

# sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik  
nummer 40, oktober 2007

tema

## børnelitteratur i sprogundervisningen

“Barnet på rejse ud i et sprog, som det er på vej til at lære, møder i børnebøgerne litterære figurer, der ofte gør et uudsletteligt indtryk og måske endda bliver til livslange fantasiledsagere.”

*Annegret Friedrichsen*

- 5 Kronik. Helle Lykke Nielsen: Ikke et ord om minoritetssprog
- 10 Nina Christensen: Børnelitteratur: Noget andet, og dog det samme
- 15 Karen Aarøe og Jette Laursen: Børne- og ungdomslitteratur i læreruddannelsens fremmedsprogsundervisning – nogle projekter
- 23 Sanne Lauesgaard-Nissen: Billedbogen i fremmedsprogsundervisningen
- 29 Leni Dam: Lyrik i sprogundervisningen – hvad, hvorfor og hvordan
- 35 Jette Løntoft: Børnebøger og tosprogede børn i indskoling
- 41 Michael Ford: Eventyr og *dual language* undervisning i folkeskolens ældre klasser
- 46 Thomas Illum Hansen: Nutidens bliven-barn – Et procesorienteret perspektiv på børne- og ungdomslitteraturen
- 52 Annegret Friedrichsen: På rejse i nordisk nabolitteratur – Børnelitterære figurer i tidlig nabosprogsundervisning
- 59 Anmeldelse
- 61 Godt Nyt
- 63 Andet Godt Nyt
- 63 Kalender

### **Børnelitteratur i sprogundervisningen**

Sprogforum årg. 13, nummer 40, oktober 2007

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

### **Temareaktionen for dette nummer:**

Nanna Bjargum, Annegret Friedrichsen og Bente Meyer

### **Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:**

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Karen Risager og Michael Svendsen Pedersen

– med bidrag fra : INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

### **– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:**

Nanna Bjargum, Bodil Bjerregaard, Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Kirsten Hastrup, Anne Holmen, Lise Jeremiassen, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Camilla Mehlsen, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

### **Redaktionens adresse:**

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk) • T: 8888 9057 • F: 8888 9701

© 2007 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag • [www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-636-9

### **Abonnement**

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk)

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: [pluk@dpu.dk](mailto:pluk@dpu.dk)

# Forord

## Børnelitteratur i sprogundervisningen

Sprogforum har tradition for med mellemrum i et temanummer at sætte litteraturpædagogikken inden for fremmed- og andetsprog på dagsordenen. Senest var det nr. 21 om *Litteratur og film* og nr. 33 om *H.C. Andersen* i sprogundervisningen der – ud over de spredte artikler om litteraturpædagogik i andre temanumre – fokuserede på litteraturens særlige force, muligheder og udfordringer i sprogundervisningen.

Med nærværende temanummer fremhæver vi for første gang særligt børnelitteraturen, dvs. børne- og ungdomslitteraturen, i sprogundervisningen. Flere forhold har ført til at vi har taget dette emne op, ikke mindst en stigende interesse for emnet blandt undervisere – en interesse som dog kun i mindre omfang afspejles i forskning og forskningsformidling inden for netop *børnelitteratur i fremmedsprogs- og andetsprogsundervisningen*.

Men hvorfor nu udskille børne- og ungdomslitteraturen som noget særligt? Nogle vil mene at det er spørgsmålet hvordan, i hvor høj grad og i hvilken henseende børnelitteratur adskiller sig fra 'voksenlitteratur'; andre vil mene at der bare er tale om en konstruktion skabt igennem tiden for at adskille litteratur for børn og unge på grundlag af målgruppens alder. Børnelitteraturen finder i dag større og større anerkendelse som netop litteratur; dvs. lighederne fremhæves i højere grad end forskellene i en tid hvor den didaktiske 'pegefinger-litteratur' fra fordums tid for længst er passé. Receptionen af børnelitteraturen og de kontekster den indgår i, diskuteres dog stadig i høj grad. Hvor meget tilpasses sprog og indhold i forhold til aldersgruppen ud fra forfatterens forestillinger om hvad børnene kan klare og forstå; hvor meget tænker forfatteren på dette, mens han eller hun skriver? Astrid Lindgren advarer mod at børnelitteraturen mister kontakten med kunsten: "Jeg må føle, at det flyder, som det skal. Jeg skriver om og om igen, fjerner unødvendige ord, så det klinger bedre. Og så skriver jeg sådan, som jeg selv vil have bogen skulle være, hvis jeg selv var barn. Jeg skriver til barnet i mig selv. Jeg tænker aldrig, at nu vil jeg skrive, så de små børn, som skal læse det her, får det sjovt, jeg tænker i det hele taget slet ikke på dem, når jeg skriver. Jeg skriver for min egen fornøjelses skyld." (Lind-

gren, Astrid & Strömstedt, Margit: *Astrid Lindgrens Klogebog*. Kbh.: Gyldendal, 1997, s. 39).

Spørgsmålet om hvad og hvor meget der er didaktik, og hvad der er æstetik, rejser stadig – sideløbende med spørgsmålet om hvorvidt didaktik og æstetik egentlig behøver at udelukke hinanden. Billedbogen har i de sidste årtier udviklet sig til en kompleks kunstform hvor indhold og billede går hånd i hånd. Flere og flere børnebøger henvender sig i lige så høj grad til voksne som til børn. Og har den gode fortælling for børn ikke altid kunnet læses med stort, om end forskelligt, udbytte af både den voksne og barnet? Indeholder den gode historie ikke altid flere lag med appel til den enkelte læser, til både barnet og den voksne?

For at få svar på disse spørgsmål har vi bedt Nina Christensen, lektor og leder af Center for Børnelitteratur, om i en kort indledningsartikel til dette temanummer at redegøre for diskussionen om forskelle mellem børnelitteratur og 'voksenlitteratur'.

Fra sprogunderviserens side eksisterer der ofte nogle mere eller mindre indlysende pædagogiske begrundelser for inddragelsen af specielt børnelitteratur i undervisningen – begrundelser der peger ud over de almene argumenter for at inddrage litteratur generelt i undervisningen, men som samtidig bundner i dem. En af disse begrundelser er at elevernes motivation for at gå ind i det sproglige er højere hvis de arbejder med børne- og ungdomslitteratur, netop fordi børne- og ungdomslitterære tekster indholdsmæssigt formodes at være mere tilpassede til elevernes interesser. En anden begrundelse er at der ligger en forventning om et enklere sprog der er lettere tilgængeligt for en elev der lærer et fremmedsprog. I denne akse hvor det indholdsmæssige og det sproglige skal mødes, er der imidlertid – når vi taler om børnelitteratur i sprogundervisningen – en forskydning, idet elever der skal lære et fremmedsprog, jo er ældre end de børn bøgerne ofte er skrevet til. Med andre ord er eleven – i hvert fald når vi taler om tysk eller fransk – ikke nået så langt at han kan kaste sig over en ungdomsroman skrevet for de 13-15-årige, når han måske først for nylig er begyndt at lære sproget. Men i denne forskydning kan andre elementer spille en rolle, f.eks. illustrationerne som har betydning i vekselvirkningen mellem sproglig formidling og ikke-sproglig, billedlig formidling samt hvordan denne vekselvirkning spiller ind på den sproglige forståelse. Andre faktorer af betydning er f.eks. hvordan den børnelitterære sproglige leg med rim og rytme indvirker på hukommelse og sproglig glæde, eller hvordan den genremæssige forhåndsviden som eleverne har fra danskundervisningen, spiller ind. Også kulturelt betingede forskelle i perception og fortolkning af vekselspillet mellem tekst og illustration og øgede muligheder for kulturforståelse via børnebogens skildringer af barndom, skoleliv og opvækst etc. er væsentlige elementer at forholde sig til, når man begiver sig ind i fremmedsprogede børnebøgers univers.

Der er ingen tvivl om at fremmedsprogspædagogisk forskning med hensyn til litterære tekster i sin oprindelse var inspireret af den modersmålsorienterede litteraturpædagogik, men at særlige forhold der har at gøre med aldersgruppe, færdighe-

der og fremmedsproglæring, gør sig gældende når man vil overføre erkendelserne til fremmedsprogundervisningen. Med dette in mente er Thomas Illum Hansens diskussion af forholdet mellem didaktik og æstetik og eksemplerne og erkendelserne fra den procesorienterede litteraturpædagogik meget relevante – også for en fremmedsprogkontekst. Desuden har vi som en sidste krølle på emnet også inddraget den nordiske nabosprogundervisning.

Vi har her kort berørt nogle aspekter – flere bliver behandlet i dette temanummer, hvor vi har bestræbt os på at nå rundt om både forskellige genrer, forskellige uddannelsesinstitutioner og indfaldsvinkler til emnet.

*Kronik: Helle Lykke Nielsen: Ikke et ord om minoritetssprog*

I kronikken *Ikke et ord om minoritetssprog* diskuterer Helle Lykke Nielsen fra Syddansk Universitet virkningerne af den stedmoderlige behandling, som minoritetssprogene er udsat for i Danmark, og hun sammenligner med andre landes sprogpolitik, lande der har forstået, at den sproglige mangfoldighed også er en vældig ressource, og ikke kun 'unødvendige' udgifter.

*Nina Christensen: Børnelitteratur: Noget andet, og dog det samme*

I denne indledningsartikel diskuterer Nina Christensen en række definitioner af begrebet børnelitteratur og giver et rids over diskussionen om børnelitteraturens særlige karakteristika.

*Karen Aarøe og Jette Laursen: Børne- og ungdomslitteratur i læreruddannelsens fremmedsprogundervisning – nogle projekter*

De to forfattere beskriver hvordan børnelitteraturen kan og bør være et vigtigt element i undervisningen af lærerstuderende, dels med fokus på de målgrupper de studerende som lærere skal tilrettelægge undervisning for, dels med fokus på de lærerstuderendes egen sprogtilegnelse.

*Sanne Lauesgaard-Nissen: Billedbogen i fremmedsprogundervisningen*

I artiklen sættes fokus på billedbogen som genre, og med udgangspunkt i fire eksempler giver forfatteren bud på anvendelsen af billedbøger i tyskundervisningen med idéer der uproblematisk kan anvendes i de øvrige sprogfag.

*Leni Dam: Lyrik i sprogundervisningen – hvad, hvorfor og hvordan*

Leni Dam beskriver den lyriske genres styrke med eksempler fra både engelsk begynderundervisning og undervisning i de større klasser i folkeskolen. Hun fremhæver lyrikkens kombination af sprog, lyd og rytme og dens appel til eleverne og viser hvordan lyriske tekster kan bruges produktivt i såvel skriftlig som mundtlig form i fremmedsprogundervisningen.

*Jette Løntoft: Børnebøger og tosprogede børn i indskolingen*

Jette Løntoft fortæller om sprogstimulering, om hvordan læreren ved hjælp af oplæsning af børnebøger kan øge de tosprogede elevers sprogtilegnelse. Jette Løntoft

inddrager – ligesom Sanne Lauesgaard-Nissen – illustrationer som et vigtigt aspekt i sprogundervisningen.

*Michael Ford: Eventyr og dual language undervisning i folkeskolens ældre klasser*  
Begrebet *dual language* undervisning med eksempel i det moderne eventyrs kulturformidlende potentiale præsenteres, og Michael Ford belyser dette ved at fortælle om sin egen undervisning af børn og unge på en arabisk friskole.

*Thomas Illum Hansen: Nutidens bliven-barn – Et procesorienteret perspektiv på børne- og ungdomslitteraturen*

Thomas Illum Hansens artikel handler om procesorienteret litteraturpædagogik. Han giver eksempler fra dansksproget litteratur og litteraturundervisning, som også kan overføres til og er relevant for fremmedsprogsundervisningen. Han diskuterer overordnet dels de didaktiske perspektiver ved at anvende børne- og ungdomslitteratur generelt og dels børne- og ungdomslitteraturen ud fra et æstetisk perspektiv.

*Annegret Friedrichsen: På rejse i nordisk nabolitteratur – Børnelitterære figurer i tidlig nabosprogsundervisning*

I denne afsluttende artikel argumenterer Annegret Friedrichsen for den litterære figurs potentiale som indgang til nordisk nabosprogsundervisning og opridser muligheder for at udvide repertoiret af tekster for undervisning i svensk og norsk litteratur og kultur.

*Anmeldelse*

Lisbeth Østergaard anmelder Lita Lundquists bog *Tekstkompetence på fremmedsprog*, der er en lærebog især i at oparbejde kompetencer i læsning og skrivning.

*Godt Nyt*

Rubrikken indeholder nyere udvalgt litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

*Andet Godt Nyt*

Udvalgte nye værker indgået i Danmarks Pædagogiske Biblioteks samling.

*Kalender*

REDAKTIONEN



Helle Lykke  
Nielsen

Lektor, *ph.d.*  
Center for Mellemøst-studier, Syddansk Universitet  
[hln@language.sdu.dk](mailto:hln@language.sdu.dk)

## Kronikken

# Ikke et ord om minoritetssprog

Svensk sprogpolitik anfører at alle har ret til et sprog, herunder “at udvikle og bruge sit eget modersmål og nationale minoritetssprog” (Bästa sproget, sammenfatningen, s.1). I praksis betyder det at der skal udgives flere børne- og ungdomsbøger på andre sprog end svensk, laves et børnebogs-katalog over bøger på minoritetssprog, og lægges vægt på modersmålsundervisning og svensk som andetsprog. Norsk sprogpolitik konstaterer at Norge “i endnu højere grad end i dag vil være et multi-etnisk og mangesproget samfund”, og at norsk [ikke] må ..... true og fortrænge minoritetssprog (...) fra de domæner, hvor de har deres retmæssige plads og funktion” (Norsk i hundre, sammenfatning, s.1).

Den danske debat, derimod, forbigår minoritetssprogene i tavshed: Dansk Folkepartis forslag til folketingsbeslutning om forberedelse af en dansk sproglov, som blev fremsat 6. december 2006, nævner intet om minoritetssprog i deres oplæg, og ser man på regeringens seneste sproglige redegørelse fra 2004, der er udarbejdet af Kulturministeriet, er hele fokus lagt på at fremme dansk, fra sprogstimulering af tosprogede småbørn til udvikling af dansk fagterminologi ved de danske universiteter.

Og når regeringen endelig tår ordet minoritetssprog i sin mund, betyder det såmænd tysk, og til nød grønlandsk og færøsk. Danmark ratificerede i september 2000 Den europæiske pagt om regionale sprog eller mindretalssprog, den såkaldte Sprogpagt, og skal derfor løbende lave statusredegørelser for hvordan vi behandler minoritetssprog. Den seneste redegørelse kom i 2006 og leverer på 37 sider en indgående beskrivelse af hvordan den danske stat ved hjælp af betydelige kontante tilskud sikrer at det tyske mindretal i Sønderjylland på ca. 15.000 personer ikke lider nogen kulturel eller sproglig nød (Denmark's Second Report on the European Charter for Regional or Minority Languages, 2006). Grønlandsk og færøsk derimod er undtaget fra sprogpagten, ifølge regeringen fordi disse sprog er velbeskyttede gennem diverse hjemmestyreordninger, og fordi hverken grønlandske eller færøske politikere angiveligt ønsker at blive omfattet af sprogpagten (s. 5-6). Alle andre minoritetssprog i Danmark – arabisk, somali, tyrkisk, urdu og andre, der tilsammen tales af omkring 200.000 mennesker – er ikke omtalt med ét ord.

## Hvem skal betale?

Fortielsen af andre minoritetssprog end tysk, grønlandsk og færøsk er næppe nogen tilfældighed. Regeringen har sandsynligvis ikke nogen intentioner om at fornægte indvandrerbørns ret til at bruge deres modersmål – dertil er Danmark bundet op af alt for mange traktater og konventioner, og alene henvisningen til at sprog er omfattet af menneskerettighederne ville gøre den slags argumentation selvmordrisk. Nææh, det springende punkt er snarere hele diskussionen om hvad retten til at bruge et modersmål som ikke er dansk, egentlig betyder i praksis – eller sagt på en anden måde: hvem der har ansvaret for at retten til sprogvedligeholdelse af andre sprog end dansk kan realiseres. Er det individet, altså indvandrerne selv, eller staten? Til sammenligning kunne man jo overveje om retten til at blive behandlet for sin hjertelidelse inden for X antal uger, var noget værd hvis ikke denne ret blev fulgt op af konkret mulighed for behandling på et sygehus, enten her eller i udlandet.

Nu kunne man jo mene at regeringen allerede har taget stilling til den problematik, da den i 2002 afskaffede statsstøtten til modersmålsundervisning. Det betød nemlig i praksis at en meget stor del af modersmålsundervisningen i indvandrersprog ophørte, bortset lige fra den der tilgår hollandske bønderbørn hvis forældre har købt landbrugsbedrifter her i landet – her har Danmark nemlig en europæisk forpligtelse til at yde undervisning. Men ved nærmere eftersyn var afskaffelsen af statsstøtten ikke nogen klar politisk udmelding: Regeringen tog nemlig ikke stilling til hvem der har ansvaret for at skabe rammerne for at denne ret fik et indhold, men skød bare ansvaret for betalingen – og dermed også for at afgøre spørgsmålet – fra sig. Så var det op til de enkelte kommuner og deres betrængte økonomi at afgøre den sag, og regeringen blev fri af den vanskelige balancegang det nu engang er at overholde traktater om sproglige rettigheder på den ene side, og betale for det på den anden. At det var en af Dansk Folkepartis mærkesager at afskaffe modersmålsundervisningen, har utvivlsomt hjulpet på regeringens vilje til at skubbe problemet fra sig.

## Minoritetssprogenes dynamik

At minoritetssprog trods fortielser og manglende penge til modersmålsundervisning lever i bedste velgående i Danmark, er der mange eksempler på. Vi har de første 10 arabiske skoler samt en række tyrkiske og pakistanske, der ganske vist alle sammen underviser på dansk, men også har flere timer i arabisk, tyrkisk, somali og urdu på skemaet. Og søgningen om at komme til at studere minoritetssprog ved universiteterne er klart stigende, i hvert fald når det gælder arabisk, ganske som vi ser det i andre dele af verden: I USA er antallet af universitetsstuderende i arabisk steget med 92,3% fra 1998 til 2002 – en stigning der har været undervejs op igennem 1990'erne – mens moderne hebraisk er steget med 28%, japansk med 21,1% og kinesisk med 20% (Welles, 2002, s. 13). Der er ikke lavet tilsvarende nationale statistikker for minoritetssprogene i Danmark, men tal fra Syddansk Universitet viser en stigning på 460% fra 1992 til 2005 i søgningen til arabiskstudierne.



Der er også vækst de steder hvor det giver mening at benytte minoritetssprog. Antallet af moskeer er stigende i Danmark, og selv om fredagsbønnen hyppigt foregår på dansk eller engelsk for at tage hensyn til de sprogligt forskelligartede grupper der deltager i seancerne, er der en tendens til at moskeerne "specialiserer" sig efter sprog og kultur: I Odense har vi f.eks. både en arabisk, en tyrkisk, en somalisk og en pakistansk moske med gode muligheder for at dyrke det fælles sprog. Folkebibliotekerne er et andet eksempel: Her har man voksende bestande af bøger og aviser på minoritetssprog, og adgang til et indvandrerbibliotek – eller "bibliotekscenter for integration", som det hedder på nydansk – som har til formål at betjene de etniske minoriteter i Danmark med bøger, aviser, tidsskrifter og musik fra hjemlandene. Folkebibliotekerne har også lavet særlige websteder med information på op til 15-20 minoritetssprog om alt fra asyl og uddannelse til social service og medier (se f.eks. FINFO).

Og det er ikke kun universiteter, moskeer og folkebiblioteker der arbejder systematisk med minoritetssprog. Både DR, Skatteministeriet, Undervisningsministeriet og de store kommuner har vejledninger på f.eks. arabisk, tyrkisk og somali om alt fra licens, integrationspolitik og iværksætterkurser til fritidsaktiviteter og håndhygiejne. Københavns kommune har endda en borgerrådgivning, der på arabisk, serbo-kroatisk, tyrkisk og urdu bl.a. vejleder i brug af klagesystemet og mægler i sager om diskrimination. Der er også virksomheder der har indset nytten af at kunne kommunikere på minoritetssprog: TDC reklamerer f.eks. med at de har arabisk kundeservice, hvor de besvarer telefon- og mail-henvendelser på arabisk, hvilket ifølge virksomheden skulle være både tids- og pengebesparende. Alt sammen er det gode og fornuftige tiltag der falder ind under kategorien kunde- og borgerservice, men som åbenbart ikke har nogen plads i oplægget til en dansk sprogpolitik. På interessant vis lever sådanne initiativer netop op til regeringens handleplan fra 2005, der ønsker at sætte fokus på betydningen af ordentlig kommunikation og effektmålinger af offentlig kommunikation, der kan sikre at budskaber når ud til målgrupperne. Men erkendelsen af at man altså også må tage andre sprog end dansk i brug for at nå sådanne mål, forbigås i tavshed.

## Verden ifølge Dansk Folkeparti

Om brugen af minoritetssprog ligefrem breder sig i Danmark, kræver en større og mere systematisk undersøgelse, men i hvert fald kan man konstatere at visse minoritetssprog er blevet mere synlige i det danske landskab i de sidste 10 år. Og måske er det netop det Dansk Folkeparti vil til livs, når de i bilag 1 til deres forslag om forberedelse af en dansk sproglov lidt kryptisk anfører at "Offentligt tilskud til oversættelse til fremmedsprog, der tilsigtes benyttet indenlandsk over for danske statsborgere i brochurer, radio, fjernsyn, til skiltning og på internet, bortfalder." (Forslag til folketingsbeslutning om dansk sproglov, B56, bilag 1, pkt. II). For hvem skal så betale for de brochurer og vejledninger om fritidsaktiviteter, ældreomsorg, licensbetaling og sukkersyge der i dag foreligger på minoritetssprog?

Dansk Folkeparti er tydeligvis godt klar over at man ikke helt kan fjerne den sproglige støtte til minoriteter, for de erkender i bemærkningerne til lovforslaget at man undtagelsesvis må sørge for “nødtørftig underretning af udlændinge på gennemrejse” og “begrænset tolkningsbistand til asylansøgere, der endnu ikke har modtaget dansk opholdstilladelse”. Men har man først opnået dansk opholdstilladelse, “må muligheden for gratis tolkningsbistand være ophørt, ud over hvad efterforskning iværksat af retsvæsenet eventuelt måtte nødvendiggøre.” (Forslag til folketingsbeslutning om dansk sproglov, B56, bilag 1, pkt. II) Det skal med andre ord være slut med offentlig støtte til alle de initiativer over for minoritetsgrupper i Danmark der ikke har at gøre med kriminalitet – hvis det altså står til Dansk Folkeparti.

Man kan med god ret spørge om det er klog politik at lade som om der ikke findes minoritetssprog i Danmark, endsige søge at skabe flest mulige barrierer for at disse sprog kan fungere som kommunikationsmiddel mellem det offentlige og indvandrergupper. Ikke blot hindrer en sådan tilgang til dansk sprogpolitik at regeringen kan opfylde sin kommunikationspolitik og sine borgerforpligtelser, men den er også med til at forhindre at vi i Danmark kan realisere en del af det globaliseringspotentiale vi ellers er så glade for i alle andre sammenhænge. Danmark har ligesom alle mulige andre lande brug for eksperter, diplomater, videnskabsfolk, forhandlere, nødhjælpsarbejdere, embedsmænd, efterretningsfolk, politi og forretningsfolk der magter at skabe og bevare alle mulige slags relationer til folk rundt om i verden – ikke bare i den vestlige engelsksprogede verden, men også i Mellemøsten, Pakistan, Somalia og alle de andre steder hvor indvandrere og flygtninge kommer fra. Indvandrere og flygtninge skal selvfølgelig lære dansk, men ligefrem at bruge kræfter på at “opløse” eller “fjerne” de sprogkompetencer vores nye medborgere har med sig, og som vi kan bringe i spil sammen med andre kompetencer i en globaliseret verden, er ikke klog investering i landets globaliseringspotentiale, men alene et udtryk for kortsigtede nationalistiske interesser.

Man kan ikke tie sprog ihjel, men man kan gøre livet besværligt for dem, f.eks. gennem lovgivning. Men hvad skal det til for, når vi, i stedet for at genere, kan få gavn af de sproglige kompetencer vi har fået forærende? Forholdet mellem dansk og minoritetssprog er ikke et “enten/eller” men et “både/og”, ganske som det kan læses ud af den svenske og norske sprogpolitik. Og det synes jeg, regering og folketing skulle tænke over når de nu efter al sandsynlighed giver sig i kast med at udarbejde en ny dansk sprogpolitik.

## Litteratur

Bästa språket – den vedtagne svenske sprogpolitik (2005):

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3120&doktyp=betankande&bet=2005/06:KrU4>

Denmark's Second Report on the European Charter for Regional or Minority Languages (2006):

[http://www.coe.int/t/e/legal\\_affairs/local\\_and\\_regional\\_democracy/regional\\_or\\_minority\\_languages/2\\_monitoring/2.2\\_States\\_Reports/Denmark\\_report2.pdf](http://www.coe.int/t/e/legal_affairs/local_and_regional_democracy/regional_or_minority_languages/2_monitoring/2.2_States_Reports/Denmark_report2.pdf)

DR's arabiske omtale af licens:

<http://www.dr.dk/OmDR/Licens/sprog/20061009123910.htm>

FINFO <http://www.finfo.dk/wwwfinfo/html/default.html>

Forslag til folketingsbeslutning om forberedelse af en dansk sproglov (B56) fremsat 6.12 2006.

<http://www.ft.dk/SamB56ling/20061/beslutningsforslag/B56/index.htm>

Københavns kommune:

<http://www3.kk.dk/upload/gfx.nsf/Sundhedspleje/h%C3%A5ndhygiejnebrev%20arabisk.pdf>

Nordisk sprogdeklaration (2006):

[http://www.dsn.dk/meddelelser/Deklaration\\_NR.PDF](http://www.dsn.dk/meddelelser/Deklaration_NR.PDF)

Norsk i hundre – et udspil til en norsk sprogpolitik (2005):

[http://www.sprakrad.no/Aktuelt/Norsk\\_i\\_hundre\\_Strategiar/](http://www.sprakrad.no/Aktuelt/Norsk_i_hundre_Strategiar/)

Odense kommune:

[http://www.odense.dk/upload/FIraad/integration\\_ara\\_web.pdf](http://www.odense.dk/upload/FIraad/integration_ara_web.pdf)

Regeringens sproglige redegørelse 2004:

<http://www.kum.dk/graphics/kum/downloads/Publikationer/Sprogredegoerelse.pdf>

Skat.dk: <http://www.skat.dk/SKAT.aspx?oID=393285&vID=0&search=arabisk>

TDC: <http://arabisk.tdconline.dk/>

Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/nyheder/documents/arabisk.pdf>

Welles, Elisabeth B. (2004): "Foreign Language Enrollments in United States' Institutions of Higher Education", fall 2002, in: *ADFL Bulletin*, vol. 35, no. 2-3/ 2004. S. 7-26.

Økonomi- og erhvervsministeriets kommunikationsguide:

<http://www.kommunikationsguide.dk/>



Nina  
Christensen

Centerleder, Center for Børnelitteratur,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
[nc@dpu.dk](mailto:nc@dpu.dk)

## Børnelitteratur: Noget andet, og dog det samme

Når børnelitteratur gøres til genstand for et temanummer af et tidsskrift, signaleres det indirekte, at børnelitteraturen har nogle særlige egenskaber, at den er noget "andet". Men på hvilken måde er den noget andet, og hvad er det, man forestiller sig, den adskiller sig fra? Disse spørgsmål skal denne indledningsartikel i meget kort form forsøge at besvare. Jeg gør det ud fra to perspektiver eller påstande: børnelitteratur adskiller sig fra anden litteratur, hvad angår 1) tekstinterne forhold, 2) kontekstbestemte forhold.

### Tekstinterne definitioner af børnelitteratur

Som med litteratur generelt gælder det for børnelitteratur, at det ikke er muligt – eller ønskværdigt – at stræbe mod enighed om, hvad litteratur er, men at det trods dette er nødvendigt at forholde sig til definitioner. Jonathan Culler (Culler 1997: 27-33) diskuterer f.eks. forskellige definitioner på litteratur, herunder litteratur som en form for sprog, der henviser til sig selv som sprog, litteratur som en særlig form for tilrettelagt eller komponeret sprog samt litteratur som tekster, der forholder sig til andre litterære tekster. Sådanne definitioner af litteratur ville uden problemer kunne overføres på en stor del af børnelitteraturen, fra nonsensdigtning over børnelitterære klassikere til moderne tekster for børn. Og man hører da også i diskussioner om børnelitteratur med jævne mellemrum det synspunkt fremført, at det ikke er relevant eller interessant at udskille børnelitteraturen fra litteratur generelt: Det centrale er lighederne med almen litteratur, underforstået voksenlitteratur, ikke forskellene.

Som litterat deler jeg langt hen ad vejen denne opfattelse og mener, at man i en række sammenhænge kan forholde sig til litteratur for børn på samme måde, som man gør til litteratur skrevet for voksne. Børn og voksne kan analysere med de tekstanalytiske redskaber, der er udviklet til voksenlitteratur, man kan opnå æstetiske oplevelser gennem børnelitteratur, og alle kan udvikle deres sproglige og menneskelige univers også ved at læse tekster skrevet for børn. Kanoniseringen af en række værker, der oprindeligt er skrevet for børn, understøtter denne påstand, f.eks. Lewis Carrolls *Alice in Wonderland* (1865), H.C. Andersens *Eventyr fortalte for Børn* (1835-42) eller Saint-Exupéry's *Le petit Prince* (1943).

Ikke desto mindre diskuterer børnelitteraturforskere stadig, hvilke tekstinterne faktorer der adskiller tekster for børn fra tekster for voksne. Første fase af denne diskussion var den tyske og svenske “adaptationsforskning” i 1960’erne, hvor man undersøgte, på hvilke måder tekster for børn var tilpasset barnelæseren. Man pegede på fire områder: for det første de tematikker, som litteraturen behandler, for det andet den litterære komposition, for det tredje sprog og stil og endelig tekstens tilrettelæggelse gennem typografi m.v. (Weinreich 2004: 41).

Meget generelt kan man sige, at forskerne opfattede børnelitteraturen som en litteratur, der på disse områder var enklere og derfor tilgængelig for børn. En senere fase i børnelitteraturforskningen pegede under påvirkning af læserorienteret litteraturteori på, at børnelitteratur var noget andet i kraft af, at den implicite læser er et barn, en tankegang der ligger naturligt i forlængelse af adaptationsteoriene. Torben Weinreich udvikler, bl.a. under indflydelse af Umberto Eco, en definition på børnelitteratur, hvor den formodede læsers kompetencer er i fokus. I Weinreichs perspektiv drejer det sig primært om følgende: barnets faktiske læsefærdigheder (læsekompetencer), dets kendskab til bogen som medie (konventionskompetence), dets almene viden (encyklopædisk kompetence) og endelig dets kendskab til anden litteratur (intertekstuel kompetence). Børnelitteratur er ifølge Weinreich skrevet ud fra en forventning om, at barnet som læser på disse områder ikke endnu har den viden og de færdigheder, den voksne har. Der ligger vel at mærke ifølge Weinreich ikke nogen kvalitetsvurdering i denne bestemmelse af børnelitteraturen.

## Børnelitteratur og barndomsopfattelser

Weinreichs definition på børnelitteratur er i dag hyppigt anvendt, men dens udbredelse har også medført en interesse og et behov for at diskutere barndomsopfattelser i forhold til børnelitteratur. Adaptationsforskningen og dens syn på børnelitteratur som en forenklet form for voksenlitteratur forekommer at være knyttet til en opfattelse af barnet som et ufuldstændigt væsen, der sprogligt og litterært endnu ikke er færdigudviklet. Denne tankegang kan man genfinde i litteraturpædagogisk praksis: Børnelitteratur er en form for “umoden” litteratur, som barnet vokser fra, når det er modent til rigtig litteratur forstået som litteratur, der ikke er tilpasset en særlig målgruppe. I historisk perspektiv afspejler denne tankegang en barndoms- og børnelitteraturhistorisk udvikling, der i sin mest ultrakorte og reducerede form kunne lyde således: Omkring midten af 1700-tallet begyndte man at udgive skrifter for børn med det formål, at børn gennem kundskaber skulle dannes til at blive dydige og nyttige borgere i staten: det var altså skrifter der byggede på et ideal om det oplyste og dannede individ. I starten af 1800-tallet udvikledes under inspiration fra tysk romantisk litteratur og filosofi en individopfattelse, hvor bl.a. almuens og barnets var knyttet til en “naturlig”, førciviliseret og privilegeret tilstand. Barnet blev set som et særligt væsen knyttet til poesien, naturen og det guddommelige, og derfor blev det også relevant at skabe en litteratur med egne træk og særligt henvendt til barnet. H.C. Andersen og B.S. Ingemann diskuterer f.eks. i deres korre-

spondance, hvad der adskiller en tekst for børn fra en tekst for voksne (Christensen 2005: 100-103). B.S. Ingemann fremhæver de eventyr, hvori han mener at finde "Naivitet, Humor og Lune" og "de livsglade Stemninger og Phantasier", mens han advarer Andersen mod for tidligt at introducere børn til "Livets tragiske Alvor", som han f.eks. mener, det sker i "Den standhaftige Tinsoldat" (Christensen 2005: 102).

Børnelitteratur bygger i vor tid efter min opfattelse på en dobbelthed både i barndoms- og litteratursyn. Barndomsforskning henleder i dag ofte opmærksomheden på børns styrker, deres kompetencer og deres evner til og muligheder for at have indflydelse på deres egen situation. I takt med dette har en del af børnelitteraturen udviklet sig til i mindre grad at forudsætte en læser, som man må tage sproglige, tematiske og stil- og formmæssige hensyn til. En del af børnelitteraturen er imidlertid stadig i høj grad en adapteret eller tilpasset litteratur, der er i overensstemmelse med forventninger, som i høj grad bygger på tidligere tiders litterære konventioner og barndomsopfattelser.

## Det børnelitterære reservat

Når børnelitteraturen alligevel ud fra en række perspektiver optræder som en "anden" litteratur, er dette i høj grad kontekstbestemt. Børnelitteraturen udgives på forlagenes børnelitterære redaktioner, den formidles i boghandlernes børneafdelinger, den anmeldes kun i meget begrænset omfang i aviser og tidsskrifter, den har særlige afdelinger på bibliotekerne, og der undervises i meget begrænset omfang i den på universiteter og på pædagog- og lærerseminarer/CVU'er.

Når børnelitteratur ikke inddrages i universiteternes litteraturundervisning, signaleres det indirekte, at området ikke er Litteratur. I 1970'erne var børnelitteraturen under indflydelse af ideologikritikken i en kort periode del af pensum, men den gled ud tilsyneladende med opkomsten af nye teoretiske interesser som dekonstruktion og reader response teori i 1980'erne og 1990'erne. Muligvis åbner vor tids interesse for cultural studies for at børnelitteratur igen betragtes som relevant studieobjekt, altså for en bredere opfattelse af hvilke tekster det er legitimt at arbejde med. På de mellemlange videregående uddannelser, herunder lærer- og pædagoguddannelsen, viser et masterprojekt fra DPU (Rasmussen 2006), at børnelitteratur kun anvendes i undervisningen i yderst begrænset omfang. Med indførelsen af en obligatorisk kanon for gymnasiet og en vejledende kanon for folkeskolen signaleres da også tydeligt, at målet med litteraturundervisning er, at børnene og de unge kommer til at læse litteratur skrevet og udgivet for voksne hurtigst muligt, og læsning af børnelitteratur bliver dermed indirekte blot et middel til at kunne dette.

## Noget andet i positiv forstand

Der findes forskere, som i stedet for at tale om børnelitteratur opererer med begrebet “børnelektur”, forstået som den litteratur, børn læser, eller som fokuserer på en skelnen mellem, hvad børn læser frivilligt, som lystlæsning, og det de læser af pligt i skolen (Ewers 2000: 15-31). Sådanne definitioner samt de ovenfor diskuterede peger for mig at se på, at det er umuligt at fremkomme med én definition, der kan anvendes på børnelitteratur i alle kontekster og fra alle historiske perioder. Mere interessant er det at henvise til eksempler på områder, hvor børnelitteraturen i dag er med til at udvikle litteraturbegrebet.

Børnelitteratur er for eksempel en form for litteratur, der i høj grad eksperimenterer med interaktionen mellem skrevet tekst og billeder. Dette kommer bl.a. til udtryk i ordløse billedbøger med eller uden narrative forløb, f.eks. Bente Olesen Nyströms visuelle fortællinger i detaljerede surrealistiske universer. Bøger som disse retter sig ikke udelukkende mod børn og kunne udmærket tænkes anvendt i sprogundervisning. Man finder også tekst-billede-eksperimenter i Dansk lærerforenings serie af såkaldte billedromaner, hvor forfattere som Pia Juul, Jesper Wung-Sung og Martin Glaz Serup er blevet sat sammen med yngre illustratører med henblik på at skabe relativt korte fortællinger, hvor tekst og illustrationer interagerer (se [www.dansklf.dk](http://www.dansklf.dk)). På billedbogsområdet ser man generelt en udvikling mod en højere grad af samspil mellem tekst og billeder og en bevægelse mod at henvende sig til en stadig ældre målgruppe, f.eks. i bøger af Dorte Karrebæk og Kim Fupz Aakeson.

Et andet eksempel på børnelitteraturens udforskning af “det litterære” kunne være vor tids fantasy-bølge. Her ser man en kontinuerlig leg med skellet mellem fantasi og virkelighed og dermed indirekte en diskussion af fikcionalitet. Også denne genre har rod i romantikken og dennes etablering af en barndomsforståelse, hvor barnet knyttes til fantasien (Skyggebjerg 2005). Fantasy-bølgen har som bekendt fået stor udbredelse blandt andet i kraft af Harry Potter-bøgerne, men denne bølge har også styrket udbredelsen af værker af bl.a. Josefine Ottesen og Lene Kaaberbøl, der begge var produktive, også før Harry Potter så dagens lys.

Endelig kan man pege på en stadig tematisering af skrift, talt sprog og fortælling inden for børnelitteraturen, måske fordi barnet, igen i forlængelse af romantisk tankegang, ofte opfattes som et individ i mere “naturlig” kontakt med sproget og fortællingen, bl.a. gennem legen. Overalt i Louis Jensens omfattende forfatterskab reflekteres der f.eks. over forholdet mellem sprog, fortælling, individ og verden: Bogstaver og tegn gives meget konkret liv i billedbøgerne *Bogstavskolen* (2002) og *De bortblæste bogstaver* (2001), hvor hovedpersonerne er bogstaver, der flygter ud af bøger for at prøve at begå sig i det virkelige liv. Hos Peter Mouritzen henledes opmærksomheden på sprog og fortælling både i en række nonsensfortællinger på vers, f.eks. *Det gale alfabet* (2003), men også i hans seneste roman *Den sidste dør. Historien om den hemmelige digter* (2006) benytter forfatteren sig af en række meta-

fiktive træk, f.eks. har bogen en række fortællere, der indbyrdes kommenterer og korrigerer hinandens beretninger.

Det må naturligvis bero på den enkelte undervisers vurdering, om man finder det rimeligt at bruge børnelitteratur i sprog- og litteraturundervisningen. Men mit kendskab til ældre og nyere litteratur inden for området får mig til at hævde, at de, der gør det, vil stå over for overraskende mange tekster, der udvikler ikke kun elevernes, men også underviserens litteraturbegreb.

## Litteratur

- Christensen, Nina (2005): *Barnesjælen. Børnelitteraturen og det romantiske barn*. Kbh.: Høst.
- Christensen, Nina (2004): "Metafiktive træk i danske billedbøger: om Louis Jensens *De bortblæste bogstaver* (2001) og *Bogstavskolen* (2002), Kim Fupz Aakesons *Historien* (2000) og Peter Mouritzens *Det gale alfabet* (2003).  
I: Christensen, Kampp og Skyggebjerg (2004): *Mod forventning: analyser af nyere børne- og ungdomslitteratur*, Kbh.: Høst, s. 155-177.
- Culler, Jonathan (1997): *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung*. München: Fink.
- Mørch-Hansen, Anne og Jana Pohl (red.) (2006): *Børnelitteratur i tiden*. Kbh.: Høst.
- Rasmussen, C.C. (2006): *Børnelitteraturen i læreruddannelsen, pædagoguddannelsen, bibliotekaruddannelsen og skolebibliotekaruddannelsen*. Masterprojekt, Danmarks Pædagogiske Universitet. – Upubliceret.
- Skyggebjerg, Anna Karlskov (2005): *Den fantastiske fortælling i dansk børnelitteratur 1967-2003*. Kbh.: Roskilde Universitetsforlag/Center for Børnelitteratur.
- Weinreich, Torben (2004): *Børnelitteratur. Mellem kunst og pædagogik*. Kbh.: Center for Børnelitteratur/Roskilde Universitetsforlag, 2. udg.
- Weinreich, Torben (2006): *Historien om børnelitteratur. Dansk børnelitteratur gennem 400 år*. Kbh.: Branner & Korch.

Se [www.cfb.dk](http://www.cfb.dk) og [www.dansklf.dk](http://www.dansklf.dk)





**Karen Aarøe**

Seminarielektor i tysk  
CVU Sønderjylland, Haderslev Seminarium  
[kma@cvusonderjylland.dk](mailto:kma@cvusonderjylland.dk)



**Jette Laursen**

Seminarielektor i engelsk  
CVU Sønderjylland, Haderslev Seminarium  
[jla@cvusonderjylland.dk](mailto:jla@cvusonderjylland.dk)

## Børne- og ungdomslitteratur i læreruddannelsens fremmedsprog-undervisning – nogle projekter

Selvfølgelig skal vi læse børne- og ungdomslitteratur i sprogfagene i læreruddannelsen, vil de fleste nok mene – kan man overhovedet undlade det? Ja, det kan man, for rent faktisk nævnes børne- og ungdomslitteraturen end ikke specifikt i CKF'erne (Centrale kundskabs- og færdighedsområder) for linjefagene engelsk, tysk og fransk i læreruddannelsen. Ikke desto mindre giver det meget god mening i et professionsrettet perspektiv at læse børne- og ungdomslitteratur med de kommende sproglærere. De skal jo undervise samme målgruppe, som børne- og ungdomslitteraturen henvender sig til. I det følgende vil vi give eksempler på de sproglige, faglige og didaktiske potentialer i børne- og ungdomslitteratur med særligt henblik på engelsk- og tyskundervisningen. Derudover vil vi kort skitsere, hvilke mål vi har med læsningen af børne- og ungdomslitteratur i linjefagsundervisningen i læreruddannelsen.

### Den studerendes egne færdigheder og kompetencer

*Børne- og ungdomslitteratur som sprogligt input* for de studerende selv: det at læse børne- og ungdomsbøger kan hjælpe studerende i gang med at læse litteratur på målsproget og hermed tekster, som forekommer dem relevante med børns og unges liv, tanker og drømme i centrum. De studerende øger deres bevidsthed og viden om, hvordan man tilegner sig sprog gennem læsning.

*Børne- og ungdomslitteratur og kommunikative færdigheder:* det at læse og arbejde eksemplarisk med teksterne som afsæt for at tale og skrive på målsproget styrker flere af de kommunikative færdigheder hos de studerende selv og er også med til at give dem en genrebevidsthed, både inden for mundtlige og skriftlige genrer.

*Børne- og ungdomslitteratur og tekstforståelse:* at drøfte teksterne de studerende imellem bevidstgør dem både om deres subjektive læsninger og om spændende punkter i teksterne, som kan danne afsæt for et videre arbejde.

*Børne- og ungdomslitteratur og kulturforståelse:* at læse autentisk børne- og ungdomslitteratur på målsproget kan medvirke til at give et indblik i målsprogets kulturkreds og gennem litteraturens ordvalg, billeder, rim og remser at få en bevidsthed om det arvegods, målsprogets læsere er vokset op med. Endelig får de studerende kendskab til en række kendte forfattere af børne- og ungdomsbøger på målsproget.

## Didaktik: Viden om læsning og om kriterier for udvælgelse af tekster

*Brug af læsestrategier:* De studerende udvikler viden om, hvordan eleverne gennem brug af forskellige læsestrategier kan læse autentiske tekster, og færdighed i at anvende denne viden i undervisningstilrettelæggelsen. Fokus er på, hvordan man gennem top-down og bottom-up teknikker og aktiviteter kan styrke elevernes læsestrategier og måder at læse på, alt efter læsningens formål.<sup>1</sup> Princippet bag top-down tilgangen er, at læseren (her: eleven) i sin afkodning af betydningsindhold bruger sin generelle viden om verden, sine forkundskaber, kognitive skabeloner (eksempelvis skoledagens organisering) samt evt. sit kendskab til genrer til at komme med bud på, hvad den konkrete tekst kunne handle om. Princippet bag bottom-up tilgangen er, at læseren i sin reception fokuserer på den sproglige form i teksten – ofte betydningen af hvert enkelt ord eller dele af ordet. Nogle elever har tendens til især at anvende bottom-up teknikker og har svært ved at nå frem til en forståelse af teksten som helhed, mens andre hælder til at stole for meget på top-down teknikker og mangler sproglig præcision, nuancekendskab og elegance. Det er derfor centralt, at de lærerstuderende bevidstgøres om at tilrettelægge aktiviteter, der fremmer samspillet mellem top-down og bottom-up-processer, så eleverne lærer at udnytte deres forkundskaber og forforståelse strategisk samtidig med, at deres viden om den sproglige form udnyttes. Ved at kombinere top-down og bottom-up-teknikker kan man således hente det bedste fra de to veje til at afkode betydningsindhold.

Koblet til læsestrategier favoriserer top-down-tilgangen således f.eks. skimning, hvor læseren afsøger det overordnede betydningsindhold, mens forkundskaber f.eks. om emnet eller genren kombineret med en bottom-up-tilgang f.eks. favoriserer skanning, hvor læseren søger enkeltoplysninger i teksten. Pointen ved, at eleverne lærer forskellige strategier, er, at de opmuntres til at blive ved med at gætte kvalificeret og udstyres med forskellige måder at læse tekster på alt efter læsningens formål.

*Fiction Factory* og *Faktor Fünf* fra forlaget Gyldendal er eksemplariske frilæsningsmaterialer til forskellige niveauer i grundskolen, som kan medvirke til at styrke ele-

vernes færdigheder i at bruge forskellige læsestrategier. De lærerstuderende kan f.eks. afprøve opgaverne til bøgerne og med basis i denne erfaring reflektere didaktisk over brugen af læsestrategier.

*Kriterier for udvælgelse af tekster:* De studerende bliver bevidste om forskellen mellem autentiske tekster og adapterede, simplificerede tekster og lærer at kunne vurdere, hvornår hvilke typer tekster kan bruges mest effektivt med hvilke elever. Her ved lærer de også at vurdere, hvilke formål tekstlæsningen i skolen kan have: Er det tekstens indhold, æstetik eller sprog, der er vigtigst – i forhold til hvilke konkrete mål og hvornår?

## Didaktik: En receptionsdidaktisk/responsorienteret tilgang

I arbejdet med børne- og ungdomslitteratur benytter vi overvejende den receptionsdidaktiske tilgang med vægt på læserens respons på teksten, meddigtning og kreativitet – også i form af f.eks. dramatiseringer, egne still-billeder og videoproduktioner. Vi arbejder opgaveorienteret, fordi det muliggør et mangfoldigt sprogligt og handlingsorienteret arbejde: Hensigten er, at de studerende opnår faglig og fagdidaktisk kompetence til at begrunde arbejdet med litterære tekster. En central pointe er, at de studerende kan udvikle følgende opgavetyper:

- 1) opgaver før læsningen, der har til formål at vække elevernes nysgerrighed og aktivere deres forforståelse og forberede dem sprogligt på læsningen;
- 2) opgaver under læsning af teksten, som muliggør, at eleverne verbalt og nonverbalt, herunder f.eks. via kropssprog, kropsbevægelse samt mulighed for at mime, tegne og male, kan udtrykke tolkninger af teksten og meddigtning til tekstens tomme pladser<sup>2</sup> og afslutning mv.;
- 3) opgaver efter læsning af teksten, der f.eks. enten kan motivere elevernes egne tekstproduktioner med teksten som model eller har til formål at bevidstgøre eleverne om genre, genretræk og den sproglige udformning ved eksempelvis at lade dem være meddigtende i en bestemt teksttype på en nærmere angivet tom plads i teksten, eller måske omskrive (dele af) teksten til en anden teksttype. Der kan også fokuseres på fortællersynsvinklen ved at lade eleverne gendigte (dele af) teksten ud fra en anden fortællersynsvinkel end den, der er brugt i teksten.

Sondringen mellem opgavetyperne er vigtig – på det faglige plan, fordi den fremmer fordybelsen i selve teksten, og fordi forskellige receptive og produktive sproglige færdigheder trænes i opgavetyperne – på det fagdidaktiske plan, fordi de studerende hermed kan systematisere egne opgaveideer og evaluere opgaver til tekstlæsning i undervisningsmaterialer. De følgende eksempler viser, hvorledes den receptionsdidaktiske tilgang konkret er blevet anvendt af og med de lærerstudende.

I en 6. klasse i tysk arbejdede to studerende i praktik med sigte på ordforrådstræning med digtet "Die Maus" ved Kornelia Schrewe.

### Die Maus

hat kleine Füße  
und sehr kleine Ohren  
und sehr sehr kleine Zähne.  
Sie hat dünne Schnurrhaare  
und sehr dunkle Augen  
und kann sehr sehr schnell laufen.  
Sie hat ein dunkelbraunes Fell  
und einen sehr langen Schwanz  
und sie riecht sehr sehr schlecht.

Die Katze mag sie  
wie sie ist.

Da eleverne læste digtet første gang, havde de studerende erstattet ordet "Maus" i digtet med xx. For at hjælpe eleverne med at gætte dyret blev der brugt et *Fühlkino*, en lille farvestrålende tøjpose, med en musefælde i. Eleverne skulle føle ned i posen og prøve at gætte genstanden. Efterfølgende lavede hver elev sin egen dyregåde (med digtet som modeltekst). Til *Fühlkinoet* medbragte de en ting, som de syntes var karakteristisk for dyret. *Fühlkinoer* og gåder blev afslutningsvis anvendt i en quiz for hele klassen. Eksemplet viser, at arbejdet med lyrik giver mulighed for at arbejde varieret med ordforråd, sprog og sprogbrug, mundtlig kommunikation og skriftlig egenproduktion.

### *Roman som afsæt for meddigtende aktiviteter*

I linjefagsundervisningen i engelsk har studerende arbejdet med romanen *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* skrevet af Mark Haddon. Romanens fortæller er den 15-årige Christopher Boone, der har en form for autisme – Aspergers syndrom – og læseren oplever alt gennem Christophers særlige bevidsthed og fortælleevne. Romanen er derfor fuld af "huller", som læseren selv må udfylde for at forstå Christophers historie og situation, og desuden må læseren gradvist finde frem til historien om Christophers forældre og deres handlinger og problemer, hvad angår det at tage sig af et mentalt handicappet barn. Således lægges der op til at udfylde tomme pladser i teksten med meddigtende aktiviteter for ganske enkelt at forstå romanen og dens budskaber.

På linjeholdet fik de studerende til opgave at lave meddigtende aktiviteter til hinanden, men med sigte på, at opgaverne i princippet, men måske ikke niveaumæssigt, skulle være anvendelige i grundskolens engelskundervisning. De studerende arbejdede i studiegrupper med forskellige temaer i romanen, og i tilknytning til disse lavede de aktiviteterne, som blev prøvet af på holdet og diskuteret fra en

didaktisk og læringsmæssig synsvinkel bagefter. Her kommer nogle af opgaveforslagene:

*Before reading:*

*The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* – what story lies behind this title? Brainstorm in groups of three and create the cover of the book by doing the following tasks:

- a) Make a drawing that shows what you think the story is about.
- b) Write a blurb for the back cover, telling in short what the book is about (50-100 words).

*After reading:*

1. Individually: Make a drawing of a scene in the book that is important to you. In groups: Explain your drawing and the reasons for your choice. In class: show all the drawings by trying to put them into the “right” order of scenes in the book and discuss the significance of the choices in the interpretation of the book.
2. Role-plays: Two persons and the rest of the class.
  - a) Almost like in a TV-programme: Christopher (in the hot seat) is asked questions by the class, and his psychologist comments on his answers.
  - b) The class ask questions to Christopher’s father and mother.
3. Act out the telephone conversation that takes place between Christopher’s mother and father when he has run away to find his mother.
4. Writing:
  - a) Write one of the letters that Christopher’s mother had written him; letters that were kept hidden by his father.
  - b) Write a psychologist’s report for the school file on Christopher.

Eksemplerne her viser, at de studerende gennem arbejdet med at lave opgaverne kan få indsigt i samt praktisk erfaring med en tilgang til litterært og sprogligt tekstarbejde, der kan styrke kombinerede kommunikative færdigheder. At udtrykke forståelse gennem andre genrer og medier giver også mulighed for en *interactive reading*<sup>3</sup>, hvormed menes, at både top-down og bottom-up forståelsesstrategier er i spil. Desuden giver meddigtningens arbejde med romanen – og udarbejdelsen af opgaverne – en forståelse for og indsigt i en særlig fortællerbevidsthed, i dette tilfælde et handicappet barns bevidsthed, hvilket gør øvelsen meget meningsfyldt for lærerstuderende.

*Eventyrlæsning*

Et yndet område i tekstillæsningen er eventyr, og de studerende arbejder på mange forskellige måder med disse: det kan f.eks. være som indledning til forståelse af fantasy-genren eller i forbindelse med etablering af deres skabeloner om eventyr, gennem forforståelsesaktiviteter. Et eksempel er arbejdet med forskellige udgaver af eventyret *Little Red Riding Hood* i den klassiske version over for Roald Dahls version *Little Red Riding Hood and the Wolf*.<sup>4</sup> Forventningerne om eventyrets narrative for-

løb gør læsningen af Roald Dahls version overraskende og lægger op til arbejdet med at kombinere top-down og bottom-up strategier og til motiverende ordføringsarbejde.

*Eventyrrouletten* er en anden aktivitetsmulighed, som ligger i forlængelse af de forskellige versioner. Her arbejdes med nydigtninger af eventyr i mange afskygninger, og rouletten kan bruges såvel i det skriftlige arbejde (skriv et eventyr) som i det mundtlige (fortæl et eventyr eller digt et eventyr og dramatiser det), og samtidig kan man se, hvordan genrens "tomme pladser" fyldes glimrende af de lærende selv.<sup>5</sup> Aktiviteten kan varieres næsten uendeligt, afhængigt af hvad målet er.

#### *Læring ved stationer som litteraturarbejde*

Et eksemplarisk forløb med responsorienteret litteraturarbejde ved stationer er udarbejdet af Petra Klimazyk og publiceret i hendes artikel "Lesen – Fühlen – Spielen – Schreiben". De studerende afprøver Klimazyks undervisningsforløb og læser novellen *Die Beschneidung* af Bernhard Schlink.<sup>6</sup> Igennem deres egen erfaring fra linjefagsundervisningen får de et grundlag for at planlægge, gennemføre, evaluere og begrunde responsorienteret litteraturarbejde, der inddrager alle sanser og åbner for en høj grad af undervisningsdifferentiering og elevernes selvstændige arbejde.

Begrebet *Stationenlernen* kan i dansk skolesammenhæng sammenlignes med læring i værksteder, hvor eleverne to og to eller i grupper arbejder selvstændigt med åbne opgaver, som f.eks. kan løses på flere måder og flere niveauer. Denne arbejdsform kan bl.a. tilgodesee såvel den kognitive som den affektive dimension i læringen, ligesom der kan tages hensyn til forskellige læringsstile.<sup>7</sup> Eksempel: Ved en af stationerne i Petra Klimazyks artikel skal eleverne sætte en tekst rigtigt sammen ved at sortere kort, som de forskellige tekstafsnit er skrevet på. Dette tilgodeser en taktisk læringsstil. Hvis opgaven også kunne være løst ved, at eleverne kunne nummerere tekstafsnittene, der stod i en vilkårlig rækkefølge på ét papir, ville denne måde at løse opgaven på snarere tilgodesee en analytisk læringsstil. Sammenfattende er *Stationenlernen* en særdeles velegnet måde til differentieret at tilgodesee elevernes forskellige måder at lære på, samtidig med at alle elever aktiveres samtidigt og stimuleres til at tage medansvar for deres læring.

#### *Projekt med filmproduktion som litteraturarbejde*

I „Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht“ (Scenarier til en handlingsorienteret fremmedsprogsundervisning) giver Michael Legutke et forslag til et arbejde med en *novelle*, hvor tekstanalysen udvides med et filmprojekt, der består i, at eleverne skal omsætte novellen til en film. Med det sigte indgår eleverne i to omgange i grupper, som tildeles forskellige manuskript- og research-opgaver efter princippet om, at der skal være informationskløftopgaver, der skaber rammer for kommunikation og udveksling af viden og erfaringer på tværs af de oprindelige grupper. Arbejdet i de skiftende grupper er en anden form for deltagerstyret tekstanalyse med fokus på med- og gendigtning og fremmer medansvar for

egen læring. De studerende afprøver ideen i linjefagsundervisningen og får derved erfaring, som de kan overføre til et projekt med en passende tekst til et bestemt klassetrin. Vi synes, at ideens relevans er aktualiseret, fordi der er kollaborative værktøjer som f.eks. Wiki<sup>8</sup> til udarbejdelse af tekster, og fordi elever i dag relativt let også kan lave egne film vha. f.eks. Windows Movie Maker og Photo Story.

En spændende udfordring for arbejdet med børne- og ungdomslitteratur i sprog-fagene er at integrere spekteret fra rim og remser, børnesange, traditionelle børne- og ungdomsbøger, som f.eks. fantastisk litteratur eller litteratur med tematiske aspekter, samt billedbøger til nye genrer og blandingsformer inden for litteraturen med f.eks. chat, mail, sms og online fiktion.<sup>9</sup>

## Noter

1. Flg. er baseret på Tornberg (2001), kap. 6 og Haastrup (1989), s. 24 -27.
2. "De tomme pladser („blanks“) er udtryk for skæreteknikker som f.eks. synsvinkel-skift eller afbrud i handlingsforløb". Citeret fra Aarøe (1998), s. 45. Nedenfor i artiklen forklares, hvilken betydning læserens respons på "tomme pladser" i en konkret tekst kan have.
3. Hedge (2000), s. 189.
4. Ideen er hentet fra Brink et al. (2006).
5. Fremgangsmåden i forbindelse med eventyrrouletten er detaljeret beskrevet på undervisningsportalen EMU under: "Elever i 4.-6. klasse", "Dansk, Historie, Engelsk", "Eventyr", "Fortæl et eventyr".
6. Novellen vil være for vanskelig i grundskolens tyskundervisning, men principperne kan overføres til passende tekster.
7. For en uddybende beskrivelse af opbygning og formål se Wicke (2006).
8. Ifølge den frie encyklopædi Wikipedia er en wiki "en webside hvor enhver ved hjælp af en browser kan oprette, vedligeholde og forfatte webdokumenter og websider i samarbejde med andre", Wikipedia, <http://da.wikipedia.org>, (lokaliseret den 9.09.2007).
9. Fiktion, der skrives og offentliggøres online – altså på nettet.

## Litteratur

- Aarøe, Karen (1998): *Den praktisk-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen – et udviklingsarbejde under Udviklingsprogrammerne*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Brink, Else, Carter, Chris og Vinnie Lerche (2006): *Pit Stop #7*. København: Alinea.
- Haastrup, Kirsten (1989): "Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse". I: Gabriele Kasper og Johannes Wagner (eds.). *Grundbog i fremmedsprogs-pædagogik*. København: Gyldendal, s. 20-35.

- Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Klimaszyk, Petra (2006): "Lesen – Fühlen – Spielen – Schreiben". I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 35, 2006. Klett International, Edition Deutsch, s. 30-33.
- Legutke, Michael (1989): "Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht". I: Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (eds.) (1989). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. (1. oplag). Tübingen: Francke Verlag, s. 102-27. (Bogen er udkommet i et revideret og udvidet oplag, 3. oplag 2003.)
- Tornberg, Ulrika (2001): *Sprogdidaktik*, København: L&R Uddannelse.
- Wicke, Rainer E. (2006): "Stationenlernen – Was ist das eigentlich?" I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 35, 2006. Klett International, Edition Deutsch, s. 5-13.

## Skønlitterære tekster

*Fiction Factory* og *Faktor Fünf* fra forlaget Gyldendal.

Haddon, Mark (2003): *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*.

London: Jonathan Cape.

Schlink, Bernhard (2000): "Die Beschneidung". In: Bernhard Schlink: *Liebesfluchten*, Zürich: Diogenes Verlag.

Schrewe, Kornelia. „Die Maus”. I: Hans Joachim Gelberg (ed.). (2000, 2004): – *Großer Ozean. Gedichte für alle*. Weinheim Basel: Beltz&Gelberg, s. 130.





Sanne Tysklærer  
Lauesgaard-Nissen Kolding Realskole

# Billedbogen i fremmedsprogsundervisningen

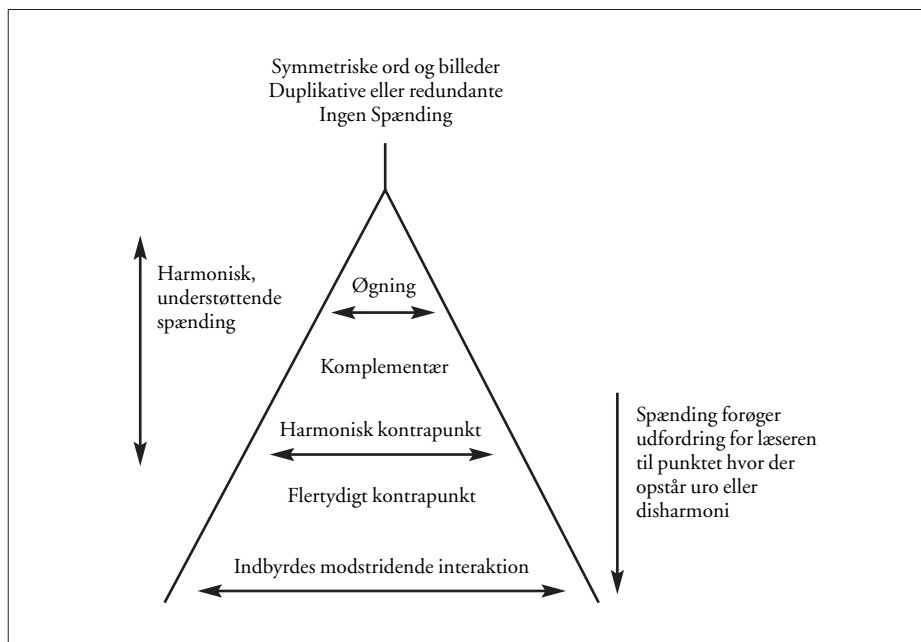
Børn lever i en billedkultur, hvilket kvalificerer dem til at blive kompetente billedlæsere. Som del af zapperkulturen fordyber de sig dog sjældent i det enkelte billede. Billedbogsmediet muliggør, at den enkelte samler æstetiske erfaringer ved at fordybe sig i og undre sig over illustrationerne. Sprogligt er billedbøger ofte ukomplerede, idet sproget er nøgternt. Det tvetydige og symbolske udtrykkes derimod i det visuelle. At de postmoderne billedbøger fokuserer på det ekspresive understreger deres kvaliteter for undervisningen, idet mennesket grundlæggende opfatter og forholder sig umiddelbart til billeder. Billeder motiverer til samtale, hvilket er centralt i kommunikativ, learnerorienteret sprogundervisning.

At inddrage billedbøger i folkeskolens fremmedsprogsundervisning er en endnu relativt overset mulighed i arbejdet med børne- og ungdomslitteratur. Jeg vil i denne artikel med udgangspunkt i fire nyere, tyske billedbøger sætte fokus på billedbogen som genre. På grund af sin formmæssige og indholdsmæssige kompleksitet og flertydighed rummer billedbogen unikke kvaliteter for et receptionsæstetisk inspireret litteraturarbejde. Netop den postmoderne billedbog gør op med den fordom, at genren er infantil småbørnslitteratur.

## Genre

Da der inden for den internationale billedbogsforskning ikke hersker konsensus om en entydig genrededefinition, tager jeg afsæt i Nina Christensens konstatering af, at billedbogen opviser visse genrekonstituerende træk. På baggrund af empiriske undersøgelser af den danske billedbogs udvikling fra 1950 til 1999 definerer Nina Christensen billedbogen som "en bog, der enten i et samspil mellem tekst og billeder eller gennem billeder alene formidler et fiktivt narrativt forløb, fortalt (også) med barnet som implicit læser (...)" (Christensen 2002: 167). Det særegne ved genren er interaktionen mellem det verbale og det visuelle. Således fremhæves kombinationen af et visuelt udtryk, der fremstår som enkeltstående stillbilleder, og tekstens karakter af et ubrudt, fremadskridende, fortalt forløb. Billedbogen er altså en fortælleform, der benytter en kombination af to kommunikationsniveauer. For at karakterisere billedbøgers varierende udtryksform må læseren undersøge samspillet mellem

ord og billeder. Når det drejer sig om at kortlægge spændvidden i interaktionen i konkrete billedbogsopslag, kan man anvende Maria Nikolajeva og Carole Scotts diagram. Dette er et nyttigt redskab til at udtrykke den dynamiske progression fra symmetrisk til indbyrdes modstridende udtryk (Nikolajeva/Scott 2000).



Modellen viser en enkelt linie, som deles i to, hvoraf den ene repræsenterer den verbale fortælling og den anden den visuelle. Linierne bevæger sig progressivt fra hinanden. Hvis ord og billede med hver sin kommunikationsform fortæller samme historie, bruges betegnelsen symmetrisk. Jo mere linierne fjerner sig fra hinanden, jo mere forstærker illustrationerne meningen med ordene, eller ordene supplerer billederne, hvorved der skabes en kompleks komplementær dynamik mellem billeder og sprog. For fortolkningen af værkerne betyder dette, at flertydighed og ambivalens tiltager. Selve modellens enkle grundstruktur kan inddrages i arbejdet med en billedbog i undervisningen, men det forudsætter, at dens terminologi transformeres til elevernes begrebsverden.

## Den postmoderne billedbog

For analysen og fortolkningen af gruppen af nyere, postmoderne billedbøger har modellen særlig relevans. Til denne gruppe hører følgende fire værker:

*Die Lisa* (Kordon og Schimmel 1991)

*Frau Meier, die Amsel* (Erlbruch 1995)

*Der Schäfer Raul* (Muggenthaler 1997)

*Unsichtbar* (Kamm 2002)

Fælles for disse bøger er, at de er skrevet i 90'erne, hvor billedbogsgenren emanciperer sig. Den postmoderne billedbog repræsenterer et bevidst brud med efterkrigstidens konservative billedbogstradition i Tyskland, hvor genren fortrinsvis var kendetegnet ved billedmæssig naivitet, kompositorisk enkelhed og tematisk harmløshed (Thiele 2003:11-14, 163). I den postmoderne billedbog underordnes det visuelle udtryk ikke længere det verbale, idet illustrationerne som æstetiske udtryk spiller en afgørende rolle for læserens forståelse. Det visuelle bliver en autonom, ligeberettiget fortælleform.

### *Frau Meier, die Amsel*

Særligt Wolf Erlbruch er en innovativ illustratør, som med sin unikke collage-teknik og sit bizarre materialevalg lancerer en skelsættende billedæstetik. Erlbruch modtog 2006 H.C. Andersen-prisen for sine samlede værker. Bogen *Frau Meier, die Amsel* handler om et ældre ægtepar, hvis hverdag er præget af fru Meiers bekymringer for fænomener, der både kan være virkelige og nogle, hun forestiller sig. Da fru Meier finder en solsort i køkkenhaven, bliver hun så optaget af det lille væsens eksistens, at hun glemmer de hidtidige bekymringer. For fru Meier er fuglen symbolet på frihed, idet hun på grund af mødet med fuglen lærer at flyve.

Et særligt forhold ved bogen er illustrationernes betydning for personskildringen. Et tydeligt eksempel på koblingen mellem det visuelle og personskildringen er det ordløse dobbelttopslag efter titelbladet i *Frau Meier, die Amsel*. Opslaget demonstrerer, at billedernes funktion er at formidle en prototypisk tysk husmors følelser. Allerede her tydeliggør Erlbruch modsætningsforholdet mellem fru Meiers mismodige, trivielle tilgang til livet og hr. Meiers mere humoristiske, underfundige syn på livet. I bogen ændrer fundet af solsorten imidlertid fru Meiers hverdag radikalt, idet omsorgen for den lille fugls eksistens tvinger hende ud af den trance af hypotetiske bekymringer, som hidtil har domineret hendes hverdag. Mødet med solsorten betyder tilmed, at fru Meier selv bliver fri som fuglen, idet hun kan flyve. Denne evne udnytter hun – ikke til at flygte, men til at opleve verden på sin egen måde og derved gøre sig personlige erfaringer.

### *Biodigt*

En didaktisk udfordring er, hvorledes arbejdet med en billedbog kan organiseres således, at samspillet mellem ord og billeder danner udgangspunkt for analyse og fortolkning.

Biodigtet stammer fra USA og betyder livsdigt<sup>1</sup> og skabelonen lægger ofte op til, at man beskriver en persons biografi. Biodigte er forskellige, men alle bygget op efter en bestemt struktur uden rim og rytme. Hensigten er, at eleverne to og to tænker på en person, som spiller en central rolle i billedbogen, og færdiggør digtet ud fra deres opfattelse af personen. Ved at eleverne taler om bogen, formulerer de samtidigt de første ansatser til en fortolkning.

Her er mit forslag til strukturen til et biodigt til fru Meier fra *Frau Meier, die Amsel*. Skabelonen kan se således ud:

Das Geschlecht (kønnet)

Drei Charakterzüge (tre karaktertræk)

- denkt an (drei Beispiele) (tænker på (tre eksempler))
- fürchtet sich vor (drei Beispiele) (er bange for (tre eksempler))
- spricht von (drei Beispiele) (taler om (tre eksempler))
- interessiert sich für (drei Beispiele) (interesserer sig for (tre eksempler))
- konzentriert sich auf (drei Beispiele) (koncentrerer sig om (tre eksempler))
- träumt von (drei Beispiele) (drømmer om (tre eksempler))

Der Ort (stedet)

Biodigtet er en åben og kreativ fortolkningsopgave, som lægger op til, at eleverne arbejder værkorienteret, idet deres svar bygger på både verbale og visuelle udtryk fra billedbogen. Derudover er denne type digt tilrettelagt ud fra tanken om "focus on form", idet den kommunikative opgave fordrer, at de bruger præpositionalobjekter<sup>2</sup>, som de derved får sproglig opmærksomhed på.

Biodigtet er en skabelon, hvor ordene kan udskiftes, så de matcher den valgte billedbog og formålet med at anvende digtet. Derfor ville det også være muligt at benytte biodigtskabelonen i arbejdet med *Die Lisa* og *Der Schäfer Raul*.

### *Die Lisa*

Med afsæt i sagbilledbogen *Die Lisa*, som med udgangspunkt i hovedpersonen Lisas livshistorie fremstiller hovedtræk fra Tysklands historie i det 20. århundrede, kan billedbogsgenren også inddrages i Landeskunde. Lisa bliver født i Berlin ved århundredskiftet (år 1900). Hendes liv bliver præget af skelsættende politiske begivenheder: Kejsertiden, de to verdenskrige og Berlinmurens fald. Her er det oplagt at organisere undervisningen tværfagligt med faget historie, idet bogens faktuelle fremstilling derved suppleres. For at skabe sig et grundigt overblik over handlingen kan man i undervisningen til de enkelte opslag lave en tekst-billed-synopsis, hvor både billed- og tekstinformationer sammenfattes. Da der i fiktionen er et sammenfald mellem vigtige faser i Lisas liv og betydningsfulde, fatale epoker i Tysklands historie, kan arbejdet inddeles i følgende seks afsnit: 1. Fra kejsertid til 1. Verdenskrigs ophør, 2. Weimarrepublikken, 3. Nazidiktaturet, 4. Fra 2. Verdenskrigs afslutning til genopbygningen, 5. Det delte Tyskland, 6. Tyskland frem til genforeningen.<sup>3</sup>

Sammenlignet med de tre andre billedbøger, der præsenteres i denne artikel, er *Die Lisa* kompositorisk mindre eksperimentel og grænseoverskridende, hvilket skal ses i lyset af, at bogens rammer består af en række faktuelle informationer. Mens teksten virker lakonisk og usentimental, bliver den realistiske billedstil vigtig for personkarakteristikken. Illustrationerne formidler selvstændige, emotionelle budskaber, som inspirerer til meddigtende, kreative opgaver som eksempelvis at skrive og dramatisere en episode som dialog.

### *Der Schäfer Raul*

Også i *Der Schäfer Raul* er det billederne, der rummer det flertydige. Hvor teksten realistisk beretter om fårehyrdens sælsomme liv, fremstiller billederne en surrealistisk, ikke-mimetisk virkelighedsgengivelse af verden. Raul søger et nyt image og forlader derfor idyllen på landet. Trods en ydre forvandling skiller Raul sig ud – primært fordi han dufter og derved minder byboerne om den landlige atmosfære. Særligt drages Barbara af duften, og Raul indlader sig på en date. Han opsøges imidlertid af fårene. Da fårene indlogerer sig i den nye lejlighed, arresteres de af politiet efter naboklager, men det lykkes dem at overvære Rauls romantiske aften. Forfulgt af fortiden flygter Raul ud på landet for at undslippe fårene, og tilbage står spørgsmålet, om Raul vælger en ny identitet, eller om der er tale om et cyklisk livsforløb. At billedbogen har en åben slutning og ikke et tydeligt klimaks er et postmoderne træk, som understreger, at bogen er et øjebliksbillede, et fragment af livet. I det praktiske arbejde kan der tilsvarende fokuseres på synsvinkler og perspektiver i illustrationerne. De stilistiske virkemidler inspirerer igen til at arbejde litteraturpædagogisk ud fra en receptionsæstetisk tilgang. Her er det nærliggende at overveje Rauls videre skæbne, og hvad naboerne tænker om tilflytteren og hans slæng. For at svare kan eleverne inddrage vignetterne, som fungerer som billedkommentarer.

### *Unsichtbar*

Afslutningsvis vil jeg fremhæve den ordløse bog *Unsichtbar*, hvis genialitet og billedkomik førte til, at bogen i 2003 vandt *Deutscher Jugendliteraturpreis*. Uoverensstemmelsen mellem titelside (*Unsichtbar*) og titelblad (*Sichtbar*) tydeliggør, at bogen udfordrer den sædvanlige måde at se og danne sig forestillinger om årsags-sammenhængen mellem enkeltbilleder på. Således er hvert dobbeltopslag, som fremstiller en afsluttet episode, del af en narrativ billedfortælling. De computerkomponerede billeder er eksperimentelle, gådefulde og absolut flertydige i deres komposition og farvesammensætning. Bogen gengiver en række banale dagligdags handlinger som f.eks. at købe is eller køre med bussen, men på grund af især farver, synsvinkel og de tavse aktører udfordrer den på underfundig vis læserens evne og fantasi til at skabe mening og sammenhæng. Af hensyn til læserens reception vil jeg – i lighed med forfatteren selv – undlade at uddybe bogens indhold nærmere.

Det er mit håb, at denne artikel vil inspirere mange til både selv og sammen med eleverne at prøve kræfter med den postmoderne billedbog, hvis originalitet med hensyn til forholdet mellem hverdagsrealisme og fantasi og interaktionen mellem form og indhold gør bøgerne til æstetiske værker.

### Noter

1. Vibeke Hetmar giver eksempler på biodigtets anvendelse i danskundervisningen i bogen *Udfordringer i dansk* (1999).
2. I denne sammenhæng: ....spricht von, hvor von styrer dativ o.a.

3. For yderligere undervisningsforslag til *Die Lisa* henviser jeg til artiklen "Mein Papa hat etwas verloren" (Purnomowulan 2002).

## Litteratur

- Christensen, Nina (2002): "Indgangsvinkler til analyse af billedbøger". I: *Nedslag i børnelitteraturforskningen 3*. (Center for Børnelitteraturs Skriftserie). Roskilde Universitetsforlag.
- Erlbruch, Wolf (1995): *Frau Meier, die Amsel*. (2. udg.) Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Hetmar, Vibeke (1999): *Udfordringer i dansk*. København: Danmarks Lærerskole, Institut for Humanistiske Fag.
- Kamm, Katja (2002): *Unsichtbar*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Kordan, Klaus & Peter Schimmel (1991): *Die Lisa. Eine deutsche Geschichte*. München: ars edition.
- Muggenthaler, Eva (1997): *Der Schäfer Raul*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Nikolajeva, Maria og Carole Scott (2000): "Fra symmetri til kontrapunkt: Billedbogen som kunstnerisk form". I: Mørch-Hansen, Anne (red.) (2000). *Billedbøger og børns billeder*. København: Høst & Søn.
- Purnomowulan, N. Rinaju: "Mein Papa hat etwas verloren". I: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 27, Klett 2002.
- Thiele, Jens (2003): *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.



Leni Dam

Pædagogisk konsulent, dr.pæd.h.c

CVU København & Nordsjælland

lenidam@hotmail.com

## Lyrik i sprogundervisningen – hvad, hvorfor og hvordan

*Lyrik kommer fra det græske “lyra”, som betyder “lyre”, altså et strengeinstrument. Lyrik knyttes ofte sammen med musik, men lyrik findes også uden musik – nemlig i form af digte. Lyrikkens visuelle og lydlige grundformer skaber en enhed af indhold og form, hvor den lydlige strukturering ved rim (enderim, bogstavrim) og rytme sammen med gentagelse og variation eller typografi o.l. skaber en visuelt struktureret og koncentreret enhed. Lyrik beskriver ofte et øjeblikks indtryk af følelser og tanker. Et digt har ofte en morale, som enten kommer klart til udtryk i teksten eller kan læses “mellem linierne”. Et digt kan ikke kun forklares, men må opleves, sanses og opdages...<sup>1</sup>*

Dette forsøg på en definition af lyrik beskriver mange af de elementer ved lyrikgenren, der for mig gør lyrik særdeles velegnet i en kommunikativ sprogundervisning med udgangspunkt i et konstruktivistisk læringssyn. Den understøtter de argumenter, som jeg i det følgende vil fremføre for, at vi skal bruge masser af lyrik i sprogundervisningen – og have masser af eksempler på forskellige former for lyrik i sproglokalet, både synligt på væggene, på hylderne og i elevernes logbøger/arbejdshæfter.

Artiklen vil endvidere give eksempler på anvendelse af lyrik såvel i begynderundervisningen som på folkeskolens ældste klassetrin. Eksemplerne er taget fra engelskundervisningen, men forhåbentlig kan argumenterne for og de konkrete forslag til arbejdet med lyrik på disse niveauer og på engelsk inspirere til anvendelse af lyrik på såvel andre klassetrin som på andre sprog.

### Nogle overordnede argumenter for anvendelse af lyrik i sprogundervisningen

Først og fremmest vil jeg pege på, at digtenes korte og præcise trykte form – ‘den visuelt strukturerede og koncentrerede enhed’ – gør den umiddelbare adgang til den lyriske tekst mulig for såvel svage som stærke elever. Man giver ikke op på forhånd over for en uoverskuelig tekstmængde. Man får eleverne til at gå i gang! Endvidere gør rytmen i lyrikken – ‘dens lydlige grundformer’ – den mere tilgængelig end prosa,

ikke mindst fordi den sammen med de mange forskellige og ofte uventede former, som digte kan antage, aktiverer andre intelligenser end prosaformen. Hvad angår *indholdssiden*, er det også min erfaring, at lyrikkens oftest meget koncentrerede udtryksform indebærer, at alle elever får mulighed for at inddrage deres egne oplevelser og konstruere deres egne billeder ud fra teksten. Igen undgås blokering forårsaget af lange og uforståelige sætninger. Det er nemmere at få elever til at gå til angreb på en svært forståelig strofe tre, fire eller hvor mange gange, det er nødvendigt for at 'forstå' et svært digt. Da lyrik endvidere ofte beskriver '*et øjeblikks indtryk af følelser og tanker*', er lyrik åben for forskellige opfattelser og tolkninger – et vigtigt element i en kommunikativ sprogundervisning. Denne mulighed for at forhandle om mening bliver også aktuel, når og hvis man ønsker at lade eleverne diskutere et digts morale, som '*enten kommer klart til udtryk i teksten eller kan læses "mellem linierne"*'. Med Annegret Friedrichsens ord: *Et digt kan ikke kun forklares, men må opleves, sanses og opdages* (Friedrichsen 2001).

## Lyrik i begynderundervisningen

Enhver bog og lærervejledning til begynderundervisning fremhæver vigtigheden af brug af rim, remser og sange i den første sprogundervisning og dermed sproglæring, altså i elevernes tilegnelse af målsprogets gloser, udtryk og sætningsstrukturer<sup>2</sup>. Ud over disse elementer i sproget må man selvfølgelig ikke glemme lyrikkens indflydelse på oparbejdelsen af en god intonation, der netop 'topper' ved 9-årsalderen, ej heller den 'usynlige' indøvelse af grammatik (sprog og sprogbrug), der automatisk sker f.eks. i forbindelse med *Nursery Rhymes*, der ofte indeholder verber i datid eller førnutid, se f.eks. nedenstående eksempel: *Jack and Jill went up the hill*.<sup>3</sup>

Af argumenter for brug af rim, remser og sange i begynderundervisningens sprogtilegnelse fremhæves især rytmen, der gør, at man husker et rim eller en remse eller strofe, når meget andet er glemt. Enderimene udgør selvfølgelig også en betydelig faktor for hukommelsen. Hvem husker ikke følgende fra engelskundervisningen:

*Jack and Jill  
went up the hill  
to fetch a pail of water  
Jack fell down  
and broke his crown  
and Jill came tumbling after.*<sup>4</sup>

Gentagelseelementet og mulighed for at inddrage forskellige bevægelser såvel som hele kroppen for eksempel i forbindelse med sange jf. TPR (Total Physical Response)<sup>5</sup> påpeges også som væsentlige elementer i sprogtilegnelsen. Et eksempel er sangen *If you're happy and you know it, clap your hands*.



Brewster, Ellis og Girard (2002: 162-163) angiver desuden følgende begrundelser for brug af lyrik i begynderundervisningen:

- *A linguistic resource*  
Værdien af lyrik som en sproglig og tilmed autentisk kilde.
- *A psychological/affective resource*  
Den psykologiske værdi i at rim, remser og sange fremføres i fællesskab og derfor ikke virker truende sammenholdt med genrens sanselige og motive-rende værdi.
- *A cultural resource*  
En kilde til målsprogets kultur, der kan sammenholdes med modersmålets kultur<sup>6</sup> – også når der er tale om to- eller flersprogede elever.
- *A social resource*  
En kilde til socialt samvær. Ud over at siges og synges i fællesskab, kan rim, remser og sange være udgangspunkt for små optrin eller skuespil.

Elevernes engelskhæfter – deres logbøger – bør bugne af lyrik, der er illustreret af eleverne ud fra den enkelte elevs opfattelse af teksten og evt. suppleret med gloser, igen ud fra den enkelte elevs behov og ønsker (undervisningsdifferentiering). Ved at arbejde med rim, remser og sange på denne måde i arbejdshæftet vil der være mulighed for igen og igen at vende tilbage til de inddragne eksempler på lyrik – eksempler, der er yderligere fastholdt ved hjælp af elevernes personlige opfattelse deraf i form af tegninger og “personlige” gloser. Lyrikken er til fulde blevet ‘oplevet, sanset og opdaget’ på dette niveau.

## Lyrik på de ældre klassetrin

Arbejdet med lyrik som beskrevet under begynderfasen bør fortsætte på de efterfølgende årgange. Rim, remser og sange kan udvides med *jumping rope rhymes*, der er mere avancerede såvel i indhold som i form end de traditionelle *nursery rhymes* (Dam m.fl. 2005, Lærervejledningen: 45-46). Endvidere er der også her en mulighed for at sammenholde engelsk/amerikansk kultur med dansk kultur, da disse *jumping rope rhymes* med oprindelse i Amerika tekstmæssigt minder meget om vore egne ‘tællerim’. Et eksempel på et jumping rope rhyme:

*Tinker tailor,  
Soldier, sailor  
Rich man, poor man,  
Beggarm-an, thief<sup>7</sup>*

Et eksempel på et dansk ‘tællerim’:

*Okker gokker,  
Gummi klokker  
Erle, perle,  
Pif, paf, puf*

Men gradvist går man væk fra rytmen, rimene og "bevægeligheden" som de vigtigste elementer i arbejdet med lyrik. Indholdet sammen med et digts umiddelbart tilgængelige form træder i forgrunden på de ældre klassetrin. Det er min erfaring, at netop på den ene side enkeltheden og på den anden side mangfoldigheden i muligheden for individuelle tolkninger af et digt er optimale forudsætninger for sprogundervisning med ældre elever. I forhold til begynderundervisningen er sværhedsgraden i sproget og intensiteten i indholdet som oftest øget. Men de fire fremførte argumenter for anvendelse af lyrik i begynderundervisningen [af Brewster, Ellis og Girard (se ovenstående)] er naturligvis fortsat relevante i arbejdet med ældre elever: Værdien af den særlige form for sprogligt input, de psykologiske, affektive og kognitive værdier ved lyrik-genren, lyrikken som bærer af kultur og sidst, men ikke mindst det sociale aspekt i arbejdet med lyrik. I sin artikel "Aspekter af æstetisk kompetence – faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogsundervisningen" foreslår Annegret Friedrichsen følgende faser i arbejdet med digte med de ældre elever: præsentationsfasen, receptionsfasen, kontekstfasen, produktionsfasen og produktbearbejdnings- og/eller sammenligningsfasen (Friedrichsen 2003).

Min og mine ældre elevers foretrukne arbejdsform med digte er at omforme et digt til et lille skuespil. Her inddrager vi såvel argumenter for anvendelse af lyrik fra Brewster m.fl. som Annegret Friedrichsens forskellige faser. Et godt digt at anvende som introduktion til denne opgavetype<sup>8</sup> er *Romance* taget fra digtsamlingen *Hard Lines* (Townsend 1985: 87) – en digtsamling, der er skrevet for unge af unge<sup>9</sup>:

*I met him at a party,  
You know the sort I mean.  
Where everyone gets drunk  
Because they're young.  
In all innocence  
I walked with him  
Along the railway sidings,  
And was soon expecting his baby.*

(Fortsætter med en beskrivelse af, hvad der videre sker.)

Opgaven er i grupper at gå fra en genre – lyrik – til en anden genre – drama. Før selve nedskrivningen af stykket går opgaven ud på dels at inddele digtet i akter med overskrifter, dels at beslutte sig for, hvilke personer stykket indeholder: Hvem er de unge mennesker? Hvad hedder de? Hvad er deres sociale status? Hvor kommer de fra? Hvad er deres indbyrdes forhold? Spørgsmål, der indebærer, at de gør brug af deres egne erfaringer og viden i tolkningen af det givne digt, samtidig med at de er åbne over for evt. kulturbærere i teksten. Senere i digtet foregår handlingen f.eks. foran en *fish and chips shop*. Resultatet indspilles og opføres evt. for resten af klassen. På grund af digtets og opgavens forskellige tolkningsmuligheder er den afsluttende fremførelse altid en succes, der giver mulighed for elevernes indbyrdes diskussioner – og ikke kun, som det ofte er tilfældet i arbejdet med lyrik, lærer/elev-diskussioner om et digts tolkningsmuligheder. Omskrivningen styrker genreforståelsen.

Ud over at styrke genreforståelsen indebærer og forudsætter denne opgavetype en nærlæsning af teksten, som mange lærere ofte bruger megen energi på at kontrollere. Her giver elevernes produkt svaret/kontrollen på en positiv måde, idet resultatet lægger op til diskussion og forhandling.

Andre opgavetyper, der ligeledes indebærer genreskift, er f.eks. at gå fra digt til avisartikel, der i sig selv kan indebære flere skriftlige genrer. Det er en vigtig ingrediens i nutidens sprogundervisning. En god gruppeopgave kunne også være at skrive en avis eller et ungdomsmagasin, dels med artikler ud fra givne digte, dels med gruppens egne digte, som kan være selvdigtede eller selvfundne. I lighed med ovenstående opgave tilgodeser denne opgave også i vid udstrækning kravene til en *task*<sup>10</sup>: Der ligger en klar opgave med et klart mål om et produkt til en målgruppe – et produkt, der samtidig kræver, at gruppen konfererer og kommunikerer om indholdet i dette produkt.

## Afsluttende bemærkninger

Ovenstående eksempler er slet ikke fyldestgørende for alle de muligheder, der er med arbejdet med lyrik i sprogundervisningen.<sup>11</sup> Jeg har forsøgt at pege på nogle for mig principielle ting i dette arbejde og håber, at den enkelte lærer sammen med sine elever vil gå i gang med den guldgrube af muligheder og oplevelser, der ligger i lyrikkens verden.

## Noter

1. Denne beskrivelse er inspireret dels af [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org), dels af Annegret Friedrichsen (2001), se litteraturliste.
2. Se Pinter 2006: 88, der henviser til et indisk forskningsprojekt fra 1999.
3. Rim og remsers værdi for indlæring af grammatik i det autonome klasseværelse beskrives endvidere i artiklen “Grammatikken i en autonom klasse” af Leni Dam. (Sprogforum nr. 7, 1997).
4. Eksempel på rim i *My Way 1*, Malling Beck.
5. *Total Physical Response* er en undervisningsform, hvor eleverne bevægelsesmæssigt reagerer på sprogligt input. Den finder stor anvendelse i begynderundervisningen i de små klasser.
6. Jf. ministeriets fag- og trinmål for Folkeskolens sprogfag.
7. For flere eksempler se *My Way 2 – Learner’s Book*, s. 6-7.
8. I det autonome introduceres arbejdsformer og opgavetyper, som senere kan anvendes af eleverne på andre digte – ofte medbragt af dem selv.
9. I det hele taget vil jeg anbefale, at man i klassen har en samling af lyrik, indsamlet dels af læreren, men mere vigtigt af eleverne, hvilket er oplagt måske især på de ældre klassetrin. I samlingen kan også indgå elevernes egne produkter. Endvidere kan man rekvirere alverdens lyrik fra nutidens søgemaskiner.

10. Vedr. arbejde med *tasks* se Sprogforum nr. 22.
11. For yderligere ideer og inspiration til arbejdet med lyrik i fremmedsprogsundervisningen kan anbefales de nævnte artikler af Annegret Friedrichsen, jf. litteraturliste.

## Litteratur

- Brewster, Jean, Gail Ellis, Denis Girard (2002): *The Primary English Teacher's Guide – New Edition*. (Penguin English Guides). Harlow: Penguin English.
- Dam, Leni, Lienhard Legenhausen, Clara Schøtt (2004): *My Way 1 – Learner's Book og lærervejledning*. Albertslund: Malling Beck.
- Dam, Leni, Lienhard Legenhausen, Clara Schøtt (2005): *My Way 2 – Learner's Book og lærervejledning*. Albertslund: Malling Beck.
- Friedrichsen, Annegret: "Poesiens rum". I: *Sprogforum nr. 21, Tema: Litteratur og film*, 2001) og Friedrichsen, A.: "Aspekter af æstetisk kompetence – faser i pædagogiske forløb med digte i fremmedsprogsundervisningen". I: *Sprogforum nr. 28*, 2003. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Pinter, Annamaria (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Townsend, Pete, Alan Bleasdale, Fanny Dubes (eds.) (1985): *Hard Lines 2*. London: Faber and Faber.



Jette Løntoft

Lærer og tale-læsepædagog, sprogvejleder og underviser inden for efteruddannelse af lærere og pædagoger  
[sprogvejleder@pc.dk](mailto:sprogvejleder@pc.dk)

## Børnebøger og tosprogede børn i indskolingen

Hvert år viser kommunale sprogscreeninger, at et meget betydeligt antal skolebønder, som har dansk som deres andetsprog, har et massivt behov for fortsat støtte til deres andetsprogstilegnelse. I år viser tallene fra Århus kommune således, at 420 tosprogede børn, svarende til 71,2 %, vurderes til at have et "ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog" (kilde: [www.aarhuskommune.dk](http://www.aarhuskommune.dk)).

Det betyder, at det er endog særdeles vigtigt for mange tosprogede skolebønderes andetsprogsudvikling, at de møder et rigt og nuanceret dansk sprog, som anvendes i meningsfulde sammenhænge. Dette behov kolliderer imidlertid ofte med, at det sprog, eleverne møder i de mange dansktimer, primært er rettet mod begynderlæseundervisningen. Der er således i mange af 1. klassernes danskundervisningsmaterialer tale om et stereotypt sprog, som består af et begrænset udvalg af lydrette ord, som gentages igen og igen. Et sådant konstrueret sprog tilbyder ikke de tosprogede elever gode muligheder for at hente nye byggeklodser til deres andetsprogstilegnelse. Hvis undervisningsmaterialernes sprog ikke suppleres med tekster, som indeholder et rigere og mere nuanceret sprog, er der risiko for, at mange af de tosprogede elevers andetsprogstilegnelse i værste fald stagnerer eller i bedste fald udvikler sig meget langsomt – og det sker vel at mærke på et tidspunkt, hvor behovet for optimale sprogtilegnelsesmuligheder er veldokumenteret.<sup>1</sup>

En af de bedste løsninger på ovenstående problem er daglig oplæsning af god børnelitteratur. Via oplæsningen møder de tosprogede elever forfatternes sprog. Det er i sig selv positivt, fordi tosprogede elevers kendskab til det danske sprog for en del vedkommende i ret betydelig udstrækning har været begrænset til det sproglige samvær med professionelle voksne pædagoger, og vi ved bl.a. fra feltstudier foretaget af Charlotte Palludan (2006), at der ofte er en særlig sproglig omgangsform mellem børn af anden etnicitet og de professionelle samtalepartnere. Endvidere giver oplæsningen eleverne mulighed for at møde og arbejde med:

- nye ord og begreber – ofte anvendt flere gange i forskellige bøjningsformer og sproglige sammenstillinger
- de mere komplekse sætningsstrukturer, som findes i skriftsproget
- forskellige fortællestrukturer

- og sidst, men ikke mindst får de mulighed for at møde skriftsproget og derigennem at få kendskab til skriftsprogskonventionerne, hvilket er meget vigtigt især for de elever, som kommer fra ikke læse-vante familier.

## Oplæsning for tosprogede elever

Men almindelig oplæsning af god børnelitteratur er ikke tilstrækkeligt, når målet er, at oplæsningen skal give gode muligheder for tilegnelse af dansk som andetsprog.

Jeg har siden begyndelsen af 90'erne arbejdet med at udvikle en oplæsningsmetode, som er forsøgt "skræddersyet" til de tosprogede børns behov for støtte til deres andetsprogstilegnelse. Udgangspunktet var, at pædagoger såvel som lærere ofte klagede over, at de tosprogede børn enten selv fravalgte oplæsningsituationerne (i mange daginstitutioner er oplæsning et åbent tilbud til børnene) eller kun fik et meget begrænset udbytte af oplæsningen.

Undervejs er jeg bl.a. blevet inspireret af den oplæsningsform, som er udviklet af Whitehurst m.fl., og som går under betegnelsen dialogisk oplæsning.

I oplæsningsmetoden indgår en lang række forskellige elementer, som kort er kommenteret i den følgende gennemgang:

- *Tidlig start*  
Det er vigtigt at begynde at læse for tosprogede børn så tidligt som overhovedet muligt. Indskolingen vil derfor med store fordele kunne indlede et konkret samarbejde med de daginstitutioner, som børnene går i inden skolestarten.
- *Mange billedbøger*  
Billedbøgernes visualisering af bøgernes handling støtter de andetsprogssvage elevers muligheder for at kunne følge med i hovedtrækkene i bøgernes handling. Det er selvfølgelig et mål at kunne læse bøger, som enten ikke indeholder illustrationer, eller som kun er illustreret i mindre grad, men det vil i forhold til en del af de tosprogede elever være et mål, som tidligst nås i 2. klasse.  
Det er en selvfølge, at illustrationerne vises samtidigt med oplæsningen af den tilhørende tekst. De rent tekniske problemer, det medfører, når der læses for større elevgrupper, kan løses enten gennem PowerPoint eller ved hjælp af farve-transparenter, som vises på Overhead-projektor. Den kendsgerning, at tekst og illustration i de fleste nyere billedbøger optræder som integrerede helheder, kan udnyttes til ved anden og tredje oplæsning indimellem at understrege sammenhængen mellem det visuelle og det verbale sprog ved f.eks. at pege på de ord, der læses, eller ved at udpege de ord, man f.eks. kan diskutere betydningen af.
- *Valg af bøger*  
I valget af bøger indgår flere kriterier. Det vigtigste er, at bøgernes historier skal være gode og relevante set i forhold til elevernes alder – det er her spiren til læselysten ligger gemt, og den skal der frem for alt hægges om. Et yderligere krite-

rium er bøgernes placering i det børnekulturelle landskab – der er bøger, som indgår i en form for fælles kulturel kanon (også uden at de i bogstaveligste forstand er kanoniserede); det er f.eks. *Mis med de blå øjne*, *Pippi Langstrømpe*, *Peter Pedal*, *Lange Peter Madsen* og *Palle alene i verden* – sidstnævnte titel indgår faktisk som en talemåde i det danske sprog. Det er vigtigt, at de tosprogede elever også får del i dette fælles kulturelle fundament.

- *Lærers forberedelse*

Inden en bog første gang læses for eleverne, skal man som lærer forberede det efterfølgende sprogarbejde. Forberedelse kan med fordel systematiseres, idet systematikken dels giver et overblik over tekstens muligheder og dels er med til at sikre, at der inddrages mange forskellige sproglige elementer i det sprogpædagogiske arbejde.

Jeg har derfor udarbejdet et skema (se fig. 1), som jeg bruger til forberedelse af det sprogpædagogiske arbejde. Skemaet anvendes ikke slavisk i de efterfølgende undervisningssituationer, men det indeholder en vifte af muligheder, som kan vælges til eller fra alt efter elevernes aktuelle motivation, sproglige kompetencer og behov for nye udfordringer. Det sprogpædagogiske arbejde kan selvfølgelig også suppleres med samtale om sproglige forhold i teksten, som ikke er indeholdt i skemaet, men som opstår spontant i samspillet mellem elever og oplæser. Skemaet er med andre ord en slags arbejdsseddel. Den teoretiske baggrund for skemaets tilblivelse er en liste over forskellige former for viden, som en sprogbruger skal besidde såvel receptivt som produktivt, for at sprogbrugeren kan siges at beherske et ord fuldstændigt. Listen er udarbejdet i 1990 af Paul Nation i: Møller m.fl. 1998.

- ordet i dets talte form
- ordet i dets skrevne form
- ordets grammatiske karakteristika
- ordets kollokationskarakteristika (hvilke andre ord, ordet kan indgå sammen med f.eks. faste vendinger og talemåder, idiomer)
- hvor frekvent ordet er
- ordets stilistiske begrænsninger
- ordets begrebsmæssige betydninger
- ordets associationer i forhold til andre, tilsvarende ord<sup>2</sup>

Skemaet suppleres ofte med en quiz, som indeholder spørgsmål – ikke så meget til bogens indhold som til nogle af bogens sproglige formuleringer – det kan f.eks. handle om at færdiggøre halve sætninger, gætte manglende ord i en sætning, bøjede udvalgte ord mv. Endelig udarbejdes der en række åbne spørgsmål, som har til formål at få eleverne til at inddrage egne erfaringer, drage egne slutninger på bogens problemstillinger, forestille sig, hvad de selv ville have gjort, hvis de var en af bogens personer, genkalde sig dele af bogens indhold, sammenligne bogens kvalitet med tidligere læste bøger osv.

## Oplæsning af bogen

- *Første oplæsning*

Bogen introduceres – titlen, forfatterens og illustratorens navne læses op – hvis bogen er en seriebog, eller hvis forfatteren eller illustratoren er genganger fra andre fælles læseoplevelser, samtales der lidt om disse erfaringer.

Inden bogen læses, opfordres eleverne til at gætte på bogens indhold ud fra forsideillustrationen og titlen. For nogle tosprogede elever er en sådan opstilling af hypoteser om og gæt på et indhold fuldstændig ukendt og til at begynde med helt uforståelig: “Hvor skulle jeg vide det fra?”, lyder det de første gange. Eleverne kan hjælpes til selv at turde forsøge sig med hypoteser gennem spørgsmål af typen “Tror du bogen handler om ...?” Læreren kan også optræde som model ved at sige “Jeg tror, bogen handler om ..., og det gør jeg, fordi...” Hvis der er bagsidetekst, kan den også inddrages i de oplysninger, der gættes ud fra.

Bogen læses efterfølgende i sin helhed så vidt muligt fuldstændig uden afbrydelser.

*Figur 1*

“Ordbogsord”	Eleverne forklarer udvalgte ords betydninger (semantisk ordbog), laver sætninger med ordene (sætningsordbog) osv.		
“Ymer-ord”	Antonymer – vælg ord, som eleverne skal finde antonymet til	Homonymer – vælg ord, som eleverne skal finde homonymet til	Synonymer – vælg ord, som eleverne skal finde synonymet til
Sammensatte ord	Sammensatte ord, som eleverne skal skille ad		Ord som skal bruges til nye sammensatte ord
Over-/underbegreber	Nævn et overbegreb – lad eleverne finde underbegreber		Nævn nogle underbegreber – lad eleverne finde overbegrebet
Simple kollokationer	Når to eller flere ord optræder sammen, siger man, at de kollokerer, f.eks. ‘selv om’ og ‘ked af det’		
Talemåder/idiomatiserede kollokationer	De idiomatiserede kollokationer danner nye overførte betydninger, som ligger ud over udtrykkets konkrete betydning, f.eks. ‘at få det forkerte ben ud af sengen’ og ‘at have ben i næsen’		
Morfologi	Navneord og deres bøjning: et hus, huset, huse, husene		Udsagnsord, og deres bøjninger: spise, jeg spiser, jeg spiste
Syntaks	Vælg et par ord, som eleverne skal bruge i en sætning		



Efter den første oplæsning samtales der om bogens handling og illustrationer. Oplæseren spørger også, om der var ord/vendinger, som ønskes forklaret – hvis eleverne kan forklare ord for hinanden, fordi nogle elever kender det semantiske indhold i de ord, som andre elever ikke kender, er det langt at foretrække, da det fører til læring for to, nemlig både den elev, der forklarer, og den elev, der får forklaret. Hvis oplæseren er nødt til selv at forklare ordbetydninger, er det vigtigt at bestræbe sig på så konkrete forklaringer som muligt – et ord som “sjosker” (Hesselholdt 1999) vises f.eks. for efterfølgende at blive afprøvet af eleverne og sammenlignet og udvidet med andre “gå-ord”. Små udvalgte passager af teksten læses eventuelt igen, og der samtales om indholdet og om ordenes betydning.

- *Anden oplæsning*

Inden for et par dage læses bogen igen – der arbejdes denne gang mere systematisk med bogens sprog ud fra forberedelseskemaernes retningslinier. Selvfølgelig sker ved, at eleverne skiftes til at genfortælle historien ved nogle af opslagene, andre opslag læses af oplæseren.

Nogle bøger, som *En mærkelig mand* (Letén 1998), er velegnede til dramatisering. Andre bøger lægger op til andre former for kreativitet; det vil f.eks. være relevant at lade eleverne tegne hver sit uhyre i tilknytning til oplæsningen af Morten Ramslands *Pedes uhyrer* (Ramsland 2005). Skriftsproget kan inddrages i relation til tegningerne (eleverne skriver deres eget navn på tegningen, de kan navngive deres uhyre osv.). I det hele taget inddrages skriftsproget i den udstrækning, det er relevant – eleverne fører f.eks. selv lister over titlerne på og forfatterne til de bøger, de har deltaget i oplæsningen af.

- *Tredje oplæsning*

Eleverne inddrages i endnu højere grad i den kombinerede genfortælling og oplæsning af bogen. Der arbejdes stadig med nye ordbetydninger, samtidig med at tidligere gennemarbejdede ord genoptages, f.eks. ved at eleverne laver egne sætninger, hvori ordene indgår.

Arbejdet med bogen kan afsluttes med den udarbejdede quiz samt med en individuel boganmeldelse (kravene til boganmeldelserne tilpasses elevernes skriftsproglige kompetencer).

### **Balancen mellem kvalitet og kvantitet**

Anvendelsen af børnebøger i dansk som andetsprog i indskolingen handler også om at finde den rette balance mellem kvalitet og kvantitet. Mange bøger rummer så rige muligheder for tilegnelse af dansk som andetsprog, at de kunne danne grundlag for meget lang tids arbejde, hvis alle muligheder skulle udtømmes. Samtidig er det også af betydning, at eleverne møder mange bøger sprog, fordi de på den måde introduceres til mange forskellige semantiske sprogområder. Det er således vigtigt at finde en god balance. Dialogisk oplæsning af 30-40 bøger om året vil

nok være et realistisk tal; i et formaliseret samarbejde med skolens SFO-ordning kan det måske endda øges til omkring 50.

Med 50 bøger om året i indskolingen vil der til gengæld være garanti for et endog særdeles væsentligt bidrag til en kvalificering af de tosprogede elevers andetsprog suppleret med store sidegevinster i form af langt større fornemmelse for skriftsproget parret med en forhåbentlig langt større læselyst og forståelse af, at det at læse er at forstå og gå i dialog med teksternes indhold. Ikke mindst det sidste vil i bedste fald kunne bidrage til at løse det aktuelt største problem, folkeskolen har, hvad angår mulighed for at opnå succes med læseundervisningen af elever, som har dansk som deres andetsprog.

## Noter

1. F.eks. Jørgen Christian Nielsen (1998): *Tosprogede elevers sprog og læsning på deres første- og andetsprog – en undersøgelse af tyrkisksprogede elever*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut.
2. Der arbejdes her f.eks. med over-/underbegreber, antonymer, homonymer, synonymmer.

## Litteratur

- Jensen, Mette Nygaard (2005): *Dialogisk oplæsning i dagtilbud – Afsluttende rapport*. København: Learning Lab Denmark. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen & J. N. Jørgensen (red.) (1998): *Tosproget udvikling. Studier i Køge-projektet*. (Københavnstudier i tosprogethed/Køge-serien Bd. K4). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Palludan, Charlotte (2006): *Børnehaven gør en forskel*. (Ph.d.-afhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

## Skønlitteratur

- Hesselholdt, Christina (1999): *Brandmanden fra før*. København: Høst & Søn.
- Letén, Mats (1998): *En mærkelig mand*. København: Høst & Søn.
- Ramsland, Morten (2005): *Pedes uhyrer*. København: Carlsen.



Michael Ford

Mag.art. i engelsk  
underviser, Al-Irchad Skolen i Helsingør  
[mf@abzebra.dk](mailto:mf@abzebra.dk)

## Eventyr og *dual language* undervisning i folkeskolens ældre klasser

Efter seks år med indvandrerbørn fra Mellemøsten har jeg i eventyret på dansk og engelsk fundet frem til *dual language* teknikker, som er særdeles velegnede til min målgruppe, som jeg kalder *den globale teenager*.

Da min hustru og jeg for fem år siden startede et lille bogforlag, var det med udgangspunkt i devisen: Sproget i eventyret – eventyret i sproget. Efter en lang karriere som underviser, teatermand og forfatter var jeg netop begyndt på mit sidste undervisningsjob – en stilling som lærer i dansk, historie og samfundsfag på en arabisk friskole i Helsingør. Jeg havde set mig om efter den pædagogisk måske mest udfordrende undervisningsopgave i Danmark: via undervisning at forbedre integrationsprocessen for libanesiske og palæstinensiske børn. Al-Irchad Skolen er en muslimsk friskole, der vægter faglig undervisning i folkeskolens fag baseret på læseplanerne i Fælles Mål. Skolen tilbyder også undervisning i arabisk sprog, kultur og religion. Skolen afholder Folkeskolens Afgangsprøver og sender en stor del af eleverne videre til de gymnasiale uddannelser. Efter selv at have boet i Libanons hovedstad og gået på Det Amerikanske Universitet i Beirut i min ungdom, havde jeg en vis forudsætning for at kunne sætte mig ind i en omstillingsproces, der rækker langt ud over det sproglige og ind i det kulturelle, sociale og religiøse landskab. Lægger man dertil den livserfaring, at jeg selv kom til Danmark i fireårsalderen som barn af en britisk katolik og en svensk agnostiker uden at kunne et ord dansk og derfor måtte igennem integrationsmøllen uden sproglig eller kulturel ballast hjemmefra, følte jeg mig klædt på til opgaven. Der tog jeg fejl.

Meget er sket i Danmark som samfund siden de glade 50'ere og 60'ere, hvor jeg kunne gå til ekstradansk to gange om ugen hos min dansklærer hr. Meyer efter skoletid i en periode på tre år og derefter tale, læse, forstå og skrive dansk samt have erhvervet uddannelsesadækvat indsigt i dansk historie, samfundsforhold og kulturel mentalitet. Sådan spiller klaveret ikke i dag. Med indvandring fra ikke-europæiske lande, hvoraf nogle indvandrere er analfabeter, står vi som samfund over for en stor pædagogisk udfordring.

Et virkemiddel i den sprogpædagogiske hverdag, som jeg har brugt med en vis succes, er at udforske sproget i eventyret og eventyret i sproget. Thi sproget er nøglen, der åbner alle døre. Mestrer man ikke sproget, er man udelukket fra et moderne samfund. At forstå et sprog er ikke det samme som at kunne bruge et sprog. At kunne et pensum er ikke det samme som at kunne undervise i og dermed viderebringe og overlevere det pensum. At tilegne sig et sprog er en proces, som kræver et helt samfunds medvirken.

I denne proces er læreren i skolen én af de vigtige spillere, andre er forældrene i hjemmet samt politikerne, der stiller midler til rådighed. De fleste af mine elever har kun mig til at vejlede sig i denne altafgørende proces. Deres forældre er enten analfabeter eller har en så ringe sprogforståelse, at de ikke er i stand til at bidrage til deres børns læring. En stor del af mine elever arbejder således kun på processen i skoletimerne.



*Illustration af  
Regitze Schmidt*

Da jeg første gang læste mit eventyr *Den skæve zebra* højt for min tredjeklasse, gik der ikke særlig lang tid, før nogle af eleverne sad og småhviskede på arabisk. De sprogligt mest adrætte fulgte med til slutningen af historien, men da vi begyndte at tale om handling og personer, var det de færreste, der havde forstået overfladeintrigen. De fleste virkede også ret ligeglade og ville bare tilbage til den daglige rutine med gloser, diktat, læsning og andre former for struktureret klasseundervisning. Eleverne havde simpelthen ikke nok sprog eller referenceramme til at kunne følge med i det relativt simple børneniveau af et moderne dansk eventyr fortalt for børn

og voksne. Dette i den grad foruroligende problem spredte sig desværre med voksende kraft til alle andre skolefag, da sprogforståelsen er en forudsætning for tilegnelse af et stof samt dermed den eneste hovednøgle til Danmarks mange døre. Mine elever stod udenfor. Gode råd var nu dyre.

Et halvt år senere spurgte en af mine elever mig ganske uventet, hvordan det mon gik for den lille skæve zebra, der var kommet til Danmark som flygtning og var blevet genforenet med sin mor i det fredelige lille land i det høje nord. Pigen havde lånt bogen på biblioteket og havde læst den sammen med sin mor, der først havde læst den engelske version af historien, som hun også havde lånt på biblioteket.

Da vi startede vores forlag, valgte vi at udgive alle vore eventyr på både dansk og engelsk, da vores forlagsprojekt var baseret på et samarbejde med et kinesisk forlag i Hong Kong, der udgiver vore moderne danske eventyr på mandarin og på engelsk i Kina og i det øvrige Asien. Tanken var også at bruge den danske version i folkeskolens ældste klasser og den engelske version i gymnasiet, både i Danmark og i Kina. Nu så jeg pludselig en anden og endog meget praktisk anvendelse af eventyrene på dansk og engelsk i mit daglige arbejde.

Engelsk er takket være globalisering og computere blevet et identitetsskabende arbejdsprog på verdensplan. I forlængelse af dette så jeg mulighederne i at formidle dansk sprog, historie og kultur via dual language teknikker – lær engelsk ved at lære dansk/lær dansk ved at lære engelsk!

Motivation er et nøgleord, når det gælder om at optimere undervisning i dansk sprog, historie, kultur og samfundsforhold til en mellemøstlig målgruppe. *Hvad skal vi bruge det til? Kan det ikke være lige meget? Vi får jo ikke job alligevel, når vi hedder "Marwa med tørklædet" og "Ali med kasketten"!* Hvorfor skal vi så uddanne os? er standardreplikker i klasseværelset. Eleverne lever i det nye proletariats motivationsdræbende reservater, hvor flid og interesse for alt dansk betragtes som forræderi eller i hvert fald som meget suspekt. Begrebet "integration" har mistet alle sine positive konnotationer og sidestilles med knæfald for fjenden. Og jeg, deres lærer, er deres eneste vejleder i den altafgørende proces. Jeg skal forsvare, forklare, sælge og gyldighedsstemple danskhedens nødvendigheder, og i det arbejde ser jeg pludselig en mulighed for at lade min vare, mit produkt, indgå i en pakkeløsning med en for dem væsentligt mere attraktiv ejendel – det engelske sprog og de dertil hørende herligheder.

Jeg begynder derfor at skrive moderne danske eventyr på dansk og engelsk spækkede med fakta og info om danskernes historie, kultur og samfundsforhold – *Prinsen af Dyrehaven, Spøgelset på Kronborg, Gnomen på Hammer Mølle, Den lille havfrue, Den sidste viking, Fantomet i Tivoli* samt udgiver antologierne *Moderne danske eventyr I & II* (alle udkommet på forlaget ABZebra, 2003-2007) – og nu udgives de to versioner ikke i separate bøger, men i samme bog. I Kina udkom *Den skæve zebra* på mandarin og engelsk, trykt sideløbende på hver side med en læse-

pen, der læser teksten på mandarin, når man berører den kinesiske tekst, og på engelsk, når man berører den engelske tekst. Her i Danmark udgives bøgerne nu med den danske version først, derefter den engelske version i samme bog.

At fornøje og oplyse er ikke noget nyt koncept, men eftersom min målgruppes kulturelle bagage ikke indeholder særlig meget tankegods fra den europæiske oplysningstid, har mine elever – for at kunne følge undervisningen i grundskole og ungdomsuddannelser – behov for den oplysning og viden, som vi i Danmark betragter som en selvfølgelig kulturel ballast. Her kommer det tværfaglige projekt med fokus på eventyret og de *dual language* teknikker så ind – grammatik, etymologi, syntaks og billedsprog kan aflede og henlede opmærksomhed på processen.

Vi begynder med *storytelling*: oplæsning af eventyret på engelsk med indlevelse og variation. Derefter samtale på engelsk om indhold, sprog og form, hvorefter eleverne skriver et referat af handlingen på engelsk. Deres referater rettes sprogligt og kommenteres med hensyn til indhold og form, hvorefter eleverne oversætter dem til dansk. Nu læses eventyret på dansk med den samme indlevelse og variation; derefter er der samtale og referat, hvorefter de danske referater rettes og sammenholdes med den tidligere oversættelse fra engelsk. Sammenligningen af de to versioner udløser en diskussion om sproglige virkemidler og fortælle teknikker på dansk og engelsk. Til sidst skriver eleverne et referat af eventyret på deres hjemmetsprog, hvorefter de opfordres til at læse denne version højt for gruppen – med indlevelse og variation! Vi har nu knyttet elevernes tre sprog sammen i en sidestillet enhed, som inspirerer dem til via sprogene at udforske og sammenligne de kulturer, sprog og historier, som de nu kan begynde at eje – med stolthed.

Eleverne kan nu i dette tværfaglige projekt læse historierne på dansk og engelsk og faktisk sammenligne og følge sprogenes grammatiske og syntaktiske forskelligheder fra sætning til sætning. Samtidig indhenter de masser af relevant info om deres nye hjemland og får pludselig en helt ny fornemmelse af at høre til i en dual dansk og global virkelighed. Den engelske og den globale virkelighed med alle dens positive konnotationer afmonterer samtidig den fremmedgørelse, de tidligere har følt imod alt dansk, eftersom de ved at omfavne den globale historie, den gode historie, også bliver fortrolige med den danske historie, som i en engelsk klædedragt fremstår som attråværdig og som noget, de kan være stolte af – som noget, de gerne vil vedkende sig som deres eget. De nærmer sig således en forståelse og et ejerskab af danskheden – herunder sproget, historien, kulturen og mentaliteten. Herfra til integration er skridtet pludselig ikke så langt.

Det er samspillet mellem eventyret og sproget/sprogene, som gør disse *dual language* teknikker så effektive over for denne målgruppe. Genren er arketyrisk og tiltaler mennesket i alle aldre – sproget er klart, disciplineret og visuelt formidlende. Emnerne er universelle med mennesket i centrum; den gode historie, som overleveres både mundtligt og skriftligt, går som en rød tråd igennem litteraturens historie, og derfor sælger konceptet sig selv til *den globale teenager*.

Derfor er det ikke kun mine elever med mellemøstlige aner, der kan have glæde af eventyret i sproget og sproget i eventyret, men også etnisk danske elever må være modtagelige for dette virkemiddel. I en tid hvor der er fokus på faglighed og sproglige kompetencer, hvor vi i globaliseringens hellige navn nok bliver nødt til at revidere vort Uffe Ellemann-engelsk, kan *dual language* undervisning være et værdifuldt instrument i værktøjskassen i folkeskolens ældre klasser og på vore gymnasiale uddannelser.

## Litteratur

Se: [www.abzebra.dk](http://www.abzebra.dk)



Thomas  
Illum Hansen

*Cand.mag., centerleder*  
CVU Lillebælt  
[thha@cvufyn.dk](mailto:thha@cvufyn.dk)

# Nutidens bliven-barn

## – Et procesorienteret perspektiv på børne- og ungdomslitteraturen

Med denne artikel vil jeg præsentere et procesorienteret syn på børne- og ungdomslitteraturens rolle i undervisningen. Fokus er på danskundervisningen, men pointerne er også relevante for fremmed- og andetsprogsundervisningen fordi den procesorienterede tilgang inddrager litteraturen med henblik på at engagere eleverne og stimulere et metabevist arbejde med sprog og litteratur.

Artiklens udgangspunkt er to nært forbundne spørgsmål: Hvad kan børne- og ungdomslitteraturen tilføre danskfaget? Hvad er det særlige ved børne- og ungdomslitteratur? Problemet er at man må have svar på det sidste spørgsmål for at kunne besvare det første. Og det er et problem fordi det er komplekst at væsensbestemme børne- og ungdomslitteraturen og pege på de særlige træk der adskiller den fra andre former for litteratur.

En mulig løsning er at forstå børne- og ungdomslitteraturen som en sammensat kategori der er bundet sammen af en klynge af træk. Pointen er at kategorien ikke er defineret ved ét adskillende træk, men ved en kombination af flere typiske træk. Fordelen ved denne definition er dels at den enkelte tekst ikke behøver besidde samtlige typiske træk for at falde ind under kategorien, dels at man kan diskutere børne- og ungdomslitteraturens danskfaglige relevans ud fra de typiske træk der tilsammen kendetegner kategoriens prototyper. Hvis en tekst besidder mange typiske træk, så er den prototypisk, hvorimod den er atypisk og perifer hvis den besidder få typiske træk. Hvad der er typisk varierer både kulturelt og historisk med læserens forståelsehorisont. Desuden er de forskellige træk mere eller mindre centrale. F.eks. er det et afgørende træk at børne- og ungdomslitteratur er tilgængelig for børn og/eller unge, men som jeg vil vende tilbage til, er tilgængelighed et funktionelt træk der ikke må forveksles med formelle træk som f.eks. et lavt lixtal. En af konsekvenserne er at børne- og ungdomslitteraturen tænkes at besidde en egenart, men det er vel at mærke en egenart der ikke kan defineres formelt. Den må tværtimod undersøges som en historisk funktion der ikke kan tænkes uafhængigt af læserens sociokulturelle kontekst. Det betyder bl.a. at man kan gradbøje børne- og ungdomslitteraturen og skelne mellem mere eller mindre typiske tekster – fra den pro-



totypiske til grænsetilfældet – hvilket ikke nødvendigvis er det samme som mere eller mindre danskfagligt relevante tekster.

Ud fra en procesorienteret tilgang er en tekst danskfagligt relevant hvis den kan sætte en flerstemmig proces i gang i læseren, dvs. en proces der ikke uden videre kan besvares med enstemmige svar, men som derimod lægger op til en dialog der involverer såvel lærer som elever i en åben fortolkningsproces.<sup>1</sup> Spørgsmålet er derfor hvilke tekster der rummer et flerstemigt potentiale. Svaret er dobbelt. På den ene side må teksten appellere til læseren. På den anden må den rumme en grad af åbenhed og fremmedhed der ikke uden videre lader sig besvare. Det er denne dobbelthed af tilgængelighed og modstand der engagerer læseren i en flerstemmig proces. Teksten behøver altså ikke at være flerstemig i streng forstand – dvs. være spændt ud mellem divergerende ideologiske positioner og værdisystemer – hvilket ville være et utopisk krav. Derimod må den besidde visse æstetiske kvaliteter som kort kan defineres som kvaliteter der appellerer til læserens sanser, men som ikke uden videre lader sig identificere eller bestemme begrebsligt af intellektet. Forstået på denne måde er tekstens æstetiske dimension en flertydig sanselighed.

## Børne- og ungdomslitteraturens æstetiske dimension

Hvordan stemmer de ovenfor beskrevne æstetiske krav med den prototypiske børne- og ungdomslitteratur? Groft sagt synes de ikke at stemme fordi man traditionelt har forstået børne- og ungdomslitteraturen ud fra et voksenperspektiv som litteratur der er skrevet af voksne for børn. Derfor har man ofte defineret børne- og ungdomslitteraturen negativt ud fra voksenlitteraturen som en form for tilpasning der tager særlige hensyn til barnets indlevelse, f.eks. ved at benytte entydige udsagn, simple fortælleformer, korte sætninger, lavt lixtal og hovedpersoner på barnets alder. Som en konsekvens heraf har man ikke haft blik for de æstetiske kvaliteter der kendetegner dele af børne- og ungdomslitteraturen.

Først i de seneste årtier har man fået øjnene op for at der ikke er en modsætning mellem pædagogiske og æstetiske kvaliteter, ja at der endog kan være tale om et interessant møde mellem en genkendelighed i teksten der skaber indlevelse, og en flertydig fremmedhed der skaber modstand. Og begge dele er afgørende for en procesorienteret litteraturpædagogik. Barnet må kunne genkende sig selv i litteraturen fordi den primære læseproces rummer en grad af selvspejling. Derfor er den prototypiske børne- og ungdomslitteratur tilgængelig (ud fra barnets perspektiv), hvilket ikke er det samme som tilpasset (ud fra den voksnes perspektiv). Tilgængelighed er en funktionel bestemmelse der indbefatter et eller flere prototypiske træk (indfølingspunkter, spændingsskabende konflikter, tydelige fortællestrukturer og lignende), men det varierer hvilke. Tilpasning er derimod en normativ bestemmelse der indebærer at børne- og ungdomstekster opfattes som afledte og kunstnerisk underlegne fordi forfatteren har tilpasset teksten til målgruppen.

Der er mange problemer forbundet med at definere børne- og ungdomslitteraturen ud fra den empiriske forfatters intention. Man kan blot nævne at forfatterne ofte selv afviser forestillingen om en modtagerbevidst tilpasning, og der er gode grunde til at tro dem. Begrebet tilpasning pådutter forfatteren en bestemt intention og forudsætter en klart defineret niveauforskel der gør det muligt for den voksne at sætte sig ned på barnets niveau. Begrebet tilgængelighed er derimod ikke afhængigt af forfatterens intention da det udelukkende forudsætter en bestemt reception. Tilgængelighed er ikke ensbetydende med let fattelige pointer og udtryksformer, men begrebet tilgængelighed indebærer at en forståelsesproces kan komme i stand. Derfor fokuserer den procesorienterede tilgang på æstetiske kvaliteter i litteraturen der er tilgængelige for såvel børn som voksne, men som ikke er tilpasset et bestemt niveau. Forholdet mellem barn og voksen har primært interesse som et forhold i teksten der kan perspektiveres med den franske filosof Gilles Deleuzes. I *Hvad er filosofi?* beskriver Deleuze kunstværket som et monument hvis handling ikke er "erindringen, men fabuleringen. Man skriver ikke med barndomserindringer, men med barndomsblokke der er nutidens bliven-barn" ((devenir-enfant), Deleuze, 1996: 212.)). På den baggrund kan man pointere at forfatteren ikke har nogen direkte adgang til sin egen barndom, eller andres for den sags skyld. Derfor kan der ikke være tale om at sætte sig *ned* på barnets niveau eller tænke sig *tilbage* til sin egen barndom, men højst at "fabulere" sig *hen imod* hvad det ville sige at opleve og forstå som et barn. Strengt taget betyder det at den litterære fremstilling af børns og unges konflikter og oplevelsesformer må konstrueres på æstetiske præmisser, snarere end didaktiske. Den voksne kunstner opfattes netop ikke som barnet overlegent, men som en der skaber i et sanseligt nu. Frem for at rekonstruere datiden i en begribelig form er "nutidens bliven-barn" en æstetisk måde at konstruere en sanselig form på der ikke er styret af didaktiske hensyn.

## Den strandede mand

I forlængelse heraf kan man pege på at den æstetiske drejning af børne- og ungdomslitteraturen i de seneste årtier, der ofte er blevet opfattet som en form for vok-sengørelse (adultisering) af denne litteratur, kan tolkes som et udtryk for "nutidens bliven-barn". Forfattere som Bent Haller, Josephine Ottesen, Jesper Wung-Sung, Janne Teller, Kim Fupz Aakeson, Dorte Karrebæk og mange, mange flere synes netop at foretage æstetiske eksperimenter med henblik på at konstruere og undersøge mulige aspekter ved en barndom. Den selvbevidste brug af intertekstuelle referencer og metafiktive refleksioner er ganske vist ikke altid tilgængelig for børn og unge, men det afgørende for en procesorienteret tilgang er at teksterne rummer en tilgængelig sanselighed der kan sætte en proces i gang, i kombination med mindre tilgængelige træk der kan holde processen i gang. Derfor foretrækker den procesorienterede tilgang en æstetisk konstruktion der:

- på den ene side tilbyder et oplevelsesrum som læseren kan træde ind i: Den skal altså rumme en sanselighed og en eksistentiel problematik som appellerer til børn og unge,

- på den anden side tilbyder et fortolkningsrum: Den skal rumme en merbetydning og et spil med sprog, genrer og/eller andre udtryksformer som skaber en vis distance og fremmedhed.

Et godt eksempel er Louis Jensens ultrakorte fortælling “Den strandede mand”.<sup>2</sup> Den er umiddelbart tilgængelig af flere grunde: Den handler om et barn i skolealderen hvis mærkværdige fund af en stor træmand på stranden skaber nysgerrighed. Den gengiver nøje barnets sansninger og stemninger de fire-fem dage fortællingen strækker sig over. Den opbygger en stemningsmættet fornemmelse af rum og tid der knytter sig til barnets perspektiv. Dens handlingsforløb er overskueligt da den på kronologisk vis fremstiller barnets gradvise undersøgelse af træmandens indre hulrum, dag for dag, indtil træmanden forsvinder efter fire-fem dage. Og den er fortalt af den tilbageskuende hovedperson i et ligefremt sprog uden vanskelige ord og sætninger. Tilgængeligheden viser sig ved at læseren forholdsvist nemt kan udfylde tomme pladser i teksten og slutte sig til at hovedpersonen må være en dreng på omkring 10-12 år, ud fra hans legetøj og særlige interesse for mandens tissemand. Desuden kan læseren spejle sin tøven over for de mærkværdige begivenheder i drengens tøvende måde at handle på.

Fortællingen er imidlertid også mærkværdig og fremmedgørende: Den beskriver uden at forklare, f.eks. hvor den strandede træmand kommer fra, hvorfor der er et billede af drengen inde i træmandens indre, eller hvorfor den strandede mand forsvinder igen. Den binder ikke de mange sansninger og stemninger sammen. Den rummer intertekstuelle referencer der fordobler de mulige fortolkninger, f.eks. til den nordiske skabelsesberetning (Askr og Embla blev skabt af træstammer ved verdens kyst) eller til Femte Mosebog (drengens forhold til træmandens hjerte og mave alluderer til at mennesket ikke lever af brød alene). Den bogstaveliggør billedlige udtryk for følelsesmæssige forhold som f.eks. “at være en træmand” og “at være strandet”. Og endelig tvister den sproget på umærkelig vis. Et lille tempusskift i fortællingens første og sidste sætning gør at fortællerens nutid kommer til at indramme fortællingens datid. Dette kunstfærdige skift kan være med til at henlede opmærksomheden på et fortælleforhold som har stor betydning for fortolkningen: læseren ved ikke hvor lang tid der er mellem nu og da, fortælling og oplevelse. Afstanden understreges af at fortælleren relativiserer sine egne udsagn. En særlig finesse er således at brugen af overflødige anførende sætninger fremhæver udsigelsen og sår tvivl om det anførte udsagn, f.eks. første gang træmandens tissemand omtales: “Den er af guld, sagde jeg til mig selv” (s. 12). Er den af guld? Eller er det blot noget han siger til sig selv? Tilføjes sætter parentes om den beskrivende sætning og forandrer dens status. Et andet eksempel er beskrivelsen af træmandens indre rum: “Og så sagde jeg det højt: Ind i hans hjerte. For det var hjertet, jeg sad i. Det var jeg sikker på. Ikke maven. Hjertet” (s. 15). Den lyriske opbrydning af sætningerne markerer passagen, men fortællerens kommentarer tiltrækker sig også opmærksomhed. Hvis drengen er i hjertet, kan han vel bare konstatere det. I stedet underminerer han sit eget udsagn ved først at pege på sin egen talehandling (så sagde jeg...) inden han konstaterer sagsforholdet (det var hjertet), for til sidst at

relativere udsagnets værdi (det *var jeg* sikker på). Måske *er* fortælleren ikke så sikker mere. Min kursiv betoner at forsikringen ikke er forankret i fortællerens nutid, men i drengens datid. På den måde forvandler fortælleren de konstative sætninger der gengiver, til performative sætninger der skaber med afsæt i drengens subjektive oplevelse.

## Flerstemmighed og fortolkningsmuligheder

Fortællingens flertydige fremmedhed åbner for mange tolkningsmuligheder. Summarisk kan det f.eks. nævnes at Den strandede mand både kan læses som et symbolsk billede på: a) drengens fremtid (han fylder træmandens indre med sit legetøj som tegn på overgangen fra barn til voksen, og måske som tegn på en inderliggørelse af legebarnet); b) menneskets ensomhed (manden er hul og strandet, og drengen er alene på stranden); c) menneskets gensidige afhængighed (drengen ser et billede af sig selv i træmandens hjerte, mens træmanden omvendt kommer længere og længere ud i vandet, desto mere drengen fylder hans indre med ord og personlige ejendele); d) læserens rolle (træmandens hulrum konkretiserer de tomme pladser læseren må udfylde: Er hulrummet et hjerte? Er tissemanden af guld? Er barnet en dreng? osv.); e) "nutidens bliven-barn" (det markante tempusskift og talehandlingerne betoner den fiktive konstruktion af en barndom).

De forskellige fortolkninger kunne med fordel udfoldes, men min ambition i denne sammenhæng er udelukkende at pege på det kompositionsprincip der mere generelt synes at gælde den del af børne- og ungdomslitteraturen som lægger op til en flerstemmig fortolkningsproces. Min påstand er således at den danskfagligt relevante børne- og ungdomslitteratur er kendetegnet ved en bestemt polaritet idet teksterne er spændt ud mellem tilgængelighed og fremmedhed.

<b>Tilgængelighed</b>	↔	<b>Fremmedhed</b>
Oplevelsesrum		Fortolkningsrum
Stemningsfyldt indlevelse		Refleksiv distance
Barnets oplevelsesform		Den voksnes udtryksform

I teksterne kommer det til udtryk i et særligt forhold mellem den voksne fortællerbevidsthed og det fortalte barn som jeg har forsøgt at sammenfatte med Deleuzes udtryk "nutidens bliven-barn": at den voksne bevidsthed der er indlejret i teksten, er kendetegnet ved at den ikke formidler voksne *synspunkter* oppefra og ned, men derimod konstruerer barnets *synsmåder* med afsæt i en æstetisk bearbejdning af sproget og de litterære udtryksformer som et materiale. Derfor er denne del af børne- og ungdomslitteraturen ikke didaktisk belærende, men æstetisk eksperimenterende. Det kræver ingen kunstnerisk bearbejdelse at formidle synspunkter. Det kan man gøre i kronikker og debatindlæg. I modsætning hertil kræver det et bevidst arbejde med æstetiske virkemidler at nærme sig barnets synsmåder. Og det er dette arbejde den procesorienterede tilgang lægger sig i forlængelse af når den

tager afsæt i tilgængeligheden og forsøger at arbejde sig langsomt ind i den flertydige fremmedhed.

## Noter

1. Se T.I. Hansen (2004) for en mere udførlig præsentation af en procesorienteret litteraturpædagogik. Grundsynspunktet er at man kan arbejde bevidst med elevernes læse- og fortolkningsproces hvis man tilrettelægger sin undervisning med afsæt i teksternes flertydighed og opdeler processen i faser der tydeliggør progressionen.
2. Fortællingen er blevet optrykt som titelfortælling i *Den strandede mand* (2000), men jeg citerer fra antologien: *Den mystiske kuffert – og andre historier*, Tobaksskaderådet 1999.

## Litteratur

Deleuze, Gilles (1996): *Hvad er filosofi?* Kbh.: Gyldendal.

Hansen, Stine Reinholdt (2005): "Børnelitterær kritik. Om kvalitetskriterier i nyere børnelitteraturforskning". I: *Nedslag i Børnelitteraturforskningen 6*. (Center for Børnelitteraturs skriftserie). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. S. 139-83.

Hansen, Stine Reinholdt: "Billeder at læse med. Om billedromanen som ny genre". I: Anne Mørch-Hansen m.fl. (red.) (2006): *Børnelitteratur i tiden*. Kbh.: Høst. S. 50-70.

Hansen, Thomas Illum (red. Martin Reng) (2004): *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.

Hansen, Thomas Illum: "Hvem har sidst set en genre? – Et fænomenologisk bidrag til en genre teori". *Synsvinkler* 2005.

Kampp, Bodil (2002): *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*.

(Ph.d.-afhandling). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Lakoff, George (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago: Chicago University Press.

Weinreich, Torben (1999): *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. (Center for børnelitteraturs skriftserie). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.



Annegret  
Friedrichsen

Mag.art. & ph.d., forskningsbibliotekar  
Danmarks Pædagogiske Bibliotek  
anfri@dpu.dk

## På rejse i nordisk nabolitteratur

### – Børnelitterære figurer i tidlig nabosprogs- undervisning

Som forskningsbibliotekar i litteratur og sprog har jeg i den senere tid fået flere henvendelser, der drejer sig om nordisk nabosprogsundervisning og vejledning til at finde litteratur og internetmateriale om emnet. Det er da også et erklæret formål for faget dansk i folkeskolen, at:

“Undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab” (Klare Mål 2001: 10, stk. 3). I grundskolen vægtes, at eleven lærer at forstå det talte og skrevne norske og svenske sprog, og i gymnasiet understreges vigtigheden af, at der læses litterære værker “med perspektiv til litteraturen i Norden, Europa, og den øvrige verden” (Undervisningsvejledningen/STX-Bekendtgørelsen 2004: 49). Under “Det litterære stofområde” ekspliciteres, at der skal indgå “svenske og norske tekster på originalsproget” (Undervisningsvejledningen 2004: 50). Som Lis Madsen konkluderer, er nabosprogsundervisningen dermed nært forbundet med litteraturundervisningen (Madsen 2006: 140f.).

Nabosprogsundervisning adskiller sig fra fremmedsprogsundervisning på flere punkter, bl.a. ved først og fremmest at fokusere på de receptive færdigheder, at lytte og at læse, og ved særligt at skulle fremelske en sproglig kompetence, som allerede er latent til stede (Madsen 2006: 217). Men på andre områder er der fællestræk i forhold til fremmedsprogsundervisningen – i et sprog, der forekommer bekendt og forståeligt, er der pludselig meget store betydningsforskelle, og dette kan føre til uheldige misforståelser. Sproglig opmærksomhed samt indlejringen af skønlitteraturen i en sproglæringskontekst er ligeså betydningsfulde i nabosprogs- som i fremmedsprogsundervisningen.

I begge sammenhænge gælder det om at give tidlige input og stimulere interessen for nabolandets kultur og litteratur – for således trin for trin at bygge en viden op, som der kan bygges videre på. Jeg vil i det følgende især pege på *den litterære figur* – også kaldt *den litterære karakter* – som litteraturpædagogisk udgangspunkt samt på det flydende mellemområde mellem fiktion og biografi som praksis-afsæt til nabosprogs- som nabolitteraturundervisning. Nærværende artikel skal forstås som

et forslag til, hvordan man kan udvide repertoiret af referencer inden for nordisk litteratur til nabosprogsundervisning via børnelitterære tekster allerede i indskolingen og begyndelsen af mellemtrinnet, altså 1.-4. klasse.

## Norden i lærebøger

Ser man på Nordens rolle i lærebøgerne til danskundervisningen generelt, så tages nabolandenes kultur og sprog ofte op omkring 2. klasse. Eksempelvis har undervisningsmaterialet *Godt på vej 2* – et system med *Læsebog*, *Fortællebog*, *Opgavebog A+B* og *Lærervejledning* for anden klasse – et indledende kapitel om Norden. I læsebogen finder man ud over lette tekster på vers på henholdsvis svensk, norsk og dansk en omskrevet tekst; for norsk og svensk er udvalgt en bearbejdet tekst, som refererer handlingen i *Pelle Erobreren*, Svend Nordquists *Pandekagekagen* med figurerne Petterson og Findus samt et omskrevet norsk folkeeventyr. I den tilhørende *Fortællebogs* parallelle kapitel 1 er referencer og stof til nordisk litteratur indbygget i en nutidsfortælling om skoleeleverne Anna og Otto suppleret med uddrag. Dette er tænkt som baggrundsstof til norske digte af Inger Hagerup, Thorbjørn & Egners *Karius og Baktus* og norske eventyr samt finlandssvenske og svenske tekster primært af Tove Janson og selvklart Astrid Lindgren.

I supplerende undervisningsmaterialer, der er skræddersyede til nabosprog, som f.eks. *Tid til norsk og svensk*, som er udviklet til brug fra 3. klasse, domineres billedet af lettere bearbejdede tekstuddrag på originalsprog: For norsks vedkommende digte af Inger Hagerup samt fortællinger af Alf Prøysen og eventyrlige fortællinger af Asbjørnsen og Moe, og for svensks vedkommende rim og remser af Mecka Lind, Brita af Geijerstam samt uddrag af Astrid Lindgrens historier (Bülow-Olsen m.fl. 2004). Også supplerende materialer til danskundervisningen, som f.eks. *Verdens bedste Astrid* (Byskov 2001) for 4. og 5. klasse, tager Astrid Lindgren op igen med afsæt i Pippifiguren og herudfra videre til Ronja Røverdatter. Endnu et klassetrin op er der større fokus på litteraturhistorien, som i børnelitteraturhistorien for 5.-6. klasse: *Fantastiske Forvandlinger* (Skyggebjerg m.fl. 2002), der fornemt perspektiverer litteraturhistoriske indflydelser og genretræk, som når dannelsesromanens karakteristika og den ydre rejse som billede på den indre rejse tydeliggøres ud fra Selma Lagerlöfs *Niels Holgersens vidunderlige rejse gennem Sverige* (opr. fra 1906) – og i høj grad gør dette ved at opbygge elevens viden om kendte børnelitterære figurers beslægtethed.

## Den litterære figur

Barnet på rejse ud i et sprog, som det er på vej til at lære, møder i børnebøgerne litterære figurer, der ofte gør et uudsletteligt indtryk og måske endda bliver til livslange fantasiledsagere. Fiktive figurer fra børnelitterære klassikere som Peter Pan, Pinocchio, Momo, Pippi og mange andre tager form og får liv i det enkelte barns

fantasi – først når det får læst tekster op, senere når det selv læser bøgerne inden for sit modersmål, siden (eller parallelt) inden for andetsproget og endelig på sin vej ud i fremmedsproget. Barnelæseren (eller -lytteren) er som *Le petit prince* i klassikeren af samme navn på rejse ud i et uendelig stort univers – og de figurer, han eller hun møder på sin rejse, præger oplevelsen afgørende. Som den lille prins har barnet et hav af spørgsmål, og det gør ikke spor, at rejsen ikke forløber gnidningsløst, men indeholder momenter af modstand, tøven eller undren. Tværtimod: Så længe der er en gevinst, opgiver den motiverede læser ikke ævred!

Set ud fra et receptionsæstetisk synspunkt er enhver læsning af en litterær tekst en rejse ud i et mellemland mellem den skrevne tekst og den enkelte læsers udfyldning af de rammer, teksten sætter (Friedrichsen 2003). Barnet har erfaringsmæssigt for vane at begive sig ud i dette mellemland med stort engagement. Nogle mener, at børn har en større tendens til at opfatte den litterære figur eller karakter som en real, levende person (Nikolajeva 2002: Introduction page X), men det står hen i det uvisse, om dette virkelig er tilfældet, eller om “adult mediators have imposed this attitude on children” (Nikolajeva 2002: 29).

Som det fremgår af eksemplerne ovenfor, er det i undervisningsmaterialer praksis at tage udgangspunkt i velkendte illustrerede børnebøger og tilhørende børnelitterære figurer, herunder billedbøger skrevet for mindre børn, som eleverne kender, fordi de har fået læst dem højt på dansk som lille barn. Men man kan også gå en anden vej end at vælge tekster, der på forhånd er kendte og har den fordel, at de indholdsmæssigt genkendes, men sprogmæssigt indeholder nye udfordringer for eleven. Man kan i nabosprogsundervisningen i større grad supplerende præsentere eleverne for forfattere og værker, der ikke kun peger bagud, men også fremad og åbner for nye horisonter – forfattere, som de vil møde igen senere i de ældre klasser. En begyndelse ser jeg f.eks. i den netop udkomne serie *Norske og svenske tekster* til henholdsvis indskoling, mellemtrinnet og overbygningen i folkeskolen (Leth og Albert 2007), som er en række antologier med glosserede nordiske tekster i en rig variation af genrer. Her finder man – ud over de samme navne, som jeg fandt i de andre nævnte undervisningsmaterialer – flere kendte børnebogsforfattere som Jan Löf og Ulf Stark, men desuden dukker også digte op af Bjørnstjerne Bjørnson og Wergeland for indskoling, mens Gustav Fröding er præsenteret på svensk eller f.eks. Henrik Ibsen på norsk i 2. bind for mellemtrinnet. Det er netop disse fremtrædende nordiske forfatters digte og rim for børn, der er taget med til brug i indskoling og på mellemtrinnet.

## Fiktion og biografi

Men hvordan kan børnelitterære figurer blive litteraturpædagogiske budbringere i formidlingen af både børne- og voksenlitterære klassikere, der er så komplekse, at de kan åbne for nye perspektiver og spørgsmål i nye aldersgrupper – år efter år og igen og igen? Én vej kunne være, at man begynder med mere faktuelle børnebøger



med historiske personer etc. i sprogundervisningen; en anden vej kunne være ud fra fiktionens univers af stærke litterære figurer at begive sig ud i et mere faktisk univers i samklang med aldersgruppens interesse for geografi, biologi etc. Bøger, der selv blander fiktion og fakta, er her særdeles velegnede. Et godt eksempel er netop *Niels Holgersens vidunderlige rejse gennem Sverige*, som blev skrevet som en lærebog om Sverige, beregnet til geografiundervisning, men i dag huskes for sin historie, sin fiktive figur Niels Holgersen og for sine skønlitterære kvaliteter.

Man kan forberede mødet med de "store, kanoniserede" nordiske forfattere på dansk, så det åbner for et videre arbejde med tekster af disse forfattere på nabosproget. Som eksempel vil jeg tage min egen nye børnebog *Alfrida og Alfekatten* (Friedrichsen 2007), som er skrevet for børn fra ca. 6-7 år til omkring 9-10 år. I bogen optræder litterære figurer, som er stærkt inspirerede af biografiske personer – nordiske forfattere af stor litteraturhistorisk interesse. *Alfrida og Alfekatten* er en skønlitterær fortælling om savn, der bliver til et møde på tværs af generationer og lande:

Alfrida savner sin far, og en morgen får hun besøg af en alfekat, der fører hende med ud på en rejse i Norden. På denne rejse møder Alfrida fire lidt ældre piger (i alderen fra 7 til 9 år) fra anden halvdel af det 19. århundrede: den norske Amalie i det gamle Bergen, Tanne i Rungsted, Selma i Mårbacka i Sverige og Edith i dengang finske Raivola ved det Karelske Næs. Det er en koncentreret dannelsesrejse, hvor hun hen over tid og rum møder piger i en lignende følelsesmæssig situation, samtidig med at hun får et glimt af en helt anden hverdag, omgivelser (som f.eks. en tur gennem det gamle Bergens gader) og påklædning. Selv om rammehistorien (historien er en kort version af en *hjemme-ude-hjemme*-historie) foregår i nutiden, og de enkelte hændelser og dialoger på de enkelte ophold hos pigerne i fortiden selvfølgelig er helt frit opfundet, så er selve skildringen af deres omgivelser, familiesituation etc. inspireret af selvbiografisk og biografisk litteratur om Amalie Skram fra Norge (1846-1905), Selma Lagerlöf fra Sverige (1858-1940), Karen Blixen, som barn kaldt Tanne (1885-1962) og den finlandssvenske digter Edith Södergran (1892-1923) og deres liv som børn. Den samme blanding af fiktion og inspiration af fortidens omgivelser gør sig gældende i bogens illustrationer af Dorthe Mailil, som delvist er inspireret af fotomateriale fra anden halvdel af 1800-tallet. Bogen er skrevet sådan, at det er en fortælling på dens egne præmisser og bare kan læses som sådan – og som samtidig har det ekstra lag, som kan fremhæves. Her kommer Alfekatten som fiktiv figur ind i billedet, for han er talerør for en viden, som Alfrida ikke har. Det er Alfekatten, der fortæller Alfrida om, hvad der blev af pigerne senere i det rigtige liv, og hvilke bøger de skrev. På denne måde stimuleres også læserens bevidsthed om, at der er tale om fiktive personer, mens forfatterne var reale personer.

## Forfatter, tekst og periode

I denne eventyrlige fortælling geråder den litterære figur Alfrida og hendes fantasi-rejseledsager Alfekatten ud i en storm, inden de kan begive sig ud på deres flyvende tidsrejse. Også grænsen mellem fiktion og biografi er der her rusket op i. Tilsva-

rende kan man ved at læse bogen højt i klassen få eleverne til at begive sig ud i et grænseland mellem børne- og ungdomslitteratur og fiktion på den ene side og fakta fra geografi, biografi, historie og litteraturhistorie på den anden side. Ved at inddrage børnelitteratur på denne vis kan man oplagt navigere i et felt, hvor en blanding af forforståelse og ny forståelse skaber frugtbare – også tværfaglige – lærings-situationer. Dette kan skabe muligheder for differentiering og fungere som en åbning, der giver en start ud i nabosproget med enkle tekster, men samtidig en nødvendig forforståelse for senere møder med litterære tekster på svensk eller norsk.



Illustration af Dorthe Mailil fra *Alfrida og Alfe-katten* (i bogen i farver)

Ud over Selma Lagerlöf har Amalie Skram, som blev født og voksede op i Norge, men senere som moden kvinde bosatte sig i Danmark, skrevet fortællinger for børn, der dengang var tænkt for unge fra ca. 12-15 år (Steffensen 2003), men i dag er forståelige for børn fra ca. 7 år og frem i en formidlet sammenhæng. I *Alfrida og Alfe-katten* refereres f.eks. til Skrams fortælling “Majkaland” (1889), et eksempel på en bevidst intertekstualitet. I “Majkaland” lader Amalie Skram sin hovedperson Anita fortælle om et drømmesyn til sin mor, nemlig om et land, hun kalder Majkaland. Dette land er præget af de paradisforestillinger, som hun er opvokset med og præget af – men skildres som et samfund uden forskelle og magtrelationer. Dette peger frem mod den socialt indignerede naturalisme i Skrams voksenalverker, som skole-eleverne først langt senere vil komme til at møde i forbindelse med tekster fra det Moderne Gennembrud – en periode, der også fremhæves som nabosprogsum (Linnér 1996: 93-94). Man kan i indskolingens efterformidlet højtlesning (jf. note 1) fortsætte med uddrag fra en norsk illustreret billedbog om Amalie Skram: *Amalie for længe siden* (Armand 1996), som er skrevet på norsk i enkle vers. I mellemtrin-nets ældre klasser kan man gå videre til at læse “Majkaland”-fortællingen, mens andre voksenalverker af Amalie Skram først kan læses i gymnasiet. Et andet eksempel er den anerkendte modernistiske digter Edith Södergran. Ved at inddrage

hende, som eneste lyriker, skærpes elevernes opmærksomhed på, at den finlands-svenske litteratur findes. Udvalgte, meget enkle digte af Södergran kan indgå i en sammenligning af digtet på dansk og på svensk.

En formidlet højtlesning i klassen suppleret med korte, udvalgte uddrag af tekster fra enkelte nordiske klassiske forfattere samt tværfaglige opgaver inden for geografi og billedkunst lægger et første lag, som man i de større klasser kan lægge flere lag på i en – forhåbentlig – “genkendelsens glæde”.<sup>1</sup>

## Et første møde

Flere veje fører ud i nabolitteraturens spændende univers. Jeg har her forsøgt at beskrive den børnelitterære figurs potentiale og hvilke perspektiver, der kan ligge i at udvide repertoiret inden for nabolitteratur. Elevernes engagement i litterære figurer kan i forlængelse af en højtlesning af teksten føre til komplekse diskussioner, der i høj grad styrker barnets kompetencer i ikke blot at skelne mellem fiktion og realitet, men også at skelne mellem forfatter, fortæller og litterære figurer.

Berigende oplevelser med litterære tekster kan være en afgørende motivationsfaktor for at lære nabolandenes sprog og kultur bedre at kende. Trin for trin kan eleverne ud fra et første biografisk inspireret møde med børnebøger, hvor forfatteren som barn bliver til en litterær figur, præsenteres for nordiske forfattere af stort format, mange af dem mønsterbrydere og senere formfornyende litteraturhistoriske skikkelser. I det her valgte eksempel forfattere, som er født og opvokset i anden halvdel af 1800-tallet og omkring århundredskiftet, i en periode, hvor nye litterære strømninger og kulturhistoriske brydninger prægede samfundet – en periode, som var med til at forme vores opfattelse af det nordiske og nordisk særpræg. Litteraturpædagogisk set kan dette møde åbne for videre beskæftigelse med litteraturhistorisk centrale skikkelser fra væsentlige perioder. På denne vis kan den komplekse børnelitterære figur med mange facetter blive motivationens omdrejningspunkt og formidle et første møde med digtere af betydning, som alle elever vil møde senere i deres skole- og læseliv både i folkeskolens overbygning og igen i gymnasiet.

## Note

1. Der er lagt inspirationsmateriale i tilknytning til *Alfrida og Alfékatten* (Friedrichsen 2007) på [www.multivers.dk/alfrida](http://www.multivers.dk/alfrida)

## Litteratur

Bülow-Olsen, Lena, Kjær Harms, Susanne og Skaarup, Vibeke (2004): *Tid til norsk og svensk*. København: Alinea.

- Friedrichsen, Annegret (2003): "Aspekter af æstetisk kompetence". I: *Sprogforum* nr. 28/2003. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek. I fuldtæksst på: [http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr\\_nr28.html](http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr_nr28.html)
- Johansen, Jan Evald og Jytte Nørgaard (2002): "Vi bor i Norden". Kap. 1 I: *Godt på vej 2*, henholdsvis i *Læsebog* (s. 4-31) og *Fortællebog* (s. 9-55). København: Gyldendal Uddannelse.
- Klare mål – dansk. (Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie; nr. 3-2001). København: Undervisningsministeriet (Område for Grundskolen).
- Leth, Hanne og Albert, Jørgen E. (2007): *Norske og svenske tekster*. (Nordlys Nordisk). 3 bd. (Indskoling. Mellemtrinnet. Overbygningen). København: Gyldendal.
- Linnér, Margareta, Møller, Henrik og Øyrgarden, Bjarne (1996): "Mødesteder i litteraturen" (s. 82-97). I: Linnér, Margareta m.fl.: *Næsten som hjemme – om stoff og metoder i grannspråksundervisningen* (Nord 1996: 4). København: Nordisk Ministerråd.
- Madsen, Lis (2006): "Det danske uddannelsessystem" (s.133-141) & "Nabosprogsdidaktik – eksemplificeret i forhold til læreruddannelse og grundskole (217-230). I: *Nabosprogsdidaktik*. Redaktion: Lis Madsen. København: Dansk lærerforening/Nordspråk.
- Nikolajeva, Maria (2002): *The Rhetoric of Characters in Children's Literature*. (Part I). Lanham, MD, USA: Scarecrow Press.
- Skyggebjerg, Anna Karlsskov og Moos, Ingelise (2002): *Fantastiske Forvandlinger. Børnelitteraturhistorie for 5. til 6. klasse*. København: L&R Uddannelse.
- Steffensen, Anette Øster (2003): "Fløjel og vadmæl. Om 1800-tallets fortællinger for børn og unge" (s. 39-48). I: *Digt og klogskab. Et udvalg af 1800-tallets børnelitteratur*. København: Center for Børnelitteratur: Høst.
- STX-bekendtgørelsen*. (BEK nr. 1348 af 15. december 2004 inklusiv bilag og læreplaner samt Bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser (BEK nr. 1249) og vejledning til denne). Søllested: Lee.
- [www.annegretfriedrichsen.dk](http://www.annegretfriedrichsen.dk)

## Skønlitteratur

- Armand, Yngvil (tekst), Egeberg, Ingri (illustration) (1996): *Amalie for længe siden*. Bergen.
- Friedrichsen, Annegret (tekst), Mailil, Dorthe (illustration) (2007): *Alfrida og Alfekatten*. Frederiksberg: Multivers. [www.multivers.dk](http://www.multivers.dk)
- Lagerlöf, Selma (1986): *Niels Holgersens vidunderlige rejse gennem Sverige*. 4. udg. På dansk ved Ida Falbe-Hansen; revideret efter den svenske originaltekst af Birgit Steenstrup. København: Gyldendal. (Originaltitel: *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*).
- Skram, Amalie (1889): "Majkaland". I: Amalie Skram (1890): *Børnefortællinger*. Dansk Udgave. København: Schubothe. Også I: *Digt og klogskab* (se under Steffensen i Litteratur ovenfor).

# Anmeldelse

## Tekstkompetence på fremmedsprog

Af Lita Lundquist

Forlaget Samfundslitteratur, 2006

160 sider, 198,00 kr.

*Af Lisbeth Østergaard*

*Næstformand i Fransk lærerforeningen*

*Redaktør af Fransk Nyt*

Tekstkompetence på fremmedsprog har som målgruppe lærere og studerende med gode sprogkundskaber og lyst til at analysere fremmedsprog med det formål at kunne forbedre og udvikle sin "tekstkompetence". Med tekstkompetence menes her først og fremmest læsning og skrivning af tekster på fremmedsprog, men også analyse. Læsning og skrivning betragtes som praktiske kompetencer, mens analysen er en teoretisk kompetence, en meta-kompetence kalder Lita Lundquist det.

Bogen er en samlet pakke bestående af læse-, analyse- og skrivekompetence. De valgte eksempler er engelske og franske, men principperne, der anvendes og beskrives, er så generelle, at de uden besvær kan overføres til andre sprog.

Lita Lundquist har delt bogen op i fem kapitler. Kapitel 1 behandler tre typer af viden, der indgår i tekstkompetence: viden om verden, viden om tekster og viden om sproget. Kapitel 2 handler om læsekompetence og de delprocesser, der hører med hertil f.eks. læseprocessen og forskellige former for hukommelse. Kapitel 3 gennemgår vigtige analyseprincipper og analysebegreber og bevidstgør om, hvordan forskellige former, funktioner og relationer spiller sammen i læse- og skriveprocessen. Kapitel 4 beskriver vigtige aspekter af skriveprocessen f.eks. syntaktiske og tekstuelle strukturer til kopiering. Kapitel 5 er en introduktion til de to e-læringsprogrammer, TeXtRay og NaviLire, hvis øvelser, der henvises til i alle kapitlerne.

TeXtRay er et gratis computerstøttet undervisningsprogram, hvor man kan træne sine færdigheder i at læse, analysere og skrive tekster. TeXtRay består af tre moduler. 1. Læs og lyt. 2. Analyser. 3. Lyt og skriv. I det tredje modul Lyt og skriv kan man f.eks. træne skrivefærdigheder efter diktat. Dvs. man lytter til teksten, der læses op i de betydningsbærende enheder, hvorefter den nedskrives. TeXtRay ligger på nettet <http://www.id.cbs.dk/textray>. NaviLire følger med bogen som cd, og her kan man navigere i de valgte tekster efter læsespor.

Der opereres med forskellige etaper i en tekst. Øvelserne består i at identificere et sprogligt fænomen, der kan betragtes som et centralt læsespor i den pågældende tekst – f.eks. at finde alle sætningsindledende syntagmer. Med øvelserne i de to e-læringsprogrammer får man dels trænet analyse af sprogets former og funktioner i en tekst, dels praktiske færdigheder i læsning og skrivning.

Bogen er let tilgængelig og absolut anbefalelsesværdig, og den kan sammen med øvelserne i e-læringsprogrammerne være en god støtte til udvikling af de kompetencer, der kræves for effektivt at forstå, læse, analysere og skrive tekster på fremmedsprog i det virkelige liv eller den nye globale verden.

## Børnelitteratur i sprog- undervisningen

Aijmer, K. and Olinder, B. (eds.) (2003): *Proceedings from the 8th Nordic Conference on English Studies*. (Gothenburg Studies in English; 84). Göteborg: Göteborg University (Department of English). 345 s.

Cloud, N., Genesee, F. og Hamayan, E. (2000): *Dual Language Instruction. A handbook for enriched education*. Boston, Mass.: Heinle. 227 s.

Friedrichsen, A. (1996): *I dialog med digtet*. (Bd.1: *Lærerens bog. En grundbog om digte i tyskundervisningen*. 80 s. / Bd. 2: *Elevenes bog. Digte, gloser og opgaver til tyskundervisningen*. 55 s.) (Didakt). Gesten: OP-forlag.

Hägglom, C. (2006): *Young EFL-pupils Reading Multicultural Children's Fiction. An ethnographic case study in a Swedish language primary school in Finland*. (Disputats, Åbo Akademi, 2006). Åbo: Åbo Akademi University Press. 324 s.

Holmes, V. L. and Moulton M. R. (2001): *Writing Simple Poems. Pattern poetry for language acquisition*. (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge; New York: Cambridge University Press. 154 s.

Israel, S. E. og Israel, M.M. (eds.) (2006): *Poetic Possibilities. Using poetry to enhance literacy learning*. Newark, Del.: International Reading Association. 130 s.

Klippel, F. (Hrsg.) (2000): *Textsalat – fremdsprachliche Texte finden, lesen, schreiben und bearbeiten*. (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung; Bd. 2). München: Langenscheidt-Longman. 158 s.

Knobloch, J. (Hrsg.) (2002): *Praxis Lesen: z.B. fantastische Geschichten. Alice, Krabat, Matilda, Harry Potter u.a.* Lichtenau: AOL (AOL-Arbeitsvorlagen). 46 s.

Kristjánsdóttir, B. S. [et al.] (red.) (1995): *Dansk som andetsprog. Et nyt fagområde*. København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen. 109 s. Heri bl.a.: Søren Hegnby: Eventyr i dansk som andetsprog; Ellen Bech: Dramaøvelser og lege som redskab for andetsprogstilignelsen.

LaCroix, L. (2005): *Inspired English! Raising test scores and writing effectiveness through poetry and fiction*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. 140 s.

- Lindholm-Leary, K. J. (2001): *Dual Language Education*. (Bilingual Education and Bilingualism; 28). Clevedon: Multilingual Matters. 370 s.
- Linnér, M., Møller, H. og Øyngarden, B. (1996): *Næsten som hjemme – om stoff og metoder i grannspråksundervisningen*. (Nord; 1996:4). København: Nordisk Ministerråd. 126 s.
- Madsen, L. (red.) (2006): *Nabosprogsdidaktik*. København: Dansk lærerforening. 263 s.
- Marantz, S. and Marantz, K. (2005): *Multicultural Picture Books. Art for illuminating our world*. (second ed.). Lanham, Md.: Scarecrow Press. 238 s.
- Martin, M.-C. and Martin, S. (1997): *Les poésies, l'école*. (L'éducateur). Paris: Presses Universitaires de France. 249 s.
- Mummert, I. (2006): *Begegnungen mit "Gertrud" und "Elsa". Mündliche und schriftliche Interpretation deutschsprachiger Literatur mit ausländischen Studierenden – eine Studie*. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; Bd. 19). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 302 s.
- Nauclér, K. (red.) (2001): *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma (Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk). 344 s.
- Olivia, N. S. and Spodek, B. (eds.) (2004): *Contemporary Perspectives on Language Policy and Literacy Instruction in early Childhood Education*. (Contemporary Perspectives in Early Childhood Education). Greenwich, Conn.: Information Age Pub. 297 s.
- Polette, N. J. and Ebbesmeyer, J. (2002): *Literature Lures. Using picture books and novels to motivate middle school readers*. Greenwood Village, Colo.: Teacher Ideas Press. 125 s.
- Reid, S. E. (2002): *Book Bridges for ESL Students. Using young adult and children's literature to teach ESL*. Lanham, Md.: Scarecrow Press. 136 s.
- Rixon, S. (ed.) (1999): *Young Learners of English. Some research perspectives*. (ELT review). Harlow: Longman (in association with The British Council). 110 s.
- Tütken, G. (Hrsg.) (2002): *\*Prisma\*: Begegnung mit Deutschland in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Literarische Texte für den DaF-Unterricht*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; H. 60). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. 900 s.
- Winch, G. [et al.] (2006): *Literacy. Reading, writing, and children's literature*. Oxford: Oxford University Press. 576 s.
- Aarøe, K. (1998): *Den praktisk-musiske dimension i fremmedsprogsundervisningen. Et udviklingsarbejde under Udviklingsprogrammerne*. København: Danmarks Lærerhøjskole. 68 s.
- Referencer fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks base er udvalgt til tema "Børnelitteratur i fremmed-, andet- og nabosprogsundervisningen". For litteratur om børnelitteratur i danskundervisningen eller generelt søg i Danmarks Pædagogiske Biblioteks base [www.dpb.dpu.dk](http://www.dpb.dpu.dk)
- For referencer til børnelitterær forskning besøg også [www.cfb.dk](http://www.cfb.dk)



# Andet Godt Nyt

Decke-Cornill, H. and Volkmann, L. (Hrsg.) (2006): *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. 300 s.

Dürscheid, C. and Spitzmüller, J. (Hrsg./eds.) (2006): *Perspektiven der Jugendsprachforschung / Trends and Developments in Youth Language Research*. (Sprache, Kommunikation, Kultur; 3). Frankfurt am Main: Peter Lang. 476 s.

Elsner, D. (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule – ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht; Bd. 5). Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford. Wien: Peter Lang. 290 s.

Fehrmann, T. (et al.) (red.) (2007): *Organisering af folkeskolens undervisning af tosprogede elever – en vejledning*. 1. udg. (Undervisningsministeriets håndbogsserie; nr. 3/2007). Kbh.: Undervisningsministeriet, Afdeling for grundskole og folkeoplysning. 99 s.

García, O. and Baker, C. (eds.) (2007): *Bilingual Education. An introductory reader*. (Bilingual Education and Bilingualism; 61). Clevedon: Multilingual Matters. 301s.

Kraft, B. and Geluykens, G. (eds.) (2007): *Cross-Cultural Pragmatics and Interlanguage English*. Bd.1. (LINCOM Studies in English Linguistics; 11). München: Lincom. 260 s.

Levy, M. and Stockwell, G. (2006): *Call Dimensions. Options and issues in computer assisted language learning*. (ESL and Applied Linguistics Professional Series). Mahwah, N.J.: L. Erbaum Associates. 310 s.

Morriss, H. P. (2007): *Childhood in Shakespeare's Plays*. New York: Peter Lang. 139 s.

## Kalender

**Undervisningsministeriets Sprogcenter**  
Nyt program 2007/2008 for sprogundervisning \* oversættelse \* m.v. findes på [www.umsc.dk](http://www.umsc.dk)

**Konference om modersmåls- og tosproget undervisning – myter, realitet og konsensus?**

28.- 29. november 2007 kl. 9:00 -17:00.  
Sted: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole/Auditorium D169  
Tilmelding: Eva Iversen [ei@ibis.dk](mailto:ei@ibis.dk)  
Yderligere oplysninger: [www.uddannelses-netvaerket.dk](http://www.uddannelses-netvaerket.dk)

Infodok/DPB

Se mere på: [www.dpb.dpu.dk/infodok](http://www.dpb.dpu.dk/infodok)

Savner du forskningsbaseret viden om kommunikation, samtale og samfund?  
Her er tre gode bud fra Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag:



### **INDGANGE TIL SAMTALER**

**Samtaleanalyse som konversationsanalyse,  
dialogisme og kritisk diskursanalyse**

*Jann Scheuer*

Bogen handler om samtale og om det dialogiske menneske. Den tager udgangspunkt i tre produktive retninger inden for samtaleanalyse og inddrager analyser af faktiske samtaler.

132 sider • Pris: 180 kr.

ISBN 87-7613-098-3



### **LIXTAL OG LÆSBARHED**

*Bente Hahn Møller*

Er lavt lixede bøger ensbetydende med letlæselige bøger? Ifølge denne bog er svaret 'nej'. Dermed er den udbredte anvendelse af lave lixtal som indikation for god begynderlæsning problematisk. Her belyses forhold, der bør indgå i en vurdering af læsbarheden i tekster til begynderlæsere.

120 sider • Pris: 195 kr.

ISBN 87-7613-131-9



### **SÆT LITTERATUREN ER TIL**

**Om genre, fortolkning og litteraturpædagogik**

*Lars Handesten*

Genrer spiller en vigtig rolle i arbejdet med tekster. Handesten leverer her en teoretisk beskrivelse af genrebegrebet og praktiske eksempler på, hvordan genrebestemmelse og -overvejelser kan aktiveres i litteraturundervisningen.

210 sider • Pris: 98 kr.

ISBN 87-8829-574-5

**LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:  
WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360**

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag er et førende akademisk forlag, som formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Næste nummer af Sprogforum udkommer ultimo december 2007

### **Interkulturel pædagogik/medborgerskab**

Hidtil er udkommet:

- 1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997: Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998: Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999: Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000: Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001: Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002: Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003: Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004: Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005: Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006: Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007: Nr. 39: Åbne sider.

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtekst på forlagets hjemmeside:

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

– hvorfra de frit kan skrives ud.

### **Kommende udgivelser af Sprogforum:**

<b>Nr.</b>	<b>Arbejdstitel</b>	<b>Udgives</b>
41	Interkulturel pædagogik/medborgerskab	Ultimo december 2007
42	Professionalisering	Medio maj 2008
43	Modersmålsundervisning i det danske uddannelsessystem/parallelsprog	Ultimo oktober 2008
44	Kommunikativt skriftsprog/skriftlighed	Ultimo december 2008

Bemærk: ændringer kan forekomme

Tidsskriftet  
Sprogforum udgives af  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag og  
Institut for Pædagogisk Antropologi,  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsskole.

**Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag**  
*Danish School of Education Press*

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
Dekanatet  
Tuborgvej 164  
2400 København NV

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

