

Interkulturel læring for yngre elever: selektionskriterier til udvælgelse af billedbøger i den tidlige engelskundervisning

Karoline Søgaard

Københavns Professionshøjskole & Københavns Universitet, Danmark

kars@kp.dk

Abstract

Det er en global trend, at engelsk udbydes fra 1. klasse, men der mangler viden om implementering af fagets kulturdimension for målgruppen. Nogle didaktiske læremidler kan kritiseres for stereotype fremstillinger af engelsksproget kultur, og det foreslås, at billedbøger kan udgøre et alternativ. Artiklens formål er at undersøge, hvordan man kan udvælge billedbøger, som kan styrke fagets kulturdimension og skabe affordans for interkulturel læring. Artiklen redegør for den teoretiske baggrund: kultur i eksisterende læremidler, billedbøger som alternativ og billedbøger til interkulturel læring. Herefter præsenteres, med afsæt i *Critical Interpretive Synthesis* (Dixon Woods et al., 2006), en gennemgang og syntese af fire sæt eksisterende kriterier for udvælgelse af sådanne billedbøger. Gennemgangen viser, at kriterierne hver for sig ikke er fyldestgørende til besvarelse af forskningsspørgsmålet. Med udgangspunkt i syntesen præsenteres efterfølgende et nyt sæt selektionskriterier. Afslutningsvis anvendes de udvalgte kriterier til en deduktiv, kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2014) af én såkaldt realistisk og én postmoderne billedbog for at illustrere, hvordan de kan anvendes i praksis. Analysen peger på, at kriterierne er anvendelige ift. at skærpe bevidstheden om billedbøgers affordans for interkulturel læring for målgruppen.

Keywords: *interkulturel læring, billedbøger, yngre elever, fremmedsprogsundervisning, selektionskriterier*

1. Indledning

Siden 2014 har engelsk været obligatorisk fag for elever i 1. klasse i Danmark. Hermed følges en europæisk og global trend, hvor engelsk som fremmedsprog i stigende grad udbydes til yngre elever (Enever & Driscoll, 2019, s. 1). Dette har medført et øget fokus på, hvordan fremmedsprogsundervisning for yngre elever bedst tilrettelægges, og feltet er overordnet set ikke længere underbelyst (Ibrahim, 2020). Der mangler dog fortsat både teoretisk og empirisk viden om, hvordan fagets kulturdimension kan implementeres med yngre elever (se fx Byram, 2021; Driscoll & Holliday, 2019; Driscoll & Simpson, 2015).

Et dansk projekt med fokus på begynderundervisning i engelsk, tysk og fransk (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018) inddrog ikke specifikt kulturdimensionen, og empiriske studier i flere kontekster peger på, at lærere, der underviser yngre elever i fremmedsprog, er usikre på, hvad IK dækker over, og hvordan det kan omsættes i praksis (se fx Brunsmeyer, 2016; Driscoll et al., 2013; Sowa, 2014). I et review af seks bogpublikationer om tidlig engelskundervisning finder Ibrahim (2020) ikke ét kapitel, som omhandler IL (s. 224). Feltet er således også præget af, at der mangler praksisnære anvisninger.

Fremmedsprog, herunder engelsk i en dansk kontekst, anvendes oftest som kommunikationsmiddel mellem mennesker, som har forskellige kulturelle tilhørsforhold. En sådan kommunikation har ikke altid et fælles mål eller er baseret på fælles interesser, og kommunikativ kompetence er derfor ikke altid tilstrækkelig til at få kommunikationen til at lykkes (Kramsch, 2011). Samtalepartnerne skal også kunne anskue verden fra hinandens perspektiv samt forstå, hvordan de selv er præget af deres egen baggrund og erfaringer (Byram et al. 2022; Byram, 1997, 2021). For at opnå dette må den enkelte have interkulturel kompetence (IK), der kan forstås som et samspil mellem viden, holdninger og færdigheder, der når den enkelte indgår i kulturmøder (Byram, 1997, 2021; Dai & Feng, 2024; Deardorff, 2006; Barrett et al., 2014). Herudover antages det hos Kramsch (2011) at alle mennesker tilhører mange forskellige kulturelle grupperinger, og at vi udtrykker forskellige aspekter af vores identitet i forskellige kontekster (se også fx Byram et al., 2022; Dervin, 2011, 2016; Holliday, 2011). Dette gælder også, når vi indgår i kulturmøder. Formålet med engelskundervisningen i den danske folkeskole er netop, at eleverne udvikler ”sproglige, tekstmæssige og interkulturelle kompetencer, således at de kan anvende engelsk nationalt og globalt i deres aktuelle og fremtidige liv” (UVM, 2019, s. 7) med afsæt i et dynamisk og ikke-essentialistisk kultursyn (se Søgaard, 2025, for en analyse af de danske styredokumenter).

Læremidler er, iflg. Bremholm et al. (2017), en central del af ”mulighedsrammen for elevernes potentielle læring” (s. 17). I henhold til engelskfagets formål i den danske kontekst, sigter undervisningen både sproglig og interkulturel læring (IL), og det er derfor afgørende at overveje læremidlernes potentiale i relation til begge disse områder (Liddicoat & Scarino, 2013). Billedbøger kan udgøre et alternativ til didaktiske læremidler i engelskundervisningen, og der findes en del praksisrettede ressourcetekster (Ellis & Brewster, 2014; Jakobsen et al., 2017) og enkeltstående kapitler (fx Bland, 2021; Ellis, 2018; Heggernes, 2020; Mourão, 2015) om emnet. Billedbøger kan, teoretisk set, bidrage til yngre elevers IL (fx Arizpe, 2019; Dervin, 2022; Bland, 2022). Dette forudsætter dog, at de er nøje udvalgt og bl.a. præsenterer eleverne for personer, der er anderledes end de stereotyper, som de kan møde i nogle didaktiske læremidler (Alter, 2018; Bland, 2016; Heggernes, 2020). Et scoping-studie (Mourão, 2023) viser, at feltet er empirisk underbelyst.

Artiklens formål er at bidrage med ny viden til feltet ved at besvare følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan man udvælge billedbøger til engelskundervisning af yngre elever, som kan styrke fagets kulturdimension for målgruppen og skabe affordans for interkulturel læring hos eleverne?

Med ’yngre elever’ menes her elever i 1.-4. klasse, hvor eleverne i en dansk kontekst er 7-11 år gamle. I den internationale litteratur dækker begrebet ’young learners’ over elever, som er 3-12 år gamle (Enever & Driscoll, 2019, s. 2). I artiklen fokuseres særligt på udvælgelse af billedbøger med menneskelige protagonister. I en af de analyserede billedbøger indgår dog også antropomorferede dyr. Dette vil blive adresseret i analysen og diskussionen. Artiklen starter med en redegørelse for den teoretiske baggrund. Herefter præsenteres en gennemgang af fire sæt eksisterende kriterier til udvælgelse af billedbøger (Alter, 2018; Bland, 2016; Dolan, 2014; Ellis & Brewster, 2014), som er udvalgt med afsæt i principper fra *Critical Interpretive Analysis (CIS)* (Dixon Woods et al., 2006). Gennemgangen viser, at eksisterende kriterier hver for sig ikke er fyldestgørende i forhold til besvarelse af forskningsspørgsmålet, og der præsenteres en syntese af de fire sæt eksisterende kriterier, som udgør et nyt bud på selektionskriterier. Afslutningsvis anvendes de udviklede kriterier til en deduktiv, kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2014) af to billedbøger for at illustrere deres anvendelse i praksis.

2. Teoretisk baggrund

I dette afsnit udfoldes den relevante teoretiske baggrund med fokus på følgende felter: *kultur i eksisterende læremidler; billedbøger som alternativ til didaktiske læremidler og billedbøger til udvikling af interkulturel kompetence.*

2.1 Kultur i didaktiske læremidler

Der ses en global tendens i didaktiske læremidler til fremmedsprog til et fokus på viden om nationale kulturer med udgangspunkt i stereotyper (Bland, 2022; Liddicoat og Scarino 2013). Risager (2018) viser, at tendensen også findes i danske engelskmaterialer rettet mod ældre elever. Man bliver ikke interkulturelt kompetent af at tilegne sig overfladisk viden om andre kulturelle grupper (Byram & Wagner, 2018; Liddicoat & Scarino, 2013), og et sådant fokus kan i værste fald føre til stereotypisering og essentialisering (fx Bland, 2022; Driscoll & Holliday, 2019; Short, 2009). I en gennemgang af 76 publikationer, der analyserer 'kulturelt indhold' i didaktiske læremidler til fremmedsprogsundervisning, herunder bl.a. repræsentation af mennesker, hverdagsliv, sprog, geografi og historie, finder Risager (2022), at feltet har oplevet stigende interesse siden 1990'erne og særligt inden for de seneste år, samt at feltet er optaget af de ideologier, som udtrykkes i læremidlers kulturelle indhold "such as national stereotypes, middle-class bias, gender stereotypes, lack of ethnic and racial diversity, [and] dominance of an ideology of individualism and consumerism" (Risager, 2022, s. 1).

En række studier viser, at dette forskningsmæssige fokus ikke nødvendigvis afspejles i engelskfagets læremidler. Bl.a. viser et norsk studie af visuelle repræsentationer af oprindelige folk, i tekstbøger til engelskundervisning i udskolingen at disse kulturer fremstilles ensidigt og essentialistisk (Waallann Brown & Habegger-Conti, 2017). Alter (2018) har analyseret en række tekstbøger til tidlig engelskundervisning i en østrigsk kontekst og finder her, at marginaliserede grupper som flygtninge, mennesker, der tilhører andre klasser end middelklassen, eller oprindelige folk som underrepræsenterede og/eller fremstilles på stereotypiserende måder. Alter (2020) viser desuden, i en analyse af en række tekstbøger til engelskundervisning i 5. klasse i en tysk kontekst, at fremstillingen af et udsnit af det engelske samfund som "multicultural, able-bodied, healthy, modern and active" ikke giver plads til inklusion af mennesker, som fx ældre eller LGBTQ-personer (Alter, 2020, s. 166). Nogle eksisterende læremidler skaber således ikke affordans for udvikling af andre aspekter af IK end netop vidensdimensionen og den viden, som præsenteres, er i mange tilfælde overfladisk og unuanceret. Artiklen er derfor på linje med Bland (2016), når hun påpeger vigtigheden af i endnu højere grad at gøre den skjulte ideologi, som kommer til udtryk i læremidler, til genstand for kritisk refleksion.

2.2 Billedbøger som alternativ til didaktiske læremidler

Narrativer spiller en afgørende rolle for menneskets tænkning (Lévi-Strauss, 1966) og for børns læring (se fx Bruner, 1996), og brugen af narrativer i tidlig sprogstart indgår også i praksisanbefalinger i projektet 'Tidligere Sprogstart' (Daryai-Hansen & Albrechtsen, 2018). Billedbøger er én type af narrativ, der anbefales som supplement eller alternativ til didaktiske læremidler i engelskundervisning af yngre elever (fx Birketveit & Williams, 2013; Bland, 2021, 2022; Cameron, 2001; Ellis, 2018; Mourão, 2015). På trods af disse anbefalinger viser en ny rapport, som afdækker globale praksisser i engelskundervisning af yngre elever (Copland et. al. 2024), at tilgangens udbredelse fortsat er "lowish" (s. 22). Billedbøger er oftest multimodale tekster, som indeholder både verbal og visuel tekst, hvor ord og billeder tilsammen, den såkaldte ikonotekst, fortæller en historie (Nikolajeva & Scott, 2001). Dette skaber særlige fordele i undervisningen, idet

forskning har vist, at læring understøttes bedre, når der både indgår ord og billeder (Eitel & Scheiter, 2015). I en gennemgang af 30 års forskning i feltet viser Ghosn (2013), at inddragelse af billedbøger af høj kvalitet bl.a. kan understøtte elevernes ordforrådstilegnelse, læseforståelse samt deres skrivefærdigheder. Ghosn definerer ikke 'høj kvalitet' yderligere, men Bland (2021) skelner mellem billedbøger 'of high literary and artistic quality' og såkaldte didaktiske billedbøger, der har til formål at lære børn noget bestemt (s. 123), en skelnen, der hos Nikolajeva (2014) refereres til som "the famous literary-didactic split" (s. 2).

Udover forskning i den rolle, billedbøger kan spille for elevers sprogudvikling, påpeges det også teoretisk og empirisk, at billedbøger kan spille en rolle i udviklingen af forskellige affektive, æstetiske og kognitive færdigheder hos børn (fx Birketveit, 2015; Heggernes, 2020; Mourão, 2015, 2016; Nikolajeva, 2014, 2018; Ommundsen et al., 2021). Ommundsen (2021) definerer 'challenging picturebooks' som "open multi-modal texts and cognitively stimulating fields of meaning that invite the reader to think, explore and interpret the word-image interplay" (s. 99). Sådanne billedbøger kan bl.a. understøtte udvikling af empati og evnen til at sætte sig i andres sted (Arizpe, 2021; Bland, 2021; Nikolajeva, 2014; Heggernes, 2019), som udgør centrale delaspekter af IK (fx Byram 1997, 2021; Byram et al. 2022; Deardorff, 2006). Som allerede nævnt, er der meget begrænset empirisk forskning indenfor feltet (Mourão, 2023), men de enkelte studier, som findes, peger på en positiv sammenhæng (Sindland & Birketveit, 2020; Bae, 2014). Heggernes (2019) finder en positiv indvirkning af billedbogsbaseret engelskundervisning på udvikling af IK hos 13-14-årige og 15-16-årige elever i en norsk kontekst. Herudover findes studier i en første- og andetsprogs kontekst, der ligeledes viser, at yngre elevers IL kan understøttes gennem billedbøger, der kan kategoriseres som migrant-litteratur (Arizpe et al. 2014; Tomé-Fernández et al. 2019).

3 Eksisterende kriterier for udvælgelse af billedbøger

Med udgangspunkt i ovenstående er det artiklens afsæt, at der er udfordringer med repræsentation og diversitet i eksisterende didaktiske læremidler, samt at mangfoldige billedbøger kan udgøre et alternativ, der på samme tid understøtter yngre elevers sproglige og interkulturelle læring. I det følgende præsenteres og diskuteres fire sæt eksisterende kriterier for udvælgelse af billedbøger. Kriterierne er udvalgt med inspiration fra *Critical Interpretive Synthesis* (CIS) (Dixon Woods et al., 2006), som adskiller sig fra en konventionel tilgang til reviews ved at anlægge en mere fortolkende og refleksiv tilgang og ved at lægge vægt på "the authorial voice" (Dixon Woods et al., 2006). Herudover er tilgangen passende, når kilderne er forskelligartede og kan også anvendes på andre kilder end empiriske studier (Bullock et al., 2021). De udvælgelseskriterier, som indgår i gennemgangen og danner grundlag for syntesen, blev bl.a. identificeret på baggrund af søgninger på udvalgte nøgleord i Danmarks Kongelige Biblioteks databaser og ud fra en systematisk gennemgang af artikler fra det peer-reviewed tidsskrift *Children's Literature in English Language Education* (<https://clejournal.org>). Da feltet, som beskrevet ovenfor, er afgrænset, førte søgningen til en begrænset mængde resultater.

I udvælgelsen blev der lagt vægt på kriterier udviklet til engelskundervisning og IL. Fælles for de udvalgte kriterier er, at de anskuer anvendelsen af begrundet, kritisk og reflekteret udvalgte billedbøger som en måde at understøtte IL på. Tilsammen sigter kriterierne mod udvælgelse af mangfoldige billedbøger, som defineret ovenfor, herunder også multikulturelle og postkoloniale billedbøger. Alle fire sæt kriterier er teoretisk underbyggede, men forfatterne redegør ikke eksplicit for deres metodologiske fremgangsmåder i publikationerne. Tre sæt kriterier (Alter, 2018; Bland, 2016; Brewster & Ellis, 2014) er specifikt rettet mod undervisning i engelsk som fremmedsprog af yngre elever. Dolan (2014) skriver fra en irsk national kontekst og ikke specifikt om undervisning i fremmedsprog, men er medtaget, fordi hun dækker det multikulturelle perspektiv med et specifikt sigte mod IL. Bland (2016), Alter (2018) og Dolans (2014) kriterier retter sig alle mod udvælgelse

af billedbøger, som har menneskelige protagonister, og som desuden i nogen grad er socialrealistiske (Nikolajeva, 2014), idet de alle refererer til autenticitet eller præcis repræsentation af verden og af mennesker. Ellis & Brewsters (2014) kriterier er bredere, rettet mod begynderundervisning i engelsk generelt og er også rettet mod udvælgelse af billedbøger, som har ikke-menneskelige karakterer.

3.1 Første sæt kriterier

Det første sæt kriterier findes hos Bland (2016) og er formuleret som spørgsmål. Ifølge Bland skal de læremidler, som anvendes i fremmedsprogsundervisningen, ansues som kulturelle artefakter, der har en ideologisk indflydelse på elever. Hun skriver, at det er vigtigt at være opmærksom på dette, særligt i en kontekst hvor fremmedsprogsundervisning sker i ”increasingly diverse, heterogenous, plurilingual and multicultural [settings]” (Bland, 2016, s. 43), hvor en del elever selv vil have erfaringer med immigration eller flugt. Hendes afsæt er et ikke-essentialistisk kultursyn, og hun inkluderer således fx familie og socialklasse som eksempler på kulturelle grupper. Bland præsenterer en række eksempelanalyser af billedbøger under inddragelse af Byrams model for IK (1997) og argumenterer for, at billedbøger kan understøtte IL, når eleverne føler empati med karakterer i historien, men også når historiens protagonister modellerer aspekter af IK. Bland (2016) opstiller følgende syv spørgsmål, som er vigtige at stille ”when selecting picturebooks to reflect diversity and practise intercultural understanding” (min oversættelse):

- 1) *Er sproget og indholdet tilgængeligt for målgruppen?*
- 2) *Tilfører billederne mening til historien?*
- 3) *Lægger karakteriseringen i ord og billeder op til empati?*
- 4) *Er historien dragende, fx spændende, sjov, overraskende eller rørende?*
- 5) *Kan børnene relatere til historien – er budskabet vigtigt for dem som individer, så de vil have lyst til at høre den flere gange?*
- 6) *Er repræsentationen af verden og af mennesker præcis og respektfuld?*
- 7) *Lægger historien op til en spørgende tilgang og ægte kommunikation? (s. 45)*

Blands spørgsmål retter sig både mod billedbogens mere generelle anvendelighed, som fx sprogligt niveau, og billedbogens potentiale ift. IL. Spørgsmålene er bredt formulerede, hvilket på den ene side åbner op for, at de kan anvendes med forskellige grupper af elever i forskellige kontekster. På den anden side kan netop den brede formulering gøre dem mindre anvendelige i praksis, særligt for mindre erfarne lærere.

3.2 Andet sæt kriterier

Det andet sæt kriterier findes hos Alter (2018). Hun er, som Bland, kritisk overfor repræsentationen af kulturelle grupper i eksisterende læremidler og beskriver, at der i materiale til yngre elever i en tysk kontekst er særligt fokus på Storbritannien og USA, hvilket kan føre til, at yngre elever får en begrænset opfattelse af den engelsktalende verden. Alter (2018) mener, at postkoloniale billedbøger kan bidrage til at ”transport marginalized cultures from the periphery to the centre of primary ELT” (s. 27). Hun foretager en kritisk sammenlignende analyse af i alt seks postkoloniale billedbøger fra tre tidligere britiske kolonier, Canada, Kenya og Indien, og konkluderer, at det ikke er tilstrækkeligt, at en billedbog kan kategoriseres som postkolonial, for at den potentielt kan bidrage til udvikling af IK. Hun understreger, at særligt for yngre elever, der endnu ikke er i stand til at reflektere kritisk over det indhold de møder, vil der være en risiko for optag af overfladiske og unuancerede fremstillinger af kulturelle andre, hvorfor sådanne bøger skal udvælges nøje.

Alter formulerer følgende fire overordnede spørgsmål med underordnede overvejelser koblet til hvert spørgsmål, som læreren kan anvende i udvælgelsen af postkoloniale billedbøger for at undersøge om den kulturelle gruppe, som bogens protagonister tilhører, fremstilles på en præcis, ikke-stereotypiserende og ikke-diskriminerende måde (min oversættelse og parafrase):

- 1) *Hvor præcist identificerer bogen protagonisternes kulturelle baggrund?* (s. 38)
Herunder om der er præcis kontekstualisering, så eleverne kan lokalisere, hvor historien udspiller sig og hermed blive opmærksomme på diversitet inden for et bestemt [geografisk] område.
- 2) *Hvordan fremstiller bogen protagonister fra en bestemt kultur?* (s. 39)
Herunder om tekst og billede undgår ”stereotyp, overfladisk eller nedladende” (s. 39) fremstilling af protagonisten og det omgivende miljø, eller om illustrationerne ”latterliggør eller reducerer protagonisten med særlige markører (fx størrelsen på næsen, læberne eller særlige genstande, som de ofte fremstilles med [...])” (s. 39)
- 3) *Er bogen diskriminerende i forhold til race, klasse, køn, seksualitet, funktionsniveau eller noget andet aspekt af identitet?* (s. 39)
Herunder opmærksomhed på de roller, som hhv. mænd, kvinder og ældre tildeles, hvem der har magt, fremstilles som omsorgspersoner eller som havende agens. Herudover kan lærere se efter bøger, som inkluderer personer ”karakteriseret af fysisk eller mental mangfoldighed eller homoseksuelle par, for at udvide børns forståelse af forskellige livsformer og måder at være lykkelig på”. (s. 39)
- 4) *Vil den narrative struktur give børn en spændende læseoplevelse?* (s. 39)
Her pointeres det, at også postkoloniale billedbøger skal have ”et stærkt plot, troværdige karakterer og realistisk personlig udvikling” (s. 39). Desuden skal billeder og fakta, som indgår, være ”historisk og kulturelt korrekte, så børn kan nyde godt af autentisk indsigt i andre måder at leve på”. (s. 40)

Man kunne kritisere Alters kriterier for at tage udgangspunkt i nationale kulturer, men da de jo netop retter sig mod udvælgelse af postkoloniale billedbøger, er det oplagt, at nationale eller regionale kulturelle grupperinger er afsat. Det fremgår desuden også tydeligt, at Alter anlægger et ikke-essentialistisk kultursyn, idet hendes forslag i høj grad retter sig mod at undgå stereotypisering, fremstilling af kulturelle grupper som ”en homogen masse” (s. 39) og forslag om også at inddrage postkoloniale billedbøger med fx homoseksuelle karakterer.

3.3 Tredje sæt kriterier

Det tredje sæt kriterier stammer fra en ressourcepublikation udgivet af British Council til engelsklærere om brugen af billedbøger i undervisning af yngre elever udarbejdet af Gail Ellis og Jean Brewster (2014). Kriterierne er, som nævnt i indledningen, ikke kun rettet mod bøger, som sigter mod IL, men også sproglæring generelt. Publikationen benævnes som skelsættende og som særligt relevant for både praktikere og forskere (Bland & Mourão, 2016). Ellis & Brewster inddeler deres kriterier i fem overordnede, i nogen grad overlappende, kategorier: en sproglig, en psykologisk, en kognitiv, en sociologisk og en kulturel (Ellis & Brewster, 2014, s. 19). Deres kriterier omhandler både træk ved billedbogen selv, men i høj grad også bogens potentiale i forhold til læseren samt dens didaktiske potentiale. Kategoriernes indhold, som er sammenfattet nedenfor, overlapper i nogen grad, så de samme kriterier indgår i flere kategorier:

- 1) *Den sproglige kategori* dækker over kriterier, der vedrører *sprogligt niveau, litterære virkemidler* samt *indhold/tema*, herunder om historien er interessant og underholdende og adresserer universelle tematikker.

- 2) *Den psykologiske kategori* dækker over *litterære virkemidler og indhold/tema* og herudover kriterier som vedrører *illustrationer og layout, dannelsesmæssigt potentiale*, herunder om eleverne kan lære noget om verden og andre kulturer, samt *motivation*, herunder om eleverne kan trække på personlige erfaringer, når de lytter til historien.
- 3) *Den kognitive kategori* dækker over *dannelsesmæssigt potentiale og motivation* og herudover *værdier*, herunder om historien vil hjælpe eleverne med at udforske og dele følelser og *globale emner*, herunder om historien bidrager til interkulturel forståelse.
- 4) *Den sociale kategori* dækker over *motivation, værdier og globale emner*.
- 5) *Den kulturelle kategori* dækker over kriterier, der vedrører *illustrationer/layout, dannelsesmæssigt potentiale, motivation, værdier, globale tematikker og sprog/indhold*, herunder om sproget er autentisk ift. den måde, de faktiske brugere af sproget anvender det.

De kriterier hos Ellis & Brewster, som vedrører kulturelle aspekter, kan i nogen grad problematiseres, fordi der bruges referencer til *target culture*, et begreb som kan opfattes essentialiserende og indikere, at der er 'en anden' kultur, som eleverne skal tilegne sig som mål for undervisningen. Et spørgsmål som "does [the story] contain any obscure cultural references that may be too difficult to understand" (Brewster & Ellis, 2014, s. 19) kan også kritiseres for at lægge op til, at 'den anden' kultur kan være mærkelig og svær at forstå. På den anden side lægger kriterierne i høj grad op til, at bøgerne skal give eleverne mulighed for at lære om verden, udvikle positive holdninger til forskellige kulturelle grupper og få forståelse for problemstillinger, som vedrører køn, race og menneskerettigheder samt bidrage til udvikling af interkulturel forståelse.

3.4 Fjerde sæt kriterier

Det sidste sæt kriterier (Dolan, 2014) indgår i en publikation henvendt til lærerstuderende og lærere i indskoling og på mellemtrin i en irsk kontekst. Kriterierne retter sig mod udvælgelse af multikulturelle billedbøger, her defineret som "literature that promotes perspectives on global issues and justice from a multitude of viewpoints" (Dolan, 2014, s. 40), til anvendelse i undervisning, som sigter mod interkulturel dannelse og *development education*, der overlapper med andre begreber som fx *global citizenship education* (s. 28).

Dolans kultursyn er ikke-essentialistisk, og hun giver eksempler på billedbøger fra mange forskellige steder i verden, som behandler forskelligartede emner som holocaust, immigration, børnearbejde og klimaforandringer. Dolan ekspliciterer, at hun baserer sine kriterier på en række "established lists" (Dolan, 2014, s. 56) og nævner to af dem (Temple, 2010; Derman-Sparks, 1989), men beskriver ikke, hvordan hun har brugt dem til at komme frem til sine egne kriterier. Dolan grupperer sine udvælgelseskriterier (2014, s. 56) under ni overskrifter og formulerer for hver overskrift en række anbefalinger, som kan overvejes af læreren. Kriterierne kan sammenfattes som følgende:

- 1) *Præcis fremstilling*, herunder om fremstillinger af moderne hverdagsliv og historiske begivenheder er faktisk korrekte. Bøger skal inkludere karakterer fra mange forskellige grupper, og samfundsændringer skal indgå, når det er relevant, som fx ændringer i Sydafrikas apartheid-system.

- 2) *Autenticitet*, herunder om illustratoren og forfatteren er kvalificeret til at skrive om den specifikke kontekst, de skriver om, især hvis bogen omhandler en minoritet, som de ikke selv tilhører.
- 3) *Stereotyper*, herunder om stereotype og karikerede fremstillinger undgås. Mennesker skal præsenteres med individuelle træk og ikke som tilhørende en homogen gruppe.
- 4) *Setting*, herunder om omgivelserne fremstilles på en præcis måde, så fx billedbøger, der foregår i afrikanske lande, ikke udelukkende viser lerhytter og landsbyer.
- 5) *Illustrationer*, herunder om illustrationerne afspejler, at medlemmer af samme etniske gruppe har individuelle træk.
- 6) *Sprog*, herunder om sprogbrug afspejles på en autentisk måde, og at fx dialekt, som karaktererne anvender, afspejler faktisk interaktion, som den afbildede gruppe ville indgå i.
- 7) *Kontroversielle emner*, herunder om en historie, der omhandler svære emner, præsenterer emnets kompleksitet og tilbyder forskellige perspektiver. Desuden skal det vurderes, hvem der har magtfulde positioner, hvem der har agens, hvem der løser problemer, hvilken rolle piger, kvinder og racialiserede personer tildeles, og om der anvendes racistisk og sexistisk sprog.
- 8) *Kulturel mangfoldighed*, herunder om der indgår forskellige familietyper i historien som familier med en enlig forælder eller familier, hvor bedsteforældre er centrale omsorgspersoner.
- 9) *Vurdér de værdier*, som udtrykkes, herunder om minoriteter fremstilles negativt, fx om de udelukkende vises i ghettoer eller flygtningelejre, om tekst og illustrationer giver et fyldestgørende indblik i andres måde at leve på, og om kulturelle detaljer integreres på en naturlig måde.

Dolans kriterier retter sig primært mod træk ved billedbogen selv og har i mindre grad fokus på relationen mellem bogen og læseren, hvilket i nogen grad adskiller hendes kriterier fra de andre tre. Dolan inddrager også begrebet 'autenticitet' ift. forfatter og illustratør. Dette aspekt findes også hos andre forfattere, der har udviklet kriterier i en amerikansk kontekst (fx Harper & Trostle Brand, 2010). Alter (2018) adresserer også dette perspektiv, men inddrager det ikke i sine kriterier og skriver, at "this is a conscious decision because authorship does not indicate the quality or authenticity of the picturebook" (s. 40). Mansour (2018) påpeger, at forfatterens baggrund i nogle tilfælde kan have betydning for teksten, men ikke nødvendigvis har det, og inkluderer heller ikke forfatterbaggrund i sin definition af multikulturel litteratur (Mansour, 2020, s. 41). På linje med Alter og Mansour medtages dette aspekt heller ikke i de selektionskriterier, som artiklen opstiller på baggrund af en syntese af de ovenstående kriterier.

4. Syntese: Selektionskriterier og fremgangsmåde for udvælgelse af billedbøger til udvikling af IK hos yngre elever i den tidlige fremmedsprogsundervisning

Med afsæt i forskningsspørgsmålet og artiklens teoretiske afsæt gennemførtes en analyse af de ovenstående selektionskriterier, som dannede udgangspunkt for en syntese. Syntesen indeholder syv relevante selektionskriterier til udvælgelse af billedbøger, der sigter mod en bredere og mere nuanceret repræsentation, herunder af marginaliserede og minoriserede grupper, end det er tilfældet

i eksisterende, didaktiserede læremidler. Resultatet af syntesen præsenteres i tabel 1. Herefter beskrives de fire faser, samt de beslutningsprocesser, som indgik i udarbejdelsen.

Tabel 1. Syntese af selektionskriterier for udvalg af billedbøger

Overordnet kriterium	Definition
1. Mulighed for kulturmøde	Eleverne har mulighed for at opleve et kulturmøde, der defineres som et møde mellem to individer, hvor der er en subjektiv opfattelse af, at personerne har forskellige kulturelle tilhørsforhold. Disse grupper kan fx være relateret til alder, etnicitet, familieformer, køn, nationalitet, social klasse eller status.
2. Mulighed for at relatere til historien	Eleverne kan relatere til historien: <ul style="list-style-type: none"> - de kan trække på deres personlige erfaringer, når de skal forstå historien - budskabet er betydningsfuldt for dem.
3. Potentiale for følelsesmæssig udvikling	Historien har potentiale til at: <ul style="list-style-type: none"> - udvikle elevernes empati gennem karaktertegningen i ord og billede - hjælpe eleverne med at undersøge og dele deres følelser og forstå sig selv bedre - medvirke til udvikling af en positiv indstilling til en anden kulturel gruppe hos eleverne.
4. Repræsentation af mennesker	Fremstillingen af mennesker er præcis og respektfuld på følgende måder: <ul style="list-style-type: none"> - historien reflekterer individuelle menneskers liv, frem for at tildele generelle personlighedstræk til en hel gruppe - protagonister fra bestemte kulturelle grupper eller minoriserede grupper fremstilles på en måde, så stereotypiske, overfladiske eller nedladende fremstillinger undgås.
5. Repræsentation af verden	Fremstillingen af verden er præcis og respektfuld på følgende måder: <ul style="list-style-type: none"> - den faktuelle viden, som præsenteres, er historisk og kulturelt præcis - bogen er detaljeret og præcis i sin fremstilling af konteksten og af hverdagsliv - sproget i historien er repræsentativt og autentisk for den kulturelle gruppe, som fremstilles.
6. Mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation	Historien har potentiale til at: <ul style="list-style-type: none"> - vække elevernes nysgerrighed og give dem lyst til at finde ud af mere om en anden kulturel gruppe - hjælpe eleverne med at blive opmærksomme på og sætte spørgsmålstegn ved vigtige værdier - generere ægte kommunikation og en spørgende tilgang.
7. Universelle temaer, globale emner og kritikalitet	Historien: <ul style="list-style-type: none"> - adresserer universelle temaer som sorg eller venskab og giver eleverne større indsigt i verden - har potentiale til at udvikle bevidsthed om spørgsmål relateret til natur og miljø, køn, race, funktionsnedsættelse, menneskerettigheder og sundhed - giver mulighed for at reflektere over fremstilling af minoriserede grupper og kvinder, fx hvem i historien som har agens, hvem som tildeles magtpositioner, hvem i historien som løser problem hvilke roller piger og kvinder tildeles, og hvorvidt der diskrimineres ift. alder, etnicitet, familieformer, køn, nationalitet, seksuel orientering, social klasse eller status.

Syntesen blev udformet via fire trin i overensstemmelse med processerne i CIS (Dixon Woods et al. 2006). Da Blands spørgsmål lå tættest på artiklens undersøgelsesfelt, IL for yngre elever i engelskundervisning gennem billedbøger, anvendtes de som udgangspunkt for syntesen. Forinden blev der truffet beslutning om at udelade tre spørgsmål, som relaterede til hhv. sprogligt niveau (spm. 1), forholdet mellem tekst og illustrationer (spm. 2) samt selve narrativen (spm. 4). Denne beslutning blev truffet, fordi det, som beskrevet i afsnit 2.2, er både teoretisk og empirisk velbelyst, at billedbøger kan anvendes til sproglæring, og at overvejelser omkring passende sprogligt niveau, forholdet mellem visuel og verbal tekst samt hvorvidt narrativen vil virke dragende på eleverne, i

nogen grad kan betragtes som almene, idet de også vil være relevante for udvælgelse af billedbøger, der ikke sigter IL. Afgrænsningen foretages altså ikke fordi disse spørgsmål er irrelevante, eller fordi de i praksis skal adskilles fra træk ved billedbogen, som er direkte relateret til IL, men fordi det er artiklens formål at skærpe blikket for netop disse træk. Det betyder heller ikke, at sprog ikke skal indgå som en del af vurderingen, idet ikonoteksten, der udgøres af både verbal og visuel tekst, skaber bogens affordans for IL.

De fire spørgsmål, som stod tilbage, ledte til dannelse af fire overordnede kriterier:

1. Mulighed for at relatere til historien
2. Potentiale for følelsesmæssig udvikling
3. Præcis og respektfuld repræsentation af verden og af mennesker
4. Mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation

Næste trin var at analysere de tre resterende sæt kriterier (Brewster & Ellis, 2014; Dolan, 2014; Alter, 2018), som viser tydeligt sammenfald med syntesens fire overordnede kategorier. *Mulighed for at relatere til historien* indgår hos Ellis & Brewster, ligesom *Potentiale for følelsesmæssig udvikling* også gør. Disse kriterier findes ikke eksplicit hos Alter og Dolan. Kriteriet *Præcis og respektfuld repræsentation af verden og af mennesker* findes hos både Alter, Dolan samt Ellis & Brewster. Hos Alter og Dolan er dette kriterium delt op og så udfoldet, at det blev meningsfuldt at splitte kategorien i to, så definitionen ikke blev for bred: *Præcis og respektfuld repræsentation af verden* og *Præcis og respektfuld repræsentation af mennesker*. Herudover tilføjedes et kriterium, som vurderes som relevant for formålet med selektionskriterierne, og som findes hos både Alter, Dolan samt Ellis & Brewster, nemlig *Universelle temaer, globale emner og kritikalitet*. Dette kriterium findes ikke eksplicit hos Bland, men man kan argumentere for, at kriteriet indgår i kriteriet *Mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation*. Som allerede nævnt findes der ingen uddybning eller definitioner hos Bland. Kriterierne definitioner er derfor fremkommet ved at gennemgå de aspekter af Alter, Dolan samt Ellis & Brewsters kriterier, som indgår i de syv overordnede kriterier, der fremgår af Tabel 1, og integrere dem i en samlet definition. Når der fandtes overlap, blev de overlappende udsagn skrevet sammen til en samlet definition.

Efter gennemgangen af de eksisterende kriterier blev 'Mulighed for interkulturelt møde/kulturmøde' indføjet som kriterium 1. Det skyldes, at udviklingen af IK sker, når vi får mulighed for selv at indgå i eller reflektere over andres kulturmøder (Barret et al., 2014; Dypedahl, 2022), og at dette selektionskriterium derfor repræsenterer en forudsætning for udvikling af IK, der ikke eksplicit indgår i de eksisterende kriterier. En definition af *kulturmøde* lyder "An intercultural encounter is an encounter with another person (or group of people) who is perceived to have different cultural affiliations from oneself" (Barrett et al., 2014, s. 132). I definitionen er således indlejret en høj grad af subjektivitet, hvilket medfører, at den samme billedbog ikke vil konstituere et kulturmøde for alle elever. I nogen grad ligger dette kriterium implicit hos Bland (2016), Alter (2018) og Dolan (2014) i lyset af de kategorier af billedbøger, de skriver om, og også hos Ellis & Brewster (2014) i de kriterier, som omhandler kultur, men i syntesen er dette gjort eksplicit.

Afslutningsvis blev en gennemskrivning af kriterierne gennemført med henblik på at skabe sproglig og begrebslig ensartethed, og kriterierne blev oversat til dansk. Dette betød bl.a., at der blev truffet valg om at anvende betegnelsen *elever* fremfor *børn*, da formålet er at udvikle kriterier til brug i undervisningssammenhæng samt at anvende udtrykket *kulturelle grupper* fremfor *kultur* for at understrege det ikke-essentialistiske kultursyn.

5. Analyse af billedbøgerne *Ali's Story* og *Gorilla*

I det følgende tages de syv udviklede selektionskriterier i brug og anvendes som grundlag for en eksempelanalyse af to billedbøger med henblik på at belyse deres anvendelighed.

5.1 Metodisk tilgang

Billedbøgerne, *Ali's Story* (2015) af Salvador Maldonado og *Gorilla* (1983) af Anthony Browne er udvalgt med udgangspunkt i forskningsspørgsmålet. Analysen er gennemført som en deduktiv kvalitativ indholdsanalyse (Mayring, 2014) med de udviklede selektionskriterier som analysekategorier. Analysestrategien er *strukturerende* (Mayring, 2014), da analysens formål er at undersøge, i hvilken grad og på hvilken måde de to udvalgte billedbøger lever op til de udviklede kriterier. I analysen indgår både sproglige og visuelle data jævnt det udvidede tekstbegreb. Ét opslag i billedbøgerne udgjorde den enkelte analyseenhed.

Analysen er udført via de syv trin, som ifølge Mayring (2014) udgør rammen for den deduktive kvalitative indholdsanalyse. På trin 1 ekspliciteredes forskningsspørgsmålet og undersøgelsens teoretiske baggrund (se artiklens indledning, teori-afsnit samt afsnittet om de eksisterende selektionskriterier). På trin 2 udformedes kodningskategorierne med afsæt i syntesen af eksisterende selektionskriterier. På trin 3-6 udvikledes kodningsmanualen i et samspil mellem teori og data. På disse trin blev billedbøgerne gennemgået for at finde ankereksempler, som defineres som typiske eksempler for at illustrere kategorien (Mayring, 2014), og der blev formuleret kodningsregler for de enkelte kategorier. På trin 7 gennemførtes analysen under anvendelse af kodningsmanualen.

Nedenfor præsenteres først de to billedbøger og deres kontekst, og herefter udfoldes udvalgte fund fra analysen. De udvalgte analysefund viser, i hvilken grad og på hvilken måde de to billedbøger hver især og på forskellige måder lever op til selektionskriterierne og definitionerne i Tabel 1.

5.2 Billedbøgerne

Billedbogen *Ali's Story. A real-life account of his journey from Afghanistan* (Wayland Books, 2015) er skabt af Salvador Maldonado og Andy Glynn. Bogen er en del af en serie af historier ved navn *Seeking Refuge*, fortalt af børn og unge som har oplevet at være på flugt. Serien blev oprindeligt vist som animerede kortfilm på BBC. Kortfilmen om Ali har vundet en lang række priser, og billedbogen har vundet de britiske skolebibliotekers Children's Choice Award i 2015. Bogen er på 32 sider og er rigt illustreret med farvemættede illustrationer, som fylder siderne helt ud. Historien er en flygtningedrengs egen fortælling om sin flugt og ankomst til et fremmed land. Der er en tæt sammenhæng mellem tekst og billede, hvor billederne virker forstærkende på tekstens indhold (Nikolajeva & Scott, 2001, s. 225). Bogen handler om en 10-årig dreng, der flygter fra Afghanistan til England sammen med sin farmor. Historien starter i Afghanistan, hvor den igangværende krig intensiveres, hvilket foranlediger Ali og hans familie til at flygte. I lufthavnen afvises Alis forældre med begrundelsen, at de ikke har pas. Ali og hans bedstemor flyver alene til England. Ali starter i skole. Han kan ikke tale engelsk og føler sig alene. Samtidig tænker han på sine forældre i Afghanistan og er ked af det og bange. Langsomt får han venner i skolen. Han spiller fodbold og tegner. I slutningen af historien får han kontakt til sine forældre og taler i telefon med dem. Til allersidst formuleres hans største ønske: At hans forældre kommer til England.

Den anden billedbog, *Gorilla* (1983), er skrevet og illustreret af den anerkendte britiske billedbogsskaber Anthony Browne. Bogen har vundet flere priser, bl.a. for bedste illustrationer. Bogen er 32 sider lang, og højresiderne er fyldt helt ud af illustrationer, mens teksten står på venstresiden. På venstresiden er der desuden en mindre, indrammet tegning. *Gorilla* kan

klassificeres som en postmoderne billedbog, der er karakteriseret ved at bryde med en mere klassisk fortælletradition (Allan, 2017). Bogen fortæller historien om pigen Hannah, der bor alene med sin far. Hannahs far arbejder meget, og Hannah passer sig selv. Hun tegner, læser og ser fjernsyn. Hannah vil gerne lave noget med sin far, men får svaret 'Not now. I'm busy'. Hannah elsker gorillaer, og hendes største ønske er at få sin egen. Natten til hendes fødselsdag bliver en legetøjsgorilla pludselig levende. Hannah og gorillaen tager på tur, bl.a. til zoologisk have. Det er den bedste aften i Hannahs liv. Næste morgen inviterer far Hannah i zoologisk have. Han har en banan i baglommen. Historien slutter med et billede af far, Hannah og legetøjsgorillaen og ordene 'She was very happy'.

5.3 Analysefund

I de følgende afsnit præsenteres udvalgte fund fra analysen af de to billedbøger. Analysefundene er inddelt efter de syv udviklede selektionskriterier. Analysen af de to bøger er skrevet sammen for at gøre kontrasteringen tydelig.

Kriterium 1: Mulighed for kulturmøde

I både *Ali's Story* og *Gorilla* er der *mulighed for kulturmøder*, bl.a. mellem eleverne og de to centrale karakterer, Ali og Hannah. Ali er en flygtningedreng fra Afghanistan og vil, i lyset af dette, have mindst én anden kulturel identitet end de fleste af eleverne selv, idet en mindre andel af eleverne i en dansk folkeskoleklasse har afghansk baggrund eller flygtningebaggrund. Der vil dog i en del klasser sidde elever, som enten selv har flygtningebaggrund eller hvis familie har, og for hvem *Ali's Story* derfor vil præsentere et spejl frem for et vindue. Der er mange markører, som indikerer Alis kulturelle identiteter, herunder især at det eksplicit fortælles, at han kommer fra Afghanistan, er flygtning og muslim.

I *Gorilla* er der mulighed for, at eleverne oplever et kulturmøde med pigen Hannah. Hun er for det første en pige, som kommer fra et andet land, noget som, udover det engelske sprog, kan opfattes af eleverne gennem subtile markører som hjemmets indretning med blomstrede tapeter, anderledes stikkontakter, dørgreb og køleskab, farens universitetsdiplom på væggen og hans bløde hat og frakke samt de desserter og kager, som Hannah og Gorilla spiser. Det er dog ikke sikkert, at dette i sig selv vil være tilstrækkeligt til, at eleverne får en oplevelse af, at Hannah repræsenterer en kulturel *anden*. Til gengæld er Hannah et barn, som lever alene med sin far. Med afsæt i et ikke-essentialistisk kulturbegreb, kan en status som skilsmissebarn konstituere et tilhørsforhold til en kulturel gruppe, der er underrepræsenteret i både didaktiske læremidler og i børnelitteratur. Derfor vil der for nogle elever, som lever i andre typer af familier, særligt kernefamilier, kunne opleves et kulturmøde med Hannah.

Særligt i *Ali's Story* er der mulighed for, at eleverne oplever kulturmøder, som Hannah og Ali hver især indgår i, og som de kan gives mulighed for at reflektere over. Ali ankommer til et fremmed land som flygtning og oplever her at skulle starte på en ny skole, hvor sproget er ukendt for ham. Dette møde med en fremmed kultur beskrives tydeligt i bogen både gennem tekst og illustrationer, fx når Ali står i kantinen og ser på sandwich og kager i montren med et trist udtryk i ansigtet: 'I learnt lots of new things at school, but it was really frustrating that I couldn't speak English. The only word I knew was ... YES'.

Kriterium 2: Mulighed for at relatere til historien

En vurdering af, om eleverne har *mulighed for at relatere til historien*, vil selvfølgelig i nogen grad komme an på en specifik gruppe elever og på den enkelte elev. Der kan alligevel argumenteres for,

at man kan foretage en overordnet vurdering af, hvorvidt det vil være muligt for elever i en given kontekst at trække på personlige erfaringer, når de skal forstå de to billedbøger og hermed deres mulighed for at relatere til dem. For *Gorillas* vedkommende fortæller bogen historien om en pige, som elsker gorillaer, og som har et brændende ønske om at få en levende gorilla:

“The night before her birthday, Hannah went to bed tingling with excitement – she had asked her father for a gorilla! In the middle of the night, Hannah woke up and saw a very small parcel at the foot of the bed. It was a gorilla, but it was just a toy.”

At ønske sig noget brændende, også noget helt urealistisk, vil være relaterbart for mange børn, ligesom skuffelsen sikkert også vil være genkendelig for en del.

I *Ali's Story* gengives oplevelser, der er mere voldsomme, end hvad de fleste børn heldigvis bliver udsat for. På den måde kan man forestille sig, at *Ali's Story* vil være sværere for eleverne at relatere til end *Gorilla*, idet de færreste vil kunne trække direkte på personlige erfaringer. Dog vil det at savne sine forældre, når man er adskilt fra dem, være noget mange børn har oplevet og derfor kan relatere til. Bogen fortæller med stærke både visuelle og sproglige billeder om Alis savn: Et opslag i bogen viser Ali bagfra, siddende foran et vindue. Det er mørkt, men udenfor lyser månen. Man kan se nøgne grene. Teksten lyder: *“I dreamt about them [my parents] all the time and I cried every night. It was like the bones in my body were broken.”*

Kriterium 3: Potentiale for følelsesmæssig udvikling

Begge historier har *potentiale for følelsesmæssig udvikling* og anvender fx mange ord og udtryk, som betegner følelser: I *Ali's Story* fx *sad, angry, scared, alone, afraid* og det stærke *like all the bones in my body were broken*, i *Gorilla* fx *frightened, thrilled* og *never been so happy*. Herudover giver begge bøger læseren god mulighed for at leve sig ind i de to centrale karakterers følelser gennem afkodning af ansigtsudtryk og kropssprog.

Ali's Story er i nogen grad mere eksplicit end *Gorilla*, hvor Hannahs udtryk er mere subtile. Dette kan eksemplificeres med et billede, hvor Alis overkrop og ansigt ses tæt på, i billedets forgrund. Han fylder ca. en fjerdedel af siden. Hans mund er rund og åben, han løfter armene op til hovedet og sætter en hånd ved hvert øjenbryn. Øjenbrynene skræner ud mod ørerne, så udtrykket bliver bekymret. I baggrunden ses helikoptere, tanks, eksplosioner og flygtende mennesker.

I *Gorilla* kræver afkodningen af Hannahs følelser en lidt større grad af fortolkning, fx når Hannah i zoo med gorillaen står tæt op af ham og lægger armen om hans ryg, eller når hun står i god afstand, men ser på faren, der arbejder med ryggen til hende. En anden forskel på bøgerne er, at Ali anvender en jeg-fortæller, mens Hannah fortæles i 3. person. Også dette kan bidrage til en større følelsesmæssig identifikation med Ali. Man kan derfor argumentere for, at det umiddelbare potentiale for følelsesmæssig udvikling er større i *Ali's Story*.

Når billedbøgerne således lægger op til, at læseren skal blive opmærksom på de centrale karakterers følelser, skabes der også rum for, at læseren via indlevelse får mulighed for at forstå sig selv og sine egne følelser bedre. Herudover kan man argumentere for, at det at få øje på, at andre mennesker, måske særligt når de tilhører en gruppe, man opfatter som 'fremmed', har følelser, der minder om ens egne, potentielt kan bidrage til en mere positiv indstilling overfor denne gruppe.

Kriterium 4: Repræsentation af mennesker

I begge historier er *repræsentationen af mennesker præcis og respektfuld*. Ali og Hannah fremstår som individer med individuelle og karakteristiske træk, der adskiller dem fra andre medlemmer af samme gruppe. Ali er ikke blot 'en flygtningedreng', han er også en dreng, som elsker Spiderman og fodbold, som kan lide at tegne tegninger til sine venner, og som har drømme om fremtiden. På den måde kan bogen være med til at nuancere billedet af flygtninge som en homogen gruppe, som man primært skal have ondt af. Eleverne kan fx beundre Ali, fordi han er god til at tegne eller finde ligheder mellem ham og dem selv, fordi han også elsker fodbold og Spiderman. Herudover er det tydeligt, at Ali er ked af at skulle forlade sit hjemland, og at han oplever England som fremmed og ensomt. Dette modarbejder et stereotypet billede af, at mennesker, som lever i mindre ressourcerstærke samfund, i udgangspunktet hellere vil til Vesten.

Hannah fremstår ligeledes som en pige med egne interesser, drømme og ønsker. Hendes store kærlighed til gorillaer kommer både til udtryk i teksten, men særligt i illustrationerne, hvor der vises gorillabøger, tegninger, natlamper og fødselsdagskager. Hannahs lidt nørdede opslugthed af et dyr, som ikke er lille og nuttet, men stort og stærkt, kan måske bidrage til at udfordre stereotype opfattelser af piger. Illustrationernes store detaljerighed bidrager også til en individualiseret fremstilling af Hannah. Hun har stribede sokker, et par løse lokker, der stikker ud af hestehalen, og morgenkåbe på, mens hun spiser fødselsdagsmorgenmad. Også i Hannahs påklædning ligger en ikke-stereotyp repræsentation med hendes gummisko, jeans og gule pyjamasbukser.

Faren i *Gorilla* er i starten af bogen fremstillet som en stereotyp voksen, der aldrig vil lave noget sjovt og bare skal arbejde. Dette billede blødes dog op i historiens slutning, hvor faren viser sig fra en anden side, mens han fejrer fødselsdag for Hannah med kage, kys i håret og en tur i zoologisk have, så billedet af ham bliver mere udfoldet. Hvis vi antager, at også aspekter af identitet som 'voksen' eller 'barn' kan konstituere kulturelle grupper, kan man argumentere for, at en børnelæser kan udvikle en mere positiv indstilling over for voksne undervejs i læsningen. *Gorilla* har også potentiale til at udfordre nogle børns opfattelse af, at en familie med én voksen ikke kan betragtes som en familie. Desuden udfordres kønsstereotyper, når faren fremstår som en omsorgsfuld voksen, en rolle der i nogen grad oftere tildeles kvinder.

Fremstillingen af de voksne karakterer i *Ali's Story* adskiller sig delvist fra den detaljerede fremstilling af Ali selv. Dette kommer særligt til udtryk, når alle andre karakterer end Ali har helt runde og sorte øjne. Det gælder både Alis forældre og bedstemor, manden i skolecafeteriaet og de andre børn i skolen. Det betyder, at de i nogen grad kommer til at fremstå mere endimensionelt og som en slags statister i Alis fortælling. På den anden side er Alis familie også portrætteret som havende følelser, der kommer til udtryk via deres ansigtsudtryk, og som værende kærlige, omsorgsfulde forældre og bedsteforældre, der ønsker det bedste for Ali. Alis mor og bedstemor bærer tørklæder, der dækker deres hår, og det fremgår på opslaget, hvor Ali taler i telefon med sine forældre, at Alis familie er muslimer. Bogen har med sin indlevende fremstilling af Ali og hans familie potentiale til at bidrage til en mere positiv indstilling overfor en religiøs gruppe, som i høj grad fremstilles negativt i samfundsdiskursen.

Kriterium 5: Repræsentation af verden

Repræsentationen af verden kan også siges at være præcis og respektfuld i begge historier, men på hver deres måde. *Gorilla* er ikke en bog, som bestræber sig på at være faktisk korrekt. Tværtimod har bogen et magisk element, hvor Hannahs legetøjsgorilla bliver levende og tager hende med i zoologisk have, og mange steder i illustrationerne findes urealistiske elementer, som tapet der ændrer sig efter belysningen, en dukke der bliver rædselsslagen over at se gorillaen, en stikkontakt som smiler, eller farens og Hannahs behårede hænder til fødselsdagen. Realismen i historien skal

snarere findes i Hannahs og hendes fars hverdagsliv, der fremstilles som hverdagsliv i enhver anden familie med morgenmad, voksne, der skal arbejde, og fødselsdage. Med afsæt i Nikolajevas (2014) skel mellem socialrealisme og psykologisk realisme, kan man argumentere for, at *Gorilla* er psykologisk realistisk i sin fremstilling af Hannahs følelser og relationen mellem Hannah og hendes far samt hverdagsliv i en familie og derfor, på trods af de magiske elementer, lever op til kriteriet om præcis og respektfuld repræsentation af verden.

Ali's Story lever op til dette kriterium på en anden måde end *Gorilla*. Undertitlen til bogen er *A real-life account of his journey from Afghanistan*. Heri ligger, at dette er Alis fortælling, og bogen er således ikke nødvendigvis historisk præcis og faktisk korrekt, men netop en subjektiv fremstilling. Dog ved vi, at bogen fortæller om sande begivenheder, og at der har været krig i Afghanistan, som har tvunget mange mennesker på flugt. Den præcise og respektfulde fremstilling ligger derfor i høj grad i omsætningen af Alis historie i teksten og illustrationerne. Her kan man argumentere for, at fremstillingen af Afghanistan som et sted, hvor byerne både har etagebygninger, tårne og mindre huse, at krigen afbildes med tanks, helikoptere, eksplosioner og mennesker på flugt, at selve flugten, hvor Alis forældre bærer på tasker og kufferter, er respektfulde fremstillinger af et land i krig og oplevelsen af at være på flugt. På den anden side er stilen i illustrationerne mindre naturalistisk, og de er i højere grad fortolkende fremstillinger af Alis fortælling, fx når himlen er fuld af mørke skyer, når Ali sidder alene i skolen, men lys og blå, når han drømmer om sin mor. *Ali's Story* indeholder også, som *Gorilla*, en præcis og respektfuld fremstilling af hverdagsliv, når Ali skal bestille mad i skolecafeteriaet og spiller fodbold med sine venner, eller når Alis far beder i moskén.

Kriterium 6: Mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation

Kriteriet *mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation* indeholder bl.a., at bogen skal kunne vække elevernes nysgerrighed og hjælpe eleverne med at blive opmærksomme på og sætte spørgsmålstejn ved vigtige værdier. Implicit heri ligger, at der skal indgå ukendte elementer eller være mulighed for fortolkning, så en histories budskab ikke er givet på forhånd. *Gorilla* har en høj grad af fortolkningsmuligheder, både i tekst og illustrationer. Hvad mon Hannah tænker, mens hun sidder over for far og spiser morgenmad? Er hendes tur med gorillaen en drøm? Hvorfor siger hun ja til at tage med, selvom hun er bange? Hvorfor kan gorillaen passe fars frakke, og hvorfor har faren en banan i baglommen?

Som beskrevet ovenfor kan illustrationerne i *Ali's Story* læses som fortolkninger af den verbale tekst. Dette giver rig mulighed for at tale om disse valg. Hvornår anvendes lys og skygge? Hvorfor er farverne så forskellige ved ankomsten til England og på det sidste billede, hvor Alis forældre er ankommet? Hvilke elementer er til stede på Alis tegninger og hvorfor? Herudover har særligt *Ali's Story* potentiale til at give eleverne lyst til at finde ud af mere om en anden kulturel gruppe ved at indeholde elementer, som vil være nye og ukendte for mange elever. Det kan både være at finde ud af mere om Afghanistan og landets historie, hvorfor er der fx krig? Eller det kan være at finde ud af mere om flygtninge og deres vilkår.

Kriterium 7: Universelle temaer, globale emner og kritikalitet

Både *Ali's Story* og *Gorilla* adresserer aspekter af den sidste kategori *universelle temaer, globale emner og kritikalitet*, men med forskellig vægtning. *Ali's Story* indbyder til inddragelse af globale emner og kritikalitet, idet den adresserer de store menneskelige konsekvenser ved krig, som bl.a. at mennesker må flygte, og familier bliver adskilt. Den stærkeste scene i bogen, som tydeliggør dette,

er en scene fra lufthavnen i Afghanistan, hvor Ali og hans bedstemor får lov til at flygte, mens Alis forældre holdes tilbage af to uniformerede vagter. I teksten står:

“When we got to the airport, the officials let my grandma in, then me, but they turned my mum and dad away! They said that my parents did not have passports and so they had to go back home.”

I denne scene ligger et stort potentiale for at udvikle elevernes kritiske bevidsthed. De kan blive opmærksomme på, at ikke alle mennesker er frie til at bevæge sig, hvorhen de vil, heller ikke selv om det handler om at bringe dem selv og deres familie i sikkerhed, bl.a. fordi ikke alle mennesker har adgang til at få et pas. I adskillelsen af Ali og hans forældre ligger også en problemstilling, som vedrører menneskerettigheder, nemlig retten til familieliv. Alis ankomst til England og til skolen kan også generere kritisk stillingtagen i forhold til spørgsmål om, hvordan flygtninge modtages og hjælpes på plads, herunder hvilken rolle eleverne selv kan spille i en sådan proces. *Ali's Story* giver også mulighed for refleksion over fremstillingen af minoriserede grupper, idet Ali ikke udelukkende fremstilles som et passivt offer, men derimod handler og fx får venner gennem fodbold og ved at tegne tegninger, som han tager med i skole og deler med sine klassekammerater og også selv ser værdien af sine tegninger: *“I really love drawing, and everyone was amazed by my pictures. Every day I would draw a special picture to show people at school.”*

Gorilla berører ikke i lige så tydelig grad globale problemstillinger, men man kan diskutere, om der i bogen ligger en implicit kritisk stillingtagen til måden, vi indretter vores liv på i kapitalistiske samfund. Der er i hvert fald potentiale til at rejse dette perspektiv. Hannahs oplevelse i historien er, at hendes far skal arbejde, og at arbejde har prioritet over at tilbringe tid sammen med hende. Herudover er der i *Gorilla* et opgør med den stereotype forestilling om piger som passive og som nogen, der ikke har agens i deres eget liv. Da gorillaen vækker Hannah midt om natten, følger hun modigt med, ligesom det er Hannah, der tager initiativ til mange af de ting, som de to laver: *“‘What would you like to do now?’ the gorilla asked. ‘I’d love to go to the cinema,’ said Hannah. So they did.”*

Begge bøger berører også i høj grad universelle temaer, som er fælles for alle mennesker, selvom omstændighederne er meget forskellige. Begge bøger beskriver børn, der i nogen grad føler sig alene, fordi de savner deres forældre, om end på to meget forskellige måder, idet Hannahs far er mentalt fraværende, mens Ali's forældre befinder sig fysisk langt væk i en krigszone. Og begge historier beskriver børn, som elsker deres forældre og gerne vil være sammen med dem.

6. Diskussion og konklusion

Formålet med denne artikel er at bidrage til feltet interkulturel læring for yngre elever i undervisningen i engelsk som fremmedsprog gennem besvarelse af forskningsspørgsmålet: *Hvordan kan man udvælge billedbøger til engelskundervisning af yngre elever, som kan styrke fagets kulturdimension for målgruppen og skabe affordans for interkulturel læring hos eleverne?*

I artiklen er der gjort rede for, at engelskfagets nationale styredokumenter tager afsæt i et ikke-essentialistisk kultursyn og lægger op til, at undervisningen skal give mulighed for, at eleverne kan sammenligne deres egen hverdag med børns hverdag i engelsksprogede lande. Der er også gjort rede for, at denne intention ikke altid kan efterleves, bl.a. fordi nogle didaktiske læremidler indeholder stereotype fremstillinger af kulturelle 'andre', og fordi minoriserede grupper ofte er underrepræsenterede eller fremstilles på essentialiserende måder.

Herudover peger forskning på, at lærerne mangler kompetencer i at understøtte yngre elevs IL. Der er således behov for at styrke implementeringen af styredokumenternes intention i praksis, så engelskundervisningens potentiale for at understøtte elevernes IL fra en tidlig alder udnyttes bedre. Det er teoretisk belyst, at omhyggeligt udvalgte mangfoldige billedbøger kan udgøre et alternativ til didaktiske læremidler, samt at der mangler systematiske og anvendelsesorienterede selektionskriterier til udvælgelse af sådanne bøger.

Forskningsspørgsmålet er søgt besvaret gennem en syntese af fire sæt eksisterende kriterier, som alle har afsæt i et ikke-essentialistisk kultursyn og som tilsammen bidrager til et sæt nye, systematisk udarbejdede kriterier, der kan anvendes til udvælgelse af billedbøger til undervisning i engelsk som fremmedsprog, som sigter mod elevernes IL. Det nye sæt kriterier er inddelt i nedenstående overordnede kriterier, ledsaget af en definition, som vedrører træk ved billedbogen selv samt det, den skaber affordans for:

1. Mulighed for kulturmøde
2. Mulighed for at relatere til historien
3. Potentiale for følelsesmæssig udvikling
4. Repræsentation af mennesker
5. Repræsentation af verden
6. Mulighed for en spørgende tilgang og ægte kommunikation
7. Universelle temaer, globale emner og kritikalitet

Det nye, som disse kriterier bidrager med er 1) tilføjelsen af 'mulighed for kulturmøde', for at understrege at potentialet for at lade eleverne indgå i eller opleve kulturmøder er et helt centralt afsæt for IL, og 2) syntesen af eksisterende kriterier med fokus på potentialet for IL samt eksplicitering af, hvad de enkelte, overordnede kriterier indeholder, som gør dem anvendelige i praksis, både for lærere, forskere, undervisere og studerende i læreruddannelsen og i forhold til udvikling og indkøb af læremidler. Kriterierne har således et direkte, anvendelsesorienteret sigte og kan potentielt bidrage til at udvikle feltet, både teoretisk og i praksis.

Kriteriernes anvendelighed er undersøgt gennem artiklens eksempelanalyse af de to billedbøger *Ali's Story* og *Gorilla* med fokus på det potentielle kulturmøde mellem eleverne og de to protagonister, Ali og Hannah. Overordnet set viser analysen af de to bøger, at de begge lever op til de opstillede kriterier, dog med nogle forskelle. En helt central forskel vedrører kriterium 1: 'Mulighed for kulturmøde'. Analysen viser, at der er potentiale for kulturmøde mellem Ali og en dansk majoritetselev på baggrund af en række kulturelle tilhørsforhold, som træder tydeligt frem, som fx nationalitet, religion og Alis flygtningestatus. Det potentielle kulturmøde med Hannah er sværere at få øje på, bl.a. fordi de kulturelle referencer til Storbritannien er subtile og måske ikke vil fremstå tydeligt for de fleste danske elever. I stedet findes det mest oplagte potentielle kulturmøde i Hannahs sociokulturelle identitet som et barn, der lever alene med sin far, og der er således potentiale for kulturmøder mellem eleverne og Hannah, selvom hun måske ikke ved første øjekast fremstår som havende et andet kulturelt tilhørsforhold end en dansk majoritetselev. Hermed viser analysen, at når der anlægges et ikke-essentialistisk kultursyn, kan en billedbog som *Gorilla* være relevant at inddrage med henblik på at udvide og nuancere fremstillingen af og mødet med 'børn i engelsksprogede lande'.

En anden forskel, som fremkom, var at *Ali's Story* lever op til nogle af kriterierne på en mere eksemplarisk måde end *Gorilla*, fx i relation til kriterium 5: 'Præcis fremstilling af verden', idet *Ali's Story* indeholder kulturelle detaljer om Afghanistan fx vedrørende påklædning og religiøse praksisser samt et kort, der viser, hvor Afghanistan ligger. *Gorilla* er på den ene side præcis i sin

fremstilling af hverdagsliv, men de magiske eller ikke-realistiske elementer i historien afviger delvist fra kriteriets definition. Forskellen kan delvist forklares med det faktum, at *Ali's Story* er en såkaldt realistisk billedbog, der fortæller en sand historie om en flygtningedreng, mens *Gorilla*, som er en postmoderne billedbog, i nogen grad står i modsætning til de oprindelige kriteriers afsæt i realistiske, autentiske og faktisk korrekte bøger. Der argumenteres her med afsæt i Nikolajevas (2014) skelnen mellem socialrealisme og psykologisk realisme for, at billedbøger, som ikke er præcise eller autentiske i traditionel forstand, også kan bidrage til IL.

En tredje forskel, som blev tydelig, var at kriterierne er særligt rettet mod menneskelige protagonister. I *Gorilla* indgår der, som titlen antyder, også dyr. Med teoretisk afsæt i *eco-criticism*, der har som mål at finde "ways of understanding both humans and the natural environment [...] which promote intersubjective relationships with others: human others, other creatures, natural environments" (Stephens, 2010, p. 169), og med øje for vigtigheden af menneskets interaktion med og respekt for naturen for at finde bæredygtige løsninger på den økologiske krise, kunne man også udvide kriterierne til at omfatte møder med og fremstilling af dyr og natur.

Analysen peger således på, at kriterierne kan anvendes til at skærpe bevidstheden om en billedbogs affordans i forhold til at understøtte elevernes IL. Analysen peger også på, at en videreudvikling af kriterierne med fordel kunne udvides til i endnu højere grad at tage højde for 1) billedbøger, som indeholder potentielle kulturmøder baseret på tilhørsforhold til sociokulturelle grupper, 2) billedbøger, som ikke udelukkende er realistiske eller naturalistiske, men indeholder magiske eller ikke-realistiske elementer og 3) billedbøger, som indeholder potentielle kulturmøder med ikke-menneskelige protagonister, fx dyr.

Samlet set har artiklen vist, at billedbøger udvalgt efter teoretisk underbyggede selektionskriterier kan udgøre et alternativ til didaktiske læremidler og potentielt kan modvirke stereotypisering og 'othering'. Det er vigtigt at understrege, at udvælgelsen af relevante billedbøger ikke kan stå alene, men skal følges op af tilgange i undervisningen, der giver eleverne mulighed for at reflektere over kulturmøder og for at relatere bøgerne til deres eget liv og erfaringer. Det forudsætter en opmærksomhed på, hvilke kulturmøder en given billedbog indeholder, samt viden om undervisningstilrettelæggelse *med* billedbøger *for* interkulturel læring (IL).

Eksempelanalysen har haft fokus på det potentielle kulturmøde mellem de to billedbøgers børneprotagonister, Ali og Hannah, og en dansk majoritetselev. Hermed er de potentielle kulturmøder med andre karakterer i billedbøgerne ikke undersøgt, ligesom de kulturmøder, som finder sted mellem karaktererne i bøgerne heller ikke er. Et muligt næste skridt vil derfor, udover den foreslåede tilpasning af kriterierne, være en afprøvning af deres anvendelighed i forhold til disse uudforskede perspektiver. Herudover vil en empirisk afprøvning af kriterierne være oplagt for at undersøge, hvorvidt de kan medvirke til udvikling af praksis ved at understøtte lærerne i at gennemføre engelskundervisning, som lever op til styringsdokumenternes intention og udnytter den tidlige engelskundervisnings unikke potentiale for at understøtte yngre elevs IL.

Referencer

- Allan, C. (2017). Postmodern picturebooks. I B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 201-208). London, England: Routledge.
- Alter, Grit (2018). Integrating postcolonial Culture(s) into primary English language teaching. *CLELE Journal*, 6(1), 22-44. <https://clelejournal.org/article-2-grit-alter-integrating-postcolonial-cultures/>
- Alter, G. (2020). A Sociological Perspective on Diversity in ELT Coursebooks. I Lütge, C., Lütge, C., Faltermeier, M. (red.), *The Praxis of Diversity* (s. 137-173). Palgrave Macmillan, Cham.

- Arizpe, E. (2021) Migrant shoes and forced walking in children's literature about refugees: Material testimony and embodied simulation. *Migration Studies*, 9 (3), 1343–1360. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz047>
- Arizpe, E., Bagelman, C., Devlin, A. M., Farrell, M. & McAdam, J.E. (2014). Visualizing intercultural literacy: engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication*, 14(3), 304–321. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.903056>
- Bae (2014) Reading global literature with different grade levels and genders. *English Teaching*, 69 (2), 3–30. <http://dx.doi.org/10.15858/engtea.69.2.201406.3>
- Barrett, M. et al. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>
- Birketveit, A. (2015). Picture books in EFL; vehicles of culture and visual literacy. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 3(1), 1–27. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v3i1.108>
- Birketveit, A., & Williams, G. (2013). *Literature for the English classroom: Theory into practice*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjorke AS.
- Bishop, R.S. (1992). Multicultural literature for children: Making informed choices. I V.J. Harris (red.), *Teaching multicultural literature in grades K-8* (s. 37–54). Christopher-Gordon
- Bland, J. (2016). English language education and ideological Issues: Picturebooks and diversity. *CLELE Journal*, 4 (2), 41–64. <https://clelejournal.org/article-3-picturebooks-and-diversity/>
- Bland, J. (2021) Picturebooks that challenge the young English Language Learner. I Ommundsen, Å., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (red.). *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (1st ed.). Routledge
- Bland, J. (2022). *Compelling Stories for English Language Learners: creativity, interculturality and critical literacy*. London, England: Bloomsbury Publishing
- Botelho, M.J., & Rudman, M.K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203885208>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., Skyggebjerg, A. K., Matthiesen, C., Kristjansdottir, B., Carlsen, D., Berthelsen, U. D., Rørbech, H., Buch, B., Kabel, K., Bremholm, J., Bundsgaard, J., Skyggebjerg, A. K., & Fougst, S. S. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Brown, C. W., & Habegger-Conti, J. (2022). Intercultural learning and images in ELT: Exploring cultural imaginaries through photographs. I M. Dypedahl (red.), *Moving English Language Teaching Forward: Festschrift to Ragnhild Elisabeth Lund* (s. 45–67). Cappelen Damm Akademisk.
- Browne, A. (2013). *Gorilla* (30th anniversary ed., first edition 1983). Walker Books.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press
- Brunsmeier, S. (2016). Primary Teachers' Knowledge When Initiating Intercultural Communicative Competence. *TESOL Quarterly*. 51(1), 143–155 <https://doi.org/10.1002/tesq.327>
- Bullock, H.L., Lavis, J.N., Wilson, M.G. et al. Understanding the implementation of evidence-informed policies and practices from a policy perspective: a critical interpretive synthesis. *Implementation Sci* 16, 18 (2021). <https://doi.org/10.1186/s13012-021-01082-7>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., & Barret, M. (2022). *Autobiography of intercultural encounters: Context, concepts, and theories* (2nd ed.). Council of Europe.

- https://www.academia.edu/71506637/Autobiography_of_Intercultural_Encounters_2nd_edition
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 5(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Børne- og undervisningsministeriet (2019) *Faghæfte for engelsk. Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning - Engelsk - GRUNDSKOLE* | Emu.dk
- Copland, F., Garton, S. & Barnett, C. (2024). Global Practices in Teaching English to Young Learners: Ten year on. British Council. <https://doi.org/10.57884/JHCP-DS26>
- Council of Europe (2013) *Images of the other Autobiography intercultural encounters through Visual Media*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters/images-of-others>
- Dai, X., & Feng, H. (2024). Redefining Intercultural Competence Using the Delphi Method. *Journal of Studies in International Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/10283153241266967>
- Daryai-Hansen, P., & Albrechtsen, D. (red) *Tidligere sprogstart – ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed*. Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole: Konsortiet for sprog og fagdidaktik i folkeskolen [Daryai-Hansen Albrechtsen 2018 Tidligere sprogstart ny begynderdidaktik med fokus p flersprogethed.pdf](https://www.ku.dk/tilbud/tilbydere/konstans-konsortiet-for-sprog-og-fagdidaktik-i-folkeskolen/daryai-hansen-albrechtsen-2018-tidligere-sprogstart-ny-begynderdidaktik-med-fokus-pa-flersprogethed.pdf)
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses: A ‘liquid’ approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of Multicultural Discourses*, 6(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- Dervin, F. (2016) *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Dixon-Woods, M., Cavers, D., Agarwal, S. et al. (2006) Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Med Res Methodol*, 35(6). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35>
- Dolan, A.M. (2014). *You, me, and diversity: the potential of picturebooks for teaching development and intercultural education*. London: IOE Press and Trentham Books.
- Driscoll, P., Earl J & Cable, C. (2013). The role and nature of the cultural dimension in primary modern languages. *Language, Culture and Curriculum*, 26(2), 146-160. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.799675>
- Driscoll, P., & Holliday, H. (2019). Cultural threads in three primary schools. Introducing a critical cosmopolitan frame. *AILA Review*, 32, 64-90. <https://doi.org/10.1075/aila.00021.dr>
- Driscoll, P., & Simpson, H. (2015) Developing intercultural understanding in Primary Schools in Bland, J (2015) *Teaching English to Young Learners Critical Issues in Language Teaching with 3-12 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). Picture or Text first? Explaining Sequence Effects when Learning with Pictures and Text. *Educational Psychology Review* 27(1), p. 153-180. <https://doi.org.mime.uit.no/10.1007/s10648-014-9264-4>
- Ellis, G. (2018) The Picturebook in Elementary ELT: Multiple Literacies with Bob Staake's Bluebird. I Bland, J. (red.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*. Bloomsbury Academic.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell It Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/publications/resource-books/tell-it-again-storytelling-handbook-primary-english-language-teachers>
- Enever, J., & Driscoll, P. (2019). Introduction. *AILA Review*, 32(1), 1–9. <https://doi.org/10.1075/aila.00018.int>

- Ghosn, I. (2013) Humanizing Teaching English to Young Learners with Children's Literature. *CLELE Journal*, 1 (1), 39-57. https://clelejournal.org/humanizing_teaching_english_to_young_learners_with_childrens_literature/
- Harper, L. J., & Trostle-Brand, S. (2010). More alike than different: Promoting respect through multicultural books & literacy strategies. *Childhood Education: Journal of the Association for Childhood Education International*, 86(4), 224-233. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523153>
- Heggernes, S. (2019) Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning through Picturebooks. *CLELE Journal*, 7(2), 37-60. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2019/12/Intercultural-Learning-through-Picturebooks-CLELE-7.2.pdf>
- Heggernes, L. S. (2020). Using Picturebooks for Intercultural Learning. I M. Dypedahl & R. E. Lund (red.), *Teaching and Learning English Interculturally* (112-129). Cappelen Damm.
- Holliday, A. (1994). The house of TESEP and the communicative approach: The special needs of state English language education. In *ELT Journal*, 48(1) 1, 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/48.1.3>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Education and Ideology*. SAGE.
- Ibrahim, N. (2020). The Qualitative and Quantitative Rise of Literature on Teaching English to Young Learners, *ELT Journal*, 74 (2), 202–225. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa019>
- Jakobsen, S. K, Olsen, M. og Søgaard, K (2017). *Let's Get Started. Engelsk med billedbøger i indskolingen*. Samfundslitteratur.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354-367 <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Leland, C.H., Lewison, M., & Harste, J.C. (2017). *Teaching Children's Literature: It's Critical!* (2nd ed.). Routledge.
- Lévi-Strauss, C. (1966). *The Savage Mind*. Chicago University Press
- Liddicoat, A.J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell.
- Maldonado, S., & Glynne, A. (2015). *Ali's Story*. Wayland.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.377>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures, and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3, 1-38.
- Mourão, S. (2015) The potential of picturebooks with young learners. I J. Bland (red) *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12-year-olds* (s. 199-218). Bloomsbury Academic
- Mourão, S. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *Children's Literature in English Language Education*, 4 (1), 25-42. <https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2016/05/Picturebooks-Authentic-literature-for-an-authentic-response-CLELEjournal-4.1.pdf>
- Mourão, S (2023). Picturebooks for Intercultural Learning in Foreign Language Education: A Scoping Review. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1). <https://doi.org/10.48694/zif.3620>
- Mpike, M. (2019) Diversity and positive representation in Nordic children's literature' I Josef, N. (red) *Actualise Utopia*. Oslo: Kulturrådet. <https://www.kulturdirektoratet.no/documents/10157/4a034d55-6296-45bc-b47d-f3c3dd598ce2>

- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work* (1st ed.). Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014) *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in Picturebooks. I Bettina Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (s. 110–118). Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland Publishing.
- Ommundsen, Å.M. (2021). Cognitively challenging picturebooks and the pleasures of reading: Explorative learning from picturebooks in the classroom. I Å.M. Ommundsen, G. Haaland, B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education* (pp. 99-121). Routledge.
- Ommundsen, Å.M., Haaland, G., & Kümmerling-Meibauer, B. (2021). Introduction. I Å. Ommundsen, G. Haaland, & B. Kümmerling-Meibauer (red.), *Exploring Challenging Picturebooks in Education: International Perspectives on Language and Literature Learning* (1st ed.). Routledge
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Bristol; Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2022). Analysing culture in language learning materials. *Language Teaching*, 56(1), 1-21 <https://doi.org/10.1017/S0261444822000143>
- Short, K.G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1353/bkb.0.0160>
- Sindland, L.K.F., & Birketveit, A. (2020). Development of intercultural competence among a class of 5th graders using a picturebook. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 8 (2), 113-139. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i2.785>
- Sowa, E. (2014). Addressing Intercultural Awareness-Raising in the Young Learner EFL Classroom in Poland: Some Teacher Perspectives. I Rich, S. (red.), *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*. London: Palgrave Macmillan.
- Søgaard, K. (under udarbejdelse). *Interkulturel læring for yngre elever gennem billedbøger. Et casestudie i grundskolens engelskundervisning*. Ph.d-afhandling under udarbejdelse. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Tomé-Fernández, M., Senís-Fernández, J., & Ruiz-Martín, D. (2019). Values and intercultural experiences through picture books. *The Reading Teacher*, 73(2), 205–213. <https://doi.org/10.1002/trtr.1813>
- Yokota, J. (2001) *Kaleidoscope: A Multicultural Booklist for Grades K-8. Third Edition*. NCTE Bibliography Series. National Council of Teachers of English.