang med noget andet påklædning [laver cirkelbevægelser oppe ved sit eget hoved] og alt sådan noget. Hvilke billeder af muslimer får vi her? (D3F2, s. 6).

Der opstår en dyb tavshed. Ingen siger noget, og ingen elever markerer. Eleverne kigger ned i bordet eller ud i luften, og det er svært at sige, hvorfor de afviser denne positionering. Er eleverne usikre på, hvad Anja spørger om? Anja ender med at udpege Otto til at svare:

Otto: Billede?

Anja: Ja, hvilke tanker gør vi os om muslimer ud fra det her interview? (7)

Otto forstår ikke Anjas spørgsmål, og efter en lang pause, hvor ingen markerer eller siger noget (7 sekunder), ender hun med at stille det ledende spørgsmål: ”Fremstår de her som nogle, der er taknemmelige og glade for at være kommet hertil?”, hvortil Otto svarer: ”Ja, fordi der er fred her”. Anja efterlader samtalen og går videre til næste gruppes film.

Jeg læser elevernes tavshed som en usikkerhedsmarkør, måske fordi de ikke er vant til at træde ud af deres egne læsninger og se kritisk og analytisk distanceret på deres egne tekstproduktioner. Anja giver

plads til elevernes holdninger, erfaringer og forståelser af islam som en kontrast til det kendte for dem. Kontraststrategien gør det også nemmere for eleverne at deltage i samtalerne, og denne diskurstråd er de fælles om at skabe og opretholde i resten af lektionen, hvor det hen ad vejen også bliver nemmere for dem at træde ud af deres egne læsninger.

I det næste interview, som er lavet af Saga, som er kameramand, Emil, som er journalist, Victor, som er faren, og Karla, som er moren, opstår temaerne lighed og køn i islam og relationen mellem forældre og børn (D3F2, s. 8-10). Gruppen har valgt at interviewe Anisas forældre. I overensstemmelse med sine spørgestrategier indleder Anja med at spørge ind til, hvorfor eleverne tror, at journalisten vælger de spørgsmål. Emil er den første med et bud:

Emil: Jeg tror, at (1) generelt, det er et spørgsmål, som mange gerne egentlig vil have svar på. (...) Det er faktisk også egentlig fremmedartet for os.

Anja: Ja. Fordi det måske er noget, vi ikke ved så meget om. Og vi har måske gjort os rigtig mange tanker omkring det. Men vi ved faktisk ikke, hvordan de praktiserer deres tro. Og ligesom der er med mange kristne, mange danskere, som er kristne... store forskelle på, hvordan man praktiserer sin tro, (men) så er der måske også det omkring muslimer.

Emil indleder med at positionere sig selv og ”mange” andre i samme nysgerrige position, hvor ”vi” ikke ved nok om islam og reglerne i Anisas familie. Ingen af de andre elever modsætter sig denne medpositionering af dem som uvidende og nysgerrige efter at lære mere om islam. Anja selvpositionerer sig i forlængelse af denne ”dem” og ”os”-diskurs: ”Men vi ved faktisk ikke, hvordan de praktiserer deres tro”, hvor også hun forholder sig åbent og nysgerrigt til islam. ”Vi” i Anjas ytring og ”mange” i Emils henviser til en forestillet og oplevet fælles kultur, som Anja og Emil oplever, at de er en del af. På samme måde som hos Hall (1996), Smidt (2004) og Banks (2004b) forstås kultur og fællesskab her som noget, deltagerne skaber i en given kontekst. Kultur handler om tilhørsforhold, følelser og identiteter, og deres positionering af sig selv og de andre i klassen som fælles om ikke at kende til islam og om ikke at kunne identificere sig med den muslimske praksis siger noget om deres konstruerede fællesskab, som opleves ens og anderledes end det muslimske. I overensstemmelse med opgaven performer eleverne deres forståelser af muslimer. Opgaven sætter rammerne for elevernes fortolkninger og er også medkonstruerende af de kontrastpositioneringer, som eleverne og læreren indtager. Eleverne og læreren konstruerer en fælles identitet som uvidende, men ikke som fordomsfulde. Med Anjas afsluttende kommentar i uddraget foroven skaber hun et nuancerende billede af muslimer og kristne, der praktiserer deres religioner ”forskelligt”. Elevernes og lærerens selvpositioneringer som uvidende og nysgerrige efter at vide mere om islam tyder på en

grundlæggende respekt og selvindsigt. De udviser kulturelle kompetencer, idet de forsøger ikke at stereotypificere karaktererne i rollespillet, men hele tiden ekspliciterer de deres egne ståsteder og manglende indsigt i islam.

Selvom eleverne repræsenterer muslimer i forholdsvis entydige billeder og som noget, der er fremmedartet for dem, udviser eleverne paradoksale positioneringer i denne sekvens. På den ene side performer de forholdsvis entydige billeder af muslimer, der, på baggrund af det hidtil læste kapitel 1, bygger på bogens repræsentation af kønsroller og deres fortolkning af mænds magt i hjemmet; på den anden side performer eleverne kritisk-kulturelle kompetencer i dette fiktive interview. Gennem nærlæsningen af og samtalerne om relationen mellem Anisa og hendes far skaber eleverne en tekst, der tager et af *Harams* vigtige temaer op: relationen mellem forældre og børn. Her fortolker de relationen og konflikten mellem faren og Anisa og giver udtryk for, hvad de tror, konflikten handler om: nemlig en disrespekt over for farens opstillede regler. Gruppen har sat sig ind i farens perspektiv, han ønsker, at datteren ”respekterer familiens regler”. Samtidig nævner eleverne også, at det er ”svært for forældrene at bo i Danmark”. De har sat sig ind i familiens perspektiv og nævner det, der er anderledes ved eller forskelligt mellem Danmark og hjemlandet (D3F2, s. 8-10). For eksempel er der ifølge eleverne ikke de samme regler for, hvordan mennesker finder sammen og får børn i de to landes kulturer (D3F2, s. 9). I forældrenes perspektiv er Danmark fremmedartet, fordi man ”fejrer andre højtider” end dem, de er vant til. I forlængelse heraf udviser eleverne altså en evne til at sætte sig ind i andres liv og traditioner.

Samtidig peger interviewet på et generelt syn på islam som mandsdomineret eller som en kvindeundertrykkende religion, hvilket er et kendt billede i Skandinavien og Europa (Gozdecka et al., 2014). Da Anja spørger til, hvad Cekic ville kommentere, hvis hun så dette interview, har eleverne en del bud, i modsætning til samtalen i forlængelse af det tidligere interview. Deres bud omhandler netop kønsroller og kulturmøder. Lucas tror, at Cekic ville synes, at det er fint, at Anisa har en dansk kæreste, fordi hun selv er ”inde i den danske kultur”. Hanne supplerer med, at Cekic ville mene, at forældrene skal ”tilpasse sig den danske kultur”, og dermed er integrationsdiskursen bragt op igen. Begge elever udviser en fin indlevelse i Cekics tankeunivers. Eleverne taler ud fra deres egne kulturelle forståelsesrammer, hvor de tænker, at det bedste for Anisa vil være, at faren respekterer hendes valg; samtidig sætter de sig i Cekics tankeunivers, idet de påpeger, at hun har et godt indblik i integration og den danske kultur. Deres umiddelbare indledende sympati med Anisa kan skyldes, at eleverne aldersmæssigt er tættere på Anisa, og at hun er en mere genkendelig figur for eleverne end hendes forældre. I denne sekvens forhandles der ikke om holdninger til islam, og ingen udfordrer

integrationsdiskursen eller ideen om, at forældrene ”skal tilpasse sig” og acceptere, at datteren vælger en dansk kæreste. Modsætningen mellem kulturer opretholdes i interviewet og indkredsnes nærmere i resten af samtalen om denne film. Anja bemærker, at Karla, der spiller moren i interviewet, ikke siger noget. Victor begrundet sin gruppes valg:

Victor: Det er, fordi det der med ulighed mellem mænd og kvinder, med, at det er altid mændene, der har styringen, det er ham, der styrer det hele og har kontrol

(...)

Anja: Hvilket billede giver det om muslimer, at I havde valgt at fremstille det på den måde? Emilie?

Emilie: Måske sådan lidt, at hun ikke har lyst til at være en del af sådan det danske samfund (...) Det er nok meget, fordi at det der med ligestilling.

Gruppens læsning af islam bygger på ideen om islam som kvindeundertrykkende og muslimske kvinder i Danmark som hjemmegående, fordi de ikke ønsker at deltage i det danske samfund. Blandt de elever, der positionerer sig i interaktionen, er der en tydelig konsensus om, at der er en indlejret ulighed mellem mænd og kvinder i islam. Deres fortolkninger bygger på den viden, som de i forvejen har om muslimer – eller deres mangel på viden – og den bygger også på nærlæsningen af kapitel 1 i *Haram*, hvor læseren ikke får noget at vide om forældrenes arbejdsliv. Anja udfordrer elevernes forståelse af relationen mellem mænd og kvinder ved at placere sig selv og eleverne i en fremmedhedsposition, hvor de er fremmede for kulturen, eller den er fremmed for dem. Religion og kultur flyder sammen i deres kategoriseringer, og her nuancerer Anja endnu en gang billedet af den muslimske kultur. Hun nuancerer den kulturelle/religiøse identitet ved at pege på forskelle i de måder, muslimer tror og praktiserer kulturen/religionen på; men med sætningen ”Nogle ønsker måske, at det er sådan, at det er manden, fordi det hører måske kulturen til” (D3F2, s. 13) antager hun implicit, at religionen eller kulturen i sig selv sætter manden over kvinden. Med den efterfølgende sætning ”Og andre vil måske bryde med det” legitimeres elevernes blik på muslimers kulturelle praksisser, som i sig selv er undertrykkende, og som kvinden enten kan bryde med eller acceptere. I interaktionsformen skabes der et forholdsvis stabilt sort/hvidt billede af relationen mellem kvinder og mænd i den muslimske kultur, sådan som vi også så det i Case 1. Anja skubber til elevernes forforståelser, men uden at skubbe dem ud over dette forholdsvis stabile billede af forskellen mellem kvinder og mænd i islam. Til gengæld giver hun på anerkendende vis plads til elevernes forhandlinger og positioneringer, hvor hun viser respekt for elevernes produkter og viden. Forhandlingerne fortsætter, og Hanne, der også tidligere ytrede sig i integrationsdiskursen, modargumenterer Anjas forsøg på at nuancere religionen:

Hanne: "Jeg synes også, det giver et billede af, som Emilie siger, at det er en meget kønsdiskriminerende religion, som (...) Og ser det der interview, hvor det virker, som om at det er faren, der har den vigtige rolle, og moren hun bare ()"

Anja: Ja. Så det billede kan det godt komme til at tegne udadtil (1), men i bund og grund, så kan vi godt tolke det, som at det er en kønsdiskriminerende religion, men i bund og grund er det måske også, fordi vi ikke ved nok om den her religion, og hvordan det er.

I sit svar til Hanne bliver Anja mere konkret og afviser mere eksplicit en generalisering af islam som kvindeundertrykkende, samtidig med at hun anerkender sit eget og elevernes manglende kendskab til religionen. Følger man diskurstråden på tværs af elevinterviewene, fortsætter dette billede af islam og kontrastpositioneringerne mellem "det ukendte" og "det kendte". I alle fire interviews har eleverne fokus på kulturelle forskelligheder mellem henholdsvis islam og kristendom og familiens hjemland og Danmark og på forskellen mellem mænd og kvinder i islam. Anjas generaliseringsfrygt fra interviewet med hende (kapitel 5) kan spores i denne undervisningssekvens. Hun forsøger flere gange at nuancere forståelsen af islam som en religion eller en kultur, hvor kvinder mere eller mindre gør oprør mod den mandlige dominans; samtidig forsøger Anja at give plads til elevernes oplevelser, holdninger og indre forestillingsbilleder.

I sekvensen spørger Anja til, hvorfor rollerne i interviewet har valgt disse spørgsmål og svar, men ikke til, hvorfor eleverne, der står bag denne iscenesættelse, har valgt disse spørgsmål og svar. Anja stiller eleverne spørgsmål, der muliggør, at de personligt tager afstand fra filmenes repræsentationer af muslimer, fordi hun udelukkende spørger til, hvad interviewene siger om islam, og hvad Cekic ville svare. Elevernes indledende tavshed kan tolkes på mange måder, og hvis man udelukkende analyserer den mundtlige diskurs, kan det foranledige én til at tro, at eleverne er ligeglade, umotiverede eller uinteresserede i samtalen. Men kigger man på de medierende midler (Scollon, 2001b), fx kropssprog og mimik, virker eleverne generelt nysgerrige (D3F2). De lytter aktivt til interviewene, når de bliver vist på storskærm. De har opmærksomheden rettet mod de klassekammerater, der har ordet under opsamlingerne. De rykker sig rundt, så de kan se og lytte til det, der bliver sagt, og de virker kropsligt til stede i rummet. Tavsheden er en ytring, som dels signalerer usikkerhed i forhold til at ytre sig om de emner, der bliver talt om, og dels er en accept af de positioneringer, der er til rådighed i samtalerne. Eleverne bliver medskabere af undervisningens genstandsfelt (Falkentoft Slot, 2014), og Anja viser respekt for elevernes produkter. Elevprodukterne giver, i overensstemmelse med den didaktiske interventions hensigt, et indblik i elevernes forhåndsviden om muslimer, idet de her, inden de har læst hele romanen, får mulighed for at udtrykke deres forforståelse af muslimer i Danmark, som også er farvet af bogens tematikker. Positioneringen

af islam som kvindeundertrykkende er forholdsvis stabil hele vejen igennem forløbet og dukker igen op i interviewopgaverne med Rosa og Johannes (D7F7 og D7F8). I den multikulturelle didaktiske intervention er der lagt op til, at læreren kan samtale med sine elever om romanens skjulte ideologier og værdier (bilag 28, s. 9). Og målene med de to interviewopgaver er ikke de samme.

I dette første interview, som jeg har analyseret ovenfor, er målene:

At fordybe dig i tekstens rum og sætte dig ind i personernes familieregler. At få indblik i tekstens afspejling af forskellige religiøse og kulturelle leveformer.

Ud fra elevernes besvarelser har eleverne generelt opfyldt målene for interviewopgaven. De viser evner til at sætte sig i karakterernes sted, og de viser, at de har nærlæst romanens afspejling af Anisas families religiøse og kulturelle leveformer. Eleverne er analytisk og fortolkningsmæssigt kompetente, og i deres elevproduktioner udviser de kulturelle kompetencer i både den kognitive, den sociale og den personlige dimension.

Målene med den senere interviewopgave, hvor de skal spille Rosa og Johannes, er som følger (bilag 28, s. 19):

At samtale om romanens skjulte kulturelle normer og diskutere, om de er realistiske. At få øje på ligheder og forskelle mellem kulturer. At skifte perspektiv og se tingene fra andre vinkler.

Således er der indlejret en progression i det didaktiske materiale, hvor eleverne indledningsvis lever sig ind i bogens forholdsvis entydige repræsentationer af kultur og efterhånden – som de arbejder med synsvinkel, sprogbrug, temaer m.m. – distancerer sig fra romanens fremstillinger og forholder sig mere kritisk til bogens skjulte og synlige normer og værdier. Som jeg vil vise i afsnit 6.2.6, forholder eleverne sig også mere kritisk til romanens repræsentationer senere i forløbet. Men før jeg viser dette, fokuserer jeg i nedenstående analyse på elever, der performer minoritetspositioner i forløbet. Årsagen til, at jeg indleder med disse elevers forhandlinger, er, at Anja og klassekammeraterne anerkender disse elevers personlige selvpositioneringer og deres viden om de kulturelle repræsentationer i *Haram*, som også åbner for flere perspektiver i samtalerne.

6.2.5 Ustabile mønstre og empiriske forstyrrelser: minoritetspositioneringer i case 2

I dette afsnit analyseres empiriske forstyrrelser, der bryder og destabiliserer interaktionen i den fælles læsning og i elevernes identitetspositioneringer. Valget af sekvenserne begrundes også i, at den stabile diskurstråd om det kendte og ukendte i klassens fælles læsning forstyrres af elevers selvpositioneringer (Rørbech, 2013, s. 47). Afhandlingen har ikke på forhånd valgt at se på specifikke elevers positioneringer og forhandlinger, men på samspillet og forhandlingerne i klasserne. I Anjas klasse performer særligt to elever deres religiøse, kulturelle og sproglige baggrunde, og Anjas

efterfølgende interaktive positionering (Davies & Harré, 1990) af disse elever bryder med de ellers stabile mønstre i Anjas litteraturredidaktiske praksis, hvor hun i sine spørgestrategier generelt åbner for, at eleverne kan positionere sig med eller uden deres personlige baggrunde.

Den første sekvens er hentet fra dag 1, hvor klassen arbejder med forforståelsesopgaven (D1F2). I sekvensen beder Anja eleverne om at snakke i bordgrupper om, hvad de tror, haram betyder (se figur 9). Derefter spørger hun én bordgruppe ad gangen, hvad de har snakket om, og noterer deres bud på tavlen. Anja formulerer det som en åben opgave, hvor eleverne kan sige alt ”mellem himmel og jord”, og de opfordres til at ”skyde løs” med, hvad de har af bud (D1F2). Ordet viser sig ikke at være en del af de fleste elevers ordforråd, og derfor gætter de ud fra deres fonetiske fortolkning af det arabiske ord. I alle bordgrupper byder de ind med, at det lyder som et ”navn” eller et ”sted” (D1F2). I Theodors bordgruppe har de snakket om, at det lyder som noget ”udenlandsk”, måske noget ”arabisk” eller ”asiatisk”, og Theodor argumenterer med, at det ikke er et normalt navn for ”dem, der er indfødt i fx Danmark, og som ikke har nogen udenlandsk baggrund”. Theodor fortolker navnet som et ualmindeligt navn i Danmark, men muligvis kan det være ”fuldstændig normalt i andre lande. Bare ikke for os” (D1F2, s. 3). Anja anerkender Theodors og de andre elevers input og skriver ”ikke hørt før” op på tavlen. I Lucas’ gruppe har de også anvendt fonetiske gættestrategier, og de byder ind med ”harem”, i betydningen flerkoneri. Anja skriver også dette ord op og går videre til Baqers bordgruppe:

Baquer: Jeg har hørt ordet før, min far siger det til mig, fx hvis jeg spiser svinekød. Det er ikke godt for min tro (...) Men nu er jeg også kristen, så det er bare et eksempel.

Anja: Ja. Men du siger, du har hørt din far bruge ordet. Og han har brugt det i forbindelse med, hvad man ikke må spise.

Baquer: Ja. Noget, der ikke er godt for éns tro.

Baquer indleder med at selvpositionere sig som en, der ikke må spise svinekød, hvorefter han trækker i land, fordi han er kristen. Han performer tvetydige identitetsudkast (Rørbech, 2013) i løbet af ganske få sekunder. Han konstruerer dermed dobbelte identitetspositioneringer, hvor han både er kristen og spiser gris og har en far, der ikke vil have, at han spiser gris. Anja spørger efterfølgende til, om der er andre tidspunkter derhjemme, hvor Baqers far bruger ordet, når nu det med svinekød ikke gælder for ham. Dermed anerkender hun Baqers dobbelte identitetspositioneringer. Baquer deler, at hans far også bruger ordet, når han ”sidder og kigger på piger”.

Anja: (H)vordan vil han så sige det?

Baquer: At jeg er haram, og jeg skal kigge, når jeg er ældre.

Idet han i første omgang positionerer sig anderledes end sine klassekammerater, der ikke har kendskab til ordet, virker Baqers næste eksempel som et forsøg på at binde sin identitet op på en velkendt Diskurs for unge i hans alder: at kigge på piger. Anja vælger strategisk at fremhæve Baqers viden i klassen. Og Alfred, der sidder i samme bordgruppe, refererer loyalt til Baqer og supplerer med: ”Jeg tænker også, at et andet ord, ud fra det, Baqer han har sagt, kunne være synd”. Alfred uddyber, ”at hvis det er noget, der ikke er for godt for éns tro, oversætter man det typisk mest til synd” (D1F2, s. 5). Dermed skabes der en nærhed mellem de to begreber fra henholdsvis islam og kristendom. Ordet gives videre til den næste og sidste bordgruppe, hvor Afaq sidder. Afaq vælger som Baqer at positionere sig med udgangspunkt i sin egen etniske, religiøse og kulturelle baggrund i samtalen:

Afaq: Altså, jeg kommer jo fra et muslimsk land. Jeg er kristen, så vi siger det også derhjemme.

Anja: Ja. Så det er et ord, I også bruger i jeres familie?

Afaq: Ja, det gør vi.

Anja fremhæver Afaq, Baqer og Alfreds bud som rigtige i forhold til, hvad haram betyder, hvorefter arbejdet glider hen til næste opgave fra interventionens forforståelsesopgave. Eleverne har anonymt skrevet, hvad der er forbudt i deres familier. Sedlerne bliver lagt i en fælles hat, og Anja vælger at læse alle forbuddene op og derefter samtale om dem. På sedlerne står der (D1F2):

”Være voldelig, tisse på brættet, se Netflix på mobilservices”, ”brænde huset ned, smadre noget, spise uden at have fået lov”, ”spise usundt, fordi mine forældre er bange for, jeg bliver overvægtig”, ”ryge, tage stoffer, sex før 15, have bolde indenfor”, ”lave et spring på trampolinen, jeg ikke kan, men jeg gør det alligevel”, ”Gå fra bordet, før de andre er færdige med at spise, medmindre jeg er syg og ikke kan sidde ved bordet”, ”sætte fedtede fingre på dørhåndtag og vægge”, ”skide på toilettet nedenunder”, ”gå under en stige”, ”sidde med sin mobil, når man spiser”, ”udendørssko indenfor”, ”vække far, når han sover”, ”bruge penge uden at spørge om lov”, ”bande og samleje, før jeg er 20 år”, ”sige nej, hvis der er en, der spørger om hjælp, og man har tid”, ”høre høj musik, tale højt til sine forældre og søskende, ryge vandpibe” og ”når det er sommer og græsset er slået, må vi ikke gå ud på det med bare fødder og så gå ind uden først at vaske fødderne af”.

Forbuddene er indbyrdes meget forskellige, og under oplæsningen af disse forbud griner eleverne og Anja indimellem. Men det er først, da alle sedler er læst op, at eleverne får lov at knytte kommentarer

til dem. Frida er den eneste, der har en kommentar til forbuddene, hvor hun spørger til, om man ikke er myndig, når man er 18 og selv må bestemme, om man vil have samleje:

Victor: I vores familie har vi reglen, at vi må først have sex, når vi er 25 og gift.

Anja: Ja. (...) Flere kommentarer til nogle af de her sedler? Carl?

Carl: Ved os, der er vi også sådan en kristen familie, så der er det også sådan, når man er gift.

Fridas undren over forbuddet ”samleje før 20” og hendes spørgsmål bliver katalysator for Carl og Victors selvpositioneringer, hvor regler om sex før ægteskab i deres respektive hjem trumfer myndighedsloven. Her udviser Carl og Victor kulturelle kompetencer i den personlige dimension (jf. afsnit 3.2), idet de står ved deres egne familieregler. Frida viser også tegn på kulturelle kompetencer, idet hun spørger åbent og ikke dømmende til en for hende fremmed familieregel.

I denne sekvens med forforståelsesopgaven er der både stabile mønstre, der kendetegner forhandlingerne om kultur, identitet og læsemåder, samt brud på disse. De stabile mønstre ses i Anjas fordeling af taletid, og der forekommer empiriske forstyrrelser, når Afaq, Baqer, Victor og Carl indtager minoritetspositioneringer under forforståelsesopgaven. Carl og Victor investerer sig personligt i denne fælles samtale og positionerer sig som kulturelt anderledes end de fleste i klassen, idet de ikke må have sex før ægteskabet. Afaq og Baqer selvpositionerer sig i forforståelsesopgaven, hvor de med religiøse, etniske og sproglige positioneringer performer minoritetsidentiteter i klassens fælles samtaler. I forlængelse af dette lytter og refererer både Anja og eleverne loyalt til Afaq og Baqers ytringer. Det interessante er, at både Afaq og Baqer venter med at dele deres erfaringer, da Anja indledningsvis spørger til, hvad eleverne tror, at haram betyder. Her indtager de begge en tavs position (Ongstad, 1996). I analysen af deltagerne intentioner anbefaler Ongstad (1996), at forskeren medtænker, hvad deltagerne kunne have sagt, når der er et valg (se afsnit 4.3.4). Det kan ud fra én forståelseposition (Ongstad, 1996) læses som en bevidst holden sig tilbage, fordi de er usikre på, hvordan de skal forhandle eller positionere sig diskursivt i rummet. Baqers tvetydige og ambivalente positionering kan tyde på, at han muligvis ikke ønsker at positionere sig personligt i rummet. Muligvis skulle Baqer først opleve bordgruppens respons, inden han fik mod på at dele sin viden i plenum. Omvendt kan elevernes tavshed også være et bevidst valg, der ikke skyldtes elevernes usikkerhed ved at bringe deres egne identitetsudkast på banen, men i stedet var et forsøg på at give plads til andres input, før de delte deres.

Et andet stabilt mønster, der går igen i sekvensen, er, at Anjas spørgestrategier åbner for positioneringsmuligheder, hvor eleverne kan positionere sig med udgangspunkt i deres egne baggrunde og erfaringer. Men det er først, når eleverne selv investerer med deres personlige baggrunde, at hun anerkender dette diskursivt og spørger yderligere ind til elevernes religiøse, etniske eller sproglige selvpositioneringer.

I resten af forløbet med *Haram* vælger Anja at fremhæve Baqer og Afaq i visse samtaler, hvilket, som hun udtalte i interviewet, tyder på, at hun ”elsker”, når eleverne investerer personligt i læsningen. Anja positionerer Afaq og Baqer som sproglige og kulturelle minoriteter i klassen, som qua deres forudsætninger har noget nyt og væsentligt at byde ind med i klassesamtalerne. For eksempel på dag 2, hvor Anja henvender sig til Baqer i den fælles samtale og spørger, hvordan man udtaler det arabiske navn Sherin (D2F1). Et andet eksempel er, når Afaq, der er med i den lille læsegruppe, ytrer identifikation med karakteren Anisa. Han kan genkende *Harams* æresbegreb og udtaler, at hans handlinger, på samme måde som Anisas, går ud over resten af familien. I modsætning hertil siger Anton: ”Hvis jeg gør noget dumt, er det kun mig, det går ud over.” I disse gruppesamtaler undervejs i den fælles højtlesning åbner Afaq for sine perspektiver og erfaringer, som minder meget om dem, vi finder i bogens indhold. Men når hele klassen samtaler om ære og rygter, hvilket nedenstående afsnit analyserer, forholder Afaq sig tavs.

6.2.6 ”Ære og rygter” – perspektivskifte og kritisk refleksion

Det er ganske få gange, at Anja eksplicit udfordrer det etablerede mønster mellem det kendte og det ukendte, hvilket er årsagen til, at denne sekvens er med i analysen af empiriske forstyrrelser. Sekvensen er hentet fra rollelæsningsarbejdet (D6F1), hvor eleverne spiller rollerne Muna, Kadidja og Anisa (bilag 28, s. 17)¹⁷. I samtalen viser eleverne evner til at indtage andres perspektiver og sætte sig ind i deres tanker og følelser. For eksempel, da Emilie sætter sig ind i Kadidjas sted. Emilie tror, at Kadidja er bange for at ødelægge sin egen families rygte (D6F1, s. 6). Victor supplerer:

Victor: jeg gætter på, det har været en, sådan noget, som mange ved om et samfund som deres, med, at hvis der sker noget skidt eller andet, så er hele den familie dårlig. Måske vil det være sådan, at man så skal holde sig væk fra den familie. [Gestikulerer med armene. Peger med begge hænder ud i luften væk fra sin egen krop].

Med sine medierende midler (Scollon, 2001b) med tydelige armbevægelser, der bevæger sig væk fra egen krop, og med modaliteten ”deres”, skaber Victor en afstand til bogens tema, der handler om at

¹⁷ Anja vælger at bruge Liselottes idé med rollelæsning, hvor hun undervejs siger ”stop” og beder eleverne om at overveje, hvad karaktererne tænker.

holde sin familiens rygte rent. Victor distancerer sig kropsligt og diskursivt. Med ytringen ”sådan noget, som mange ved om et samfund som deres” opretholdes en kontrastpositionering, som Anja efterfølgende forsøger at udfordre. Hun anvender spørgestrategier, hvor hun lægger op til, at eleverne sætter sig ind i personernes tanker og følelser gennem nærlæsning, fx med spørgsmål som: ”Hvorfor tror I, Anisa siger sådan, og hvad tænker hun om det?”. Derefter udfordrer hun deres syn på karaktererne og forsøger at få dem til at relatere til deres eget liv, fx, når hun spørger: ”Er der nogen af jer, der har oplevet det?” (D6F1, s. 9). Der er en bevægelse i sekvensen, hvor eleverne indledningsvis opfordres til at leve sig ind i personernes følelser for derefter at perspektivere det til deres eget liv og til slut forholde sig kritisk til deres egne forståelser og fortolkninger (Cai, 2002; Hoff, 2016; Rosenblatt, 1995; Rørbech, 2009). Eleverne har svært ved at identificere sig med de tre veninder, der indgår i spillets regler med tesen: ”Hvis en falder, så falder alle”. Anja udfordrer elevernes kontrastlæsninger og afstandtagen til bogens kulturer (D6F1, s. 10):

Anja: Det her med at udlevere hinanden, nu læser vi jo om nogle veninder, som har en muslimsk baggrund. (...) Tror I, det er mere fremtrædende at udlevere hinanden, fx med nogle, der har muslimsk baggrund? Hanne, hvad tror du?

Hanne: Altså, jeg tror, man udleverer hinanden i alle slags samfund.

I sekvensen inviterer Anja eleverne ind i kritiske læsninger og hiver bredere sociale og kulturelle perspektiver ind, hvilket svarer til Cais sociopolitiske dimension i interaktionen med litteratur (Cai, 1992). Da ingen elever markerer, vælger hun at spørge Hanne, som accepterer den tvungne interaktive positionering af hende. Hanne mener, at det at udlevere hinanden er et almenmenneskeligt fænomen, og Victor erklærer sig enig og vurderer, at ”mennesker gør det for at beskytte sig selv”. Dermed argumenterer de to elever for, at rygter og sladder er universelt og hverken gør sig mere eller mindre gældende i nogle kulturer. Eleverne er i stand til at forholde sig kritisk til romanens stereotype repræsentation af kultur. Det er ikke kun unge fra en arabisk kultur, der stræber efter at ”beskytte sig selv”, men det gælder alle mennesker i ”alle slags samfund”, uanset ”kulturel baggrund” (D6F1, s. 11). Analysen har belyst, hvordan forhandlinger og positioneringer kendetegnes ved elevernes afstandtagen fra og afvisning af bogens stereotype fremstillinger, når disse forstyrres af Anja.

Anja afslutter perspektivskiftearbejdet med at rose sine elever for at dele deres perspektiver i klassens fælles læsning (D6F1, s. 24). Hun fremhæver, at litteraturundervisning ikke er ”matematik”, hvor målet er at nå frem til et resultat. I arbejdet med litteratur må man gerne ”bringe sine tanker på banen i fortolkningsarbejdet”, som kan ”sætte nogle tanker i gang hos andre” og ”skabe nye perspektiver”.

Hun ekspliciterer ambitionerne i sin litteraturredidaktiske praksis, sådan som hun fremlagde dem i interviewet, hvor hun ønsker at legitimere flerperspektivistiske (Rørbech, 2013) fortolkninger.

6.2.7 Elevperspektiver: Hvorfor multikulturel litteratur?

I en samtale mellem 6 elever og mig efter endt forløb med *Haram* (bilagsmappe 21, ”samtale med elever”) deler eleverne deres holdninger til forløbet og oplyser, at de ser det som vigtigt at møde multikulturelle tekster i skolen. Eleverne mener, at forløbet har været anderledes end andre litteraturforløb, bl.a. fordi de skulle lave interviewopgaverne og perspektivskifteopgaven. Opgaverne har haft en betydning for elevernes møde med teksten, fordi, som Alfred udtrykker det, skulle man ”tænke over, hvad det var, man rent faktisk havde læst og skulle sætte sig ind i det”. Nogle af eleverne siger, at de har lært noget om muslimers liv i forløbet, og at de finder det vigtigt at læse multikulturelle tekster i skolen, fordi teksterne omhandler noget aktuelt i samfundet. Da jeg spørger elevgruppen, hvilke andre temaer, de kunne tænke sig, at multikulturelle tekster omhandler, siger Victor, at han gerne vil læse om homoseksuelle, fordi den minoritetsgruppe ofte bliver ”sat i en dårlig position”. Hanne og Baqer vil gerne læse om racisme. Natalie erklærer sig enig og tilføjer:

Natalie: Ja, sådan noget med hudfarve og racisme. Ja, fordi i racisme er det også sådan noget med, ”hvornår er man dansk”. Der er nogle, der mener, at hvis man har rødder i Danmark så er man dansk, og så er der nogle, der mener, at man skal være vokset op i Danmark, før man er dansk. Men så er der nogle, hvis de altid har været i Danmark og kun taler dansk, så er det rigtig hårdt, når de får at vide, at de ikke er danske. Altså hvis jeg fik at vide, at jeg ikke er dansk, så vil det i hvert fald ikke gøre mig glad (...) Men det er der ingen der siger, fordi jeg er hvid.

Natalie reflekterer over sin hudfarve og egen position i samfundet i dette citat. Hun investerer personligt i samtalen gennem selvpositioneringer, hvor hun også viser et højt refleksionsniveau, fordi hun ser sig selv udefra og sammenligner sin position i samfundet med andres. Positioner er magtfulde og gennem sin hudfarve, er hun automatisk en del af et fællesskab, mens andre ikke automatisk inviteres ind i eller accepteres i dette fællesskab.

Da jeg efterfølgende afslutter samtalen med eleverne, spørger jeg, om de har andet, som de kunne tænke sig at dele. Det har både Natalie, Hanne og Alfred. Natalie understreger, at det ”var et rigtig vigtigt forløb”, og alle tre elever udtrykker, at det er særligt vigtigt for de kommende generationer at læse om minoriteter. Alfred begrundet det med, at man som barn har nemmere ved at slippe sine fordomme om andre, ”fordi hvis man lever indtil, man bliver voksen med en masse fordomme, så kan det være endnu svære at få de fordomme væk”, og Hanne tilføjer, at det også har en betydning for, hvordan man møder og omgås mennesker i det virkelige liv, fordi ”vi er alle forskellige, og det er

okay”. Natalie får det sidste ord og tilføjer, at der også kommer færre unødvendige konflikter i samfundet, ”jo mere man læser” om forskellige menneskers liv.

Samtalesekvensen viser, at eleverne har lært noget om muslimers liv, og at de generelt mener, at det at få viden om andres liv og kulturer igennem litteratur kan få mennesker til at tænke over, hvordan de møder andre mennesker i virkeligheden.

6.2.8 Opsamling på stabile mønstre og forstyrrelser i case 2

Et stabilt mønster i Anjas undervisning er, at hun gennem sine spørgestrategier skaber plads til elevernes indre forestillingsbilleder, hvor eleverne har mulighed for at svare med udgangspunkt i en nærlæsning af teksten eller ud fra egne erfaringer, baggrunde og tanker (Cai, 2002; Langer, 2011; Rosenblatt, 1995). På den måde realiserer Anja det didaktiske fællesskab, som hun udtrykte det i interviewet (kapitel 5), hvor hun, gennem sine opfordringer til elevernes aktive deltagelse, giver eleverne muligheder for at positionere sig, forhandle tekstens mening og sammen reflektere over de betydninger, som samtalerne giver anledning til. Hun skaber plads til analytiske læsninger med analytisk begrundede teksthæftede udsagn, til individuelle oplevelser og følelsesmæssige fornemmelser og til samtaler om kulturforskelle og ligheder på tværs af kulturer/religioner, sådan som den didaktiske intervention lægger op til.

Anjas strategi er også at bruge selvpositioneringer, hvor hun viser sine egne læsninger undervejs, hvilket legitimerer elevernes kontrastpositioneringer, som også er et genkommende og styrende mønster i interaktionen. Kontrastpositioneringer skabes igennem samtaler om en for deltagerne oplevet kendt kultur, som står i modsætning til en for deltagerne ukendt muslimsk kultur. Den ukendte muslimske kultur læses indimellem af eleverne som kvindeundertrykkende. Alligevel formår de i deres produktion af interviewopgaver empatisk at sætte sig i muslimers sted, hvor de giver et nuanceret blik på, hvordan det er at være muslim i et kristent land, og hvordan det er at møde andre kulturelle normer end dem, en muslimsk familie er vant til fra ”hjemlandet”. Klassens fælles forudsætning er, at de ikke har nok kendskab til ”muslimers” liv og hverdag, hvilket skaber betingelser for elevernes positioneringer og forhandlinger om muslimers liv, og samtidig viser de, at de forsøger at forholde sig nuanceret og respektfuldt til det, de ikke kender til. De er klare over, at deres begrænsede indsigt i islam indvirker på deres kontrastforståelser, og dermed viser både eleverne og Anja tegn på kulturelle kompetencer, idet de forholder sig kritisk til deres egen viden, eller mangel på samme. Analysen har også vist, at eleverne i første omgang har svært ved at forstå romanens kulturelle konflikter. Det er slående, at romanens hovedkonflikt, som handler om, at Anisa ikke må

være sammen med en dansk dreng, først bliver nævnt i slutningen af samtalen om romanens konflikter (se afsnit 6.2.2).

Elevidentiteten i Anjas klasse kobles til et kulturelt fællesskab, der er defineret gennem en moddiskurs til klassens fælles viden om muslimer. Elevidentiteten kobles også til den kompetente litteraturlæser, hvor Anja forventer, at alle elever kan byde ind i de faglige, analytiske samtaler.

Anjas litteraturredidaktiske strategier minder meget om en sokratisk spørgestrategi, hvor hun stiller eleverne analytiske, reflekterede og perspektiverende spørgsmål, uanset om de markerer eller ej. Alle elever kan forvente, at de bliver spurgt i Anjas timer, og dermed stræber Anja, i overensstemmelse med den didaktiske intervention, efter at skabe betingelser for, at alle elever har mulighed for at positionere sig, enten inde i teksten gennem nærlæsning (lupmetaforen i interventionen, bilag 28) eller gennem personlige og kritiske læsninger. Denne dobbelte positionering (Rørbech, 2013) rummer muligheder for, at eleverne kan svare med afsæt i de fiktive tekster (både *Haram* og egne elevproduktioner undervejs) og deres egne erfaringsverdener og holdninger (bilag 28). Der er forhandlinger mellem både en faglig og en personlig læsning, ligesom der sker forhandlinger mellem elevernes læsninger og læsninger af andre tekster, som klassen tidligere har mødt.

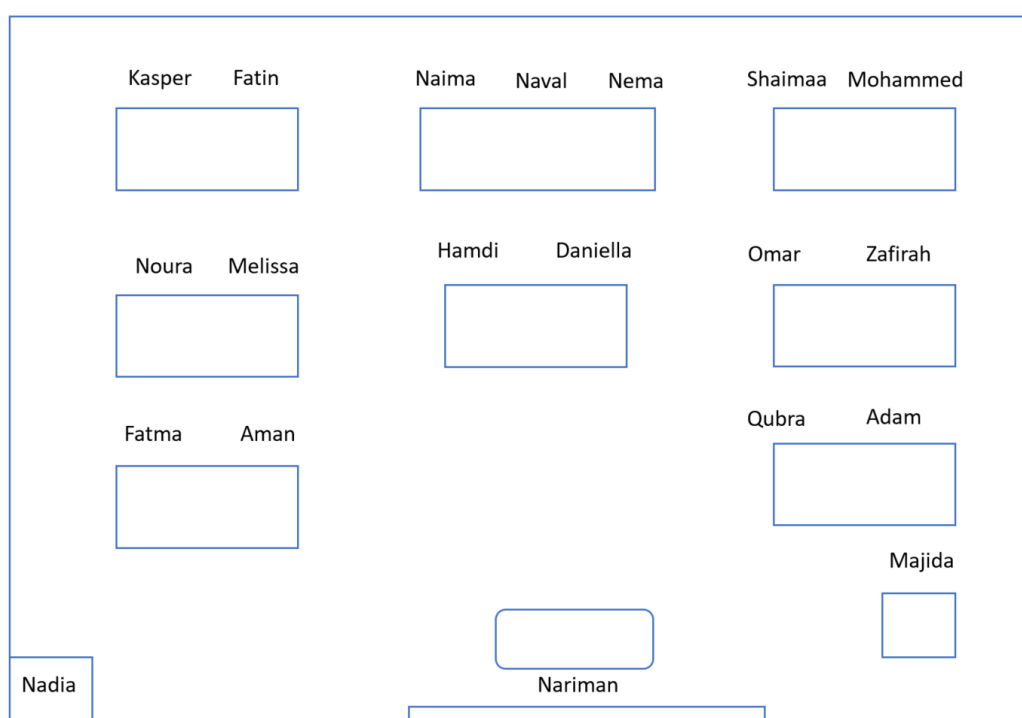
Klassens usikkerhed, hvad angår viden om islam, kan gøre det svært for eleverne at udfordre romanens indlejrede blik på islam. Det kan hænde, at eleverne og læreren frygter at sige noget forkert. Det kan også gøre det svært for den enkelte elev at positionere sig i nærhed til romanens kulturelle repræsentationer, hvis disse kun kobles til noget, man i klassen er enige om, er ukendt, anderledes eller fremmed. Afaq selvpositionerer sig i den lille læsegruppe som en, der kender til og lever efter romanens æresbegreb, selvom han ikke er muslim, og han ytrer, at han også har et ansvar for at holde sin families rygte rent. Men i opsamlingerne og samtalerne om ære og rygter på klassen forbliver han tavs. Til gengæld performer både Afaq og Baqers enkelte gange minoritetsidentiteter, som bryder med klassens ellers stabile mønster mellem for dem kendte og ukendte kulturer. Afaq og Baqer spejler sig i *Harams* livsverden og kender de arabiske begreber.

Selvom Anja i interviewet gav udtryk for en 1:1-læsning mellem bestemte elevers erfaringer eller baggrunde og teksters indhold, praktiserer hun, i overensstemmelse med interventionen, en litteraturundervisning, hvor hun åbner for forhandlinger om identiteter, kulturer og fortolkninger, hvilket giver plads til elevernes selvpositioneringer. Disse selvpositioneringer viser, at det kendte og det fremmede ikke er givet på forhånd. Det er ikke udelukkende minoritetsdrengene i klassen, der kan relatere sig til og genkende forhold i romanen, men flere elever nikker genkendende til både det

religiøse forbud mod sex før ægteskabet, ønsket om at holde sit rygte rent og romanens fremstilling af ungdom og venskaber.

6.3 Analyse af klasserumsinteraktioner: case 3

Case 3 er 8. klasse på en skole med ca. 300 elever i alt. Skolen er placeret lidt uden for en stor by, og antallet af tosprogede elever på skolen er 87 %. Der er 18 elever i Narimans klasse, hvoraf 17 er tosprogede. Omar og Aman deltog ikke i forløbet med *Haram*. Omar var der ikke i nogen af lektionerne, mens Aman kun ganske kort dukkede op på dag 2, men gik igen efter et par lektioner. Daniella var helt nyankommet fra Singapore og skulle kun være i klassen i ganske få uger, indtil kommunen fandt en modtageklasse til hende.



Figur 10: Klasseværelset i case 3

I Narimans klasse sidder eleverne enten i par eller i grupper af 3, med front mod tavlen. Nariman sidder ofte på enten højre eller venstre side af sit skrivebord. Indimellem står hun også op og går rundt i lokalet; særligt når eleverne arbejder selvstændigt, bevæger hun sig rundt mellem dem og hjælper med opgaverne. I alt har forløbet med *Haram* varet 14 lektioner. I bilag 15 ser man det samlede forløb i case 2 og de valgte opgaver fra interventionen samt Narimans redidaktisering. I Narimans klasse når de at arbejde med dele af forforståelsesopgaven (bilag 28, s. 12); de arbejder med konfliktopgaven (bilag 28, s. 12); de arbejder med spørgsmålene til rygter og sladder (bilag 28, s. 13); de arbejder med

dele af perspektiveringsopgaven (bilag 28, s. 17); de arbejder med opgaven med normer og kultur (bilag 28, s. 18); og de arbejder med opgaven med dilemmaer og valg (bilag 28, s. 26), hvor de særligt samtaler om tekstens tematikker ud fra refleksionsspørgsmålene i bilag 28. Nogle af eleverne når at udføre dele af personkarakteristikopgaven (bilag 28, s. 14-16), hvor de benytter sig af opgavens eksempler på karaktertræk. Eleverne i Narimans klasse fremstår som fagligt udfordrede. Det oplyser Nariman også om i interviewet, og det ses i klasserumsobservationerne, når Nariman bliver udfordret, da hun forklarer analyseopgaver til eleverne. Selvom klassen arbejder med mange af opgaverne fra interventionen, når klassen ikke at samle op på alle disse opgaver. Interviewopgaven med Rosa og Johannes bliver slet ikke gennemført af størstedelen af eleverne, og ingen af filmene bliver vist i klassen. Det samme gælder personkarakteristikopgaven og perspektiveringsopgaven, hvor særligt den sidste volder klassen store udfordringer, idet Nariman forklarer opgaven mange gange og på flere forskellige måder (D2F10 og D2F11). Eleverne virker ikke umotiverede, når de skal arbejde med analytiske skriftlige opgaver, men opgaverne virker svære for dem. Nariman veksler mellem plenumsamtaler, individuelle skriftlige opgaver (som fx konfliktopgaven og perspektiveringsopgaven) og gruppearbejde, hvor eleverne, parallelt med, at de læser bogen i grupper, skal lave opgaver, som de samler op på i klassen. I arbejdet med *Haram* spores Narimans nytteorienterede litteratursyn, som hun udtrykte i interviewet, ikke, men det samfundsorienterede litteratursyn er tydeligt. Selvom eleverne i Narimans klasse, i modsætning til klasserne i de to andre cases, ikke når at analysere *Haram* i dybden, kommer klassen i dybden med forhandlinger af romanens kulturelle tematikker og perspektiveringer af disse til eget liv og til samfundet.

6.3.1 Stabile mønstre i Narimans praksis: selvpositioneringer og provokerende læsemåder

I dette afsnit peger jeg på generelle mønstre i Narimans didaktiske praksis, som jeg i de efterfølgende analyser af klasserumsinteraktionerne vil uddybe og næranalysere. Først og fremmest er der i Narimans litteraturdydaktiske praksis kun ganske få tvungne interaktive positioneringer (Davies & Harré, 1990) (bilag 16). Dernæst er Narimans selvpositioneringer (Rørbech, 2013) et tydeligt mønster på tværs af lektionerne, når hun gentagne gange udviser interesse i og nysgerrighed efter at høre, hvad eleverne tænker og synes om de fænomener, der bliver bragt op i samtalerne (bilag 17 under Roller). For eksempel gentager hun flere gange i løbet af første lektion, at hun er nysgerrig efter at vide, hvad eleverne tænker om et emne (D1F1, s. 1). Hun positionerer sig som en lærer, der kører sig om, hvad eleverne mener. Et tredje stabilt mønster i Narimans interaktion med eleverne er, at hun gentagne gange afviser at have de ”rigtige” svar i forhold til de emner, der diskuteres (bilag 17), dog med undtagelse af, at hun i samtalen om mødommen (D2F8) står fast ved, at der ikke findes en

jomfruhinde, der ”springer”, når kvinder har sex for første gang (mere herom i afsnit 6.3.4). Hun udfordrer elevernes tanker og holdninger, hvilket er det fjerde stabile mønster i klasserumsinteraktionerne. Nariman positionerer sig eksplicit som en ”udfordrende” og ”provokerende” lærertype over for eleverne (fx D2F8). Hun tager de svære samtaler op om fx ”mødom”, ”kønsroller”, ”social kontrol” og ”flerkoneri”. Et femte stabilt mønster i Narimans praksis er den tilstedeværende fælles muslimske storyline (Hetmar, 2019). Gennem de religiøse ytringer skabes der diskurstråde, der refererer til det, Gee (1999) kalder genkendelige diskursive konventioner, og som svarer til begrebet storyline hos Hetmar (2019). Et sidste mønster er Narimans selvpositioneringer, hvor hun personligt investerer sine holdninger og erfaringer i læsningen. I klassens fælles læsning opfordres eleverne til at dele deres holdninger og synliggøre deres mange perspektiver og positioneringer (Cai, 2002; Langer, 2011; Rørbech, 2013), og i interaktionen med eleverne gør Nariman det også selv (bilag 16).

6.3.2 Religiøse forhandlinger: ”Kan man ikke halalslagte svin?”

En tydelig storyline (Hetmar, 2019) i Narimans 8. klasse er islam, som eleverne refererer til i de diskussioner og forhandlinger, der opstår undervejs i forløbet. I denne sekvens analyseres den første lektion (D1F3), hvor eleverne arbejder med forforståelsesopgaven (bilag 28, s. 11). Eleverne byder ind med, hvad de tror, *Haram* handler om, og Nariman skriver budene op på tavlen. Eleverne nævner ”konsekvenser”, ”seksualitet”, ”fejltagelser”, ”noget forkert”, ”muslim” og ”halal (noget, der er tilladt) vs. haram”. Undervejs foretager Nariman opsummeringer af elevernes svar, så hun er sikker på, at hun ikke misforstår deres holdninger og positioner. Da en af eleverne nævner ”ingen sex før ægteskabet”, vælger Nariman at udfordre eleverne (D1F3, s.1):

Nariman: Jeg forsøger at udfordre eller provokere jer ved at sige, hvis jeg nu var 17 år gammel og havde sex før ægteskabet, hvad så? Hvad tænker man? Hvad gør man?

Noura positionerer sig i en religiøs diskurs og mener, at kun Gud har magten til at dømme mennesker. Hamdi forestiller sig, hvad hun ville gøre, hvis hun havnede i den situation, og mener, at hun inderligt ville fortryde det og ikke ”fortælle det videre”. Samtidig understreger hun, at man ifølge islam slet ikke bør gøre det fra ”starten af”. Nariman følger op på det:

Nariman: Så du tænker, hvis man er muslim, så er der nogle bestemte ting, man skal rette sig efter, fx sådan helt firkantet, hvis man bekender sig til islam, så er der noget med, at sex før ægteskabet er forbudt? Og der tænker du, i din forståelse af islam, at det burde man holde sig indenfor? Hvis nu din bedste veninde hun gjorde det?

Hamdi: Jeg ville ikke judge hende, fordi det er ikke noget, der rager mig.

Nariman stræber efter, at eleverne er eksplicitte om, hvad de selv mener i deres "forståelse af islam". Flere af eleverne mener, som Hamdi i citatet, at de ikke ville "dømme andre", selvom de ikke selv ville vælge at have sex før ægteskabet. Der er en fælles religiøs storyline (Hetmar, 2019) i klassen, der både ses eksplicit gennem de religiøse diskurser i elevyttringerne, men også implicit, da de er fælles om at mene, at de ikke vil "dømme" hende. Heri ligger der en underliggende fortælling og holdning til, at handlingen er forkert. Nariman gør sine elever opmærksomme på, at de læser ud fra et "muslimsk" perspektiv.

Herefter går de videre til arbejdet med de anonyme sedler, hvor eleverne skal skrive én ting, der er forbudt i deres familier. Nariman understreger i sin præsentation af opgaven, at det ikke behøver at være noget, der er "haram i islam", men blot noget, som de kan genkende fra deres egen verden (D1F3, s. 8). Der var 15 elever i skole den dag, og de skrev følgende forbud:

"Alkohol og stoffer", "ikke snakke om folk", "høre musik", "spise svin", "at komme hjem meget sent", "snakke med drenge om noget, som ikke er vigtigt", "ikke at bede", "drikke", "vi må ikke drikke", "alkohol", "sex før ægteskab", "drikke", "kristen kæreste", "rygning", "at have en kæreste i skjul" (D1F3 og D1F4).

Efterfølgende samtaler de på klassen om hvert forbud. Der er en tydelig stigning i antallet af minutter, de bruger på hver seddel. Mens de kun bruger 4-5 minutter på de første sedler, ender de med at bruge 9-12 minutter på de sidste sedler. Der tegner sig et billede af, at eleverne snakker sig varme undervejs. Undervejs deler de også mere og mere deres personlige holdninger til forbuddene. Ingen af eleverne tager ejerskab over forbuddene, og Nariman spørger heller ikke til, hvem der har skrevet de enkelte sedler. Indledningsvis spørger Nariman, hvad eleverne tænker om den første seddel, "alkohol og stoffer" (D1F3, s. 9). Qubra mener, at det passer, fordi det er forbudt at gøre "skade på sig selv". Muhammed supplerer med kommentaren "du dræber hjerneceller og bliver fuld", som efterfølges af Hamdis kommentar: "Når man er fuld, så ved man ikke, hvad man laver". Flere af eleverne nikker, og Naima peger forsigtigt på, at hun har hørt, at man ikke "beder i den rigtige retning, når man er fuld". Nariman lader elevernes bud krydse hinanden, og kun få gange kommenterer hun dem undervejs. Til gengæld forsøger hun et par gange at gøre eleverne bevidste om deres religiøse læsninger af forbuddene:

Nariman: Nu er det igen, at I forholder jer til, hvorfor det er, at det er forbudt i islam. Er vi enige om det? Bare så jeg lige er med.

Flere gange undervejs er der elever, der selvpositionerer sig. De viser deres holdninger til stoffer og alkohol, men deler også, hvad der er tilladt eller forbudt i deres egne hjem. Noura oplyser, at der i hendes familie ikke bliver talt om stoffer. Hamdi deler, at hun har en moster, der tager stoffer for at lindre smerter, og Qubra spørger, om det ”ikke er noget med, at man ikke må bede i 11 dage”, når man har indtaget alkohol. Eleverne byder herefter ind med forskellige forslag i forhold til det antal dage, man ikke må bede, hvis man har indtaget alkohol, og Kasper træder også ind i denne religiøse diskurstråd og mener, at det er ”40 dage”. Der er i denne sekvens to forskellige diskurstråde på én gang, som eleverne springer ind og ud af. Én, der handler om helbredet, hvor stoffer kan indtages på grund af smerter, og én med religiøse forhandlinger i forhold til, om det er tilladt at bede eller ej, når man har indtaget alkohol. Eleverne lytter til hinandens antagelser, mens de krydser de to diskurstråde i deres ytringer og interagerer på tværs af dem. Mens Kasper og Qubra indtager religiøse forhandlinger om det antal dage, man ikke må bede, bidrager Muhammed med flere eksempler på stoffer, som man bruger, ”fx cannabis” til at ”bekæmpe kræft”. Der er flere perspektiver i spil i klassen på samme tid, og hvor eleverne indledningsvis afviste alle former for stoffer som forbudte i islam, nuanceres perspektiverne undervejs i denne samtale, da de kommer ind på, at nogle tager stoffer, når de er syge. Nariman kommenterer ikke, men går videre til næste seddel, ”ikke snakke om folk”. Også dette forbud kædes indledningsvis sammen med islam (D1F3, s. 13-14):

Kasper: Man skal undgå at sige dårligt om folk og bagtale folk i islam.

Nariman: I islam?

Kasper: Og i det hele taget, selvfølgelig.

Nariman: Ja. Qubra?

Qubra: Man må ikke snakke dårligt om andre folk – det er forbudt.

Nariman: Igen. Jeg skal bare lige være med på, hvor det er, at vi er henne – er det ud fra en tanke eller en viden om, at I er muslimer, og det er det, I retter jer efter, eller er det noget, der kan være mere generelt? Hvor er vi henne? Du siger islam, og så siger du alligevel i det hele taget?

Nariman efterspørger tydelighed i elevernes udsagn og positionerer sine elever som ”muslimer”, der tolker forbuddet ud fra deres religion. Eleverne forhandler og demonstrerer deres perspektiver og er uenige om, hvorvidt forbuddet er religiøst. Nogle af dem performer muslimske identiteter og mener, at det først og fremmest er et påbud i islam, mens andre betragter reglen som en universel regel, der gælder alle. Hamdi byder derefter ind med et arabisk begreb, ”sayi’aat”, og en ny diskurs opstår: sproglige forhandlinger om arabiske/religiøse ord og deres betydninger. I Hamdis optik er forbuddet ”ikke snakke om folk” et muslimsk forbud, da det er en del af ”sayi’aat”, som ifølge Naima kan

oversættes med ”dårlige gerninger”. Nariman supplerer med, at ”sayi’aat tæller i minusdelen”. Eleverne og Nariman trækker på en for dem kendt diskurstråd i denne korte udveksling. De indgår i en fælles storyline (Hetmar, 2019), som fortsætter i resten af undervisningssekvensen (bilag 17 under sproglige forhandlinger), hvor religiøse/arabiske begreber forhandles. Arabiske/religiøse ord udgør stabile diskurstråde, som relaterer sig til en for deltagerne genkendelig betydningskontekst (Gee, 1999). Ingen antyder forundring, når arabiske ord forhandles diskursivt. I denne samtalesekvens er det begrebet ”sayi’aat”, som er antonymet til begrebet ”hasanaat”. Hasanaat henviser til den belønning, Gud giver én, når man gør gode gerninger. Med det perspektiv og ud fra denne forståelseposition (Ongstad, 1996) er Narimans ytring, ”at de tæller”, en reference til livet efter døden, hvor ens gerninger i det jordiske liv er afgørende for efterlivet. Melisa trækker efterfølgende diskussionen væk fra den religiøse og sproglige diskurstråd og mener, at det generelt er ”respektløst” at tale om andre og bagtale dem. Der opstår her en ny diskurs angående ”rygter”. De kan være ”usande”, de ”kan ændre sig” og ”overdrives”, når de gives videre til andre. Efter Melisas tolkning bevæger samtalen sig over i endnu en sproglig og religiøs forhandling, da Qubra spørger, om rygter kan kaldes ”for en ’fitna’ på arabisk”. Nariman er usikker på, hvad ordet fitna betyder, og giver i stedet taleturen videre til Majida, der tager tråden med de mere universelle perspektiver op og meget forsigtigt byder ind med bemærkningen: ”Man ved ikke, hvordan det er inde i den persons hoved”. Nariman runder samtalen om forbuddet af ved at sige, at hun synes, at elevernes perspektiver er ”interessante” (D1F3, s. 16). Det universelle, det kulturelle, det flersproglige og det religiøse er krydsende diskurstråde i samtalerne om forbuddene i elevernes hjem. I samtalen viser eleverne tegn på, at de har meget på hjerte i forhold til at dele egne og lytte til hinandens forbud.

Da forbuddet mod at ”høre musik” bliver nævnt, siger Qubra: ”Den synd begår vi alle sammen”, hvilket afstedkommer grin og fnisen i klassen.

Noura: Jeg ved ikke, hvorfor det er haram. Jeg tror ikke, at mange af os ved, hvorfor det er haram. Jeg har hørt, at det er noget med trommer... jeg ved det ikke – jeg er helt forvirret... Jeg ved det ikke. Hvorfor er det, at det er haram?

Noura er usikker. Hun har hørt om forbuddet, men ved ikke, hvorfor det er der. Hun deler sin forvirring og usikkerhed med klassen. Først prøver Kasper med et bud om, at det muligvis kan hænge sammen med det, som sangene handler om. Eleverne snakker efterfølgende i munden på hinanden og diskuterer forbuddet indbyrdes, hvilket tyder på, at de er engagerede i samtalen.

Nariman: Prøv at huske at række hånden op, hvis I gerne vil have ordet. Jeg synes jo, det er lidt interessant, og særligt hvis I er uenige – lad mig sige det sådan.

Nariman positionerer sig som nysgerrig efter at få kendskab til elevernes tanker, og hun åbner for flerperspektivistiske (Rørbech, 2013) holdninger og positioneringer, hvor det er legitimt at være uenige (Cai, 2002). Nema tager imod den interaktive positionering og vælger at spørge Nariman, om det kan være, fordi man får tanker på afveje, når man hører musik:

Nariman: Altså, det er ikke, fordi jeg har svaret til jer – jeg synes, det er rigtig fint, I stiller åbne spørgsmål. Måske også lidt til hinanden og udfordrer hinanden på det, som I normalt har tænkt. Naima? (D1F3, s. 17).

Nariman frasiger sig positionen som én, der har svarene, og opfordrer igen eleverne til at udfordre hinanden og dele deres tanker. I resten af sekvensen samtaler eleverne om forbuddet. Naima forstår ikke, at hun på den ene side får at vide, at det er forbudt at høre musik i sit hjem, og på den anden side erfarer, at alle i familien er musiklyttere. Naima undrer sig på samme måde som Noura. De er begge forvirrede over modsatrettede hverdagspraksisser i deres familier. Efter en kort pause drejer Kasper samtalen over på en muslimsk fortolkning og nævner de religiøse sange, ”anashid”, som tilladte i islam, fordi de handler om Gud, og Qubra supplerer med, at ”shittaan” (som betyder Satan på arabisk) kommer ind i ens hoved, når man hører ”almindelig musik.” Kasper tilkendegiver sin enighed med Qubra gennem et kropsligt nik, hvorefter Nariman opsummerer (D1F3, s. 19):

Nariman: Ja, så du er egentlig inde på lidt af det samme, som Kasper siger? Hvis jeg sådan må tolke lidt på det, I siger. I må rette mig, hvis jeg tager fejl. Det, I egentlig siger, det er, at det kan distrahere en fra det, der er det vigtige, som er Gud, som er Allah. Ikke også?

Qubra og Kasper nikker. De performer begge religiøse identitetsudkast (Rørbech, 2013) i sekvensen, og Nariman anerkender disse. Hun kommenterer ikke på elevernes forbud i hjemmene, men lader dem indtage personlige, undrende, spørgende og diskuterende positioneringer i samtalen. Nariman giver eleverne plads og tid til at forhandle betydningen af hver seddel, indtil eleverne ikke har flere forslag og perspektiver. Hun åbner for positioneringsmuligheder, hvor eleverne både kan dele deres tolkninger af og tanker om forbuddene og selvpositionere sig personligt undervejs. I samtalen tegner der sig et forholdsvis statisk perspektiv på islam og kultur, som eleverne ikke formår at skifte. Med undtagelse af forbuddet mod stoffer i islam, som nuanceres, fremstår de andre forbud og diskussioner stabile. Muligvis ønsker Nariman, på samme måde som vi så det i Case 1 og 2, at eleverne skal føle

sig trykke i denne fælles læsning, hvor de netop deler personlige holdninger og erfaringer, uden at hun dømmer dem, og uden at de dømmer hinanden.

I denne undervisningssekvens krydser forskellige diskurstråde hinanden og peger ind i tidligere samtaler i den fælles storyline, hvor flersproglige og religiøse identitetsforhandlinger (Pavlenko & Blackledge, 2004) er en del af elevernes hverdagsinteraktioner og læsninger. Ud over at eleverne krydser disse diskurstråde og forhandler fortolkninger af islam, arabiske/religiøse ord og forbud, deler de også deres personlige holdninger og deres erfaringer fra hjemmet.

Eleverne performer generelt en homogen kulturel identitet, hvor de flere gange erklærer sig enige i de forbud, som bliver læst op i klassen, men det sker også, at eleverne er uenige. Da sedlen ”spise svin” trækkes som den næste, griner både eleverne og Nariman (D1F3, s. 20).

Nariman: Spise svin. Kan I finde et lille mønster i mange af de sedler, vi har haft indtil videre? At det handler om – og det er fint, det er egentlig okay – det er bare vigtigt, at I husker på, at ude i verden er der ikke kun muslimer, ikke også? Bare lige så I har det in mente, når vi sådan snakker. Men at spise svin. Hvad tænker vi? Hvad kommer det sig dog af?

Nariman tydeliggør endnu en gang elevernes religiøse eksempler på forbud. Ligeledes legitimerer hun disse med ”fint” og ”okay”, samtidig med at hun udfordrer deres kontekstbetingede forbud ved at minde dem om, at der ikke kun er muslimer ”ude i verden”. Diskurstråden mellem ”det kendte” og ”det ukendte” går igen i forhold til interviewet med Nariman, hvori hun udtrykker, at eleverne kan have svært ved at træde ud af deres egen ”kendte firkant”, hvor de ”ligner hinanden” og er ”majoriteten”. Når de er uden for ”firkanten”, møder de ”danskere”, og der er de minoriteter (kapitel 5). I resten af samtalen metakommunikerer Nariman flere gange undervejs og gør eleverne opmærksomme på, at de fortolker i forhold til deres egen verden (D1F3, s. 20-22). Kimen til en antigeneralisering af forbud og holdninger fornemmes i Narimans spørgestrategier, med hvilke hun ønsker at gøre eleverne bevidste om deres egne religiøse og subjektive forståelser. Adam byder ind med en begrundelse for forbuddet mod ”at spise svin”. Han forklarer det med, at dyret er ”urent”, og Qubra bakker op og siger, at ”de spiser deres eget lort”, mens Majida mener, at det generelt er ”dårligt for kroppen” at spise svin. Noura er den eneste, der positionerer sig som usikker i forhold til forbuddet. Hun spørger forsigtigt, om det ”måske kan være, fordi svinet spiser lort, som så kommer ind i menneskers krop, som så gør mennesker urene, når de skal bede bøn”.

Nariman: Må jeg udfordre den og sige – nu er jeg ikke biologi Nariman eller med den store sans for natur, men jeg spørger sådan helt som et blankt spørgsmål [slår armene

ned mod ydersiden af sine lår. Åbner sin kropsposition] Er svin de eneste dyr, der er urene eller spiser deres egen høm-høm? (D1F3, s. 21).

Eleverne griner, ryster på hovedet og giver Nariman ret i, at der er flere dyr, der æder deres egne ekskrementer. Kort efter udbryder Noura: ”Kan man ikke halalslagte svin?” (D1F4, s. 1). Efter et par sekunders tavshed bryder eleverne højlydt ud i grin. Nariman griner med, og Kasper siger storgrinende ”nej”. Stemningen er høj, og det virker ikke, som om eleverne og Nariman i første omgang tager Nouras spørgsmål alvorligt. Noura griner med, men fastholder sit spørgsmål. Efter et par sekunders fælles grinen indtager eleverne igen en lyttende position.

Noura: Nej, men det er, fordi jeg har hørt, jeg har læst, at hvis... når det er, at man halalslagter en kylling, gør man det på en ordentlig måde – man dræber det ikke sådan. Man har ligesom situationsfornemmelse for, hvad det er. Altså, den skal da ikke lide. Hvis man læser koranen og så dræber det (D1F4, s. 1).

Noura forholder sig åbent og kritisk til halalslagtingens praksis. Hun undrer sig, hun leder efter mulige forklaringer og søger efter viden om halalslagting. Hun forholder sig pragmatisk og spørgende til reglen ”ikke spise svin”, og selvom klassekammeraterne og Nariman synes, det var en morsom ytring, ender hun med at argumentere for sin sag, og ingen af deltagerne modargumenterer denne kritiske antagelse. Nariman medgiver Noura, at ”det er svært at finde rundt i” og afslutter diskussionen om det ”at spise svin” (D1F4):

Nariman: Det er okay, at vi har forskellige forståelser af tingene. Der er nogle, der fx peger på det her med, at det er et urent dyr. (...) Så er der nogle, der har en mere videnskabelig fortolkning på det, med, at der er et eller andet i dyret, som kunne være dårligt for menneskekroppen. (...) Nogle ville pege på, at lige præcis det der med, at man ikke må spise svinekød, det er der ikke sådan en klar forklaring på, men man tager det mere som en prøve fra Gud – at han egentlig tester menneskets tro på ham (...)

Noura: Ligesom æblet og Adam og Eva.

Kasper: Syndefaldet.

Nariman opsummerer loyalt elevernes forskellige positioneringer, og den intertekstuelle reference til syndefaldet accepteres som en afsluttende kommentar i diskussionen om dette forbud.

Da samtalen går på forbuddet mod at ”snakke med drenge om noget, som ikke er vigtigt”, åbnes der for kønsrollediskussioner. Dette tema tages efterfølgende op flere gange i forløbet (bilag 16 under Tema: forhandlinger om køn). Eleverne er meget uenige om, hvorvidt en muslimsk kvinde må gifte sig med en ikkemuslimsk mand. Nogle mener, at børnene følger mandens religion, og at manden derfor skal være muslim, mens andre modsætter sig denne regel og mener, at man selv skal vælge sin

religion og selv vælge, hvem af sine forældre man følger (D1F4, s.9). I afsnit 6.3.4 analyserer jeg sekvenser, hvori eleverne genoptager diskurstråden om kønsroller.

I analysen af forforståelsesarbejdet har jeg vist, at Nariman giver plads til religiøse elevidentiteter og uenigheder og forhandlinger om de opståede temaer. Analysen af sekvensen har vist, at eleverne primært positionerer sig i muslimske identitetskategorier og samtidig viser de usikkerhed i forhold til visse muslimske forbud, som de lever under. Analysen har også vist, at der forekommer parallelle diskurstråde, som krydser hinanden i samtalerne. Elevernes muslimske identitetskonstruktioner er et stabilt mønster på tværs af empirien. I nedenstående afsnit analyserer jeg elevernes spejlinger i romanens livsverden og i karaktererne, hvormed de bevæger sig ind i romanens indhold og selvpositionerer sig på måder, der forstærker romanens stereotype og stabile dikotomiske blik på danskere og muslimer.

6.3.3 At se sig selv: konstruktionen af ”os” og ”dem” i case 3

Sekvensen er hentet fra dag 1, hvor Nariman læser bagsiden og kapitel 1 højt for klassen (bilag 15). Da Nariman stopper oplæsningen, viser eleverne tegn på læselyst. De udbryder ”aiiii” (D1F5, s. 8) og viser kropsligt, at de er trætte af, at hun stopper oplæsningen (kigger på Nariman med store øjne, sænker skuldrene, bladrer videre i *Haram*). Flere gange i sekvensen er der elever, der siger, at de har lyst til at læse videre i romanen. Qubra nævner det to gange og ender med at råbe ”yes, og så skal vi endelig læse den” i slutningen af undervisningssekvensen. Nariman er opmærksom på, at de gerne vil læse videre, men begrundet sit læsestop med, at de skal have styr på handlingen og karaktererne først. Eleverne går til teksten gennem efferent læsninger, hvor de søger bestemte informationer om karaktererne og leder efter spor på konflikter. Narimans spørgestrategier bevæger sig i et kontinuum mellem efferent og aesthetic læsninger (Rosenblatt, 1995), idet hun begynder med tekstnære spørgsmål som ”hvilke personer bliver vi introduceret til?” og ”hvad hedder pigen?” og bevæger sig over i en overvejende litterær spørgestrategi, der lægger op til elevernes personlige involvering. Her spørger hun til elevernes oplevelser, fortolkninger og forståelser af tekstens konflikter og kulturelle repræsentationer, hvilket svarer til det andet og tredje stadie i Langers teori om opbygningen af forestillingsbilleder (Langer, 2011). På det andet stadie finpudser eleverne deres forståelser af teksten og bruger den viden, som de allerede har, i meningsskabelsen, og på det tredje stadie relaterer de sig til teksten og samtaler om, hvilken betydning teksten har for deres eget liv. Fatma gætter på, at bogen handler om ”muslimer”, der er ”arabere”, og begrundet det med karakterernes navne, og efterhånden som samtalen fortsætter, identificerer nogle af eleverne sig med karaktererne i *Haram*. Qubra sætter sig empatisk ind i relationen mellem Anisa og broren Bashar; hun genkender repræsentationen af

familier, hvor det kan gå ud over broren, hvis en pige har ”en dansk kæreste”, og derfor er det ”brorens ansvar at passe på sine søskende”. Selvpositioneringen og identifikationen sætter en samtale i gang om magt, kønsroller og identitet, og Nariman vælger en eksplicit kritisk spørgestrategi, der udfordrer elevernes læsninger og perspektiver (Cai, 2002; Rudman & Botelho, 2009; Rørbech, 2009). Nariman stræber bevidst efter at nedbryde Qubras og andre elevers selvfølgelige fremstillinger af magten mellem kvinder og mænd (D1F5, s. 12-13):

Nariman: Det er sådan meget... når du siger, sådan er det altid. I hvis verden, i hvilken forståelse, er det det?

Qubra: Hvis du ikke har en bror, så har du en fætter, der hele tiden skal passe på dig.

Nariman: Okay, hvis du så var en... nu vil jeg gerne sådan lidt provokere dig, udfordre dig

... Qubra: Åh nej [ånder ud og smiler]

... Nariman: lidt i det, du siger. Hos hvem er det, fordi du snakker om det som noget, der bare er normalt?

Forhandlingen om det normale og typiske er i gang. Det normale for Qubra er ikke det normale for Nariman, og Qubra taler ind i en ”dem” og ”os”-diskurs, hvor hun generaliserer billeder af ”de andre”, som i denne kontekst er ”danskere”. I Qubras optik er det normalt, at brødre, fætre og onkler passer på pigerne i familien, fordi det i hendes verden praktiseres blandt ”alle”, hun kender (D1F5, s. 14-15). Hun spejler sig i tekstens kønsrollemønstre og præsenterer en magtfordeling mellem kvinder og mænd, som er en kendt diskurs om muslimer (Gozdecka et al., 2014; Hervik, 2019) for hende og for dem, hun omgås og kender. Nariman fastholder sin udfordrende spørgestrategi: ”Hvis det nu var en etnisk dansk pige, der hedder Maria, hvad så?”. Konstruktionen af modsætningen mellem karakteren Anisa og en fiktiv etnisk dansk Maria er en retorisk spørgestrategi, der har til hensigt at ægge til refleksioner hos Qubra og resten af klassen. Spørgestrategien udfordrer Qubras entydige kontrastpositionering mellem søskenderelationer i danske familier kontra arabiske familier; samtidig har Nariman en tydelig intention om at nedbryde fordomme og generaliseringer i denne sekvens. Hun afviser således Qubras kontrastpositionering mellem køn, som begrundes ud fra Qubras egne subjektive erfaringer af det normale, og insisterer i samtalesekvensen på en kritisk refleksion fra elevernes side. Nariman forstøtter: ”Kan vi bare tillade os at sige, at sådan er det hos arabere?”. Nariman markerer gennem sit retoriske spørgsmål sin uenighed i forhold til Qubras fremstilling af kvinder, som mænd skal passe på. Flere af eleverne, der har været tavse hidtil, erklærer sig nu enige med Nariman og uenige med Qubra. I fællesskab svarer de ”nej” på Narimans spørgsmål. Men kort efter bestrider Majida nuanceringen, da hun med svag volumen ytrer: ”Det er typisk for mange

familier fra Mellemøsten". Majida konstruerer således generaliserende billeder af "os/arabere" og "dem/etniske danskere" og begrundet det direkte med sine egne erfaringer og oplevelser. Qubra er heller ikke overbevist om Narimans og kammeraternes perspektiver:

Qubra: Altså, grunden til, at en far gerne vil have en søn, er, fordi sønnen kan arve hans efternavn. Og så er det, når faren en eller anden dag dør eller er væk, så er det broren, der skal være hersker i huset og passe hans søskende.

Nariman fastholder sin uenighed med Qubra og Majidas kønsrollemønster, samtidig med at hun giver dem plads til at dele deres tanker og holdninger. Hun selvpositionerer sig efterfølgende personligt og spørger Qubra: "Jeg har ikke nogen sønner. Hvad skal jeg gøre?". Her trækker Qubra det konservative kønsrollemønster endnu længere ud og mener, at det så må være "faren" og dernæst "fætteren", der har ansvaret for at holde øje med døtre, og Majida supplerer med, at der også kan være en "onkel". Straks herefter ryger samtalen i en endnu mere ekstrem retning, som provokerer Nariman, da Qubra foreslår, at manden kan gifte sig med endnu en kone, hvis han ikke får drengebørn af sin første kone. Nariman spørger med høj intonation og tydelig forundring i stemmen: "Kan man have flere koner på en gang?", og efter en kort pause er der flere elever, der siger "ja". Det er svært at vurdere ud fra videoptagelsen, hvem der siger "ja". Eleverne siger det i munden på hinanden, og først er det Noura, der giver en forklaring, som handler om, at mænd "bilder sig selv ind, at de kan gifte sig med fire koner", ud fra argumentet om deres "seksuelle lyster og behov". Den "overivrige" seksuelle lyst kan være en af årsagerne til, at manden bliver gift med flere kvinder. Mens Melisa, i overensstemmelse med Qubras tidligere diskurstråd om mænds ønske om at få drengebørn, foreslår, at en anden årsag kunne være barnløshed i ægteskabet. Derefter opstår en tredje årsag, der handler om kvinder, der ikke kan klare sig uden mænd. Denne årsag bunder i en generel medlidenhed med kvinder, da den handler om, at kvinder skal reddes, fordi "manden hjælper" de kvinder, han gifter sig med, fx hvis de "er syge". Alle tre begrundelser kobles til en religiøs diskurs om "profeten Muhammed" og hans koner, hvor de diskuterer, hvorfor profeten i det hele taget havde flere koner. I sekvensen holder eleverne diskussionen i strakt arm og deler, hvad de har hørt, og hvad de tror om fænomenet "flerkoneri". Da Qubra derefter fastholder sine holdninger til kønsroller og ytringen om, at "mange mænd helst vil have drenge", afbryder Nariman hende utålmodigt og spørger åbent i klassen, om "det gælder for alle mænd". Eleverne siger i fællesskab "nej", og dette efterfølges af Narimans interaktive positionering (Rørbech, 2013) af eleverne, hvor hun udtrykker et ønske om at høre, hvad eleverne "selv mener om sagen" med flerkoneri og barnløshed. Denne direkte opfordring og invitation til selv at tage kritisk stilling tager eleverne imod. Noura gør det tydeligt, at hun tager afstand fra ideen om, at det er okay

at blive gift med flere på grund af seksuelle lyster. Melisa supplerer: "Selvom en mand ikke har fået drenge, så burde han være glad for det, han har fået". Naima positionerer sig også i en moddiskurs i forhold til flerkoneri og siger, at det er "latterligt", at "en mand bliver gift fire gange, fordi han gerne vil have en dreng". Dette efterfølges af et "sådan" fra Narimans side, som tydeligt indikerer, at de står sammen om den holdning. Fatin stemmer i med "det synes jeg også"(D1F5), og Majida byder forsigtigt ind med et nyt kulturelt perspektiv (D1F6):

Majida: ☐Det er ikke altid mennesker... det kan også være den kultur. Man kan blive presset af mennesker☐.

Nariman godtager Majidas kulturelle perspektiv. Selvom Nariman forsøger at nedbryde elevernes fordomme om både deres egne kulturelle grupper og "de andres", lykkes det ikke for hende at bevæge eleverne helt væk fra deres statiske dikotomiske forståelser af kulturer og kønsroller. De bevæger sig blot på kanten af disse. Eleverne får i sekvensen mulighed for at udtrykke deres holdninger i et trygt miljø, sådan som Cai (2002) anbefaler det i sin sociokulturelle dimension. De multikulturelle temaer om kulturmøder, kulturforskelle og kærlighed på tværs af kulturer i romanen har medført forskellige subjektpositioner i forhold til islam og kulturelle kønsroller, hvor Nariman udfordrer og klarlægger sin position, samtidig med at hun giver plads til elevernes forskellige perspektiver og holdninger. I sekvensen opstår der nye perspektiver, som kan kendetegnes ved en sociokulturel rigdom, der potentielt også kan bringe sociokulturelle spændinger ind i den fælles læsning (Cai, 2002). Gennem de kontroversielle temaer og positioneringer, som den multikulturelle tekst også åbner for, deler eleverne perspektiver og fortolkninger i den fælles læsning, og i denne praksis binder ens udsagn, da de skal uddybes, forsvares og forklares. Man bliver i Narimans klasse stillet til ansvar for sine synspunkter, og man skal være klar til at blive udfordret. Qubra investerer sine egne erfaringer og personlige holdninger, og Nariman skaber et trygt rum, hvori hun legitimerer forskellige forståelser. I første omgang er der ingen, der udfordrer Qubras og Majidas religiøse identitetspositioneringer. Det er først, da Nariman opfordrer til, at eleverne deler deres personlige holdninger, at der opstår en kulturel spænding i modkonstruktionerne til den hidtil kontrasterende kønsdiskurs. Sekvensen afsluttes med, at Nariman oplyser, at det i øvrigt er "ulovligt" at have flere koner eller mænd på én gang i Danmark, men at der selvfølgelig kan forekomme utroskab, som man kan diskutere, "hvorvidt (det) også bør være ulovligt". Eleverne griner ad denne afsluttende kommentar.

Genkendelse og spejling tenderer i sekvensen til en overidentifikation fra nogle elevers side, som i første omgang spænder ben for elevernes reflekterede, distancerede og kritiske læsninger. Idet "de

andres”, altså ”danskernes”, blik er fraværende, bærer forhandlingerne præg af de tilstedeværende elevers indlevelse og personlige identifikationer, som viser, at de spejler sig i romanens religiøse og stereotype repræsentation af kønsroller og familierelationer. Narimans insistensen på reflekterede, antigeneraliserende, perspektiverende og nuancerede læsemåder er et forsøg på at repræsentere dette fraværende perspektiv. Det lykkes hende delvist at udfordre eleverne til en mere kritisk læsning af deres egne og andres kulturer. Eleverne forholder sig dog generelt unuanceret til ”de andre”, som ikke forventes at passe lige så meget på pigerne i deres familier. Nogle af eleverne i Narimans klasse viser tegn på kulturelle kompetencer, når de forholder sig kritisk til hinandens holdninger og kønstatistikkerne i bogen, mens andre bliver i deres stereotype forståelser.

6.3.4 Kønsforhandlinger og myten om mødommen

Den næste sekvens, som analyseres, er hentet fra dag 2 (D2F8). Eleverne har forinden arbejdet med personkarakteristikopgaven (bilag 28, s. 14-16) og er i sekvensen i gang med at forhandle kulturelle forståelser af Anisas hverdagsliv. De fleste af eleverne har på dette tidspunkt ikke læst hele bogen. Samtalen indledes med, at Nariman tilskynder eleverne til at overveje, hvad bogen ville handle om, hvis de tre hovedkarakterer var drenge og ikke piger. Noura er ikke i tvivl om, at tre drenge bare ville spørge hinanden om, ”hvordan det er at have sex”, og Muhammed supplerer med, at det nok ikke ville blive opdaget. Han har hørt, at kvinder bløder, første gang de har sex.

Nariman: Jeg skal bare lige være helt med på, hvad du mener, ikke. Du tænker, at når de bliver gift, hvad er det, der ikke bliver opdaget?

Mohammed: At de har haft sex før.

Nariman: Ok, men det gør man med en pige?

Mohammed: Ja med det der blodplet der, jo.

Nariman: Fordi piger bløder, første gang de har sex. Fup eller fakta, hvad tror I? (5) Er det sådan, at alle piger bløder, første gang de har sex? (D2F8, s. 1-2)

Efter en lang pause (5 sekunder), siger flere elever ”nej”, og Naima vender tilbage til den indledende diskurstråd om, hvad bogen ville omhandle, hvis vennerne var tre drenge. Hun trækker en tidligere diskurstråd frem i klassen, som de talte om den første dag, hvor de diskuterede, hvorvidt muslimske kvinder kan gifte sig med ikkemuslimske mænd (se bilag 16 under Tema: Forhandlinger om køn). Naima siger, at hvis bogen handlede om tre drenge, ville de få deres vilje, og de ville få lov at gifte sig med danske piger. Der opstår således to parallelle diskurstråde i klassens storyline i denne sekvens: en, der omhandler en refleksion over handlingen, hvis hovedkaraktererne var tre muslimske drenge i stedet for piger, og en, der konstant kredser om ”mødomstjek”. De to diskurstråde krydser hinanden i samtalen. Efter en kort genoptagelse af samtalen om forskellen på muslimske drenge og

muslimske pigers ret til at gifte sig med en ”dansker” vender Nariman tilbage til diskursen om mødom:

Nariman: Og bare lige for at sætte sidste punktum i forhold til det med mødom, der er ikke nogen garanti for, at piger bløder, første gang de har sex.

(...)

Nariman: Det er jo ikke til at sige, hvad det er, der gør, om en pige bløder eller ej. Og den her myte omkring, at der findes en eller anden hinde i pigens krop, som springer (...) den eksisterer ikke.

Qubra: Er der ikke den der? [Qubra laver en bevægelse som en streg i luften]

Nariman: Der er ikke den der. [Nariman ånder ud her og udtaler det med skarp stemme]
Men jeg synes, I skal prøve at google det og blive lidt klogere på det selv.

Det er tydeligt, at Nariman har myten om jomfruhinden på hjerte. Hun sørger for, at alle er med på, at der ikke eksisterer en jomfruhinde, der springer ved det første samleje, inden hun vender tilbage til diskurstråden (Hetmar, 2019) om ægteskab på tværs af kulturer. Hun spørger til, om man ikke bare kan beslutte, at en muslimsk kvinde må gifte sig med en ikkemuslimsk mand. Eleverne er enige om, at det kan man godt, men at det er svært at forestille sig, om Anisas familie ville acceptere det. Eleverne indtager her aesthetic læserpositioner (Rosenblatt, 1995) og byder ind med beskrivelser af karakteren Anisa, der bygger på deres litterære oplevelser. Anisa er ”paranoid”, ”forelsket i Johannes”, ”bange for rygterne” og ”bange for forældrenes reaktioner”. Da Nariman beder eleverne om at gætte bogens videre handling, opstår der uenigheder om, hvorvidt drenges rygter er mindre vigtige end pigers. Fatma gætter på, at bogen ender med, at Anisa har ødelagt familiens ære, hvilket Hamdi mener, ikke ville være tilfældet, hvis den omhandlede dreng. Her selvpositionerer Kasper sig i en moddiskurs til de konstruerede kønsforskelle, da konsekvenserne for ham som dreng også ville være slemme, hvis han gjorde det, Anisa gør i bogen. I Kaspers familie skal drenge og piger efterleve de samme regler. Eleverne fortolker og perspektiverer teksten til deres eget liv. Både når de, som vist i dette afsnit, samtaler om køn, og når de samtaler om kulturelle tematikker i romanen, positionerer eleverne sig personligt i klassens fællesskab. Rygter og ære er kulturelle tematikker, som kommer i fokus i nedenstående analyseafsnit.

6.3.5 Familiens ære: reflekterede fortolkninger og uenigheder

I denne sekvens fra dag 3 (D3F4) arbejder eleverne med spørgsmål til bogens temaer, som er hentet i den didaktiske intervention. Målet med opgaven er:

At forholde dig til de holdninger og livsformer, som du møder i romanen, i forhold til den tid, du lever i. At udveksle synspunkter og debattere dem og perspektivere dem i forhold til det samfund,

som du er en del af. At leve dig ind i et andet menneskes følelser og se tingene fra andres perspektiv (bilag 28, s. 27).

Eleverne diskuterer, hvorvidt Anisa bør være taknemmelig for, at forældrene giver hende endnu en chance, da de tilbyder hende at blive gift med en marokkansk mand, sådan som karakteren moster Leyla mener. Fatma mener, at Anisa bør være taknemmelig, fordi ”mange ville smide deres døtre ud, hvis de havde gjort det samme” og ”ødelagt familiens ære” (D3F4, s. 11). Noura mener, at familien må holde af Anisa, siden de endnu ikke ”har sendt hende på opdragelsesrejse”. Elevernes kulturelle referencerammer taler ind i en fælles storyline (Hetmar, 2019), der berettiger forældre til at slå hånden af deres børn eller sende dem på genopdragelsesrejser, når de har brudt familiens krav og regler. Forældrene fremstilles ikke som kyniske. Tværtimod virker det som en mild straf, at de finder en mand til hende. Kun Mohammed ser på moster Leyla fra et anderledes perspektiv, idet han mener, at mosteren gør det ”for at redde sin egen røv”. Mohammed forholder sig ikke til Narimans spørgsmål eller de andres perspektiver, men deler sit kritiske perspektiv på moster Leylas intentioner. Ingen kommenterer Mohammeds betragtning. I stedet markerer Qubra og får ordet:

Qubra: Jeg synes faktisk, Anisa burde være taknemlig... fordi det kunne faktisk have været værre for hende.

Qubra er således enig med Fatma, og Naima bakker hende op. Både Fatma, Qubra og Naima taler ind i en for dem kendt kontekst, hvor det ikke er noget nyt eller unormalt for dem, at der falder konsekvenser for karakteren Anisa. Naima positionerer sig dog nuanceret i forhold til de andre. På den ene side medgiver hun klassekammeraterne, at det kunne have ”været værre” for Anisa, men hun forholder sig også personligt og siger: ”Jeg vil hellere blive smidt ud”. Naima er derfor den eneste, der på empatisk vis sætter sig i Anisas sted og konstruerer en spejling i Anisas valg om at stikke af fra familien. Nariman lytter til elevernes positioneringer, og efter at have ladet samtalen glide tager hun ordet og udfordrer klassens tilsyneladende manifesterede kulturelle diskurstråd:

Nariman: Der er flere af jer, der siger, det kunne have været værre. Altså, nu sætter jeg det sådan virkelig på spidsen, ikke også, og jeg ved godt, at jeg kommer til at provokere nogle af jer med det, jeg siger (5). Er der meget, der kunne være værre, end at man skal hos lægen, undskyld mig, og sprede benene og blive udsat for en undersøgelse af, hvorvidt man er jomfru eller ej?

Eleverne griner, nogen rykker på sig, andre nikker, og Hamdi markerer, til Narimans store overraskelse:

Nariman: □□Der□□ er noget, der er værre. [Udtaler det med høj volumen og forundring i stemmen. Rykker sig fysisk frem i stolen og kigger på Hamdi]

Hamdi: At hvis nu den dag, hun skal til lægen, at hendes forældre kigger på. [Mange af eleverne griner højlydt. Nariman griner også]

Nariman: Det synes jeg... [Eleverne snakker i munden på hinanden. De er ivrige efter at sige noget]

Elev?: Aj. Føj.

Elev?: Hvad?? Ad.

Nariman medgiver, at det trods alt ville være endnu værre, hvis ens forældre ovenikøbet skulle kigge på imens. Derefter vender hun tilbage til teksten og stiller tekstnære spørgsmål om den videre handling.

Ære er en del af elevernes fælles skabte kontekst, idet de tilsyneladende genkender romanens repræsentationer af kulturelle praksisser, der berettiger forældre til at sende børn på genopdragelsesrejser. Det er få elever, der deltager diskursivt i samtalen, men kropsligt er alle de elever, der er til stede, aktivt lyttende. De kigger på den, der tager eller får tildelt ordet, og de positionerer sig undervejs gennem medierende midler som nik, rysten på hovedet, grin og øjenkontakt med hinanden. Der tegner sig et billede af en klasse, der deler samme kulturelle referencerammer som karakteren Anisa, og selvom bogen tager udgangspunkt i Anisas og de to veninders synsvinkel, så positionerer eleverne sig i en kontrast til Anisas handlinger. På den første dag med *Haram* siger eleverne, at man selv må bestemme, om man vælger at have en ikkemuslimsk kæreste, og at de ikke ville dømme andre for at vælge det. Men spørgsmålet er, om eleverne reelt mener det. Naima er den eneste, der diskursivt ytrer empati med og forståelse for Anisas valg om at stikke af, og Mohammed er den eneste, der forholder sig kritisk til moster Leylas intentioner, som ikke handler om Anisas bedste, men om hendes eget.

6.3.6 Motivation, spejling og lysten til at læse

Igennem hele forløbet er der en del tegn på, at eleverne udviser stor motivation for at læse *Haram* (se også bilag 26). En sekvens, der viser tydelige tegn på motivation og engagement i teksten, henter jeg fra en samtale mellem fem elever og mig (D3 Feltnoter). De fem elever er Mohammed, Hamdi, Adam, Naima og Qubra. Samtalen foregår efter endt forløb med *Haram*. Jeg spørger eleverne, hvad de generelt synes om bogen, og de er alle fem enige om, at den er god. Naima oplyser, at hun i sin fritid læser multikulturelle bøger, fordi hun lærer at være ”åben over for andre mennesker”. Her udviser hun tegn på kulturelle kompetencer, idet hun er klar over, at mødet med andre kulturer kan give hende viden, der gør det nemmere for hende at møde andre mennesker i sit virkelige liv. Hamdi oplyser, at

Haram er den første bog, som hun har læst til ende, og hun begrundet sin læselyst med, at den handler om en pige i hendes egen alder, som har samme baggrund som hun selv (Dag 3 Feltnoter, s. 2). Mohammed supplerer og oplyser, at han kan lide bogen, fordi det samme kunne ske for ham, hvis han for eksempel "har sex før ægteskabet". Han genkender bogens temaer fra sit eget liv og kan "nemt sætte sig ind i familiens regler". Adam positionerer sig også i en personlig diskurs, da han, på samme måde som de andre, genkender indholdet fra sit eget liv. Efterfølgende vælger jeg at udfordre elevernes identifikatoriske læsninger og spørger, hvad de tror, at elever fra andre skoler vil synes om bogen.

Hamdi: De vil tænke: "Hvad fanden".

Naima: Ja.

Qubra: Jeg tror, de vil tænke: "Jamen, det er normalt, jeg forstår ikke, hvorfor de skal være så strenge"

...Mohammed: De vil nok ikke kunne se det på samme måde, som vi gør det. Fordi de ved nok ikke, hvordan det er, altså, de har ikke samme regler.

Qubra: For eksempel det der med at være taknemmelig, der var mange, der sagde, at hun burde faktisk være taknemmelig, men jeg tror ikke, at hvis det var danskere... Er det okay, at hvis jeg bare siger danskere? [Hun kigger på mig]

Nadia: Ja, det må du selv bestemme.

Qubra: Okay. Hvis der var danskere, så tror jeg ikke, de vil tænke, at hun burde være taknemmelig. Jeg tror, de vil synes, at det er synd for hende.

(...)

Mohammed: Ja. Altså, vi kan se det fra forskellige synsvinkler, jo. Vi kan se det både ud fra vores religion og kultur. Vi ser det fra forskellige steder.

Eleverne udviser i denne sekvens tegn på kulturelle kompetencer. I den kognitive dimension viser eleverne, at de genkender, forstår og fortolker teksten, og forsøger at vurdere deres egen læsning, som de er klar over, er farvet af deres egne kulturer. I den personlige dimension står de ved deres egne kulturer og værner om en fælles fortælling: "Vi synes jo, at hun ...". De forestiller sig, hvordan "danskere" vil fortolke Anisas sted og er bevidste om, at de og "danskerne" er farvede af "forskellige synsvinkler". Mohammed viser en metakulturel bevidsthed, når han gør det tydeligt, at de læser romanen ud fra deres "kultur og religion". At Qubra spørger mig, om hun må bruge diskursen "danskere", indikerer, at det er en almindelig betegnelse eleverne imellem. Hun spørger ikke sine kammerater. Jeg ønsker ikke at blande mig i deres diskursive valg. Identiteten "dansker" er ikke én, de positionerer sig med i dette fællesskab. De performer nærmere en kontrastpositionering til "danskere" og skaber en afstand mellem sig selv og "danskernes" læsninger.

6.3.7 Opsamling på stabile mønstre i case 3

I case 3 er der kun analyseret stabile mønstre. Både elevernes positioneringer og lærerens provokerende og udfordrende spørgestrategier sker gentagne gange på tværs af forløbet. Uenigheder, udfordrende spørgestrategier og kontrastpositioneringer er stabile mønstre i case 3. I analysen af ovenstående sekvenser har jeg vist, at identitetsforhandlinger i Narimans 8. klasse (Pavlenko & Blackledge, 2004) foregår i et samspil mellem selvpositioneringer og interaktive positioneringer (Davies & Harré, 1990). Når enkelte elever deler deres erfaringer eller personlige holdninger til fx karaktererne og perspektiverer karakterernes liv til deres eget liv, udfordres disse selvpositioneringer i den fælles læsning. Eleverne forhandler identiteter på tværs af de skabte kulturelle konstruktioner i klassens fælles møde med *Haram*. Forstyrrelser er en del af elevernes samtaler. Nariman forstyrrer elevernes positioneringer, og eleverne forstyrrer hinandens igennem hele forløbet. Den religiøse elevidentitet er eksplicit til stede i klassens samtaler. Med sine interaktive positioneringer, når hun udfordrer og spiller ytringerne op mod hinanden (fx ”er i enige om?”, ”kan man sige alle mænd?”, ”er det alle arabere?”, ”ude i verden er der ikke kun muslimer”), insisterer Nariman på, at eleverne forholder sig kritisk til deres egne læsninger og de skabte religiøse/kulturelle fortolkninger i forløbet.

Analysen viser, at Nariman legitimerer uenigheder om og forskellige holdninger til *Harams* temaer og bevidst gør brug af retoriske spørgestrategier, der har til hensigt at udfordre elevernes konstruktioner af kulturelle dikotomier og deres statiske og generaliserende blikke på islam, ”danskere” og kønsroller. Gennem selvpositioneringer undervejs, for eksempel da Nariman udfordrer ideen om de hjælpeløse piger og ytrer: ”Jeg har ingen drenge”, stiller hun sig kritisk i forhold til elevernes identitetspositioneringer. Samtidig viser analyserne, at eleverne indtager engagerede elevidentiteter, hvor også de stiller nysgerrige spørgsmål til hinanden og til læreren. Eleverne er spørgelystne og spørger både hinanden og Nariman, fx om, hvad de mener om et fænomen, de samtaler om. Indimellem deler Nariman sine holdninger direkte (fx myten om mødommen), andre gange afventer hun og skaber plads til elevernes refleksioner, før hun demonstrerer sin position (fx diskussionen om flerkoneri). Temaet med genkendelighed og relevans fra interviewet med Nariman går igen i interaktionerne i klasserummet. Nariman spørger til elevernes forestillingsevner, deres erfaringer og deres holdninger. Hun åbner for selvpositioneringer med udgangspunkt i den faglige læsning, hvor eleverne kan dykke ned i teksten og lede efter spor, som de genkender fra andre tekster eller læsninger.

I interviewet med Nariman tegnede der sig et billede af en underviser, der ikke er bange for at kaste sig ud i svære samtaler. Dette er et tydeligt mønster i klassens interaktioner. Nariman udfordrer ikke

blot elevernes livssyn og kulturelle, religiøse og entydige identifikationer; hun bevidstgør dem og ekspliciterer, når eleverne er generaliserende, og når hun selv er uenig i deres antagelser. På den ene side formår hun at skabe et rum, hvori hun nysgerrigt og interesseret giver plads til ”dem” og ”os”-kontraster uden at dømme; på den anden side udnytter hun sin rolle som lærer og afviser, bestrider og provokerer deres forståelser, når hun finder det nødvendigt at nuancere deres udsagn. Uenighedsfællesskabet er en accepteret underliggende Diskurs, ligesom eleverne er bevidste om, at de har et fællesskab, som er præget af deres kulturelle erfaringer, som de kontrasterer med ”danskerne”. Elevidentiteterne performs i en kontrast til ”danskere”, hvilket Nariman også var inde på i interviewet med hende.

Eleverne bevæger sig ofte helt væk fra teksten i deres samtaler, og analysen har vist, at dette kan skyldes en overidentifikation med emnet, som afføder samtaler om dem selv, deres hverdag og erfaringer, hvori teksten næsten forsvinder. På den ene side opstår der interessante samtaler i klassen, mens man på den anden side kan indvende, at de ikke når dybt ind i analysen af romanen, hvilket forhindrer dem i at forholde sig analytisk til synsvinklen, sproget og det stereotype indhold, i strakt arm og med et analytisk metaperspektiv.

6.4 Crosscase-opsummering af klasserumsinteraktionerne

I denne del af afhandlingen har jeg undersøgt, hvordan eleverne og lærerne i de tre cases forhandler identiteter, kulturer og læsemåder i arbejdet med *Haram*. Før jeg konkluderer på analyserne, indleder jeg med en crosscase-opsummering, hvori jeg besvarer de tre spørgsmål, der indledningsvis blev stillet i kapitlet. Crosscase-opsummeringen fokuserer på ligheder og forskelle på tværs af casene. I analysen af klasserumsinteraktionerne har både eleverne og lærerne været i fokus, særligt lærernes didaktiske strategier og de positioneringsmuligheder, de åbner for gennem valg af opgaver, redidaktiseringer og spørgestrategier.

Både Liselotte og Anja redidaktiserer nogle af opgaverne i interventionen, særligt ved at tilføje drama og kropslighed. Nariman vælger at arbejde med opgaverne, sådan som de er præsenteret i interventionen, med undtagelse af, at hun indimellem ændrer på, om eleverne skal arbejde i grupper eller individuelt. I overensstemmelse med den didaktiske intervention bevæger alle tre lærere sig i et kontinuum mellem efferent, aesthetic og kritiske læsemåder og har teksten i fokus i forhandlingerne om identiteter, kulturer og læsemåder, men i case tre er der, i overensstemmelse med Narimans litteratursyn, som hun præsenterede i interviewet, en tendens til at samtale om emner uden for teksten, der dog stadig lægger sig tæt op ad tekstens tematikker (fx flerkoneri). Alle tre lærere forsøger at

skabe en nærhed mellem teksten og deres elever ved at stille tekstnære spørgsmål og spørge ind til elevernes oplevelser af teksten, elevernes holdninger, og om de kan genkende temaerne. For eksempel spørger Anja sine elever, om de kan genkende nogle af karakterernes livssituationer, selvom det handler om en anden kultur end deres egne. Der er dog forskelle på, hvordan eleverne responderer på lærernes spørgsmål, ligesom der er forskelle på, hvor meget lærerne går til eleverne og udfordrer deres læsninger, holdninger og positioneringer i den fælles læsning. Både elevernes og lærernes positioneringer, lærernes spørgestrategier, lærernes valg af opgaver, elevernes og lærernes tidligere læsninger, deres viden og erfaringer, romanen og den didaktiske intervention har vist sig at være afgørende for de positioneringsmuligheder, der skabes i casene. Der er tale om komplekse praksisser, hvor interventionen er det, der binder casene sammen. Interventionen får en vis magt i rummet i alle tre forløb, da interventionen stræber efter at udfordre elevernes empathiske evner, kritiske og litterære læsninger og holdninger til romanens kulturelle repræsentationer. Lærerne vælger forskellige spørgestrategier dertil. Disse er forbundet med, hvilken lærertype lærerne performer, og med elevernes personlige, litterære og andre erfaringer samt klassens tidligere læsninger. Derfor har analysen af de tre cases først og fremmest vist, at der er mange forhold, der får indflydelse på de forhandlinger, der opstår i arbejdet med den samme roman og det samme didaktiske forløb, men at interventionen har en ikke uvæsentlig betydning, da den rammesætter disse forhandlinger og skaber rum for samtaler om kulturer, religioner, køn, identiteter og kulturmøder. Analysen har også vist, at alle tre lærere stræber efter at give eleverne megen taletid, hvortil de anvender forskellige strategier.

Liselottes strategi er, i overensstemmelse med hendes ytringer i interviewet, at skabe en nærhed til elevernes verden og at italesætte de universelle tematikker. Liselotte vælger ofte at stille tekstnære spørgsmål, som eleverne kan finde svar på i litteraturen, når der opstår tavshed i rummet. Når eleverne i case 1 generaliserer eller ser firkantet på relationen mellem køn eller mellem danskere og muslimer, vælger Liselotte at træde et skridt tilbage og udfordre elevernes ytringer ved at bringe andre tekster og læsninger ind i analysen. Liselottes intertekstuelle strategier bryder med det ellers stabile mønster i empirien, hvor eleverne vælger tavshed som en position, hver gang hun udfordrer deres holdninger. Eleverne indtager primært faglige selvpositioneringer, hvor de markerer og byder ind, når Liselotte spørger til forhold inden for tekstens univers.

Anja vælger andre strategier til at bryde tavsheden med og til at sætte gang i refleksioner og udfordre elevernes kritiske holdninger. I Anjas spørgestrategier legitimeres kontrastlæsninger, hvor hun indimellem også selv tydeliggør sin forståelse af ligheder og forskelle mellem kulturer. I overensstemmelse med interventionen tydeliggør Anja sin egen forståelse af minoriteters kulturer i

Danmark, ligesom hun flere gange explicit siger, at hendes viden om muslimer (også) er begrænset. Hun åbner derfor for, hvad der er kendt og fremmed for hende og for hendes elever, og hun vælger en tilgang til *Haram*, der åbner for dobbelte positioneringsmuligheder for eleverne. De kan svare med afsæt i teksten eller med afsæt i deres personlige erfaringer og holdninger. Ligeledes legitimerer hun elevernes tvetydige identitetsudkast og dobbelte positioneringer, for eksempel da minoritets eleverne Afaq og Baqer forholder sig tvetydigt til begrebet haram. Generelt deltager eleverne aktivt i samtalerne i Anjas klasse, og det lader til at være en accepteret diskurstråd, at Anja udpeger eleverne, uanset om de markerer eller ej.

I Narimans klasse er eleverne ikke tavse. De positionerer sig som engagerede og spørgelystne, og Nariman udpeger ganske sjældent elever, der ikke markerer. I Narimans tilgang til romanen spores der et ønske om at forholde sig kritisk til dens stereotype, dikotomiske fremstillinger af kulturer, som hun også udfordrer undervejs. I denne case viser det sig, at eleverne ofte kan relatere sig til tekstens kulturelle regler. De forhandlinger, der opstår i klassens interaktioner, er primært religiøse og afslører, at eleverne ikke selv er bevidste om årsagerne til de forskellige regler og forbud i islam, som også afspejles i teksten. Eleverne er heller ikke bevidste om, at de udtaler sig generaliserende om muslimer eller forholdet mellem køn, hvilket er årsagen til, at Nariman stiller provokerende og udfordrende spørgsmål, i hvilke hun tydeligt og explicit spejler opståede generaliseringer og entydige perspektiver. Narimans tilgang til romanen og den didaktiske intervention er primært at tage udgangspunkt i, at eleverne skal lære at forholde sig kritisk til romanens fremstilling af stereotype billeder af kulturer. Dertil vælger Nariman en strategi, hvor hun afviser rigtige svar, og hvor hun stiller sig i en nysgerrig position og udviser interesse for elevernes holdninger, perspektiver og indbyrdes uenigheder og diskussioner. Her legitimeres et rum med sociokulturelle spændinger (Cai, 2002), hvori eleverne ikke behøver at opnå konsensus.

I alle tre cases performs en "dem" og "os"-diskurs, men den ser forskellig ud. I case 1 er det både Liselotte og eleverne, der skaber diskurser om "muslimer" og "ikkemuslimer" i klassen. I case 2 skaber eleverne og Anja en "dem" og "os"-diskurs, idet de performer et homogent kulturelt fællesskab, som står i kontrast til en for dem ukendt muslimsk kultur. Omvendt performer eleverne i case 3 en homogen muslimsk identitet, der står i modsætning til en "dansk" identitet. "Dem" og "os"-diskurser opstår ikke kun, fordi eleverne og lærerne performer dem; de er også medkonstruerede af indholdet. Der er flere tekster i spil i forløbene: Der er elevernes tekster, der gør eleverne til medskabere af genstandsfeltet for undervisningen (interviews, Padlet-opgaver m.m.); den didaktiske intervention, der skaber interaktive positioneringer, som både lærerne og eleverne forholder sig til;

elevernes handlinger og ytringer og lærernes spørgestrategier, handlinger og ytringer. Sidst, men ikke mindst spiller romanen en afgørende rolle. Romanen risikerer at overføre stereotype konstruktioner af muslimer og danskere, hvilket interventionen italesætter og målrettet udfordrer. Lærernes valg og udeladelser har vist sig at være afgørende for, hvilke samtaler der foregår i klassen. Alle tre lærere har valgt, med udgangspunkt i forskellige opgavetyper, at udfordre romanens stereotype fremstillinger af for eksempel køn og synet på kvinders og mænds rygte. Alle lærere italesætter kønskonstruktionerne i romanen, og her forholder eleverne sig i større eller mindre grad nuanceret – særligt når de træder dybere ind i teksten – og de udfordres af lærernes spørgestrategier.

Liselotte positionerer indimellem eleverne i faste identitetskategorier, men som analysen har belyst, performer eleverne selv kontrasterende positioneringer mellem en muslimsk og en dansk identitet, hvilket også bekymrede Liselotte før selve interventionen. Elevidentiteten performs først og fremmest i nationale og religiøse kontrastpositioneringer, som Liselotte forsøger at udfordre ved at fokusere på universelle tematikker i romanen.

Hos Anja performer eleverne både religiøse minoritetskategorier (indremissionske elever) og etniske kategorier (vi er danske). Her får den kompetente litteraturlæser plads, idet Anja skaber muligheder for, at eleverne indtager analytiske og fortolkende elevidentiteter, der viser, at de er i stand til at analysere litteratur på et højt niveau.

Hos Nariman forhandler eleverne kulturer, sprog og forståelser af muslimske regler. Nariman åbner for selvkritiske positioneringer, der udfordrer eleverne i deres kulturelle og religiøse identifikationer med *Haram*. Hun forsøger at være den kritiske modpol til de meget muslimske forhandlinger, men det lykkes hende ikke altid at skubbe eleverne ud over kanten i forhold til deres muslimske læsninger.

I klasserummet kan jeg genkende lærernes egne refleksioner over deres egne litteraturredidaktiske praksisser, sådan som de udtalte sig om disse i interviewene med dem. I case 1 er det tydeligt, at Liselotte ikke italesætter eller spørger ind til islam. Hendes ønske om at fastholde det universelle kommer til gengæld indimellem til at lukke forhandlingerne, idet både *Haram* og opgaverne lægger op til at tale om religion og om kulturforskelle og ligheder mellem kulturer. I interviewet med hende oplyser hun, at islam fylder for meget i elevernes hverdag generelt, og at de ”danske” elever er en minoritet i klassen. Derfor stræber hun i sin praksis efter at gøre teksten relevant for alle sine elever. Samtalerne i Liselottes klasse bærer således præg af, at hun ikke spørger ind til elevernes religiøse fortolkninger og generaliseringer, og disse udfordres heller ikke eksplicit i forløbet, når de dukker op i samtalerne.

I case 2 taler eleverne om islam, og gennem nærlæsningen analyserer og fortolker de, hvordan islam praktiseres i forhold til deres egen kendte kultur og i forhold til kristendommen. Både Anja og eleverne positionerer sig i en respektfuld position, hvor de ofte nævner deres manglende viden om islam, der kan medføre generaliseringer. Anja udtaler i interviewet, at hun stræber efter at bringe flere perspektiver i spil i sin litteraturundervisning, hvilket er et genkendeligt mønster i analysen af arbejdet med *Haram*.

Narimans spørgestrategi er, som hun sagde i interviewet, at skabe genkendelighed og nærhed mellem teksten og eleverne. Dog fylder samtaler om islam så meget i case 3, at eleverne tenderer til overidentifikation med romanens kulturelle fremstillinger, hvilket fjerner fokus fra tekstens indhold. Det interessante er, at romanens stereotyper er genkendelige for eleverne i case 3. De kender til romanens indskrivning af kulturelle praksisser. I interaktionerne viser de fleste elever, at de er uenige med romanens ideologi, idet de mener, at det er Anisa, der gør noget forkert. De forholder sig derfor kritisk til den implicitte fortæller, der forsøger at skabe empati og nærhed mellem læseren og karakteren Anisa. Narimans afvisning af kulturaliserende forklaringer i interviewet tager hun med sig ind i klassens arbejde med *Haram*, blandt andet når hun stiller krav til eleverne om, at de ikke generaliserer og siger ”alle mænd” eller ”alle muslimer”.

I alle tre cases er der ikke nogen radikal udskillelse af bestemte grupper i samfundet eller af enkelte elever i klasserne. Dog er det uvant for alle tre cases at hæve abstraktionsniveauet og tage kritisk stilling til egne læsninger undervejs. I alle tre cases er der tegn på kulturelle kompetencer. I alle cases viser eleverne respekt ved ikke at ytre sig nedgørende om hinandens positioneringer eller de konstruerede kulturer og identiteter i samtalerne. De forholder sig aktivt lyttende og positionerer sig loyalt i forhold til hinanden. I case 1 viser nogle af eleverne, at de kan ændre synspunkter undervejs. Fx ændrer Sebastian sin holdning til det normale i interaktionen med Natalie, da Liselotte eksplicit holder elevernes forskellige holdninger op mod hinanden. Han udviser forståelse for og indsigt i kulturelle kompleksiteter og anerkender kontekstens betydning for de holdninger og erfaringer, man får med sig. Ligeledes viser Aman kulturelle kompetencer, når han nuancerer blikket på drenge, der er ligeglade med deres rygte, og i samtalen med eleverne efter endt forløb afviser Sebastian, Aman og Mikkel deres klassekammerat Tarars ”fordomme” om danskere og muslimer, hvilket er et tegn på, at de har taget samtalerne om *Haram* med sig uden for danskfagets litterære rum.

I case 2 viser eleverne, at de er empatiske og indlevende i forhold til karaktererne i romanen. I deres interviews viser de, at de er i stand til at sætte sig ind i andre menneskers kulturer, liv og forståelser,

selvom de ikke har indgående viden herom. Her udviser de kulturelle kompetencer i den kognitive og sociale dimension. Ud over at de undervejs udtrykker, at de ikke kender til islam, viser eleverne også kritiske kompetencer, idet de forholder sig kritisk til forholdene mellem køn i den repræsentation, de møder i bogen. I overensstemmelse med interventionen, som anser aesthetic læsning for at være det første skridt ind i den kritiske læsning (Cai, 2008; Rosenblatt, 1995), når eleverne dybere ind i teksten gennem analyseopgaver, der lægger op til litterære læsninger (følelsesmæssige reaktioner/empatisk indlevelse m.m.), for derefter at forholde sig kritisk til ideologien i romanen og karakterens valg m.m. Hanne peger for eksempel på, at det ikke kun er i islam eller i den arabiske kultur, at man går op i rygter. Både Hanne og Victor understreger, at rygter og sladder ikke er unikt for karaktererne i bogen.

I Narimans klasse er der også tegn på, at eleverne udvikler kritiske kompetencer, idet Nariman undervejs udfordrer elevernes kontrasterende og entydige læsninger af muslimer/arabere og danskere. For eksempel modificerer nogle af eleverne deres holdninger til flerkoneri. Eleverne har dog en tendens til kun at se sig selv, og selvom de diskursivt udtrykker, at de ikke vil dømme Anisa, viser de ikke i særlig høj grad empatisk indlevelse i karakteren. Til gengæld skaber forløbet samtaler, hvori eleverne diskuterer gængse normer, som de kan genkende i romanen, og her åbner de for hinandens perspektiver og spørger ind til både lærerens og hinandens overvejelser herom. Man kan omvendt også pege på, at eleverne i case 3 viser kulturelle kompetencer i den personlige dimension, idet de fastholder et positivt blik på deres egne kulturer, som minder om Anisas kultur i bogen. De står i den forstand ved deres kulturer, og de tør performe deres kulturer i klassens interaktioner. Naima forholder sig kritisk og nuanceret til romanen. Hun mener, at det er forkert, at kvinder ikke må gifte sig med ikkemuslimske mænd, hun er imod flerkoneri, og hun ville hellere stikke af som Anisa end at acceptere forældrenes straf.

6.4.1 Konklusion på analyserne af klasserumsinteraktionerne

Analyserne i dette kapitel har kredset om elevernes og lærernes positioneringer og forhandlinger i arbejdet med multikulturel litteratur og en litteraturredidaktisk intervention, der har fokus på at udvikle elevernes kulturelle kompetencer. I analyserne viser det sig, at den kontekst, som eleverne og lærerne er en del af – herunder deltagernes genkendelige storylines og deres viden om og/eller erfaringer med religioner, kulturer, sprog og litteratur – spiller en afgørende rolle for, hvordan forhandlinger om identiteter, kulturer og læsemåder finder sted. Bogen og den didaktiske intervention stiller betydninger og meninger til rådighed i hver case, og det er eleverne og læreren i hver case, der tilskriver de præsenterede og anvendte kulturelle tegn en betydning og et indhold, som ikke er

uafhængigt af de kendte diskurstråde i casene (Hetmar, 2019). Hver case er et kulturrum, hvori stemmer fra mange steder og erfaringer krydser hinanden og skaber kulturen (Smidt, 2004, s. 26). Eleverne og lærerne performer forskellige identiteter, kulturer og læsemåder i forløbet, og den didaktiske intervention stiller læsemåder og spørgestrategier til rådighed, som alle tre lærere tager udgangspunkt i.

Den didaktiske interventions fokus på udviklingen af kulturelle kompetencer fordrer, at lærerne bevidst arbejder med læsemåder, der udfordrer fortolkninger og kulturelle forståelser. I interventionen er der indlejret et læserorienteret litteratursyn, og opgaverne fokuserer på, at eleverne, sammen med deres lærer, deler litterære oplevelser, udvikler kritisk-analytiske kompetencer, kulturelle kompetencer og positionerer sig med eller uden deres kulturelle og personlige erfaringer, holdninger og baggrunde. De tre lærertyper og de valgte spørgestrategier er forskellige, og konteksterne er forskellige. Analyserne af klasserumsinteraktionerne viser, at deltagernes læsemåder og positioneringer både afhænger af den enkelte lærers didaktiske spørgestrategier, af den kontekst, deltagerne er en del af, og af deltagernes tidligere læsninger og erfaringer.

Svaret på spørgsmålet om, hvordan eleverne og lærerne forhandler identiteter, kulturer og læsemåder, er, at de gør det i et komplekst samspil mellem interventionen og romanens rammer, deres tidligere erfaringer, baggrunde og viden om kulturer, deres holdninger, deres tidligere læsninger, deres litterære erfaringer, deres sproglige erfaringer og deres kulturelle kompetencer. I en uddybning af dette kan man ydermere sige, at lærerens spørgestrategier og selvpositioneringer er afgørende for, hvilke forhandlinger der finder sted.

Arbejdet med *Haram* og den dertilhørende didaktiske intervention har skabt et litteraturlæsningsfællesskab, hvor minoriteter i Danmark får fokus i samtalerne. Lærerne har i forskellig grad benyttet sig af følgende læsemåder:

- Religiøse og kulturelle læsemåder
- Tekstnære og faglige læsemåder
- Personlige/identifikatoriske læsemåder
- Kritiske læsemåder
- Perspektiverende/intertekstuelle læsemåder
- Diskuterende læsemåder
- Generaliserende og nuancerende læsemåder
- Flerperspektivistiske læsemåder

- Kontrasterende læsemåder

Spørgestrategierne i den didaktiske intervention har åbnet for mange læsemåder, som eleverne og lærerne kan indtage, og den enkelte lærers valg af spørgestrategier og samtaleemner er afgørende for de muligheder for at positionere sig, som tildeles i klassen, og for de forhandlinger, der skabes. Hvor Liselotte undviger at spørge ind til islam, og Anja, sammen med sine elever, skaber en fælles interesse for og nysgerrighed efter at vide mere om islam, går Nariman ind i samtaler og forhandlinger med eleverne om de muslimske forbud. Disse samtaler opstår hos eleverne gennem mødet med *Haram*, og Nariman afbryder de igangværende samtaler for at gøre eleverne opmærksomme på, at de endnu en gang åbner for religiøse forhandlinger om arabiske ords betydninger og muslimske regler. Liselotte vælger at fokusere på de universelle tematikker, hvilket den didaktiske intervention også lægger op til, mens Anja og Nariman eksplicit vælger spørgestrategier, der skaber samtaler om religion, kulturforskelle, generaliseringer og fordomme.

Arbejdet med multikulturel litteratur og opgaver, der fokuserer på at udvikle kulturelle kompetencer, har skabt forhandlinger om kultursyn, religion, kulturforskelle og elevidentiteter. I case 1 og 3 performs et forholdsvis statisk syn på kulturer og køn, som lærerne i de respektive klasser udfordrer ved hjælp af forskellige strategier. I case 3 ekspliciterer Nariman, når eleverne er generaliserende og dømmende. I case 2 performer eleverne et mere dynamisk syn på identiteter og kulturer, både når eleverne selvpositionerer sig i tvetydige identitetskategorier, og når de, sammen med læreren, udtrykker bevidsthed om, at deres blikke på "de andre" er begrænset af deres manglende viden. I alle tre cases udviser eleverne kulturelle kompetencer, men på hver sin måde og med forskellig vægtning i de fire dimensioner: kognitive, sociale, personlige og handlende. Forløbet har vist, at et eksplicit fokus på kulturmøder, minoritetskulturer i litteraturen, som kan spejle nogle af minoritets eleverne, og elevernes oplevelser og empathiske indlevelse i "andres" liv potentielt kan udvikle elevernes kulturelle kompetencer i arbejdet med multikulturel litteratur og skabe plads til forhandlinger af perspektiver på kulturer og identiteter, hvori minoriteter får stemmer.

Der skabes og performs forskellige elevidentiteter i de tre klasser. I case 1 er den tavse elevidentitet dominerende, når læreren udfordrer holdninger til og kritiske perspektiver på teksten. Muligvis skyldes det, at eleverne er usikre på, om deres religiøse eller "andetgørende" minoritetsidentiteter er accepterede i klassen. Den muslimske elevidentitet konstrueres ud fra generaliserende billeder af muslimer som en homogen gruppe. I case 2 performs primært den kompetente litteraturlæser, herunder den analytisk kompetente og aktivt deltagende elevidentitet, som blandt andet skabes af

lærerens mere eller mindre tvungne interaktive positioneringer af eleverne. I case 2 når de dybere ind i det analytiske arbejde med *Haram*, men i alle tre cases opbygges der et fællesskab, hvor eleverne, sammen med læreren, undersøger litteraturen og deler deres indre forestillinger, som løbende bliver revideret. I case 3 er elevidentiteten forbundet med en fælles kulturel spejling af egen kultur, som defineres i kontrast til og med nysgerrighed over for romanens fremstillede kultur. I case 3 er det særligt den muslimske elevidentitet, der konstrueres i samtalerne. I dette fortolkningsfællesskab skabes der et didaktisk rum, hvori eleverne udfordrer hinandens religiøse og kulturelle identiteter, og hvori læreren ikke er bange for at samtale om svære emner.

I alle tre cases forhandles identiteter i et samspil mellem interaktive positioneringer skabt af romanen, interventionen og lærernes spørgestrategier og elevernes faglige såvel som personlige selvpositioneringer. Eleverne forhandler religiøse identiteter, herunder forståelser af deres egne kulturer og religioner med dertilhørende regler og leveformer, og de forhandler deres identiteter ved at positionere sig i kontrastkonstruktioner mellem noget kendt og noget ukendt. Det kendte og det ukendte ser forskelligt ud for eleverne på tværs af casene. Mens nogle af eleverne på tværs af casene genkender og positionerer sig i forlængelse af romanens udsigelse om fx forholdet mellem køn, forholder andre elever sig kritisk og distanceret hertil. Lærernes roller bliver afgørende for, hvilke identitetsforhandlinger der åbnes for i klasserne.

Interventionen og arbejdet med *Haram* skaber rammerne for forhandlinger, men det er lærerens didaktiske valg og interaktive positioneringer, der i sidste ende får afgørende indvirkning på, hvilke forhandlinger, diskurser og læsemåder der skabes plads til. Det er også den enkelte lærers egne positioneringer i forhold til genstandsfeltet og elevernes ytringer, der får en væsentlig indvirkning på de positioneringsmuligheder, der lægges op til og gives plads til. Fx er Nariman den eneste af de tre lærere, der kaster sig ud i svære samtaler og direkte provokerer eleverne i deres synsvinkler, og dermed skaber hun plads til mere eller mindre radikale holdninger til emner som flerkoneri m.m. Ligeledes spørger eleverne ofte Nariman, hvad hun mener om bestemte forhold, hvilket viser, at eleverne og læreren indimellem bytter roller, og at det ikke kun er læreren, der tager ansvar for samtalens udvikling. I alle tre cases er forhandlinger om identiteter, kulturer og læsemåder vævet ind i hinanden. Når eleverne forhandler kulturelle perspektiver, gøres dette med udgangspunkt i bestemte læsemåder, som ofte er valgt af den respektive lærer. For eksempel er det i Liselottes klasse primært tekstnære og intertekstuelle læsemåder, der skaber rum til forhandlinger af elevernes identiteter og kulturelle positioneringer.

Kulturer fremstår som forholdsvis stabile konstruktioner i alle tre cases, selvom lærerne indimellem udfordrer fastlåste forestillinger om fx muslimer eller danskere. Forhandlinger om kulturer hænger således sammen med forhandlinger om identiteter, der fx kobles til en muslimsk, en dansk eller en kristen identitet.

Kapitel 7

Analyse af lærernes og elevernes evalueringer

I dette kapitel indleder jeg med at sammenligne analyserne af elevernes evalueringer af forløbet med *Haram* på tværs af de tre cases. Analyserne af alle tre cases findes i bilag 26. Derefter analyserer jeg fokusgruppeinterviewet med de tre lærere efter endt intervention i alle tre cases (bilag 27).

7.1 Analyse af elevevalueringer efter endt forløb: case 1, 2 og 3

Dette afsnit giver et overblik over, hvad eleverne i de tre cases skriftligt har svaret til spørgsmålene efter endt forløb med *Haram* (bilag 18), og en sammenligning af, hvor mange stjerner eleverne har givet bogen i deres boganmeldelser (bilag 28, s. 25). I bilag 26 finder man analyserne af hver case, som ligger til grund for crosscase-sammenligningerne i nærværende afsnit. Formålet med analyserne af elevernes svar er at pege på generelle tendenser i elevernes evalueringer klasserne imellem og at få et indblik i, om svarene og anmeldelserne fra de tosprogede elever afviger fra de ikketosprogede elevers svar på tværs af casene. Jeg har inddelt elevernes svar i 6 kategorier. Ganske få elever svarer uden for disse kategorier, og i de tilfælde har jeg undladt at inddrage deres svar (eksempler kan læses i bilag 26).

De kategorier, som er opstået på baggrund af elevernes svar, er (bilag 23, 24 og 25):

- Kan relatere/genkende sig selv (spejling og identifikation)
- Har lært noget om andres kultur/religion/liv
- Vil gerne læse en 2'er
- Vil ikke læse en 2'er
- Synes, at bogen var spændende/fin/okay
- Synes ikke, at bogen var spændende/fin/okay/synes, at den var kedelig

Svarene er indsat i et skema for hver case (bilag 26). Skemaerne giver et overblik over, 1) hvor mange der har svaret, 2) hvad klassen generelt synes om bogen, 3) om eleverne kan relatere sig til teksten, og 4) om de har lært om andres kultur/religion og liv. Skemaerne danner et overblik og et mønster, der gør det muligt at sammenligne, hvad tosprogede elever skriver om forløbet på tværs af de tre cases, og hvad ikketosprogede elever skriver om forløbet. Målet er således også at se, om der er generelle tendenser eller afvigelser i elevsvarene på tværs af casene og afvigelser hos tosprogede i forhold til ikketosprogede.

I forhold til anmeldelsesopgaven (bilag 28, s. 25) ser jeg udelukkende på det antal stjerner, som eleverne giver bogen. Jeg analyserer ikke, hvordan eleverne når frem til deres vurdering af bogen. Afhandlingens fokus er på at undersøge, hvordan elever fra tre forskellige cases positionerer sig i forhold til multikulturel litteratur, ikke at vurdere deres skriftsproglige kompetencer eller analytiske evner. Antallet af stjerner indikerer en samlet personlig og faglig vurdering af, hvad eleverne synes om bogen generelt, og ikke begrundelserne herfor. I nedenstående skema viser jeg et uddrag af skemaet fra case 1, hvori elevbesvarelsesne er indsat, og efterfølgende går jeg direkte til elevbesvarelsesne på tværs af casene. Det lille t i en parentes indikerer, at eleven er tosproget.

Navn	Spørgsmål til teksten efter endt læsning						Boganmeldelse	
	Kan relatere sig til Haram	Lært om andres kultur/religion/liv	Vil gerne læse en 2'er	Vil ikke læse en 2'er	Synes, at bogen var spændende /fin/okay	Synes ikke, at bogen var spændende /den var kedelig	Antal stjerner ud af 5	Ikke afleveret
Hanne		x	x		x		4	
Louise	x		x		x			x
Afaq (t)								x
Peter			x		x		-	
Emil		x		x			3	
Lucas				x		x	2,5	
Natalie				x		x	2,5	

Figur 11: Uddrag fra case 1: skema med oversigt over elevbesvarelsesne (bilag 26)

7.1.1 Crosscase-analyse af elevbesvarelsesne

I dette afsnit sammenlignes de tre cases indbyrdes og forskellen på tosprogede elevers svar og stjerner og ikketosprogede elevers svar og stjerner undersøges på tværs af casene.

Spørgsmål efter endt forløb

Svarprocenten i klasserne er:

Case 1	Case 2	Case 3
83 %	88 %	62 %

Ud af disse besvarelsesne er fordelingen på kategorierne som følger:

Kategori	Case 1	Case 2	Case 3
Kan relatere sig til <i>Haram</i>	26 %	9 %	60 %
Lært om andres kultur/religion/liv	33 %	31 %	30 %
Vil gerne læse en 2'er	53 %	45 %	90 %

Vil ikke læse en 2'er	46 %	45 %	10 %
Synes, at bogen var spændende/fin/okay	80 %	68 %	100 %
Synes ikke, at bogen var spændende/den var kedelig	20 %	31 %	0 %

Vurdering af bogen i boganmeldelsen

	Case 1	Case 2	Case 3
Samlet antal besvarelser med stjerner	66 %	48 %	56 %
Gennemsnitlig uddeling af stjerner	3,5	3,4	4

Tosprogede og ikketosprogede elevers vurdering af bogen på tværs af klasserne

	Tosprogede elever i alt	Ikketosprogede elever
Gennemsnitlig uddeling af stjerner	4	3

Ud fra analysen af elevbesvarelserne på tværs af de tre cases konkluderer jeg, at der er en generel tendens til:

- at tosprogede elever genkender sig selv og relaterer sig mere til teksten end ikketosprogede, men at der også er ikketosprogede, der relaterer sig til indholdet
- at både tosprogede og ikketosprogede elever synes, at det var en spændende bog
- at tosprogede elever synes, at det var en meget spændende bog, fordi de kunne genkende sig selv, og fordi bogen handlede om ”ikke typisk danskere”
- at tosprogede og ikketosprogede elever bedømmer bogen nogenlunde ens (henholdsvis 4 og 3 stjerner i gennemsnit)
- at alle tosprogede elever, med undtagelse af én, og de fleste ikketosprogede elever gerne vil læse en 2'er
- at både tosprogede elever og ikketosprogede elever siger, at de har lært noget om andres kultur/liv/religioner
- at ingen tosprogede elever synes, at bogen var kedelig
- at ganske få ikketosprogede elever synes, at bogen var kedelig/meget kedelig

7.2 Fokusgruppeinterview – lærernes evalueringer af forløbet

Formålet med fokusinterviewet er at undersøge, hvilke refleksioner de tre dansklærere hver især har efter arbejdet med *Haram*. Analysen¹⁸ indledes med en sammenlignende analyse af genkommende temaer og diskurstråde fra de individuelle interviews – og fra klasserumsanalyserne. Dernæst fremlæses nye mønstre og perspektiver i lærernes samtale, der bidrager med nye perspektiver, der kan belyse overvejelser om egen litteraturredidaktisk praksis, og de får i denne samtale mulighed for at sætte egne ord på forløbet med multikulturel litteratur (se afsnit 4.2.3.1).

7.2.1 Genkendelige diskurstråde: bevægelser mellem det kendte og det ukendte

I fokusgruppeinterviewet (s. 1) positionerer både Anja og Liselotte multikulturelle tekster som fremmede og nye for dem i deres praksisser. Anja begrundet sin deltagelse i projektet med, at det er en spændende del af danskfaget, som hun tidligere har oversat. Multikulturelle tekster forbindes til elevidentiteterne i klassen, for som hun siger: Hvis hun ”havde haft en anden elevgruppe”, ville det have været mere ”naturligt” for hende at vælge den slags tekster. Liselotte følger op og beskriver sine egne fordomme og sin manglende viden om bestemte elever, ”til trods for at hun har rigtig mange elever af anden baggrund”. I overensstemmelse med det individuelle interview sætter Liselotte ord på sin egen usikkerhed i forhold til at arbejde med emner, der for hende er fremmede og ukendte. Hun er bevidst om sin viden og mangel på samme og udtrykker flere gange i fokusgruppeinterviewet, at interventionens tilgængelige spørgsmål har været væsentlige i forløbet (s. 1 og s. 17). Den didaktiske intervention har givet Liselotte nødvendig tryghed og støtte. Ligeledes peger hun på, at de ikkedanskklingende navne, som bogens karakterer har, ikke er ”lige gyldige” for mødet mellem hendes elever og litteraturen. I sammenhæng med andre udsagn i interviewet (Ongstad, 1996) kan ytringen forstås som et tegn på, at majoriteten i Liselottes klasse er elever, der relaterede sig til teksten. Liselotte nævner, at forløbet gav indblik i, hvordan for eksempel ”Aman, Tarar eller Bilal” lever. Men umiddelbart efter Anja og Liselottes indledende kommentarer, hvor de taler om ”en anden elevgruppe”, ”andre baggrunde” og et manglende kendskab til fx ”somaliske familier” (s. 1), positionerer Nariman sig anderledes end sine to kolleger. I overensstemmelse med diskurstråden fra det individuelle interview gør Nariman op med det statiske syn på kultur og tematiserer endnu en gang faren ved kulturalisering. Hun udtaler:

Ja, men det er sjovt, at vi kan have en forestilling om, at sådan er det i et somalisk hjem eller et arabisk hjem eller et dansk hjem.

¹⁸ Jeg refererer udelukkende til bilag 27 i dette afsnit.

Nariman vælger at dele sine erfaringer fra et forløb med en tekst, der hedder ”En københavnner i Jylland”, som endte med at være en ”øjeblikkelig” for eleverne, fordi de så, at man kan leve ”forskelligt bare inden for et lands grænser” (s. 1-2). Nariman vælger i sin første ytring at udtrykke en modvægt til kollegernes diskurser om elever med en ”anden baggrund”. Allerede i denne første interaktion mellem de tre lærere og i Narimans første udsagn spores der flere diskurstråde, som går igen på tværs af afhandlingens empiri fra case 3, og som fortsætter i dette fælles interview. Nariman afviser ”dem og os-dikotomien” og udfordrer kollegernes forhåndsforståelser af elever med ”andre baggrunde”, som de ikke kender nok til. Nariman afslutter sin første ytringssekvens med at fortælle, at hendes elever er ”unge”, og at de derfor kunne genkende og relatere sig til tekstens tematikker.

7.2.2 Elevernes deltagelse i forløbet med *Haram*

Alle tre lærere nævner, at deres elever har fået noget ud af at læse teksten. Nariman nævner, at bogen ”fangede dem på en måde”, som hun ”sjældent oplever” (s. 3), og at både drengene og pigerne deltog ligeligt og var meget motiverede i forløbet, fordi de kunne relatere sig til indholdet. Nariman mener, at eleverne generelt tog meget positivt imod den, og at hun ikke havde svært ved at samtale med eleverne om bogens tematikker (s. 5).

Anja fremhæver de to ”etniske” minoritetsdrengene i sin klasse, sådan som hun gjorde det i det individuelle interview. I Anjas perspektiv ”strålede” de to drenge i forløbet med *Haram*, hvilket er uvant, da de begge ”ellers ikke er så aktive”. Hun beskriver det som interessant, at de i dette forløb ”i den grad” bragte sig selv og deres eget personlige liv på banen i samtalerne. Hun forklarer det med, at:

Anja: (D)e havde noget sprogligt og en viden, de kunne byde ind med, som de andre elever overhovedet ikke havde, hvor vi snakkede noget om Habibi og altså selve ordvalgene, der er i *Haram* (s. 6).

De to ”etniske” minoritetsdrengene ”lyste op”, og det blev særlig tydeligt, fordi de har en viden, kammeraterne ikke har, og fordi de har ”anderledes” forudsætninger og erfaringer, som de bringer ind i samtalen. De resterende elever i klassen positioneres af Anja som gode til at sætte deres ”eget liv i relation til det, de blev præsenteret for” (s. 6), og dermed positionerer Anja sine elever som aktive og deltagende i den fælles læsning (Cai, 2002), hvor indlevelse, empati og blik for kulturligheder og -forskelle var en del af klassens fælles erfaringer i forløbet. Eleverne i Anjas klasse positioneres som aktive, lyttende, engagerede, motiverede og dygtige litteraturlæsere, der både anvender efferent og aesthetic læsemåder (Rosenblatt, 1995). De to minoritetsdrengene positioneres som mere deltagende i dette forløb end i andre forløb. Anja fik øjnene op for de potentialer, deres perspektiver tilførte

klassen. Men ikke kun de to drenges læsninger fremhæves. Anja gentager flere gange i interviewet, at alle elever investerede i den fælles samtale og ”kunne læse sig ind i” karakterernes handlinger og liv (s. 6).

Liselottes oplevelse af forløbet er, at eleverne deltog meget mere, end de plejer, i classesamtalerne (s. 6). Dette begrundes hun med, at bogen inviterer eleverne ”hurtigere ind” end for eksempel et forløb med ældre tekster. Det er i hendes optik ikke kun tosprogede elever, der har lettere ved at relatere sig til teksten. Men hvor tosprogede relaterer sig til teksten på grund af genkendelighed og spejling, positionerer Liselotte sine ”danske elever” som nogle, der lærte noget om deres tosprogede klassekammerater. Dette stemmer overens med det, eleverne selv gav udtryk for efter endt forløb med *Haram* (se afsnit 6.1.6). Emnet anses som nemt for alle elever at relatere sig til, men emnet inviterer også de ”danske” elever ind i for eksempel Tarars hjem (s. 6-7).

7.2.3 Nye mønstre: refleksioner over en multikulturel litteraturdydaktik

På spørgsmålet om, hvilke råd de har til andre lærere, der skal arbejde med multikulturel litteratur, er de tre lærere enige om følgende: De skal ”kaste sig ud i det”. De skal bruge de universelle tematikker som åbning. De skal ”have fokus på elever, der pludselig byder ind”. De skal have fokus på ”dannelsespotentialerne” og støtte sig til ”det didaktiske materiale”. Nariman vælger i den forbindelse at supplere med en kritisk kommentar. Ligesom de andre lærere var hun skeptisk i forhold til at læse *Haram* i sin klasse, fordi den i sig selv er ”stigmatiserende” og sætter bestemte typer af mennesker i ”kasser” (s. 8). Nariman siger, at det først var, da romanen blev suppleret med interventionen, at det gav mening at undervise i den (s. 8). Hun fremhæver det didaktiske materiale, der var vinklet med spørgsmål og arbejdsopgaver, så eleverne skulle forholde sig kritisk til tekstens kulturelle repræsentationer, hvilket de også gjorde:

Nariman: Mine elevers reaktioner var jo meget det her med, at det er jo forkert, hvorfor valgte hun at stole på veninderne, hvorfor laver hun den her leg, men hun er egentlig egoistisk og så videre. De kunne godt sætte sig ud over det, men forstå mig ret, hvis den havner i en etnisk dansk, hvid klasse, med en lærer, som heller ikke har en stor omgang med andet end det, hun kender og ser i sin hverdag ... altså, der er det materiale, som du, Nadia, bidrager med, egentlig vigtigt at have med, fordi det sætter alligevel nogle tanker i gang hos en som underviser og får fjernet måske lidt fokus fra ”hov, den kan komme i en faldgrube, der hedder at bidrage til fordomme” (s. 8).

I overensstemmelse med sin bekymring og sine kontrastpositioneringer i det individuelle interview skaber hun her en kontrastpositionering mellem sig selv som underviser og andre undervisere på andre skoler. Der er en risiko for, at en bog som *Haram*, hvis personer er stereotyper, kan forstærke

negative fordomme om en i forvejen marginaliseret elevgruppe. Derfor var det først, da Nariman så arbejdsopgaverne, at skepsissen forsvandt. Nariman konstruerer en modsætning mellem en ”hvid dansk klasse” og sin egen, hvilket tilsyneladende skaber en reaktion hos Anja, der efterfølgende afviser denne kontrastering ved at fremhæve sine elevers kritiske kompetencer. Både Liselotte og Anja mener, at deres elevers interaktioner med teksten afspejler en kritisk og nuanceret stillingtagen til romanens stereotype fremstillinger:

Anja: Jeg er rigtig glad for, at de kunne gennemskue, at verden ikke bare er sort/hvid, der er nuancer ind imellem, og det er der jo også, hvor de var rigtig gode til at sige. Det er der også i den måde, vi lever på (s. 8).

Liselotte supplerer efterfølgende med, at eleverne delte rigtig meget af det forbudte i deres familier, og at der ikke var nogen væsentlig forskel mellem tosprogede og ”danske” elevers forbud (s. 9). Dette står dog i kontrast til de mønstre, som jeg fremanalyserede i forrige kapitel, hvor både eleverne og Liselotte skaber kontrastpositioneringer mellem muslimske elevers og ikkemuslimske elevers forbud i hjemmet (afsnit 6.1.1). Liselotte og Anja overlapper hinanden i samtalesekvensen, da Nariman skaber kontrastpositioneringen mellem sin og ”andres praksis”. De positionerer begge deres elever som dygtige til at gennemskue den sort/hvide repræsentation i *Haram*.

Alle tre lærere er enige om, at de didaktiske refleksionsspørgsmål fra interventionsopgaverne (bilag 28, s. 2) er meget vigtige i arbejdet med multikulturel litteratur (s. 10-12). Disse refleksionsspørgsmål skaber rammen for, hvordan man kan gribe undervisningen an i en klasse.

Liselotte: Man kan sige, uden den støtte, der er fra din side, så er det i hvert fald sårbart og meget afhængigt af den lærer, den her bog lige plumser ned i hånden af.

I den forstand er Liselotte enig med Nariman. Det er ikke uvæsentligt, hvordan man arbejder med *Haram*. Liselotte positionerer sig derefter, i forlængelse af Nariman, som en underviser, der, qua sin bopæl i en storby og sit kendskab til mennesker med mange forskellige baggrunde, har andre forudsætninger end en lærer fra ”Ringkøbing”, der ikke har så mange ”sorte” elever (s. 10). Nariman og Liselottes kontrastpositioneringer mellem lærere, der kender til elevgrupper og deres kulturer, og lærere, der ikke gør, ser umiddelbart ud til at være ens. Men ud fra en næranalyse af, hvad lærerne ellers ytrer i interviewet, spores der et væsensforskelligt udgangspunkt for deres kontrastpositioneringer. Liselotte performer en ambivalens, der afspejler emnets kompleksitet, når hun siger, at hun både kender til flerkulturelles baggrunde og mangler viden om det fremmede og for hende ukendte. Det er muligvis også denne kompleksitet, der spiller ind, når Liselotte på den ene side

skaber et skel mellem muslimske og ikkemuslimske positioneringer i klasserummet, og på den anden side i nærværende interview giver udtryk for, at tosprogede og danske elever havde de samme forbud i hjemmet. På den ene side formoder hun, at hun vil være mere tryk ved at læse *Haram* end en lærer fra ”Ringkøbing”; på den anden side er hun også selv usikker på, hvordan hun skal undervise i den, og derfor mener hun, at det didaktiske forløb og de tilrettelagte opgaver var en ”god støtte”. Hun positionerer eleverne i sin klasse i forholdsvis stabile identitetskategorier qua deres baggrunde. Hun er ikke alene om denne kategorisering, idet analysen af klasserumsinteraktionerne viste, som Liselotte selv udtrykte det i interviewet, at nogle af eleverne selv performer kontrasterende og religiøse identiteter, som hun (og nogle af kammeraterne) forsøger at udfordre. Den komplekse balance mellem at anerkende uden at stigmatisere fylder hos både Liselotte, Anja og Nariman.

Narimans udgangspunkt for denne kontrastpositionering af lærere, der har erfaringer med tosprogede, og lærere, der ikke har, er på et mere generelt plan henvendt til læreres eller skolers fordomme og manglende viden om minoriteter, som evt. kommer fra ”medier” og ”politikere”. En afvisning af kulturalisering er et genkommende tema hos Nariman. Gennem sin kontrastpositionering afviser hun et syn på tosprogede som ”anderledes” eller ”ens”. Dette kommer også til udtryk i hendes svar, da jeg spørger de tre lærere, hvordan de foretrak at åbne arbejdet med *Haram*:

Nariman: Jeg vil sige, at jeg ved ikke, om jeg egentlig er tilhænger af en eller anden forestilling om, at kulturer er noget, vi sådan bare lige kan definere, og så er man enten der, eller også så afviger man. Jeg tror måske mere på, at der er noget dynamisk over kulturer, der er kulturer inden for kulturen, der er subkulturer og så videre. Der har jeg det måske sådan helt personligt, fordi jeg selv er tosproget og selv synes, at jeg kæmper for at komme væk fra et stigma, som af en eller anden grund er påsat mig, og som bare ikke lige kommer væk, ligegyldigt nærmest hvad jeg gør nogle gange, ikke (...) det vil jeg heller ikke byde andre, at det er egentlig mere der, den kommer fra, at det er derfor, at jeg måske heller ikke synes, at det er svært at tage de der svære snakke, fordi jeg synes ikke, at man skal dømme andre, hvis man ikke selv vil udsættes for en dom fra (sine) medmennesker (s. 15).

Narimans ytring afspejles også i hendes praksis med eleverne, hvor hun flere gange udfordrer eleverne, når de ”dømmer” hinanden eller andre. I ytringen udtrykker Nariman en personligt motiveret ambition om at undgå at stigmatisere og dømme bestemte elevgrupper, eller medmennesker generelt. Hun taler ind i et dynamisk kultursyn, hvor det primære for hende er, at man ikke ser kulturer som homogene størrelser. Dermed giver hun udtryk for, at hun foretrækker at åbne romanen ud fra universelle tematikker frem for at fremhæve det kulturelt specifikke (s. 15). Der opstår efterfølgende en diskussion mellem Liselotte og Nariman, idet Liselotte byder ind med, at der i hendes klasse er et

behov for at kigge på kulturforskellene i litteraturen. Hvis hun kun kigger på de universelle tematikker og ikke italesætter, at ”hovedpersonen ikke er etnisk dansk”, er der i hendes optik en risiko for, at eleverne føler sig oversete (s. 16). Nariman tydeliggør herefter sin position. Hun præciserer, at hun udelukkende ”anfægter”, at ”politikere og medier” har en forestilling om, at ”alle med mørk hud ligner hinanden internt”. Hendes pointe er, at eleverne føler sig ”gjort anderledes” i en sådan *Diskurs* (Gee, 1999), hvor også de følger med i medierne. Nariman føler sig forpligtet til at selvstændiggøre dem og bekæmpe den position, de bliver sat i af medierne. Hun gør noget ud af at positionere sine elever som ”danskere”, særligt når de kommer til hende og direkte spørger hende: ”Hvad er jeg?” (s. 16). Hun giver eleverne den begrundelse, at de er ”født her, opvokset her, taler sproget og går i skole her”. Det bliver tydeligt, at Narimans kontrastpositionering af hendes og andre læreres praksis drejer sig om det syn, som ”andre lærere” kan have på tosprogede, hvis de udelukkende lytter til medier og samfundsDiskurser.

Interviewet afsluttes med, at lærerne erklærer sig enige i, at det didaktiske materiale bør følge med, da det er for tidskrævende og svært for den enkelte lærer eller et lærerteam at udvikle kritiske perspektiver i arbejdet med multikulturelle tekster.

7.3 Opsummering af lærernes og elevernes evalueringer

Analysen af elevernes og lærernes evalueringer viser, at særligt tosprogede elever relaterer sig personligt til *Haram*. Det er både noget, eleverne giver udtryk for i deres evalueringer, og noget, alle tre dansklærere fremhæver. Hvor tosprogede elever giver bogen 4 ud af 5 stjerner, giver ikketosprogede elever 3 stjerner. Det er ikke en særlig stor forskel, hvilket også understøttes af elevernes svar, der viser, at de fleste elever, både tosprogede og ikketosprogede, synes, at den var spændende, men hvor alle tosprogede elever uden undtagelse har svaret, at bogen var spændende. Antallet af elever, der vurderer, at de har lært noget nyt om andres liv, kulturer og religioner, er nogenlunde jævnt fordelt på tværs af klasserne. I forlængelse heraf udtaler lærerne også i fokusgruppeinterviewet, at deres elever investerede i samtalerne om det kendte og det fremmede, og at de lyttede aktivt til hinanden i forløbet.

I lærernes refleksioner over deres egne litteraturdydaktiske praksisser spores der nogle genkommende overvejelser, som går på tværs af det individuelle interview og fokusgruppeinterviewet, samt nogle brud og forstyrrelser, der bidrager med nye refleksioner og perspektiver i afhandlingen.

Anjas frygt for at generalisere elevernes –særligt flygtningeelevernes – baggrunde, som hun nævner i det individuelle interview, spores ikke i fokusgruppeinterviewet. Hvor hun i det individuelle

interview reflekterede nøje over faren ved at vælge tekster, der vurderes som særligt relevante for flygtningeelever, gør hun det ikke i fokusgruppeinterviewet. På samme måde som i det individuelle interview fremhæver hun fordelene ved multikulturelle tekster, men her tilføjer hun, at særligt de to etniske minoritetsdrengene i klassen blomstrede og deltog på en helt anden måde, blandt andet fordi de havde en viden, som kammeraterne ikke havde. Jeg læser ikke denne ændring som et mere statisk blik på elevernes identiteter, men jeg pointerer blot en udvikling i Anjas overvejelser, som forløbet afstedkom.

Liselottes mere statiske syn på elevernes identiteter, som fremgik af interviewet med hende, spores også i dette fokusgruppeinterview. Hun nævner, at både de ikketosprogede elever og hun selv blev inviteret ind i tosprogede elevers hjem med *Haram*, hvilket også er noget, som eleverne selv giver udtryk for. Både i samtalerne med dem og i elevevalueringerne nævner eleverne, at de med dette forløb har fået et bedre indblik i deres klassekammeraters liv.

Narimans elever har ifølge hende forholdt sig kritisk til romanens repræsentation af muslimer. I overensstemmelse med det individuelle interview med hende giver hun flere gange udtryk for, at eleverne er indbyrdes forskellige, selvom de er tosprogede, og hun afviser at se eleverne ud fra én kategori. Kultur er et flydende og dynamisk fænomen i Narimans optik, og eleverne skal forberedes til at leve i et samfund med mange måder at være dansk på.

Både Liselotte og Anja nævner deres egen usikkerhed i forhold til forskellige minoriteter og manglende viden om denne gruppe. Nariman deler ikke denne usikkerhed, men udfordrer kollegernes idé om, at minoriteter er en homogen gruppe. Alle tre undervisere fremhæver det didaktiske materiale ad flere omgange. Uden interventionen er der en fare for, at man i den didaktiske praksis arbejder stereotyp med kulturmøderne i romanen. Liselotte og Anja fremhæver, at interventionen støttede dem i de svære emner, og Liselotte og Nariman fremhæver, at den støttede dem i at stille kritiske spørgsmål til romanens stereotyper og normer.

Kapitel 8

Konklusion

Afhandlingens forskningsinteresse har været at undersøge, hvad multikulturel litteratur er, hvordan elever og lærere læser multikulturel litteratur, og hvilke refleksioner lærere gør sig *før* og *efter* arbejdet med multikulturel litteratur. Afhandlingen konkluderer på et helt overordnet plan, at minoriteter i Danmark tematiseres litterært, og at minoritetskulturer og minoritetsidentiteter synliggøres i litteraturlæsningen, når genstanden for undervisningen er multikulturel litteratur.

Kapitlet inddeles i fire dele. Jeg konkluderer på forskningsspørgsmål 1, 2 og 3 i henholdsvis afsnit 8.1, 8.2 og 8.3, og i det sidste afsnit, 8.4, giver jeg et bud på de forskningsmæssige bidrag, som afhandlingen leverer.

8.1 Multikulturel litteratur i afhandlingen

Svaret på forskningsspørgsmålet ***hvad er multikulturel litteratur?*** er først og fremmest, at det forskningsmæssige, litterære og historiske landskab i Danmark betinger forståelsen af, hvad multikulturel litteratur er. Dernæst peger afhandlingen på, at spørgsmålet *hvad* er uadskilleligt fra *hvorfor* og *hvordan*. Definitionen på multikulturel litteratur er forbundet med *hvorfor*, som ud fra en normativ identitetspolitisk diskussion har til formål at indskrive minoriteters fortællinger i danskfaget. Men hvor den amerikanske forskning tager udgangspunkt i en radikal pædagogisk definition, har afhandlingen, med teoretiske diskussioner af migrationslitteratur, insider-outsider-problematikken og det teoretiske blik på identiteter og kulturer, bidraget med en *litterær* definition. Multikulturelle tekster er definerede af de stilistiske virkemidler, som eksplicit tematiserer kulturmøder, minoriteter, integration, identitetsforhandlinger på tværs af kulturer og majoritære og minoritære positioner inden for en nation. *Hvordan*-delen kommer ind i billedet, når man i den multikulturelle forskning tydeliggør, at det er væsentligt, at lærere overvejer, hvordan denne litteratur indskrives i indholdet. Der medfølger et ansvar, hvor lærere må overveje, hvordan og med hvilke spørgestrategier teksterne skal åbnes i den fælles læsning, således at man ikke yderligere stigmatiserer minoriteter i samfundet eller bestemte elever i undervisningen. Når jeg i afhandlingen har stillet spørgsmålet *hvad*, har jeg derfor diskuteret *hvorfor* og samtidig peget på *hvordan*.

Hvor amerikanske definitioner og diskussioner sætter fokus på kulturel autenticitet og prioriterer insiderfortællinger, problematiserer nærværende afhandling disse statiske forståelser af kulturer og identiteter. Hertil peger afhandlingen på, at vi, i modsætning til USA, ikke har tilsvarende systematiske undersøgelser af, hvordan minoriteter historisk og i nutiden er afbildet og repræsenteret

i børne- og ungdomslitteraturen. Af den grund kalder dette studie på andre studier, der kan undersøge dette underbelyste felt i Danmark. Multikulturel litteratur defineres i afhandlingen ud fra pædagogiske mål, der handler om at synliggøre minoriteter litterært, og ud fra teksters æstetiske og formmæssige indhold, der eksplicit tematiserer minoriteters liv i et multikulturelt samfund.

8.2 Forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder

I afhandlingen betragter jeg både lærernes og elevernes positioneringer som midlertidige identiteter. Lærernes og elevernes medierende midler er derfor udtryk for her og nu-identiteter (Rørbech, 2013), der er kontekstuelle, og som over tid kan blive forholdsvis stabile. Jeg har i afhandlingens analyser haft fokus på både stabile mønstre og forstyrrelser samt brud på disse. I nærværende afsnit konkluderer jeg på afhandlingens forskningsspørgsmål:

Hvordan forhandler elever og lærere i tre udskolingsklasser identiteter, kulturer og læsemåder, når de læser multikulturel litteratur?

Afhandlingen har vist, at kulturer, identiteter og læsemåder forhandles i arbejdet med multikulturel litteratur, og at disse forhandlinger er præget af:

- romanen og den didaktiske intervention, der fungerer som en interaktiv positionering af deltagerne
- lærernes valg – og redidaktisering – af opgaver fra den didaktiske intervention
- lærernes spørgestrategier
- lærernes selvpositioneringer og interaktive positioneringer af elever i klassen og grupper i samfundet
- lærernes valg af universelle og/eller kulturelt specifikke tilgange til litteraturen
- elevernes faglige investeringer og selvpositioneringer
- elevernes kulturelle, sproglige, religiøse og etniske erfaringer
- klassens fælles erfaringer og fælles læsninger
- klassens intertekstuelle referencer og perspektiverende læsemåder

Alle tre involverede lærere bevæger sig i et kontinuum mellem efferent, aesthetic og kritiske læsemåder. Alle lærere forsøger at skabe en nærhed mellem tekstens litterære virkemidler og elevernes oplevelser af den. Men de tre læreres didaktiske praksisser ser forskellige ud, alt efter hvordan disse ovenstående faktorer vægtes. De vælger at gå til romanen og interventionen fra uens perspektiver, og derfor åbnes der for forskellige positioneringsmuligheder, som eleverne kan indtage, udfordre, afvise, modsige og forhandle.

”Dem” og ”os”-diskurser ser forskellige ud i de tre cases. I case 2 og 3 er det særligt eleverne, der skaber kontrasterende læsninger mellem ”dem” og ”os”. I case 2 er ”dem” de ukendte muslimer, der kommer fra ”udlandet”, og ”os” en kendt dansk, kristen kultur, hvor det omvendte gør sig gældende i case 3. I case 1 konstrueres ”dem” og ”os”-diskurser af både Liselotte og eleverne, men de italesættes kun sjældent diskursivt.

Elevernes selvpositioneringer er heller ikke identiske i de tre cases. I case 1 forhandler eleverne forståelser af teksten gennem næranalyse, og de er tavse, når Liselotte udfordrer dem til at dele holdninger og kritiske perspektiver. Enkelte elever performer forholdsvis stabile nationale og religiøse identitetskategorier, men samtidig er der elever, der i denne kontekst performer et flydende syn på identiteter og kulturer, når de ytrer, at man kan være dansk på mange måder. Eleverne i case 2 åbner for analytiske forhandlinger og har fokus på kulturelle læsninger. De forsøger at sætte sig ud over deres egne, kendte perspektiver, og de lytter loyalt til klassens to ”etniske” minoritetsdreng, for hvem *Harams* kulturelle repræsentation er kendt. I Narimans klasse er det ikke kun læreren, der stiller spørgsmål. Eleverne performer i denne klasse en nysgerrig identitet, idet også de spørger hinanden og deres lærere om bestemte emner, der tales om i klassen.

Som antydnet i indledningen til denne afhandling handler danskfaget blandt andet om at udvikle elevernes fortolkningskompetencer. Analyserne i nærværende afhandling viser, at arbejdet med multikulturel litteratur har skabt rum til forhandlinger af identiteter, kulturer, sprog og etniske, kønslige og religiøse kategorier. Dette rum bidrager til udviklingen af elevernes fortolkningskompetencer, herunder, som resultaterne viser, deres kritiske perspektiver, deres empatiske indlevelse og deres evne til at forholde sig til egne og andres kulturer. Analyserne har vist, at eleverne deltager i svære samtaler, og at eleverne taler om romanens æstetiske virkemidler, som omfatter begreber og kulturelle referencer, der er kendte for nogle af eleverne.

I analyserne viser det sig derfor, at både kulturer, identiteter og læsemåder forhandles i kontekstuel betingede storylines. Forhandlingerne præges af diskursive, kropslige og medierende strategier, med hvilke eleverne ikke blot anvender flydende, men også forholdsvis stabile positioneringer i klassens fælles læsning. Medierende midler anvendes også i disse forhandlinger, for eksempel da Halima kropsligt positionerer sig i en (måske ironisk) kontrast til medkonstruktionen af hende som muslim (afsnit 6.1.2), eller da Tarar hæver stemmen og tydeligvis er irriteret over Liselottes gentagne spørgsmål til Tarars familieforbud ”ikke snakke med drenge” (afsnit 6.1.1).

Analysernes resultater åbner for nye tænkerammer, der udfordrer udgangspunktet for nærværende afhandling, nemlig hvorvidt elever undlader at positionere sig i bestemte, lukkede identitetskategorier i litteraturundervisningen. Elevernes forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder gøres også med udgangspunkt i deres egne kulturelle, religiøse, etniske, sproglige og andre erfaringer. Derfor kan afhandlingen konkludere, at når arbejdet med multikulturel litteratur og den dertilhørende intervention legitimerer flerperspektivistiske fortolkninger (Rørbech, 2017) og forhandlinger om identiteter og kulturer, positionerer en del af eleverne sig med brug af egne baggrunde, erfaringer og perspektiver, og særligt når disse legitimeres i det didaktiske rum.

I alle tre cases er der tegn på kulturelle kompetencer. Arbejdet med interventionens kontrasterende læsestrategier har åbnet for kulturelle perspektiver i casene. Her vil jeg blot fremhæve ét af de mange tegn på kulturelle kompetencer, som eleverne udviser på tværs af casene; nemlig at elever fra alle tre cases reflekterer over, at deres egne fortolkninger er farvede af deres egne kulturelle perspektiver.

Forhandlinger om identiteter, kulturer og læsemåder er rammesat af den valgte multikulturelle roman og den dertilhørende intervention i afhandlingen samt de positioneringsmuligheder, som lærerne og eleverne i fællesskab giver plads til. Afhandlingen har vist, at den enkelte klasses kontekst, herunder klassens genkendelige storylines, er afgørende for, hvilke forhandlinger der opstår og legitimeres. Både elevernes og lærernes læsninger og deres selvpositioneringer og interaktive positioneringer har været afgørende for, hvordan forhandlingerne kom til at udspille sig, men her er det vigtigt at understrege, at analyserne peger på, at det særligt er lærerens spørgestrategier og diskursive valg, der åbner for positioneringer i arbejdet med multikulturel litteratur. I sidste ende er det lærerens ansvar at vælge indhold, opgaver og spørgsmål, der åbner eller lukker for bestemte faglige, personlige eller andre positioneringer.

8.3 Lærernes refleksioner før og efter interventionen med *Haram*

I dette afsnit besvares afhandlingens tredje forskningsspørgsmål:

Hvilke refleksioner over elevidentiteter, kulturer og litteraturundervisning har tre dansklærere før og efter arbejdet med multikulturel litteratur?

I det første interview med Liselotte spores der en stabil ”dem” og ”os”-diskurstråd om klassens tosprogede og danske elever. Denne diskurstråd er også synlig i det fælles fokusgruppeinterview efter interventionen. Eleverne i Liselottes klasse beskrives af hende i forholdsvis lukkede identiteter. Tosprogede elever udgør majoriteten i klassen, og disse elevers ”identifikatoriske” og ”virkelighedsnære” læsninger forsøger hun at udfordre gennem en stræben efter et kulturneutralt rum

i det litterære arbejde. Både før og efter interventionen reflekterer Liselotte med udgangspunkt i en dikotomisk forståelse af tosprogede og danskere. Efter interventionen ytrer hun, at de tosprogede elever så sig selv i *Haram*, mens deres klassekammerater så, hvordan det er at leve hjemme hos deres tosprogede klassekammerater.

Anjas elevidentiteter konstrueres også i dikotomiske forståelser i det individuelle interview, hvori hun særligt ytrer bekymring for at komme til at generalisere flygtningeelevers baggrunde gennem indholdsvalget. Denne bekymring er ikke til stede i fokusgruppeinterviewet. Både Anja og Liselotte udtrykker i begge interviews en usikkerhed angående minoriteters kulturer og en bekymring for de svære samtaler, der enten kommer ”for tæt på elevernes erfaringer” (case 2) eller ”prikker for meget til dem” (case 1).

I modsætning til Anja og Liselotte afviser Nariman både før og efter interventionen at se tosprogede elever som én fælles gruppe. Hun konstruerer elevidentiteter på tværs af kulturer, nationer, sprog, social klasse og forældrenes baggrunde. Både før og efter interventionen fastholder Nariman et flydende blik på elevernes identiteter og kulturer, samtidig med at hun understreger, at det er vigtigt for hende at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger i undervisningen.

Alle tre lærere italesætter den didaktiske intervention som væsentlig for deres arbejde med multikulturel litteratur i danskfaget, da den stiliserede klassens samtaler om kulturer, stereotyper, skjulte normer og ligheder mellem kulturer.

Alle tre lærere understreger, at tosprogede elever ”blomstrede”, ”kom mere på banen” og deltog aktivt i arbejdet med *Haram*. Også Liselotte, der ellers beskriver sine elever som meget tavse i det individuelle interview, udtrykker, at eleverne deltog mere, end de plejer, fordi bogen ”inviterede dem hurtigere ind”. Multikulturel litteratur har ifølge lærerne åbnet for nogle af minoritets elevernes viden og erfaringer og synliggjort disse i klassens fælles samtaler.

Alle lærere fremhæver deres elevers faglige og personlige investeringer i forløbet, ligesom de giver udtryk for, at eleverne lyttede til hinanden og forholdt sig kritisk til romanens kulturelle repræsentationer.

Alle lærere overvejer spørgestrategier mellem det kendte og det ukendte, det universelle og det kulturelt specifikke.

8.4 Afsluttende konkluderende bemærkninger og forskningsbidrag

I afhandlingen performer elever både tvetydige, modsatrettede identiteter og kulturer og forholdsvis statiske identiteter og kulturer. På tværs af alle tre cases udviser eleverne gensidig respekt for hinanden og deres indbyrdes forskelle, uenigheder eller romanens kulturelle repræsentationer.

At åbne multikulturelle tekster ud fra universelle eller kulturelt specifikke læsemåder udgør et komplementært forhold. Nærværende afhandling konkluderer, at uanset hvilken tilgang lærerne har valgt at fokusere på, har de åbnet for, at eleverne selv har kunnet træde ind i de personlige, identifikatoriske positioneringer, når og hvis eleverne selv har ønsket det. Eleverne udtrykker generelt, at indholdet var spændende, fordi det ikke ”var typisk dansk”, hvilket også skal medtages i afhandlingens konklusioner om, hvilke stemmer der synliggøres og legitimeres i litteraturarbejdet i danskfaget. Når jeg triangulerer elevernes positioneringer på tværs af klasserumsinteraktionerne og elevevalueringerne, og sammenholder dem med lærernes refleksioner over identiteter og kulturer og de tre litteraturredidaktiske praksisser, bliver en række resultater genkendelige på tværs af empirien, således at jeg på et validt grundlag kan konkludere følgende:

- De fleste minoritets elever spejler sig i multikulturel litteratur (dette gælder særligt for tosprogede elever, jf. kapitel 7).
- Alle elever forhandler positioner mellem det for dem kulturelt kendte og ukendte i læsningen af multikulturel litteratur.
- Når indholdet og lærernes didaktiske spørgestrategier legitimerer samtaler, der åbner for minoritetsperspektiver, uenigheder og kulturelle læsninger, opstår der positioneringsmuligheder, hvor eleverne kan forhandle og indtage positioner med udgangspunkt i deres egne erfaringer, baggrunde og holdninger til verden.
- Hvis lærernes undervisning skal lykkes i overensstemmelse med den intention, som de har for undervisningen, er de nødt til at reflektere didaktisk over, hvordan de positionerer eleverne.
- Læreres kritiske spørgestrategier udfordrer elevernes generaliserende diskurser og kontrastpositioneringer.
- Kulturer har en betydning i arbejdet med multikulturelle tekster, både i lærernes refleksioner og i klassens fælles læsning.
- Et eksplicit fokus på kulturmøder og minoritetskulturer i litteraturen udfordrer elevernes litterære oplevelser og empatiske indlevelse i ”andres” liv og kan potentielt udvikle elevers og læreres kulturelle kompetencer.

Afslutningsvis understreger analysen, at konteksten og de erfaringer, der er til stede i hver case, har en afgørende indvirkning på, hvordan elever og lærere forhandler identiteter, kulturer og læsemåder. Det kan være uvæsentligt, hvilke baggrunde eleverne har, men det er ikke uvæsentligt, hvilke litterære, personlige, kulturelle og andre erfaringer og samtaler der går forud for arbejdet med multikulturel litteratur. Interventionen er den samme, men konteksterne er forskellige. I forlængelse heraf går de tre lærere til romanen og den didaktiske intervention med brug af uensartede spørgestrategier og læsemåder, der derfor åbner for og legitimerer divergerende forhandlinger og positioneringer i forhold til minoritetsperspektiverne i romanen og i klassen.

Afhandlingen har bidraget med en litterær definition på multikulturel litteratur. Afhandlingen har bidraget med viden om, hvordan elever og lærere fra tre multiple cases forhandler kulturer, identiteter og læsemåder, når indholdet eksplicit omhandler minoriteter i Danmark. Afhandlingen har bidraget med en definition på kulturelle kompetencer som en proces, man kan arbejde hen imod i sin undervisning. Afhandlingen har bidraget med et bud på didaktiske perspektiver, som lærere kan anvende, når de arbejder med multikulturel litteratur i danskfaget. Disse perspektiver drejer sig blandt andet om, at lærere kan udvikle egne og elevers kulturelle kompetencer. Den fælles læsning er kontekstuel betinget, og derfor bidrager afhandlingen med overvejelser om spørgestrategier, læsemåder og selvpositioneringer, som dansklærere må medtænke i arbejdet med multikulturel litteratur i danskfaget. Afhandlingen kommer ikke med én litteraturredidaktik, som alle lærere bør anvende i arbejdet med multikulturel litteratur. Tværtimod har afhandlingen belyst, at forhandlinger af identiteter, kulturer og læsemåder er kontekstuel betingede, og at disse ser ud på forskellige måder, afhængigt af hvilke didaktiske strategier og positioneringsmuligheder lærerne åbner for, og hvilke tidligere læsninger og hvilke erfaringer deltagerne trækker på og performer i den fælles læsning. Arbejdet med multikulturel litteratur kan gøres på mange måder i forskellige kontekster. Afhandlingen har belyst væsentlige perspektiver i arbejdet med multikulturel litteratur i udskolingsklasser, som kan generaliseres til at kvalificere dansklæreres litteraturredidaktiske praksis.

Kapitel 9

Diskussion

I dette kapitals første afsnit diskuterer jeg dele af afhandlingens teoretiske og empiriske perspektiver. Jeg ønsker ikke at gentage diskussioner, som jeg har været inde på tidligere i afhandlingen, men vil i dette afsnit sammenholde afhandlingens teoretiske diskussioner med afhandlingens empiriske resultater. Herefter følger et afsnit om afhandlingens begrænsninger. Afslutningsvis diskuterer jeg konsekvenserne af afhandlingens resultater for danskfagets praksis i et kort perspektiveringsafsnit.

9.1 Litterær inklusion af minoriteter: mellem farveblindhed og stigmatisering?

I afhandlingen har jeg diskuteret anerkendelse af minoriteter i danskfagets indhold, der bygger på en normativ forståelse af skolens identitetspolitik, og samtidig har jeg bestræbt mig på at undgå at koble et bestemt indhold til bestemte elever i udformningen af den didaktiske intervention. Først og fremmest har afhandlingen teoretisk peget på, hvordan man kan inkludere minoriteter litterært og samtidig undgå at stigmatisere bestemte elever eller kulturer. Det kræver, at alle elever møder et bredt spektrum af tekster, som de potentielt kan spejle sig i, kigge igennem eller træde ind i (Sims, 1982). Både med udgangspunkt i afhandlingens teoretiske ståsted og i de tre dansklæreres udsagn i fokusgruppeinterviewet konkluderes det, at det ikke er ligegyldigt, *hvordan* man som lærer arbejder med multikulturelle tekster. Et bredt tekstvalg, der inkluderer minoriteters liv, er i sig selv ingen garanti for, at elever bliver set, anerkendt og spejlet, eller at de udvikler deres kulturelle kompetencer. Én ting er indholdet af og intentionen med et læremiddel, som giver konkrete indikationer på, hvordan undervisningen kan organiseres; en anden ting er, hvordan dette læremiddel i praksis udfolder sig i forskellige kontekster. Skyggebjerg (2014) skriver:

Erkendelsen af, at ikke alle elever, tolkningsfællesskaber og tekster har de samme behov og kræver de samme strategier, er et vigtigt argument for at forholde sig pragmatisk til forhåndsdefinerede teorier og metoder (Skyggebjerg, 2014, s. 217).

Jeg supplerer Skyggebjergs citat med Banks' tidligere nævnte citat, hvori han peger på, at kulturelle artefakter ikke er essensen i en kultur, men at det er, hvordan man tolker, forstår og bruger dem, der fortæller noget om en kultur (jf. kapitel 2). Tekster er tilsvarende kulturelle og flertydige artefakter, og en læsning af dem ud fra en kritisk multikulturel vinkel, som for eksempel er lagt ned over dem i interventionen, er blot én måde at læse dem på, som ikke udelukker andre forståelser og læsninger. Forskningsinteressen har været at se på, hvordan elever og lærere forhandler identiteter, kulturer og læsemåder, og det er dels af den grund og dels, fordi romanen *Haram* kalder på en kritisk læsning, at

interventionen fokuserer på udviklingen af elevernes kulturelle kompetencer og kritiske perspektiver. Én ting er derfor intentionen i den didaktiske intervention, noget andet er praksis i lærernes anvendelse og deres redidaktiseringer undervejs. Som jeg har konkluderet i forrige kapitel, er konteksten ikke ubetydelig, og denne har vist sig at være meget kompleks. Fx lægger romanen og interventionen op til kontrastlæsninger og samtaler om kulturmøder, men som vist i analyserne af klasserumsinteraktionerne bliver kontrasttematikker italesat på tre helt forskellige måder i de tre kontekster.

Som vist i analyserne er der forskel på, hvilke spørgestrategier der anvendes, og hvilke forhandlingsrum de tre lærere lægger op til i deres klasser. Jeg afstår fra at komme med en vurdering af, hvilken af de tre dansklæreres tilgange der er den 'mest rigtige', men jeg har vist, hvad der sker, når lærerne i specifikke kontekster går til arbejdet med *Haram* og den dertilhørende intervention, som de gør. Liselotte vælger primært perspektiverende, intertekstuelle, universelle og tekstnære spørgestrategier. Anja vælger tekstnære, analytiske, kontrasterende og perspektiverende spørgestrategier. Nariman vælger kritiske, udfordrende, provokerende, spejlende og perspektiverende læsestrategier. Liselotte forsøger at få eleverne til at udvikle empati med karaktererne i romanen og få øje på universelle tematikker, der forbinder mennesker på tværs af kulturer. Anja positionerer eleverne som litterært dygtige og stræber efter, at eleverne investerer fagligt og personligt i forløbet med dobbelte positioneringsstrategier (både faglige og personlige, se bilag 28). Nariman provokerer og udfordrer direkte elevernes statiske syn på kulturer og identiteter, samtidig med at hun anerkender og giver plads til religiøse, kulturelle og sproglige selvpositioneringer. Den enkelte lærers didaktiske strategier, selvpositioneringer og interaktive positioneringer spiller en afgørende rolle for, hvordan eleverne positionerer sig selv og hinanden i interaktionerne.

Når lærerne blev bedt om at lave forforståelsesopgaven, var det også ud fra en antagelse om, at elevernes forskellige kontekster og viden indvirker på elevernes forhandlinger. Læsning og fortolkning er ikke kun resultater af interaktioner mellem lærere, elever og litteraturen, men læsningen er situeret i en sociokulturel kontekst (Cai, 1992). Forforståelsesopgaven tydeliggjorde, hvad der var kendt og ukendt for eleverne. I case 1 og 3 kendte eleverne til begrebet haram, dels fra deres egne familier og dels, fordi de har haft om begrebet i kristendom (Case 1). Men eleverne i case 2 kendte ikke begrebet, med undtagelse af to elever, Afaq og Baqer, som ventede med at dele deres viden om begrebet, indtil de andre elever kom med deres bud.

Som anført i indledningen til nærværende afhandling er der studier, der viser, at elever vægrer sig ved at blive koblet til bestemte identiteter (Rørbech, 2013). Resultaterne af arbejdet med multikulturel litteratur i nærværende afhandling viser, at de fleste elever selv performer religiøse, etniske, nationale og kulturelle identiteter i forhandlingerne og interaktionen med *Haram*. Både i case 1, case 2 og case 3 er danskhed, andethed, religiøse forskelle og ligheder samt holdninger til tekstens kontrasterende køns- og kulturtematikker til forhandling. Alle tre lærere åbner for dynamiske forhandlinger om identiteter og kulturer, samtidig med at de anerkender, når disse tematikker konstrueres mere eller mindre stabilt hos eleverne. Idealet om at åbne for dobbelte positioneringsmuligheder og *flerperspektivistiske* læsemåder (Rørbech, 2013, 2017) i den fælles læsning kan spores i alle tre cases. I alle tre cases samtaler eleverne og lærerne om det kendte og ukendte, og i alle tre cases konstrueres kulturer i ”dem” og ”os”-diskurser, hvilket romanen og interventionen også rammesætter. Disse ser dog forskellige ud og udfordres eksplicit af lærerne i case 2 og 3 og gennem en insisteren på universelle læsestrategier i case 1. Alle lærere ytrer, at de gerne vil høre, hvad eleverne mener, og at der ikke er rigtige eller forkerte svar i fortolkninger af *Haram*. Særligt i case 3 bliver der lagt op til samtaler, der medfører uenigheder, diskussioner og kulturelle spændinger (Cai, 2002), når Nariman direkte udfordrer og provokerer elevernes indimellem meget generaliserende billeder af hinanden og ”danskerne”.

Nationale, transnationale og lokale identifikationer og forhandlinger er også til stede i alle tre cases, men også de ser forskellige ud. Selvom ambitionen i det didaktiske læremiddel, og som den ses i den enkelte lærers praksis, ikke er at se eleverne ud fra statiske, entydige forståelser, performer eleverne i høj grad deres nationale, religiøse og kulturelle identiteter i disse klasser. I alle tre klasser er der elever, der selvpositionerer sig i minoritetsperspektiver, og nogle udviser en kulturel stolthed over deres minoritetsidentifikationer som fx indremissionske, tyrkiske, danske eller ikkedanske. I case 2 er *Harams* kulturelle univers fremmed for de fleste, hvilket gentages igennem hele forløbet, men her er der elever, der udtrykker nærhed til teksten og forklarer dette med deres indremissionske baggrunde, ligesom de to drenge Afaq og Baqer udtrykker, at de kan relatere sig til tekstens kulturer og regler, og forklarer det med deres etniske, sproglige og kulturelle baggrunde. I case 3 er det de fleste elever, der deltager i større eller mindre grad med udgangspunkt i deres eget liv og egne baggrunde. Hvor identiteten i Case 2 primært kobles til en dansk identitet, for hvilken islam er fremmed, kobles identiteten hos eleverne i case 3 til en ikkedansk identitet. I case 1 i Liselottes klasse udviser eleverne mere dynamiske forståelser af kultur og identitet, når de udtaler, at man kan være dansk på mange måder.

Til diskussionen om, hvorvidt eleverne selv kobler deres identiteter op på bestemte kulturelle forståelser, kan det her tilføjes, at analyserne viser, at det gør eleverne, når indholdet *legitimerer* minoritetsdiskurser, og når læreren åbner for positioneringsmuligheder, med hvilke det er muligt at indtage flere modsatrettede identiteter og kulturelle forståelser. I alle tre cases udviser eleverne respekt for hinandens positioner, med undtagelse af Tarar, som i klasserummet deler generaliserende ytringer om muslimer og anvender modaliteterne ”vi” og ”os muslimer”. Hun skaber en interaktiv positionering af muslimer, som ikke udfordres i klassen, men som bliver modsagt af nogle af klassekammeraterne efter endt forløb, og da læreren ikke var til stede.

Afhandlingen viser dermed, at nogle elever performer forholdsvis stabile identitetsudkast på tværs af empirien, og at disse enten er koblet til henholdsvis en dansk, en kristen, en kulturel dansk, en kulturel udenlandsk, en muslimsk, en tyrkisk eller en ikkedansk identitet, mens andre elever performer tvetydige og modsatrettede identiteter, og andre igen taler om dynamiske måder at være fx dansker eller muslim på. Forskelle mellem kulturer, religioner og nationer er dermed ikke ligegyldige for eleverne i de forskellige kontekster. Indholdet, altså den multikulturelle roman *Haram* og den dertilhørende didaktiske intervention, ’ser’ og berettiger minoritetsstemmer til at ’fylde’ i litteraturarbejdet. Afhandlingens analyser af klasserumsinteraktionerne i de tre cases viser, at minoriteter blev set og hørt i det didaktiske rum, ligesom de tre involverede dansklærere også udtrykker, at særligt de tavse tosprogede elever kom på banen, og at de tosprogede elever var mere motiverede i læsningen, end de plejer.

Analyserne af klasserumsinteraktionerne viser også, at eleverne i alle tre klasser er deltagende, men det er først, når jeg triangulerer data fra klasserummet med elevernes udtalelser efter forløbet, deres evalueringer og lærernes fokusgruppeinterview, at jeg kan konkludere, at arbejdet med multikulturel litteratur og et dertilhørende tilrettelagt forløb, der legitimerer minoritetsperspektiver indholdsmæssigt, åbner for minoritetsperspektiver og giver (u)synlige kulturer og minoriteter stemmer i det litteraturredidaktiske rum. Både elevbesvarelserne fra tosprogede elever, deres udsagn efter forløbet, deres interaktioner i klasserummet og lærernes ytringer om deres personlige investeringer viser, at denne målgruppe har været mere motiveret og deltagende i forløbet med *Haram* end i andre litterære forløb. Det er ikke noget, jeg kan konkludere alene på baggrund af analyserne af klasserumsinteraktionerne, men på baggrund af afhandlingens metodiske triangulering af data. Dermed har det i nærværende afhandling vist sig, at en del af eleverne ikke vægrer sig ved at gøre brug af kontrastpositioneringer, nationale og sproglige baggrunde eller personlige religiøse og kulturelle perspektiver i interaktionerne.

Heraf følger, at jeg, selvom jeg ikke har valgt at kigge på specifikke elever i empirien, alligevel kan sige noget konkluderende om *bestemte* elevers møde med multikulturel litteratur på et mere overordnet plan. De ikketosprogede elever fra case 1 og 2 ytrer generelt, at de har lært noget om deres klassekammeraters liv eller om andres kulturer. Mens de tosprogede elever på tværs af alle casene generelt udtrykker, at de kan relatere sig til indholdet. Kun ganske få ikketosprogede elever relaterer sig til teksten, og i dette tilfælde refereres der til tekstens repræsentation af ingen sex før ægteskabet, sladder, rygter og venskaber. Elevernes personlige og erfaringsmæssige investeringer i klasserne er uforudsigelige, da forhandlingerne er præget af krydsninger af elevernes baggrunde, litterære erfaringer og fortolkninger samt deres holdninger i nuet. Disse forhandlinger er tydeligt forbundne med lærernes spørgestrategier, og hvorvidt strategierne fokuserer på universelle og/eller kulturelt specifikke temaer. Fokus på forskelle kan skabe eksotiske billeder af 'den anden' og stigmatisere bestemte grupper i samfundet, mens fokus på ligheder kan overse kulturforskelle. De tre involverede lærere reflekterer over dette dilemma både før og efter interventionen.

Hvis jeg udelukkende analyserede klasserumsinteraktionerne, ville Liselottes praksis fremstå som et rum, der ikke legitimerer elevernes kulturelle og religiøse forhandlinger, men gennem trianguleringen af dataene nuanceres dette billede af Liselottes praksis. Liselotte udtaler i det individuelle interview, at eleverne konstant taler om islam og "holder øje med hinanden", men det er også et tema, der dukker op hos eleverne i samtalen efter endt forløb med *Haram* og i deres elevprodukter. Eleverne er bestemt ikke farveblinde. De har i case 1 travlt med at se hinandens forskellige farver og religioner. Fordomme florerer blandt eleverne, og derfor vælger Liselotte at tage udgangspunkt i interventionens forslag om, at læreren åbner samtaler med fokus på universelle tematikker på tværs af kulturer. Men hvad ville der være sket, hvis Liselotte direkte havde udfordret elevernes kontrastpositioneringer, sådan som Nariman gør det? Jeg stoler fuldt ud på Liselottes analyse af sin egen kontekstuelle praksis og anfægter på ingen måder dette, men jeg peger blot på, at når hun går udenom at tale om islam og kulturelle forskelle, kan der også være en risiko for, at minoritets eleverne ikke rykker sig eller udfordres i de *identifikatoriske* læsninger, hvilket hun ellers intentionelt håber på (kapitel 5). Religiøse, kulturelle og etniske positioneringer er synlige, men kun lige under overfladen i klassens medierede diskurser og iblandt eleverne, når Liselotte ikke er sammen med dem. Derfor kan man sætte spørgsmålstejn ved, om Liselottes strategi med at undgå religiøse positioneringer er den bedste strategi til at udfordre disse. I forlængelse heraf er det væsentligt at understrege, at afhandlingen ikke argumenterer for bestemte didaktiske tilgange til arbejdet med litteratur. Valget mellem didaktiske spørgestrategier, der er farveblinde eller farvebevidste, må tages af den enkelte lærer, og det valg traf

lærerne entydigt selv i de tre cases. Til gengæld bidrager afhandlingen med en væsentlig optik i arbejdet med multikulturel litteratur, der beror på, at læreren netop *må* tage denne beslutning.

9.2 Undersøgelsens begrænsninger

Mit valg med ikke at se på specifikke elever i empirien kan anfægtes. Havde jeg valgt at fokusere på bestemte elevgrupper fra hver case, ville jeg have fået en mere dybdegående viden om, hvordan disse elever forhandler identiteter, kulturer og læsemåder. Jeg ville have haft mulighed for at kigge på bestemte elevers produkter, sådan som Cai (1992), Hvistendahl (2001), Strand (2009) og Skaret (2011) gør i deres forskning, og det kunne have bidraget med mere dybdegående viden om den enkelte elevs baggrunde og deres invirkning på læsningen. Dette var en overvejelse, jeg gjorde mig undervejs i projektforsøget. Men på grund af afhandlingens positionering inden for poststrukturalismen ville dette udgangspunkt have stridt imod mit flydende blik på identiteter og kulturer. Min antagelse var, at der ville være en stor fare for, at jeg kiggede efter bestemte minoritets-/majoritetspositioneringer, fordi jeg også er farvet af verden og de konstruktioner, som jeg diskursivt anvender og er en del af. Ved at se bredt på interaktioner i klasserne var det min antagelse, at jeg bedre kunne fastholde et åbent blik på deltagernes positioneringer og forhandlingsdynamikker på tværs af mine uundgåelige forestillinger om bestemte elever. Det var et forsøg på at holde analytiske perspektiver og positioneringsmuligheder så åbne som muligt. En anden overvejelse, som jeg gjorde mig, var, at hvis jeg på forhånd fokuserede mit analytiske blik i empirien på bestemte elevgrupper, kunne jeg risikere, at disse ikke var til stede eller ikke deltog aktivt i timerne. Dette hænger også sammen med en anden af afhandlingens begrænsninger. I og med at jeg har valgt at se på medierende midler og diskurser med udgangspunkt i et dialektisk syn på sprog og materialitet (Berger & Luckmann, 1966), kan man kritisere afhandlingen for ikke at have flere ikkediskursive positioneringer med i analysen. Jeg har i kapitel 4 argumenteret for, at jeg kun ser på medierende midler, når disse optræder sammen med diskurser. Dette har også medført, at jeg ikke har haft et systematisk og næranalytisk blik på de tavse elever i interaktionerne. I både case 2 og case 3 deltog stort set alle elever i klassens mundtlige arbejde, mens en del elever i case 1 var tavse, hvilket Liselotte også var inde på i interviewet med hende. Selvom hun siger i fokusgruppeinterviewet, at de i forløbet med *Haram* har været mere aktive, end de 'plejer', var der fortsat en del elever, der ikke deltog aktivt i det mundtlige arbejde. Havde jeg fokuseret mere på medierende midler, når disse *ikke* optræder sammen med diskurser, ville jeg have haft mulighed for at undersøge, hvorfor de tavse elever ikke deltog. Afhandlingens fravalg af en dybdegående analyse af elevprodukterne undervejs har også medvirket til, at de mundtligt tavse elever blev gjort yderligere tavse af mig som forsker. En systematisk indsamling og efterfølgende

analyse af disse elevers produkter kunne muligvis have belyst positioneringer og forhandlinger om identiteter, kulturer og læsemåder i disse ikkediskursive ytringer. Selvom jeg ikke har forfulgt de tavse elever systematisk, har analysen af elevernes evalueringer (bilag 26) peget på, hvad nogle af disse elever synes om forløbet med *Haram*. Fx skriver nogle af de tavse elever fra case 1, at bogen var kedelig, og at de ikke ønsker at læse en 2'er (bilag 23, s. 13-14; bilag 26).

At jeg har valgt en roman med mange potentielt negative, stereotype billeder af muslimer kan også anfægtes. Valget af *Haram* er dels begrundet i, at den indeholder multikulturelle kriterier hentet i afhandlingens definition på multikulturel litteratur, og dels i, at det er en ungdomsroman med ungdomssprog, slangudtryk og tematikker, som er tæt på ungdommens liv (venskab, seksualitet, forældreopgør m.m.). Valget er også begrundet i andre omstændigheder, som jeg her vil belyse. Først og fremmest mener jeg ikke, at man skal beskytte unge mod svære emner. Elever må gerne læse litteratur, der udfordrer deres kulturelle blikke, og som provokerer og tematiserer aktuelle og måske tabuiserede emner (fx samtalerne om mødom i case 3 og om sex før ægteskab i case 2). Dernæst ønskede jeg at undersøge, hvorvidt disse tematikker var aktuelle hos visse minoritetsgrupper i Danmark, hvilket viste sig at være tilfældet. I case 3 var de kulturelt specifikke tematikker genkendelige for en del af eleverne. Sidst, men ikke mindst udfordrer afhandlingen, på samme måde som forskerne Druker og Andersson (2017) gør det, amerikanske forskere, når de udelukkende efterspørger *positive* fortællinger om minoriteter (fx Norton, 1999). Også inden for minoriteters kulturer findes der udfordringer og konflikter, som tematiseres litterært og æstetisk.

9.3 Perspektivering

I alle tre cases har lærerne forholdt sig til deres eget kulturelle ansvar (Gay, 2010), når de har reflekteret over litteraturredidaktiske praksisser i relation til den kontekst, som de befinder sig i. At uddanne kulturelt ansvarlige lærere er en væsentlig dimension i multikulturel uddannelse (Gay, 2010; Nieto, 1992), men dette kan ikke overlades til den enkelte lærer. I det multikulturelle uddannelsesperspektiv peger forskere på skolers ansvar i forhold til opkvalificering af den didaktiske praksis (Banks, 1995). En stærk skoleledelse, der italesætter og laver tydelige strategier for, hvordan man kan arbejde med en mere inkluderende undervisning, og hvordan man kan tackle kulturelle udfordringer, er afgørende for styrkelsen af den enkelte lærers kulturelt ansvarlige valg (Nieto, 1992). Skoleledere kan mindske frygten for at anvende og arbejde med kulturelle emner i klasserne, og de kan bidrage til opbygningen af fagpersonalets bevidsthed om egne kulturer, der bevidst og ubevidst bliver bragt ind i undervisningen og kan skabe genkendelighed hos nogle elever. Lærerne i nærværende afhandling italesætter ledelsen og skolens ansvar i forhold til minoritets eleverne på

skolerne. I case 1 og 2 fortæller Liselotte og Anja, at skolen ikke taler om kultur og integration, og tilmed oplyser Liselotte, at det virker som berøringsangst fra ledelsens side. Det forholder sig omvendt i case 3, hvor ledelsen kommer med direkte anbefalinger til pædagogiske og didaktiske tilgange.

I Laila Lagermans (2014) forskning opfordres skoler til at arbejde med en *kritisk farvebevidst pædagogik* i undervisningen, som en måde at undgå farveblindhed på i skolens rum. I nærværende afhandling har analyserne vist, at samtaler om kulturer i visse kontekster bevidst fravælges af læreren. I case 1 fylder kulturforskelle i forvejen meget blandt eleverne, og derfor kan jeg konkludere, at det må overlades til den enkelte lærer og skole, om de i en given kontekst ønsker at anvende en kulturel, farvebevidst tilgang til litteraturundervisningen eller ej. Samtidig anser jeg det som væsentligt, at skoler generelt arbejder bevidst med en *kritisk farvebevidst pædagogik* (Lagermann, 2014) eller, som jeg foretrækker at kalde det, en *kulturelt ansvarlig didaktik* (Gay, 2010) for at styrke og støtte den enkelte lærers valg af strategier og for at opbygge en skolekultur, hvori samtaler om kulturer, integration, normer, religioner, ubevidste ”farvede forventninger” til forskellige elevgrupper (Lagermann, 2019) og meget mere er en del af de didaktiske refleksioner, også i arbejdet med multikulturel litteratur. Det er en sådan bevidst didaktisk strategi, der kan gøre den enkelte lærer klar til at træffe afgørende valg i forhold til kulturelt specifikke eller kulturelt universelle tematikker og positioneringer i klassen. På samme måde som forskere i det multikulturelle perspektiv understreger det, har interventionen lagt op til, at lærerne selv må træffe didaktiske valg om at fokusere på henholdsvis universelle og/eller kulturelt specifikke læsemåder (Bishop, 1997; Cai, 2002). Dette valg skal dog træffes bevidst i specifikke kontekster. I sidste ende er det den enkelte lærer, der kender sin klasse bedst, og som ved, hvordan samtaler om kultur, racisme, religion m.m. tidligere er blevet forhandlet.

Både Anja og Liselotte gav udtryk for, at de har svært ved at indgå i samtaler om islam og kulturer, fordi de ikke har nok viden om disse emner. Det peger på en anden væsentlig dimension hos multikulturalister, nemlig at man som underviser aldrig bliver færdig med at udvikle sine egne kulturelle kompetencer (afsnit 3.2). Både Anja og Liselotte er bevidste om deres manglende viden om minoriteters liv og kulturer, hvilket er et udtryk for kulturel kompetence. Hvis ikke denne afhandling og interventionen satte fokus på multikulturel litteratur og minoritetskulturer, ville lærerne højst sandsynligt ikke have valgt at kaste sig ud i arbejdet med *Haram*. De ytrer begge, at de ikke har arbejdet med den slags tekster tidligere, og eleverne oplyser også, at det er nyt for dem at læse om ikke ”typiske danskere” liv. Dertil har alle tre lærere understreget, at de har støttet sig meget til

læremidlet (bilag 26), og at det først var i mødet med opgaverne i interventionen, at de følte sig forberedte til at arbejde med den valgte multikulturelle ungdomsroman.

Konsekvensen for afhandlingens resultater bliver derfor, at der ikke i alle kontekster skal fokuseres på farver og forskelle blandt eleverne eller grupper i samfundet. På den ene side skal lærere ikke være bange for at kaste sig over svære emner, sådan som det anbefales af forskere (Mongillo & Holland, 2016), og på den anden side kan disse svære emner fylde meget i klassen, således at den enkelte lærer må træffe bevidste valg om, hvordan kulturer, svære emner, race og andre sensitive emner skal italesættes. Lærere bør stræbe efter at gøre sig bevidste om, hvornår de selv bruger fastlåste kulturelle referencerammer, og hvordan. Ubevidst kan man som lærer overføre sine egne normer til sin undervisning (Gay, 2010; Nieto, 1992). Der kan således være kløft mellem for eksempel en hvid middelklasselærers kulturelle erfaringer og bestemte elevers, hvilket er årsagen til, at forskeren Geneva Gay skriver om læreres relationelle kompetencer, der skal gøre læreren i stand til at relatere til elever, der ikke har samme historiske, kulturelle eller andre baggrunde som han/hun selv (2010). De fortællinger og eksempler, som læreren bringer ind i undervisningen, er ikke uvæsentlige, da også de afspejler kulturelle praksisser og normer. Når læreren i sin undervisning udbryder: ”Det kunne min far ikke finde på”, kan der sidde elever i klassen, som har en far, der *kan* finde på *det*, hvad det så end er. Derfor kan jeg, ud fra analyserne og lærernes besvarelser både før og efter interventionen, konkludere, at lærere skal være villige til hele tiden at udfordre deres *egne* kulturelle kompetencer, deres viden og deres erfaringer.

Nariman udtrykker en nærhed til sine tosprogede elevers erfaringer, når hun udtaler i fokusgruppeinterviewet, at hun selv er blevet og konstant bliver stigmatiseret som tosproget. I sin didaktiske praksis deler hun fortællinger, hvor hun både udfordrer sine elevers og andre menneskers generaliseringer og fordomme. Det ligger hende derfor personligt på sinde at italesætte og gå imod entydige billeder af tosprogede, af hende selv og af andre danskere. I forlængelse heraf indikerer jeg i afhandlingen, at det ikke kun er eleverne, men også lærerne, der skal være opmærksomme på deres egen viden og fordomme om bestemte (elev)grupper. Som Nieto understreger det:

Becoming a multicultural teacher, therefore, means first becoming a multicultural person (Nieto, 1992, s. 275).

Lærere kan ikke på forhånd vide alt om minoriteter eller majoriteter. Jeg har i afhandlingens teoretiske del argumenteret for, at læreres generelle viden om minoriteter og majoriteter kan komme alle elever til gode i det litteraturdydaktiske arbejde og ikke er afhængig af, hvilke elever der sidder i klassen. Til

gengæld bør lærerne, som vist, overveje, hvilke læsemåder og positioneringer de åbner for i arbejdet med minoritets-/majoritetsperspektiver i klassen, og her er det væsentligt, at lærerne bliver bevidste om deres egne kulturelle forståelser og deres mangel på viden, sådan som både Anja og Liselotte ydmygt udtrykker det.

Når Anja og Liselotte kobler læsningen af multikulturel litteratur til et 1:1-forhold mellem flygtningelever (Anja) eller muslimer (Liselotte) i klassen, kalder det på interaktionen mellem bestemte elever og et bestemt indhold. Dette udtrykte de begge i de individuelle interviews med dem, men i praksis viste der sig langt mere flydende interaktioner mellem eleverne, indholdet og lærernes spørgestrategier. Dette kan muligvis forklares med, at de fik udleveret den didaktiske intervention efter de individuelle interviews.

9.3.1 Diskussion af multikulturel litteratur i en amerikansk og i en dansk kontekst

I dag spiller diversitet og multikulturalisme en afgørende rolle for skolen. Selvom jeg har peget på ligheder mellem amerikansk og dansk forskning inden for multikulturel litteratur og argumenter for en faglig inklusion af minoriteter, er det væsentligt at understrege, at konteksterne er væsensforskellige. Hvor de i USA har en meget længere tradition for forskning inden for multikulturel børne- og ungdomslitteratur, er det et forholdsvis nyt forskningsfelt i Danmark (Mansour, 2018) og i Skandinaviske lande (Aerila & Kokkola, 2013; Andersson & Druker, 2017). USA har en anden migrationshistorie end Danmark. Kampen for lighed og synliggørelse af minoriteters egne insiderstemmer skal forstås i lyset af en migrationshistorie, hvor hvide har stjålet land fra de indfødte og kidnappet afrikanere og brugt dem som slaver (Martin, 2004). Den litterære kamp om at synliggøre minoriteter i USA har derfor et markant anderledes udgangspunkt end i Danmark. Erfaringer fra den amerikanske forskning kan dog drages ind i en dansk kontekst. For selvom der er stor forskel på landenes historiske udvikling med migranter/flygtninge og forskelle i deres litterære og forskningsmæssige landskab, er der, som vist, ligheder i uddannelsessystemets monokulturelle identitetspolitik, hvor det forventes, at minoriteter skal indordne sig en formodet homogen dansk kultur. Ligesom forskere i Danmark kan lære af den amerikanske forskning i forhold til studier af minoriteter i børne- og ungdomsbøger, kan man omvendt også pege på, at USA kan lære af de mere flydende blikke på identiteter og kulturer i den litteraturredidaktiske forskning i Danmark (Mansour & Martin, In Press). På samme måde som forskere i USA har stillet spørgsmål til misforholdet mellem antallet af børnebøger, der indskrifter kulturelle og etniske minoriteter, og den procentvise andel af afroamerikanere, latinoamerikanere, indfødte amerikanere og asiatiske amerikanere (fx Nel, 2017),

kan man kritisk spørge til, hvor mange børne- og ungdomsbøger, der repræsenterer og afbilder minoriteter i dagens Danmark, man kan finde på boghylderne i danske skoler.

Litteraturliste

- Aerila, J.-A., & Kokkola, L. (2013). Multicultural Literature and the Use of Literature in Multicultural Education in Finland. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 51(2), 39.
- Ajmi, Z., & Amundsen, C. (Eds.). (2018). *Brun : fortællinger om at føle sig anderledes i Danmark* (1. udgave ed.). Kbh.: Høst & Søn.
- Albertsen, A. N. B. (2013). Mellem samfundsnassere, ofre og mønsterindvandrere. Stereotype indvandrerrepræsentationer i de danske medier, samtidslitteratur og den offentlige debat. In S. f. Frank & M. Ü. Necef (Eds.), *Indvandrerer i dansk film og litteratur* (pp. 198-228). Hellerup: Spring.
- Albus. (2018). International Festival for Børnelitteratur 2018. Retrieved from https://www.aakb.dk/sites/www.aakb.dk/files/files/news/18457245_albus_program_web.pdf?fbclid=IwAR0-Ar5q2vusu-vwGBd9KvDlMiM_ZxHq0fl9jvKyobVcNUxiDBXcJRQeya0
- Andersson, M., & Druker, E. (2017). *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur : analyser* (1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Austin, J. L. (1961). Performative Utterances. In V. B. Leitch (Ed.), *The Northern Anthology of theory and Criticism* (Vol. 2, pp. 1289-1302). USA: W.W. Norton & Company.
- Banks, J. A. (1991). Multicultural Literacy and Curriculum Reform. *Educational Horizons*, 69(3), (pp. 135-140).
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2004a). Introduction: Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives*. (pp. 3-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2004b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspective* (5 ed., pp. 242-262). York: Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (2004c). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspective* (5. ed., pp. 1-27). York: Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2. ed.). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2009a). Islamic religious education and Muslim religiosity in Singapore. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 437-448). New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2009b). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 303-333). New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2009c). Multicultural education: Dimensions and Paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M. M., & Ben-Peretz, M. (2016). *Global migration, diversity, and civic education : improving policy and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Behschnitt, W., Mul, S. d., & Minnaard, L. (2013). *Literature, language, and multiculturalism in Scandinavia and the Low Countries*Textet ; 71.

- BEK. (2016). Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183352>
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (1966). *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*: Lindhardt og Ringhof.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), (pp. ix-xi).
- Bishop, R. S. (1997). Selecting Literature for a Multicultural Curriculum. In V. J. Haarris (Ed.), *Using Multiethnic Literature in the K-8 Classroom* (pp. 1-19): Norwood, MA: Chrisopher-Gordon.
- Bishop, R. S. (2004). Evaluating Books by and about African- Americans. In M. V. Lindgren (Ed.), *The multicolored mirror: Cultural substance in literature for children and young adults*: Atkinson.
- Bista, K. (2012). Multicultural Literature for Children and Young Adults. *The Educational Forum*, 76(3), pp. 317-325.
- Blum, L. (2004). Stereotypes And Stereotyping: A Moral Analysis. *Philosophical Papers*, 33(3), pp. 251-289.
- Blum, L. (2009). Prejudice. In H. Siegel (Ed.), *The Oxford handbook of philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonilla-Silva, E. (2018). *Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in America* (5. ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Booth, W. C. (1962). Generelle regler II: "Alle forfattere bør være objektive". In H. S. Nielsen & S. Iversen (Eds.), *Narratologi* (pp. 27-41): Aarhus Universitetsforlag 2004.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3. ed.). Los Angeles, Calif: Sage.
- Buchardt, M. (2008). *Identitetspolitik i klasserummet: 'religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation : studier i et praktiseret skolefag*: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik: introduktion til teorier og tilgange* (1. ed.). Kbh.: Gyldendal.
- Bundsgaard, J. (Ed.) (2009). *Kompetencer i dansk* (1. ed.). Kbh: Gyldendal.
- Butler, J. (1990). Bodily Inscription, Performative Subversion. In V. B. Leicht (Ed.), *The Nothern Anthology of Theory and Criticism* (2 ed., pp. 2542-2553): W.W. Norton & Company Inc.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2013). Intercultural Competence I [Special Issue]. *Language Learning Journal*, 41(3).
- Cai, M. (1992). *Towards a multidimensional model for the study of reader response to multicultural literature*. Ohio State University.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: reflections on critical issues*. Westport, Conn: Greenwood Press.
- Cai, M. (2008). Transactional Theory and the Study of Multicultural Literature. *Language Arts*, 85(3), (pp. 212-220).
- Cai, M., & Bishop, R. S. (1994). Multicultural Literature for Children: Towards Clarification of the conceot. In A. H. Dyson (Ed.), *The need for story. Cultural Diversity in Classroom and Community* (pp. 57-72): The National Council of Theachers of English.
- Capshaw, K., & Anna Mae, D. (2019). Who Writes for Black Children? African American Children's Literature before 1900. Edited by Katharine Capshaw and Anna Mae Duane. *MELUS*, 44(2), (pp. 189-191).
- Chin, R. (2017). *The Crisis of Multiculutralism in Europe*: Wiley Periodicals Inc.

- Christensen, M. V. (2012). *Sproglig variation blandt unge i multi-etniske områder i Aarhus*: Ph.d. - Afhandling. Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet.
- Colby, S. A., & Lyon, A. F. (2004). Heightening Awareness about the importance of Using Multicultural Literature. *Multicultural Education*, 11(3), 24.
- D'Angelo, A. M., & Dixey, B. P. (2001). Using Multicultural Resources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), pp. 83-87.
- Danbolt, M., & Myong, L. (2019). Racial Turns and Returns: Recalibrations of Racial Exceptionalism in Danish Public Debates on Racism. In P. Hervik (Ed.), *Racialization, Racism, and Anti-Racism in the Nordic Countries*. S.l.: Springer Nature.
- Dansk, F. M. (2019). Grundskele Dansk. Retrieved from <http://emu.dk/grundskele/dansk>
- Dasenbrock, R. W. (1987). Intelligibility and Meaningfulness in Multicultural Literature in English. *Modern Language Association*, 102(1), (pp. 10-19).
- Davies, B. (2000). *A body of writing*: AltaMira Press.
- Davies, B., & Harré, R. (2000). Positioning: the discursive production of selves In (pp. 191). Walnut Creek: AltaMira Press.
- Davies, B., & Harré, R. O. M. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), (pp. 43-63).
- Derrida, J. (1986). Struktur, tegn og spil i humanvidenskabernes diskurs. *Semiotik, Nr. 12* (1986), (pp. 49-75).
- Dervin, F., & Gross, Z. (2016). *Intercultural competence in education: alternative approaches for different times*. London: Palgrave Macmillan.
- Doll, C., & Garrison, K. (2013). Voices of experience: promoting acceptance of other cultures. In J. C. Naidoo & S. P. Dahlen (Eds.), *Diversity in youth literature : opening doors through reading* (pp. 3-16). Chicago: American Library Association.
- Donalds, J., & Rattansi, A. (1992). Introduction. In J. Donald & A. Rattansi (Eds.), *'Race', Culture & Difference* (pp. 1-8): Sage Publications & The Open University 1992.
- Dresang, E. (2013). Opening Doors to Understanding: Developing Cultural Competence through Youth Literature In J. C. Naidoo & S. P. Dahlen (Eds.), (pp. 17- 30). Chicago: American Library Association.
- Dressel, J. H. (2005). Personal Response and Social Responsibility: Responses of Middle School Students to Multicultural Literature. *The Reading Teacher*, 58(8), (pp. 750-764).
- Esmark, A., Bagge, C. L., & Åkerstrøm, N. A. (Eds.). (2005a). *Poststrukturalistiske analysestrategier* (1. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Esmark, A., Bagge, C. L., & Åkerstrøm, N. A. (Eds.). (2005b). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Esmark, A., & Laustsen, C. B. (2015). Strukturalisme og poststrukturalisme. In M. Hviid Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp. 287-318). Kbh.: Hans Reitzel.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fibæk Laursen, P. (2017). Curriculumteori og kognitiv didaktik. In P. Fibæk Laursen & H. J. Kristensen (Eds.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (1. ed., pp. 87-103). Kbh.: Hans Reitzel.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?* England: Harvard University Press.
- Flyvbjerg, B. (Ed.) (2010). *Fem misforståelser om casestudiet* (1. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Folkeskeleloven. (2019). Folkeskeleloven. Retrieved from <http://danskelelove.dk/folkeskeleloven/18>

- Forskningsministeriet, U.-o. (2014). Danish Code of Conduct for Research integrity. Retrieved from <https://ufm.dk/publikationer/2014/filer-2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity.pdf>
- Frank, S. (2008). *Migration and literature : Günter Grass, Milan Kundera, Salman Rushdie, and Jan Kjærstad*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Frank, S. (2012). Hvad er migrationslitteratur? *Kritik, Årg. 45, nr. 203* (2012), (pp. 2-10).
- Frank, S. (2013). Interkulturelle forfattere i dansk litteratur. In S. Frank & M. Ü. Necef (Eds.), *Indvandreren i dansk film og litteratur* (pp. 105-133). Hellerup: Spring.
- Gay, G. (2010). Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice. In. New York & London: Teachers College Press, Columbia University.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis : theory and method*. London: Routledge.
- Gildberg, F. A., Bradley, S. K., Tingleff, E. B., & Hounsgaard, L. (2015). Empirically Testing Thematic Analysis (ETTA) - Methodological implications in textual analysis coding system. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 5(2).
- Gilliam. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Danmarks Pædagogiske Universitet 2006,
- Gilliam. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*: Roskilde Universitetsforlag 2006.
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole - integration og sortering* (1. ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006b). Kompensatorisk eller interkulturel pædagogik - skal vi reparere børnenes 'fejl' eller kvalificere deres forskelle? In C. Horst & A. Holmen (Eds.), *Interkulturel pædagogik* (pp. 221-240). Vejle: Kroghs Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006c). Minoriteter i Danmark. In M. S. Karrebæk (Ed.), *Tosprogede børn i det danske samfund*: Hans Reitzels forlag 2006.
- Glintborg, D. (2018). Pandabørn. In Z. Amji (Ed.), *Brun. Fortællinger om at føle sig anderledes i Danmark* (pp. 69-76): Høst & Søn.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
- Gopalakrishnan, A. (2011). The Essentials and Foundations of Multicultural Children's Literature. In *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach* (pp. 21-49): SAGE Publications.
- Gozdecka, D. A., Ercan, S. A., & Kmak, M. (2014). From multiculturalism to post-multiculturalism: Trends and paradoxes. *Journal of Sociology*, 50(1), (pp. 51-64).
- Hall, S. (1996). Introduction. Who needs identity? In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Hall, S. (1997a). Introduction. In *Culture, media, and identities* (pp. 1-13). London: Sage in association with the Open University.
- Hall, S. (1997b). The spectacle of the 'other'. In *Representation - Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: SAGE Publications.
- Harré, R., & Davies, B. (1999). Positioning and personhood. In R. Harré & L. v. Lagenhove (Eds.), *Positioning theory: moral contexts of intentional action* (pp. 31-52). Oxford: Blackwell.
- Harré, R., & Hunt, R. (2000). Classroom competencies and marginal positionings. In B. Davies (Ed.), *A body of writing, 1990-1999*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Harré, R., & Lagenhove, L. v. (1999). *Positioning theory : moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.

- Harré, R., & Moghaddam, F. (2003). *The self and the others*. London: Praeger.
- Harris, V. (1994). Review of Agianst borders: Promoting books for a multicultural world. *Journal of Reading Behavior*(23), (pp. 117-120).
- Hassan, Y. (Ed.) (2013). *Yahya Hassan: digte*. Kbh.: Gyldendal.
- Hauge. (2013). Sættes indvandrerpøblemer under debat i dansk samtidslitteratur? In S. Frank & M. Ü. Necef (Eds.), *Indvandrerer i dansk film og litteratur* (pp. 12-39). Hellerup: Spring.
- Henkel, A. Q. (2009). Billeder af ungdomsliv - Temaer og tendenser i den nye ungdomslitteratur. In A. K. Skyggebjerg & A. Q. Henkel (Eds.), *Stjernebilleder bind 3: Ungdomslitteratur - indføringer og læsninger* (pp. 14-37). Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Henkel, A. Q. (2011). Billeder af ungdomsliv- Temaer og tendenser i den nye ungdomslitteratur. In A. Q. Henkel, Brandt, K. L. S. (Ed.), *Stjernebilleder- Ungdomslitteratur-indføring og læsninger*. Frederiksberg: Forfatterne og Daneklærerforeningens Forlag
- Hervik, P. (2019). *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Hetmar, V. (2019). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. In T. H. M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & V. Hetmar (Eds.), *Hvad er scenariendidaktik?* (pp. 99-129). Danmark: Aarhus Universitetsforlag.
- Hoff, H. E. (2016). From 'Intercultural Speaker' to 'Intercultural Reader': A Proposal to Reconceptualize Intercultural Communicative Competence Through a Focus on Literary Reading. In F. Dervin & Z. Gross (Eds.), *Intercultural competence in education : alternative approaches for different times* (pp. 51-72). London: Palgrave Macmillan.
- Holmen, A. (2011). Den gode gardner og ukrudtet. Om minoritetslever i grundskolens danskfag. In C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir (Eds.), *Ret til dansk. Uddannelse sprog og kulturarv* (pp. 31-115): Aarhus Universitetsforlag 2011.
- Holmen, A., Kristjánsdóttir, B. r., & Lund, K. (2010). Hvorfor nu tale om curriculum? *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (pp. 1-10).
- Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturel pædagogik - en udfordring for den multikulturelle selvforståelse. In C. Horst & A. Holmen (Eds.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog - Problem eller ressource?* (pp. 9-24): Kroghs Forlag.
- Horst, C., & Holmen, A. (2005). På vej mod en interkulturel pædagogik i Danmark. In *Pædagogisk Antropologi* (1.udgave, 1.oplag ed.): Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Horst, C., Holmen, A., Moldenhawer, B., Kristjánsdóttir, B., Gitz-Johansen, T., Hystenstam, K., . . . Tireli, Ü. (2006). *Interkulturel pædagogik. Flere sprog - Problem eller ressource?* (2. ed.): Kroghs Forlag.
- Hulan, N. F. (2010). How fares the selective tradition? Racial representation of characters in second grade classroom libraries. In: Ph.D. Dissertation. University of Louisville.
- Hvistendahl, R. (2001). *Elevportretter: fra det flerkulturelle klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haas, C. (2011). At arve kulturer og sprog i det flerkulturelle Danmark. In C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir (Eds.), *Ret til dansk. Uddannelse sprog og kulturarv* (pp. 7-30): Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. (2014). *Staten, eliten og os: erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ibby, S. (2018). Fyraftensmøde om de brune og de hvide børn i børne- og ungdomslitteraturen Retrieved from <http://www.ibby.dk/fyraftensmoede-om-de-brune-og-de-hvide-i-boerne-og-ungdomslitteraturen/>
- Iser, W. (1980). Interaction between Text and Reader. In V. B. Leicht (Ed.), *The Nother Anthology of Theory and Criticism* (pp. 1524-1532): W.W. Norton & Company Inc.

- Johnson, N. J., Koss, M. D., & Martinez, M. (2018). Through the Sliding Glass Door: #EmpowerTheReader. *The Reading Teacher*, 71(5), (pp. 569-577).
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode* (1. udgave ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kampmann, J. (2006). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær. In C. Horst (Ed.), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog - Problem eller ressource* (pp. 127-144). Vejle: Kroghs Forlag.
- Kampp, B. (2006). Mellem to kulturer. Flygtninge og indvandrere i tidens ungdomslitteratur. In A. Mørch-Hansen & J. Pohl (Eds.), *Børnelitteratur i tiden: om danske børne- og ungdomsbøger i 2000'erne* (1. ed.). Kbh.: Høst.
- Kanon, D. L. (2004). *Dansk litteraturs kanon*. København.
- Karlsson, H. (Ed.) (2013). *Mångkulturalism i svensk samtidslitteratur: Jonas Hassen Khemiri*. Hellerup: Spring.
- Kirkegaard, A. (2011). Bounty. In T. Flyvholm (Ed.), *Pæreperker dansk* (pp. 127-138): Høst & Søn.
- Kongslie, I. (2007). New Voices, New Themes, New Perspectives: Contemporary Scandinavian Multicultural Literature. *Scandinavian Studies*, Vol. 79, No. 2 (Summer 2007), (pp. 197-226).
- Kristjánsdóttir, B. (2018). *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kruse, G. M., & Horning, K. T. (1990). Looking into the mirror: Considerations behind the reflections. In M. V. Lindgren (Ed.), *The multicolored mirror: Cultural substance in literature for children and young adults*: Fort Atkinson, WI: Highsmith.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism?: New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. In S. Vetovec & S. Wessendorf (Eds.), *The Multiculturalism Backlash. European discourse, policies and practices* (pp. 32-49): Routledge 2010.
- Kymlicka, W. (2012). Comment on Meer and Modood. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), (pp. 211-216).
- Lagermann, L. C. (2014). Unge i - eller ude af? - skole. Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund.
- Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. ed.). New York: Teachers College Press.
- Larrick, N. (1965). Alle White World. *The Saturday Review* (11. Sept. 1965), (63-65).
- Magnus, N. (2010). *Den föreställda mångkulturen: klass och etnicitet i svensk samtidsprosa*. Hedemora: Gidlund.
- Mansour, N. (2018). Multikulturel ungdomslitteratur udvikler elevernes kulturelle kompetencer. *Viden om literacy*, Nr. 24 (2018), (pp. 20-27).
- Mansour, N., & Martin, M. H. (In Press). What Can Danish Multicultural Literature and African American Children's Literature Learn from Each Other? Literary Histories in Dialogue. *Barnboken. Journal of children's literature, Diversity*.
- Martin, M. H. (2004). *Brown Gold: Milestones of African American Children's Picture Books, 1845-2002*. New York: Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. E. (2010). Introduction. Critical Multiculturalism: Theory and Praxis. In *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 1-18): Routledge 2010.
- Meer, N., & Modood, T. (2012a). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), (pp. 175-196).

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2. ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation*.
- Milner, H. R. (2010). Developing a Multicultural Curriculum in a Predominantly White Teaching Context. In H. R. Milner (Ed.), *Culture, Curriculum, and Identity in Education* (pp. 37-74): Palgrave Macmillan 2010.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity.
- Modood, T., & Meer, N. (2012b). Rejoinder: Assessing the Divergences on our Readings of Interculturalism and Multiculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), (pp. 233-244).
- Mongillo, G., & Holland, K. F. (2016). Elementary Teachers' Perspectives on the Use of Multicultural Literature in Their Classrooms. *Language and Literacy*, 18(3), (pp. 16-32).
- Morrell, E., & Morrell, J. (2012). Multicultural readings of multicultural literature and the promotion of social awareness in ELA classrooms. *New England Reading Association Journal*, 47(2), (pp. 10-16).
- Mortensen, K. P. (1998). Litteratur er pædagogik : om dannelse, litteratur og litteraturpædagogik. *Dansk*, 1998, nr. 4, (pp. 15-30).
- Naidoo, J. C., & Dahlen, S. P. (2013). *Diversity in youth literature : opening doors through reading*. Chicago: American Library Association.
- Nel. (2017). *Was the cat in the hat black? the hidden racism of children's literature, and the need for diverse books*. New York, NY: Oxford University Press.
- Nel. (2018). Migration, Refugees, and Diaspora in Children's Literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(4).
- Nielsen, A. (2013). Building a core collection : the Muslim experience in English language children's books. In J. C. Naidoo & S. P. Dahlen (Eds.), *Diversity in youth literature : opening doors through reading* (pp. 119-128). Chicago: American Library Association.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*: Longman Publishing Group.
- Nieto, S. (2004). School reform and student learning: A multicultural perspective. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspective* (pp. 401-416). York: Wiley And Sons.
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 79-91): Routledge Taylor & Francis 2009.
- Nilsson, M. (2010). *Den föreställda mångkulturen : klass och etnicitet i svensk samtidsprosa*. Hedemora: Gidlund.
- Norton, D. (1990). Teaching Multicultural literature in the children curriculum. *Reading Teacher*, 44, (pp. 28-40).
- Norton, D. (1999). *Trough the eyes of a child: An introduction to children's literature*: Columbus OH: Merrill.
- Norton, D. (2005). *Multicultural children's literature : through the eyes of many children* (2. ed.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Odoom, L. (2018). Ebony. In Z. Amji (Ed.), *Brun. Fortællinger om at føle sig anderledes i Danmark* (pp. 39-46): Høst & Søn.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier : et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: NTU, Norges teknisk naturvidenskabelige universitet.

- Oscarsson, L. (2008). Interventionsforskning. In A. Meeuwisse, H. Swärd, R. Eliasson-Lappalainen, & K. Jacobsson (Eds.), *Forskningsmetodik för socialvetare* (pp. 170-185). Stockholm: Natur & kultur.
- Osorio, S. L. (2018). Multicultural Literature as a Classroom Tool. *Multicultural Perspectives*, 20(1), (pp. 47-52).
- Overall, Patricia M. (2009). Cultural Competence: A Conceptual Framework for Library and Information Science Professionals. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 79(2), (pp. 175-204).
- Parker, W. C. (2004). Diversity, Globalization, and Democratic Education: Curriculum Possibilities. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives* (pp. 433-458): John Wiley & Sons.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pedersen, P. (2017). *Kampen om rummeligheden. En komparativ analyse af kulturel repræsentation i nyere dansk og svensk børnelitteratur med udgangspunkt i børnebogsserierne om henholdsvis Iqbal Farooq og Habib*. (Master). DPU, Aarhus Universitet,
- Preisler, H. (2013). *Brun mands byrde* (1. ed.). Kbh.: Lindhardt og Ringhof.
- Rattansi, A. (1992). Changing the subject? Racism, Culture, and Education. In J. Donald & A. Rattansi (Eds.), *'Race', Culture and Difference* (pp. 11-43): SAGE Publications & The Open University 1992.
- Ravn, K. (2018). Forligsredning: Ghettopakke-sprogprøver træder først i kraft efter et valg. *Fagbladet folkeskolen*.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European intergration. In M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural Perspective*: Cambridge: Cambridge University press.
- Rochman, H. (1993). *Against borders : promoting books for a multicultural world*. Chicago: American Library Association.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. ed.). New York: Modern Language Association of America.
- Rudman, M. K., & Botelho, M. J. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (Vol. 3): New York: Routledge, 2009.
- Rørbech. (2009). Interkulturel kompetence. In J. Bundsgaard (Ed.), *Kompetencer i dansk* (pp. 153-173). Kbh.: Gyldendal.
- Rørbech. (2013). *Mellem tekster - en undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget*. Rørbech (Ed.) (2017). *Litteraturmøder i nyere læremidler*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- SanGregory, M. J. (2009). A self-study: Pedagogical practices in a multicultural literature course. In: ProQuest Dissertations Publishing.
- Sareen, M. (2008). Iqbal Farooq og den sorte Pjerrot. Kbh: Lindhardt og Ringhof.
- Saussure, F. d. (1983). Course in General Linguistics - Introduction. *The Norton Anthology of Theory & Criticism*, 2010, 2, (pp. 850-866).
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse and social interaction. A study of new discourse*: Addison Wesley Longman Limited.
- Scollon, R. (2001a). Action and Text: Towards an intergrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analyses* (pp. 139-183). London: SAGE Publications.
- Scollon, R. (2001b). *Mediated discourse: The Nexus of Practice*. London; New York: Routledge.

- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Intercultural Communication: A discourse Approach* (2 ed.). USA: Blackwell Publishing.
- Shannon, P. (1994). I am the canon: Finding ourselves in multiculturalism. *Journal of Children's literature*, 20 (1), (pp. 1-5).
- Sims. (1982). *shadow and substance: afro-american experience in contemporary children's literature*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skadegård, M. C. (2017). With friends like these, who needs enemies? Structural Discrimination and good Intentions in Danish Everyday contexts. *Nordic Journal of Migration Research*, 7, (pp. 214-223).
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter: en studie av bildebøker og barns resepsjon*. Oslo: Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.
- Skyggebjerg, A. K. (2014). Tekster og tekstundervisning. Børne- og ungdomslitteratur: Hvad, hvorfor, og hvordan? In N. Mølgaard & B. B. Carlsen (Eds.), *Lærerprofiler i dansk. Nye mål og kompetencer 3* (pp. 177-224): Samfundslitteratur 2014.
- Skyggebjerg, A. K. (2016). Forskellighed og kvalitet i børnelitteratur. Vil læseren mon foretrække en dyrefabel, en zombiefortælling eller en grafisk roman om hverdagen? *Viden om literacy*, 20, September, (pp. 84-90).
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. In J. Bremholm (Ed.), *Didaktiske studier, 1.Læremidlernes danskfag* (pp. 103-129). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Sleeter, C. E. (1995). An analysis of Critics og Multicultural Education. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 81-92): Simon & Schuster Macmillan 1995.
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stanton, C. R., & Rios, F. (2011). *Understanding Multicultural Education. Equity for All students*: Rowman & Littlefield Education 2011.
- Statistik, D. (2019). Befolkningsfremskrivning 2019. Retrieved from https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/befolkning-og-valg/befolkning-og-befolkningsfremskrivning/befolkningsfremskrivning?fbclid=IwAR3oyG5jhWKs7BAv1QcKlj9alh6L0xbk_yCOSRxyzc8pZMSS3AWshKCVtuQ
- Staunæs, D. (2003). *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*. Roskilde: Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid In M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv : interview, observationer og dokumenter* (pp. 49-72). Kbh: Hans Reitzel.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskabsteori, analysestrategi, kritik* (1. ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Stounbjerg, P. (2012). Genre. In L. H. Kjældgaard (Ed.), *Litteratur : introduktion til teori og analyse* (pp. 129-141). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Strand, T. (2009). *Litteratur i det flerkulturelle klassetømmet. Mangfold, migrasjon og muligheter*: Universitetsforlaget 2009.
- Sturm, B. W., & Gaherty, M. (2013). The door has never opened for us : the Roma in recent children's fiction for grades 4-6 Diversity in youth literature : opening doors through reading. In J. C. Naidoo & S. P. Dahlen (Eds.), *Diversity in youth literature : opening doors through reading* (pp. 105-118). Chicago: American Library Association.

- Svarstad, L. K. (2016). *Teaching interculturality: developing and engaging in pluralistic discourses in English language teaching*. Copenhagen: PhD. Dissertation. Department of Educational Theory and Curriculum Studies, Aarhus University.
- Sørensen, J. Y. (2018). Ghettoen: Sprogprøver og træk i børnecheck. *Fagbladet folkeskolen*.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010a). *Interviewet: samtalen som forskningsmetode* (1. ed.). Kbh: Hans Reitzel.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. In L. Tanggaard Pedersen & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (pp. 489-517). Kbh: Hans Reitzel.
- Taylor, G. S., Hinton, K., & Moore, L. (2008). *Teaching multicultural literature to help children understand ethnic diversity: essays and experiences*. Lewiston N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Temple, C. A., Martinez, M. A., Yokota, J., & Naylor, A. (2002). *Children's Books in Children's Hands: An introduction to their literature*. USA: Pearson.
- Timm, L., & Kristjánsdóttir, B. (2011). *Uhørte stemmer: sproglige minoritetsforældre og samarbejde med skolen* (1. ed.). Aarhus: Via System.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (2010). *The multiculturalism backlash : European discourses, policies and practices*. London: Routledge.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5 ed.). Los Angeles: SAGE.
- Yokota, J. (1993). Issues in selecting multicultural children's literature. *Language Arts*, 70, (pp. 156-167).
- Ziehe, T. (2005). *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Kbh: Gyldendals Bogklubber.

Bilag 1: Litteraturredidaktisk intervention med multikulturel litteratur (Uddrag)

I **valget af multikulturel litteratur** er det særligt relevant for dansklæreren at overveje følgende: Hvilken viden skal repræsenteres i klassen? Hvem er de usynlige/synlige? Hvordan fremstilles forskellige minoriteters kultur i teksten? Hvis kulturer skal man læse om og arbejde med i litteraturundervisningen? Hvordan er sproglig diversitet/flersprogethed tematiseret i litteraturen?

Multikulturel litteratur har både en *pædagogisk* og en *litterær* definition. Den litterære definition behandles særskilt i afsnittet *hvad er multikulturel litteratur?*

Introduktion til eleverne: Multikulturel litteratur i 8. klasse

Introduktion

I arbejdet med *multikulturel litteratur* bliver du bevidst om de mange måder at leve på i Danmark. Her møder du mange kulturer og mange forskellige holdninger til livet. Du møder også individer, der har det svært. Det kan der være mange årsager til. Nogle af dem lever i en kløft mellem kulturer, hvor de skal træffe svære valg, der får betydning for deres liv. Nogle af dem bliver holdt ude, fordi de er anderledes, taler anderledes eller ser anderledes ud.

Forestil dig, at du er kristen, men bliver forelsket i en muslim. Forestil dig, at du ikke får det job, som du ønsker, fordi du hedder noget eksotisk. De tekster, som du møder og skal arbejde med nu, er alle sammen tekster, der på en eller anden måde handler om nutidige, multikulturelle emner i samfundet. Nogle af dem gør det på en sjov og ironisk måde, andre med en alvorlig tone.

Indstil dig på at læse og arbejde med tekster, der handler om mange kulturer på én gang. Undervejs bliver du 'klædt på' til at forholde dig til tekstens univers og snakke med dine kammerater og din lærer om karaktererne, kulturerne og det særlige sprog, der kendetegner romanen.

Dit arbejde med teksterne er inddelt i fire spørgsmålstyper: (Jeg har ladet mig inspirere af undervisningsmaterialet *Sammen om at læse litteratur*. 8. -9. klasse i udarbejdelsen af opgavetyper (Henkel 2011b), med tre opgavetyper: tekståbnere, tekstfordybere og teksttænkere).

1. **Litteraturnøgler** - Hvordan du kommer i gang.
2. **Litteraturlup** - Hvordan du dykker ned i teksten og får øje på dens særlige virkemidler.
3. **Litteraturrefleksioner** - Hvordan du kommer frem til en fortolkning af teksten som helhed.
4. **Litteraturperspektiver** – Hvordan du forestiller dig en anden tilværelse, og hvordan ville du forholde dig kritisk og handlende i forhold til lignende fortællinger i samfundet.

Før du læser Haram

Hvad du skal lære:

At fordybe dig i tekstens rum og sætte dig ind i personernes familieregler. At få indblik i tekstens afspejling af forskellige religiøse og kulturelle leveformer. At forestille dig, hvad den handler om ved at bruge din forforståelse om verden og andre tekster. At dele dine tanker med dine klassekammerater og diskutere, hvorfor personerne handler, som de gør.

Litteraturnøgle:

Fælles på klassen – forventninger til romanen.

Skriv ordet "Haram" op på tavlen. Hvad tænker I, når I hører ordet Haram?

Læs, hvad der står på bagsiden af romanen "Haram". Hvad forventer I at læse i romanen? Hvilke tanker sætter det i gang hos jer? Hvem tror I, fortælleren er? Hvilke kulturer er med i romanen? Hvad tror I, at der sker?

Litteraturnøgle:

Fælles: Er der noget, som du kender fra din verden, som er Haram?

Skriv en anonym seddel med en ting, man ikke må i din familie. Læg sedlen ned i en fælles hat. Træk en seddel af gangen og snak om det, der står på sedlen.

Gruppearbejde: Billedcollage/video:

I grupper skal I nu omsætte det, der står på en af sedlerne, som I får udleveret af jeres lærer, til noget billedligt. I kan lave en kort video eller tage et stillbillede, hvor I viser det, der står på sedlen.

Opgaver i forhold til kultur og normer:

Hvad du skal lære:

At få øje på romanens fremstilling af forskellige kulturer- særligt den muslimske kultur. At samtale om romanens kulturelle normer og diskuterer, om de er realistiske. At få øje på ligheder og forskelle mellem kulturer. At udvide dit ordforråd og bevidsthed om, at ord betyder noget forskelligt i forskellige kulturelle sammenhænge.

Hvordan du skal lære det:

Litteraturnøgle:

Gruppearbejde:

Gå på jagt efter kulturelle spor i teksten. Find alle de steder, der viser kulturelle ord eller erfaringer, som I genkender, eller som er nye for jer. Står der noget, som I ikke forstår, så diskutér, hvad betydningen kunne være.

Litteraturluppen:

Gruppearbejde: Klip følgende ord / sætninger ud og forklar dem for hinanden ud fra teksten:

”Der kommer ikke bål uden en glød” (s. 25) ”Jeg ville ønske, at jeg havde veninder, som jeg turde at stole på. Som ikke kender Allah og hver en mand i en by” (s. 26). ”Familiens ære” (s. 26). ”Hvis en falder, så falder vi alle tre. Hvis vi står lige – bliver vi frie” (s.33) ”Rygter” (s. 32). ”Et ridset rygte”, ”Muslimsk familie” (s. 26), ”Der er en shitstorm på vej” (s. 27). ”Urtekussen” (s. 12)

19: Skriv en boganmeldelse

Afleveringsopgave til ”Haram”

INDHOLDET:

Formålet med din boganmeldelse er, at du fortæller andre, hvad du synes om bogen og hvorfor.

Din anmeldelse skal indeholde:

Fakta boks om bogen: Forfatter, forlag, udgivelsesår

En fængende overskrift

Et handlingsreferat og en beskrivelse af de vigtige personer i bogen

Hvilke emner tages der fat på i bogen: Kultur, religion, venskab, overvågning osv.

En personlig vurdering af bogen: Hvad synes du om bogen? Hvad var godt? Hvor blev den mest spændende for dig? Hvad synes du om personernes handlinger? Gør personerne noget godt/skidt – hvorfor synes du det?

Tag et citat med fra bogen, som du synes er vigtigt.

I din anmeldelse af bogen skal du også skrive ud fra dit eget liv og din egen familiekultur. Hvad ville der ske, hvis du var i personernes sted? Du må gerne trække dine egne erfaringer ind i anmeldelsen.

På den måde bliver din boganmeldelse mere troværdig.

Til slut skal du give bogen stjerner.

Krav til opgaven: Du skal skrive mellem 600 og 800 ord.

Her er et eksempel på en boganmeldelse:

Anmeldelse: Skildring af et råt bandemiljø

Af Inaam Nabil,
borgeranmelder

BOGANMELDELSE: I ungdomsromanen 'Minusmand' bliver Tobias hevet ind i nar-kosalg, og Alis liv får pludselig en anden mening end at stræbe efter gode karakterer i skolen. Nemlig at hævne sig på de personer, der skød og nær havde kostet hans lille-

bror livet.

Romanen er skrevet af forfatteren Conrad Fields, og den omhandler alt, hvad vi kun hører om på overfladen i pressens dækning: Narko, knivstikkeri, skyderi og bandevold. En live-reportage fra slagmarken.

De to 15-årige venner, Tobias og Ali, glider - i takt med læserens bladren - lidt efter

lidt fra hinanden og finder hver sin vej.

Forfatteren formår med et opdateret ungdomsordforråd og en insiderviden fra indvandremiljøer at skabe troværdige karakterer og hændelser, der ikke blot gentager, hvad vi hører rygter om i vores omgangskreds. Men som er i stand til at sætte os ind i tanker,

følelser og bevæggrunde for de personer, der optræder, og deres handlinger.

Hvorfor vælger en pæn ung dreng som Ali at stå på et stadion med en kniv i hånden, klar til at slå ihjel? Og hvorfor står hans ven Tobias ved siden af den rocker, som Ali har en intention om at dræbe?

Bogens titel giver god mening, for drengenes handlinger og liv ender typisk i minus.

Men sidst i fortællingen får man forfatterens bud på, hvordan man kan vende et minus til plus.

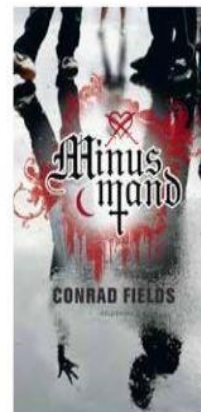
Bogen er klart en ungdomsroman. Men den er også spændende læsning for voksne, der er interesserede i at få indsigt i en subkultur og et miljø, som man i hverdagen kun får en fornemmelse af.

Som ungdomsroman får bogen fem ud af fem stjerner. For voksne får den fire, fordi man trods alt nok har læst mere kreative fortællinger.



MINUSMAND

Ungdomsroman af Conrad Fields, Cylendal



Bilag 2 Forældrebreve

Kære forældre i 8. klasse

Jeg er så heldig, at jeg har fået lov til at være i jeres barns klasse i ca. 12 dansklektioner i foråret 2018. Jeg er Ph.d. studerende ved Aarhus Universitet og Læreruddannelsen VIA. I studiet skal jeg undersøge, hvordan eleverne i klassen sammen med deres dansklærer arbejder med en moderne, *multikulturel* ungdomsroman. Den multikulturelle ungdomsroman handler om integration og kulturmøder.

8. klasse skal sammen med læreren læse romanen *Haram* af Kristina Aamand og arbejde med et forløb, som jeg har lavet. Mens læreren underviser, bliver min rolle at observere og videofilme undervejs. Både observationerne og videofilmene er det, man samlet kan kalde for *empiri* i projektet. Med empirien – altså observationerne og filmene, kan jeg bedre få øje på, hvordan eleverne snakker om multikulturelle tekster, og hvordan de arbejder med dem i klassen.

Videoptagelserne er derfor det vigtigste i mit forskningsprojekt, fordi de skal bruges i min analyse senere hen i projektet. Målet med hele projektet er nemlig at undersøge, hvordan 8. klasser arbejder med en bestemt form for litteratur, nemlig multikulturel litteratur i folkeskolen.

I Ph.d.- projektet bliver beskrivelser af elevernes udsagn og handlinger anonymiserede. Det betyder, at det er min opgave at beskytte skolen, dansklæreren og jeres barn, så man ikke kan genkende dem, når man læser mit Ph.d. – projekt. Jeg er først færdig med projektet i 2020.

Jeg vil gerne bede jer om at underskrive denne seddel, som I giver til klassens dansklærer. I skriver under på, at I er blevet informeret om projektet og brugen af videoptagelser fra klassesamtaler og arbejdet med litteratur, og at disse optagelser bruges af mig, og at jeg sørger for at gøre jeres barn anonymt. Både skolen, læreren og jeres barns klasse er anonymiserede i mit projekt. Ønsker I ikke, at jeres barn bliver filmet, skal I blot sige det til læreren.

I er meget velkomne til at skrive til mig, hvis I har spørgsmål eller gerne vil have uddybet noget. Jeg glæder mig til at møde jeres barn.

Med venlig hilsen

Nadia Mansour
Ph.d.-studerende
Via University College, Læreruddannelsen i Århus
Aarhus Universitet, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse
Mail: nadm@edu.au.dk

Dato og underskrift forældre

Navn på elev

Bilag 3: Interviewguide (Individuelle interviews)

Interviewguide:

Det generelle niveau – Indholdsvalg

Hvordan vælger du indhold i dine dansktimer? (Læremidler/kolleger/ med elevernes/Fælles mål og kanon/ud fra eleverne)

Hvordan forholder skolen sig til samfundsmæssige debatter om integration, danskhed og kultur? (ledelse, kollegaer, forældre)

Abstrakte niveau – litteraturpædagogik

Hvad er din holdning til at arbejde med litteratur? (Generelt – hvorfor læse litteratur)

Hvad skal eleverne ideelt set have ud af litteraturundervisningen? (personligt og fælles)

Hvad er for dig at se formålene med litteraturundervisning generelt?

Hvilket litteraturundervisningsforløb, synes du, har været vellykket? – Hvorfor?

Er der nogle emner, som du mener er svære/sensitive at tematisere i din klasse?

Det konkrete niveau den litterære tekst

Medtænker du elevernes sociale eller kulturelle baggrunde i tekstvalget?

Hvordan arbejder I mest med litteratur (skriftlig, mundtligt, dramatisering, tekst og billede, grupper, par, klasseundervisning)?

Hvordan differentierer du din litteraturundervisning?

Hvordan vil du definere multikulturel litteratur?

Hvilke potentialer ser du i multikulturelle tekster?

Fortolkning

Oplever du dine elever som engagerede i fortolkningen? (Hvordan?)

Spiller kulturelle og sociale forskelle ind i arbejdet med fortolkning, evt. hvordan? (Kan du give nogle eksempler)

Hvordan forholder du dig, hvis der opstår uenigheder eller forskellige bud på fortolkning?

Har du oplevet at kulturelle eller sociale forskelle i værker/hos eleverne kan tilføje litteraturundervisningen noget?

Spørgsmål relateret til eleverne i din klasse:

Hvilke lande er repræsenteret (elevernes etniske baggrunde)?

Hvor mange sprog taler dine elever?

Særlige forhold i fht elevgruppen: dysleksi? Andet.

Hvilke religioner er repræsenteret?

Hvilke sociale klasser er repræsenteret?

Bilag 4: Transskriptionskode i afhandlingen

Transskriptionskode:

(0,5)	Tallet i parentes angiver en pause i talen, længden angivet i sekunder
§	Paragraftegn viser en overdrevet udtalt korrekt tale.
:	Er lydforlængelse/ordforlængelse (trækker ordet ud)
(XXX)	Ordene i parentes er transkribentens bedste gæt på tvivlsom tale
()	En tom parentes viser uforståelig tale speech
...	Afbrydelse (Dækker både selvafbrydelse og afbrydelse fra andre)
▢Grundbegreb▢	Gradtegn indikerer en ytring med svag volumen
▢▢Grundbegreb▢▢	Dobbelt gradtegn indikerer en ytring med høj volumen
[]	Nonverbale forhold- medierende midler, når disse står midt i diskurser

Anja: Deniz, hvad står der, som har
med den gamle dame at gøre på side
39? [Anja går hen til Deniz]
Deniz: Gamle dame?

Eleverne sidder med deres
bøger
Zeinab, Sebastian, Aya og Tarar
markerer.

Bilag 5: Interviewtransskription og kodning Case 1

N: Interviewer: Nadia I: Informant: Liselotte	Åben Kodning	Analytisk kodning	Kategorisering/ temaer
N: Jeg vil starte med det generelle plan, så vil jeg spørge hvilke overvejelser du sådan har i forhold til kriterier for at vælge litteratur i dansktimerne. Om der er nogen bestemte metoder eller nogen bestemte måder du vælger litteratur.			
L: Ja. Skal jeg tænke specifikt til den her klasse, eller generelt når jeg vælger litteratur?			
N: Gerne generelt.			
L: (Udånder tungt) Jamen, der tror jeg egentlig jeg bevæger mig på sådan en balancegang imellem ... og finde noget som de bliver optaget af ... og så et lille drys god anderledeshed, altså noget de ikke helt forstår . Jeg gider ikke at give dem bøger, som, som ligesom bare ligger helt indenfor deres begrebsverden.	Balance mellem et drys god anderledeshed og noget, der Optager dem Ikke inden for egen begrebsverden	Indholdsvalg balancere mellem det kendte og ukendte Optagethed	Litteraturredidaktik. Kendte/ukendte Optagethed og anderledeshed Ikke give bøger, inden for deres egen begrebsverden
N: Mmm			
L: Det tænker jeg lidt, de selv kan gøre der hjemme . Så hvis jeg kan finde noget, hvor der enten er noget spænding der driver det frem, eller nogen personer de kan identificere sig med samtidig med at der er nogen fremmede elementer... Det kan være sproget eller formen eller noget som de formentligt ikke har mødt før . Det er sådan den perfekte balance for mig, hvis jeg kan finde det.	Hjemme VS skole Spænding Identifikation og fremmede elementer sprog/form Ikke har mødt før	Udfordring af elevernes forståelsesverden	Kontrast mellem hjem og skole. Skolen: Udfordrer forståelsesevne-fremmede elementer Lit: m. spænding og nyt sprog/form
N: Og hvis du skulle uddybe, finder du det for eksempel ved selv at opsøge litteratur eller er det kollegialt, biblioteket eller hvordan øh, hvordan henter du teksterne? Samarbejder I...			
L: Alle.	Kollegialt / i teams	Kollegialt	Kollegial sparring i valg af indhold
N: ... teams.			
L: Alle dele egentlig.			
N: Ja.			
L: Ja. Altså. Jeg har både fået noget anbefalet af kollegaer, der måske lige har haft dét klassetrin. Og andre gange går jeg på portalerne og ser, hvad har de arbejdet med af værker. Nogen gange har jeg også gået rundt på vores eget bibliotek og kigget på det der så nyt ud og set, hvad er det, altså.	Portaler / i teams / biblioteket spændende ud	Valg af tekster kollegialt	Valg af indhold: Portaler, i teams og biblioteket
N: Okay. Så der er ikke sådan en bestemt...			
L: Nej.			

N: ... hovedvej.			
L: Nej, det er der ikke.			
N: Okay, jeg kunne godt tænke mig at høre om du i den forbindelse overvejer eller medtænker elevernes, kan man sige kulturelle eller religiøse eller sociale baggrunde, eller om det ikke er nogen overvejsler, der spiller ind.			
L: Det tror jeg ikke jeg har gjort , før jeg mødte den her klasse. Altså jeg har haft det halve af den her klasse da de hed 6. A. Og der var der nogen flere etniske danske elever. Der gjorde jeg ikke helt de samme overvejsler. Men det er klart at mødet med lige præcis den her klasse, som ... er i virkeligheden, hvor de danske elever er en minoritet, der har jeg været nødt til at tænke over, at jeg skal finde noget som majoriteten kan forholde sig til, altså.	Har ikke før medtænkt elevernes baggrunde Danske elever en minoritet Majoritet = ikke danske Indhold de kan forholde sig til	Først medtænkt elevernes baggrunde i denne klasse - fordi der er mange etniske minoriteter.	Danske elever minoritet: Magt Dem og os Positionering i etnicitet Valg af indhold i fht elevernes baggrunde først aktuelt i L. møde med denne klasse
N: Okay.			
L: Ja.			
N: Ved du, når nu vi er ved det. Ved du så nogen fakta om, hvor mange der er tosproget og hvor mange, der, altså hvor mange religioner der er repræsenteret i din klasse. Har du sådan en idé om det?			
L: Ja, altså af tal ved jeg hvert fald, at tolv ud af de atten er tosproget..	12 ud af 18 tosprogede		
N: Okay.			
L: Og vi har vel egentlig kun to religioner og ateisme. Jeg, jeg ... så vidt jeg ved , har vi kun kristendom, islam, og så ateisme.	Islam og ateisme	religioner	Usikker på religioner
N: Okay.			
L: Og så de fortolkninger der nu ligger inden for islam, der er lige så mange forskellige læsninger af det i min klasse som der er elever. (Griner).	Fortolkninger inden for islam - lige så mange læsninger af islam som elever	Flertydigt fortolkningsfællesskab	Mange muslimer - flertydigt fortolkningsfællesskab
N: Ja. Ja.			
L: (Griner) Det er godt nok meget forskellige. Ja.	Meget forskellige læsninger af islam	Forskellighed i klassen	Modsætning: Muslimerne læsning af islam forskellig VS L. omtaler dem som en ens gruppe.
N: Taler de forskellige sprog?			

L: Ja, det er noget af det, jeg altid har lidt svært ved at finde ud . Der er mange sprog. Der er både ... Der er en gruppe tyrkiske, dem har vi tre... fire ... tre tyrkiske, så har vi også, hvad, tre arabiske, en enkel somalisk og så er der nogen af de der, hvor jeg altid bliver i tvivl . Så er der nogen ... så er der også noget persisk og farsi, men de taler måske begge dele, men det kan jeg aldrig helt finde ud af... og så er der en enkel familie fra Afghanistan også.	Læreren kender ikke helt til elevernes sprog Tyrkiske, arabiske, somaliske, persisk, farsi	Sproglige forudsætning er tages der ikke højde for hos læreren - ikke kendskab til elevernes sprog	L. Ikke kendskab til elevernes modersmål.
N: Mmm.			
L: Og måske også en enkel fra Syrien, så der er faktisk rimelig mange sprog indover derinde .	Måske syrisk Overrasket over antallet af sprog	Usikker på elevernes sproglige og etniske baggrunde	Modsætning til den diskurstråd med minoriteter/ majoriteter. L. Det virker som om, det kommer bag på hende, at der er så mange sprog
N: Mmm. Okay. Tror ... tænker du i forlængelse af det, tænker du så at skolen eller har du nogen tanker omkring om skolen forholder sig til den debat der foregår i samfundet med religion og sprog og integration. Altså der er hele tiden den samfundsmæssige debat på det abstrakte niveau. Nu er vi stadigvæk...	Jeg spørger åbent til skolen/ledelsens tanker om integration, danskhed, sprog mm		
L: Mmm. Ja..			
N: ... på det generelle niveau. Om du er på en arbejdsplads, hvor skolen har nogen tanker i forhold til det.	Spørger til det generelt		
L: Mmm, jamen det oplever jeg. (Griner) Det oplever jeg både, både og, kan man sige, jo det oplever jeg, at skolen har, altså i virkeligheden nok mest de almindelig medarbejdere, fordi det er os, der møder det . Jeg oplever også at ledelsen gør sig tanker om det, men de er ikke ret glade for at tale om det eller lave regelsæt omkring det, eller for så vidt sætte rammer eller grænser på det felt . Der er de meget berøringsangst	Os almindelige medarbejdere møder integrationsdebatten Ledelsen ikke glade for regelsæt Ledelsen har berøringsangst	Positionering: Lærere/ medarbejdere vs ledere med berøringsangst L. Nævner regler, rammer og grænser	L. møder ”dem”, de almindelige medarbejdere vs ledelsen, der har berøringsangst L. nævner regler, rammer og grænser i forbindelse med mit spørgsmål.
N: Okay. Okay. Så prøver vi lige og dykke lidt ned i litteraturpædagogikken.			
L: Ja.			
N: Også på det abstrakte niveau, men zoomer vi lige ind på litteraturen.			

L: Ja.			
N: ...hvad tænker ... hvorfor læse, hvorfor overhovedet læse litteratur? Hvad er din holdning til at arbejde med litteratur generelt?			
L: Jeg er sådan en dannelsesfanatiker. Ja, ja. (Griner.)	dannelsesfanatiker	Dannelse af eleverne	Litteraturpædagogiske argument: Dannelse
N: (Griner):			
L: Jeg synes jo, at det er den eneste måde at lære sig selv og andre og resten af verden at kende. Altså, jeg kan slet ikke forestille mig, at man kan blive et helt menneske uden at have læst en god bog. (Griner).	Lære sig selv og resten af verden at kende Godt menneske = læst bøger	Dannelsesfors tåelse: Lærer sig selv, resten af verden. Bøger gør et godt menneske	Læsning af bøger danner mennesker - gode mennesker Kende sig selv og resten af verden
N Okay.			
L: Og så alle de andre gode bivirkninger der følger med. Altså, at lære sproget at kende selvfølgelig også. Jeg har jo en fortid på dramaturgi, så alt hvad der hedder narrativer og fortællinger og sådan noget, det er jo bare lækkert.	Bivirkninger: Sprog. Læreren har baggrund i dramaturgi Narrative fortællinger er lækkert	Dannelse først - sprog som bibirkning	Dannelse kommer før sproget
N: Okay, så, så, hvis du skulle svare på det næste af, hvad elever reelt set skal have ud af litteraturundervisningen både personligt og fælles...			
L: Ja.			
N ... så vil det være?			
L: Jamen i brede termer, der vil jeg jo sige, at de skal finde en identitet. De skal finde ud af, hvem de selv er. Og så skal de finde ud af, at hele verden ikke er, som de selv er, og så selvfølgelig i forlængelse af det acceptere, at hele verden ikke er, som de selv er.	Elevernes skal finde deres identitet Acceptere at andre er anderledes	Finde deres identitet I mødet med litteratur finder eleverne ud af, hvem de selv er.	Mødet med litt. Essens: Identitetsforståelsen er essentialistisk Eleverne finder deres identitet og acceptere at verden er anderledes
N: Mmm. Okay.			
L: Men det ligger vel under identitet.	Identitet		
N: Ja.			
L: Tænker jeg det hele egentligt.			

N: Ja. Så det er sådan et identitetsperspektiv.	forståelsestjek		
L: Ja.			
N: Ja. Er der nogen emner, som du mener er svære eller måske sensitive at arbejde med eller tematisere i din klasse, som den er nu?			
L: Ja, det er der. Altså... lige præcis det synes jeg faktisk (haram?) dykker ned i. Alt hvad der handler om socialt kontrol, er skrøbelig derinde fordi de praktiserer det i temmelig høj grad. Så det, det, ja. Og religion i det hele taget. Jeg synes, at de begynder at blive lidt bedre til at tale objektivt om det, men de har været meget farvede af det de har hørt hjemmefra. Så det har jeg holdt mig lidt fra, altså. Jeg er heller ikke selv den store islam ekspert, så det der med at gå i dialog om det, det er heller ikke min stærke side, det vil jeg jo ikke gøre uden at have noget at have det i, kan man sige.	Svære emner: Social kontrol med Haram Religion i det hele taget Farvede af det, de har hørt hjemmefra Lærer: ikke kendskab til Islam - Dialog om det er ikke hendes stærke side "uden at have noget at have det i"	Hjemmefra VS skolen Hjemmefra: subjektivt Skolen: Objektivt Kulturfarvede elever Lærerportræt Vil være sikker i sin sag	Modsætning i fht udtalelse tidligere om religionsflertydighed "Viden hjemmefra er ikke godt nok" Kulturfarvede elever Hjemme subjektivt - skolen objektivt L. usikker omkring religion
N: Mmm			
L: Men ja, den del den er sårbar derinde . Så vil jeg også være påpasselig, eller hvert fald omhyggelig i mit valg af litteratur der, der handler om vold og svigt og misbrug . Fordi der er nogen børn derinde, der har oplevet det selv. Så der vil jeg kun vælge noget litteratur, som jeg synes behandlede det på en ordentlig måde.	Eleverne er sårbare Lærer: påpasselig ifht emner som misbrug, svigt, vold Børn der selv har oplevet det Litteraturen skal behandle det på en ordentlig måde	Kvalitet i litteraturen Svære emner	Indholdsvalg: Påpasselig pga sårbare elever Misbrug, svigt, vold - børn har selv oplevet det. Omtaler litterær kvalitet: behandle temaerne på en ordentlig måde
N: Okay. Okay. Så går vi ind i det konkrete niveau.			
L: Ja.			
N: I klasserummet. Og der har du allerede været lidt inde på det, og nu har du måske allerede svaret lidt på det, om du medtænker elevernes sociale og kulturelle erfaringer..			
L: Mmm			
N: ... og baggrund ved tekstvalget? Du har måske været inde på det, men er der noget, du vil tilføje til det?			
L: (Tager dyb indånding). Altså jeg fanger mig selv i en gang imellem ... måske at have lidt for meget lyst til at tage fat på nogen af de ting. Og, og det ... det kan jeg selvfølgelig godt blive grebet af på en dårlig dag at jeg ... at når jeg nu ved, at der er en af mine piger, der lidt bliver tvunget til at være	Diskuterer med sig selv- på en dårlig dag:	Ambitioner/ rykke sine elever ud	Social kontrol Hjem vs Skole Hjemmet er undertrykkende

hjemme hele tiden, og bliver holdt isoleret fra resten af verden, så kan jeg godt komme til at komme ... lidt for tæt på det måske, og glemme at hun også bare er en helt almindelig pige med alle mulige andre tanker inde i sit hoved. Men fordi det er det jeg synes, er det største problem i hendes liv, så kan jeg godt komme til (griner) at prikke lidt for meget til det. Og det prøver jeg at være opmærksom på, det, det skal selvfølgelig ikke være det, der fylder i mit møde, også fagligt og litterært, med hende, selvom jeg ved, at det er en konkret problematik for hende.	Piger - tvunget til at være hjemme. Isoleret piger. Tæt på - og glemme at hun er almindelig Læreren: Tæt på, Prikke lidt Mødet med pigen	Almindelig piger vs undertykt pige	”På den dårlig dag” gribes hun af en trang til at komme for tæt på pigernes verden. De piger, der bliver holdt hjemme/isoleret Diskurstråd: De undertrykte piger Modsætning: Hvis de er undertrykte - kan hun da prikke for meget?
N: Mmm. Du tænker ... du vil ... du vil, hører jeg det rigtigt, når du vil beskytte hende lidt i forhold til at møde den problematik i sig selv...?	Forståelsestjek		
L: Ja. Ja.			
N: ... for meget. Ja. Ja.			
L: Fordi, så gammel er hun heller ikke, og hun er jo stadigvæk enorm loyal over for sine forældre. Og det kan godt være, at hun på et tidspunkt stopper op og ser, at det ikke er det hun vil. Men, men kan jeg måske tvære lige lovligt ud i hovedet på hende, på nuværende tidspunkt.	Eleven er loyal overfor sine forældre derfor kan læreren ikke skubbe hende mere. Eleven finder måske ud af, at hun ikke vil det, familien forventer.	”tvære det i hovedet på hende”	Usikker på, hvad hun vil, hvem vil? Hjem: Negativ diskurstråd Eleven er ikke klar - ved ikke hvad hun vil, derfor kan læreren ikke skubbe på. Kulturalisering?
N: Okay. Hvordan arbejder I mest med litteratur? Jeg tænker ... sådan rent for at få indblik i din metode...			
L: Mmm.			
N: ... altså har i meget skriftligt, mundtligt arbejde, dramatiseringer har du lige sagt...			
L: Mmm			
N: ... du har en baggrund i dramaturgi...			
L: Ja.			
N: ... tekst, billede, grupper og så videre. Hvad, hvad har du nogen ... sådan, måder du griber det an mere end andre.			
L: Mmm. Det kommer også rigtigt meget an på, hvad det er for en klasse. Altså jeg ville elske at lave alt muligt med dramatisering og stillbilleder og gøre det levende og ligesom have den der sanselige tilgang til det. (Rømmer sig) Men lige den klasse jeg har fat i nu, kan simpelthen ikke håndtere den type opgaver. Og mange af dem har faktisk også meget lidt sprog til at tale om litteratur. Så det der med at	Differentiering Dramatisering kan denne klasse ikke håndtere	Lærerrollen: Magt Taletid	De har ikke et sprog til at tale om litteratur. Forventninger til eleverne:

bede nogen om at snakke i grupper, det har jeg prøvet af nogen gange, og så oplever jeg at det bliver Tordenskjolds meget få soldater. Og det er desværre ikke dem der har mest brug for at sige noget, der får sagt noget. Så jeg har egentlig, jeg er egentlig gået over til, at jeg taler ret meget, fordi de har brug for at få fyldt på, simpelthen.	Ikke sprog til at tale om litteratur Gruppesamtaler resulterer i Tordenskjolds meget få soldater Positionerer eleverne i dem, der har brug for at sige mest / mindst. L. taler meget	De elever, der har brug for at snakke, gør det ikke. Derfor taler læreren meget Tavshed	Eleverne ses som ”ikke dygtige”. Kan ikke håndtere Dramaopgaver Læreren taler meget som løsning på, at det kun er få, der reelt siger noget Mundtlighed i klasserummet: Lærers taletid Tavshed som tema
N: Mmm			
L:.. og de få input de så kommer med, dem prøver jeg virkelig at gribe fat i og forstå og folde ud og tage alvorligt. De få der har lyst til at byde ind. Det er vigtigt synes jeg, at når man vover sig ud i det, at så skal man også opleve, at det man siger har en eller anden værdi.	Griber elevernes input, tager dem alvorligt, folder dem ud, forstå dem Værdisætning, når man tør at sige noget	Klasserummet som øvebane Værdisætning af stemmer	Værdisætning af ytringer - så eleverne tør sige mere (vove)
N: Mmm. Okay. I den forbindelse, har du så nogen måder du differentierer litteraturundervisningen på?.. er det mest så i den mundtlige dialog, som du siger?			
L: Ja.			
N: Ja.			
L: Det er det.			
N: Ja.			
L: Jeg har i en periode været optaget af det der med og, og lave sådan lidt grafisk facilitering. Altså få tegnet noget på tavlen helt konkret, fordi nogen af dem er simpelthen så svage sproglige, så jeg kan ikke bare satse på, at de fanger det med ord. Så det der med at få tegnet noget, nogen figur der gør noget, og nogen pile og begreber og ... så stopper jeg også op en gang imellem og forklarer et enkelt ord og sådan på den måde prøver og, og åbne samtalen af flere veje.	Grafisk facilitering Sprogligt svage elever = Pile, begreber - stopper, forklare... Åbner samtalen af flere veje	Løsning på manglende sprog: Grafisk facilitering	Tavleundervisning - tegner og illustrerer - åbner for samtalen gennem grafisk facilitering
N: Okay. Hvad ... Hvis du skulle gætte på, hvordan eller hvad multikulturelt litteratur er. Hvis du skulle sådan fra hoften give en definition på det.			
L: (Udånder tungt.) Ja. Ja. Jamen, jeg ville gætte på, at det er kultur der er skrevet... eller litteratur der er skrevet af, primært af forfattere med en anden etnisk baggrund end dansk. ... Om det der rører sig i deres liv ... i Danmark.	ML = Skrevet af ikke etnisk danske forfattere I DK		
N: Okay. Og med det ser du så nogle potentialer i multikulturelle tekster?			

L: Ja. Helt sikkert. Jeg er nu lidt spændt på, her da, da (rømmer sig) mine etnisk danske elever sad og læste den, om de, om de ville rynke på panden eller se fremmedgjorte ud, eller rulle øjne eller se ud som om: hvad fanden har det med mig at gøre. Men jeg fornemmer egentlig at, at det ikke er nationaliteten de bider mærke i. Det er mere selve konflikten, altså.	Læreres forventninger til elevernes møde med Haram VS elevernes møde med Haram	Lærers forventninger Mødet med litteraturen	Forventninger til eleverne: Overraskelse i det litterære møde: Lærers forventninger: at etniske minoriteter ville være skeptiske/rulle m. øjnene, tage afstand fra teksten. Læreren overrasket: elevernes møde: fokus på konflikten
N: Ja.			
L: Så på den måde tænker jeg, at hvis det er velskrevet, så har det måske samme dannelsespotentiale, som alt mulig anden litteratur har...	Velskrevet litteratur = dannelsespotentiale	Litterær kvalitet	Litterær kvalitet har dannelsespotentiale Kobles litterær kvalitet til elevernes møde med teksten her?
N: Mmm.			
L: ... for i bedstefald så ser man ikke farven på de mennesker det handler om, men konflikterne, ikke.	Bedste fald: Ikke se farven, men det universelle	Kulturelt/etnisk specifikke vs Det universelle	Litterær kvalitet hænger sammen med konflikterne i litteraturen, ikke hudfarven. det univer
N: Okay. Så prøver jeg at gå lidt mere over i fortolknings aspektet.			
L: Mmm.			
N: Tror du, eller tænker du at kulturelle, religiøse eller sociale forskelle blandt eleverne spiller en rolle i arbejdet i fortolkningen af litteratur?			
L: Ja. Det tror jeg det gør.	Kultur, religion og sociale forskelle spiller en rolle i fortolkningen af litteratur	Elevernes baggrunde spiller en rolle i fortolkningen af litteratur	Elevernes baggrunde og fortolkning af litteratur
N: Hvordan vil du beskrive det? Kan du måske give nogle konkrete eksempler på det, hvis du kan huske det?			
L: Jamen, det er egentlig mest en diffus af, at den forståelsesramme de kommer med, at den ... Ja i mangel af bedre får jeg lyst til at sige, er lidt hullet, at, at de simpelthen ikke ... at de simpelthen ikke har en, en ... et stillads på en eller anden måde at tale ud fra, når de skal snakke om litteratur. Altså, så de ...	Eleverne har en diffus fortolkningsramme de kommer med	Hvem er ”de”? Positionering af tosprogede	Negativ diskurs: Mangelsyn på eleverne DEM og OS Kulturalisering?

Jeg oplever, at de tosprogede elever meget nemt kommer til at tale om det, som om det var ... som om det var dem selv. Altså, de tager det meget tæt på sig selv, og har svært ved at sige: Jamen, men nu er det jo ikke dig det handler om. Nu skal vi prøve at kigge på det som et værk. Og så, så de tosproget også enormt optaget af, hvad der er virkeligt, og hvad der ikke er virkeligt. "Jamen, er det sket i virkeligheden, det her Liselotte?". Og det prøver jeg jo, og holde dem fast i at det er ligegyldigt... om det er sket eller ej, men, men, det øh, det er på en eller anden måde enorm vigtigt for dem.	Hullet -simpelthen Tosprogede elever: taler om det som om, der var dem selv. Tæt på sig selv Tosprogede: Optaget af, hvad der er virkeligt	elever – taler om dem selv	Fiktion og virkelighed problematik Eleverne (underforstået) minoritets eleverne ser (kun) sig selv og mangler forståelsesramme. Elevernes baggrunde i litteraturfortolkningen kobles til mangler.
N: Okay.			
L: Så måske snakker jeg mig egentlig hen til, at fiktion er sådan lidt et mussy begreb for mange af dem, altså. Virkeligheden er mere relevant end noget vi kunne forestille os eller lege eller tænke eller fantasere.	Fiktion som mussy begreb For eleverne er virkeligheden mere relevant		Fiktion Vs virkelighed: Virkeligheden mere relevant for dem(underforstået de tosprogede)
N: Mmm.			
L: De har ikke de store fiktionskompetencer, synes jeg, med sig.	Eleverne har ingen fiktionskompetence med sig	Hjem VS Skole (med sig?)	Eleverne (underforstået de tosprogede) har ingen fiktionskompetence med sig. Skole vs Hjem tematikken
N: Okay. Oplever du eleverne som engageret i fortolkningen når ... end du på nogen måder...			
L: Ja, det synes jeg nok, altså, hvis de forstår, hvad jeg spørger dem om.	Engagerede, hvis de forstår lærerens spørgsmål	Engagement kobles til forståelse af L. begreber	Eleverne bliver engagerede, når de forstår begreberne
N: Ja.			
L: Og det er jo det, der er kunsten. Det er at formulerer spørgsmålene, så de ikke opdager at de fortolker (Griner) fordi, hvis det bliver for danskfagligt, og man bliver sådan for, for begrebs ... liderlig (Griner) så, så, så stritter de lidt over de der ord, de ikke forstår. Men hvis man på en eller anden måde kan få, få stillet nogle almenlydige spørgsmål, så vil de rigtig gerne være med ... til at snakke om det.	Beskriver spørgsmålene til en tekst som en kunst - formuleres så eleverne ikke opdager at de skal til at fortolke Begrebslidelig - i danskfagsoptik gør, at eleverne stejler	Næranalyse vs Åbent fortolkningsr um Kendte ord/ukendte ord. Fagspecifikke vs Almenlydige e	Pga: Virkelighedsnært? Eller? Elevmotivation: kræver at læreren ikke er begrebslidelig Virkelige og det fiktive Forventninger til eleverne: Helst ikke fagbegreber Fiktive og fiktionskompetence

	Almengyldige spørgsmål - ikke fagspecifikke		Snyde eleverne til deltagelse i fortolkningen Næranalyse og de åbne fortolkninger
N: Okay...			
L: Enten det, eller jeg går den helt anden vej, og siger: Nu skal I lære et nyt ord og I skal lære at bruge det. At jeg bliver meget tydeligt omkring, at nu er det noget danskfagligt, vi har fat i	Eller tydeliggørelse af begreber	Tydelig og eksplicit lærer	Modsætning: L. enten eksplicit eller dække fortolkningsspørgsmålene ind.
N: Mmm. Okay. Når, når du gør den første vej...			
L: Mmm.			
N: Har du et eksempel på det? Kan du huske nogen... Det er også okay, hvis du ikke har.	Spørger til konkrete eksempler		
L: Hmm, nej. Der er ikke lige noget, der sådan noget, der dukker op ... Men jeg har nogen gange gjort det, at jeg har prøvet at sætte tingene i forhold til mit liv.	Selvpositionering: Læreren sætter tingene i fht eget liv	Performer egen identitet	L. investerer egen identitet i klasserummet v. brug af eksempler
N: Ja.			
L: Altså de temaer vi har snakket om, og prøvet sådan at eksemplificere og sige... jamen nogen gange så har jeg jo tænkt sådan eller gjort sådan eller ... hvad det nu kan være. Så er det som om, at det bliver lidt mere ... Det bliver lidt nemmere for dem, eller mere relevant for dem at tale om fordi at jeg står der, et levende menneske, og det ikke bare er figuren i bogen vi snakker om.	Eksempler på egne tankebaner	Tydelig lærerprofil Det virkelige VS det fiktive	Virkelige og det fiktive Levende menneske gør det virkelighedsnært
N: Så igen den der fiktive...	Det fiktive		
L: Ja.	Det fiktive		
N: ... fakta...			
L: Ja, det er det.			
N: ... koder som de ikke...			
L: Ja.			
N: ... vildt har kunne fast... okay.	Det fiktive som koder..		
L: Det er det.			
N: Okay, hvis du nu... Altså, jeg ved ikke, om det er opstået. Men hvis der nu skulle opstå uenigheder om fortolkningen...			
L: Mmm.			
N: ... eller bud på fortolkninger.			
L: Ja.			

N: Hvordan forholder du dig til det?			
L: (Tager dyb indånding)Jeg siger rigtig mange gange, altså, jeg prøver at være meget tydeligt omkring, når der er ét rigtigt svar, og når der er mange rigtige svar, og det er det jo tit, når vi kigger på et eller andet, altså hvis vi ... det er klart at hvis vi bruger nogen fagbegreber, og vi kigger efter perspektiver i et billede eller et eller andet, så kan man jo ikke bare sige, at det er frøperspektiv, det er det forkerte svar. Men hvis vi snakker om et litterært fortolkningsspørgsmål, så prøver jeg at sige tydeligt: Der er ikke kun ét rigtigt svar her.	Divergent fortolkningsfællesskab Ikke et rigtigt svar Tydelig om dette Rigtig svar i litteraturfaglig forstand	Tydelig lærer Skelner mellem næranalytiske begreber og fortolkningen som er flertydig	Litteraturredaktik: Næranalyse og flertydige fortolkninger
N: Okay.			
L: Så prøv at sige, hvad I tænker. Og nogen gange så.. så tror de jo ikke, at det har værdi, det de siger, og så må vi jo ligesom prøve at folde det ud i fællesskab.	”Nogen gange har det en værdi, det, de siger”.	Vurdering af udsagn/ytringer	
N: Okay.			
L: Mmm			
N: Så gør dem opmærksom på, at når man er i gang med at fortolke, så er der en flertydighed.	Forståelsestjek		
L: Ja.			
N: Ja.			
L: Ja.			
N: Okay. Øh, jeg er faktisk nået til det sidste spørgsmål, om du har oplevet, at deres baggrunde: kulturelle, religiøse eller sociale baggrunde, kan tilføje litteraturundervisningen noget ... eller altså at de kan bidrage noget. Både i analysearbejdet men også i fortolkningsarbejdet.			
L: At det har jeg ikke oplevet, at det kan.	Ikke oplevet at det kan bidrage litteraturundervisningen med noget, at eleverne har forskellige baggrunde		Ikke oplevet at elevernes baggrunde tilføjer noget
N: Mm.			
L: Men jeg kan sagtens forestille mig, at det kan. Og, og grunden til at jeg svarer sådan, det er fordi, at de her unge mennesker er simpelthen socialt så dårligt kørende...	Dårligt socialt kørende elever, derfor bidrager det ikke med noget til litteraturundervisningen	Netop denne klasse er dårligt socialt kørende	En særlig svær klasse

N: Mmm.			
L: At, at de har svært ved at byde ind med noget. Men jeg kunne sagtens forestille mig, <i>at have andre elever med ... forskellige kulturelle baggrunde, som kunne byde ind med noget, som jeg ikke ville have set ...</i> eller tænkt eller på den måde kunne nuancere det.	De har svært ved at byde ind Andre elever ville kunne	Afkobler det kulturelle fra det sociale Andre elever vil kunne, ikke dem, hun har nu	Afkobler det kulturelle - andre elever, end hendes, vil måske kunne. Nuancerer udsagnet. Dette er en særlig svær klasse
N: Så på den måde er den her klasse du har nu, et, et særligt, kan man sige, en særlig klasse...			
L: Ja. Ja det er ...			
N: ... at der er nogen ... der er nogen vanskeligheder.	Elever med vanskeligheder		
L: Ja. Det er der.			
N: Okay, kan du måske, vil, har du lyst til at uddybe. Jeg kan godt huske, at vi snakkede for noget tid siden, hvad det var for en klasse, men har du lyst til at uddybe, hvad det er for nogen sociale vanskeligheder, de har. Ikke at du behøver at pille dem ud...	Spørger ind til vanskeligheder		
L: Nej, nej.			
N: ... men sådan...			
L: Nej.			
N: ... mere generelt, hvorfor tror du, det er sådan, at de har svært ved det?			
L: Ja. Altså, det er jo ... mange af forældrene er flygtninge...en del af dem har også... krigsoplevelser i bagagen. Så vidt jeg ved ... der er ikke ret mange af de tosprogede forældre, der har et job. I hvert fald ikke begge forældre. Der er nogen familier, hvor faren så har et job, og moren er der hjemme ... og generelt oplever jeg, at det er familier, der har svært ved at navigere i det danske samfund. <i>Altså, de, de forstår simpelthen ikke helt, de forstår ikke skolesystemet.</i> Og det, <i>det er jo heller ikke familier, vi ser til forældremøder eller skolehjemsamtaler eller ... den slags ting.</i> Altså, hvis vi bare inviterer helt bredt og siger, nu er der det, så dukker der ingen op	Flygtninge forældre med krigsoplevelser Mange af de tosprogedes forældre har ikke job. Tilfælde hvor far har, mor er hjemme Svært v. at navigere i det danske samfund Svært v. skolesystem - dukker ikke op til møder	Positionering af tosprogedes forældre som socialt udsatte	Tosprogede elever og deres forældre: socialt udsatte. Traumer.
N: Okay.			
L: <i>Ikke én eneste tosproget ...</i> Der skal vi virkelig ud og lave et aktivt arbejde. Så de, de putter sig. Altså, de er isoleret, oplever jeg, fra samfundet, og de oplever skolen som en del af samfundet.	Ikke en eneste tosproget De putter sig (forældrene) isolerede	Skole vs Hjem Eleverne putter sig / isolerer sig	Skole vs hjem: Det isolerede barn. Forældrene kommer ikke til skolen.

N: Mmm.			
L: Så derfor har de svært ved at komme ind på den her matrikel. De ved ikke: hvad skal man her og ... hvad kan man, og hvad kan man ikke og ... sådan på den måde. Der er mange forældre i klassen, jeg aldrig har set.	Mange af forældrene har hun aldrig set.		
N: Okay. Og hvor længe er det nu, du har været i klassen...?			
L: (Rømmer sig)			
N: ... 6., var det, det?			
L: Ja. Nogen af dem har jeg haft siden 6. og nogen ... altså sidste år blev de lagt sammen i starten af 7., så der har jeg også haft dem alle sammen fra ... ja, så det er så halvandet år nu, jeg har haft dem alle sammen, ikke.			
N: Jeg tænkte på. De resterende, øh, hvad hedder det, var det sådan, så må det være en seks, seks elever.			
L: Ja. Ja.			
N: Har de også sådan nogen vanskeligheder? i forhold til...			
L: Ja, det har de faktisk. (Griner). .			
N: Ja. (Griner) Okay.			
L: (Griner) Det er det, der er så specielt derinde. Det er det.			
N: Ja. At de også kommer fra nogle vanskelige vilkår, eller?			
L: Altså, det kommer an på, hvordan vi definerer vanskeligheder, altså. Vi har en enkel med ADHD af de danske elever, og en, en anden etnisk dansk dreng som tumler med, ja, hvad skal jeg nærmest gætte på, social angst i en eller anden form., og resten af drengene derinde, altså, det er jo også noget af det, der er særlig ved klassen, det er, at vi har, hvad har vi? Seks piger?	De elever, hun kendte forinden, har også 'vanskelige vilkår'. ADHD, social angst	Elever, hun kendte forinden, deres adfærd begrundes i social angst, ADHD.	Indirekte: Forklares minoritetsunges adfærd med kultur/flygtningebaggrund, undertrykkelse mm.
N: Mmm			
L: Og så.			
N: Resten er drenge			
L: Og så resten er drenge, ikke. Så det er jo en skæv klasse på rigtig mange parameter, ikke. Men drengene, de etnisk danske drenge, de er meget, meget sårbare og bløde og ... de er pylrede derhjemme, simpelthen. Altså, har forældre, som synes, at det er synd for dem på mange punkter.	Resten af drengene er bløde og sårbare, skæv klasse, forældre der pylrer om dem	"Skæv klasse" Pylrede danskere	
N: Okay. Jamen, det var virkelig fint lige at få det sidste med her også..			
L: Ja.			
N: Fordi så giver det også et blik ind i, hvem, hvem dine elever er.			
L: Ja.			

N: Har du noget at tilføje i forhold til litteraturundervisningen generelt, som jeg ikke har spurgt dig i forhold til ... som du mener er vigtigt at have med?	Spørger til tilføjelser		
L: Altså, på en eller anden måde, så kan ikke lade være med at tænke at ... nogen gange er det også tilfældigt, hvad der havner af litteratur i nogen klasser, ikke.	Tilfældigt, hvad der havner af litteratur i klasserummet		
N: Ja. Ja.			
L: Og i den perfekte verden, der havde man jo alt mulig tid til rigtig at undersøge og læse og gøre ved. Men nogen gange, så er det, det man lige kunne få på CFU, man bestiller, eller det som en af portalerne lige tilbyder, så satser man lidt på, at det er godt. Og det er jo ærgerligt, at det er sådan. Fordi det betyder nok, at, at jeg udelukker rigtig meget godt litteratur, og måske nogen gange ender med noget, som ikke er helt fantastisk til lige præcis de børn, som jeg står med	Den perfekte verden, så var der tid til at undersøge litteraturen.		
N: Mmm.			
L: Mmmm			
N: Tusind tak for interviewet			
L: Det var så lidt			

Af hensyn til anonymisering har jeg valgt at fraklippe dele af interviewet, da vi samtaler om enkelte elever i klassen.

Bilag 6: Interviewtransskription og kodning Case 2

N: Interviewer: Nadia A: Informant: Anja	Åben Kodning	Analytisk kodning	Kategorisering/ temaer
N: Så nu stiller jeg diktafonen her. Så kan jeg starte med at sige at ... interviewet kommer ind på nogle generelle niveauer ... omkring litteraturundervisningen.			
A: Hmm.			
N: Og så går vi ind i sådan en lidt mere, altså fra abstrakt niveau til konkret niveau ... Og spørgsmålene er guidende ...			
A: Ja			
N: Så du må rigtig gerne snakke udover ...			
A: ...Det er så fint.			
N: ... de spørgsmål som, som der er. Og på det generelle niveau så vil jeg rigtig gerne starte med at spørge til, hvordan du vælger indhold i dine dansktimer. Altså bruger du kollegaer eller bliver du inspireret af nogle platforme, eller ...			
A: Ja ...			
N: ... hvordan gør du?			
A: Ja. Vi arbejder rigtig meget i teams her på stedet. Og ... Jeg er sammen med to andre dansklærere omkring 8. årgang, hvor vi har små hundrede elever, og... Vi organiserer det faktisk på den måde, at vi er delt i to klasser: 8. A og 8. B. I 8. B der er vi to dansklærere på, og ... eleverne er delt i to hold. Så det betyder faktisk, at jeg skal sammenarbejde rigtig tæt med den anden dansklærer fordi vi også sammenarbejder på tværs, og har hinandens elever i løbet af skoleåret.	Arbejder i teams om indholdsvalg To dansklærere til én klasse	Teams om indholdsvalg Samarbejde	Kollegialt samarbejde om valg af indhold
N: Mmm, okay.			
A: Så det kræver rigtig tæt sammenarbejde, og ... Vi planlægger alle forløb sammen; beskriver dem og laver læringsmål, kører med den platform, der hedder MinUddannelse ... Hvis du kender den?	Samarbejde om læringsmål MinUddannelse		Fælles platform: MinUddannelse
N: Nårh, ja.			
A: Ja..			
N: Ja. Den kender jeg godt.			
A: Som også er synlig for elever ...			
N: Ja.			
A: Og, og der er vi henter vi inspiration for... Vi bruger meget Clio-online, som, som platform. Dansk Gyldendal bruger vi også. Og så er vi også i den situation at, at jeg har været ansat her på stedet siden 2003...	Clio-online og Dansk Gyldendal til forløb		Tilgængelige platforme Gyldendal og Clio

N: Mmm			
A: ... med lidt overlov. Så jeg har noget i, i mapper og tidligere forløb jeg har kørt. En af de andre dansklærere har været her i 38 år, så hun har rigtig meget at ka' ryste ud af ærmerne..	Mapper fra tidligere forløb Erfarne lærere: Ryste forløb ud af ærmerne	Erfarne lærere har mange "mapper" og ideer til indhold og forløb	
N: Det er rimelig længe, ja. (Griner).			
A: Så, så det er også der, hvor vi henter meget inspiration. Og så er vi sammen med en som er helt nyuddannet...	En nyuddannet lærer	Nye undervisere	
N: Ja.			
A: ... som blev ansat her i sommers, og som ikke har så store ærmer og ryste noget ud fra.	Ny lærer har ikke så store erfaringer	De nyuddannede har ikke mange erfaringer ifht valg af indhold	Skelner mellem de erfarne lærere og nyuddannede lærere
N: Mmm.			
A: Men på den måde er vi gode til at planlægge sammen og spare med hinanden.	Planlægge sammen	Fællesskab kollegialitet	Sætter pris på fagligt fællesskab og kollegialt samarbejde
N: Mmm.			
A: Men, men det er primært de to elektroniske platforme med: Clio-online og Dansk Gyldendal...			
N: Dansk Gyldendal. Ja.			
A: Og, og hvad vi så ellers har, har kørt tidligere. Vi har også et dansk fagudvalg her på skolen, hvor vi mødes nogle gange om året og inspirerer hinanden på kryds og tværs og har et forum, hvor vi udveksler idéer.	Fagudvalg Inspirerer hinanden på kryds og tværs	Fagligt forum/fællesskab	Fokus på fag i skolen: fagligt forum
N: Hmm..			
A: Ja.			
N: Clio-online. Er det en platform som skolen specifikt har købt sig...?			
A: Ja, det er det.			
N: Okay.			
A: Det er sådan, at tidligere var det kommunen, der købte adgang til nogen af de her digitale platforme, og nu er det op til hver enkel skole, og vi eksperimenter altid hvert år, og, og undersøger: Er der nogle andre platforme, der giver noget andet af det, som vi efterspørger, som vi gerne vil putte ind i vores undervisning	Skolen eksperimenterer med platforme		Skolen prøver nye platforme - Forandringsvillig skole
N: Okay.			
A: Ja.			

N: Spændende.			
A: Ja.			
N: I den forbindelse, når I sidder og planlægger, eller når du sidder og planlægger ... tænker I så på elevernes egen baggrunde eller deres ... altså, kulturer, religioner eller hvad de kommer fra socialt, når i vælger indhold, eller er det ikke noget, der fylder?			
A: Nej. Jeg vil sige ... Det er ikke fordi det fylder så meget, og jeg tror også at det skyldes den elevgruppe vi har. Vi er en skole som, som jeg vil betegne som en ganske almindelig folkeskole i provinsen. Vi har dog et Røde Kors center tæt ved. Og det betyder at vi også modtager elever fra Røde Kors. Jeg vil sige enkelte gange sidste år, tog jeg mig selv i at tænke, at det var vigtigt, at vi også have noget som ramte dem. For vi vælger ofte ungdomsromaner, som handler om teenageproblematikker: mobning, forelskelse, venner, men der slog det mig, at vi også skulle se om vi kunne vælge noget, der tilgodeså dem. Og der tog jeg faktisk mig selv i, at vi valgte at læse en roman der hedder: Der findes ingen skøjter i ørkenen. Og... Og da jeg egentlig var gået i gang med at læse den, fordi vi tænkte vi skulle også have noget ... Vi havde to drenge og en pige på daværende tidspunkt.	Elevernes baggrunde fylder ikke i valget af indhold Røde kors centeret - sidste år valgte en tekst engang, som ville ramme dem Tilgodeså dem ”Der findes ingen skøjter i ørkenen” To drenge og en pige fra Røde kors centeret	Valgte at læse indhold, som hun forestillede sig, at elever fra røde kors centeret vil spejle sig i I stedet for teenagetematikker, valgte noget der ”tilgodeså dem” Dem og os ”tog sig selv i det”- fortryder overvejelsen og valget	Elevernes baggrunde kobles ikke til indhold i denne klasse. Indholdsvalget kobles til identitetskategorien: Etniske minoriteter Kun ifht elever med minoriteter Dem og de andre elever Dem og os Refleksioner over valg Og indre monolog hos læreren om ”andethed” Overvejelser om indhold i fht elevernes baggrunde
N: Ja.			
A: Så tog jeg mig selv i at tænke: Jamen, det er jo slet ikke sikkert, at, at fordi de har en anden kulturel baggrund. Så er det slet ikke sikkert, at det egentlig matcher dem. Så jeg tror egentlig, at jeg havde gjort mig nogle tanker, men det var ikke nogen tanker, som på den måde egentlig var gennemtænkt. Jeg tror, jeg kom til at generalisere lidt.	Tog sig selv i at tænke, at fordi de har en anden kulturel baggrund Usikker Jeg kom til at generalisere	Usikkerhedsmarkør Læreren bange for at generalisere Reflekterer over kulturelle baggrunde og indhold	Generaliseringsfrygt/ Frygten for Andethed (Balancen mellem andethed og farveblindhed i Indholdsvalget)
N: Ja. Men det er jo nogle spændende refleksioner at have som underviser...			
A: Ja.			
N: ... og som dansklærer ikke også. Altså..			
A: Ja.			
N: det er rigtig spændende med, med det du siger i forhold til de her Røde Kors elever, eller eleverne fra Røde Kors...			
A: Ja.			
N: ... men hvordan er det, at jeres elevgruppe er? Hvordan er de sammensat?			Spørger åbent til elevgruppen: hele klassen
A: Ja.			

N: ... i forhold til, hvilke religioner er repræsenteret og så videre.			
A: Ja, jah. Ja men altså, der tænker du alle elever? Du tænker ikke udelukkende...			
N: Nej, alle elever. Alle dem du har 8. A og B.			
A: Ja. Ja. I 8. B der har vi primært danske elever. Jeg har pt. to elever som har en anden kulturel baggrund end dansk.	To elever ud af 48 med anden etnisk baggrund end dansk		
N: Okay.			
A: Men er begge kristne.	Begge minoriteter er kristne		
N: Ja.			
A: Den ene kommer fra Irak og den anden kommer fra Pakistan. Og vi har nogen af de danske elever, er, nok det man vil kalde kulturkristne som mange danskere. Og så har vi også nogen som er meget troende: indremissionsk baggrund. Og det vil jeg i 8. B ... Der har vi cirka to til fire som har en meget sådan indremissionsk baggrund. Ja ... Ellers på den måde fylder, det religiøse ikke så meget...Det religiøse fylder ikke så meget, heller ikke ved de to som har en anden kulturel baggrund. De er godt nok kristne, men det er ikke noget, som fylder mere for dem end for andre.	De to etniske minoriteter kommer fra Irak og Pakistan Kulturkristne Indre missionske Religion fylder ikke så meget	Religion fylder ikke - skelner mellem hvor meget det fylder hos de to m. minoritetsbaggrund og resten	Eleverne fra Irak og Pakistan er Kristne, Etnisk danske elever er kulturkristne Og fire etnisk danske elever er indre missionske
N: Okay.			
A: Ja.			
N: hvilken social klasse er det, altså er de middelklasseelever primært?			
A: Ja. Ja, det er meget middelklasse. Og, og, jeg sagde også tidligere, en typisk ganske almindelig folkeskole. Vi har også top og bund, men, men primært middelklasse, ja.	Middelklasseelever og top og bund		
N: Og, jeg kan ikke huske. De to minoritetsdrengene fra Irak og Pakistan, er de i den klasse som vi skal have...			
A: Det ved vi faktisk ikke på nuværende tidspunkt...			
N: Okay. Det finder vi ud af.			
A: ... fordi at vi har fleksible hold som skifter i løbet af året.	Har fleksible hold så ikke klart om de to minoritetsdrengene er i klassen, der skal læse Haram		
N: Ja. Hvor mange sprog taler dine elever?	Spørger generelt til alle elevers sprog		
A: Ja.			
A: De taler jamen de, de er tosproget. Altså og taler et andet sprog i hjemmet end dansk her.	Taler et andet sprog derhjemme	Svarer kun i fht de etniske minoriteter	Uspecificeret sprog, men tosprogede. Får kun svar

			i fht de to etniske minoritetsdreng
N: Okay.			
N: Mmm, okay. Og du nævnte lige kort at I havde en del dyslektikere i klassen. Altså hvor mange er det, sådan, en tredjedel af klassen eller...?			
A: jah, det er det nok, jah, ej lidt under en tredjedel.	Lidt under en tredjedel er dyslektikere		
N: Og her taler vi 8. B, ikke også?	Hele 8.b		
A: Jo, der taler vi 8. B..			
N: Ja, så det er ... Hvor mange elever er det. Det er...			
A: Jamen, 8. B som jo består af cirka 48, der vil jeg umiddelbart tro, at jeg har cirka ti dyslektiske elever.	10 ud af 48 er dyslektikere		
N: Okay, så har jeg faktisk lige et spørgsmål mere i forhold til det her fordi, nu når vi er ved, ved Røde Kors og så videre.			
A: Ja.			
N: Så er der et spørgsmål i forhold til, hvad er dit indtryk af...hvordan skolen forholder sig til den samfundsmæssige debat om integration, danskhed og flygtninge og ...	Spørger til, hvordan skolen forholder sig til integration, flygtninge		
A: Jah ...			
N: ... kultur og danskhed. Er det noget som ledelsen eller dine kollegaer der ... I snakker om, eller?	Kultur, danskhed?		
A: Jeg vil sige, det er ikke noget som overordnet set sådan bliver italesat	Ledelsen og skolen snakker ikke om det	Skolen italesætter ikke kultur Kulturblindhed Farveblindhed	Skolen og ledelsen: kulturblinde / farveblinde Ikke nogen klar pædagogisk retning ifht modtagerbørnene
N: Nej.			
A: ... vi har selvfølgelig i kraft af at vi har elever fra Røde Kors, som vi modtager, som ikke altid har opholdstilladelse, så fylder det rigtigt meget.	Opholdstilladelse snakker de om pga røde kors centeret Fylder rigtig meget	opholdstilladelse	Det, der fylder er: opholdstilladelse
N: Ja.			
A: Og specielt i dag fylder det ekstremt meget fordi, vi har tre elever som (1) har været lidt kateboldt frem og tilbage i systemet, og faktisk i dag havde vi medier på skolen i forhold til at de skulle, mens deres sag bliver anket, de er blevet afvist i forhold til at få opholdstilladelse,	Har tre elever, katebold i systemet Afvist opholdstilladelse	Elever som bliver udvist fylder mere i skolens snak	

N: Okay.			
A: ... og er blevet flyttet fra Røde Kos og tilbage, så i ... På den måde fylder det, når vores elever er berørt af det, er vi også meget berørt af det, men overordnet set er det ikke noget, som bliver italesat på nogen som helst måde, og som fylder, nej.	Overordnet set bliver det ikke italesat		Konflikt: Ingen italesættelse på skolen af, hvordan man tackler elever, der bliver afvist/modtaget Opholdstilladelse fylder for Anja, men ingen italesættelse af det på skolen
N: Okay. Men det er present kan man sige, så meget nært i forhold til jeres virkelighed.			
A: Ja. Ja.			
N: Okay.			
A: Og den står vi i jævnligt. Altså vi står jo i begge dele. Vi har modtaget elever som får opholdstilladelse. Vi modtager elever som vi må sige farvel til igen.	Vi står i begge dele: modtager elever som får/ikke får opholdst.	Beskrivelse af situationen med elever fra Røde Kors centeret	Modtagelse og afsked af etniske minoritets elever som en del af hverdagen, der fylder hos læreren og eleverne - Kontrast ifht tavsheden generelt på skolen
N: Okay. Så prøver jeg at dykke lidt ned i litteraturpædagogikken. Og sådan også lidt på et abstrakt niveau så vil jeg spørge, hvad, hvis du kan frit fra hoften fortælle, hvad er din holdning til at arbejde med litteratur generelt. Hvad er det første, der sådan falder dig ind?			
A: Det første er nok, at det er spændende. Og det er noget, jeg gør rigtig meget. Vi læser omkring en fem seks romaner om året... og er noget som jeg har indtryk af, at eleverne er rigtig glade for. Det er ...der er nogen elever som læser meget ved siden af skolen, og der er også nogen, der ikke læser så meget, og jeg tror for alle parter er det rigtig godt, at de bliver præsenteret for en mangfoldig litteratur...(0,2) og vi arbejder med litteratur på mange forskellige måder. Det er ikke sådan at det hedder: Vi læser en bog, så svarer på spørgsmål. Der er mange forskellige måder, og nogen bøger gør vi mere ud af end hvad vi gør ved andre.	Litteratur er spændende. L. gør meget ud af læsning Læser 5-6 romaner om året L. har indtryk af, at eleverne er glade for det Nogle læser i fritiden Mangfoldig litteratur Forskellige arbejdsformer og forskel på, hvor meget de gør ud af læsningen	Spændende, læser meget, glade for at læse, mangfoldig litteratur, arbejder forskelligt med litteratur. Ikke læser en bog: Svarer på spørgsmål Forskellige vægtning af arbejdet m. litteratur	Litteraturpædagogik: L. vælger en mangfoldig litteratur Positionerer eleverne som læselystne og fritidslæsere L. vælger varierede arbejdsmetoder og tager afstand fra: LÆS OG LØS opgaver metoder Vægter litteraturarbejdet forskelligt i hvert forløb-

			gør mere/mindre ud af bøgerne
N: Og det kan jeg huske, det har jeg set... hvordan I arbejder mangfoldigt med litteraturen. Ja. Så hvis du skal pege på nu du også allerede er inde på det lidt i forhold til elevernes perspektiv. Men hvad er det ideelt eleverne skal have ud af litteraturundervisningen?			
A: Jamen, jeg tænker også, det er vigtigt at de får nogle indtryk de kan spille bold op imod, ikke nødvendigvis identificeres sig med, men fordi at, at de er i en alder hvor, det her med at danne deres egen identitet og hvem er jeg, og hvor ser jeg mig selv i forhold til kammerater og familie og forældre. Der tænker jeg, at det er rigtig fint at få forskellige perspektiver på, og det tænker jeg at litteraturen i den grad kan bidrage med.	Eleverne skal ikke nødvendigvis identificere sig med litteraturen - få indtryk de kan "spille bold imod" Hvem er jeg ifht kammerater, familie, forældre Ungdommen som en særlig alder, hvor de danner sig	Identitet Dannelse Familie, kammerater, forældre Forskellige perspektiver i egen identitetsproces Gennem litteraturen Litteratur "de kan spille bold imod" i ungdommen	Litteraturpædagogik: Identitetsdannelse gennem mødet med det anderledes og perspektivering af ens liv Identifikation er ikke nødvendigt Danne identitet: hvem er jeg i fht andre mennesker i det virkelige liv. Forskellige perspektiver i egen identitetsproces gennem mødet med litteraturen.
N: Mmm. Og der du faktisk også inde på det her med det fælles også. Altså det at danne sig i en fælles læsning...			
A: Ja.			
N: ... igennem en fælles læsning.			
A: Ja. Det betyder rigtig meget at kan drøfte det med hinanden. Og ...og også... nogen gange har jeg også oplevet at så læser man en bog sammen med nogle elever, og så går der måske et par år, og så får man måske en 8. klasse igen og læser den samme bog, men det er en anden oplevelse jeg også får ud af det og derfor er det også interessant og høre hvordan eleverne ... Hvad de får ud af at læse en bog. Ja. Og det giver rigtig... Jeg synes også at litteraturarbejdet giver grundlag for rigtig meget mundtlighed i danskundervisningen...	Fælles læsning Samme bog med forskellige klasser giver nye oplevelser af litteraturen Lærerens oplevelse af teksten Mundtlighed væsentlig	Lærerens læsning/oplevelse af samme bog kan skifte Elevernes oplevelse af en bog er interessant for hende. Hvad de får ud af at læse en bog-influere på hende	Litteraturredidaktik: Konteksten har indflydelse på læsningen og oplevelsen af litteratur Lærerens oplevelse af teksten skifter. Elevernes læsninger og fælles drøftelse på klassen bidrager med nye interessante perspektiver for L. Relationen mellem tekst, elever og lærer

			Mundtlighed i litteraturundervisningen
N: Ja.			
A: ..., så det er en god indgangsvinkel til at drøfte mundtlighed.			
N: Og når du tænker mundtlighed, er det så i sådan i retorisk forstand eller?			
A: Nej, det er nok mere sådan det der med at drøfte, argumentere...			
N: Dialogisk?			
A: Ja, dialogisk, ja. Bruge det som et redskab på den måde.	Dialogisk mundtlighed som et redskab	Mundtlighed som redskab i undervisningen	
N: Okay. Med de ting, du lige har sagt, vil jeg gerne lige høre overordnet, hvad er formålet med litteraturundervisningen generelt i danskfaget?	Forståelsestjek	Undersøger mønsteret - dannelse	
A: Jamen, jeg tænker at det skal være med til identitetsdannelses hos de unge.	Identitetsdannelse	Identitetsdannelse og litteraturlæsning	Gentagelse: Formålet med at læse litteratur: Identitetsdannelse hos de unge
N: Ja, det synes jeg også, jeg har hørt dig sige.	Forståelsestjek		
A: Ja, ja.			
N: Det er bare lige sådan, hvis der var nu...			
A: Ja. Ja.			
N: Så det er meget sådan den dannelsesorienterede, ja, tilgang.			
A: Ja. Ja. Ja.			
N: Okay. Kan du pege på nogle forløb, som du synes har været rigtig vellykkede?			
A: Ja. Jamen jeg vi sige i efteråret havde vi et forløb med Ilden i ryggen af Martin Petersen. En klassiker som jeg tror, der er rigtig mange, der arbejder med...omhandlede den her tyske drengs perspektiv på, på og komme til Danmark i, og komme i en, ja, i en flygtningelejr i Danmark: Det var et vellykket forløb fordi, at det var noget som vi også lavede sammen med historielærerne. Og det der med at man får en tværfaglighed ind. Det var også et vellykket forløb fordi, der faktisk var et perspektiv i den her bog som rigtig mange af vores elever ikke kendte til. Det er ... De kender rigtig meget til anden verdens krig men ikke fra tyske børns perspektiv. Og det fangede dem. Og få indblik i den verden. Og jeg tror også ... Og vi havde også en pege... parallel til, jamen at vi har et Røde Kors center lige rundt om hjørnet. Og vi... Hvad er det egentlig vi gjorde dengang under anden verdenskrig. Hvordan var det egentligt danskere behandlede tyske flygtninge og, hvordan er det egentlig vi gør i dag. Og også, qua vores elever, som jeg omtalte tidligere, der var det... Satte det mange tanker i gang i forhold til, hvad har vi gjort som nation tidligere og, hvad er det egentligt vi gør i dag, og er	Vellykkede forløb: Pga det tværfaglige samarbejde med historieunderviserne Pga nyt perspektiv om flygtninge, som eleverne ikke kendte til RØDE kors verden: En parallelverden Bogen om 2. verdenskrig igangsatte refleksioner hos eleverne	Nyt perspektiv Flygtningetemaet i en bog som vellykket litteraturundervisning Gav dem indblik i den parallelle verden, der foregår i Røde kors Fællesskab, historisk bevidsthed, nationalforståelse, stolthed,	Vellykket litteraturundervisning, når det er tværfagligt og indeholder nye perspektiver/indtryk Fællesskab/national forståelse og historisk bevidsthed Stolthed og fællesskab i flygtningetematikken historisk i DK. "VI" er nationen DK.

der i bund og grund nogen ligheder der. Og er det egentlig en historie, som vi er stolte af, og som vi ønsker og gentage.	Nationen DK. Fællesskab. Stolthed i fht flygtningetematikker		
N: Mmm. Okay.			
A: Ja.			
N: Det tværfaglige forløb tænker jeg, at jeg gerne vil høre noget mere om.			
A: Ja. Ja. Ja.			
N: Det er spændende.			
A: Ja. Ja. Så det var hvert fald hvor jeg tænker, at det gjorde stor indtryk på mig. Jeg har tidligere i 9. klasse og har faktisk lige nu bestilt den samme bog ... igen. Til næste år ... Arbejde med Jane Tellers: Intet. Og i den grad også i forhold til der her med identitetsdannelse Den har også gjort stort indtryk... tænker jeg, hver gang jeg har læst den med elever.	Jane Tellers INTEN nævnes. Den bruges også til identitetsdannelse	Intet - romanen Gjort indtryk hos eleverne hver gang i mange klasser	Spørger om det tværfaglige forløb: gentagelse: Identitetsdannelse gennem eksistentialistiske tekst
N: Så det er sådan meget i, i virkeligheden lyder det til, sådan nogle ret eksistentialistiske og også historie perspektiverende og, tekster...	Opsummering		
A: Ja.			
N: ... som du, du fremhæver her.			
A: Ja. Ja.			
N: Okay. Spændende.			
A: Ja.			
N: så har jeg et spørgsmål i forbindelse med, om der er nogen emner, som du mener kan være svære eller sensitive at tematisere i din klasse?			
A: Ja ... Jamen lige nu har vi faktisk lige afsluttet et forløb omkring: En kære dødsbog af Sanne Søndergård, som jo handler om den her pige Agnes, der, overvejer eller faktisk har besluttet sig for at tage sit eget liv. Og den er skrevet humoristisk og handler i bund og grund jo meget om mobning og hvad er det ... Hvordan er vi unge sammen, og hvordan er vi et fællesskab. Men den kom tæt på fordi at jeg havde nogen elever, som lige nu går og tumler med nogle rigtig svære tanker. Og, og der kunne jeg godt mærke, at jeg egentligt blev udfordret som, som lærer... i forhold til at der, at den var godt nok humoristisk, men hele tiden havde den her undertone og den her alvorlighed over sig, som, som lige pludselig kom rigtig tæt på deres hverdag	Sensitive emner: Kære dødsbog Selvmord - mobning Kom for tæt på nogle elever: Blev udfordret som lærer For tæt på elevernes hverdag.	Temaer, der kom for tæt på eleverne, som tumler med svære tanker- udfordret som lærere Når emner er for tæt på elevernes hverdag (gentagelse fra tidligere - lærerrefleksioner) Refleksionen hos læreren er anderledes her: Tidligere udsagn:	L. gør sig mange overvejelser om indholdet ifht elevgruppen. Sensitive emner: unge med "svære tanker" Distance og nærhed i fht elevernes eget liv og tanker Indholdsvalg og elevernes erfaringer

		bange for at generalisere, her: bange for at komme for tæt på elever, hun ved tumler med svære tanker! Kontrast: Refleksioner over valg af indhold i fht elevernes baggrunde. Elever, der har det svært. Elever, der er kulturelt anderledes ikke nødvendigvis identificere sig. L. gør sig mange overvejelser om indholdet ifht elevgruppen.	
N: Så det, det jeg hører dig sige, det er at, at når det kommer tæt på noget sensitivt hos eleverne selv...	forståelsestjek		
A: Ja.			
N: ... at det kan være nogle svære emner at arbejde med.			
A: Ja. Og jeg havde også... nu kan jeg simpelthen ikke lige huske titlen på den, men den handler om en dansk pige, som er på ferie. Og nede på de græske øer omkring den her ... flygtningeproblematik, hvor der jo også er en flygtningebåd, der kommer i land og, og den her flygtninge... en af drengene... nogen er døde i den her flygtningebåd, og, og en af de her drenge, som er i den her flygtningebåd, han overlever, og pigen er med til at gemme ham i et feriehus, og henter mad til ham, og, og den kom også relativ tæt på, fordi lige på det tidspunkt modtog vi faktisk en pige fra Røde KorsOg og der tog jeg også mig selv i, jamen kan jeg, kan jeg give hende den her bog? Kan hun reelt læse den her bog? Og velvidende at jeg så bagefter finder ud af, at det igen også er en generalisering jeg laver, for hendes måde at komme til Danmark på var jo en helt anden. Men der var flygtningeproblematikken og alt der her nede ved Middelhavet, det fyldte rigtig meget i medierne. Så den kom også igen meget tæt på. Så det er, som du siger, når det er noget der kommer tæt på at berøre de unge mennesker, eleverne meget.	Eksempel med læsning af en bog om flygtninges flugt - kom for tæt på en elev Når emner kommer for tæt på eleverne	Elevernes liv og erfaringer og indholdet i teksterne Generaliserende	Nærhed/ distance. Flygtninge tematikken for tæt på - refleksionen er anderledes her: Kan jeg give hende denne bog? - bange for generalisering og for at komme for tæt på elevens erfaringer Når det er flygtningetematikker: Er læreren bange for generalisering også.

N: Mmm. Så er det svært.			
A: Ja.			
N: Okay. Nu prøver vi at dykke ned i det lidt mere konkrete niveau. ... Så altså når du, det kan godt være, at du allerede har nævnt det. Men hvordan arbejder I mest med litteratur, og her tænker jeg meget på, er det skriftlig eller mundtlig. Nu sagde du mundtlighed tideligere. Bruger i dramatisering, altså bruger i sådan multimodernitet i tekster, billeder altså. Hvordan vil du sige, at du ... at du, kan man sige, metodisk griber litteraturundervisningen an?			
A: Ja. Jamen vi arbejder ofte i temaer, og så anskuer vi det fra forskellige vinkler. Og det er vigtigt, at vi laver en meget varieret undervisning. Vi har i efteråret været med i et forskningsprojekt omkring (?) integreret i den fag-faglige undervisning. Og det har også sat sit præg på den måde vi organiserer danskundervisningen. Så jeg vil sige, at vi tænker rigtig meget afvekslende og variation ind i undervisningen. Så det kan være drama, det kan være ... lave berettermodellen via et sjippetov, bruge meget kropslighed fordi jeg er af den opfattelse, at man husker bedre hvis man også bruger kroppen. så det er meget afvekslende, og nogen gange er det også skriftlige øvelser, men, men tit også den måde at samle op på, hvis der har været nogen skriftlige øvelser. At så er det meget sådan kooperativ learning struktur... jeg bruger i min undervisning... for simpelthen at få flest mulige på banen, og ikke så meget sådan traditionel klasseundervisning, hvor det er lærer-elev svar.	Arbejder i temaer Varieret undervisningsformer Berettermodellen med et sjippetov CL Drama Kropslighed. Læringssyn: husker gennem kroppen	Kropslige læring Varierede metoder CL Drama Ikke lærer - elev svar	Ikke traditionel litteraturundervisning. Drama, krop og eleverne på banen CL struktur Mål er at få flest mulig på banen
N: Mmm. Okay.			
A: Ja.			
N: Og der svarer du også lidt på, hvordan du vælger differentiellitteraturundervisningen...			
A: Ja.			
N: ... så der tænker jeg, at kooperativ learning...			
A: Ja. Ja.			
N: ... og hvert fald metoden, der anvendes til det. Okay. Hvis jeg nu spørger sådan helt fra hoften, hvordan du vil definere, hvad en multikulturel tekst er? Det ved jeg godt, er et lidt bredt spørgsmål...			
A: Ja. Ja.			
N: ... men jeg er jo interesseret i dine (...) af begrebet. (Griner).			
A: ... Ja. Ja. Jamen multikulturelt, så tænker jeg jo straks, nogen med forskellige kulturer. Jeg tænker kulturmøder, jeg tror også jeg tænker kultursammenstød... jeg tænker, jamen, hvad er det at, de har med i bagagen, som er anderledes end den kultur, som, som er den gængse i Danmark, og det kan man jo ikke engang sige, for vi er jo igen også et multikulturelt samfund, men jeg tænker primært sådan nogen ting.	ML: Kulturmøder Kultursammenstød Anderledes kultur Multikulturelt samfund		

N: Mmm. Men det er interessant. Nu skal vi jo så læse ...			
A: Ja.			
N: ... ved at definere det her senere			
A: Ja. .			
N: Men, det peger faktisk meget i retning af det samme. (Griner).			
A: Okay. Ja. Ja.			
N: (Griner) Det kan vi jo tage lidt senere.			
A: Ja.			
N: ... men, hvis du nu tager udgangspunkt i det du lige har sagt, hvilke potentialer ser du så i multikulturelle tekster?			
A: Jeg tænker, at det åbner øjnene op for, at eleverne får kendskab til at der er forskellige måder og, og leve sit liv på, og forskellige perspektiver på og leve sit liv.. og at, især den der med åbenhed. Fordi jeg tænker at, jamen... og det giver også en viden og for at kunne træffe nogle kvalificerede valg, så er det vigtigt at de har en viden og går åbent ind i det og på den måde kan træffe nogle bedre kvalificerede valg end, hvad de kunne gøre, hvis de ikke havde den viden. Jeg ved ikke om det var det, ellers må du gerne spørge igen, hvis det ikke var det...	ML: Kan potentielt åbne for nye perspektiver på at leve sit liv Åbenhed især betyder noget Kvalificerede valg i livet kræver viden. Viden får man gnm at gå åbent ind..	Åbenhed i fht andre kulturer Viden Kvalificerede valg Peger meget på kulturelle kompetencer, som eleverne potentielt kan få	Multikulturel litteraturs potentialer: Åbenhed ifht andre kulturer Viden om andre kulturer Kvalificerede valg på baggrund af åbenhed og viden
N: Nej, nej, det er (?)..... jeg fisker egentligt... ikke efter noget specifikt her, det, det ... tag det som sådan invitation...			
A: Ja.			
N: ... til en dialog,			
A: Vi var i , nu kommer jeg bare lige til at tænke på et projekt vi var med i efteråret, hvor vi havde en kunstner.	Eksempel med projekt		
N: Ja.			
A: Det var ikke i en ... i forbindelse med danskundervisningen. Vi havde et tværfagligt forløb, hvor vi havde en kunstner hyret ind, og hun, havde været i Mellemøsten og havde sådan noget, som hun kaldte for triptykoniske portrætter. Og hun have mødt tilfældige mennesker på gaden i Mellemøsten og spurgt, om hun måtte få lov til at komme hjem til dem, tage et billede af dem i deres private hjem, og så skulle de beskrive det sted i det offentlige rum, hvor de holdte allermest af at være ... og hvorfor.	Eksempel med et : Tværfagligt forløb Tilfældige mennesker en kunstner snakkede med og besøgte	Billeder af tilfældige Inviteret en kunstner: Åbenhed Mødet med fremmede Kreativitet Ind i hjemmet.	
N: Okay.			
A: Og så var hun ude og tage billeder af det offentlige rum, og så fik hun de her personer, som var fremmede, hun ikke kendte, til at skrive en tekst. Og det var rigtig spændende også i	Mødet med kunstneren gjorde eleverne	Elevernes møde med en kunstner, der	Åbenhed som mål (kulturel kompetence)

forhold til det her med, at da vores elever så nogen af de billeder hun havde lavet, og tanken var, at de skulle lave det samme, og det gjorde de også., men den der åbenhed, og komme ud og opleve verden og være åben over for andre kulturer gav vores elever helt vildt meget. Og, og det var en spændende måde og arbejde på, som i den grad inspirerede rigtig mange elever... til og, og det der med: Kan man det? Kan man stoppe tilfældige...	nysgerrige på, om man kan det? Spørge tilfældige	møder fremmede og besøger dem	Pædagogisk åbenhed Mødet med det fremmede Kunstneren som rollemodel
N: Det er også meget originalt synes jeg.			
A: ... Ja. Ja. Kan man stoppe fremmede mennesker i Mellemøsten på gaden og spørge: Må jeg komme hjem og tage et billede af dig i det... Det kunne hun, og det var spændende.	Stoppe tilfældige mennesker: rollemodel	Kunstneren som øjenåbner og rollemodel	Møde fremmede på gaden
N: Det er meget spændende.			
A: Ja.			
N: Ja, det kan jeg godt se det spændende i, det her med at spørge tilfældige mennesker. Det kunne være man skulle lave en multikulturel tekst baseret på det. (Griner):.			
A: (Griner)			
N: Hvis vi nu kigger på sådan ... fortolkningssproget, når I arbejder med fortolkning i litteraturen... tænker du så at, at, elevernes, nu har du jo nævnt deres religion og så videre, tænker du at deres religiøse eller sociale baggrund spiller en rolle i fortolknings .. eller bruger I det? Altså har du oplevet, at de sådan bruger ... deres religiøse identiteter for eksempel.	Fortolkningsarbejdet		
A: Ja. Jeg har især én dreng, som gør det rigtig meget. Det er en af mine drenge, som har en indremissionsk baggrund, og jeg synes at han ... Jeg elsker når han gør det, fordi han giver så meget af sig selv, og han er ikke bleg for at give noget af sig selv til fællesskabet og til de andre. Og det sætter gang i nogen rigtig gode debatter og diskussioner. Og.. han gør det på en rigtig god måde, hvor han bringer sig selv på banen, fordi han ... han, det er jo også lidt usikker for ham egentligt at gøre, men han gør det bare på en rigtig god måde, som sætter gang i nogen tanker hos de andre. Og som sætter gang i, at det er legalt og stille nysgerrige spørgsmål ind. Så han gør det rigtigt meget. Ellers tænker jeg ikke, at de sådan gør det specielt meget.	Én dreng, der især bruger egen kulturelle baggrund- er religiøs indremissionsk baggrund Han er ikke bleg for at give noget af sig På en rigtig god måde Kun han gør det De andre gør det ikke.	Dreng, der deler af egne erfaringer i fortolkningen Bringer sig selv på banen Positiv tilgang til elevernes brug af religion. De andre gør ikke?	Religiøs og kulturel selvpositionering fra særligt en elev En dreng deler af sin religiøse indre missionske baggrund på ”en rigtig god måde”
N: Okay, så når I fortolker litteratur, hvordan oplever du så eleverne? Oplever du at de er engageret, eller oplever du at de sådan ... Nu behøver de jo ikke at italesætte deres egen kulturelle eller religiøse baggrund... ... Men hvordan oplever du generelt?			
A: Jamen, jeg oplever, og det er igen også ... Der er meget stor spredning på eleverne. Nogen deltager ikke, har svært ved fortolkningen, har generelt svært ved analysearbejde. Og andre er rigtig gode til og sige, hvad de har set og hvad de tror og tænker, at den her tekst vil. Hvad er	Stor spredning på eleverne	Spredning på elevernes fortolkningskom-	Stor spredning i fortolkningskompetencer

det forfatteren vil os læsere. Så jeg vil sige, at det er meget forskelligt...hvor gode de er til fortolkning og perspektiveringsopgaven.	Nogen har svært ved at fortolke, andre er gode til det. Hvad er det forfatteren vil os?	petence og perspektivering Intentionen hos forfatteren fylder i læsningen.	
N: Kommer de ind imellem med nogle forskellige bud?			
A: Ja, det gør de. Det gør de.	Forskellige fortolkninger		
N: Hvordan forholder du dig til det?			
A: Jamen det tænker jeg egentligt ... Det gir' igen grundlag for gode diskussioner, og, det er meget vigtigt for mig, at fortolkningen ikke er, er noget bestemt vi skal frem til. Det er meget vigtigt at vi skaber rum til at der er plads til forskellige fortolkninger. Og det er vigtigt for mig og, og gøre det tydeligt for eleverne, at når de har en fortolkning, at de så også på en eller anden måde skal kunne finde belæg for det i deres analysearbejde. Så de skal kunne begrunde, argumentere, for deres fortolkning på baggrund af en analyse de har lavet	Læreren: Forskellige fortolkninger giver grundlag til diskussioner Næranalyse	Læreren: Ønsker at åbne for forhandlinger om læsninger, men med belæg i litteraturen. Fortolkningsarbejdet skal have belæg i litteraturen	Forskellige fortolkninger med udgangspunkt i litteraturen. Fortolkningspluralisme giver grundlag for diskussioner Enisionment building (Langer) tilgang til fortolkningsarbejdet
N: Okay.			
A: Ja.			
N: Ja. Så, så det sådan basseret på det i har lavet f...			
A: Ja. Ja. Ja.			
N: I får dem til at åbne teksten.			
A: Ja. Ja. Ja. Ja. Det er det.			
N: Okay. ... Nu skal jeg lige se her fordi ... Jeg tror i forhold til min guide her, så har vi faktisk været omkring det hele. Jeg har bare et supplerende spørgsmål...			
A: Ja.			
N: ... som jeg synes kunne være spændende, for det har mere fremtids ... fremtidsaspektet i sigte.			
A: Ja.			
N: ...tror du, at hvis man direkte spørger ind til elevernes kulturelle baggrund.			
A: Mmm.			
N: Tror du det vil kunne tilføje litteraturarbejdet noget? Tror du det vil, eller altså tænker du...			
A: Ja.			
N: Det jeg spørger direkte ind til: Har du oplevet ...			

A: Mmm.			
N: ... noget lignede i dit liv... for eksempel ...			
A: Ja.			
N: ... opvækst eller i din opdragelse eller...?			
A: Ja. Det tror jeg helt klart det kunne. Jeg tænker også bare at det kræver meget af læreren, at man har kendskab....	Hvis man spørger direkte til elevernes baggrunde, kan det tilføje litteraturundervisningen noget godt. Kræver, at læreren har kendskab til eleverne	Lærerens kendskab til eleverne	
N: Ja.			
A: ... til deres baggrund.			
N: Ja			
A: Og, og det kræver også, at du kender eleverne godt fordi at, for nogen vil det være helt i orden og, og, og svare på og bringe sig selv på banen, og for andre tror jeg især også fordi at vi har de her Røde Kors elever primært, som har noget med i baggagen, som er, altså traumer og lignende. Der er det ... Der vil jeg komme til at åbne op for noget, som jeg måske ikke helt kan håndtere i danskundervisningen. Og som jeg ikke tænker, at jeg er kompetent til. Så jeg vil sige, at det kræver som lærer et rigtig godt kendskab til dine elever.	Læreren skal kende sine elever Hvad de har med i bagagen Traumer og lign. Læreren ser ikke sig selv som kompetent	Kendskab til eleverne Berøringsangst og lærerens egen refleksion over kompetencer Lærerens viden om traumer, om flygtningetematikker osv Lærerens kompetencer i Føler sig ikke rustet til at tackle alle religiøse, kulturelle...	Usikker lærer. L. selvpositionerer sig som ikke kompetent ifht svære emner. Reflekterer: Kan danskfaget rumme det? Som traumer mm i danskundervisningen Kendskab til sine elever Berører her balancen mellem kendskab til eleverne, indholdet og lærerens handlinger.
N: Mmm			
A: Ja.			
N: Og det, og det lige ... Det kan jeg sagtens sætte mig ind i. Så også det ikke bliver en udstilling af, af eleven. Det kan jeg sagtens sætte mig ind i..			
A: Ja. Ja. Ja. Ja. Men jeg tænker, at det helt klart kan være med til at tilføre noget. Fordi at, at det jo også er noget af det, apropos det der med identitetsdannelse og hvem er jeg og alle de tanker som de gør sig. Jo mere også de kan give af dem selv personlig og til fællesskabet,	Kan tilføje identitetsdannelse - "hvem er jeg" Pædagogisk: Kan det bidrage til drøftelser om	Personligt investering i fællesskabet bidrager til fælles drøftelser, der kan	Identitetsdannelse: Personlig investering i samtalerne bidrager til fællesskabet og mangfoldigheden kan

hvor man har sådan en fælles drøftelse, jo mere tror jeg også at, at den der tanke om mangfoldighed kan være med til og, og sætte nogen perspektiver på deres eget liv.	mangfoldighed, fællesskab, personligt at give dem selv	sætte ting i perspektiv ifht eget liv	give perspektiver på eget liv
N: Ja, fordi umiddelbart så tænker jeg, at nu, nu er vi jo ude på ... umiddelbar så tænker jeg, at man godt kunne sige, at der er noget der hedder personligt og noget der hedder privat.			
A: Ja. Ja.			
N: Altså. Også for elevernes vedkommende... det er bare sådan en tanke, der falder mig ind nu			
A: Ja. Ja.			
N: At man kan jo godt bidrage med en personlig holdning. Men det er jo ikke en del af ens private person.			
A: Ja. Nej. Så man ikke udstiller noget...			
N: Ja.... Tak for interviewet, det var rigtig spændende.			
A: Det var så lidt.			

Af hensyn til anonymisering har jeg valgt at fraklippe dele af interviewet, da vi samtaler om enkelte elever i klassen.

Bilag 7: Interviewtransskription og kodning Case 3

N: Interviewer: Nadia I: Informant: Nariman	Åben Kodning	Analytisk kodning	Kategorisering/ temaer
N: Så. Nu prøver vi ... Nu har jeg så startet den her lydoptager her. Jeg vil lige gentage, at jeg spørger omkring det overordnede indholds niveau, og så går jeg lidt mere ind på, hvad er det for en litteraturredidaktik, hvad er det for et syn på litteratur du har, og så måske sporer jeg mig inden da mere ind på, hvad er det for en undervisningspraksis du har. Men jeg kommer til at bevæge mig på sådan forskellige niveauer, og du må gerne sådan prøve og, og bare sige det du har på hjertet.			
I: Ja.			
N: Jeg vil gerne starte på det generelle niveau i forhold til indholdsvalget. Hvordan vælger du indhold i dine dansktimer?			
I: Ja. Altså, der er jo, der er forskellige ting der kan påvirke, valg af materiale. For det første, så har vi altså det lovmæssige, altså det der kommer oppe fra i forhold til kanon, som vi skal leve op til, eller skal forsøge at inddrage. Så det er helt klart noget der spiller ind. (Hoster) Så er det også vigtigt for mig, at det, altså at det kan have en relevans i forhold til eleverne. Jeg kan give dig et eksempel. For eksempel, jeg har også syvende klasse i dansk, og i dag er vi lige startet med et, forløb, hvor de skal lære at analysere billeder. Og jeg har ... i forløbet kommer jeg til at bruge et billede fra romantikken og fra det moderne gennembrud. Men for ligesom at få dem i gang med en, en forståelse af, hvad vil det, altså hvad er en litterær periode, en kunstnerisk tidsperiode, hvad er det egentlig for noget fordi, ligesom kan fornemme det på noget de genkender, så begynder vi at snakke om musikgenre for eksempel. Hvad har slået igennem her for tiden i Danmark, og nævner en masse forskellige kunsterne, særligt mange af dem med, med en, med anden etnisk baggrund, som, som slår igennem, sådan nogen som Gilli, Node og Sivas og hvad har vi ellers, altså det der autotuneprægede, som måske for voksne kan lyde sådan lidt mærkeligt, men det er det, det er det der er in for dem, og så når man skaber ligesom et link til noget de kender, så, så åbner man, tænker jeg, mere op for at, at de kan få en større forståelse.	Forskellige ting kan påvirke indholdsvalget Lovmæssige Kanon Relevans for eleverne Forskel på voksne og børn Eleverne nævner selv kunstnere med anden etnisk baggrund end dansk Genkendelighed Skabe et link til noget de kender	Relevans/ Link til det kendte Unge musik Særligt nævnes navne på kunstnere med anden etnisk baggrund Positionering af voksen/elev - musik	Valg af indhold begrundes i både det faglige, samt i at det skal have relevans for den enkelte elev. Genkendelighed Brobygning mellem det nye og det genkendelige Unge: musiksmag, der er ”autotuneprægede”
N: Kan, kan jeg forstå det sådan, fordi et af mit næste spørgsmål det er faktisk, om du medtænker elevernes erfaringer, sociale, kulturelle baggrunde ... er det, skal jeg forstå det sådan, at det gør du i en eller anden grad?	Forståelsestjek Gentagelse		
I: Ja. Altså det tænker jeg, det håber jeg at jeg gør, for det er hvert fald intentionen, fordi rigtig meget af det, altså, selvom du ved, at kanon kan være firkantet for nogen, men hvis man for eksempel tager en H. C. Andersen, som optræder i kanon, som vi er forpligtede på at komme igennem med eleverne så vil det typisk, altså ofte har jeg brugt eventyret den grimme ælling, og det handler om at være anderledes og om mobning og sådan. Altså, at, ligesom du ved få det til at blive noget nutidigt noget som de kan	Intentionen er at medtænke elevernes baggrunde Kanon	Forskel mellem eleverne her og andre elever	Læreren: håb er at hun indtænker elevernes sociale og kulturelle baggrunde. Ikke

genkende. Og igen det her anderledeshed. Nu er jeg jo på en skole med rigtig mange forskellige kulturer repræsenteret, så det, så det er da klart noget, der går ind og påvirker. Jeg har også eksperimenteret med på et tidspunkt i, et, et forløb om digte og analysere digte, at vi, hvad hedder sådan noget, at belyser flere forskellige former for digte, altså. Der er jo sange, og der er jo rap-tekster for eksempel, hvor vi har inddraget noget af L.O.C. mener jeg det var på det tidspunkt. Så du ved, så forsøger at få det med. Det er ikke altid at man kan det altså, skal vi også lærer noget tørt grammatik, så er det jo det vi gør og så er det, bare sådan det er ikke også. Men hvis det sådan er litteratur, der tænker jeg at, det synes jeg, at jeg formår, det forsøger jeg hvert fald på.	At være anderledes kobles til eleverne Den grimme ælling LOC - rap Forsøger at koble det med unge	Relevans og elevernes baggrunde Gentagelse: kanon LOC -	kun i indholdsvalget, også i tematikkerne i teksten
N: Okay.			
I: Ja			
N: Så. Så du tænker, du tænker over, hvem der sidder i klasserummet...	Forståelsestjek		
I: Ja, det gør jeg. Bestemt.	Kobler indhold til elever	Tænker over, hvem der sidder i klassen.	
N: ... i forhold til valg af indhold?			
I: Ja.			
N: Okay. Og hvis man, hvis man så skal prøve og lave helikopter lidt, og tænke på hvordan skolen forholder sig til det.			
I: Ja.			
N: Nu siger du selv, der er en del, der er mange kulturer på den her skole.	Gentagelse og nyt spørgsmål		
I: Ja.			
N: Men hvordan forholder skolen sig til de debatter, eller hvad er dit indtryk af, hvordan skolen forholder sig til debatter om integration? Debatter om danskhed? Debatter om kultur?			
I: (Tager dyb indånding)			
N: Altså du kan både tale om det på ledelsesniveau, men også på kollegialniveau, eller på forældresamarbejdsniveau.			
I: Jamen altså i forhold til ... hvis vi tager den der, hvor du egentlig slutter i forhold til forældresamarbejde...			
N: Ja.			
I:.. der er skolens syn på det, eller hvad man skal sige, vi opererer med et menneskesyn der hedder at, at ... der er. Vi er aldrig i tvivl om, at alle forældre vil deres børn det bedste	Forældre vil børn det bedste	Skolen (Vi) arbejder med et klart syn om forældrene	Positivt syn på alle forældre på skolen
N: Mmm.			

I: De kan have forskellige ressourcer at gøre godt med, og det er så en anden sag, det er en anden diskussion. Men fordi, at vi for eksempel kan, ofte kan være i en situation, hvor forældre for eksempel er lang tid om at svare tilbage, eller vi kontakter dem, og der ikke er noget svar altså . Vi, vi er også forpligtet på at bruge forældreinfra. Og det er sådan med forskellige succeser det lykkes, vil jeg så sige, altså. Men du ved, men at vi sammen som kollegaer og med ledelsen i front ligesom bevarer en tro på at det, altså, at vi har nogen forældre, at gøre med nogle forældre, som har brug for noget hjælp til deres forældreevne, og til de ressourcer de kommer med. Så på den måde altså ... tro det bedste.	Forældre Ressourcer Forældreevne Tro det bedste Hjælpe forældre	Kollegerne og ledelsen i tæt samarbejde	Gentagelse: Troen på det bedste hos forældrene nævnes gentagne gange. Forældrene har forskellige ressourcer. Ledelsen og lærerne i tæt samarbejde om at bevare troen på det bedste i forældrene samt hjælpe dem Nogle har brug for hjælp i fht opgaven som forældre
N: Ja.			
I: Et eller andet sted. Altså meget forsimplet sagt, ikk'. Men et eller andet sted altid have ..., en tro på det bedste i mennesker.	Tro på det bedste i mennesker		Troen på det bedste igen
N: Okay.			
I: Og i forhold til elever. Altså, der tror jeg, at vi adskiller ... og ikke fordi, altså nu kommer jeg jo selv til at lyde lidt generaliserende eller fordomsfuld , men man kan jo have en forestilling om, at, at andre steder i samfundet, der er der en idé om, at fordi at man er fra dét område, eller fordi man kommer derfra, så må det være derfor, at man har en skæv opførelse eller en opførelse, der ikke lever op til normen, hvor vi her på stedet forsøger at praktisere, og jeg siger forsøger , fordi det selvfølgelig ikke altid lykkes, det kan være svært. Men forsøger at praktisere den her med, at vi, vi kigger bag om adfærd. Skolelederen har ofte udtalt sådan noget som: Der er jo ikke nogen børn der står op om morgen, og tænker, når de er på vej i skole: Jeg skal gøre, altså jeg skal gøre helvede hedt for mine lærere og kammerater vel...	Tager afstand fra generaliserende fordomme og fra at lyde som en Normen: opførelse Kigger bag om adfærd Eksempel med skolelederen	Frasiger sig kulturalisering. Skolen forholder sig bevidst til samfundets kobling af elevers adfærd og kultur	Positionering af samfundets blik på eleverne og skolen bevidst om egne fordomme. Kontrast mellem normer i samfundet og elevernes skævhed Kigger bag om adfærd, frasier sig kulturalisering
N: Nej. Nej. (Griner)			
I: Med intentioner om at reelt og gå ind. Men der sker nogen ting, altså. Og der er nogen reaktioner, der kommer fra børn, som er uhensigtsmæssige, og der har vi jo en pligt ... til og anviser en mere hensigtsmæssig adfærd, hvis det er det, vi er ude i ikke.	Pligt til at anviser hensigtsmæssig adfærd		
N: Mmm.			

I: Men ikke at ... at en bestemt adfærd, det må hænge sammen med den kultur eller den baggrund eller, at man bor der, hvor man gør. Men mere, at vi ser bag om de ting, eller forsøger på det hvert fald.	Adfærd er ikke kulturelt betinget Gå bag om kultur	Gentagelse: Frasiger sig kulturalisering	Gentagelse: -afviser kulturalisering
N: Okay. Det, det giver mig sådan lidt anledning til at spørger lidt ind til ... Det, det, hvis du skal beskrive det område du arbejder.			
I: Mmm			
N: Hvordan vil du så beskrive det?			
I: Jamen, det er et område, som har nogen udfordringer, som i min verden er af socialkarakter.			
N: Mmm			
I: (Hoster/rømmer sig) Det er mennesker, der har udfordringer i forhold til ... altså du ved, at få en dagligdag til at fungere. Mennesker i socialt udsatte positioner. Og deraf bliver deres børn også af det, et eller andet sted. Ofte måske er der også her i området tale om hjem, hvor uddannelse er, altså, en fremmede by i Rusland, ikke. Så det, altså, på flere fronter, at vi har en kamp. Men igen. Det er ikke noget, som hverken jeg, eller min oplevelse, altså på skolen, at vi forbinder med, at det må være fordi antallet af for eksempel af tosprogede eller flere kulturer er stort her. Det handler mere om dannelses egentligt, og hvad er det for en familiebaggrund man kommer af, og hvad er det for en social opvækst og socialbagage man har med.	Socialt udsatte positioner Social baggage Uddannelse er en fremmed by i Rusland Dannelse og familiebaggrund, ikke om kultur	Steder, miljøer Positionering: Vi har en kamp(skolen) Frasiger sig kulturalisering	Mennesker i socialt udsatte positioner uden uddannelse "Har en kamp" på flere fronter: Manglende uddannelse og socialt udsatte positioner Handler om dannelse Adfærd handler om dannelse og familiebaggrund
N: Mmm.			
I: Der kan have en afgørende faktor for, hvordan, ja.	Dannelse og familiebaggrunden har afgørende betydning for livet		
N: Ja.			
I: Ja. Hvordan ens liv ellers former sig, hvis man kan sige det sådan.	Livet	Dannelse og familiebaggrunden har afgørende betydning for livet	Dannelse og familiebaggrunden har afgørende betydning for livet
N: Ja. Det, det forstår jeg.			
I: Ja. Ja.			
N: Det giver god mening. Jeg kan godt se det for mig. Så I kigger på det hele menneske, og...	Forståelse/gentagelse		
I: Ja. Ja.			

N: I kigger på det hele menneskesynet, og på alle de ressourcer og forudsætninger som eleverne og deres familie har.	Kigger på hele mennesker, ressourcer og forudsætninger både som eleverne og deres familier har		
I: Ja. Ja. Og man kan sige, et eller andet sted, ikke også, hvis man også skal forholde sig lidt til Folkeskoleloven for eksempel. Jeg mener, at det er ... Jeg kan faktisk ikke huske hvilken paragraf. Jeg synes, at det har været en paragraf jeg kunne huske. Det må være atten eller fire, der er et eller andet ... de to tal.	Folkeskoleloven		
N: Ja			
I: Men der er altså, ligesom, eller hvad hedder sådan noget. Dikter. At undervisningens tilrettelæggelse og planlægning skal tage udgangspunkt i elevernes forskellige behov og forudsætninger.	Undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes behov og forudsætninger	Differentiering	Nævner § 18 Undervisningen skal tilrettelægges og planlægges m. udgangspunkt i elevernes forskellige behov og forudsætninger
N: Det er atten.			
I: .. hvad? Det er atten ikke også. Ja nemlig. Jeg tænkte nok, at det var noget med de tal.			
N: Jeg ved ikke om det også står i fire. Men jeg ved, at det står (Griner)			
I: Ja. Ja.			
N: ... Det er jeg ret sikker på det. (Griner)			
I: Jamen, og det er jo...			
N: Jeg kan heller ikke huske det. (Griner)			
I: Og det er jo egentligt lidt vigtigt, at vi også har det nedskrevet i Folkeskoleloven, og det er ikke min oplevelse, at det er praksis alle steder. Det kan være igen, at andre steder ligesom os, hvad ved jeg, har en situation om, at det er det de bestræber sig på. Det er bare ikke, hvad kan man sige, som du også nævnte i forhold til samfundet eller integration. Det er ikke den oplevelse man får, hvis man har åbne øre over for medier for eksempel, eller hvad den generelle mening kan være i forhold til det.	Vigtigt med differentiering Ikke praksis alle steder Samfundets generelle mening om integration i medierne	Positionering af andre skoler vs hendes Vigtigt at det står skrevet i loven, da hun ikke formoder, at andre skoler gør det	Positionering af egen praksis ifht andre skoler i fht det hun hører om og læser om i medierne. Lærere og skoler er forpligtede til at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger

N: jeg ved godt, at jeg bevæger mig lidt ud selv, men det er fordi, at jeg synes, at det er spændende det du siger i forhold til ... tror du dine, hvis du sådan skulle gætte på, hvad dine elever i forhold til den generelle mening i samfundet. Altså, de oplever jo også en måde at tale ...	Forfølger lærerens tråd - udenfor strukturen i interviewguiden		
I: Ja. Ja. Bestemt. Bestemt.	Eleverne tænker bestemt på de generelle meninger i samfundet om kultur	Mediernes mening og holdninger til integration mm spiller ind i fht eleverne- det fylder også hos eleverne	
N: ... om kultur og ... Har i nogen diskussioner i den retning i klassen?			
I: Altså for eksempel er skolen med i en valgfags ordning sammen med andre skoler i nærområdet... og det, det sådan i den simple forstand går ud på, det er at vi har valgfags hold, flere steder, ikke. Så har vi for eksempel nogle elever, som havner på valgfag på (X -)skolen eller over ved centeret, eller et, altså du ved flere andre steder.	Valgfagsordning brobygning		
N: Mmm.			
I: Altså, jeg kan huske første gang jeg havde elever der havde været der. Og så dagen de kommer tilbage og jeg spørger, ”hvordan gik det så?”: Ej, det vil jeg helst ikke igen.	Hendes elever vil ikke valgfagsordningen	Elevers møde med andre skoler gjorde dem bevidste om deres anderledeshed	Elevernes møde med omverdenen – brobygning- Det vil de ikke igen
N: Okay.			
I: Og de var alle sammen danskere, ikke også. Der var et eller andet. Det er sådan lidt angstprovokerende for dem at forlade firkanten, ikke også. Deres base, deres, hvad sådan noget. Altså kendskab. Det er firkanten. Det er centeret. Og det er Bilka, ikke. Og, og meget længere end det, kommer de ikke frem. Og der er det utroligt vigtigt, at altså vi egentlig, selvom du ved, man kan sige, at den her valgfagsordning har varierende succes i forhold til fremmøde fordi nogen ofte vælger at blive hjemme, fordi de simpelthen ikke magter.	Parafraserer eleverne: Positionering af dem selv som ikke danskere. ”Så er de alle sammen danskere” Firkanten VS Uden for firkanten BLIVER HJEMME	Tryghed, anderledeshed og STEDER identitet	Kontrast mellem det danske udenfor elevernes verden og det trygge indenfor. Eleverne omtaler omverdenen ”som danskere” Sted har en betydning: hjemme er deres trygge base
N: Mmm.			
I: Men et eller andet sted, der har ledelsen og lidt i samråd med os besluttet, at vi fortsætter, og giver den lige en skalle, og forsøger, at få de her elever skubbet ud. Vi har sågar tilbudt at nogen af dem bliver sgu kørt af os lærere. Vi afsætter, vi forsøger, du ved, det vi kan for at få dem til at møde op, så de ligesom kommer frem og oplever noget andet, end det de kender.	Valgfagsordningen en succes i lærerens og ledelsens optik Bliver kørt af lærerne	Ledelsen og kollegerne i samarbejde - besluttet at skubbe eleverne ud af	Nærhed og det fremmede - det kendte og det ukendte. At skubbe

	Giver den en skalle Skubber eleverne ud (Af firkanten)	comfortzonen. Forsøger at skabe tryghed ved at tilbyde dem køretransport	til elevernes trygge zoner Kontrast i fht andre cases: Danskerne er utrygt, det udenfor skolen er utrygt
N: Okay.			
I: For ligesom at gøre dem mere klar til, hvad der kommer efter folkeskolen, altså.	Klargøring efter folkeskole		
N: Ja.			
I: At der er et liv uden for firkanten. Der kan, altså fra den side, du ved, der er de måske lidt uvidende.	Liv uden for firkanten		Indenfor og udenfor firkanten
N: Ja.			
I: ... og har brug for hjælp.	Eleverne har brug for hjælp		
N: Ja.			
I: Og har brug for også at opleve, at ... altså, da den her elev for eksempel kommer tilbage og siger: <i>Jamen de var alle sammen danskere. Og hvor jeg sådan smiler lidt, ikke også, altså lidt med lidt ... et glimt i øjet og lidt ironi og siger til ham: Du er helt med på søde ven, at når vi kommer uden for firkanten, at det er sådan set lidt sådan samfundet ser ud. At der er...</i>	Oplevelser, de kommer tilbage med. Læreren eksplicit omkring 'firkanten' Ironi og glimt i øjet.	"De var alle sammen danskere" Eleverne kommer hjem fra brobygning	
N: Ja.			
I: ... der er du lidt mere i mindretal, måske, altså, hvis vi skal kigge farver og etniciteter, ikke også, altså. (Griner) Der er et eller andet, altså. <i>Og du ved, det var der mange, der havde svært ved. Nu var der ham, der direkte siger det, ikke også, men, men, men, det kan de godt have svært ved.</i>	Mindretal udenfor firkanten når man kigger på farve og etnicitet Elever har svært ved det Nogen siger det direkte, andre gør ikke	Bevidstgøre eleverne om, at de er mindretal udenfor "firkanten"	Opbygning af Majoritets - minoritets- bevidsthed hos eleverne
N: Det var interessant.			
I: Ja.			
N: Ja. Okay. Den vej kunne jeg virkelig bevæge mig henad. Men nu skal vi tale om litteratur.			
I: Ja. Ja. (Hoster).			
N: Så derfor, så prøver jeg lige at indlede med sådan en også lidt abstrakt på det ... abstrakte niveau omkring litteraturpædagogik.			

I: Ja.			
N: Og der vil jeg spørge meget generelt: hvorfor skal vi læse litteratur? Hvorfor skal eleverne gøre det?			
I: (Dyb indånding) Ja.			
N: Bare det, der falder dig ind.			
I: Det er et godt spørgsmål, Nadia. Altså jeg tænker, at det kan der ... det er der selvfølgelig, ... mange forskellige grunde til at jeg tænker , hvis, hvis vi, hvis vi sådan kan dele det lidt op. Noget af det litteratur der kan, for eksempel er lidt ældre, der kan det handle om, at de skal blive klogere på, hvordan tingenes tilstand har været i en anden tid end vores.	Mange grunde til at læse litteratur Litteraturlæsning som historisk bevidsthed	Historisk bevidsthed som årsag til at læse litteratur	Blive klogere på tingenes tilstand og få historisk bevidsthed gennem litteraturlæsning
N: Sådan en historisk bevidsthed.			
I: Ja.			
N: Mmm.			
I: ... fordi vi, altså, vi har faktisk, sidste år der arbejdede vi for eksempel med Tove Ditlevsen, som var et rigtigt interessant forfatterskab, og så i den forbindelse også Barndommens gade, altså bare det her med at se billeder på, og tekst af, du ved, hvordan livet var en gang. Altså, det kan lyde meget igen hen i det banale, men, men, det er jo sådan, tabletgenerationen , vi har med at gøre, ikke også. Og hvis de bare, altså, nogen synes jo 1984, det år jeg er født , orgh, det er da godt nok længe siden ikke også. Det her med at forestillingen om, at verden ikke ser ud som den gør i dag for bare tyve år siden; for halvtreds år siden. Så der ikke, som du siger, det historiske i det, ikke også. Og, og, hvis vi tænker sådan i forhold til skønlitteraturen. Det er jo, altså, det kan være inspirerende, og det kan være ... bare lige og, og ... hvad hedder sådan , drømme sig væk et andet sted, kan det også have til formål, ikke også. Og så tænker jeg også, sådan helt med, med danskfagligt aspekt eller formålene med at læse litteratur er jo for eksempel, at øge ordforrådet og øge kendskabet til sprog og opbygning af sætninger, og altså du ved, at det kan også lidt sådan eksplicit være i de tanker man gør sig, når man skal begive sig ud i litteraturens verden.	Eks: Tove Ditlevsen Tabletgeneration VS dengang Bruger egen historie Drømme sig væk, inspiration Danskfaglige aspekt kobles til ordforråd, syntaks	Dengang og nu Livet før og nu - tabletgeneration Forfatterskab Drømme sig væk i litteraturen Forestillingsevne Litteraturundervisning som grammatikundervisning	Unge: Tabletgenerationen Drømme sig væk i litteraturen Verden så ikke ud som i dag - forestillingsevne Sidestiller det med : Danskfagligt aspekt: Øge ordforråd, kendskabet til sprog, syntaks
N: Okay.			
I: Så det kan være sådan, altså forskellige ting, ikke også.	Gentagelse af forskellige årsager		
N: Så, nu peger du allerede på, hvad eleverne ideelt skal have ud af litteraturundervisningen.	Forståelsestjek		
I: Ja.			
N: For det er faktisk mit næste spørgsmål.			
I: Nå. Okay. (Griner)			
N: Altså. Så, så du peger på sprogforståelse.	Forståelsestjek: sprogforståelse	Sprogforståelse	
I: Ja.			

N: Du peger på det her med indlevelsesevnen.	indlevelsessevne	Indlevelsessevne	
I: Ja.			
N: Altså, det at kunne møde det fremmede.		Møde det fremmede (verden som den var)	
I: Ja. Lige præcis.			
N: Men er der noget, jeg har glemt? Er der noget du vil tilføje til det? (Pause) Hvad skal eleverne have ud af det? Historisk bevidsthed siger du?	NB: Gentagelse: Forståelsestjek		
I: Ja. Og også, som du, altså indlevelsessevner og sådan noget, sprogforståelses noget og ordforråd.	Sprogforståelse, ordforråd		
N: Ja. Ordforråd. Syntaks.	Ordforråd og syntaks		
I: Og så, ja, og igen og, altså så er det måske læsetræning i det hele taget. (Hoster). Afkodning og læseforståelser. Altså rigtig mange tosprogede elever kan have en tendens til, at når vi snakker afkodning og det at kunne sætte bogstaver sammen, og det giver (rømmer sig) ord. Der, tjek, det er fint, og det, det forsætter sådan set. Men når det her med og, og forstå det jeg læser, at det kan også, at det, det bliver godt nok udfoldninger der omkring mellemtrinnet, mener jeg det er.	Læsetræning Tosprogede elever er på afkodningsniveau	Forstår ikke det, de læser	Elevforudsætninger Læsetræning Positionering af tosprogede elever som læsesvage Udfordringer fra mellemtrinnet
N: Ja.			
I: (Rømmer sig.) Så det er også en træning af læseforståelsen.			
N: Okay.			
I: Og der hører jo så nogen flere ting til, at læsning ikke kan stå alene, men du ved, at opgaver, der træner læseforståelsen. For eksempel genfortællinger, eller for eksempel så læser du det her kapitel, skriv fem nøgleord eller altså.	Genfortællinger Referater Læseforståelsestjek		Nyttetænkning Teknisk formål med at læse Lære sprog
N: Men de skal læse litteratur,... så hvis du skal sige ... pege på et overord... eller formål med litteraturundervisningen generelt. Eller flere. Så er det de her ...	Forståelsestjek spørgsmål		
I: Ja.			
N: Historiskbevidste ...			
I: Ja.			
N: Sprogforståelse ...			
I: Ja. Indlevelsessevne.			
N: Indlevelsessevne. Okay.			
I: Ja.			
N: Vil du ... eller kan du give et eksempel på et litteraturundervisningsforløb, som du så synes, har været vellykket?			

I: (Dyb indånding.) Oh, ja.			
N: I sådan et tilfælde, hvilket og hvorfor?			
I: altså er det, har du noget krav eller noget i tankerne i forhold til, at det skal være med den her klasse, eller er det ligegyldigt?			
N: Nej. Nej, du må gerne tale om andre.			
I: Ja. Jeg vil sige, at for et par år siden, da jeg havde en syvende klasse, der læste vi Skammerens datter, som, som i min verden var vellykket, altså hvor, (rømmer sig), og det der supplerede det rigtig godt, det var, altså udover at sproget jo i sig selv egentlig er rigtig visuelt i ... Har du læst Skammerens datter?	Succes: Skammerens datter forløb		
N: Ja, det er nogle år tilbage, men ...			
I: Ja. Men du ved, at det der er særligt for sproget, det er, at det er meget beskrivende. Man kan næsten se tingene for sig. Man kan næsten se Skammerens datter for sig. Og der er et rigtigt godt billede af hende på forsiden. (Hoster).	Sproget i skammerens datter er særligt Billede af hende på forsiden, som Nariman synes er godt		
N: Man husker det som et detaljeret sprog.			
I: Ja. Og det der er ved det, det er, at vi egentlig ender, slutter forløbet med at se filmen også. Og det gav, altså jeg havde, og det gode ved, at vi så filmen, typisk så ville man forestille sig, at børnene i den alder ville tænke, orgh, den var godt nok bedre end bogen eller et eller andet. Der var faktisk halvfems procent, hvis ikke flere af børnene der tænkte, at bogen var bedre, hvorfor skulle vi se den film.	Typisk forventet at børn hellere vil synes godt om filmen	Positionering af eleverne Hellere se filmen Forventninger	Vellykket forløb, når eleverne hellere vil læse bogen end filmatiseringen af den
N: Mmm.			
I: Nogen gange, ikke også, så kan sådan en filmatisering af sådan en roman gøre, at man tænker, at det var egentlig fedt at få billeder på, eller der var lige den spænding, der skulle være, og at de har taget de rigtige gode pointer, ikke også, i forhold til at skulle lave en filmatisering, der varer et par timer. Men, men der var oplevelsen generelt at bogen var bedre, og det var egentlig, altså, til mig og mine kollegaers store overraskelse, fordi vi, det synes vi også selv, ikke også, men at tænke, at børn i den alder var kommet frem til det. Og der tror jeg, at det handler ... at der har det handlet meget om sproget og, og hvad hedder det, detaljerne i det der er, og sproget er meget simpelt selvom der var mange mærkelige selvopfundne ord lige i den bog, fordi det er en fantasybog. Hvad hedder det, så var den let at læse. De fleste kunne være med. Alle kunne faktisk være med, og alle endte med at komme i hus med læsningen. De havde svært ved at slippe den Så det synes jeg, var vellykket. Så har vi haft et forløb med Tove Ditlevsen. Det var så med den nuværende ottende klasse, jeg har nu. Men det var så sidste skoleår, som, hvad hedder det, som jeg, der havde vi praktikanter, og der fik de egentlig lov til at køre forløbet, og efter min bedste vurdering, der er det fordi, at vi egentlig har snakket en del om, hvordan det her forløb	Kollegerne og hende overraskede over børnenes oplevelse af bogen Simpelt sprog, let at læse, fantasy Alle kom i hus Svært ved at slippe den Andet succeskriterie: Når opgaverne er tilpasse i niveau	Overraskede i lærerteamet over eleverne heller vil læse bogen Let at læse bogen sprogligt - alle kom i hus med at læse den Eleverne havde svært v. at slippe den	Vellykket forløb, når alle elever læser, gribes af teksten, og når der er niveau-differentiering Når alle elever bidrager og ikke føler sig tilsidesat

skal køres af i forhold til at differentiere i opgaverne. Altså de skulle arbejde i grupper, eleverne, og så havde de, hvad hedder det, altså, forskellige opgaver i hver gruppe, som var differentieret, og det var meget efter niveau, og det her med at sørge for, at alle kommer på banen med det de nu kan bidrage med. At der ikke var nogen, der blev, du ved, altså, hvad hedder sådan noget, tilsidesat eller ikke følte, at de kunne bidrage. Opgaven var bare sådan lige tilpas. Og det var egentlig også meget vellykket, synes jeg.	Differentierede litteraturforløb: Tove Ditlevsen	Differentiering af opgaver i fht elevernes niveau	
N: Mmm. Okay.			
I: Og så har vi. Jeg ved ikke hvor mange forløb jeg skal, jeg ... skal, kan remse op.			
N: Nej, det behøver du ... du behøver ikke flere. Men det jeg hører dig sige, det er så, at succeskriterierne, det er sådan set, at alle på en eller anden måde ... alle eleverne på en eller anden måde får læst og forstået og bidraget til litteraturundervisningen og til samtalerne, opgaveløsningen eller hvad det er?	OPSAMLING, Forståelsestjek		Når alle har læst, forstået, bidraget i undervisningen og samtalerne
I: Ja. Ja. Ja.			
N: Ja. Så det er der, det er vellykket.			
I: Ja. Det er altså, når det, når det ... lidt går efter planen kan man sige. Det kan også være vellykket selvom det afviger fra planen, og der kan være detaljer i forkøbet, som ikke har været lige efter bogen, men som alligevel gjorde, at det var en succes, selvom det ikke var det, vi havde planlagt med.	Når det kører efter planen, ikke lige efter bogen, men alligevel en succes, selvom det ikke kører efter planen	Når det går efter planen og alligevel ikke	Flydende grænser for vellykket forløb.
N: Ja.			
I: Altså på den måde.			
N: Ja. Så det er ikke fordi, det skal gå efter en slaviskplan.	Ikke slavisk plan	Trækker i land i fht slavisk plan	
I: Nej, nej, nej. Overhovedet ikke, nej. Nej, det kommer du også til at se, når du er inde i undervisningen. (Griner)			
N: Ja. (Griner) Det glæder jeg mig til. Men så vil, så vil jeg spørge, også i forhold til det abstrakte niveau. Er der nogen emner, som du mener er sværere eller sensitive at tematisere i din klasse. I din nuværende ottende klasse?	Svære emner?		
I: Seksualitet.	Seksualitet		
N: Ja			
I: Ja. Det tænker jeg, det ... Jeg er meget spændt på, hvordan de reagerer på bogen.			
N: Og hvorfor tænker du, hvorfor tror du det eller tænker du at der er ...			
I: Fordi at det kan ... for nogen, altså, fordi jeg tror, de er sådan lidt opdelt i forhold til, du ved, seksualitet og ungdomsidentitet. For nogen tænker jeg, at det er simpelthen, altså, det er for tabubelagt,	Seksualitet og ungdomsidentitet er svære og tabubelagte	Seksualitet og ungdomsidentitet er tabubelagte	Forventer at seksualitet og

og det er for grænseoverskridende. For andre, der tror jeg der kan være en ivr... overivrighed egentlig. Fordi man måske ikke ved nok eller ikke er oplyst nok eller et eller andet, altså fordi, og det var den ... Det er sjovt fordi, for en ... hvornår var det, for halvanden måneds tid siden så havde vi jo ... godt nok ikke i uge seks, men uge sex, altså seksualundervisning, hvor vi havde taget det hensyn, der hedder, at vi havde delt dem op i køn, for ligesom at skabe nogen rum, hvor de kunne stille alle de spørgsmål, de var nysgerrige på, ikke og, og modtagelsen af det, var egentlig rigtig fornuftig, altså, der var ikke nogen der tænkte: orgh, det gider vi ikke. Eller bliver hjemme eller noget. Det var overhovedet ikke noget, vi oplevede. Men mere du ved, deres tilgange til, at, det det var meget blandede. Der var nogen, der havde en masse spørgsmål og følte sig trygge nok til at kunne komme med det, ikke. Og det forventer jeg lidt også med temaerne i bogen her.	emner for nogen unge for andre: Overivrige Seksualundervisning: kønsopdelt Elevreaktioner blandede: de kom		ungdomsidentitet er tabubelagte Eksempel med uge 6: Læreren overrasket over elevernes reaktioner Forventede at de ikke ville deltage På baggrund af erfaringer fra uge 6, forventer hun, at nogle af eleverne er trygge i forløbet med Haram
N: Mmm.			
I: Og der er stadigvæk et par stykker, der holder sig lidt tilbage og synes det, altså man kan måske godt lige tåle at høre andre snakke om det, men man bidrager hvert fald ikke selv, og kommer med spørgsmål eller nysgerrighed. Og så er der nogen, der er sådan lidt midt i mellem du ved og sådan ...	Elever, der holder sig tilbage Elever, der spørger Nogen midt imellem	Elever kan "tåle" at høre	Eleverne indtager forskellige positioner i samtaler om seksualitet
N: Ja.			
I: Og har interessen, men tænker: Ej, jeg siger ikke så meget, eller et eller andet. Eller stiller måske spørgsmål, som de fleste nok kender svaret på.			
N: Mmm.			
I: Fordi jeg kan ikke ... altså jeg, jeg synes, jo jeg vil holde på, at det seksualitet, jeg vil synes, kan være en udfordring.	Gentagelse: Seksualitet en udfordring		
N: Er der andet, som du tænker ...			
I: (Udånder tungt.)			
N: Nogen temaer?			
I: Så tænker jeg, ... Jeg, altså jeg har en enkel som for eksempel har mistet sin far, da hun var lille..	Elev, der har mistet sin far	Død	Tabu emne: at miste
N: Mmm			
I: Jeg har to, som har mistet småsøskende. Så døden kan også være noget, der kunne være en udfordring. Fordi jeg, det, du ved, det er svært sådan ligesom og finde ud af, hvad er det for nogen trap... knapper man kommer til at trykke på, ikke også, og hvor går deres grænser. Er de, altså du ved, i deres	Døden som et svært tema	Læreren opmærksom på elevernes	Elevforudsætninger Eleverfaringer Læreren opmærksom på

sorg og healingproces så langt fremme, at de kan tåle at snakke om døden nært, eller et eller andet, ikke. Det synes jeg også sådan kan være lidt, hmm, det øhm.	Knapper man kommer til at trykke på Går over elevernes grænser Sorg Healing proces	erfaringer med at miste Grænser - Sorg og healingsproces	elever, der har mistet
N: Ja. Det kan komme for tæt på nogen af dem.	Hjælper med at finde ordet		
I: Det kan komme for tæt på nogen ...	For tæt på nogen.		
N: Som har oplevet det.			
I: Ja. Fordi, det er ikke med ... længere tid siden end hvad er det. Jeg tror det har været efter vinterferien, lidt over en månedstid siden måske, at den ene af mine elever han, mistede en familiemedlem	Eksempel med elev, der har mistet sin bror	Sorg/tab som svært emne	
N: Ja.			
I: Og den anden, der har mistet en familiemedlem, det er så nogen år tilbage. Hun blev simpelthen så påvirket af det, og var trøstesløs ...	Den anden elev var trøstesløs	Elevernes reaktioner uforudsigelige	Uforudsigelige reaktioner fra eleverne Nogen én har oplevet tricker noget hos en anden.
N: Mmm.			
I: Og græd og græd og græd, ikke. Han var jo så ikke selv i skole vel, dagen efter, men, den ene der, hun var. Det ramte hende.	Elev, der græd	Rum for følelser	Giver plads til affektive reaktioner
N: Ja.	Forfølger lærerens fortælling om pigen, der har mistet		
I: Og det, og du ved, det vil typisk være en elev, som er, du ved, sådan lidt fremme i skoene og med ben i næsen, sådan en lille rappedulle pige, ikke også, altså som man ikke tænker, hun er ikke så sart, ikke, og så alligevel så bliver hun så skrøbelig, når nogen oplever det samme, som hun har været igennem. Så jeg tænker, at det hun må have tænkt, det må have været: hvor er det forfærdelig for hans familie, og tænkt sig, at de skal igennem det, som vi selv har været igennem.	Positionering af en pige i klassen, som en med ben i næsen, og alligevel følelsesladet	Positionering af en pige - kategorier, der krydser hinanden	Modsatrettede kategorier, der gennemskærer hinanden.
N: Så hun reagerede sådan set på klassekammeratens tab.			
I: Ja.			
N: Ja.			
I: Så, så jeg tænker, at sådan noget kunne også være sådan lidt ...			
N: Ja. Ja.			

I: Hold da op ikke.			
N: Ja.			
I: Øhm.			
N: Det kan jeg... Det øhm			
I: Ja.			
N: Er det noget, som, er der nogen andre ting, som er lidt tabu? Du nævner selv, at seksualitet kan være tabubelagt. Er der andet, som du tænker?	Gentager igen tabu/svære emner Tilbage til strukturen i interviewet		
I: Det er hvert fald en forestilling jeg har.			
N: Ja.			
I: Altså.			
N: Ja, ja. Ja, ja, men det...			
I: ...Et eller andet sted ikke. Og jeg er jo meget spændt på, hvordan det bliver, når vi tager fat i bogen fordi, det synes jeg bliver interessant. (Tænkepause) Altså, så tænker jeg lidt. Nu har jeg jo en del elever, som er muslimer.	Læreren er spændt på elevernes reaktioner ifht Haram: Elever der er muslimer	L. Spændt på muslimske elevers møde med Haram	Positionerer muslimske elever i klassen i fht Haram
N: Mmm.			
I: Og det ... Altså du ved, det er ikke fordi det er tabu for dem at snakke islam, men der vil være nogen ting ... der vil være nogen, nogen altså, hvad kan man sige, nogen trigger points ved nogen elementer for eksempel, hvis de hører tingene som en kritik af deres tro, eller hvis de hører det som en kritik af, ja, hvad ved jeg, noget som de har kært hjemme i deres private med deres familier. Kan du følge mig i det?	Islam er ikke tabu Trigger points hos eleverne Kritik af deres tro eller noget de har kært som familier	Muslimske elever kan tale om islam - kritik af islam eller familie trigger noget	Positionering af muslimske elever: forsvarer deres religion og familiebaggrund
N: Ja.			
I: Altså. At Det tænker jeg faktisk også. Altså fordi, for ... jeg tror de har gået i sjette klasse. Jeg har haft dem siden, de startede i sjette. Og jeg ved ikke lige, hvordan vi kommer ind på og snakke om Yahya Hassan. Og han var jo lige kommet ud med sin digtsamling for ikke så længe siden på det tidspunkt, ikke også. Og så, bliver vi enige om, at de egentlig gerne ville lytte til en oplæsning af det, hans digte som vi fandt på YouTube, og de sad jo og græmmede sig og synes jo: Uh og Ih og Åh, hvordan kan han dog snakke sådan, ikke. Altså du ved, hvor man som voksen ligesom godt kan, selvom man selv, du ved, skulle være muslim, altså man kan ... ikke bliver fornærmet på manden eller altså hans ytringsfrihed og så videre, og han er en kunster, og han gør nogen og han spiller med ord, og det virker faktisk rigtig kraftfuldt, altså. Og det, det havde de jo ikke med, ikke også. De tog det jo bare som ...	Har haft eleverne siden 6. klasse Yahya Hassans digtsamling- lytter til oplæsning Spiller med ord - elevernes reaktioner Kunstner Ytringsfrihed	Eksempel med Yahya Hassan, hvor eleverne "græmmede sig" Kontrast mellem elev - lærer Ung- voksen De unge provokerede	Elevernes fiktionskompetence Skelner mellem voksne, der læser Hassan kunstnerisk og Eleverne, der læser ham bogstaveligt
N: Så rent fysisk havde de svært ved at være i ...			

I: Ja, rigtig svært ved det.			
N: Ja. Okay. Interessant.			
I: Og du ved, da jeg egentlig ikke stopper det, selvom nogen af dem beder mig om det, og siger: <i>Synes du selv det er i orden, det han siger...</i> altså du ved, sådan hvor de sådan nærmest bliver defensive, ikke også. Så sådan noget, det kan også være...	Elever spørger læreren: "synes du selv det er i orden" Eleverne bliver defensive	Rollerne bytter Eleverne spørger læreren om hendes holdninger	Rollebytning Defensive elever, der spørger ind til lærerens holdninger
N: Og et eller andet sted også fascinerende, at de lader sig gribe så meget af det.			
I: Ja. Og det gør de. Uh, det gør de.	Meget grebet af Hassan		
N: Altså, det synes jeg jo, det synes jeg er spændende.			
I: Ja.			
N: Okay. Tak. Så bevæger vi hos hen til det konkrete niveau, og der har vi godt nok været inde på noget af det, men jeg spørger lige igen, og så kan vi bare springe dem over.			
I: Ja			
N: Det ene det er, om du medtænker elevernes sociale eller kulturellebaggrunde i tekstvalget. Altså, når du vælger en konkret tekst.	Medtænker elevernes sociale baggrunde		
I: Ja. Hmm. Altså, det ved jeg, som jeg jo sagde til dig...			
N: Altså ikke hver gang, men.			
I: Nej, nej. Men. Men. Altså, jo, sådan forsøg, forsøger på det, når det, når det kan hænge sammen. Det synes jeg da, at jeg gør.	Gentagelse: Medtænker elevernes sociale og kulturelle baggrunde		
N: Okay			
I: Vi har for eksempel, har et litteraturforløb, eller novelleforløb omkring venskab og veninder. Altså, jeg tænker at, at det jo også ... <i>igen du ved, man kommer lidt til at tænke, når jeg skal medtænke noget, som de kan relatere til for eksempel eller noget som kunne relatere til deres forudsætninger. Der kan jeg også nogen gange lidt blive greb... altså gribe mig selv i at tænke den der med, deres flerkulturalitet, at det er den, der skal spille ind. Det behøver det jo nødvendigvis ikke at være. Det er jo faktisk bare unge mennesker et eller andet sted. Det er super fedt og spændende at gøre det en gang imellem ... Jeg har gjort det med nogen artikler på et tidspunkt i forhold til noget, altså, du ved, unge af anden etnisk baggrund, som var med i bander og sådan et eller andet i den dur, ikke. Eller omkring, når politikerne kommer med det ene forslag i forhold til ghettoer, og hvad den ellers skal hedde, og nu nedlægger de nogen bygninger, og så gør de alligevel, og nu vil de lægge torvet. Jeg synes, at jeg forsøger at tænke det ind, men også, du ved, med en, en okay balance i forhold til, at de ikke nødvendigvis behøver at have det dunket i hovedet: I er anderledes.</i>	Flerkulturelle unge Vs Bare 'Unge mennesker' Artikler: bander, anden etnisk baggrund Politikere med de ene forslag i forhold til ghettoer Nedlægger bygninger Medtænker det: Men balance mellem ikke at dunke dem i	Noget de kan relaterer til Refleksioner over generalisering: Flerkulturalitet "Griber sig selv i" at koble elevbaggrunde til emne Flerkulturelle vs "bare unge mennesker"	Kategoriserer eleverne som "bare unge mennesker" i samtalen om indholdsvalg ifht baggrunde Anderledeshed - andethed Dem og os: Medier/samfundet og elevernes hverdag

	hovedet om anderledes		L. reflekterer over valg af indhold balance mellem andethed og anerkendelse
N: Mmm			
I: Ja.			
N: Okay. Okay. Hvordan arbejder I mest med litteratur i klassen. Altså skriftligt, mundtligt, drama. Er det klasseundervisning eller er det, altså sådan, det er mere sådan i forhold til metode, tænker jeg.			
I: Mmm. Det.. jeg vil sige, det er blandet. Altså det...	Blandede metoder		
N: Ja.			
I: Vi, hvis det for eksempel har ... med romaner tidligere, der har vi faktisk oftest siddet sådan, og det har de syntes været hyggeligt, det ved jeg ikke, hvad de tænker nu. Men at jeg læser højt, altså. At det har vi gjort... Så vi har det sådan på klassen du ved også i forhold til opgaveløsning i forbindelse med det. Vi har også siddet (hoster), hvor de arbejder enkeltvis, og så at jeg egentlig åbner op for mulighed for at det er okay, at man når forskelligt.	Opgaveløsninger Arbejder enkeltvis Og i fællesskab Læser højt		
N: Mmm			
I: ... Så har vi også., at de laver gruppearbejde eller pararbejde, fremlæggelser, altså sådan en, en masse forskelligt. Drama som sådan, har vi ikke egentligt praktiseret. Nej.	Gruppearbejde, pararbejde, fremlægger Ikke drama		
N: Okay.			
I: Ja.			
N: Det var også bare et eksempel. Det var ikke (Griner)			
I: Nå men, det var fordi, at jeg faldt over det, noget af det du har sendt.			
N: Ja.			
I: Ja. Men, men det har vi ikke. Og det, det er nok mere altså du ved ... det, det er mig, der måske kan have sådan lidt, jeg ved ikke, hvordan jeg skal bære mig i det, agtigt.	Ved ikke, hvordan hun skal bære sig i dramaopgaver		
N: Ja. Men sådan er man jo forskellige undervisere. Så det er ikke noget, det var egentlig bare sådan en masse eksempler ...			
I: Ja			
N: ... jeg havde skrevet op her. (Griner).			
I: Ja.			
N: Arbejder ... du differentierer, kan jeg jo høre, undervisningen i forhold til eleverne på mange fronter.			
I: Ja.			

N: Både i forhold til metode, og i forhold til opgaven, altså opgaveløsninger.			
I: Ja. Ja.			
N: Laver du sådan en niveaudeling i forhold til forskellige opgaver, eller får de den samme, og så ser i hvor langt I er kommet, hvor langt de er kommet hver især.			
I: Igen, der kan det være forskelligt.			
N: Okay. Fint.			
I: Ikke, ikke en bestemt model.			
N: Okay.			
I: Men lidt forskelligt. Ja.			
N: Nu har du jo lige muligheden for at definere, hvad multikulturelt litteratur er.			
I: Ja.			
N: Hvis du nu, helt frit skulle definere det.			
I: Altså helt frit bliver det jo ikke, fordi vi to lidt har snakket.			
N: Ja.			
I: Og det bliver nok, altså du ved ...			
N: Det må gerne have baggrund i det du ved. (Griner).			
I: Ja. Jamen det, men altså det er fordi, det er egentligt et forholdsvis... altså, jeg vil da godt indrømme, at det er et forholdsvist nyt begreb for mig. Så det er egentlig ikke fordi, at det er noget at, at jeg har tænkt over eller måske helt forstået, hvad kan betyde, men hvis jeg bare sådan skal tage det rent logiske: så hvad ordene betyder ikke også, multikulturer... altså noget der er flerkulturelt, og så tænker jeg, at det er litteratur,, er skrevet af mennesker med flere kulturer for eksempel.	Gætter på hvad ML er Forfattere der er flerkulturelle Handler om noget flerkulturelt kulturmøder	Nyt begreb for Nariman Gætter på, at det er forfattere med flere kulturer	
N: Mmm. Ja.			
I: Sådan, hvis det må være så kort?			
N: Ja, ja. Det må det meget gerne.			
I: Ja.			
N: Det er rent, kan man sige, skud fra hoften.			
I: Ja. Ja.			
N: Ja. Så, er vi henne i det konkrete fortolkningsniveau			
I: Mmm.			
N: Spiller kulturelle, religiøse og sociale forskelle, spiller, spiller de ... ind i arbejdet med fortolkning?	Fortolkningsarbejdet		
I: Fortolkning af?			
N: Af litteratur, og eventuelt hvordan?			
I: Prøv lige at gentage starten af det.			

N: Et stort spørgsmål.			
I: Ja, det var godt nok lidt stort.			
N: Spiller kulturelle, religiøse og sociale forskellige ind i arbejdet med litteratur eller med fortolkning. Du har sådan set lige selv været inde på, at når de arbejder, de lyttede til Yahya Hassans oplæsning.			
I: Ja.	Elevernes sociale, kulturelle og religiøse baggrunde spiller ind i fortolkningen		
N: Så spiller det jo ind på sådan den der fysiske ...			
I: Arh, på den måde. Jeg tror, at jeg måske lige skulle forstå det. Altså det vil sige, nu prøver jeg lige selv at sige det, bare så jeg er sikker på, at jeg forstår det, så må du fortælle mig, om jeg har misforstået det, ikke også?	Lærer: forståelsestjek		
N: Ja.			
I: I forhold til, altså, det er deres ståsted, om det spiller en rolle for, hvordan de tolker litteratur, det er den.			
N: Ja. Og, også dig selv og ... det tænker jeg.			
I: Yes, yes. Ja, bestemt. Det gør det da.			
N: Ja. Ja. Kan du give ... har du andre eksempler end det der ene med Yahya Hassans oplæsning?			
I: Bum, bum, bum, bum. Altså umiddelbart kan jeg ikke komme i tanke om noget, om et konkret eksempel, men, men, men, bare sådan igen fra, hvis jeg skal tage min egen forståelse af spørgsmålet.			
N: Mmm.			
I: Jeg tænker, at, at du ved. Man kan ikke undgå som menneske, at have sig selv med, når man skal tolke på noget, eller når man skal forstå noget. Når jeg som afsender af et budskab siger nogen ting, så har du dine, hvad kan man sige, sociale, religiøse og etniske og lalalala, forudsætninger og briller på...	Når vi tolker, kan vi ikke undgå at have os selv med. Forskellige briller		
N: Mmm.			
I: ... og ser og hører det på den måde, som, som du gør.			
N: Mmm.			
I: Kan du følge mig i det?			
N: Ja.			
I: Så, så egentlig, altså, som udgangspunkt tænker jeg, ja, det giver mening, at det er ud fra min egen kulturelle selvforståelse, at jeg forstår verden.	Forstår verden ud fra min egen kulturelle forståelse	Reader respons tilgang i arbejdet med fortolkning af litteratur	Reader respons tilgang - konstruktivistisk litteraturarbejde. Man er altid farvet

			af sin baggrund, kulturer og erfaringer
N: Mmm.			
I: Og litteraturen, for den sags skyld.			
N: Ja. Og det har du. Det synes jeg faktisk, at vi har været ret meget inde på i løbet af her, hvor du har givet nogen konkret eksempler også på det næste her, hvor jeg stiller, om du oplever dine elever som engagerede. Det synes jeg også, at du har givet, altså i fortolkning			
I: Ja.			
N: Det synes jeg også, at du har givet nogen eksempler på.			
I: Ja.			
N: Hvordan, hvordan kan du, kan du komme i tanke om, at eleverne har haft nogen uenigheder i forhold til fortolkning af litteratur, og hvordan forholder du dig til det, altså, hvis de har nogen forskellige bud på fortolkningen.	Spørger til uenigheder.		
I: Mmm. (Dyb udånding.) Vi har arbejdet med, igen, så kan den, nu begynder klokkerne at ringe igen.			
N: Mmm.			
I: Det er fordi at nu nævnte jeg jo døden som er et af de emner, som kan være tabuiserede eller lidt svære at arbejde med, og så har vi jo egentlig alligevel lidt berørt det fordi vi har arbejdet med H. C. Andersen, og når vi sådan lidt tænker mere over H. C. Andersen, altså, selvom du ved, at man tænker, at eventyr typisk er noget lykkeligt, så adskiller han sig jo fra folkeeventyrene. Og har snakket om meget om det her med, at H. C. Andersen oftest skriver om børn der dør.	H.C Andersen forfatterskab Børn, der dør		
N: Mmm.			
I: Altså, den lille pige med svovlstikkerne, historien om en mor og så videre ikke også. At, virkelig, virkelig sørgelig og hvorfor gør han dog det, og, hvem, hvorfor, gør han det på det tidspunkt, ikke også. Hvem er det, han henvender sig til. Og der er det, altså du ved, der kan, ikke fordi, at jeg sådan husker detaljerne, men, men der har været sådan delte meninger omkring, altså det her med, jeg forsøgte jo så ligesom at få dem vinklet ind på, en altså en oply... en samfundsuplysning, og, og skabe en opmærksomhed omkring, at børn dør af sult, og dør af sygdom, som måske kunne være forbygget eller behandlet. Og dør af kulde. Det kunne også godt være forbygget og så videre Hvor jeg har enkelte, der egentlig lidt kommer ind på, jamen hvorfor lader Gud børn dø på den måde.	H.C. Andersens forfatterskab: Pigen med svovlstikker. Sørgelig Dør af sult, og sygdom Hvorfor lader Gud børn dø?	Samfundspers- pektivering i arbejdet med litteratur Samtaler om Gud - det onde	Litteraturarbejdet som samfundskritisk perspektiverende, oplysende Eksistentielle samtaler om Gud
N: Mmm.			
I: Altså du ved, sådan. Lidt begynder at stille spørgsmålstejn. Jeg har faktisk en enkel elev, der ofte har givet udtrykt for, at han ikke tror på noget. At han er Ateist. Og hvis man skulle tro på en Gud, hvorfor ville han så lade sådan nogen grusomheder finde sted.	Ateist elev. Hvis Gud findes, hvorfor findes grusomheder	Uenighedsmarkører Elev som positionerer sig som ateist	Uenighedsmarkører i fortolkningsarbejdet Elev positioneres som ateist

			Kritisk ifht Gud (Theodice problemet?)
N: ja.			
I: Ja, hvad hedder det. Så sådan på den måde, men, men om der sådan har været uenigheder sådan dem internt, det er det du tænker ikke også?	Interne uenigheder i klassen		
N: Jamen, men, det er jo også en uenighed...			
I: Ja.			
N: ... det er jo at se tingene fra forskellige perspektiver i virkeligheden.			
I: Ja. Ja.			
N: fordi, der, der tilføjer, de sådan med ... der tilføjer den her elev, som du skriver, som er ateist.			
I: Ja.			
N: Han tilføjer jo litteraturfortolkningen et perspektiv.			
I: Ja.			
N: Så. Jeg har nemlig det sidste spørgsmål her. Hvordan du oplever, at de her, forskellige erfaringer og kulturelle, religiøse sociale eller hvad det nu end er, erfaringer man sidder med som elev. Om det kan, om det kan tilføje litteraturundervisningen noget. Hvad du tænker i forhold til det?			
I: Altså, jeg tænker, det, det, jo, selvfølgelig noget godt. Og særligt når det er litteratur, der rammer et eller andet hos, altså et eller andet interessepunkt, hvad enten det er sig af, af kulturel karakter, eller en relevans i forhold til, at det kan handle om, bare sådan nogen universelle temaer som venskab og mobning og døden og så videre, ikke også.	Elevernes baggrunde kan tilføje undervisningen noget godt... Relevans Universelle temaer	Elevernes baggrunde kan tilføje litteratur undervisningen noget godt - særligt når indholdet både er kulturelt specifikke og universelle temaer i litteraturen	Elevernes baggrunde bidrager til fortolkningsfællesskabet Balance mlm: kulturelt specifikke og universelle i litteraturen
N: Mmm.			
I: Eller om det handler om ungdom. Så længe, det, det ... Det skal fange dem.	Hvis litteraturen fanger dem - bidrager de med egen baggrund		Når litteraturen fanger dem- gør de brug af egne baggrunde
N: Mmm.			
I: Og så tænker jeg faktisk. Ja. At det er. Altså, det, ikke fordi du ved, det nødvendigvis er en fordel, men det er, det er hvert fald ikke skidt. Det er en god ting ... At have det med.		Usikkerhedsmarkør Både skidt og godt at have med	

Af hensyn til anonymisering har jeg valgt at fraklippe dele af interviewet, da vi samtaler om enkelte elever i klassen.

Bilag 8 Oversigt over alle transskriptioner case 1,2 og 3

Case 1:

Dag 1: Film 1 **28 min.** Film 2: **8 min.**

1 lektion. Fredag d. 12/ 1: Film 1. Fra 00 – 28

Film 2: 06 – 14.47

Overskriften på transskription af: D1F2 Forforståelse

Overskriften på transskription af: D1F2 Gruppepræsentation.

Dag 2: Film 1: **17 min.** Film 2: **20 min.** Film 3: **12 min**

2 Lektioner. Torsdag d. 18/1- 2018: Film 1: 02 – 05 min og fra 10- 24.

Film 2: 11 – 30

Film 3: 00- 12

Overskriften på transskription af: D2F1 konfliktopgaven

Overskriften på transskription af: D2F2 opsamling på individuel opgave

Overskriften på transskription af: D2F3 Opsamling og snak om rygter

Dag 3: Film 1: **ca. 26 min.** Film 2: **3 min**

1 lektion fredag d. 19/1- 2018: Film 1: 03.30 – 30

Film 2: 00 – 4. 22

Overskriften på transskription af: D3F1 Forforståelse Habibi

Overskriften på transskription af: D3F2 Familiesnak og normal

Dag 4: Film 1: **5 min.** Film 2: **8 min.** Film 3: **12**

2 lektioner: mandag d. 22/1-2018: Film 1: 10.35 – 15. 27

Film 2: 22 – 30

Film 3: 00 -12.

Overskriften på transskription af: D4F1 Lærerens Introduktion Personkarakteristik (skriveøvelse)

Overskriften på transskription af: D4F2 Dobbeltcirkel og spillet

Overskriften på transskription af: D4F3 Opsamling dobbeltcirkel og dialog

Dag 5: Film 1: **11 min.** Film 2: **4 min.**

2 lektioner: Tirsdag d. 23/1-2018: Film 1: 3-14

Film 2: 16 - 20

Overskrift på transskription af: D5F1 Padlet om personkarakteristik. Lærerens introduktion Overskriften på

Overskrift på transskription af: D5F2 Gruppearbejde med padlet.

Dag 6: Film 1: **17 min.** Film 2: **16 min**

1 lektion: Fredag d, 26/1 -2018: Film1: 13- 30.06

Film 2: 00 - 16.

Overskriften på transskription af: D6F1 Præsentation af Padlet

Overskriften på transskription af: D6F2 Præsentation af Padlet

Dag 7: Film 1: **23 min.** Film 2: **20 min.**

2 lektioner: Mandag d. 29/1- 2018: Film 1: 3.35 – 26

Film 2: 00- 25

Overskriften på transskription af: D7F1 Perspektivskifte rollelæsning

Overskriften på transskription af: D7F2 Rollelæsning og instruktion til skriveopgave

Dag 8: Film 1: **14 min.**

1 lektion: Tirsdag d. 30/1 -2018: Film 1: 02.– 16.33

Overskriften på transskription af: D8F1 Oplæsning af perspektivskifte og temasnak

Dag 9: Film 2: **24 min.** Film 7: **5 min** Film 8: **19.min**

3 lektioner: Torsdag d.1/2 – 2018: Film 2: 00-24.

Film 7: 00-5

Ikke transskriberet film: D9F1 Lærerens Introduktion

Overskriften på transskription af: D9F2 Opsamling på selvstændige arbejde om stemningen hos Rosa og Johannes

Ikke transskriberet film af: D9F3 Introduktion til Opgave med interview

Ikke transskriberet film af: D9F4 Lærerens introduktion til opgaven med interview

Ikke transskriberet film af: D9F5 Gruppearbejde

Ikke transskriberet film af: D9F6 Gruppearbejde

Ikke transskriberet film af: D9F 7Opsamling

Overskriften på transskription af: D9F8 Præsentationer af film

Ikke transskriberet film: D9F9 Præsentation af film

Case 2:

Dag 1: Film 2: **16 min.** Film 3: **23 min.** Film 4: **9 min.** Film 5: **15 min**

2 lektioner: Onsdag d. 21/2 – 2018. Film 2: 00-16

Film 3: 02-25

Film 4: 0-9

Film 5: 0-15

Ikke transskriberet film: D1F1 intro og udlevering af spørgeark.

Overskriften på transskription af: D1F2 forforståelse.

Overskriften på transskription af: D1F3 Walk and talk forforståelse

Overskriften på transskription af: D1F4 Fremlæggelse af forbud i familien

Overskriften på transskription af: D1F5 Oplæsning og sporjagt.

Dag 2: Film 1: **13 min.** Film 2: **5 min.** Film 3: **28 min.** Film 7: **3 min**

2 lektioner torsdag d. 22/2-2018. Film 1. Fra 01.10 – 14.07

Film 2: **5 min**

Film 3: 28 min

Film 7: 00 – 02.30 og igen 05.40- 06.22 (De lytter til en sang derimellem)

Overskriften på transskription af: D2F1 Sporjagt opsamling

Overskriften på transskription af: D2F2 Efter walk and talk brainstorm på tavlen.

Overskriften på transskription af: D2F3 Samtale om sladder fælles opsamling

Ikke transskriberet film: D2F4 Gruppeinterview 1

Ikke transskriberet film: D2F5 Gruppeinterview 2

Ikke transskriberet film: D2F6 Gruppeinterview 3

Overskriften på transskription af: D2F7 opsamling og Musiklytning Habibi Aywa

Dag 3: Film 1. **ca 10 min.** Film 2: **27.30**

2 lektioner Fredag d. 23/2-2018. Film 1: 00- 03.30 og 23.30 – 30.06

Film 2: 00-27.30

Overskriften på transskription af: D3F1 Videre arbejde med interview og læsning

Overskriften på transskription af: D3F2 Ser deres interview og svarer på spørgsmål.

Ikke transskriberet film: D3F3 Læsning

Dag 4:

3 lektioner mandag d. 26/2 - 2018

Ikke transskriberet film: D4F1Opstart læsning og individuel læsning

Dag 5:

1 lektion 28/2 - 2018

Ikke filmet: selvstændig læsning

Dag 6: Film 1 **30 min**

2 lektioner Fredag d. 2/3: Film 1. 00-30.

Overskriften på transskription af: D6F1 Perspektivskifte Drama

Ikke transskriberet film: D6F2 Snak om ord og sætninger Oplæg

Ikke transskriberet film: D6F3 Cl Øvelser med spørgsmål

Ikke transskriberet film: D6F4 introduktion til indivi. opgave perspektivskifte

Ikke transskriberet film: D6F5 lektion 2 Afrunding

Dag 7: Film 1 **30 min.** Film 2: **5 min** . Film 3: **ca 17 min** Film 6: **17.** Film 7: **30** Film 8: **7**

4 lektioner Fredag d. 9/3. 2018: Film 1. 00-30.

Film 2: 03.20-6 min og 23 -25 min (Lærerens intro)

Film 3: 01.22 – 18.35

Film 6: 00- 17.

Film 7: 30.

Film 8: 7

Overskriften på transskription af: D7F1 Dialog om venner og fremlæggelse af personkarakteristik

Overskriften på transskription af: D7F2 opgave at finde kulturelle spor.

Overskriften på transskription af: D7F3 Opsamling på kulturelle spor opstart på interview

Ikke transskriberet film: D7F4 Gruppeopgave om interview 1

Ikke transskriberet film: D7F5 Lektion 4 Gruppearbejde om interview 2

Overskriften på transskription af: D7F6 fremlæggelse og snak om film samt afrunding af bogen

Overskriften på transskription af: D7F7 fremlæggelse af Interview Film og begynder anmeldelsesopgave

Overskriften på transskription af: D7F8 Fremlæggelse af de sidste Film

Case 3:

En lektion er en hel klokke time

Dag 1: Film 2: **23 min.** Film 3: **30 min.** Film 4: **28 min.** Film 5: **30 min.** Film: **6.30 min**

Fredag d. 16/3: 3 lektioner Film 2. Fra 2.00 – 25.00

Film 3: 30 min

Film 4: 28 min

Film 5: 30

Ikke transskriberet film: D1F1 Udfyldning af spørgsmål

Overskriften på transskription af: D1F2 Opstart af Haram

Overskriften på transskription af: D1F3 Forforståelse sedler

Overskriften på transskription af: D1F4 Forforståelse sedler videre

Overskriften på transskription af: D1F5 Læsning af kapitel 1

Overskriften på transskription af: D1F6 Læsning af kapitel og individuel opgaveløsning

Dag 2: Film 4: 16 min. Film 6: 14 min. Film 8: 14 min. Film 10: 30 min. Film 11: 5 min. Film 12: 30 min

Tirsdag d. 20/3-2018. 6 lektioner (en lektion er en time her)

Film 4: 16 min

Film 6: 13 min

Film 8: 14 – 28

Film 10: 30

Film 11: 5

Film 12: 30

Ikke transskriberet film: D2F1 Opstart og før morgensamling

Ikke transskriberet film: D2F2 Tyggegummiscene efter morgensamling

Ikke transskriberet film: D2F3 Borde på plads

Overskriften på transskription af: D2F4 Opstart af arbejdet med Haram

Ikke transskriberet film: D2F5: Gruppearbejde og selvstændig læsning

Overskriften på transskription af: D2F6 Gruppearbejde Mariams gruppe

Ikke transskriberet film: D2F7 Fælles besked og fortsat gruppearbejde

Overskriften på transskription af: D2F8 Fælles opsamling Vigtig dialog

Ikke transskriberet film: D2F9 Udlevering af ord og sætninger

Overskriften på transskription af: D2F10 Fortællerperspektiv dramatisering

Overskriften på transskription af: D2F11 Fortællerperspektivskriveøvelse

Overskriften på transskription af: D2F12 Perspektivskifteøvelse

Ikke transskriberet film: D2F13 Perspektivskifteøvelse og Opstart af Interview opgave

Ikke transskriberet film: D2F14 Gruppearbejde

Ikke transskriberet film: D2F15 Videre arbejde med Interview og kort opsamling

Ikke transskriberet film: D2F16 Gruppearbejde interview

Ikke transskriberet film: D2F17 læsning i gruppe

Dag 3: Film 4: 30 min

Fredag d. 23/3: Lektioner 2

Ikke transskriberet film: D3F1 Intro

Ikke transskriberet film: D3F2 Intro og gruppearbejde

Overskriften på transskription af: D3F4 Opfølgning på spørgsmål

Ikke transskriberet film: D3F5 afrunding og intro til Anmeldelse

Bilag 9 Case 1 Forløbet med *Haram*

Oversigt over forløbet med *Haram* i Liselottes klasse samt indsamlet empiri fra lektionerne (14 lektioner a' 45 min)

	Opgave fra interventionen	Arbejdsopgav(er)	Re-didaktisering	Indsamlet empiri
Dag 1 2 lektion	Ja	Plenum: Forforståelse: Begrebet Haram Selvstændig læsning af introduktion til forløbet (Til eleven) (Bilag 1, s. 11) Samtale om det forbudte i egen familie Gruppearbejde: Film/collage	Re-didaktisering af forforståelsesopgaven	Ustrukturerede observationer Sedler Elevprodukter Videoptagelser
Dag 2 2 lektioner	ja	Fælles læsning af kap. 1 Selvstændig opgave - konflikter og relationer Opsamling i plenum	Intertekstuel reference til håndboldspilleren - Norah Mørch, hvis nøgenbilleder blev delt på nettet (i forhold til kapitlet: <i>En pige er son en hvid væg</i>)	Elevprodukter Videoptagelser
Dag 3 2 lektion	ja	Intertekstuelle referencer (Bilag 1, s. 13) Plenum samtale om ordet Habibi Lytter til musikvideoer (intertekster) <i>Habibi Aiwa</i> af Gili og <i>Hvid jul</i> af Le Mo Plenumsamtale om relationer (Bilag 1, s.14)	Intertekstuel reference til Adam og Noah (Liselotte har valgt denne) Intertekstuel reference til sangen <i>Hvid jul</i> af Le Mo (eleverne har valgt)	Ustrukturerede observationer Videoptagelser
Dag 4 2 lektioner	ja	Lang introduktion til personkarakteristik Individuel skriveøvelse Dobbeltcirkel: samtale om karakterer Opsamling i plenum Fortsat individuel personkarakteristik (Bilag 1 s. 14-16)	Dobbeltcirkel: Liselotte vælger at lave dobbeltcirkel, hvor eleverne samtaler om karaktererne.	Elevprodukter Feltnoter Videoptagelser
Dag 5 2 lektioner	ja	Introduktion til gruppearbejde Padlet opgave: personkarakteristik i grupper (Bilag 1, s. 16)	Liselotte vælger, at eleverne skal filme en oplæsning af et stykke tekst, der beskriver Anisa. Liselotte har selv lavet en Padlet, som hun viser eleverne.	Elevprodukter noter fra gruppesamtaler Videoptagelser
Dag 6 1 lektion	ja	Præsentation og samtale om Padlet opgaverne		Videoptagelser
Dag 7 2 lektion	ja	Rollelæsning: Perspektivskifteopgaven Fælles samtaler om perspektiv Introduktion til opgave: Perspektivskift Individuel skrivning (Bilag 1, s. 17)	Forøvelse til perspektiveringsopgaven: Rollelæsning - re-didaktiseret.	Ustrukturerede observationer Videoptagelser
Dag 8 1 lektion	Ja	Oplæsning af to skriveopgaver Klassesamtale om temaer i bogen (Bilag 1, s. 18) Samtale om tekstens ideologier (Bilag 1, s. 28)	Temasamtalen	Ustrukturerede observationer Elevprodukter Videoptagelser
Dag 9 2 lektioner	ja	Introduktion til interviewopgaven Selvstændig arbejde med miljø Gruppearbejde: Filmoptagelser m. interview Fremvisning af film og afslutning (Bilag 1 s. 19)	Interviewopgaven	Ustrukturerede observationer Elevprodukter Videoptagelser

Bilag 10: Case 1 Kodning Forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne Kodning i dokumentet:

Tvunget = T, Kropslige = K, Forhandlinger = F

Elevernes selvpositioneringer angives m. navn. Rød skrift markerer reflekterende positioneringer/holdninger. Blå farve indikerer personlige selvpositioneringer.

Gul skrift indikerer faglige /tekstnære positioneringer

Interaktive positioneringer læreren	Interaktive positioneringer eleverne imellem	Uenigheds-markører	Lærerens Selv-positionering	Elevernes selvpositionering	Tema: kulturelle og religiøse forhandlinger	Tema: Forhandlinger om køn	Tavshed som position
Dag 1, film 1: Jeres familier Ikke muslimer, Peter , (T) Henrik (T) Ludvig (T) Faglige og personlige positioneringer Dag 2, film 1: Omar (T), Aya (T), Emil (T) Natalie (T) Jesper (T) Aya (T) (K) Tarar (T) Aman (T) Henrik (T) Dag 2, film 2: Ludvig (T) Natalie (T), Sebastian (T)	Dag 2, film 2: Peter modsiger Tarar . Omar og Deniz: Rygter og mænd Dag 2, film 3: Aman ifht Omar (s.2) Dag 3, film 1: Tarar ifht Zeinab Dag 3, film 2: Det normale: Tarar: s.1. Danske familier / ikke danske familier Dag 4, film 3:	Dag 1, film 1: Dreng/pige regler (Køn) Dag 2, film 2: Skyld: Ansvar for forældre Dag 2, film 3: Om mænd og rygter (Aman , Omar , Deniz uenige om mænd vil være ligeglade.) Deniz og Sanam ang.	Dag 1, film 1: Forbud Energidrik Dag 2, film 1: Egen barndom (s.5) ”om Vrede” (K) Dag 2, film 3: Sladder. (s.6) Dag 3, film 1: Brugen af ordet Habibi Ikke kendskab til ”Aywa” Spørger eleverne Modaliteten ”nogensinde” afstand til Tarars ytring om skyld. Ender m. at tilslutte sig Tarars	Dag 1, film 1: Zeinab (K), Sebastian , Sanam , Tarar , Aman Sebastian (K) Halima (K)(F) Peter Dag 2, film 1: Deniz Natalie , Tarar Yakub , Bilal , Henrik , Deniz Natalie Peter , Yakub Dag 2, film 2: Tarar , Jakub Omar Natalie , Omar , Sebastian (F), Aya , Henrik , Aman , Tarar (F) Zeinab (F)	Dag 1, film 1: Lærerens positionering af eleverne i muslimer/ikke muslimer Dag 2, film 1: ”Pigen er muslim”. Tarar. ”ÆRE” Aman Dag 2, film 2: om muslimske piger vs drenge Muslimske/kristne fortolkninger Dansk pige/ muslimsk piger Dag 2, film 3: Piger vs drenge i islam	Dag 1, film 1: Fremmede drenge/piger Kærester tilladt-drenge vs Forbudt Piger Dag 2, film 1: Muslimske piger - nul kærester. Dag 2, film 2: Islam- piger må ikke giftes med ikke muslimer (Zeinab) Hvid væg/Hvis det var en mand Dag 2, film 3: Mænd og kvinder Diskussioner om rygter fortsætter. Hvis det var en	Dag 2, Film 1: tavshed. Eleverne markerer ikke tit. læreren må spørge eleverne direkte Dag 2, film 2: TAVSHED som ytring. (hvid Væg) Mange lange pauser. Få elever markerer. Mange intenderet Tvungne positioneringer fra Liselotte Dag 4, film 1, 2, 3:

Dobbelthed i læsemåder: identi. Og tekstlæsning. + holdninger. Sebastian (T) Sebastian (T) Afviser Dag 2, film 3: Tarar (T), Natalie (T) (s.8) Dag 3, film 1: Faglig inter. Posi. Af eleverne samt kulturel. Habibi og ORDET AYWA: kender læreren ikke Sebastian (T) Halima (T) Dag 3, film 2 Både efferent og astetic positionering (det normale) eleverne selvpositionerer sig Dag 4, film 1 og 2: Faglig positioneringer personkarakteristik (Selvst. Fordybelse og Dobbeltcirkel)	Aman siger -piger skal lave mad. Sanam: ikke enig med Aman Kropslig afstand. Fryser. Står stille, afventer kommentarer fra klassekammerater Liselotte tydelig afstand til Aman, enig med Sanam, takker hende Dag 5, film 2: Zeinab og Tarar: "Vi" kan bare oversætte. VORES SPROG (Zeinab): AF MIG SOM FORSKER.	Rygter. De er uenige. Rygter har indflydelse på synet på andre / har ikke. Diskussioner om skyld. L. "Nogensinde" s. 15 ca) Afbrydelser/ modaliteter/ medierende midler. Dag 4, film 3: Forhandling og uenighed om en kvindes rolle i hjemmet. Islam. Kvindes rolle: Lave mad. Uenige om forældre er ligeglade med, hvis deres drenge havde sex. (Aman, Tarar, Omar, Sanam)	læsning. NB: Proces - Kulturel Komp. Dag 4, film 3: Positionerer sig i forlængelse af Sanams kommentar til Aman. Klar afstand til amans kommentar om kvinders roller Dag 8, film 1: Faglig selv. Posi. Viser hele tiden, hvordan hun analyserer. Argumenterer for temaer osv. Elever: Temaer - lærer forklarer.	Natalie Omar, Natalie, Jesper (besat af, hvad andre tænker) TAVSHED som ytring. (hvid væg) Nulytringer (to gange) Deniz Sebastian (F), Deniz (F) Forhandlinger om drenge tager det lettere med rygter end piger: Aman (F), Omar (F), Deniz (F), Peter(F) Aman, Sebastian, Halima Dag 2, film 3: Natalie, Aman, Omar, Deniz, Jakub, Peter, Aman (F) Uenig Natalie, Peter (F) Aya, Omar, Sanam, Jakub Jakub Sanam (F), Natalie, Sebastian Dag 3, film 1: Zeinab (F), Sanam Tarar (F) S.5, Aman Aman (Arabisk ord), Sanam, Sebastian, Omar, Tarar, Omar Peter	Dag 3, film 1: Dansk kæreste forbudt i islam. Skyld. Dag 3, film 2: Dansk/ikke dansk Dag 4, film 3: Religiøse og kulturelle forhandlinger om drenge vs piger. Medierende midler: Kvinder med slør uenige Dag 5, film 2: Uenighed om smøger/vandpibe i islam. Zeinab - Omar. Tarar: Vred over kravet om en dansk sang. Viser det til mig, men ikke til læreren. Dag 6, film 2: Samtale om religion s. 10	mand, der fik delt billeder. Dag 4, film 3: Uenighed og forhandling om en kvindes rolle i hjemmet. Vaske op. Ung pige, Sanam med slør, siger Aman imod. Tarar: Piger mere drama Aman: Drenge VS Piger. Drenge ikke går op i det. S. 13. Omar også. Forældrene er ligeglade hvis det var tre drenge (tarar) Dag 6, film 2: Natalie s. 11. Piger og drenge	Eleverne svært ved nærlæsning: Int.pos: Målet om at leve sig ind i karaktererne. Læreren skal hvide informationer ud. Mange pauser Holdninger/følelser Hvad de føler. Tavshed
--	--	--	--	---	---	--	---

AYA (T) Dag 4, film 3: Jesper (T) Deniz (T) Tarar (T), Zeinab (T) Holdninger/følel ser Hvad de føler. Emil (T) Afviser, Liselotte insisterer: Emil (T) to gange Tarar (T) Dag 5, film 1: Liselotte sætter dem i gang med Padlet -opgaven Dag 5 og dag 6: Faglige posit. Af eleverne Positionering af Peter som dygtig 12 tals elev: (Han afviser) Dag 6, film 1: Mikkel (T) Dag 6, film 2: Fra faglige In. Pos. Til reflekterende/int enderede Bilal (T) Peter (T) Dag 7, film 1 og 2:		Dag 5, film 2: GRUPPE ARBJEDE IKKE I PLENUM Uenighed om smøger/vand pibe i islam. Zeinab - Omar. ”Fucking” ”vores”. Modal.		Natalie, Tarar, Sanam, Aman Tarar (om Islam) Dag 3, film 2: Aya, Sanam s.1 Sebastian (F) Sanam (F) Henrik Dag 4, film 2: (Tekstnære/faglige) Omar, jakub, Deniz, Natalie, Sanam, Tarar, Ludvig Dag 4, film 3: (KUN faglige) Natalie, Aman, Tarar, Omar, Jakub, Deniz, Zeinab (Aestetik) Natalie (s. 5), Tarar, Aman (K), Sanam (K) Sanam Tarar (F) Aman (F) Sanam, Aman , Omar Dag 5, film 2: Tarar (K), (arabisk) Vores sprog. ”Fucking” Zeinab, Omar. Dag 6, film 1: Peter (F) Mikkel (F), Deniz (F), Omar (F) Peter (F) Dag 6, film 2: Aya, Natalie, Peter, Ludvig, Jesper			
--	--	---	--	--	--	--	--

Interakt. Faglige position. Tekstnær læsemåder og aesthetic - holdninger Mikkel (T) Natalie (T), Tarar (T) (F) Sanam (T), Mikkel (T), Henrik (T), Aman (T) Dag 8, film 1: IN. Fagl. Positi. Af eleverne. Bilal (T) Dag 9, film 2: Ludvig (T) Afviser Tarar (T) Interaktiv personlig positionering af eleverne "I kender det helt sikkert" om at slappe af i ens hjem Efferent læsninger: Interaktive efferent positioneringer (Tilbage til kaptiel 1,				Natalie, Tarar, Aman. Jesper, Aya Peter (forældrene er idioter) Dag 7, film 1: Henrik, Peter, Sanam (F) Natalie (F) Dag 7, film 2: Sebastian, Ludvig, Sanam, Natalie, Sebastian, henrik, Deniz, Sanam (F) Dag 8, film 1: Natalie (F). Har lavet to udgaver af perspektivskifteopgaven (fagligt dygtig - motiveret) Faglige int. Pos: Oplæsn. Omar. Temaer: Tarar, Deniz, Aman, Natalie, Aya, Henrik, Yakub (F), Peter (F), Sebastian, Omar Ludvig s. 11. Omar, Sanam Ludvig Dag 9, film 2: Jakub, Aman, Tarar, Zeinab, Omar, Natalie Sanam, Aman, Sanam, Ludvig, Jakub, tarar, Aman, Natalie (F), Sanam Tarar, Sanam, Jakub			
--	--	--	--	--	--	--	--

stemningen i hjemmet) Sebastian (T), Peter (T) Mikkel (T) (F) Deniz(T) Om ordklasser,				Dag 9, film 7: Jakub, Zeinab, Natalie, Sebastian Tarar, Deniz			
---	--	--	--	---	--	--	--

Bilag 11: Case 1 Kodning temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Opstået tema: Humor	Roller	Kulturelle kompetencer (eksplicit)	Opstået tema på tværs: ”Dem” og ”os” og forskellighed	Opståede temaer og forhandlinger: Kultur/religiøse forhandlinger. Og forhandlinger om køn
Dag 1, film 1: Liselotte: Inshallah ”Olfert” ”Piger er klogere ” Dag 2, film 3: Samtale om rygter (s.4) ”Wallah, jeg tror på...” s.4 Dag 3, film 1: Humoristisk, kulturelt fællesskab med sangene GILI og HVID SNE Dag 3, film 2: Adam og Noah, det normale Dag 6, film 1: Padlet præsentation Lytter til en sang: I have just had sex - som Padlet præsentation. Eleverne og læreren griner. En tlf ringer - ringetonen er arabisk koranlæsning: Liselotte: ”Så er der	Dag 1, film 1: L. Vælger ikke elever m. markeringer. Fx Peter oversees, Halima. Vil høre fra de ”stille” L. Styrer samtalen Tydelig og eksplicit Læreren - styrer læsemåder mellem efferent til astetic. Dag 2, film 1: Tydelig lærer - støtter i opbygningen af faglig begrebsverden L. bevidst sporer samtalen over på teksten og ikke elevholdninger. For eksempel i fht Tarar- muslim. Aman,- ære. Dag 2, film 2/3: Læreren åbner for dobbelt positioneringer i læsemåde. Efferent og Aesthetic. Dag 3, film 1: L. Samtaler om Habibi. IRE Dobbeltpositioneringer. L. bevidst sporer samtalen ind på sange Intertekstuelle åbninger Dag 4, film 1: LÆREREN meget tydelig. Taler længe om mål, forskellen mellem	Dag 2, film 1: Muslimer vs ikke muslimer. ÆRE Dag 2, Film 2 Hvid væg, religiøse fortolkninger. Dag 2, film 3: Forskellige perspektiver på rygter: AMAN- nuancerer ”Forskelligt fra person til person”. Dag 3, film 1: Peter: bevidst om hudfarve Metakommentar om fordomme (s. 13) Natalie: (s.17) Det normale. Dag 3, film 2: Det normale: Natalie og Sebastian (s.2/3) Forhandlinger: ÆNDRER HOLDNING: SEBASTIAN	Dag 1, film 1: Ikke muslimske familier VS Muslimske familier (læreren) Dem, Deres, Vores. Tro mod romanen Dag 2, film 1: Amans tolkning af ære /Metaforisk læsning Dag 2, film 2: Dansk pige/muslimsk pige Dansk dreng/ikke dansk (eleverne) Dag 3, film 1: Sebastian og andre ”ikke tosprogede elever” kender sangen Hvid jul, synger med på den. Dem og os forskubbes her. Dag 3, film 2: Det normale: Dansk/Ikke dansk. (s. 1) (eleverne) Diskussion af det normale. ”Vores, deres” ”Dem” osv. Forhandlinger om identitet og holdninger	Dag 1, film 1: Mix af sprog, elever kender Haram. ”Inshallah” nævnes af Liselotte Dag 2, film 2 og 3: Hvid væg, renhed, urenhed, islam andre kulturer. L. nuancerer. Religiøse fortolkninger Danske/ikke danske Læreren udfordrer eleverne Dag 3, film 1: Habibi ordet. Læreren ”Skønne ord, habibi” HØRER SANGE MED sprogmix. L. Ikke kendskab til ordet: kulturel/sproglig positionering af eleverne og sig selv. Hvad betyder habibi og aywa. Khanzer, Hamdullealh, habibi... Det normale: Dansk kæreste forbudt. Dag 4, film 3: Religiøs tolkning, Tarar.

fredagsbøn” Eleverne griner. Dag 7, film 1 og 2: En del humor undervejs i opgaverne om dramaoplæsninger.	at forstå, beskrive, begrunde, perspektivere, osv. Dag 4, film 2: Magt: L. Drømmer om at høre fra nogen, der ikke altid markerer. L. Markeret roller. Dag 4, film 3: IRE Læreren stiller spørgsmål til teksten. Vælger elever, selvom de ikke markerer. Dag 5, film 1: L. taler i 20 min. Om padlet opgaven. Krav om Dansk sang, når det er arabiske karakterer. Dag 6, film 1: Magt: ”Det er jo lige før man får en 12 tal i min bog med den reference” (s. 14) Dag 6, film 2: Fra nærlæsning til reflekterende læsning. IRE struktur. Dobbeltpositioneringer (efferent/aesthetic) Dag 7, film 1: IRE - stærk Struktur. Perspektivskifte. Læreren glad for drama: ”Dejlig, dejlig, dejlig”. Fra nærlæsning til reflekt. Læsning. Dag 8, film 1: Stærk IRE struktur og tydelig lærerrolle, der sætter fokus på analytisk og faglig læsning. Mesterlære tilgang: Citer s. 14. Dag 9, film 2: Liselotte: Man skal altid finde belæg i teksten. Understreger næslæsningen	Dag 4, film 3: Natalie s. 5. empatisk, indlevelse Dag 6, film 1: Mikkel: ”Anisa er presset. Naiv, usikker.” Mikkel viser empati Peter: ”Had” hører ikke til religion. Padlet fremlæggelse. Dag 9, film 7: Indlevelse i Rosas sted. (Yakub) Zeinab: kulturelle læsninger - konvertere til islam?	Dag 5, film 2: Tarat og Zeinab vil gerne bruge en arabisk sang til Padlet opgaven. Skal være dansk. NB: Tarat FØLELSER her	Kulturelle normer: Piger hjemme og vaske op. Diskussion s. 6 Hvad hvis historien var om tre muslimske drenge? Kulturelle og kønslige forhandlinger om normer. Dag 5, film 2: Gruppearbejde Dansk/ikke dansk sang. Arabisk. Uenighed om smøger/vandpibe i islam. Zeinab -Omar. Dag 6, film 1: AFBRYDELSE i timen. Mobil kalder til fredagsbøn. Ringetone genkendeligt symbol for læreren og eleverne (s. 15) Dag 7, film 2: Religiøst udbrud, s. 7 Dag 8, film 1: Kulturelle, religiøse og almene temaer - ikke diskuteret/BRUD. Undring. Dag 9, film 2: Ligestilling (Mikkel) Ligestilling vs religiøse regler (Liselotte)
---	--	--	--	---

Dag 7, film 1: Perspektivopgave Dag 7, film 2: Elever får udleveret en opgave med perspektivskifte. Den forklares mange gange. Dag 8, film 1: Tekstnær læsning af perspektivskifte Temaer Dag 9, film 2: Nærlæsning: Man skal ”altid altid altid” finde belæg i teksten (Liselotte) Flere elever deltager her - angående stemning i hjemmet hos Anisa.	Aya Dag 7, film 1: Reflekterende: synsvinkel. Inde i hovedet på karaktererne. Aman, Sanam, Mikkel, Peter, (F) Dag 8, film 1: Flere faglige reflek.bud, men uden forklaringer fra eleverne. Kun læreren. LUDVIG synliggøre sine tanker (SELVPOSI) s. 11 Dag 9, film 2: Refleksioner over en god stemning i familier. Dag 9, film 7: Eleverne kommer med deres holdninger og bud i fht Rosa og Johannes. Deres interviews handler om, hvordan Anisa og Johannes kan få hinanden. Skal han konverterer?	Faglig uenigheder tarar og Natalie ang. Synsvinkel	taget. ”Det kommer an på hvem man er” ”I kender det helt sikkert...” samtale om stress og afslapning i ens hjem. ”Helle” samtale om ordklasse: navneord og reference til ”Tik” legen, som de kender alle sammen.	og Zeinab) ”Vores sprog”	Dag 8, film 1: L. Perspektiverer tematisk analysearbejde til filmforløb Dag 9, film 7 og 8: Elevernes film med Rosa og Johannes interview. Spørgsmål retter sig mod, hvordan man kan overbevise forældrene til Anisa, at Johannes er en ”god fyr”. Måske skal han konvertere til Islam
--	---	---	---	---------------------------------	--

Bilag 12 Case 2 Forløbet med *Haram*

Oversigt over forløbet med *Haram* i Anjas klasse samt indsamlet empiri fra lektionerne (14 lektioner a' 45 min)

	Opgave fra læremidlet	Arbejdsopgave(r)	Re-didaktisering	Indsamlet empiri
Dag 1 2 lektioner	Ja	Fælles opstart Oplæsning af introduktion: Fiktive/fakta tekster (Bilag 1, s. 11) Plenum: Forforståelse: Begrebet Haram Walk and talk: "Forventninger til teksten". Anonyme sedler om forbud i eget hjem Gruppeopgave: Produkt om et forbudt Fremlæggelse af gruppeopgaver Oplæsning af kapitel 1- fælles: Konfliktopgaven: Selvstændig skrivning timen ud (Bilag 1, s. 12).	Snak om begrebet Haram i bordgrupper Samtalen om, hvad der står på bagsiden af bogen foregår i makkerpar som "Walk and talk" i stedet for fælles i klassen	Ustrukturerede observationer Sedler Elevprodukter Videoptagelser Billede af tavlen
Dag 2 2 lektioner	ja	Opsamling i plenum på konfliktopgaven Walk and talk om 8 spørgsmål: relationer, sladder og hvid væg. Plenum opsamling om sladder Plenum om ordet Habibi (Bilag 1, s. 13) Oplæg interviewopgaven: Özlem Cekiç (Bilag 1, s. 14).	Walk and talk i stedet for individuel opgave	Ustrukturerede observationer Videoptagelser Billede af tavlen
Dag 3, 2 lektioner	ja	Arbejd videre med interviewopgaven Selvstændig læsning Opsamling Interviewopgaven Selvstændig læsning (hel lektion)		Ustrukturerede observationer Videoptagelser Elevprodukter
Dag 4 3 lektioner		Selvstændig læsning/læsning i grupper		Videobestillinger Ustrukturerede observationer
Dag 5 1 lektion	ja	Selvstændig læsning/læsning i grupper Fire elever, der er færdige med at læse bogen, laver personkarakteristikopgaven (Bilag 1, s. 14-16)		Ustrukturerede observationer
Dag 6 2 lektioner	ja	Rollelæsning: Perspektivskifteopgaven Fælles samtaler om perspektiv (Bilag 1, s. 17) Stafet i grupper: opgaven med normer og kultur: Udsagn fra teksten. (Bilag 1, s. 18) Introduktion til individuel Perspektiveringsopgave (Bilag 1, s. 17)	Anja vælger at udføre perspektiveringsopgaven på sammen måde som Liselotte. Opgaven med normer og kulturer udføres i grupper som stafet i stedet for kun gruppeopgave CL øvelse: cirkelsamtale	Ustrukturerede observationer Videoptagelser Elevprodukter
Dag 7 4 lektioner	ja	Personkarakteristikopgaven Fremlæggelse fra 2 grupper Individuelt: Gå på Jagt efter kulturelle spor (Bilag 1, s. 18) Interviewopgave: Go morgen Danmark Fremvisning af interviewfilm (Bilag 1, s. 19-20) Introduktion til anmeldelsesopgave (Bilag 2)	Kulturelle spor: Individuelt i stedet for i grupper Anmeldelsesopgaven re-didaktiseret: Eleverne skal skrive egne læringsmål, som de får feedback på af læreren	Ustrukturerede observationer Videoptagelser Elevprodukter

Bilag 13: Case 2 Kodning forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne

Kodning i dokumentet:

Tvunget = T, Kropslige = K, Forhandlinger = F

Elevernes selvpositioneringer angives m. navn. **Rød skrift markerer reflekterende positioneringer/holdninger.** **Blå farve indikerer personlige selvpositioneringer.**

Gul skrift indikerer faglige /tekstnære positioneringer

Interaktive positioneringer læreren	Interaktive positioneringer eleverne imellem	Uenigheds-markører	Lærerens Selv-positionering	Elevernes selvpositionering	Temaer: Kulturelle og religiøse forhandlinger	Tema: Forhandlinger om køn	Tavshed som position
Dag 1, film 2: Int. Posi. Af flere elever (T) (bordgrupperne rundt). Erfarings/identifikation positionering. Anja: Baqer VS Theodor Anj: Afaq og resten af bordgruppen. (Faglig) Anotnym. Dag 1, film 3: Emilie (T) Laura, Victor, Baqer, Afaq Lucas; Lars og Natalie (T) (F) Dag 1, film 4:	Dag 1, film 2: Alfred om Baqer: et andet ord, end det B. har sagt= Synd. Hanne: Som de andre i klassen: Vi troede, at det var et navn. Indtil Afaq sagde det. Dag 1, film 3: Hanne (vi tror) Dag 2, film 3: Carl: Ingen vil have dårlige rygter Frida: Man kan være ligeglad	Dag 1, film 3: Natalie (K) (Respektere sin mor) Dag 1, film 3: Faglige uenigheder. Forhandlinger om bogens handling. Natalie, Afaq, Theodor, Hanne (vi tror) Dag 2, film 3: Alfred: Fortolker rygter anderledes: Anisa er ligglad med rygter	Dag 1, film 1: Introduktion: vi lever forskelligt OS herinde. Kulturelle ligheder og forskelle: Danske familier. NÆRHED Dag 1, lektion 2: Anja: "Muslimsk af oprindelse" - dyrene slagtes. Fremstiller sig som uvidende ifht islam. Dag 1, film 3: Anja: Ingen bolde hjemme hos mig.	Dag 1, film 2: Baqer (kender ordet Haram) Afaq: Ikke slå søskende, ikke ryge. Carl (Faglig Selv) s. 7) Dag 1, film 3: Victor: Selvpos. Ingen sex. (s. 9) Carl: enig. Religiøs Selvposition Dag 1, film 5: Karla: Må vi læse bogen? Dag 2, film 1: Faglige: Emil, Peter, Oliver, Victor, Karla.	Dag 1, film 2: Alfred: Haram = "En synd" Dag 1, film 3: Forhandlinger om hvad den handler om. Religion, tro, Dag 1, film 2: Ingen sex før ægteskab: kristne: Selvpo. Carl og Victor. Dag 2, film 1: Forhandling navnet Sherin (s. 5) Dag 2, film 3: Kulturelle læsninger. Rene/urene	Dag 2, film 1: Victor læser op-forudsiger konflikt om køn s. 6 Ulighed mellem kønnene. Dag 2, film 3: Det rene og det urene. Victor, Klara, Hanne. Dag 3, film 2: Forståelser om køn i Islam og ulighed. Interview: Kun manden svarer. Klassen diskriminerende ?	Dag 1, film 1: Forforståelse Haram. Dag 3, film 2: Eleverne stille ifht Anjas spørgsmål om SF's mærkesager Dag 6, film 1: Tavshed, når Anja spørger til elevernes oplevelser, erfaringer/identifikation Dag 7, film 1:

Grupper: 1)Liva, Laura, Victor og Carl. 2)Theodor, Freja, Oliver og Karla. 3) Ellie. Karoline, Firda. 4) Louise, Hanne, Afaq, Peter 5) Lucas, Natalie 6) Saga, Alfred, Baqer, Anton Dag 2, film 1: Tvnunget interaktiv KROPSLIG positionering af Baqer: Navnet Sherin Emilie (T) Lars (T) Liva (T) Dag 2, film 2: Afaq (t) (Sladder) Dag 2, film 3: Laura (T) "Jeres hverdag" - Sladder s. 11. Dag 2, film 7: Baqer (T) Kender ordet Aiwa Dag 3, film 1: Anja spørger åbent. Vil have flere i tale s.6 Dag 3, Film 2:	Carl: Har læt det fra Baqer (habibi) Lars peger på Baqer: igennem ham, kender de ordet. (K) Dag 3, film 2: Emil (s. 10: alle vil have svar på deres tror. Ingen ved nok om det) Dag 3, film 2: Hanne om Emilie (Enig) Dag 6, film 1: Victor enig. Med Hanne s. 10) Dag 7, film 6: Hanne ifht Theodor Overkommelig bog. S 6	Dag 2, film 3: Frida. Ikke alt sladder tolkes ens. Kommer an på perspektivet. Dag 7, film 6: Hvordan har det været at læse bogen? "Fint nok", "overkommelig", Spændende - andre kulturer, Lært noget om muslimer. (4-8) Uenighed om det seksuelle/kultur elle	Dag 2, film 1: Kender ikke navnet Sherin. Dag 2, film 3: Kan ikke udtale Habibi Dag 3, film 2: Dem og os. Distancerende selvpositionering fra Islam. Tydelig usikker omkring emner om islam. Spørger ikke kritisk. Nuancerer sjældent- én gang. Indbyrdes forskellige. Ikke kritisk ifht elevernes fordomme. Anja: Kønpositionering . Forsøger at nuancerer "kønsdiskriminerende religion." Vi ved ikke noget. Modalitet. OS og dem.	Victor (faglig) Hanne Dag 2, film 2: Victor (kapiteltitler) Dag 2, film 3: Alfred (flere gange), Victor, Laura, Emilie, Klara, Victor, Peter, Emilie (igen) Emil Carl: Ingen vil have dårlige rygter Victor, Emil Frida: Sin hest Victor: Ting, objekter Baqer, Victor og Theodor: Enige., Sladder også godt. Carl (personlig og faglig) Siger det til hinanden. Betyder brormand Lars: Min elskede Emil Afaq Dag 2, film 7: Samtale om, hvad begrebet Aywa betyder. Baqer:	Forhandlinger om rygter. Faren/Anisa Dag 2, film 3: Forhandlinger om begrebet Habibi. Dag 2, film 7: Eleverne ser musikvideoen Habibi Aywa. (K) positioneringer. Lytter med, synger. Dag 3, film 2: Forhandlinger om elevinterviews. Muslimer Integration Frihed, taknemmlighed, tro de har. Majoriteten/minoriteten S. 9: Religiøse forhandlinger. Andetgørelse. DEM Og OS s.11. Assimilation. DISKURS om tosprogede fra medierne. Anja: Roser eleverne.	Victor (s.12 ulighed) Manden der styrer, manden der har kontrol Hanne: Kønsdiskriminerende religion. Dag 7, film 1: Afaq (Drenge og piger) Forhandling om piger drenge Nulpositionering. Ingen forhandler Alfreds udtalelse: Han synes, at der skal være lighed. Tavshed	Interaktiv positionering ud fra elevernes erfaringer (venskaber) Ingen siger noget. Tavshed Drenge VS Piger. Nulpositionering. Ingen forhandler Alfreds udtalelse: Han synes, at der skal være lighed. Tavshed
---	---	---	---	---	--	--	---

Alfred (T) faglig - AFVISER Karla (T) Afviser Og Emil (T) afviser Lærke (T) Natalie (T) Usikker Mathias (T) (s.6) Otto (T) Anja: Roser gruppen. Karoline (T) Afviser Alfred (t) Dag 6, film 1: Afaq (T) Afaq (T) Afviser Louise T afviser s. 10 Hanne (T) Lucas (T) (bordsguppe) Laura (T) (bordsguppe) Baquer (T)(bordsguppe) Karla (T) (bordsguppe) Ellie (T) (bordsguppe) Lars: (T) Dag 7, film 1: Carl (T) Frida (T) Karla (T)			Anja: Igen fordomsfulde forventninger til muslimer. Dag 7, film 6: SELVPOSITIONERINGEN. Hun tog beslutningen om at læse bogen. Hun var kritisk. Hendes læsning.... Alt for meget med scenen med Omar.	Selv Posi. Den, der får ordet. Dag 3, film 1: Faglige: Theodor, Anton Oliver Dag 3, Film 2: Oliver, Anton, Victor, Karla Karla s. 4 (Efter interview. Victor Hanne, Emil, Laura, Daniel Otto (t) og derefter egne bud Lucas (holdninger) Hanne (s. 11) Victor (s.12 ulighed) Emilie (s. 13) Carl, Alfred, Karla Om støjbjerg Emilie, Karla, Emil Holdninger (s. 16) Hanne (s. 16) Regelreligion Alfred Dag 6, film 1: Theodor Afaq (T) (K)Afviser: Selvpositionering. Kropsligt. S.3) Vil Ikke sige ordene Victor: Moden Ellie Faglig	Tema: "Arabien". Eleverne mangler viden og stillads. Dag 7, film1: Forhandling om det religiøse, kulturelle, temaet: Usikre piger. Læreren gør det til noget universelt. Perspektivering til kære dødsbog Elev fortolkninger her: Perspektivering til sangen Sinners. Karla, Emil, Victor.		
---	--	--	---	--	---	--	--

Peter (T) personlig interak. Positio. Oliver (T) Personlig- Afviser Baqer (T) Hanna (T) Følelser Emil (T) Følelser Ellie (T) Afviser Laura (T) s. 8 Afaq (T) Peter (T) Afviser Tvungen fremlæggelse: Karla Peter (T) Afviser Og Lærke og Louise fremlægger også Dag 7, film 2: Natalie (T) Lar (T) Afviser Theodor (T) afviser Ellie (T) Afviser Anton (T) Peter (T) Karla (T) Oliver (T) Dag 7, film 6:				Ellie, Karla, Victor, Emil Victor (K) Dem og os Theodor, Peter Theodor, Peter, Victor Emilie, Theodor Hanne, Victor Alfred, Theodor, Baqer, Peter, Louise, Lucas, Peter, Victor, Anton, Theodor Afaq, Baqer, Anton, Victor, Hanne, Louise Anton, Baqer, Hanne, Dag 7, film 1: Theodor, Frida. Karla (T) (Ikke ryge) Natalie Victor Lucas Peter Peter tager imod en T. Hanne: Holder fast i tolkning Karla Alfred Emil, Laura			
---	--	--	--	--	--	--	--

INTERAKTIV positionering.. Anja spørger ledende her. PROJICERER Egne oplevelser.				Afaq (Drenge og piger) Ellie (Beskytte sin søster hvis det var drenge s. 9) Alfred, Afaq, Emil, Victor (Enige) Drenge kan tillade sig alt. Alfred: Ligestilling. Karla, Victor og Emil: Fortolkninger Sinners. Sangen Sag 7, film 3: Hanne Alfred Carl Karla Dag 7, film 6: Theodor, Hanne (personligt) Baquer Personligt Frida (personligt) Emil (personligt. Kan relater) Victor(Ølelser) Baquer, (Følelser- universelle ting) Alfred (følelser) Emil, Hanne, Alfred.			
---	--	--	--	--	--	--	--

Bilag 14: Case 2 kodning temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Relationen lærer - elever	Roller	Eksplacitte Kulturelle tolkninger i spil (Fælles læsninger)	Opstået tema: Det kendte og det ukendte	Opstået temaer om Køn/religiøse/etniske positioneringer, nysgerrighed og kontraster
Dag 1, film 2: Lucas: Haram kebab Anja: Vent med Mister Google Dag 2, film 3: L. Selvpo. Ironisk. Kan ikke udtale Habibi: Beder om hjælp hos eleverne. Der griner Dag 3, film 2: Eleverne griner af afsluttende kommentar i første film Dag 6, film 1: Weekend, X-factor og Disney sjov Positionere eleverne som små børn.	Dag 1, film 1: L. vælger at læse introduktion på Dag 1, film 2: L. Samler op på elevsvar: Anerkender modsætningen mellem Baqer og Theodor- Det kendte og det ukendte. Afaq: kendte L: Fremhæver Baqer og Afaqs læsning. (side 7) Dag 1, film 3: Anja fordeler taletid. Spørger eleverne. Feed back er formuleret som et nyt spørgsmål. Dag 2, film 1: Spørger direkte Baqer udtalelsen af Sherin. Viser, at hun ikke ved alt. Anerkender. Anja kan ikke udtale Bashar (S. 5) Dag 2, film 2: Anja bytter position med eleverne. De skriver op på tavlen i stedet for hende. Dag 2, film 3: "Der er en skov af hænder" (Ironisk) Når eleverne ikke markerer, siger, A dette.	Dag 1, film 2: Theodor.: Ikke almindeligt ord i DK. Almindeligt i andre lande. Dag 1, film 3: Theodor: Det med at være imod ens tro. Gæt på handlingen. Flere elever byder ind. Elever lytter og forholder sig til hinandens udsagn. Baqer: Mellemøstligt Ellie: Islam Hanne: Tekstnær fortolkning ifht: Modsætte sig sine forældre. Anja: Ligger op til aesthetic læsemåder eleverne griber den Dag 2, film 1: Victor: Religiøs læsning. Den hvide væg. Forhandlinger om sladder - lyttende. Eleverne supplerer hinanden. Dag 2, film 3:	Dag 1, film 1: "OS" modalitet: Anja anvender: Nærhed. Dag 1, film 2: Gætter på ordet haram. Asien, arabisk, harem, ikke dansk, ikke kendt for etnisk danske elever, kendt for Baqer. Afaq: Kendte ordet i forvejen. Dag 1, film 3: Sex før ægteskab. Kendt i nogen familier/ukendt hos andet Dag 2, film 1: Emil og Peter: Svært ved at læse mellem linjerne. Ukendt verden (kapitel 1) Kontrast til Victor. Dag 2, film 3: Kendte og ukendte rygter. Sladder. Sociale medier. Dag 2, film 3: Habibi begrebet ukendt for læreren, kendt for eleverne. Spørg Baqer om udtalelse Dag 3, film 2: Dem og os. Det ukendte er islam. Anja	Dag 1, film 2: Baqer: Jeg er ikke muslim. Tvetydig positionering Alfred: Om begrebet: SYND Dag 1, film 3: Sex før ægteskab. Victor Dag 2, film 1: Forhandling om indholdet: Læsning mellem linjerne. Victor: s. 6 Dag 2, film 3: Forhandlinger og positioneringer i fht ordet: HABIBI Dag 3, film 1: Anja: Özlem Cekic: Ikke se om det er dreng eller pige Dag 3, film 2: Igen: Anja: Måske er navnet sådan, fordi hun er født i Tyrkiet. (s. 2) Legitimering af kontrastlæsninger Dag 3, film 2: Det kendte og det ukendte i kulturel og religiøs indpakning. Kontraster. Ude og hjem. Oprindelse.

	Dag 2, film 3: Anja: Ironisk selvpost. Begrebet <i>habibi</i>: Anerkender Baqer, der irttesætter hendes udtale. Anja. Ved ikke hvad ordet betyder. Spørger eleverne om det. Dag 2, film 7: Kropslige positioneringer. Elever giver eleverne plads til at fremlægge ved tavlen. Overlader "sit sted" Dag 3, film 1: Anjas strategi er at få så mange elever til at markerer (s.6) magten: holder ordet. Dag 3, film 2: Læreren roser grupperne, selvom de er fordomsfulde. Dag 6, film 1: Stærk IRE struktur. Vurdering /rigtigt / forkert. Åbner for fortolkninger. Men de fleste samtaler er tekstnære. Dag 7, film 6: Baqer, Victor, Alfred,	Carl, (habibi= Brormand) og Lars (Min elskede) Dag 4: Observationer fra elevernes fælles læsning. Afaq- forhandlinger om regler og Theodor- forskelle mellem deres familier. Feltnoter: 1/3 - forhandlinger. Respekt og ligheder/forskelle mellem leveformer. (Ære) Dag 7, film 6: Victor: I interviewet.	og Emil s. 10. Fordomme, manglende viden. Det ukendte. Dag 6, film 1: Anja: De er muslimer, I har en anden kultur Dag 7, film 1: Religionsregler (s. 5) Os og dem (5 og 6) Dag 7, film 6: Fortolkninger: Det kendte og det ukendte som tema. Eleverne: Seksuelle/muslimske	Emilie: Kvinder har ikke lyst til at være en del af det danske samfund Kønsroller "fremmedgørende islam" De vil gerne vide mere Læreren forsøger at nuancere. Interview nr. 3 i film 2: Igen forstærker racisme og diskrimination. Interview: Forældrene svare som forventet. Læreren udfordrer ikke dette. Dag 6, film 1: Victor Dem og OS Diskurs Anja: Kulturforklaring. (s. 7) Anja: "De er muslimer, I har en anden kultur". Legitimerer kontrastlæsninger. Sladder/udlevering i jeres kultur. S. 10 Dag 7, film 1: Er det religionens skyld? Læreren udfordrer Hannes udsagn: religionskritik Anja: Forhandler om det her. Hun udfordrer religionskritikken. To gange spørger hun, om det er andre ting, end det religiøse, der er skyld i, at venskabet bliver splittet. Muslimer og ikke muslimer.
--	--	--	---	---

Kontinuum: Reflekteret læsning/ Erfaringsbaseret: Aesthetik - egne erfaringer fra andre tekster også - glidende overgang mellem erfaring og direkte spejling. Spejling/identifikatorisk: egen familie/holdninger

Tekstnære/efferent/ Scripts/hvad ved vi	Reflekterende/efferent Litteraturfaglige/faglig	Diskuterende Uenigheder/ aesthetic /efferent	Erfaringsbaseret/ Aesthetic	Identifikatoriske/ Spejling/Aesthetic	Perspektiverende/ Intertekstuelle
Dag 1, film 3: ”Forbudt kærlighed” ”Trodser sine forældre” ”Islam” ”Hemmeligheder” Kulturer på spil: Islam, Arabisk, Mellemøsten. Dag 1, film 4: Omdigtning af sedler Oplæg til konfliktopgaven Dag 2, film 1: Konfliktopgaven, Konflikt mellem faren og datteren Forhandlinger mellem eleverne om forståelse af teksten. Peter og Emil har svært ved det. Fremmed. Victor: Forstår konflikten. ”VIS Det i teksten” tilgang. Dag 2, film 3: Samtale om regler og relationer. Metaforen: En pige er... hvid væg Interviewopgaven.	Dag 1, film 2: Theodor: Det normale /unormale i kontekster og lande. (Haram) Dag 1, film 3: Emilie, Victor, Baer, Laura, Carl, Afaq, Lucas, Natalie, Lars, Theodor, Hanne. (Gæt på tekstens handling) Dag 2, film 1: Victor, Karla Victor: Religiøs og kulturel læsning, hvide væg Dag 2, film 3: (Regler) Alfred: tro/spisning/bøn Victor: Sex før ægt. Karla (ren) Victor (urene, uskyld osv) Alfred: Tolkning - rygter betyder ikke så meget Emilie (faren vil beskytte kernefamilien) Emil: Respekt og ære Emilie: Skyldfølelse (s.5) Rygter og sladder Dag 3, film 2:	Dag 1, film 3: sex før ægteskab: Frida VS Victor s. 9 Dag 2, film 3: Frida: Man er den man er - ligeglad med rygter (s. 5) Dag 2, film 7: Uenigheder om, hvor sangeren Gili er født. Dag 7, film 1: Forhandlinger om religion. Reglerne ødelægger forholdet eller er der andet. OG Forhandlinger om sangen sinners. Hvad siger den om pigerne? EMIL; KARLA og VICTOR s. 13, 14, 15 Dag 7, film 6: UENIGHEDER i fht en bog om sex.	Dag 1, film 2: Baqer om Haram. Kender det fra eget liv. Afaq: Rygning osv. Dag 1, film 3: Anonymiseret regler i hjemmet. Victor: Selvpositionering: hjemme hos ham: Ingen sex før ægteskab Dag 2, film 1: Indirekte selvpo. Baqer: retter udtalelse af arabisk navn (s. 5) Dag 2, film 3: Rygter og sladder. Hvad tænker I? Karla: ligeglad. Heste eksempel Sladder: jeres liv. (Sociale medier osv) Dag 3, film 2: ”Vi ved ikke så meget om islam” Gentages mange gange. Mangler viden om islam	Dag 1, film 2: Fællesskab: Os herinde er forskellige. Vi lever forskelligt i DK. Dag 2, film 3: Om rygter. Indirekte positionering af eleverne: Spørger til holdning i fht deres liv. Dag 6, film 1: Anja: ”Er der nogle af jer, der har oplevet det herinde?” S. 9 Anja: De er muslimer, I har en anden kultur. Dag 7, film 1: Anja. Er det sådan almindelige ting de laver som venner.	Dag 1, film 2: Bog om flygtninge. (Basarch) Dag 1, film 3: Victor (side 2) Forbudt kærlighed: Romeo og Julie Dag 2, film 3: Rygter: samtalen om rygter. Frida: Heste kan have dårlige rygter. Victor: Steder, objekter og ting kan have dårlige rygter Sangtekster: Habibi Aiwa Perspektivering i fht noget genkendeligt for eleverne. Dag 3, film 2: Interviewopgaven: Perspektiverende. Go’ morgen DK. Inger Støjbjerg nævnt. Dag 7, film 1: Perspektivering til kære dødsbog.

Cekic: Undersøge Google. Dag 3, film 1: Tekstnære arbejde. Dag 3, film 2: Meget tekstnære spørgsmål til elevernes film. Hvordan fremstår muslimer? Meget tekstnære, distancerede spørgsmål til elevernes film. Hele film 2 igennem (dag 3) Dag 6, film 1: Faglige positioneringer Spillet Reglerne Venskab Dag 6, film 2, 3, 4: Eleverne CL øvelser: Tekstnære. Alle elever snakker. Læreren samler Ikke op. Opsamling i par. Normer og kultur Dag 7, film 1: Venskab Fakta i fht teksten. Personer osv. Dag 7, film 2: Meget tekstnær personkarakteristik Dag 7, film 3: Meget tekstnære tolkninger af kulturelle spor	Tanker om muslimer, billeder om muslimer. Interview snak. Victor Hanne, Emil, Laura. Daniel (Fordomsfulde) Fortolkninger. Lucas, Victor, Hanne s. 11) (assimilation) Alfred: Striks I interviewet. Dag 6, film 1: Theodor Ellie Faglig Ellie, Karla, Victor, Emil Victor (K) Dem og os Theodor, Peter Victor (Fortolker: Venskaber, kultur osv) Emilie, Theodor Hanne, Victor: Afviser dem og os. Theodor, Peter, Victor Emilie, Theodor Hanne, Victor Alfred, Theodor, Baqer, Peter, Louise, Lucas, Peter, Victor, Anton, Theodor Afaq, Baqer, Anton, Victor, Hanne, Louise Dag 7, film 1: Hanne (religionskritisk s 5) Emil (s. 5/6) ked af det. Karla, Alfred (Tolkninger)	Afvisning af positioner. Hanne VS Alfred. S. 12.	Gentages mindst 4 gange. Aflred igen til slut. Dag 6, film 1: Muslimske baggrund andet end jeres kulturelle baggrund. Ligger op til erfaringer om sladder/udlevering i deres kultur (s. 10) Dag 7, film 1: Anja. Er det sådan almindelige ting de laver som venner. Hvad tænker I? s. 2) Og Igen ”Kan du genkende det fra dit eget liv? (s. 4) Følelser hos jer? Tvungen interaktiv Positio. af eleverne. De byder ikke ind selv Emil (s. 5/6) ked af det.	Hvad tænker I? s. 2) Og Igen ”Kan du genkende det fra dit eget liv? (s. 4) Dag 7, film 2: Jagt efter kulturelle spor Halal, Haram, Habibi Dag 7, film 3: Muslimske kultur/dansk kultur/ungdomsku En fattig samtale Dag 7 film 6: Hanne: Har lært om muslimer. Anja: DIN baggrund/Bogens kulturelle Hanne: Relaterer sig til at passe på sit ry. Baqer: selvpositionering. Ry	Anja: I samtalen om drenge VS piger: Nævner hun kvindernes internationale kampdag. Perspektivering til en sang: Sinners. Tolkninger/refleksioner ifht det.
---	---	---	---	---	---

Bilag 15 Case 3 Forløbet med *Haram*

(11 lektioner á en time - som svarer til ca. 14 lektioner)

Oversigt over forløbet med *Haram* i Narimans klasse samt indsamlet empiri fra lektionerne¹⁹:

	Opgave fra læremidlet	Arbejdsopgave(r)	Re-didaktisering	Indsamlet empiri
Dag 1 3 lektioner	Ja	Fælles opstart: oplæsning af materiale henvendt til eleven (Bilag 1, s. 11) Plenum: Forforståelse: Begrebet Haram Samtale om det forbudte i egen familie Oplæsning af kapitel 1- fælles: Konfliktopgaven: Selvstændig skrivning timen ud (Bilag 1, s. 12). Opsamling i plenum på konfliktopgaven		Ustrukturerede observationer Sedler Elevprodukter Videoptagelser Billede af tavlen
Dag 2 6 lektioner	ja	Gruppearbejde om opgaven med: relationer, sladder og hvid væg. Plenum opsamling om sladder (Bilag 1, s. 13) Gruppearbejde med personkarakteristik (Bilag 1, s. 14-16) Opsamling på personkarakteristik Gruppeopgave: opgaven med normer og kultur. Udsagn fra teksten. (Bilag 1, s. 18) Rollelæsning: Perspektivskifteopgaven Fælles samtaler om perspektiv Introduktion til opgave: Perspektivskift Individuel skrivning (Bilag 1, s. 17)	Arbejdsopgaven med sladder, relationer og hvid væg bliver udført i grupper og ikke individuelt. Arbejdsopgaven om normer og kultur samles der ikke op på. Perspektivskifteopgaven læses op og gives før rollelæsningsøvelsen.	Ustrukturerede observationer Videoptagelse af gruppe Videoptagelser Billede af tavlen Lydoptagelser
Dag 3, 2 Lektioner	ja	Gruppearbejde: Filmoptagelser m. interview ²⁰ Gruppearbejde Spørgsmål om Anisa Opsamling i klassen		Ustrukturerede observationer Videoptagelser Lydoptagelser (gruppesamtaler) Elevprodukter

¹⁹ Én lektion er en hel klokke-tid

²⁰ Fimene blev ikke vist i plenum.

Bilag 16: Case 3 Forhandlinger og positioneringer på tværs af lektionerne

Kodning i dokumentet:

Gul farve= Faglig, Tvunget = T, Kropslige = K, Forhandlinger = F

Elevernes selvpositioneringer angives m. navn. **Rød skrift markerer reflekterende positioneringer/holdninger.** **Blå farve indikerer personlige selvpositioneringer.**

Gul skrift indikerer faglige /tekstnære positioneringer

Interaktive positioneringer læreren	Interaktive positioneringer eleverne imellem	Uenigheds-markører	Lærerens Selv-positionering	Elevernes selvpositionering	Temaer: Religiøse/kulturelle / sproglige forhandlinger	Tema: Forhandlinger om køn	Tavshed som position
Dag 1, film 2 Fatin (T) Alle elever. Hvad tænker I- Intro Adam (T) Oplæsning Hamdi (T) Dag 1, film 3: Spørger generelt hele klassen. Både interaktive faglige positioneringer, men primært til holdninger. Efferent positioneringer. Dag 1, film 4:	Fag 1, film 3: Qubra: Selvpositionering af alle: Den synd begår vi alle sammen. Noura: mange af os ved ikke, hvorfor det er haram. S. 16 Dag 1, film 4: Stiller åbent spørgsmål til om det er rigtigt med piger, der ikke må gå ud efter en bøn. Forhandling her. Positionerer sig selv som nysgerrig og de	Dag 1, film 3: Nariman ligger op til uenighedsdiskur s. Dag 1, film 4: Spise svin At komme hjem for sent. Uenigheder: Forhandlinger: kulturelle nkompetencer: Kvinner/drenge "Jeg tror ikke..." "Qubra "Ja, det er rigtigt" Kasper. Forhandlinger om Shaitan,	Dag 1, film 2 s. 11. Nu kommer jeg til at provokerer jer. Forvokset teenager. Dag 1, film 3: L. er muslim. Ikke faster, ikke bærer tørklæde. Tydelig lærerprofil. "jeg er åben", Jeg blev provokeret" "Øjenbryn er tatoeringer" "Faster" Tydeligt provokeret	Dag 1, film 2 Mohammed Hamdi Forforståelse: Qubra, Hamdi, Noura, Majida, Dag 1, film 3: Naima Noura, Qubra Hamdi Mohammed Naima Adam, Qubra Samtale om sedler: Qubra, Hamdi Naima, Kasper, Muhammed Noura, Hamdi Naima, Melisa Noura, Naima s.15, 16.	Dag 1, film 2 Muslimer, araber, forkert. Sex før ægteskab - forhandlinger Nariman og Qubra) Hamdi: Muslim. Halal og Haram Dag 1, film 3: Forhandlinger om holdninger Noura Qubra Hamdi Mohammed Naima Religiøse forhandlinger: Alkohol. Ikke bede i 40 dage. Bagtale folk: generelt ikke kun i islam	Dag 1, film 4: Kasper: "Sala el Magrib" Piger må ikke være ude efter det. S. 3. Sedlen: At komme for sent hjem. Drejes over i religiøs/kønslig fortolkning Side 6: Snakke med drenge Forbudt. Majida: Snakke på en respektfuld måde, så er det okay. HALAL måde.	Dag 1, film 2 Eleverne er tavse under gennemgang af arbejdstyper. Dag 1, film 4: Diskussionen om at tilbede Gud/ påbud om at bede. Mange

”ikke snakke med drenge” Er det noget I kan genkende? Eller praktiserer? Side 7 Fatma (T) hvad tænker du om det? Naval (T) Shaimaa (T) Nema (T) s. 15. Hamdi (T) Afviser Shamiaa (T) Afviser Dag 1, film 5: Faglig interaktiv positionering af eleverne- building envisionment stance 1 Kasper (T) s. 3 Adam.(t)s.5) Afviser Majida (T) Fatma (T)	andre som vidende. Vil gerne vide: hvem der har skrevet sedlen: Komme sent hjem Kasper: ”er det dig, der har skrevet sedlen Qubra?” - det er ifht: Ikke snakke med drenge (s.6) s. 10: en Hanin: Positionerer Noura, som én der ikke beder. Kropslig også. Noura: Enig med både Naima, Majida og Qubra. Kan se tingene fra alle tre perspektiver Melisa enig med Mohammed. S. 27 Kasper - Noura: Som Noura: Rygning er selvmord Dag 1, film 6: Qubra til Mohammed	Ånder osv. Der kommer ud efter mørkets frembrud Ikke snakke med drenge (F): hvad nu hvis...? Side 11-15 Forhandlinger om ikke at bede: Majida: Forkert ikke at be. Kasper enig. Noura udfordrer. Zafirah og Noura uenige. Ironisk distance. Usikkerhedsmar kører: jeg ved det ikke... om det er rigtigt Uenighedsmark ører: Sex før ægteskab. Nema: egen beslutning Qubra: Gud straffer en ved judgement dag. HARAM VS Mohammed og Naima. Man	Nariman (F): Jeg kender ikke svaret. S. 17-18 s. 21: Kropslig selvpos: jeg spørger helt dumt, er svin de eneste dyr, der spiser eget høm høm? Dag 1, film 4: ”Kan vi ikke lege, at jeg ikke ved en skid om det her, hvor står det henne?” Nariman: s. 3. Forstår og taler flydende arabisk: El salah Amud el din. Dag 1, film 6: Kender én, der er presset af kulturen OG Selvpos. I fht ”utroskab bør være ulovligt”. (F) Dag 2, film 8: Udfordrer eleverne i fht mænd/kvinde rollen og deres	Majida Hører musik: Qubra, Noura (F) Personlig: Jeg er helt forvirret. Nema (F) Naima (F) (Personlig) Kasper (F), Majida (F) Kasper og Qubra enige Majida: Religiøs igen. Ikke spise svin Forhandlende: Adam, Qubra, Majida, Noura, Kasper, Muhammed, Hamdi Dag 1, film 4: Qubra Noura Naima (F) Kasper Kasper (F) Naima (F), Noura (F) Qubra (F) KROPSLGE markeringer fra flere elever (s. 5) enige med Shaitan og Jen ytringen Mohammed Qubra Fatma, Kasper Majida, Qubra(F)	Saya’aat Fitna Nasheed: Forhandlinger om musik, der er tilladt. Anasheed er tilladt Shiitaan Ingen musik Ikke spise svin. Forhandlende Dag 1, film 4: BismiAllah. Halalslagte ”Sala el Magrib”s. 3 Eiib, shaittan, og jen. Naima: IKKE religiøs- det er opdragelse. Qubra: Religiøs og Kasper også ”Må ikke snakke med drenge” side 6. ”Nej, Wallah” side 6. Majida Altså ☺man siger ”EL Salah Amud el diin” Kasper og Qubra: Pligt at tilbede Gud ”Sex før ægteskab” ”Kristen kæreste” Forhandler om hvorfor, en kvinde ikke må. Kbinder/mænd Muslimer/ikke muslimer Børn og sunni og shia.	En god tone, respektfuld samvær med det modsatte køn Kasper: kommunikation skal ske gennem hans far. Kommunikerer gennem det mandlige køn. KØN: ”Kristen kæreste” Forhandler om hvorfor, en kvinde ikke må. Både mand og kvinde: Qubra. Uenige. Gud er retfærdig - der er ikke særbehandling. Naima: Lige gyldigt om det er kvinder eller mand Dag 1, film 5: Sønner vs Døtre, fætre, onkler og mandrollen, der	tavse elever.
---	--	---	---	---	--	--	----------------------

Dag 2, film 8. L. positionerer eleverne som ens i forhold til holdningen om, at børn følger farens religion Dag 2, film 10: Faglige positioneringer og personlige positioneringer: Aesthetic. Erfaringer. Dag 3, film 4: Adam (T) Naval: (T) s. 15 (afviser)		kan ikke dømme folk. Usikkerhed: eleverne ved ikke, hvorfor man ikke må giftes med kristen mand. Qubra uenig: der er ingen særbehandling i islam. De samme regler gælder for alle. Uenige Zafirah mener noget andet. Naima: Irrelevant om det er kvinde eller mand. Dag 1, film 5: Forhandlinger om relationen mellem drenge og piger/søn/fætre, der skal passe pigerne Læreren udfordrer Holdninger: Læreren spørger til holdninger.	holdninger. Tydeligt også: Ligger hende på sinde at sige, at jomfruhinden er en myte. Det skide blod Dag 2, film 10: Læreren usikker: ”Det er første gang jeg prøver dramatisering, så jeg er spændt på, om I kan finde ud af det” s. 7 Film 11, 12: Nariman er en meget tålmodig underviser. Gennem sine handlinger - tålmodighed. Gentager gang på gang hvad eleverne skal. Går rundt, hjælper den enkelte. Dag 3, film 4: Selvpos: Fx da manden fik en operation. S. 4	Zafirah KaSper (s. 8) (F) Noura s. 9 (F) Kasper, Shaimaa Majida (F), Fatin (F), Kasper (F) Noura (F), Qubra (F), Kasper Nema Naima Muhammed Qubra, Naima Adam Zafirah (F) Majida (F) Qubra, Naima Noura, Qubra Hamdi, Zafirah Melissa, naima Mohammed, Kasper, Hamdi Dag 1, film 5: Mohammed, Qubra (K) Qubra, Naima Kasper Noura (bliver Afvist) Mohammed Hamdi, Muhammed, Majida, Fatma Kasper, Qubra, Noura Mohammed Qubra(F), Naima (F), Majida (F),	Dag 1, film 5: Kontrast mellem dansk og arabisk kultur. Brorens ansvar. Det er normalt i arabisk kultur Faren, som overhoved. Sønner. To koner, fire koner. Forhandling om flerkoneri - skilsmisse osv. Nariman udfordrer Profeten Mohammed. OSV. Dag 2, film 8: Køn, religion, mødom, forskel på drenge og piger. ÆRE OG SKAM Konsekvenser Arabiske forældre overdriver s. 7 (Noura) Dag 3, film 4: Eleverne diskuterer ære, relationer mellem søskende, skyld og ansvar. Synd og skam. Eleverne er uenige. Læreren udfordrer. Æren går ud over familien VS Hun skal lyve.	skal passe på kvinderne Fædre bliver skilt for at få sønner, gift med to eller fire. Qubra, Noura Hjælpe kvinder Dag 1, film 6: Diskussion om flerkoneri og fllermanderi	
---	--	--	--	---	--	--	--

		Super vigtigt (side 19- 21) Dag 2, film 6: Gruppearbjede hvid væg. Hamdi mener, det er metafor for skam - gælder begge køn. Hamdi (KROPSLIG) Afviser positionering af Kasper. Min verden - Fatin forener: Den samme verden Dag 2, film 8: Diskussioner om drenge og piger... Majdida uenig-religiøs positionering s.6 Kasper modsiger, at han vil slippe afsted med at blive opdaget. (s.8) Dag 3, film 4: Diskuterende hele vejen. Eleverne er		Noura (F), Kasper (F), Melisa (F) Noura VIGTIG Qubra, Melisa Naima, Fatin Dag 1, film 6: Majida, Adam (F) Kasper Qubra, Fatin, Qubra Dag 2, film 4: Naima (Bogen er mega god) s. 3 Dag 2, film 6: Gruppe arbejde Kasper F, Hamdi F Fatma Dag 2, film 8: Forhandlinger Qubra, Noura, Mohammed, Naima, Qubra Noura, Majida Mohammed (F) Fatma, Noura, Fatin (F), Fatma Kasper (Personligt) Naima (Anisa usikker) Noura (F) Egoistisk ven (ANIsa) Mohammed (ENIG) Qubra Kasper	Diskussion om Anisas familie - hvad de gør, hvorfor. Kontrast: Er det forståeligt, at hun skal have testet sin mødom. Eleverne JA Anisas skyld at moren er syg: Adam. (T) Skyld, ære, skam, af uenigheder i fht hvordan Anisa har handlet. Uenigheder flere steder her. Familiens ære. Opdragelsesrejse. Eleverne uenige i forhold til, hvorfor søsteren Sherin, handler sådan over for Anisa. "Perkiske forældre" Skal Anisa være taknemmelig, fordi hun får en ekstra chance? ELEVERNE: JA. Læreren udfordrer. Elevernes erfaring er, at det kunne være værre, side 11. Fatin: Smide deres døtre ud...	
--	--	--	--	--	---	--

		uenige. Pigens skyld at moren er syg vs moren overdriver. Hvad ville de gøre i Anisas sted? Mosteren: være taknemmelig: Er du enig? Naima: Personligt forstår hun Anisa.		Hamdi (F) Dag 2, Film10: Læs bag ved linjerne Noura, Fatin, Mohammed, Naima, Melisa, Kasper, Qubra, Mohammed, Hamdi, Kasper, Fatin, Mohammed, Qubra, Noura, Hamdi, Mohammed, Noura, Adam, Noura, Qubra, Hamdi, Mohammed, Naima, Qubra, Noura Dag 3, film 1 Qubra (K) Vil ikke filmes Kasper (bogen pervers) Dag 3, film 4: Naima, Fatin, Mohammed, Noura Hamdi, Qubra, Qubra, Hamdi Naima, Qubra (personligt) Fatma (F) Naima (F) Søsterens handling Forhandlende	Ifh: Mosteren der siger, at hun skal være taknemmelig: eleverne generelt enige. Anisa burde tage chancen. Ikke stikke af. S. 11. Flere elever: Det kunne have været værre: opdragelse /smidt ud af familien		
--	--	--	--	--	--	--	--

				Hamdi (F), Naima (F), Fatin, Hamdi, Noura, (MØDOM)Hamdi, Mohammed SYGDOM skyld: Qubra, Mohammed, NEMA (F), Hamdi, (F)Naval, Noura (F) Diskussion om Anisa: Fatma, Noura, Mohammed, Qubra NAIMA side 13. Hamdi, Adam, Wubra Noura (F) s.15. Flere elever på én gang s. 15, Hamdi, Mohammed			
--	--	--	--	--	--	--	--

Bilag 17: Case 3 Kodning af temaer og læsemåder på tværs af lektionerne

Opstået tema: Intern ironi og nærhed mellem Nariman og eleverne	Roller	Kulturelle kompetencer (eksplicit)	Storyline: Tydelige religiøse selvpositioneringer, fortolkninger	Opstået temaer om Sproglige/religiøse/etniske positioneringer/ /kategoriseringer Forhandlinger
Dag 1, film 2 Nariman: forvokset teenager. Mohammed: ”det gør du altid” Provokerer) s. 11 Dag 1, film 3: Eksempel: Egen erfaring. Eleverne griner i fht l. eksempel. ”Mohammed ved, hvor meget jeg elsker at snakke, så nu stopper jeg. S. 7 Hører musik: Qubra: ”Den synd begår vi alle sammen” Ikke spise svin: De spiser deres eget lort (Qubra - alle griner s. 20) Dag 1, film 4: Kan man ikke halal-slagte et svin? S. 1 ”Ikke komme sent hjem” Shaitaan og Jen side 5.	Dag 1, film 2 Nariman anvender en Intertekstuelle - refererer tilbage til tidligere forløb for at aktivere deres snak om multikulturelle L. Eksempel med gudstjeneste, der bliver droppet. Magtrelationen: afspejles sprogligt. Jeg vil have I forstår? Giver det mening?” KROPSLIGT forklarer Nariman en Lup. Læreren nysgerrig efter, hvad eleverne tænker. Gentages mange gange. (tre gange dag 1, film 2). Dag 1, film 3: Savner en respekt for personlige grænser. Ramadan Ikke noget, der er mere rigtigt eller forkert. Åbner positioneringer ”I ER MUSLIMER og det er det, I retter jer efter. ” Eleverne selvpositionerer sig som muslimer og L. Interaktiv. Positionering ROLLEOMBYTNING: side. 16: ”Kalder det ikke også en FITna på arabisk? L. Afviser denne	Dag 1, film 3: Naima, Mohammed, Noura: Det er hendes egen beslutning. Eleverne ved meget om islam. Religiøse forhandlinger. Dag 1, film 4: Uenigheder om forbuddet: Må ikke komme sent hjem. Kasper gør det til et spørgsmål om religion, Stiller åbent spørgsmål i klassen: Får et svar fra Naima: Det er familier. Kulturelle Kompetencer: De rykker sig. De lytter og de forhandler Mohammed: Ikke dømmende på baggrund af en handling Qubra: Man kan ikke blande sig i det.	Dag 1, film 2: Eleverne kender til religiøse ord Haram Dag 1, film 4: Eleverne forhandler fortolkninger af islam Kasper: Selvpositionering som en, der kommer fra en religiøs familie. KONTRAST: Muslimske land vs DK (side 9) Skarpt opdelte kønsroller hos Kasper. ”Ikke at bede”: S. 10. Social kontrol eller humor? Hanin siger om en anden, at hun ikke be’r. Kigger på kroppen som medierende middel - får øje på, at det er HUMOR. Kontrast mellem sproget - og kropssproget.	Dag 1, film 2 Nariman giver eksempler på Multikulturelle emner. Gudstjeneste eksempel. Dag 1, film 3: Forhandlinger om holdninger. 40 dage: religiøse forhandlinger igen islam Saya’aat - arabisk ord. Religiøst ord. FITNA. S. 16. Ikke høre musik, osv. Dag 1, film 4: Svin, ikke gå ud til sent. Køn og religion Kan man ikke halal-slagte et svin? S. 1 Qubra: op til Gud at dømmende efter døden Side 11-16. Religiøse fortolkninger i forhold til ”ikke tale med drenge” ”ikke at bede” ”El salah amud el din” Man har pligt til at bede

Side 16: Hvad så hvis man er 13 og er klar? (Til sex) Elev: Yes yes.. Klassen griner Flere sedler med ikke drikke alkohol (eleverne griner) Dag 1, film 6: Humor: for stort seksuelt behov til at en kvinde kan dække det, så tager vi flere. (eleverne griner) Dag 2, film 4: Skæld ud, de griner af. Hold snitterne væk, snotunger Dag 3, film 4: Hamdi: Forældrene overdriver ”Perkiske forældre” Og Safirah: Skal hun hellere slå sin datter? Næste step er opdragelsesrejse 100 % s. 11. Hvad er værre end at skulle til lægen og sprede	positionering som en, der kan arabisk (s. 16) Meget åben. Ingen tvungne positioneringer. Tavshed, som tænkepauser. Rum til at tænke. Forhandlinger om holdninger, fortolkninger og religion Dag 1, film 4: Afviser at have det rigtige svar. Ikke noget rigtigt og forkert. Gentages flere gange. Gentager: Nariman - ikke noget sort hvid s. 10. (forkert / rigtigt) osv. ”Kan vi ikke lege, at jeg ikke ved en skid om det her, hvor står det henne?”. Nariman: dag 1, film 4: s. 3 Nariman gør opmærksom på, når hun tolker. S. 6 og 7 Religiøs positionering af eleverne: ”Er det noget I praktiserer?” side 7. Eleverne accepterer positioneringen. Kasper svarer nej. Elever: (NOURA) spørger tit, om det er det rigtige. Det med følelser: Er det okay .. osv 8 Nariman understreger, at det er okay, at man er uenige og hun afviser positioneringen som en, der har svaret. Ikke noget sort og hvidt	Noura s. 13: Usikker i sin position om bøn og menstruation. Viser parathed til at lære: ”Men altså hvis jeg kommer mere ind på det, hvis jeg lære mere om det” Nariman: Udfordrer deres syn på bøn i islam. Er det noget vi skal blande os i som mennesker: Eleverne: Nej. S. 14 De lytter og diskuterer uenigheder angående sex før ægteskab. Åbne samtaler i klassen. Plads til uenigheder. Sunni/shia, Mænd/kvinder Barn/vælge selv religion osv. Dag 2, film 6: Gruppearbejde Hamdi (kropsligt) og Kasper diskuterer metaforen hvid væg.	Undren: I samtalen om bøn som en pligt - ingen elever siger, at de selv beder. Taler om at alle andre skal. Vi skal ikke blande os i det som mennesker Majida understreger, at det er hendes egen mening, ikke noget hun har hørt s- 20. (Børnene følger faren) Kristen kæreste: Kvinder/mænd. Eleverne er uenige i klassen. Gode spørgsmål: Qubra Fandtes alkohol i den tid koranen blev skrevet? Kasper har svarene. Dag 2, film 8: Mødom, tillid, pral og køn - ære og skam Noura: Sprogbrug: Den anden familie: hun kommer til at bolle med en fyr... Sprogbrug overrasker ikke de andre elever. Ingen griner	Nariman: udfordrer deres holdninger. Fordømmende/ dumt at lade være med at bede, nåde nu der er et påbud. ” skabt her til jorden, det er for at tilbede din gud, Allah” Kasper Dag 1 Film 5: Samtale om køn, seksualitet. Flerkoneri. Mænd vil have drengebørn- UENIGHEDER Dag 1 Film 6: Samtale om hvorfor man vil have børn, behovet for at blive gift. Monolog fra Narimans side. Dag 2, film 6: Gruppearbejde Forhandlinger om køn, Kasper: Drengene bør have en hvid væg. Hamdi: Uenig med Kasper. Skam gælder begge køn. Dårligt venskab Dag 2, film 8: NB Nøgleepisode Mødom, tillid, Forældre/barn forhold og diskussioner om køn og islam. Forhandling om, hvordan det er med drenge og piger
---	---	--	---	---

benene: at forældrene skal med Side 13.	Læreren: Udfordrer deres holdninger med at bøn er et påbud. Eleverne efterspørger Narimans holdning til sex før ægteskab. Afviser positioneringen. Afviser Nariman: Åbner for positioneringsmuligheder og uenigheder. Spændende diskussion om kristen kæreste. 20- 25 Dag 1, film 5: Qubra spørger læreren, om hun har læst bogen. Og igen: er interesseret i lærerens holdning til bogen: ”Synes du, at bogen er god?” s. 5. Nariman ignorerer spørgsmålet. Ironisk lærer: ”Noura er vores synder der har læst bogen. Hun får ikke lov at deltage” (s. 4) (ironi). Tegn på motivation. Fætter eller bror. QUBRA Nariman: Selvpositionering / Utroskab bør være ulovligt Dag 2, film 4: Sikke en utydelig voksen jeg er. Nu siger det .. Humor Skæld ud, de griner af. Hold snitterne væk, snotunger Dag 1, film 6: Nariman siger: ”Det ved jeg ikke” dag 1. Qubra samler op på, at læreren har lovet at fortælle, hvad hun synes	Hamdi mener, det er metafor for skam - gælder begge køn. Afviser positionering af Kasper. Min verden - Fatin forener: ”Den samme verden” Dag 2, film 8: Diskussioner om kvinder må finde en ikke muslimsk mand. Eleverne viser kulturelle kompetencer: Mødom, gynokologi, rygter, ære skam, distanceret kulturelle fortolkninger Dreng - æren er ligegyldig. Dag 3, film 4: Empati, diskussioner imellem, uenigheder, kulturelle analyser.	Arabiske forældre overdriver Ære og rygter. Kasper påstår, at han ville have fået tæsk, hvis hans forældre opdagede ham..... Dag 3, film 4: Nariman stiller kontrasterende spørgsmål. Mødoms tjek. Ok eller ikke Ok? Er Anisa skyld i morens sygdom. Søsterens reaktioner: s. 5 og frem FOLK kommer til at se dårligt på hende. Svigerforældre osv (Naima Nariman Udfordrer igen Eleverne forstår godt, at forældrene vil tjekke Anisas mødom. Ingen modsiger denne position 15	Fanatiske: Gynokolog Noura: arabiske forældre overdriver Samtale om konsekvenser: Genopdragelsesrejser Ære Forskel på kvinder og mænd. Dag 2, film 10: Perspektiveringsopgaven: eleverne tolker hvad de tænker. Ære, rygter. Muna og Khadidja tænker på rygter. Dag 3 film 4: Skyld, ære, skam, of uenigheder i fht hvordan Anisa har handlet. Uenigheder flere steder her. Familiens ære. Opdragelsesrejse. Eleverne uenige i forhold til, hvorfor søsteren Sherin, handler sådan over for Anisa. Noura: "Perkiske forældre" Skal Anisa være taknemmelig, fordi hun får en ekstra chance?
--	---	---	--	--

	om bogen. Nariman afviser med et skævt smil. Dag 2, film 8: ” Det er ikke fordi, der er noget rigtigt eller forkert svar” (s. 1) Lærerens strategi: Åbner positioneringer og forhandlinger Læreren udfordrer eleverne meget. Myten om jomfruhinden. Fup eller fakta. Dag 2, film 10: Læreren usikker i dramatiseringsopgaven. Læreren udfordrer: Hvad tænker I. Kan man forstå hende? Elever nej... læreren: Accepterer deres holdninger. S. 11 Dag 2, film 11 og 12: Rollebytning Eleverne har meget, meget svært ved opgaven. De spørger gentagne gange hvad de skal med perspektiveringsopgaven. Mohammed, Qubra, Fatma... Fordi, der er så mange, der fortsat er i tvivl - ender det med, at L. spørger: Er der nogen af jer elever, der ved, hvad I skal, som kan forklare det. MEGET tålmodig lærer Dag 3, film 4:			ELEVERNE: JA. Læreren udfordrer. Elevernes erfaring er, at det kunne være værre.. side 11. Fatin: Smide deres døtre ud... Ifh:Mosteren der siger, at hun skal være taknemmelig: eleverne generelt enige. Anisa burde tage chancen. Ikke stikke af. S. 11. Flere elever: Det kunne have været værre: opdragelse /smidt ud af familien Fatma: Religiøs familie i Marokko, fordi det er vigtigt for dem, at Anisa skal bløde.. s.11 Læreren tager det op igen
--	---	--	--	--

	Ligger op til holdninger, diskussioner. Laver kontrastpositioneringer og giver dem meget plads til at sige deres egne meninger. Viser nysgerrighed: JEG er spændt på, hvad I siger. LÆRERENS rolle: Provokerende og direkte... Nu provokerer jeg Lægger op til diskussion: ER I ENIGE I DET? Gentagne gange: s. 15/16			
--	--	--	--	--

Kontinuum mellem: Reflekteret læsning/ Erfaringsbaseret: Aesthetik - egne erfaringer fra andre tekster også - glidende overgang mellem erfaring og direkte spejling

Spejling/identifikatorisk: egen familie/holdninger

Tekstnære/ efferent/ hvad ved vi	Reflekterende/efferent Litteraturfaglige/faglige	Diskuterende Uenigheder Aesthetic /efferent	Erfaringsbaseret/ Aesthetic	Identifikatoriske/ Spejling/Aesthetic	Perspektiverende/ Intertekstuelle
Dag 1, film 2 Introduktion til opgavetyper Dag 1, film 5: Oplæsning af bagsidetekst Stance 1, building Efter læsning af kapitel 1, samtale om handlingen og relationerne	Dag 1, film 2 Forfortsælses- opgave Qubra, Hamdi, Noura, Majida, Dag 1, film 3: Qubra, Hamdi Naima Kasper, Muhammed Noura Hamdi Naima	Dag 1, film 3: Oksekød ikke tilladt at spise alle steder s. 14: Bagtale. En del af islam vs generelt. Qubra, Kasper, Naima Dag 1, film 4: Spise svin: Forhandler diskuterer og udfordrer Logiske, biologiske og religiøse forklaringer. Uenige.	Dag 1, film 3: Eksempel med studietur. Halalkød, ikke slør, spiser ikke svin, og har øjenbrynene tatoveret. Hamdi: Saya'at. Dag 1, film 4: "Jeg har hørt" at.. Majida Fatin Kasper	Dag 1, film 4: Læreren opsummerer deres overvejelser om forbud. Ligger op til identifikation "Er det noget I kan genkende?" Ikke snakke med drenge s. 7. s. 20: Nariman spørger direkte til deres kulturelle	Dag 1, film 2 Nariman anvender en Intertekstuelle - refererer tilbage til tidligere forløb for at aktivere deres snak om multikulturelle L. Eksempel med gudstjeneste, der bliver droppet. Dag 1, film 3: Nariman giver eksempel fra egen

Dag 1, film 6: Selvstændig opgave om rygter, relationer mellem veninderne og søskende i romanen, samt en pige er som en hvid væg Dag 2, film 4: Elevernes besvarelser med karakteristik af personer og relationer - tekst nær Dag 2, film 8: Nariman beder Mohammed være tekstnær i sin karakteristik af Anisa Dag 2, film 10: Perspektivskifte - rollelæsning Samtale om perspektivering Faglige samtaler om perspektiv Dag 3, film 4:	Melisa Dag 1, film 4: Ikke spise svin: Forhandlinger om emnet. Noura, Kasper, Qubra. Naima, Ikke komme sent hjem: Naima, Kasper, Noura, Qubra. Majida, Naima, Noura Dag 1, film 5: (Forforståelse) Qubra, Naima, Kasper Qubra (relationer s. 12) Dag 1, film 6: Majida, Adam Flerkoneri og utroskab, Reflekterende: Hvad de tænker om rygter osv. Dag 2, film 8: Holdninger og diskussioner angående piger/drenge Mohammed, Noura Dag 2, Film10: Noura, Fatin, Mohammed, Naima, , Melisa, Kasper, Qubra, Mohammed, Hamdi, Kasper, Fatin, Mohammed, Qubra, Noura, Hamdi,	”Ikke gå ud om aftenen” uenige. Religiøse / familie- generelt. Ikke snakke med drenge. Ikke at bede: Rigtigt og forkert s. 10- 15. Uenigheds- Fællesskab Om sex før ægteskab Om kristen kæreste: Uenige Om Rygning - forhandlende Dag 1, film 5: Uenigheder angående kønsroller. Flerkoneri skilsmisser, sønner vs døtre Faren overhoved! Brødre og fætre skal passe pigerne. Dag 1, film 6: Gruppearbejde Dag 2, film 8: Diskussion om Mødom, mænd og kvinder, drenge piger, jomfruelighed Dag 3, film 4: Diskuterende fortolkninger: Gjorde Anisa set rigtige? S. 1-20	Noura Dag 1, film 6: Spørger ind til deres tanker og holdninger ifht relationer, rygter, sladder Om de kan genkende det Dag 2, film 8: Drenge og piger, ære og skam. Mødom og jomfruhinde Kan I forestiller jer... spørger Nariamn mange gange Dag 2, film 10: Læreren spørger til holdninger/tanker og erfaringer	erfaringer, opvækst osv. Dag 1, film 6: Om de kan genkende det- samtaler i små grupper Dag 2, film 4: ”Jeg ville have fået tæsk” Kasper afviser positionering, at drenge vil slippe afsted (s8) Kan du relaterer til det her... Side 11 (henvendt til Hamdi) Dag 3, film 4: Hvad ville I gøre i Anisas sted? Side. 1-20. Naima, Fatin, Mohammed, Noura, Qubra, Hamdi,	oplevelser med halalkød 40 dage: Religiøse fortolkninger Dag 1, film 4: Perspektivering til syndefaldet, da læreren nævner at nogen tror på, at Gud tester troen på ham. Følelser: Kærlighed: som i Indiske film. Zafirah intertekstuel reference Kasper: side 14: reference til Facebook og nettet. Dag 2, film 8: Intertekstuel reference til tidligere samtale om Køn- Tidligere læsninger
---	---	---	--	---	--

Qubra om hvad der skete mellem Anisa og familien Hamdi 8s. 5 Hvad er et resume osv: eleverne ved ikke helt, hvad en boganmeldelse er-	Mohammed, Noura, Adam, Noura, Qubra, Hamdi, Mohammed, Naima, Qubra, Noura Dag 3, film 4: Reflekterende fortolkninger - sætter sig ind i karakterenes sted. Naima, Fatin, Mohammed, Noura Hamdi, Qubra, Qubra, Hamdi Naima, Qubra (personligt) Fatma (F) Naima (F) Søsterens handling Forhandlende Hamdi (F), Naima (F), Fatin, Hamdi, Noura, (MØDOM)Hamdi, Mohammed SYGDOM skyld: Qubra, Mohammed, NEMA (F), Hamdi, (F)Naval, Noura (F) Diskussion om Anisa: Fatma, Noura, Mohammed, Qubra Noura (F) s.15. Flere elever på én gang s. 15, Hamdi, Noura, Mohammed, Noura,	Hvad synes I? Søsterens handlinger overfor Anisa: Uenige. Naima, Qubra, Fatma			
---	--	---	--	--	--

Bilag 18 Spørgsmål til eleverne efter endt forløb med *Haram*

Spørgsmål til dig efter at have læst HARAM

Navn:

1. Hvordan var det at læse bogen?

2. Hvis der kom en 2ér, vil du så have lyst til at læse den? Hvorfor ja/nej?

3. Hvad tænker du om at læse multikulturelle tekster?

4. Har du lyst til at læse flere?

Bilag 19 Fortrolighedserklæring 2018

FORTROLIGHEDSERKLÆRING

I forbindelse med min adgang til udskrivning af kvalitative forskningsinterviews fra DPU, AU, via lydfiler, lover jeg på tro og love med min underskrift at omgå rå-datamaterialet med absolut tavshedspligt.

Materialet skal omgås og opbevares på en måde, så oplysningerne ikke kommer til uvedkommendes kendskab. Transskriberingen udføres på egen PC. Dataene må ikke kopieres og/eller udskrives til andre computere, USB, eller lignende elektroniske medier.

Med min underskrift bekræfter jeg, at jeg er indforstået med at transskriberingen udføres på fast akkord 60 minutters interview udløser 7 timers betaling. Dato

Underskrift

Transkribent - kontakt oplysninger: Navn: E-mail: Tlf.:	DPU - kontaktperson: Navn: E-mail: Tlf:
--	--

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, DK-2400 København NV

Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion

Hvad er multikulturel litteratur? Hvordan arbejder dansklærere i tre forskellige 8. klasser med en multikulturel ungdomsbog og en dertilhørende didaktisk intervention?

Formålene med denne afhandling er to. For det første bidrager afhandlingen med en definition på multikulturel litteratur, der blandt andet handler om at synliggøre minoriteter litterært. For det andet skaber afhandlingen viden om, hvordan elever og lærere fra tre 8. klasser på skoler med forskellige elevsammensætninger forhandler og positionerer sig i arbejdet med multikulturel litteratur.

Studiets teorigrundlag udgøres af poststrukturalismen og de primære analytiske tilgange er hentet i teorien om medieret diskursanalyse og i positioneringsanalysen. Jeg ser derfor både på diskursive- samt materielle og kropslige positioneringer i arbejdet med multikulturel litteratur.

Afhandlingen bidrager med ny viden om, hvordan danskfagets litteraturundervisning kan inddrage multikulturel litteratur, uanset hvilke elever, der sidder i klasserne. I afhandlingen vises, hvordan særligt lærernes didaktiske spørgestrategier spiller en afgørende rolle for, hvilke positioner der åbnes for i klassens fælles læsning. Lærerne benytter sig blandt andet af perspektiverende-, personlige-, kontrasterende-, tekstnære- og kulturelle læsemåder. Studiet viser også, at den didaktiske intervention, som lærerne får udleveret sammen med den multikulturelle ungdomsroman, er en vigtig støtte i arbejdet med multikulturel litteratur. Gennem elevernes evalueringer har studiet også vist, at flere elever mener, at de har lært noget om "andres" kulturer. Endvidere viser resultaterne, at særligt minoritetselvers viden, holdninger og indbyrdes forskellige kulturelle erfaringer kom på banen i dette didaktiske fællesskab.

Studiet giver også anledning til at efterspørge studier, der undersøger, hvordan minoriteter historisk og i dag repræsenteres i den multikulturelle børne- og ungdomslitteratur i Danmark.