Globe: A Journal of Language, Culture and Communication, 18: 18-30 (2024)

Eleven på dobbeltarbejde – lærer-elev-interaktion behandlet med den økologiske AAA-model

Jonas Munck Olesen, Københavns Universitet og Københavns Professionshøjskole

Abstract: This article studies how linguist Leo van Lier's ecological AAA-model (van Lier 1996), consisting of the three principles of awareness, autonomy, and authenticity, can be used to analyze teacher-student interactions in the classroom. Additionally, the model's application in developing teaching methods is illustrated. The research question addressed is: How can the AAA-model, as a tool for developing, carrying out, and analyzing teaching, help create learning-promoting action opportunities for multilingual students? An interaction between a teacher and her student during a Danish lesson in a 7th grade at a primary school ('Folkeskole'), where the majority are plurilingual students, is analyzed. The analysis, based on Mayring (2015), is structured as a deductive qualitative content analysis. Using the ecological AAA-model as the theoretical foundation, a learning situation is illustrated where neither the teacher nor the student achieves the desired outcome. The teacher aims to promote autonomy and authenticity for the student but ends up acting counterproductively, causing the student to do "double work" and become increasingly insecure and dependent throughout the interaction. The importance of considering all three principles simultaneously to promote learning and create meaningfulness, choices, and transparency in relation to academic and pedagogical goals is clarified based on the model.

Keywords: Økologi, sproglig interaktion, AAA-model, flersprogede elever, danskfaget, folkeskole, udskoling.

1. Indledning

En ny rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2023: 6) italesætter et efterhånden velkendt og veldokumentet vilkår i den danske folkeskole: "Flersprogede elever klarer sig betydeligt dårligere i skolen end etnisk danske elever, også når der korrigeres for socioøkonomisk baggrund". I rapporten beskriver udvalgte lærere i folkeskolen nogle af udfordringerne i den almene undervisning med flersprogede elever – her bl.a. at "være på bar bund, når de skal understøtte flersprogede elevers sproglige udvikling" (EVA 2023: 13), at elevernes svagere skrive- og læsekompetencer "gør det svært at gennemføre undervisningen" (EVA 2023: 15), og at dansk som andetsprog (DSA) især i udskolingen bliver "et benspænd for undervisningen" (EVA 2023: 16).

Behovet for en undervisning, der integrerer sprog og fag, og som skaber gode betingelser for deltagelsesmuligheder og faglig forståelse for flersprogede elever i almenundervisningen, er blevet påpeget af flere forskere inden for andetsprogspædagogik såvel internationalt (Cummins 2017; García & Wei 2014; Gibbons 2016; Walqui & Lier 2010) som nationalt (Holmen & Thise 2021; Sigsgaard 2017; Thise & Vilien 2019).

I denne artikel giver jeg et bud på, hvordan dette kan opnås. Jeg gør dette gennem en didaktisk ramme i form af **AAA-modellen**, der er baseret på et **økologisk sprog- og læringssyn**. Min hensigt med artiklen er at præsentere modellen, der er skabt af den økologiske sprog- og læringsforsker Leo van Lier, og vise, hvordan modellen både kan bruges til at analysere og udføre sprogudviklende undervisning i almenundervisningen. Jeg gør dette ved at inddrage og analysere en filmet undervisningssekvens i faget **dansk** i en 7. klasse i en folkeskole med overvejende flersprogede elever. Med afsæt i analysen berører jeg også i artiklens konklusion- og diskussionsafsnit, hvordan den pågældende dansklærer, Mona, kunne have brugt AAA-modellen som didaktisk værktøj i den givne situation og potentielt have udført en undervisning, der lå mere i tråd med AAA-modellen.

Med AAA-modellen analyserer jeg en pædagogisk og faglig problematik i sekvensen, nemlig hvordan eleven Nabil er på mentalt dobbeltarbejde i interaktionen med dansklæreren Mona, idet han både skal argumentere for sin analyse, som hun er uenig i, og finde ud af, hvordan han skal lave selve analysen samtidig med, at han skal navigere i deres relation. Følgende udsagn af Mona illustrerer det

dobbeltarbejde, hun sætter Nabil på i deres interaktion: ”Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [Mona knytter hænderne for at gøre sig stærk]”.

I artiklen arbejder jeg således ud fra følgende forskningsspørgsmål: Hvordan kan AAA-modellen som redskab til at udvikle, udføre og analysere undervisning hjælpe os med at skabe læringsfremmende handlemuligheder for flersprogede elever? I artiklen introducerer jeg begrebet ”læringsfremmende handlemuligheder”, der dækker over en kombination af, at eleverne er aktive i læringssituationen, og at denne aktivitet er rettet mod noget af fagligt relevant karakter. Inden for det økologiske perspektiv antages det i tråd hermed, at læring fordrer en aktivt handlende og interagerende elev (van Lier 2004a). Dette fører over i artiklens næste afsnit – baggrunden for AAA-modellen, det økologiske sprog- og læringssyn.

2. Det økologiske sprog- og læringssyn

Det økologiske sprog- og læringssyn antager, at elevers sprog udvikler sig, når eleverne er aktive og interagerer med deres sociale miljø (van Lier 2004a). Eleverne menes at være omringet af et miljø fyldt med potentielle meninger, dvs. information, som gradvist kommer til rådighed i takt med, at de handler og interagerer med og i miljøet, hvormed læring er en udvikling af effektive måder at indgå i omverdenen og dens betydninger (Gibson & Pick 2000; Reed 1996). Man kan med et økologisk perspektiv beskrive læring som en form for forbedret deltagelse i forskellige interaktive og kulturelle systemer, f.eks. skolen og dens forskellige fag, hvormed perception og handling går hånd i hånd og ses som en enhed – man kan ikke handle uden at opfatte verden, og man kan ikke opfatte verden uden at handle (van Lier 2004a: 221). Sproget bliver her af afgørende betydning, da det indgår i disse systemer: Desto bedre klædt på sprogligt, desto bedre kan eleverne handle og indgå i systemerne.

Man forstår menneskelige kommunikationssystemer som dynamiske, økologiske systemer, og sproglig udvikling sker som et resultat af meningsfuld aktivitet i disse sociolingvistiske økologier (van Lier 2004b). Hermed sammenkobler man sprog, læring og pædagogik i den antagelse, at eleven bedst lærer sprog i og gennem brug (Kramsch 2003). Sproget ses som en meningsskabende proces mellem mennesker i en specifik historisk og kulturel kontekst og bliver derfor studeret som relationer og ikke som objekter (van Lier 2008). En central økologisk pointe er, at hvis man tager konteksten væk, så er der intet sprog tilbage at studere. Derfor skal sprog ikke undervises isoleret, men som indlejret i de forskellige fag og deres respektive kontekster (van Lier 1996).

Med sin holistiske tilgang har det økologiske sprog- og læringssyn sat fokus på flersprogede elevers udfordringer i den almene fagundervisning på en nuanceret måde, hvilket har lagt grund til en del international andetsprogspædagogisk forskning omhandlende flersprogede elever i klasser svarende til den danske udskoling inden for forskellige emner (Borrero & Yeh 2010; Gresalfi et al. 2012; Gage-Serio 2014; Jakonen 2014; Duhaylongsod et al. 2015; Galguera et al. 2019; Schmida 2019; Walqui & Bunch 2019).

AAA-modellen er imidlertid ikke blevet anvendt i forskningsregi til planlægning, udførsel og analyse af undervisning i folkeskolen hverken i Danmark eller internationalt, om end den i en dansk kontekst er introduceret i forbindelse med undervisningsdifferentiering på sprogcentre (Maslo 2021) samt et aktionsforskningsprojekt omhandlende undervisning af lærerstuderende på en professionshøjskole (Maslo 2022). I internationalt regi er modellen bl.a. blevet brugt af en sproglærer som udgangspunkt til at danne bro mellem egne erfaringer med sprogudvikling og undervisningspraksis (Triyoko 2016).

I forhold til undervisning i den danske folkeskole kan modellen ses som nøglekomponenter til kritisk arbejde i klasseværelset – en udførsel af undervisning ud fra AAA-modellen kan medføre muligheder for at sammenkoble opmærksomhed, motivation og engagement i meningsfulde læringsaktiviteter med læringsfremmende handlemuligheder med et relevant og brugbart indhold. Hermed er vi fremme ved afsnittet om AAA-modellen.

3. Teori: AAA-modellen

For at planlægge og gennemføre undervisning, der fremmer flersprogede elevers faglige og sproglige udvikling bedst muligt, kan man ifølge van Lier fokusere på de tre principper, der udgør AAA-modellen: *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*. De tre AAA-er betinger hinanden, og de er afhængige af den sociale interaktion, som van Lier (1996: 42) beskriver som motoren, der sætter de tre AAA-er og hermed (sprog)læringen i gang. De tre AAA-er udspringer af en række epistemologiske betragtninger om sprog(læring) samt aksiologiske forhold, der menes at optage de fleste lærere.

1. Epistemologi: Omhandler den grundlæggende viden om (sprog)læring – dvs. de grundlæggende forudsætninger for, at noget bliver lært.

2. Aksiologi: Omhandler de værdier, som de involverede parter, f.eks. lærere, elever, andre interesser og aktører, har (van Lier 1996: 11).

For læserens skyld vil jeg i det følgende bruge begrebet *viden* for at henvise til epistemologi og *værdier* for at henvise til aksiologi i gennemgangen af de tre AAA'er.

Awareness:
Van Lier (1996: 11) sammenfatter *awareness* på følgende vis:

Viden: Omhandler perceptionens rolle for (sprog)læringen og det vigtige i at fokusere sin opmærksomhed på noget for overhovedet at kunne lære. Bevidsthedens funktion (og hermed *awareness*) er evnen til at organisere, kontrollere og vurdere erfaring for at bygge videre på eksisterende viden.

Værdi: Drejer sig om det at kende "spillereglerne" og vide, hvad man foretager sig, og hvorfor og hvordan man gør det.

Overført til undervisning vedrører *awareness* både at øge elevens fokuserende opmærksomhed og at skabe refleksion omkring læring, læringsprocesser og -strategier, der er involveret i læringen. Vedrørende sidstnævnte, ser van Lier (1996: 91) det som en uddannelses mål at opfordre elever til at udvikle evner, der kan gøre dem i stand til at håndtere det uforudsete, at træffe informerede og konstruktive valg, at udvikle skarpe observationsevner og at konstruere brugbar viden alene og sammen med andre. Ligeledes skal læreren engagere eleven ved at skabe meningsfulde aktiviteter med en stilladsering, der følger elevernes læringsproces. *Awareness* i klasseundervisningen opnås ved at tilbyde eleverne meningsfulde valg, samtidig med at læreren prøver at finde materialer og emner i den virkelig verden, som kan involvere eleverne i undervisningen (van Lier 1996: 188-213). Det vil af det følgende fremgå, hvordan disse to valg, som underviseren kan træffe, svarer til van Liers *autonomi* og *autenticitet*.

Autonomi:
Ifølge van Lier (1996: 11) omhandler *autonomi* kort skitseret:

Viden: Evnen til selv-regulering, at være motiveret og at kunne dybdebearbejde det faglige og sproglige stof.

Værdier: Ansvar for egne og andres handlinger, frie valgmuligheder og helt overordnet set om demokratisk uddannelse. En følelse af kontrol, ejerskab og kompetence i undervisningsaktiviteten er nødvendig for at kunne dybdebearbejde. Dybdebearbejdningen er betinget af aktivitet, da aktivitet

skærper *awareness* ved at tvinge eleven til at tune ind på sine omgivelser og hermed fokusere sin opmærksomhed.

I undervisningssammenhæng fordrer *autonomi* en deltagende, aktiv elev. Van Lier (1996) påpeger, at to centrale træk ved *autonomi* er valg og ansvarlighed, og disse kan skabes ved at give eleverne frie valg i undervisningen. Den autonome elev er således ansvarlig for såvel læring som ikke-læring, og lærerens væsentligste opgave bliver at opfordre til og guide læring. For van Lier (1996: 98-122) er der en nær relation mellem begreberne *autonomi* og motivation, og han anser motivation for at være et samspil mellem indre og ydre faktorer. Den indre motivation definerer van Lier som en motivation, der findes inde i eleven selv, mens den ydre motivation kommer af ydre påvirkninger. Man kan se skellet mellem indre og ydre motivation som et kontinuum, og i van Liers opfattelse af motivation må de eksternt kontrollerede handlinger falde i takt med de internt motiverede handlinger for at bære frugt. Dette gøres mest effektivt ved at stimulere elevens indre motivation. På denne måde bliver 'anden-regulering' til selv-regulering (van Lier 1996: 112). Og det er denne selv-regulering, som er den egentlige *autonomi* hos van Lier.

Autenticitet:
van Lier (van Lier 1996: 11) opridser *autenticitet* således:

Viden: Det sprog, der bliver brugt i det virkelige liv, og sprogets relevans for (sprog)læring samt betydningen af kommunikation for (sprog)læringen.

Værdi: Elevens aktive engagement og forpligtelse i læringssituationen samt hans/hendes integritet og respekt for andre.

Mht. undervisning kommer *autenticitet* ifølge van Lier ikke automatisk ind i klasseværelset sammen med materialer, bestemte undervisningsmetoder eller læseplaner, men er snarere et mål, som lærer og elev må arbejde hen imod, bevidst og konstant. Van Lier (1996: 128) taler her om en *autenticitering* af læringsprocessen, udført af både elever og lærere, hvorfor han mener, at det er interessant at undersøge interaktionen i klasseværelset i form af de muligheder, den kan skabe for at gøre læringsprocessen mere autentisk. I interaktionen mellem lærer og elev er *autenticitet* ifølge van Lier (1996: 139-142) betinget af en symmetrisk relation mellem de to parter, dvs., at de deltager på lige fod i samtalen.

Van Liers (1996: 128) forståelse af *autenticitet* tager således udgangspunkt i en Sartre-inspireret eksistentialistisk definition, og han mener dermed, at en autentisk handling er indre motiveret, hvorimod handlinger, som udføres, fordi alle andre gør det, eller som er motiveret af pligt eller andre eksterne faktorer, ikke er autentiske handlinger. *Autenticitet* drejer sig om, at læreren skal forsøge at sørge for relevans i materialet og finde ægte problemstillinger, som aktiverer reelle holdninger og følelser hos eleven. Som lærer kan man fremme *autenticitet* ved at indarbejde og bygge på elevernes personlige erfaringer, arbejde mod samarbejde frem for konkurrence samt ved at lære eleverne at blive autonome (van Lier 1996: 144).

3.1. AAA-ernes indbyrdes relation
"Hvis du ved, hvad du laver, og hvis du er ansvarlig for egne handlinger, så er du autentisk", fastslår van Lier (1996: 134) og cementerer, at de tre principper er indbyrdes forbundet og ikke kan eksistere uden hinanden. Dog skal *autenticitet* forstås som et produkt af *awareness* og *autonomi*, men autenticiteten påvirker derefter også de to andre principper. Van Lier (1996: 134) beskriver forholdet mellem dem således: "[…] awareness without autonomy is pointless, autonomy without awareness is disastrous, authenticity without autonomy is a contradiction". Han sammenligner på metaforisk vis

AAA-erne med et geografisk kort og en rejse: Her skal man som lærer forestille sig, at eleven sammen med læreren og sine klassekammerater via landskabet skal rejse til et bestemt sted på et kort: Med i deres bagage har de tre A-er. Med *awareness* har de rejsende en bevidst viden om, hvor de skal hen, og hvad de gør og hvorfor. Med autonomien har de friheden til at vælge, hvor de skal hen, og hvordan de når derhen. Ligeledes har de også med autonomien et ansvar for deres egen og deres medrejsendes rejse. Og med *autenticitet* handler de ud fra deres interesse og engagement og reelle livserfaringer – at man som rejsende f.eks. besøger steder, man altid har drømt om (van Lier 1996: 20).

4. Metodologi

I dette afsnit beskriver jeg kort baggrunden for artiklen og det empiriske materiale, der er produceret i forbindelse hermed. Jeg gør rede for, hvorfor og hvordan jeg netop har udvalgt den givne undervisningssekvens til min analyse, og jeg berører også min analytiske fremgangsmåde. Til sidst beskriver jeg situationen omkring den udvalgte sekvens.

4.1. Baggrund

Denne artikel indgår i et ph.d.-projekt, der omhandler, hvordan man kan omsætte økologisk teori i fagene dansk og biologi i 7.-9. klasse i et flersprogligt klasseværelse, hvor undervisningen foregår på dansk. Projektet har to forskningsspørgsmål: 1. *Hvilke handlemuligheder giver lærere flersproglige elever i fagene dansk og biologi?* 2. *Hvordan kan man forbedre disse elevers handlemuligheder med en økologisk tilgang?* Dermed berører artiklen begge forskningsspørgsmål, idet van Liers økologiske AAA-model både kan bruges til at analysere undervisningssituationer og til at planlægge og udføre undervisning ud fra – alt sammen med fokus på elevernes læringsfremmende handlemuligheder.

Projektets empiriske materiale blev produceret i maj, juni og august 2022 på en folkeskole i Storkøbenhavn. Materialet består af videooptagelser af undervisning, observationsnoter, interviews med lærere og elever samt fotos af klasseværelset, elever og skolen.[1]

4.2. Udvælgelsen og analysen af det empiriske materiale (undervisningssekvensen)

Udvælgelsen af den givne undervisningssekvens bunder i Philipp Mayrings tre kriterier for at kategorisere betydningselementer i empirisk materiale som særlig markante: Elementerne kan være (a) særlig ekstreme, (b) af særlig teoretisk interesse eller (c) forekomme særlig hyppigt i materialet (Mayring 2015). I min analyse tager jeg både afsæt i (a) særlig ekstrem og (b) af særlig teoretisk interesse. Den givne undervisningssekvens med Mona og Nabil er udvalgt som (b) af særlig teoretisk interesse, hvormed sekvensen anvendes som indgang til at illustrere brugbarheden af AAA-modellen til at planlægge, udføre og analysere undervisning. Sekvensen er også udvalgt ud fra (a) særligt ekstrem, fordi den viser en helt særlig undervisningssituation, hvor læreren egentlig har en målsætning om at fremme *autonomi* og *autenticitet* hos eleven, men alligevel kommer til at handle på en måde, der er kontraproduktiv. Hermed giver sekvensen anledning til at diskutere, hvordan man kan arbejde med AAA-modellen i en undervisningssituation. Jeg konkluderer ikke noget om den pågældende lærers generelle undervisningsform i artiklen. Analysen af den udvalgte undervisningssekvens er udarbejdet som en deduktiv kvalitativ indholdsanalyse (Mayring 2015). Sekvensen er transskriberet.

4.3. Situationen om og i den udvalgte undervisningssekvens

Det empiriske materiale til indeværende analyse er som nævnt en filmet sekvens fra et undervisningsforløb om forfatteren Kim Fupz Aakeson i en 7. klasse i faget **dansk**.

[1] Vær opmærksom på, at dette er blevet ændret, se "Erratum: Eleven på dobbeltarbejde – lærer-elev-interaktion behandlet med den økologiske AAA-model", *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication,* Vol.19 2025, DOI: 10.54337/ojs.globe.v19i1.11262.

Undervisningsforløbet er lavet af klassens dansklærer, Mona, der underviste klassen med det i maj-juni 2022. Forløbet havde en varighed på ca. tre uger og skulle afsluttes med elevpræsentationer, hvor eleverne kunne vælge at lave præsentationen oppe foran tavlen for hele klassen eller i en form for åbent forum, hvor de kunne gå rundt og se hinandens præsentationer på deres computere på den givne elevs/gruppes plads (Nabil valgte den sidste fremstillingsform ligesom alle de andre elever med undtagelse af tre). Mona havde lagt forløbet op på en padlet (online platform), som eleverne havde adgang til. Forløbet var inddelt i forskellige overskrifter med forskellige temaer, som eleverne så frit kunne vælge ud fra.

I den udvalgte sekvens har klassen arbejdet med forløbet i ca. to uger og skal lave præsentationen ved den næste undervisningsgang. Mona cirkulerer rundt og taler med de tilstedeværende elever i klassen, der hovedsageligt arbejder individuelt. Nabil kalder Mona hen til sig. Han arbejder med den overskrift i padletten, der hedder ”Billedbøger af Kim Fupz”, og han er i gang med en opgave, hvor han skal anvende tre nye fagbegreber (symmetrisk, supplerende og kontrapunktisk) til at analysere forholdet mellem tekst og illustration i en billedbog af Kim Fupz Aakeson ved navn *Poulsens Pirater*.

Definitionen på de tre begreber, Nabil arbejder med, kommer fra Gyldendals skolemateriale og var indsat som link i padletten. Gyldendal definerer de tre begreber således:

Symmetrisk: ”Forholdet mellem tekst og billede kan være symmetrisk. Det vil sige, at tekst og illustration siger det samme”.

Supplerende: ”Forholdet mellem tekst og billede kan være supplerende. Det vil sige, at man får nogle oplysninger i teksten og andre oplysninger i billedet. Hvis man kun læser teksten eller ser på billedet, får man ikke adgang til det samlede budskab”.

Kontrapunktisk: ”Forholdet mellem tekst og billede kan være kontrapunktisk. Det vil sige, at billede og tekst modsiger hinanden. Konflikten mellem tekst- og billedside har betydning for, hvordan vi skal forstå det samlede budskab”. (Gyldendals fagportaler, Dansk 7-10 u.å.)

Definitionen på de tre begreber er ydermere illustreret med tre illustrationer, der viser forholdet mellem tekst og illustration efter hver definition.

Sekvensen varer ca. 4 minutter. Deltagerne er anonymiserede.

5. Analyse

Dette analyseafsnit er inddelt i to dele. I den første del beskriver jeg, hvad der sker i interaktionen mellem Mona og Nabil. I den anden del behandler jeg samspillet mellem de tre A-er i forhold til de faglige og pædagogiske problematikker i interaktionen.

Vi kommer ind i interaktionen mellem dem, efter at Nabil har kaldt på Mona et par gange for at få hjælp til analysen.

5.1. Beskrivelse af Mona og Nabils interaktion: ”Jamen, nu har du jo ligesom vundet. Nu har du jo ret”.

Nabil indleder interaktionen med Mona med disse ord: ”Mona, er vi ikke enige i, at det her er en kontrapunk… altså hvad…”. Mona afbryder og hjælper ham med udtale af ordet kontrapunktisk og siger: ”Ej, det er altså også et virkeligt svært ord”. Lige herefter erklærer Mona så tydeligt, at hun er uenig med Nabil mht. hans brug af begrebet kontrapunktisk i analysen, idet hun mener, at forholdet mellem tekst og billede er supplerende: ”De modsiger hinanden. Det ved jeg ikke, om de gør. Det tror

jeg ikke, de gør. Men jo, det er jo din analyse". Det er også her, at hun for første men ikke sidste gang slår fast, at det er hans analyse. Denne uenighed om, hvorvidt forholdet mellem tekst og billede er kontrapunktisk eller supplerende, fortsætter: Mona: "Hvis man kun [tryk på kun] læser teksten eller ser billedet, får man ikke adgang til det samlede budskab. Altså, min analyse ville være, at de var supplerende". Men Nabil virker forvirret og spørger efterfølgende Mona, mens han kigger ned i bogen: "Det der?". Dette får Mona til at argumentere yderligere for sin analyse samtidig med, at hun tilskynder ham at finde flere argumenter for hans egen analyse: "Prøv lige at argumentere for, at det skulle være den der". Imidlertid virker Nabil efterfølgende ikke helt overbevist, hvorfor Mona afbryder ham med spørgsmålet: "Hvordan synes du, de modsiger hinanden? Det er det, der står lige der, ikke?". Han holder efterfølgende fast i sin analyse, men søger stadig hendes bekræftelse af den med ordene "forstår du?". Mona åbner derpå en smule op for Nabils analyse:

> Ja. Jeg er ikke helt enig, men jeg kan godt se din pointe. Jeg kan sagtens se, hvad du mener. Men det er også lige meget, det er ligegyldigt, om vi er enige. Det vigtigste er bare, at du har argumenterne i orden for, at de rent faktisk modsiger hinanden og ikke bare supplerer hinanden.

Ifølge Mona er det lige meget, om de er enige, men på Nabil virker det ikke sådan. Han ryster i hvert fald efterfølgende på hovedet, hvortil Mona siger: "Hmm. Nej, det er da interessant at arbejde med. Min analyse går på, at teksten siger noget af det, og billedet viser noget af det, men også lidt mere". Da han efter at have sagt en vittighed igen prøver at fremføre sin analyse, responderer Mona således. "Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [knytter hænderne for at gøre sig stærk]".

Igen holder Mona fast i sin analyse samtidig med, at hun på ny udtrykker, at Nabil skal kunne argumentere bedre, end han gør. Hun opfordrer ham til at fastholde sin analyse, men han er nu ved at give op og siger, at han vil vælge hendes analyse: "Så skriver jeg det andet". Hertil ytrer Mona, at han skal holde fast i sin analyse med ordene: "Nej Nabil, du skal ikke være sådan en quitter". Hun puffer ham på skulderen og begynder at gå fra ham for at lade ham fortsætte med sit arbejde. Men Nabil vil ikke kaldes en quitter og vælger igen sin analyse: "Men jeg quitter ikke. Men det er jo rigtigt. Der er ikke…*"*. Mona kommer tilbage til ham, afbryder ham og tilskynder igen: "Godt, så skriver du det. Så er det din analyse. Den tager du. Gå med den". Hun virker nu til at have mistet sin tålmodighed, idet hun går væk fra ham for anden gang. Herefter kigger Nabil efter Mona og mumler så for sig selv med hovedet rettet mod sin skærm: "Så skriver jeg kontrapunktisk, eller hvad det nu er... ".

Efter en kort pause er Nabil dog tilsyneladende kommet frem til den samme analyse som Monas. Han drejer rundt på sin stol og råber mod Mona, der nu står ved en anden elev: "[…] det er [tryk på er] supplerende. Fordi hvis du kigger to sider foran, så kommer faren hjem. Han ser sin far [uforståeligt]. Det er jo rigtigt". Imidlertid vil Mona ikke bare godtage dette argument, hvortil Nabil med et grin siger: "Jamen, nu har du jo ligesom vundet. Nu har du jo ret". Nabil har altså set det som en slags kamp mellem dem, om hvem der har den rigtige analyse. Mona er ikke enig i dette og går med følgende ord hen til ham: "Nej, det er ikke noget med, hvem der vinder. Det er bare et spørgsmål om, at min analyse er anderledes end din. Og min er ikke mere rigtig end din".

Herefter begynder Nabil og Mona at tale forbi hinanden, for mens Nabil nu er nået frem til den samme analyse som Mona, dvs. at forholdet mellem tekst og illustration er supplerende og synes at ville tale om dette, er Mona stadig optaget af at diskutere argumenterne for Nabils oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk). Og her får Mona pludselig, hvad der virker til at være en ny indsigt: "Så det, han står og siger, det er noget, der passer. Det er ikke noget han … Nårhh, det er, fordi du tænker, han lyver drengen". Hertil svarer Nabil: "Jeg tror ikke, han lyver, jeg tror, han måske drømmer eller noget".

Mona giver Nabil nu delvist ret i hans oprindelige analyse:

> Ah, så giver det mening. Så kan du godt argumentere for, at den viden, vi har her (Mona peger ned på en side i bogen), der kunne man godt tro, at han drømte, så det derfor ikke passer sammen. Det er da et godt argument [rør ham på skulderen]. Så er det rigtigt. Senere bliver man klogere. Men når man er nået hertil (Mona peger ned i bogen, der er åben), ved man det ikke.

Det, som Mona her fortæller Nabil, er altså, at han alligevel godt kan bruge begrebet kontrapunktisk til noget af billedbogen, men at hun stadig ville holde fast i sin egen analyse om, at forholdet mellem tekst og illustration grundlæggende er supplerende – det er det, hun mener med ordene ”senere bliver man klogere” i det forrige citat. Men selvom Nabil nu delvist har fået valideret noget af sin oprindelige analyse af Mona, er han usikker på denne, hvilket får Mona til at sige: ”Det kan du da godt sige, det bestemmer du selv. Det er din analyse. Du kører med din analyse”. Herefter ryster Nabil på hovedet og fortsætter med at arbejde ved sin computer. Hvilken analyse (om forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk, supplerende eller/og begge dele forskellige steder i billedbogen) Nabil vælger står hen i det uvisse.

5.2. Samspillet mellem de tre A-er i Mona og Nabils interaktion: Nabil på dobbeltarbejde.

Hvad angår *awareness,* er Nabil fra interaktionens start tunet ind på opgaven og er opmærksom og fokuseret: Han ved, hvad han skal lave, han har sat sig ind i materialet, og han ved, hvorfor, hvornår og hvordan han skal gøre det. Han har før interaktionen med Mona brugt sin baggrundsviden til at løse opgaven og anvender et nyt fagbegreb, kontrapunktisk, i sin analyse af forholdet mellem tekst og illustration - ved ikke at bruge begreberne supplerende og symmetrisk viser han hermed, at han også har taget stilling til dem. Som en forudsætning for *awareness* fremhæver van Lier (1996: 11) vigtigheden af, at eleven bemærker et *gap*, dvs. et hul mellem det, eleven allerede kender, og det, der er ukendt for eleven. Dette hul har Nabil fyldt ud ved at lave analysen, hvor han netop bruger et for ham nyt fagbegreb, kontrapunktisk, og han lægger allerede fra interaktionens start ud med at give udtryk for dette. På dette tidspunkt i interaktionen er der også gode betingelser for *autonomi* og *autenticitet* for Nabil: Det styrker autonomien, at han er aktiv og engageret i opgaven og på egen hånd forsøger at lave den. Han virker drevet af en indre motivation, da han har sat sig ind i teorien og det materiale, han skal analysere. Autenticiteten styrkes af, at han har fundet sin egen fortolkning og hermed stemme i opgaven og blot skal have sine resultater valideret af Mona.

Mona giver allerede fra interaktionens start sin mening klart til kende, og det bliver svært for ham at holde fast i sin egen analyse, hvilket potentielt giver ringere betingelser for *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*: Når Nabil end ikke får muligheden for at komme på banen i interaktionens start og udfolde sine analytiske betragtninger og bruge sin baggrundsviden (*awareness*), bliver han passiviseret, hvilket svækker hans dybdebearbejdning og hermed analyse og gør det sværere for ham at fokusere sin opmærksomhed (*autonomi*). Dermed kan det blive sværere for ham at se relevansen i opgaven (*autenticitet*). Egentlig er dette i strid med Monas udtrykte pædagogiske hensigter, der netop går på, at han skal gå selvstændigt til opgaven og tro på sig selv, da det med hendes ord er hans analyse. Hun ytrer gentagne gange i interaktionen et eksplicit ønske om at skabe en form for *autonomi* og *autenticitet* for ham. Hun prøver f.eks. at styrke hans *autonomi* ved at få ham til at holde fast i hans egen analyse, men hun er fortsat eksplicit omkring sin uenighed og hjælper ham ikke til enten at finde argumenter for hans egen eller hendes analyse. Det lader til, at hun har en forventning om, at han kan finde de faglige argumenter og har redskaberne til det, idet hun ikke gør noget for at skærpe hans *awareness* omkring hvad og hvordan. Dette styrker ikke autonomien for Nabil, da han nu ikke ved, hvordan han skal lave sin egen analyse, ligesom det påvirker autenticiteten. Det bliver dermed svært for Nabil at nå frem til egen analyse, da den svækkede *autonomi* gør, at han konstant orienterer

sig mod Mona i sin analyse. Den manglende *awareness* om, hvordan han så skal nå frem til sin egen og/eller Monas analyse, influerer også på autenticiteten. Mona forsøger at styrke Nabils motivation og selvstændighed, men hun har som nævnt ikke tunet hans opmærksomhed ind på, med hvad eller hvordan han kan argumentere for sin analyse. Hun har nogle forventninger til ham om at holde fast i sin analyse, men hun styrker ikke hans muligheder for at gøre dette igennem deres interaktion. Selv, når hun til sidst delvist validerer noget af hans oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk), er Nabil i tvivl. Måske fordi hun stadig ytrer eksplicit, at den kun er delvist rigtig, eller måske fordi, at han ikke er blevet stilladseret nok af hende til at kunne stå ved sin analyse og derfor vil lave en, der bliver som hendes.

Man kan som nævnt ifølge van Lier (1996) se skellet mellem indre og ydre motivation som et kontinuum. Nabil går fra at være engageret i opgaven og styret af en indre motivation til at være styret af en ydre motivation, nemlig at leve op til Monas krav og at gøre hende tilfreds. Ifølge van Lier må de eksternt kontrollerede handlinger falde i takt med de internt motiverede handlinger, hvilket gøres ved at stimulere elevens indre motivation. På denne måde kan anden-regulering (”other-regulation”) som nævnt blive selv-regulering (”self-regulation”) (van Lier 1996: 112). Men Nabil bliver ikke selv-regulerende i interaktionen. Muligvis forsøger Mona at gøre selv-regulering muligt for ham ved at gentage, at han skal holde fast i sin analyse, men det kommer til at handle mere om, at han skal måle sin analyse op i mod hendes end finde sin egen, dvs. anden-regulering. Der er således ikke en balance mellem indre og ydre motivation hos Nabil, da han er så styret af den ydre motivation.

Awareness i klasseundervisningen opnås ifølge van Lier (1996) ved at tilbyde eleverne meningsfulde valg, men spørgsmålet er, om Nabil får et regulært valg? Der hersker ikke de bedste betingelser i interaktionen for, at Nabil kan udtrykke sine egne behov og mål med analysearbejdet – en central økologisk pointe er, at man kun lærer noget, hvis det har værdi og brugbarhed for en (van Lier 2004a). For Nabil kommer denne værdi og brugbarhed til at omhandle at gøre Mona tilfreds enten ved at blive enig med hende i hendes analyse og/eller overbevise hende. Ifølge van Lier (1996: 90-93) involverer det at lære også praktisk øvelse på klasserumsniveau: Det kan f.eks. være i forhold til at lære at arbejde i grupper og selvstændigt, at lære sin egen læringsstil at kende og at lære at udtrykke sine egne behov og mål: I interaktionen med Mona lærer Nabil dog ikke, hvordan han skal arbejde selvstændigt, ligesom han ikke lærer, hvordan han potentielt lærer bedst.

”The quality of social interaction resides in the things it points to”, skriver van Lier (1996: 47) og pointerer hermed vigtigheden af, at der er et specifikt fagligt fokus i sproglige interaktioner mellem lærer og elev(er): Dermed er det ikke bare samtale mellem lærer og elev for samtalens skyld (van Lier 1996: 147). Men fokus i interaktionen mellem Mona og Nabil bliver ikke det, det burde handle om fagligt set, nemlig hvordan Nabil kan lave en god, selvstændig analyse og udvikle sine egne analytiske evner. I interaktionen mellem lærer og elev er *autenticitet* som skrevet betinget af en symmetrisk relation mellem de to parter, dvs., at de deltager på lige fod i samtalen (van Lier 1996: 139-142). Men denne symmetri mangler, da det er Mona, der både styrer interaktionens form og indhold. Van Lier (1996) nævner, hvordan de tre A-er kan have svære betingelser, hvis man som lærer er produktorienteret, autoritær og kontrollerende i sin interaktion med eleven. Dette er Mona i interaktionen med Nabil. Produktet er selvfølgelig den rigtige analyse, nemlig hendes. Van Lier (1996) påpeger også, at en lærerstyret undervisning kan tendere til at være elliptisk i sin kommunikationsform frem for proleptisk. Ved ellipser udelades der en række informationer, som modtageren selv skal finde frem til og skabe betydningen af – hermed opstår der en risiko for, at modtageren ikke inviteres indenfor i det kommunikerede (Munck Olesen & Maslo 2021). Mona giver ikke Nabil nogen hjælp til at finde aspekter, der kan støtte hans analyse, hvilket gør interaktionen elliptisk. Hun lader det være op til Nabil selv at finde disse informationer. Hvis interaktionen skulle have været proleptisk, ville Mona have givet Nabil nok informationer til at kunne bruge begge begreberne kontrapunktisk og supplerende. Hun forudsætter, at Nabil kan lave sin egen analyse. Det *gap*, van Lier nævner mellem, hvad eleven kender, og det, der er ukendt for eleven, bliver større i

løbet af interaktionen. Når Mona tilmed i høj grad styrer hans aktivitetsniveau i deres interaktion, kan han få svært ved at dybdebearbejde det faglige stof og dermed få en følelse af *autenticitet*.

Nabils analyse kan ikke blive en autentisk handling for ham, fordi han er så fokuseret på at imødekomme Mona og give Mona det rigtige svar og ikke får plads til at udtrykke sin egen mening. Van Lier (1996: 13) skriver også dette om *autenticitet*: "[…] an action is authentic when it realizes a free choice and is an expression of what a person genuinely feels and believes*"*. Ligeledes bliver det svært for ham at bruge sine reelle erfaringer fra den virkelige verden, når Mona er så styrende. Igen kan man måske hævde, at Mona ved at sige "det er din analyse" vil forsøge at give Nabil en stemme, men det er tydeligvis lige vidt, når hun affejer hans analyse kontinuerligt. Derfor synes det heller ikke at spille nogen rolle, at hun til sidst giver ham delvist ret i noget af hans oprindelige analyse (at forholdet mellem tekst og illustration er kontrapunktisk) og opfordrer ham til at holde fast i den – især fordi hun stadig mener, at forholdet mellem tekst og illustration grundlæggende er supplerende. Nabil betvivler nemlig sin oprindelige analyse, fordi den er blevet afvist så mange gange, og fordi han ikke har fået redskaberne til at kunne argumentere for den. Hendes ønske om, at han skal tro på sig selv, ikke være en quitter og holde fast i hans oprindelige analyse, gør imidlertid, at hun end ikke er lydhør over for "hans nye analyse". Hun ønsker *autonomi* for ham, og for hende betyder det altså, at han holder fast i sin oprindelige analyse – derfor vil hun kun tale om den til sidst i interaktionen. Men hun lader ham heller ikke komme til orde og udfolde sine faglige argumenter for den nye analyse. Dette kunne ellers have ført til mere *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* for Nabil.

En ting er altså, at Nabil har ringe læringsbetingelser pga. manglende overensstemmelse mellem de tre A-er. En anden ting er, at Mona flere gange ekspliciterer, at hun ønsker, at han skal være selvstændig og tro på sig selv. Elevernes selvstændighed og tro på sig selv er faktisk også noget, hun fremhæver som et mål i mit interview med hende. Ligeledes ytrer hun i interviewet et ønske om at nå ud til at eleverne og med hendes ord "udvikle og stimulere dem". Med dette in mente kunne et kendskab til AAA-erne have hjulpet Mona til at skabe flere læringsfremmende handlemuligheder. Når *autonomi* og *awareness* mangler, ja så har *autenticitet* svære vilkår ifølge van Lier (1996: 136), da *autenticitet* handler om engagement og interesse og at kunne bruge sine relevante erfaringer og viden.

Med ovenstående analyse tydeliggøres artiklens titel "Eleven på dobbeltarbejde", idet Nabil i interaktionen:

1. Forsøger at lave sin egen analyse samtidig med, at han forsøger at finde ud af, hvad Monas analyse skal indeholde rent fagligt.

2. På Monas opfordringer forsøger at finde ud, hvordan og hvorfor han overhovedet skal lave sin egen analyse, når den ikke er den samme som Monas.

Analysen viser, hvordan de tre A-er er forbundet og forudsætter hinanden. De fungerer som en form for retningsgivere til handlinger, der tilsigter, at elever udvikler awareness, bliver autonome og stræber efter autenticitet.

6. Konklusion og diskussion – potentielle veje til undervisning ud fra AAA-modellen

I sekvensen er vi vidne til en dans mellem Mona og Nabil om, hvem der har ret. Det er dog ikke en dans, hvor der danses i takt af de to parter – hertil er Mona for styrende og validerende i interaktionen med Nabil, hvilket begrænser Nabils handlemuligheder og sætter ham i en passiv rolle. Og i en økologisk optik har en passiv elev som nævnt svært ved at lære. Analysen viser, at det kan være svært at skabe læringsfremmende undervisning, hvis man ikke medtænker de tre A-er med hensyn til at skabe symmetriske, interaktionelle sprogbrugs- og undervisningssituationer med meningsfuldhed,

valgmuligheder og transparens i forhold til faglige og pædagogiske mål. Vender man tilbage til Monas citerede ytring i artiklens indledning, ”Det må du selv om. Men du må jo gerne skrive det andet, hvis du synes, det er det, så gør du det. Jeg synes bare, du skal have nogle stærkere argumenter [Mona knytter hænderne for at gøre sig stærk]”, kan med AAA-modellen argumentere for det nærmest umulige i dette for Nabil: Hvis det ene A f.eks. mangler i en undervisningssituation, kan de andre to ikke eksistere. Med van Liers AAA-model får Nabil svært ved at udvikle *awareness* (at vide, hvad han skal kigge efter i sin analyse og hvorfor og hvordan), *autonomi* (at have selvstændigheden til at foretage analysen) og *autenticitet* (at tro på sig selv og udvikle sin egen stemme og interesse i analysen). Nabil er ellers fra start tunet ind på opgaven og virker engageret, hvormed aspekter af *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* er der. Men han bringes ud af kurs i interaktionen med Mona, der stiller krav af faglig og pædagogisk karakter, som han ikke kan gennemskue og/eller leve op til uden hendes hjælp. Hjælpen udebliver, hvormed hans *awareness* daler. Følgende spørgsmål melder sig: Kan en elev gå selvstændigt til værks og tro på sig selv, bare fordi han får besked på det gentagne gange? Kan man som lærer forvente, at eleven kan nå frem til faglige indsigter blot ved at få at vide, at dem, han fremlægger, ikke stemmer overnes med ens egne? Resultatet bliver i dette tilfælde en forvirret elev, der hverken er kommet frem til fugl eller fisk i sin analyse. Skal han vælge sin egen eller Monas eller sågar en kombination? Det paradoksale er, at Mona netop ikke ønsker dette – hun vil nemlig gerne have en læringssituation, hvor *awareness*, *autonomi* og *autenticitet* sameksisterer for eleven. Vi ender altså med en læringssituation, hvor hverken elev eller lærer får det ønskede udbytte.

AAA-modellen er blevet brugt analytisk i artiklen. For at vende tilbage til artiklens problemstilling ”Hvordan kan AAA-modellen som redskab til at udvikle, udføre og analysere undervisning hjælpe os med at skabe læringsfremmende handlemuligheder for flersprogede elever?” kan modellen også bruges til at give bud på, hvordan Mona kunne have skabt flere læringsfremmende handlemuligheder i undervisningssituationen. Dette skitseres i det følgende:

Først og fremmest kunne Mona have undladt at udtrykke sin egen analyse eksplicit allerede fra interaktionens start og gennem hele interaktionen. Hun kunne have stillet ham åbne spørgsmål i forhold til hans analyse. På den måde ville hun kunne have stilladseret ham bedre i hans analyse, fordi hun ville have mødt ham ud fra hans udgangspunkt, og hans læring ville kunne ske i interaktionen med hende. Muligvis ville Nabil gennem en sådan proces have fundet frem til flere argumenter, der kunne underbygge hans oprindelige analyse og/eller måske have indset, at hans analyse skulle laves om, fordi forholdet mellem billede og tekst måske alligevel ikke var kontrapunktisk men supplerende. Hun kunne også have undladt de mange opfordringer til at ”gå med din egen analyse”, når Nabil tydeligvis kom på mere og mere vaklende grund, hvormed hendes opfordringer blev kontraproduktive. Hun kunne have givet ham muligheder for at udfolde hans ”nye” analyse frem for at insistere på at tale om hans ”oprindelige”. Disse tiltag ville have styrket Nabils *awareness*, fordi han ville have haft sin opmærksomhed rettet mod sin egen analyse, og dermed fået en mere målrettet kurs i forhold til, hvor han var på vej hen. Meningsskabelsen og viden ville hermed kunne blive skabt i interaktionen med Mona frem for at være noget, hun mente, burde være til stede hos Nabil i forvejen. Dette ville også have styrket hans selv-regulering, dvs. autonomien, og handlemuligheder i situationen. Dermed ville autenticiteten også forstærkes, da han ville have kunnet drage nytte af sin baggrundsviden og erfaringer og træffe valg i sin analyse, der var meningsfulde for ham og lå i tråd med de reelle behov, der opstod i løbet af hans analysearbejde. De tre A-er, *awareness*, *autonomi* og *autenticitet*, skal alle tænkes sammen og aktiveres i interaktionen for at skabe et meningsfuldt læringsmiljø.

Litteratur

Borrero, Noah E. & Christine J. Yeh (2010). 'Ecological English Language Learning Among Ethnic Minority Youth'. *Educational Researcher*, 39(8): 571-581. https://doi.org/10.3102/0013189X10389810

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.

Duhaylongsod, Leslie, Catherine E. Snow, Robert L. Selman & Suzanne M. Donovan (2015). 'Toward Disciplinary Literacy: Dilemmas and Challenges in Designing History Curriculum to Support Middle School Students'. *Harvard Educational Review*, 85(4), 587-608. https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.587

EVA (2023). *Undervisning af flersprogede elever i folkeskolen: Lærernes oplevelse af udfordringer og muligheder i arbejdet med DSA i den almindelige undervisning*. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Gage-Serio, Ondine Angelique (2014). *Affordances for Language Awareness in a Middle School Transitional Classroom: Multi-Competent L1/L2 Users Under No Child Left Behind*. UC Santa Cruz. https://escholarship.org/uc/item/5mz970cg

Galguera, Tomás, Catherine Lemmi & Paolo C. Martin (2019). 'Investigating Disease Transmission: Engaging English Learners in a Phenomenon-Based Science Lesson'. I A. Walqui & G. C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners*. New York: Teachers College Press. 93-114.

García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gibbons, Pauline (2016). *Styrk sproget, styrk læringen, sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gibson, Eleanor J. & Anne D. Pick (2000). *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195118254.001.0001

Gresalfi, Melissa Sommerfeld, Jacqueline Barnes & Dionne Cross (2012). 'When does an opportunity become an opportunity? Unpacking classroom practice through the lens of ecological psychology'. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2): 249-267. https://doi.org/10.1007/s10649-011-9367-5

Gyldendals fagportaler, Dansk 7-10. (u.å.). *Billedfortællinger, 3. Forholdet mellem tekst og billede #1*. Hentet 2. september 2024, fra https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/billedfortaellinger/kapitler/3-forholdet-mellem-tekst-og-billede-1

Holmen, Anne & Helene Thise (with Jim Cummins & Sten Christensen) (2021). *Flere sprog i læringen: Translanguaging i praksis* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jakonen, Teppo (2014). 'Building Bridges – How secondary school pupils bring their informal learning experiences into a Content and Language Integrated (CLIL) classroom'. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 8(1). https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/43400

Kramsch, Clarie (2003). 'Introduction: "How can we tell the dancer from the dance?"'. I Clarie Kramsch (Red.), *Language Acquisition and Language Socialization*. United Kingdom: Bloomsbury Publishing Plc. 1-31.

Maslo, Elina (2021). 'Undervisningsdifferentiering i fleksible læringsrum på sprogskolen: Det handler om at skabe rum for sprogbrug og refleksion'. *Fokus - på dansk som andetsprog for voksne*. 12-16. Tilgået i marts 2024, https://www.ucviden.dk/da/publications/undervisningsdifferentiering-i-fleksible-l%C3%A6ringsrum-p%C3%A5-sprogskole

Maslo, Elina (2022). 'Creating spaces for engagement in meaningful activities'. *Hungarian*

Educational Research Journal, 12(4): 401-410. https://doi.org/10.1556/063.2021.00097
Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
Munck Olesen, Jonas & Elina Maslo (2021). 'Model til analyse af pædagogisk interaktion mellem lærer og elev'. *Unge Pædagoger*. 42-51.
Reed, Edward (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1016/S0166-4115(05)80023-8
Schmida, Mary (2019). 'Shakespeare's Macbeth: Making Powerful texts Accessible and Engaging to English Learners'. I Walqui, Aïda & George C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners.* New York: Teachers College Press. 71-92.
Sigsgaard, Anna-Vera Meidell (2017). 'Samtale og interaktion i undervisningen'. I Kragholm Knudsen, Stine & Lone Wulff (Red.), *Kom ind i sproget: Flersprogede elever i fagundervisning*. København: Akademisk Forlag. 105-124.
Thise, Helene & Katja Vilien (med Pauline Gibbons, Jes Madsen & Steen Christensen) (2019). *Broen til fagsproget: 32 idéer til at styrke sproget i alle fag* (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
Triyoko, Hanung (2016). '"There should be a room for self-initiated activity". A narrative inquiry on my teaching practices'. *Register Journal*, 4(1): 1-16. https://doi.org/10.18326/rgt.v4i1.456
van Lier, Leo (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
van Lier, Leo (2004a). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic. https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5
van Lier, Leo (2004b). 'The semiotics and ecology of language learning – Perception, voice, identity and democracy'. *Utbildning Och Demokrati*, 13(3): 79-103. https://doi.org/10.48059/uod.v13i3.783
van Lier, Leo (2008). 'Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics'. I Bernard Spolsky & Francis M. Hult (Red.), *The Handbook of Educational Linguistics* (1. udgave). Malden: Blackwell Publishing. 596-605. https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch42
Walqui, Aïda & George C. Bunch (2019). 'What is Quality Learning for English learners?'. I Aïda Walqui & George C. Bunch (Red.), *Amplifying the Curriculum: Designing Quality Learning Opportunities for English Learners*. New York: Teachers College Press. 21-42.
Walqui, Aïda, & Leo van Lier (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. San Fransisco: WestEd.