

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Okt. · 2001 · Nr. 21

Litteratur og film





In English
Please! 

**Redaktionen for nr. 21: Lis Ramberg Beyer, Birte Dahlgreen,
Marianne Ledstrup, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads
Vedel**

Indhold

Forord

[Litteratur og film](#)

[Jørgen Gimbel: Retten til eget modersmål](#)

[Hanne Geist, Merete Vonsbæk, Nanna Bjargum: Tasks og litteraturundervisning](#)

[Kirsten Andersen, Holger Hermansen: Bearbejdning af litterære klassikere](#)

[Marianne Ledstrup: Den gode historie på film](#)

[Pia Zinn Ohrt: Litteratur, film og leg](#)

[Annegret Friedrichsen: Poesiens rum](#)

[Mette Toft: "På let dansk for voksne](#)

[Birte Dahlgreen: Rødhætte eller eventyr i franskundervisningen](#)

[Lis Ramberg Beyer: At skrive drejebøger](#)

Åbne sider

[Gunna Funder Hansen: At læse uden vokaler. Om læseproces på arabisk og hebraisk](#)

Godt Nyt

Forord

I artiklerne til dette nummer af Sprogforum bliver der givet forskellige bud på kommunikative aktiviteter i arbejdet med litteratur og film i sprogundervisningen.

Man kan lave sine egne tekster på grundlag af det litterære og filmiske oplæg, man kan lave filmmanuskripter ud fra litterære tekster, man kan lave tekster og rollespil ud fra film, man kan lave problemløsningsopgaver som kræver nærlæsning af den litterære tekst, man kan se filmen for at få en større forståelse af den litterære tekst osv. Man kan arbejde *ud fra* den litterære tekst og filmen, og man kan arbejde sig *ind i* dem, men under alle omstændigheder er der tale om at sprogtilegnerne får mulighed for at gå i *dialog* med de litterære og filmiske værker i stedet for kun at tale *om* dem.

Denne dialog skabes gennem brugen af forskellige typer kommunikative problemløsningsopgaver, men den er gjort mulig af en opfattelse af at litteraturundervisningen også kan have andre mål end at diskutere sig frem til en tolkning af teksten der afdækker dens mere eller mindre skjulte 'mening' eller måske ligefrem 'sandhed'. Med receptionsæstetikens tanke om at tekstens betydning opstår i selve læseprocessen, er der åbnet for nogle pædagogiske muligheder for at lade sprogtilegnerne være medproducenter af tekstbetydningen, og dermed for at knytte arbejdet med litteratur og sprogtilegnelse tættere på hinanden.

Flere af forfatterne i dette nummer ser også nogle muligheder for at udvikle sprogtilegnernes (inter)kulturelle kompetencer gennem arbejdet med litteratur og film. En åbenbar mulighed er at se på teksters tematisering af kulturelle forhold, men netop gennem en dialogisk læsning eller med-produktion af teksten bliver der mulighed for at opleve/afprøve/erkende kulturelle problemstillinger gennem teksten som kunstnerisk tekst - dens litteraritet (f.eks. gennem arbejdet med tekstens personer, synsvinkler, fortæller osv.).

Mange andre emner kunne tages op inden for dette nummers tema, men vi synes at de følgende artikler tilsammen på inspirerende måde afprøver mulighederne for at integrere kommunikativ sprogundervisning, arbejdet med litteratur/film og den kulturelle dimension med hinanden.

Nana Bjargum, Merete Vonsbæk & Hanne Geist viser i 'Tasks og litteraturundervisning' hvordan man gennem en task-baseret tilgang kan skabe aktiviteter der får litteratur, sprog og kommunikation til at gå op i en højere enhed.

Kirsten Andersen & Holger Hermansen beskæftiger sig i 'Bearbejdning af litterære klassikere' med hvilken rolle læsningen af litteratur kan have i udviklingen kursisternes kommunikative kompetence i dansk som andetsprog, og de diskuterer desuden hvorvidt man kan anvende bearbejdet skønlitteratur i undervisningen.

Marianne Ledstrup mener i 'Den gode historie på film' at det er oplagt at bruge spillefilm der indeholder en god historie, i sprogundervisningen, og hun fortæller om hvordan der kan arbejdes task- og projektorienteret med filmen, samtidig med at filmen kan bidrage til elevernes kulturforståelse.

Pia Zinn Ohrt giver i 'Fra litteratur til fri mundtlig udtryksfærdighed' forslag til kommunikative aktiviteter, hvor der med udgangspunkt i den litterære tekst kan arbejdes med billedfortælling, film og leg. Herigennem får eleverne udviklet deres sprog samtidig med at de får større udbytte af teksten.

I 'Poesiens rum' indkredser **Annegret Friedrichsen** 'det potentielle rum', dvs. den illusionens mellemsfære hvor poesien og den enkeltes forestillingsevne mødes og nye betydninger og oplevelser opstår.

Mette Toft fortæller i 'På let dansk for voksne kontra autentisk børnelitteratur' om vigtigheden af frilæsningen i

undervisningen i dansk som andetsprog for voksne, og argumenterer i denne sammenhæng for brugen af børnelitteratur.

Birte Dahlgreen argumenterer for at eventyr er velegnede til sprogproduktion og giver i 'Rødhætte eller eventyr i franskundervisningen' forslag til fremgangsmåder.

En måde at lære litteratur på er at læse en roman og se filmatiseringen. **Lis Ramberg Beyer** fortæller i 'At skrive drejebøger' om hvordan en række forskellige aktiviteter der giver eleverne en større forståelse af både bogen og filmen og forholdet mellem dem.

I år har modersmålsundervisningen for tosprogede elever i folkeskolen 25 års jubilæum, og i kronikken 'Retten til eget modersmål' gør **Jørgen Gimbel** status over udviklingen.

På de åbne sider fortæller **Gunna Funder Hansen** om hvordan læseprocesser på arabisk og hebraisk adskiller sig fra dem der er beskrevet i de traditionelle læseprocesteorier, og hvordan viden om dette kan være af betydning når f.eks. arabere skal lære dansk og danskere arabisk.

redaktionen

No. 21, 2001: Theme: Literature and film



Editors for no. 21:

**Lis Ramberg Beyer, Birte Dahlgreen,
Marianne Ledstrup, Michael Svendsen Pedersen, Peter Villads
Vedel**

Contents

Foreword: [Literature and film](#)

Chronicle: **Jørgen Gimbel:** The right to one's native language

Hanne Geist, Merete Vonsbæk, Nanna Bjargum: Tasks and the teaching of literature

Kirsten Andersen, Holger Hermansen: Adaptation of literary classics

Marianne Ledstrup: The good story on film

Pia Zinn Ohrt: Literature, film and games

Annegret Friedrichsen: The poetic space

Mette Toft: 'In easy Danish for adults'

Birte Dahlgreen: Little Red Riding Hood, or fairytales in French teaching

Lis Ramberg Beyer: Writing film scripts

Open Pages: **Gunna Funder Hansen:** Reading without vowels. On the reading process in Arabic and Hebrew

Good news

Foreword

Literature and film

In the articles in this issue of Sprogforum various suggestions will be made regarding communicative activities in working with literature and film in language teaching.

It is possible to make your own texts on the basis of literary or filmic presentations, to make film scripts on the basis of literary texts, to make texts and role-playing activities on the basis of films, to devise problem-solving tasks that call for close reading of the literary text, etc. You can work outwards from the literary text and the film, and you can work your way into them but, under all circumstances, language learners get the opportunity to enter into a dialogue with the literary and filmic texts, instead of just talking about them.

This dialogue is created via the use of various types of communicative problem-solving tasks, but it is made possible because of the conception that the teaching of literature can also have different aims than through discussion arriving at an interpretation of the text that reveals its more or less hidden 'meaning' or maybe even 'truth'. Thanks to the idea of reception aesthetics that the significance of the text arises in the actual reading process, a number of pedagogical opportunities have opened up for allowing language learners to be co-producers of textual meaning, and thereby to link work with literature and language acquisition closer to each other.

A number of the writers in this issue also envisage possibilities for developing the (inter)cultural competences of language learners by working with literature and film. An obvious possibility is to look at the way in which the text deals with cultural relationships and conditions, but precisely via a dialogical reading or co-production of the text the possibility is opened up for experiencing/testing/becoming aware of cultural issues through the text as an artistic text its level of literarity (e.g. via work on the characters, points of view, narrator etc. in the text).

Many other subjects could be dealt with within the theme of this issue, but we feel that the following articles, taken together, explore in an inspiring way the possibilities of integrating communicative language teaching, work on literature/film and the cultural dimension with each other.

In 'Tasks and the teaching of literature', **Nana Bjargum, Merete Vonsbæk & Hanne Geist** show how it is possible, via a task-based approach, to create activities that enable literature, language and communication to form one harmonious whole.

In 'The Adaptation of literary classics', **Kirsten Andersen & Holger Hermansen** deal with what role the reading of literature can have in developing the communicative competence of course participants in Danish as a second language. They also discuss to what extent one can use adapted literature in teaching.

In 'The good story on film', **Marianne Ledstrup** argues that it is an obvious thing to use feature films that contain a good story in language teaching. She explains how it is possible to work in a task- and project-oriented way with film, while the film can also contribute to the cultural understanding of the students.

In 'From literature to oral proficiency of expression', **Pia Zinn Ohrt** offers suggestions for communicative activities where, using the literary text as the point of departure, one can work with image narration, film and games. Via such activities, children develop their language whilst also getting more out of the text.

In 'The poetic space', **Annegret Friedrichsen** focuses on 'the potential space', i.e. the intermediate sphere of illusion where poetry and the imaginative capacity of the individual meet and new meanings and experiences come into being.

In 'In easy Danish for adults contra authentic children's literature' **Mette Toft** outlines the importance of independent reading in the teaching of Danish as a second language for adults, arguing in this connection for the use of children's literature.

Birte Dahlgreen argues that fairytales are well-suited to language production, offering in 'Little Red Riding Hood, or fairytales in French teaching' suggestions as to how one might proceed.

A way of learning literature is by reading a novel and watching the film version. In 'Writing film scripts', **Lis Ramberg Beyer** explains how, suggesting a number of different activities that give students a better

understanding of both the book and the film and the relationship between them.

This year, native-language teaching for bilingual pupils in the Danish 'Folkeskole' is celebrating its 25th anniversary. In the feature article 'The right to one's native language', **Jørgen Gimbel** assesses developments so far.

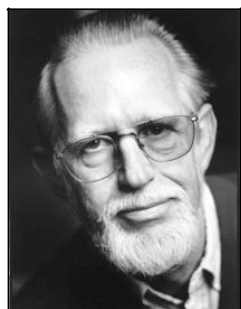
In the Open Pages, **Gunna Funder Hansen** explains how reading processes in Arabic and Hebrew differ from those described in conventional reading process theories, and how knowledge of this can be of importance when, for example, Arabs are to learn Danish and Danes Arabic.

The Editors

Translated by John Irons

Tema: Litteratur og film

kronikken



Retten til eget modersmål

Jørgen Gimbel

Ph.D., Tidl. lektor.Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet.

Intet barn må forventes at kassere sit hjemms sprog eller kultur, når det træder ind gennem skoleporten. Så klart og entydigt kan man formulere et princip for skolens sproglige normer gældende for alle skolens elever, hvad enten det er Søren fra Hirtshals, Karen fra Tønder, Mediha fra Tyrkiet eller Abbas fra Pakistan.

Man kunne ønske, at princippet var formuleret af en dansk politiker. Det er det ikke. Det stammer fra *A Language for Life*, en sværvægter (såvel kvantitativt som kvalitativt) af en engelsk rapport om undervisningen i engelsk i den engelske skole. Den blev udarbejdet af en lang række højt kvalificerede forskere og undervisere tilbage i 1975, men store dele af den kan med udbytte læses og bruges i dag, netop fordi den på kvalificeret vis beskæftiger sig med grundlæggende principper. Og det er der ikke politisk tradition for i Danmark, hvor det pragmatiske er et nøglebegreb for de fleste politikere.

Men pragmatisk kan også betyde opportunistisk, og den politiske debat om tosprogede børns modersmålsundervisning har gennem en årrække været præget af manglende saglighed, manglende ønske om faglig viden og - opportuniste. Det viser sig, når centralt placerede politikere, lokalt og på landsplan, kan fremkomme med udtalelser som:

" - modersmålet for børn født og opvokset i Danmark kan alene være dansk" (Svend-Erik Hermansen, formand for undervisnings- og kulturudvalget i Høje Taastrup i Folkeskolen 10.02.2000). Eller

" - en persons modersmål er dansk, når personen er født og opvokset i Danmark og i øvrigt agter at blive her" (Lene Jensen, næstformand i socialdemokratiet ifølge Politiken 13.09.2000).

Eller når daværende undervisningsminister Bertel Haarder kunne opfordre indvandrere til at gøre dansk til deres modersmål.

Når politikere udtaler sig således røber de enten mangelfulde sprogfærdigheder på deres eget sprog eller ren politisk opportuniste, som de måske selv vil kalde pragmatisk sans. For et modersmål er det sprog, som et barn tilegner sig som sit første sprog sammen med sine nærmeste, uanset hvor i verden denne opvækst finder sted. Man kan jo også møde mennesker med dansk som modersmål, selv om de er født og opvokset i f.eks. Argentina.

I år har modersmålsundervisningen for tosprogede elever i folkeskolen 25 års jubilæum, og det er karakteristisk for den 'pragmatiske' politiske holdning, at den, som det eneste fag i folkeskolen, i alle disse år har fungeret uden nogen egentlig undervisningsvejledning med formålsformulering og obligatoriske centrale kundskabs- og færdighedsområder. Så meget mere glædeligt er det, at undervisningsminister Margrethe Vestager netop har udsendt et faghæfte om modersmål for tosprogede elever sammen med en ny bekendtgørelse og organisatorisk vejledning. Et flot udtryk for regeringens ofte proklamerede humanistiske holdning.

Modersmålet kaldes i den internationale faglige terminologi førstesproget, mens flertallets sprog i et samfund kaldes andetsproget for dem, der ikke har det som modersmål. Disse benævnelser er udelukkende udtryk for rækkefølgen i tilegnelsen og siger intet om sprogenes betydningsfuldhed. Med tiden kan et andetsprog ofte, i hvert fald inden for bestemte anvendelsesområder, blive mere udviklet end modersmålet, men modersmålet vil for langt de fleste altid blive oplevet som det følelsesmæssigt centrale sprog tæt knyttet til den personlige identitet. Det fik jeg illustreret i sommer, hvor jeg stiftede bekendtskab med et hollandsk ægtepar. De var begge veluddannede og fungerede i ledende stillinger på deres hjemegn, og naturligvis på hollandsk. Men i deres nære kulturelle miljø brugte de altid deres frisiske dialekt. Jeg mødte ham en formiddag, hvor han fortalte, at han havde siddet om morgenen og skrevet sin tale til deres søns forestående bryllup. Og, som han sagde, den kunne han kun skrive på sit modersmål. Han tilstod også, at han havde knebet en tåre undervejs, og det var aldrig sket, hvis han havde skrevet talen på hollandsk, tilføjede han.

Man kan så spørge om, hvorfor der er behov for et faghæfte for modersmålsundervisningen for tosprogede elever. Den har jo tilsyneladende fungeret udmærket i 25 år nu, og modersmålslærerne har oftest en læreruddannelse fra deres hjemland. Ja, men modersmålsundervisningen for de tosprogede børn er ikke, og bør ikke være identisk med modersmålsundervisningen i forældrenes hjemlande. Det siges udtrykkeligt i det nye faghæftes indledning til Centrale kundskabs- og færdighedsområder (i det pædagogiske fagsprog: CKF):

"Undervisning i modersmål for tosprogede elever er en undervisning i et mindretalsprog i Danmark. Den tilrettelægges ud fra elevernes aktuelle situation og kan derfor ikke være en imitation af undervisning i modersmål i oprindelseslandet."

Hermed får man også en begrundelse for, at der er udarbejdet nye bestemmelser for modersmålsundervisningen. For selv om der ikke har eksisteret et faghæfte for faget før nu, så har der naturligvis også tidligere været regler for undervisningen. De seneste af disse stammer fra 1984. Ifølge dem var det egentlige formål med undervisningen, at de tosprogede børn ikke mod deres forældres ønske skulle miste tilknytningen til hjemlandet, og at muligheden for at tage ophold i forældrenes hjemland lettes." Det siger noget om holdningen til disse børn: man var interesseret i, at de kunne rejse tilbage igen. Til trods for, at man allerede i 1984 vidste, at det gjorde langt de færreste. Den samme holdning viste sig også i den officielle betegnelse på disse børn. I 1984 brugte man den negative betegnelse 'fremmedsprogede elever', mens man i dag officielt har erstattet den med det positive udtryk 'tosprogede elever'. Men samfundets ambivalens over for dem viser sig stadig i ministeriet, hvor de er placeret i samme afdeling som specialundervisningen. Det har jeg i adskillige år brugt i min undervisning på Danmarks Lærerhøjskole som et eksempel på det, man fagligt kalder strukturel diskrimination.

Modersmålsundervisningen er et tilbud til de tosprogede børn og deres forældre om, at de kan få støtte til en videreudvikling af deres førstesprog, men med udgangspunkt i deres viden og erfaringer som tosprogede børn i Danmark og i den danske folkeskoles pædagogiske tradition. Kun på den måde bliver modersmålsundervisningen en integreret del af folkeskolens undervisning. Og et af formålene med modersmålsundervisningen, som den defineres i det nye faghæfte, er, at den skal være et led i integrationsbestrebelsene. Ikke således, at de tosprogede elever skal blive ligesom deres kammerater, der har dansk som modersmål, men således, at de, med deres eget sproglige og kulturelle særpræg, kan indgå i skolens og samfundets fællesskab. Fordi, som den norske forfatter Jan Kjærstad skriver det i sin prisbelønnede roman *Erobreren*: "... vi lever i en tid, hvor alle lande er blevet en del af alle lande".

I formålsformuleringen for faget siges det blandt andet således:

"Undervisningen skal fremme den enkelte elevs sproglige og kulturelle udvikling og forståelse af

samspelet mellem elevens kulturelle baggrund og danske kulturformer. Den skal udvikle elevernes muligheder for som tosprogede borgere at deltage og handle i det danske og i det øvrige internationale samfund."

Modersmålsundervisningen har således flere betydninger. Den skal først og fremmest være en støtte for de tosprogede elevers personlige udvikling og dannelse. I vejledningen skrives der herom:

"Dannelse skal i den sammenhæng ikke forstås som en én gang for alle givet størrelse, der kan overleveres fra den ene generation til den næste. Dannelse består af sandheder, som hver enkelt skal erkende, diskutere, omforme og erobre. Undervisningen kan og skal præsentere kulturelle og samfundsmæssige værdier, men det er den enkelte elev, der gennem dialog med andre og i arbejdet med tekster, som udtrykker væsentlige sider af tilværelsen, skal opbygge sine egne, personligt funderede værdiforestillinger."

En formulering, der, ikke tilfældigt, har stærke lighedspunkter med et afsnit i faghæftet for dansk.

Men modersmålsundervisningen har også en samfundsmæssig betydning. I den organisatoriske vejledning i faghæftet står der således:

"Kendskab til flere sprog er ikke alene en personlig ressource, men det kan også blive en fordel for det danske samfund, at grupper af borgere har indsigt i andre kulturer end den danske og har et grundlag for beherskelse af mange forskellige sprog. Det er ressourcer, der bør udnyttes i forbindelse med den stigende internationalisering på mange vigtige områder".

Det har man også indset andre steder. Undervisningsministeriet i en af de australske delstater skrev således for en årrække siden, at det er en kulturel og økonomisk rigdom, at befolkningen tilsammen behersker så mange sprog som muligt på højt niveau. Når det danske undervisningsministerium tilslutter sig denne tanke, kan man blot undre sig over, at faghæftet indsnævrer tilbuddet til kun at gælde børn, der er flyttet til Danmark sammen med deres forældre eller sammen med en mor eller far som følge af ægteskab med en af samme etniske oprindelse, der i forvejen er bosat i Danmark, eller adoptivbørn, som har tilegnet sig et fremmed sprog som modersmål, eller uledsagede flygtningebørn. Hvorfor ikke børn af andengenerationsindvandrere eller børn, hvor den ene af forældrene har dansk som modersmål, når nu det betragtes som en samfundsmæssig gevinst, at borgere, der har mulighed for det, udvikler indsigt og beherskelse af andre sprog og kulturer? Man må håbe, at kommunerne i vid udstrækning benytter sig af den mulighed, vejledningen åbner, for at give også andre børn tilladelse til at deltage i modersmålsundervisningen.

Endelig har modersmålsundervisningen betydning for de tosprogede elevers tilegnelse af dansk som andetsprog. I formålsformuleringen for faget siges det sådan:

"Undervisningen skal fremme elevernes viden om modersmål, tosprogethed, sprogbrug og sprogtiltagelse og dermed styrke deres grundlag for at lære dansk og få udbytte af skolens øvrige undervisning."

Hermed accepterer ministeriet det, som talrige forskere fra den internationale forskningsverden har givet udtryk for i mange år, at et veludviklet modersmål støtter tilegnelsen af andet- og fremmedsprog. Senest er det herhjemme blevet underbygget gennem evalueringen af sproggruppeforsøget i København i 1996-99, hvor grupper af tosprogede elever med samme modersmål blev støttet på deres modersmål af tosprogede lærere i den almindelige undervisning, samtidig med at de fik modersmålsundervisning i tilknytning til de øvrige fag, især til danskundervisningen ('Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil' af Gimbel, Holmen og Jørgensen, Københavns Kommune og Danmarks Lærerhøjskole 2000).

Henvisninger til den internationale forskning herom er ofte blevet afvist med den begrundelse, at der jo manglede forskning herom i Danmark. Det var derfor tankevækkende at opleve for et år siden, at Radioavisen fortalte, at spansktalende børn i Californien klarede sig bedre i skolen, efter at man var holdt op med at undervise dem i spansk, og at dette - udenlandske - påståede forskningsresultat straks bredte sig til adskillige aviser og endda kom på lederplads i Jyllands-Posten. At det var en ganske uholdbar fortolkning af nogle

delresultater og udtryk for dårlig research fra Radioavisens medarbejder måtte man vente forgæves på at få besked om (se f.eks. Folkeskolen nr. 42, 2000). Oplevelsen siger dermed mere om diskussionsniveauet i Danmark end om det saglige forhold mellem modersmål og andetsprog. Men det er velgørende at konstatere, at undervisningsministeriet har valgt at bygge på bedre dokumenterede kilder.

Man hører somme tider modersmålsundervisningen kritiseret for, at det skulle forvirre og belaste børnene at få lagt tre til fem timer oven i den almindelige undervisning. I dette argument er der i virkeligheden indbygget to forskellige: et, der handler om tidsforbruget, og et, der er af sprogpedagogisk art. Hvad omsorgen for de tosprogede børns fritid angår, må man blot konstatere, at tilsvarende tanker finder man sjældent, når det gælder børn med dansk som modersmål. De kan ofte have ganske mange timer om ugen optaget med fritidsordning, sportsarrangementer og andre fritidsaktiviteter og på et ældre alderstrin med deltagelse i ungdomsskolens aktiviteter. Deltagelse i modersmålsundervisningen medfører antagelig ofte blot, at børnene bliver fri for at deltage i skolefritidsordningen i nogle få timer.

Det sprogpedagogiske argument bygger på en opfattelse af sprogtilegnelse, som svarer til, at man fylder væske i en beholder. Der er plads til en bestemt mængde, og fylder man meget i af det ene sprog, så er der ikke plads til så meget af det andet. 'Beholderteorien' har man somme tider kaldt denne primitive opfattelse. Den holder bare ikke i virkeligheden. Her er det således, at jo mere sprog man 'fylder på', jo mere bliver der plads til. Jo flere sprog, man tilegner sig, og på jo højere niveau, jo større bliver den sproglige tilegnelseskapacitet.

Og man skal ikke være bange for, at børnene kommer til at blande sprogene. Tværtimod viser en af de største undersøgelser af tosproget udvikling i verden, det såkaldte Køgeprojekt, der gennemføres af forskere fra Danmarks Pædagogiske Universitet og Københavns Universitet, at de tyrkiske elever, som det i dette tilfælde drejer sig om, der blander sprogene mest, også er dem, der af voksne danskere vurderes til at tale bedst dansk. De bliver gode til dansk, fordi de får mulighed for at udvikle alle deres sproglige ressourcer i en form for integreret tosprogethed. Og denne integrerede tosprogethed bliver for dem selv et selvbevidst billede af deres identitet: de er ikke enten danskere eller tyrker. De er begge dele.

Man støder også af og til på den opfattelse, at en modersmålsundervisning i andre sprog end dansk i Danmark vil formindske den nationale eller folkelige solidaritet hos minoriteterne. De vil så at sige føle sig mindre danske. Hertil må man sige, at solidariteten med majoritetssamfundet forudsætter en oplevelse af accept fra majoritetssamfundet. En følelse af, at man som minoritetsmedlem vurderes positivt som den, man er, og at ens forudsætninger, herunder ens sprog, regnes for noget værd. En sådan positiv vurdering markeres blandt andet med tilbuddet om modersmålsundervisning, og den ville nok blive forstærket, hvis de tosprogede elever kunne blive krediteret for deltagelse i modersmålsundervisningen på skolens afgangsbetragning.

En afgørende nyhed i det nye faghæfte for modersmålsundervisningen er den kraftige understregning af, at den, hvis det overhovedet kan praktiseres, skal knyttes tæt til den øvrige undervisning. Herved vil der kunne opstå en gensidig berigelse, sprogligt og kulturelt. Men det forudsætter dels flere udviklingsarbejder, dels efteruddannelse af modersmålslærerne. Det er karakteristisk, at blandt de utallige udviklingsarbejder, der i de senere år er blevet gennemført i folkeskolen, har kun ganske få inddraget modersmålsundervisningen. Og det er lige så karakteristisk, at det har været uendelig vanskeligt for modersmålslærerne at få støtte fra kommunerne til en videreuddannelse. Begge disse forhold må ændres, hvis intentionerne med faghæftet skal lykkes. Modersmålslærerne har i mange år udført et engageret og dygtigt arbejde, men de har stort set været overladt til sig selv, og nok så megen entusiasme kan ikke overleve utallige års ligegyldighed fra samfundets side.

Man oplever i disse år et ejendommeligt paradoks i Danmark: samtidig med at landet økonomisk, politisk, socialt og kulturelt inddrages i en internationalisering, som intensiveres fra år til år, så forsøger mange med stor ihærdighed at afsnøre os fra påvirkninger udefra. Det gælder ikke mindst i forhold til indvandrere og flygtninge. Et væsentligt argument i denne forbindelse er ofte, at vi skal bevare den danske kultur, herunder det danske sprog. Men karakteristisk for den danske kulturs udvikling er netop, at det er sket i en stadig vekselvirkning med strømninger udefra. Det kan ligefrem måles sprogligt: omkring 40% af det ordforråd, de fleste danske anvender, har vi fået af tyske indvandrere i den senere middelalder. Som Jan Kjærstad skriver det i romanen *Opdageren*, som fik Nordisk Råds Litteraturpris 2001:

"Kultursamfund er ikke fæstninger, men vejkryds".

Tema: Litteratur og film

Tasks og litteraturundervisning



Hanne Geist
Lektor, cand.mag. Køge
Gymnasium.



Merete Vonsbæk
Lektor, cand.mag. Gentofte HF.



Nanna Bjargum
Lektor, cand.mag. i tysk og
dansk samt
fremmedsprogs-pædagogik.
Odsherreds Gymnasium og
VUC Nordvestsjælland.

I det forløbne skoleår har vi gennemført et projekt om Task-based Learning (TBL) i tyskundervisningen på gymnasiet og hf. [note1](#)

Da vi for flere år siden indledte samarbejdet om TBL, var vi styret af nysgerrighed, men også af en fornemmelse af, at nok var undervisningen varieret, og elevernes tilfredshed med vores normale undervisning rimelig, men der manglede en overordnet systematik og begrundelse for enkeltdele og den rækkefølge, de blev præsenteret i. Vi ville gerne sammensætte en undervisning, der primært er baseret på teoretisk viden om fremmedsprogsindlæring, og som fremmer elevernes kommunikative kompetence samt har fokus på elevautonomi. Vi ville holde fast i en undervisning, som er forankret i litteraturen, samtidig med at flere kommer til orde, dvs. hvor elev-elev-kommunikationen indtager en central placering. Det beror på den antagelse, at det er med udgangspunkt i kommunikative aktiviteter, at lærer får mulighed for at udvikle et korrekt og flydende sprog. Det forudsætter, at den sproglige opmærksomhed til stadighed skærpes - det bør medtænkes, når man laver de enkelte tasks.

Vi har ved hjælp af idéer fra TBL og vores egne erfaringer arbejdet mere bevidst med kommunikativ undervisning de sidste år, og nedenstående beskrivelse viser et forsøg på at få litteratur, sprog, kommunikation og læring til at hænge sammen. Den litteraturpædagogik, vi har benyttet, er den læserorienterede, der er vokset

ud af teorier som *reader-response* og receptionsæstetikken^{note 2}. Den har vist sig at gå godt i spænd med TBL, i og med at læseren ikke bare betragtes som modtager, men som medskaber af teksten, dvs. den er i sig selv kommunikativ, dialogisk.

Vi vil i det følgende beskrive, dels hvordan de teoretiske tekster har virket som øjenåbnere i forhold til vores egen praksis, dels hvilke erfaringer vi har med de forskellige tasktyper og deres anvendelighed.

Øjenåbnere

En af øjenåbnerne er en artikel, som vi gentagne gange er vendt tilbage til: Denise Özdeniz: *Innovation and exploratory teaching* i J. og D. Willis: *Challenge and Change in Language Teaching*^{note 3}. Med tilsyneladende enkle spørgsmål viser Denise Özdeniz, hvordan man som lærer - alene og i samarbejde med kolleger - kan reflektere over og udvikle sin undervisning.

Ved hele tiden at spørge med 'hvad' og 'hvorfor' til hver enkelt aktivitet tvinger man sig selv som lærer til at overveje målet med hver aktivitet i timen, således at aktiviteterne nok fører til variation, ikke for variationens skyld, men fordi aktiviteterne *tilsammen* fører eleverne gennem tekst- og sprogarbejdet, så de to sider gensidigt belyser og støtter hinanden.

Tasktyper og litteraturlæsning

I vores arbejde har vi benyttet bl.a. følgende kendte og i faglitteraturen velbeskrevne typer af tasks:^{note 4}

1. Forudsigelse er en opgave, der går ud på at skrive videre, f.eks. slutningen af et kapitel eller en hel tekst.
2. Listeopgaver - opstilling af gloser til bestemte emner.
3. Ordne og sortere-opgaver, hvor eleverne f.eks. skal sortere ord/vendinger/tekstafsnit og anbringe dem i den rigtige rækkefølge/sammenhæng.
4. Sammenligningsopgaver, hvor eleverne f.eks. skal matche to sæt oplysninger, finde ligheder/forskelle.
5. Problemløsningsopgaver, f.eks. puslespil, hvor eleverne har forskellige oplysninger, som de skal anbringe i rigtig rækkefølge, eller rådgivnings- og planlægningsopgaver eller holdningskløftopgaver.
6. Udveksle personlige erfaringer.
7. Kreative opgaver, f.eks. skrive tekst/dagbog eller lave et rollespil med udgangspunkt i en tekst.

Vi vil i det følgende præsentere de enkelte typer med eksempler og kommentere deres anvendelse i forhold til de læste tekster. Men det er karakteristisk, at de ofte yngler, den ene avler så at sige den anden.

1 Forudsigelse af forskellig art er en central opgave for de læserorienterede litteraturteorier, som hævder, at betydningsdannelsen, tekstforståelsen består af en fortsat revidering af de tidligere forudsigelser. Som task kan den anvendes på mange niveauer, f.eks. som indgang til læsning af drejebogen til filmen *Jenseits der Stille*. Filmen indledes med en lille scene, hvor en smuk og selvsikker yngre kvinde løber på skøjter sammen med en usikker, klodset pige på otte, ni år. Man fornemmer, det ikke er mor og datter. Eleverne ser de første par scener. Den første har tilsyneladende intet med den følgende handling at gøre. Det er tydeligt, at den lille pige bliver hovedpersonen.

De skal nu skrive hver tre bud på, hvorfor filmen begynder med den omtalte scene, dvs. forudsige, hvilken betydning den vil få for filmens tematik. Dernæst skal de læse deres forslag op for partneren og høre på hans/hendes. Nu vælger hver pargruppe det forslag, de finder bedst. Der kommer mange kvalificerede gæt, de fleste kredser - som det senere skal vise sig med rette - om begrebet idol, nogle om narcissisme, men også frihedslængsel, ensomhed og mindreværdsfølelse, såvel som det modsatte, bringes på bane. Alt sammen relevante bud. At scenen har karakter af symbol er ingen i tvivl om. Heller ikke om, at forholdet mellem de to vil få - en siger - skæbnesvanger^{note 5} betydning for dem begge.

2 Listeopgaver, en opgavetype, der virker primitiv, men som dels sikrer en opmærksom og omhyggelig tekstlæsning, dels kan virke som springbræt ind i fortolkningen.

I Arthur Schnitzlers novelle *Die Toten schweigen* finder det endelige opgør mellem de to elskende sted på en bro. Manden har fremprovokeret det, mens kvinden, som er gift med en anden, ved sin nervøse snakken udenom illustrerer en aktiv fortrængningsproces.

Eleverne, der - måske styret af Emmas afledningmanøvrer - har læst hen over Franz' bemærkning: *Ich habe heute viel und ernst mit dir zu reden, Emma*, får nu spørgsmålet: *Warum ausgerechnet auf einer Brücke?* Opgaven løses i form af et associogram, en særlig form for liste. De mange associationer: overgang, på én gang forbindende og adskillende, valg mellem to muligheder, skræk for og/eller draging mod dybet, trang til at kaste sig ud osv. fører lige ind i tekststedets tematik og gør det nemmere for eleverne at få øje på og fortolke den ledsagende symbolik knyttet til farverne rød, sort, grå, til lys og mørke og til den voldsomt dramatiske lydkulisse. Disse elementer kan man desuden fokusere på ved hjælp af en hurtig opgave, hvor de listes og sorteres i grupper med hver sin overskrift, der i en nøddeskal samler elevernes tolkning.

I stedet for at nøjes med at spørge eleverne, hvorfor de to hovedpersoner handler, som de gør, og hvem de synes har ret - den ene ønsker at fortsætte forholdet, den anden et brud - får eleverne nu opgaven at forberede denne diskussion ved i fire grupper at finde - opliste - samtlige argumenter til forsvar for og anklage imod henholdsvis Emma og Franz. Det tvinger dem til en mere nuanceret forståelse af og indlevelse i de to personer, hvilket gør den efterfølgende diskussion - en *holdningskløftopgave* - mere facetteret og kvalificeret, og det bliver lettere at fornemme den sofistikerede forfatterholdning.

I begge disse opgaver integreres helt naturligt skrivning i samtalen.

3 Sorteringsopgaver er særligt egnede til at undersøge komposition med. Karen Duves novelle *Die Miami Dream Men Show* starter in medias res, vi er midt i et mandestripshow. Dernæst følger et tilbageblik, der viser sig igen at indeholde to tidsplaner, den kedelige kontorhverdag og hovedpersonens forudgående uddannelse. Elevernes opgave består i at bringe kronologisk orden i ni klip fra teksten. Et sprogligt aspekt kan bringes ind ved at klippe tidsangivelserne ud af teksten og lade eleverne sætte dem ind igen.

Man kunne også have spurgt sig frem til, hvordan novellens start er bygget op, og hvorfor forfatteren har valgt denne komposition. Men ved at vælge opgaveformen opnår man, at alle kommer med. Pga. det meget konkrete og anskuelige bliver det nærliggende for eleverne at reflektere over, hvordan og hvorfor de to sfærer mandestripshow og kedelig kontorhverdag med forudgående uengageret erhvervsvalg konfronteres. Dette er et forhold, der novellen igennem fungerer som et strukturerende greb. Først i slutningen flettes de to sfærer endelig tematisk sammen.

4 Sammenligningsopgaver virker ligesom liste- og sorteringsopgaverne umiddelbart banale, men når man arbejder med dem, bliver det tydeligt, hvilken elasticitet der ligger i dem. Man kan beskrive denne funktion som opgavernes elevatorfunktion, hvilket tydeligt kommer til udtryk, når eleverne kommer i gang med denne form for opgave. De bevæger sig fra et redegørende til et analyserende niveau for at kunne løse opgaven, og her går det op for dem, at det ikke er så enkelt endda. Ved fremlæggelsen kan der opstå spændende diskussioner om de enkelte grupperes resultater.

Et eksempel på det er en sammenligningsopgave til teksten *Meine beste Freundin* af Gabriele Herzog. En lille pige bliver lukket ind i et kælderrum af sin bedste veninde. Hun skal straffes for handlinger, som hendes far har udført. Iflg. veninden er faren ansat hos Stasi, men datteren, den indespærrede pige, har umiddelbart ingen anelse om, hvad hans arbejde består i. Det tror veninden ikke på, og hun anklager hende for at lyve. Så begynder tvivlen at indfinde sig hos pigen, og dette dilemma mellem tilliden til på den ene side faren, autoriteterne og på den anden side til veninden og hendes påstande om farens medvirken i arrestationer bl.a. af venindens far, kan

være svært for eleverne at forstå. Hvad er kendsgerninger, og hvad er påstande? Gennem en sammenligningsopgave skal eleverne finde tekststeder, der beskriver kendsgerninger og påstande om de to pigers fædre.

5 Problemløsningsopgaver lægger op til at arbejde både på et redegørende og et analytisk niveau. Eleverne afkræves et konkret resultat, og løsningen af opgaven kræver megen kommunikation. Eleverne sidder med en opklippet tekst. I dette tilfælde er det begyndelsen på Josef Mühlberger: *Der Kranzträger*. De er inddelt i grupper på fire, og deres opgave består i at redegøre for indholdet og dernæst finde den rigtige rækkefølge. I den pågældende tekst kan det være vanskeligt for eleverne dels at finde ud af, hvor hovedpersonen lige efter krigens slutning egentlig befinder sig, dels hvad hans mission går ud på. Han er på vej hjem til sin kone og har en begravelseskrans med sig for ikke at vække opsigt^{note 6}. Ved at klippe den første del af teksten op, bliver eleverne tvunget til at nærlæse hver deres afsnit for at kunne redegøre for det. Dernæst er det en opgave, der er beslægtet med forudsigelsesopgaven, når eleverne skal finde den rigtige rækkefølge. De bliver nødt til at stille hinanden centrale spørgsmål til teksten og opstille hypoteser for at finde sammenhængen, og det bringer dem direkte ind i en analyse af teksten, og samtidig bliver deres nysgerrighed vakt. Hvad laver den mand egentlig? Hvilken betydning har kransen? er spørgsmål, der dukker op. Nogle elever bliver også bevidste om synsvinkel, når de arbejder med rækkefølgen. Hvem er det, der fortæller denne historie? Og således er de med denne opgave allerede langt inde i en analyse og fortolkning af teksten.

6 Personlig erfaringsudveksling er en opgavetype, der får mange elever til at producere uendelige mængder af sprog. Den kan være god ikke bare som taleanledning, men også som baggrund for en vurdering af tekstens behandling af det pågældende emne. Et eksempel: eleverne i en 1.g læser ungdomsromanen *Crazy*. Her optræder en dæmoniseret matematiklærer med navnet Falkenstein (Hvem sagde Frankenstein?). Selvfølgelig hovedpersonens plageånd. I starten af den time, hvor kapitlet læses, bliver eleverne sat til to og to at snakke om en enten specielt god eller dårlig lærer, de har haft i løbet af deres skoletid. Det fører til en drøftelse på klassen om autenticiteten i fremstillingen. Griber forfatteren ikke tilbage til forældede klichéforestillinger? Er hans foretrukne selvbillede ikke offeret? Har det noget at gøre med stedet, at det foregår i Bayern? Her kommer det interkulturelle aspekt frem. Altså: den enkle lille opgave kan føre vidt.

7 Kreative opgaver. Ifølge Jane Willis^{note 7} er en task en målorienteret aktivitet, hvor eleverne bruger sproget til at opnå et ægte resultat." Vi har gjort den erfaring, at netop kravet om et *resultat* er en væsentlig faktor, når man udtænker rollespil i forbindelse med tekstlæsningen. Det viser følgende to eksempler:

- a) Til Arno Surminskis novelle *Die Fremde* fik eleverne følgende opgave: Opfør den dialog, som gæsterne fører ved kaffen efter begravelsen. Følgende roller indgår ... Der skal holdes to taler af den døde bror og en ungdomsven. Den ene eller begge talere antyder i deres tale en mulig forklaring på, hvem den fremmede er. Derefter kører samtalen ved bordet med spørgsmål, antydninger, mulige forklaringer og svar."
- b) Til Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* lød oplægget til rollespillet: Spillet opbygges som et borgermøde: Spørgsmålet, der skal diskuteres, lyder: Bliver vi nødt til at dræbe Ill for at få pengene fra Claire Zachanassian? Alle deltagere vælger deres holdning til spørgsmålet og begrundet den. Ordstyreren sørger for at Ill i starten gør rede for sin opfattelse, og at alle kommer til orde. Han/hun afslutter diskussionen med en konklusion eller en afstemning."

Rollespillet til *Die Fremde* kom aldrig rigtigt i gang, og eleverne havde svært ved at gå ind i en meningsudveksling. Efter spillet kommenterede eleverne det på følgende måde: vi vidste ikke, hvor vi skulle hen med samtalen! Det ved eleverne i det andet eksempel, hvor de skal træffe en beslutning, enten i enighed eller - hvis det ikke er muligt - ved at stemme om sagen. Men forud for den afstemning ligger en hidsig debat, som fører direkte ind i dramaets centrale etiske problemstilling. Den har eleverne ingen problemer med at formulere efter rollespillet.

Eleverne og analysearbejdet

Gennem de vekslende tasks giver vi eleverne 'stemmer' til at indgå i tekstarbejdet med. Træning i skriftlig udtryksfærdighed veksler med mundtlig, der læses, og der lyttes. Nogle elever foretrækker bestemte typer tasks, andre udforsker gerne mange forskellige, men det vigtige er for os at se, at eleverne bliver i stand til et kvalificeret analysearbejde, som udgår fra dem selv og giver en bedre og mere engageret indsigt i teksterne end ved den traditionelle, lærerstyrede fortolkningssamtale.

Lothar Bredella [note 8](#) sammenligner den litterære tekst med et partitur. Han opfatter den litterære forståelse som en interaktion mellem tekst og læser. Det er lærerens opgave at finde metoder, der gør denne interaktion så intensiv som mulig,

fordi vor kultur i vid udstrækning forstår den litterære tekst ikke som partitur, men snarere som en beholder hvorfra man henter informationer, eller som en kostbar genstand, der beskrives udefra." [note 9](#)

Vores opgaver har fjernet denne berøringsangst og elevernes skræk for ikke at kunne finde frem til den rigtige tolkning. Det er dem, der spiller musikken.

Noter

- 1 Projektet blev muliggjort gennem et frikøb med en kvart stilling til hver, betalt af Gymnasieafdelingen.
- 2 Se f.eks. Rezeptionsästhetik und Response Theory i: Jürgen Koppensteiner: Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien, Öbv & hpt, 2001.
- 3 J. og D. Willis: Challenge and Change in Language Teaching. Oxford, Heinemann 1996.
- 4 Der er mange bud på en typologi. Vi har her medtaget de typer, som vi især har beskæftiget os med og haft gode erfaringer med som tilgange til litteraturlæsning og -forståelse.
- 5 Karakteristisk nok har eleven, mens hun skrev, spurgt: "Hvad hedder skæbnesvanger?" Når eleverne arbejder med tasks, er læreren en omvandrende ordbog. De bruger dog også hinanden til at finde frem til de relevante gløser.
- 6 Efter Tysklands sammenbrud var mennesker altid på vej til en begravelse. Den tidligere soldat kan med kransen i hånden undgå at blive standset af besættelsestropperne og udspurgt om identitet og mål for vandringeren.
- 7 J. Willis: A flexible framework for task-based learning, s. 53 (I Challenge and Change)
- 8 Lothar Bredella: Fremdsprachliche Literaturdidaktik und Ästhetik. i: Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik, Hrsg. von Uwe Multhaupt und Dieter Wolff. Frankfurt, Diesterweg 1992.
- 9 Weil unsere Kultur weitgehend literarische Texte nicht als Partitur, sondern eher als Behälter, denen man Informationen entnimmt, oder als kostbare Gegenstände, die man von aussen beschreibt, versteht." Lothar Bredella.

Tema: Litteratur og film

Bearbejdning af litterære klassikere



Kirsten Andersen Cand.mag. i russisk, serbokroatisk og kunsthistorie Århus Kommunes Sprogcenter.

Holger Hermansen
Cand.phil. i russisk
Århus Kommunes Sprogcenter.



To erindringsbilleder i perspektiv

Første erindringsbillede: Tysktime i 3.g på et dansk provinsgymnasium i begyndelsen af 60'erne. Uddrag af Goethes Faust er blevet 'læst' bl.a. med flittig brug af det omfangsrige noteapparat, og i klassen er teksten blevet læst højt og dernæst oversat. Nu skal der fortolkes. Det er en alt for alvorlig sag aktivt at involvere de vordende studenter i, så nu vandrer tysklæreren frem og tilbage foran klassen og dikterer til de grå notesbøger. Han kan mestertolkningen udenad, og det samme forventes af de nysproglige gymnasiaster til eksamen.

Andet erindringsbillede: Samtale mellem vejleder og pædagogikumskandidat i faget russisk på et århusiansk gymnasium i midten af 70'erne. Kandidaten vil gerne udfordre en kvik 2.g med tekster, der er lidt mere indholdsrige end de russiske overgangstekster, klassen langsomt er ved at tygge sig igennem med flittig brug af ordlisterne bag i bogen, suppleret af en russisk grundgrammatik og en russisk basisordbog. Vejlederen belærer hende om, at teksternes indhold for så vidt er ligeegyldigt, udfordringen ligger i arbejdet med sproget, teksterne er til for at demonstrere ord og strukturer i det russiske sprog.

Det første billede viser grammatik-oversættelsesmetoden, hvor litteraturen repræsenterer det gode sprog og de dybe ideer. Den antydede tilgang var snarere hæmmende end fremmende for sprogindlæringen. Når man forlod gymnasiet, kunne man citere Goethe og Shakespeare og aflire en udenadlært mestertolkning, men det kneb for de fleste gevaldigt med at tale tysk eller engelsk.

Næste billede udtrykker den holdning og den praksis, som blev et resultat af reaktionen mod ovennævnte metode: Ud med litteraturen, den har ikke noget at gøre i sprogundervisningen, bl.a. fordi den ligger alt for langt

fra elevernes praktiske behov. Resultat: Mekanisk sprogindlæring uden plads til elevernes aktive engagement. Trivielle og forudsigelige tekster, som ikke frembyder nogen udfordring for lærerne.

Nedenstående to citater fra vores undervisning i dansk som andetsprog kan tjene som modstykke til de to erindringsbilleder.

Litteratur kan give fantastiske oplevelser. I et lille rum kan man møde et utal af mennesker fra forskellige steder. Jeg elsker litteratur. Jeg tror på, at bogen er den bedste ven i denne verden. Den kan give råd, og den kan give værdier. Når jeg har et problem, læser jeg om natten. Jeg tror nemlig på, at bøger trøster.

Jeg har læst "Ditte Menneskebarn", som handler om en kvinde, der først kæmper for livet for sine søskendes skyld, og bagefter kæmper og kæmper for sine børns skyld. Jeg kan godt lide den bog, fordi den har lært mig, at så længe vi er i denne verden, skal vi fortsætte med at kæmpe.

Faten, *Libanon*

Læsningen af 'Ditte Menneskebarn' har i hvert fald lært os, at vi skal lade være med at slå alting op i ordbogen. Man mister tråden, hvis man hele tiden slår ord op, og det tager også alt for lang tid at læse, og man begynder at kede sig og bliver irriteret. Vi har også fået mere selvtillid og er blevet bedre til at gætte.

Vi ved ikke, om vi er blevet bedre til dansk, men vi føler, at vi er blevet bedre til at læse. Og så har vi fået lyst til at læse romaner på dansk.

Carmen, *Rumænien* - Robert, *USA* - Deserie, *USA* - Elena, *Moldavien* - Pablo, *Costa Rica* - Argine, *Armenien* - Katarzyna, *Polen* - Ben, *Tunesien*, - Bernadett, *Ungarn* - Jana, *Rusland* - Fouzia, *Marokko* - Maria, *Spanien*

Det første citat repræsenterer en andetsproget kursists refleksioner over mødet med et stykke dansk litteratur i bearbejdet form, mens det andet citat er et resultat af en spørgeundersøgelse om litteraturlæsning på dansk. De to citater er produkter af en tilgang til litteraturlæsning, der kan pindes ud som følger:

Læsning af skønlitteratur kan

- være engagerende og spændende
- give mulighed for at fokusere på menneskelige erfaringer og behov
- give mulighed for refleksion
- sætte gang i diskussioner om holdninger og følelser
- give lærerne indblik i og en bedre forståelse af målsprogets kultur
- udvide lærernes sproglige bevidsthed
- motivere lærerne til at læse meget og dermed gøre dem til bedre læsere

Kommunikativ sprogundervisning og litteratur

Den kommunikative sprogundervisning repræsenterer et forsøg på at få undervisningens indhold til at rette sig mod langsigtede kommunikative behov. Den er en bestræbelse på at tilvejebringe identitet mellem midler og mål uden alt for mange svinkeærinder.

Læsning af litteratur kan være et middel til at få vores kursister til at bruge målsproget på ægte kommunikativ vis i to omgange. I første omgang når de bringer en given tekst i eksistens ved at læse den. I anden omgang når de taler med andre om deres oplevelse af teksten.

Det fremmer kommunikationen, hvis man er optaget af det, man prøver at kommunikere om. Der skal med andre ord være et kommunikationsbehov. Såvel under læsning af som under samtale om en litterær tekst skal kursisterne have mulighed for at trække på deres erfaring og baggrundsviden. De skal mærke, at de har noget at bidrage med, og at såvel det litterære værk som deres medkursister har noget at give dem.

Litteratur giver os mulighed for frit at associere og fortolke, som det passer os. Vi lukker os inde i den fiktive verden og får dels bekræftet holdninger og følelser, vi har i forvejen, dels åbnet øjnene for nye muligheder. Dette kan udnyttes i den kommunikative undervisning. Det kan også udnyttes, at litteraturlæsning kan give anledning og lyst til at kommunikere med andre: Forstår du, ligesom jeg gør, eller ser du det fra en helt anden vinkel, og hvorfor så det?

Læsning *er* kommunikation. Meningen ligger ikke fast forankret i teksten, men opstår under læsningen. Der findes altså ikke én betydning af en tekst, men mange. Hver enkelt læsers baggrund, erindringer, følelser og viden - samt de associationer, der opstår under læsningen - er grundlaget for forståelsen, selvom det også skal understreges, at forståelsen vokser frem i et samspil med teksten.

Litteraturlæsning og kommunikative opgaver

I den kommunikative undervisning er forhandling om betydning kursisterne imellem et vigtigt element. Hvis man i andetsprogsundervisningen primært lægger litteraturlæsning til rette efter læserrespons-modellen, en model, der netop bygger på læsning som en forhandling mellem hver enkelt læsers erfaringer og teksten, vil man kunne opleve litteraturlæsning som et meget frugtbart element i den kommunikative undervisning i dansk som andetsprog.

Helt på linje med den taskbaserede tilgang i sprogundervisningen arbejder vi med en trefaset model:

1. *Før-læsningsopgaver* hvis primære formål er at aktivere kursisternes *egen* baggrundsviden og dermed skabe interesse for teksten.
2. *Under-læsningsopgaver* som først og fremmest tager udgangspunkt i den ovennævnte læserrespons-model.
3. *Efter-læsningsopgaver* hvis formål er dels at personliggøre og perspektivere det læste, dels sætte fokus på sproget (inkl. ordforrådet).

De som kender de samme historier indgår i et fortolkningsfællesskab. De har en fælles fond af viden som de kan trække på i forbindelse med hentydninger og diskussioner, og som de kan bruge til at inkludere medlemmer af fællesskabet og til at ekskludere udenforstående.

Guy Cook [note 1](#)

Medejerskabet

Gennem læsningen af de danske klassikere kan kursisterne i andetsprogsundervisningen få adgang til og del i hjørner af den danske kultur og forestillingsverden, få adgang til danskernes imaginære verdener. Når man flytter til et nyt land, er man jo netop outsider i forhold til de kulturer, man møder, bl.a. fordi man ikke kender noget til de fortællinger, som lever i den kollektive bevidsthed her. Man er udenfor, fordi man så ofte ikke forstår hentydninger og referencer. Man kan som udlænding blive helt lykkelig, når der i en samtale er referencer til fortællinger, man kender og er medejers af. Folk fra muslimske lande kan mødes med folk fra kristne lande om figurerne fra Grimms eventyr og Tusind og en nat, og der kan pludselig midt i alle uoverensstemmelserne opstå fællesskab og samhørighed.

I den multikulturelle miniverden, som en klasse på et sprogcenter ofte er, kan litteraturen ligefrem have en frigørende kraft, fordi alle kan give deres besyv med og gennem forhandlingen opleve sig selv som medlemmer af et 'fortolkende fællesskab', der er i gang med at erobre et hjørne af danskernes imaginære verdener og dermed også på vej til at blive en del af danskernes 'fortolkende fællesskab'.

Udvikling af læsefærdighed

Hvis kursisterne har oplevet litteraturen som en ressource, der giver gode oplevelser på mange forskellige niveauer, giver det dem normalt også lyst til at læse og læse meget. De kommer ind i slugelæsningens gode cirkel.

Basis for flydende læsning er en præcis, hurtig og automatisk visuel ordgenkendelse. Det er denne automatiske ordgenkendelse, der gør det muligt for gode læsere uden synderlig anstrengelse at stryge igennem trykt materiale. Dette giver et problem i forbindelse med autentiske litterære tekster. Mange af dem vil være syntaktisk komplicerede og fyldt med ord, vores kursister ikke vil kunne forstå. Williams (Day, 1998, s. 55) påviser det paradoksale i, at brugen af autentiske tekster ofte kan have en effekt, der er den modsatte af det, der var meningen. I stedet for at få læseren til at læse efter betydningen, så tvinger en autentisk tekst på et for højt sprogligt niveau læseren til at fokusere på koden. Rivers (Day, 1998, s. 55) påpeger, at hvis lørnere for tidligt bliver præsenteret for ikke-bearbejdet materiale, så tvinges de tilbage på et læsestadium, hvor de skal dechifrere vha. en ordbog, og det betyder at værdifuld træning i læsning går til spille. Hun påpeger også det følelsesmæssige aspekt: For svære tekster kan fratage lørnerne deres lyst til at læse og fremkalde frustration. Nuttall (1996, s. 177) siger, at sprogligt vanskelige tekster sandsynligvis er uegnede til at udvikle de fleste læsefærdigheder.

Nogle forfattere og lærere er ikke glade for forenklinger, hovedsageligt fordi de føler, at tekstens autenticitet går tabt. Dette er en fejltagtig opfattelse, da autenticiteten ligger i læserens respons på teksten og ikke i teksten selv.

I. S. P. Nation [note 2](#)

Bearbejdning af skønlitteratur

Kan man tillade sig at bearbejde skønlitteratur? Går der for meget tabt ved en bearbejdning? Og hvad med autenticiteten? Folk, som kender og elsker et litterært værk, kan blive næsten rædselsslagne ved den blotte tanke om, at nogen kan finde på at forkorte og oversætte deres roman - måske oven i købet en klassiker - til moderne dansk og udgive den under samme titel og forfatter. Denne reaktion er ganske forståelig. Klassikere er ofte klassikere i kraft af deres særegne og fantastiske sprog og originale billeder, noget, som det kan gå hårdt ud over i bearbejdninger.

Men klassikere er også en del af kulturen og bør være tilgængelige for alle typer af læsere. Hvis man insisterer på, at der ikke må røres ved litteraturen, har det den konsekvens, at kun et fåtal af kursisterne kan blive

medejere. Det store flertal vil aldrig kunne læse hele værket på grund af sproglige problemer og vil så i det højeste med lærerens hjælp kunne gennemgå korte passager. Dette giver hverken mulighed for flydende lystlæsning, personlig tilegnelse eller personlig udvikling.

Når man filmatiserer f.eks. en klassiker, vil filmen ud fra filmiske kriterier blive karakteriseret som en god eller en dårlig film, men mange vil ikke tænke på at kritisere den for, at den i forhold til det litterære forlæg er blevet mere eller mindre hårdt beskåret. For det er naturligvis indlysende, at en film på f.eks. to timer og ti minutter ikke kan medtage alt det, som en roman på 500 sider rummer. Sagt på en anden måde: Romanen er blevet tilpasset mediet og det forventede publikum. På samme måde vil en bearbejdet skønlitterær roman være tilpasset sine læsere. Her kan man stille spørgsmål om, hvorvidt bogen tilbyder en autentisk læseoplevelse, om målgruppen af læsere vil kunne kommunikere med den.

Hvordan bearbejde?

Der er mange måder at bearbejde tekster til andetsprogede på. I nogle bearbejdnings vil man lægge stor vægt på lix og ordlister, forstået på den måde, at man vil holde sig til bestemte sætnings- og ordlængder, der ikke må overskrides, og arbejde ud fra ordlister, der rummer et bestemt antal (højfrekvente) ord. Ud fra sådanne ordlister kan der etableres niveauer. I en serie som Oxford 'Bookworms' serien (Nation, 2001, s. 163) er der seks niveauer, hvor niveau 1 har et ordforråd på 400 ord, niveau 2 et ordforråd på 700 og op til niveau 6, som har et ordforråd på 2500 ord. Hvis man så som andetsproglæser holder sig til sit niveau, kan man regne med at kende ca. 95% af ordene og uden besvær kunne gætte sig til resten ud fra konteksten eller evt. slå dem op i en ordbog. Læsningen skulle på denne måde blive flydende og byrdefri.

Denne metode har vi ikke benyttet i vores bearbejdnings af 'Ditte Menneskebarn' og 'Kongens fald'. Vi har bearbejdet ud fra vores intuition, bl.a. ud fra vores forestillinger om, hvilke ord vores målgruppe på det givne niveau kender produktivt eller receptivt. Men vi har også efterladt 'svære' ord og vendinger i teksten ud fra den betragtning, at hvis en historie er medrivende nok, vil læseren også være parat til at overvinde sproglige vanskeligheder og måske ligefrem have udbytte af at finde ud af, at det lader sig gøre at læse og udlede mening, selvom ikke alle ord er umiddelbart forståelige.

'Ditte Menneskebarn' er karakteriseret ved et kor af stemmer, som kun kan opfattes, hvis man har en solid baggrundsviden. Ud fra den betragtning at en tekst også på erfaringsniveauet skal være tilgængelig, har vi valgt at klippe nogle af de mange stemmer væk. For som det er blevet sagt (Carter, 1997, s. 5), skal lærerne både være i stand til at identificere og identificere sig med de erfaringer, tanker og situationer, som bliver skildret i en tekst. Hvis dette ikke lader sig gøre, vil lærerne ikke komme til at opleve den glæde og fornøjelse, som kommer af, at man som læser er i stand til at gøre teksten til sin egen. Og de vil ikke få mulighed for at fortolke den i forhold til deres viden om sig selv som menneske og den verden, som de befinder sig i.

Teksteksempel 1

Sørines lille havde stridt sig tappert frem til dagens lys. Som en laks springer mod strømmen havde hun taget alle hindringer: fornægtelser, gråd og fordrivende midler. Nu lå hun i dagen, rød og rynket og skulle prøve at blødgøre hjærter.

Det borgerlige samfund var hurtig færdig med hende, hun var en snyltegæst slet og ret. Et nyfødt menneske er et tal i omsætningen, det forudsætter ordentligvis bryllup og bosættelse med den deraf følgende omsætning, det betyder vugge og barnevogn og - som det vokser til - forlovelsesringe, ægteskab og børn igen. Det meste af alt dette går i skudderudder, når man som Sørines lille er

tarvelig nok til at lade sig føde uden for ægteskab.

Sørines lille pige havde kæmpet sig ind i verden. Nu lå hun der, rød og rynket og skulle prøve at skaffe sig venner.

Samfundet brød sig ikke om hende. Et ordentligt nyfødt barn skal komme i en familie, hvor forældrene er gift og bor i et pænt hus med vugge og barnevogn. Men sådan var det ikke med Sørines lille. Hun havde ladet sig føde uden for ægteskab.

'Kongens fald' er jo karakteriseret ved et meget specielt sprog. Der forekommer mange ældre ordformer, der er mange dialektale (jyske) ord og ord, som kun er blevet brugt i familien Jensen. Ordforrådet har vi selvsagt været nødt til at modernisere, fordi et sådant ordforråd af vores målgruppe ikke ville blive opfattet som fantastisk og suggererende, men som uforståeligt og frustrerende. Bl.a. af skrivepædagogiske årsager har vi valgt at erstatte den udtalte brug af komma mellem helsætninger med punktum. Desuden har vi skåret ned på antallet af malende adjektiver og fjernet de billeder, som vi mener kursisterne vil have svært ved at tolke.

Teksteksempel 2

Rakkeren vred Anders Graas Hest om paa Ryggen og begyndte at aabne den. Blodet laa i en stor brun Pøl, der smeltede sig ned i Sneen, den blegrøde Fraade frøs snart til Is. For hvert Snit af Kniven vældede en Farve ud af den dampende Hestekrop, Kødet spillede i dejlige blaa og røde Farver. Og se Trævlerne blev ved at røre sig, fare sammen og skælve mod Frostluften, de overskaarne Muskler krympede sig som Orme i den svirpende Ild. Det lange Luftrør kom for en Dag, Kindtænderne laa synlige som fire Linjer mystiske Bogstaver. Der kom en fin lyserød Hinde frem, den var mønstret med mangfoldige blaa Aarer som et flodrigt Land set højt oppe fra. Da Brystet blev aabnet, var der ligesom en Hule; store hvidblaa Hinder hang ned, brunt og sort Blod kom ud af Smaahuller i de aarede Vægge, det gule Fedt stod fra Loft til Gulv i langelige og drivende Klaser. Leveren var mere brun end alt andet brunt i Verden, Milten kom tilsyne blaa og skimlet som Natten og Mælkevejen Og der var mange flere skære Farver, blaa og grønne Indvolde, teglstenrøde og okkergule Dele.

Rakkeren væltede Anders Grås hest om på ryggen og begyndte at åbne den. Blodet lå i en stor brun pøl. Den smeltede ned gennem sneen, som hurtigt frøs til en blegrød is. For hver gang rakkeren skar, flød der en ny farve ud af den dampende hestekrop. Kødet lyste i dejlige blå og røde farver. Musklerne lignede orm, der vred sig. Det lange luftrør kom til syne. Kindtænderne lignede fire linjer med mystiske bogstaver. Da brystet blev åbnet, var det ligesom en hule. Der kom brunt og sort blod ud af småhuller i

væggene, det gule fedt stod fra loft til gulv i lange klaser. Leveren var mere brun end alt andet brunt i verden. Milten var blå, og der var mange andre klare farver. Blå og grønne indvolde, teglstensrøde og okkergule dele.

Et stort problem ved 'Kongens fald' har været den løse sammenhæng på det globale plan. Romanen er nærmest opbygget som en række adskilte episoder eller billeder, der er mere eller mindre løst knyttet til figuren Mikkel Thøgersen. Der er ikke lagt meget psykologisk udvikling eller forklaring ind i romanen, så man får som læser ikke mulighed for at le og græde med personerne. Til gengæld får man gennem en række scenerier et farverigt indtryk af middelalderen og i lapidarisk form en markering af forskellige almenmenneskelige temaer som f.eks. kærlighed og hævn.

Man kan så spørge: Hvorfor bearbejde en bog som 'Kongens fald'? Den er jo unik netop på grund af sit sprog og sine storslåede beskrivelser. Her må svaret blive, at den er en klassiker i den danske litteratur, og alle danskere har, uanset om de har læst den eller ej, på en eller anden måde et forhold til den. Den berører historiske begivenheder, som også i dag - 500 år efter at de fandt sted - hører til i den kollektive hukommelse. Ved at give udlændinge mulighed for at læse den, giver man dem mulighed for på egen hånd at lære Mikkel Thøgersen at kende og blive frastødt eller fascineret af ham. De får mulighed for at læse om Det Stockholmske Blodbad og Natten på Lillebælt, begivenheder, der har fået næsten mytisk karakter her hos os i Danmark.

Noter

Those who know the same stories become an interpretative community; they have a common pool of knowledge for allusion and discussion, which helps them to include members and to exclude outsiders. Guy Cook (2000, s. 43).

2Some writers and teachers are uncomfortable with simplification, largely because they feel that the authenticity of the text is lost. This is a mistaken view as authenticity lies in the reader's response to the text and not in the text itself. I.S.P. Nation (2001, s. 173).

Litteratur

Aebersold, Jo Ann and Mary Lee Field: From Reader to Reading Teacher, Cambridge University Press, 1997.

Carter, Ronald and Michael N. Long: Teaching Literature, Longman, 1997.

Cook, Guy: Language Play, Language Learning, Oxford University Press, 2000.

Day, Richard R. and Julian Bamford: Extensive Reading in the Second Language Classroom, Cambridge University Press, 1998.

Lazar, Gillian: Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, 2000.

Nation, I. S. P.: Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge University Press, 2001.

Nuttall, Christine: Teaching reading skills in a foreign language, Heinemann, 1996.

Bearbejdede klassikere

Nexø, Martin Andersen: Ditte Menneskebarn 1-5 (bearbejdet udgave v. Kirsten Andersen og Holger Hermansen), Gyldendal Uddannelse 1999.

Andersen, Kirsten og Holger Hermansen: Ditte Menneskebarn, Arbejdshæfte 1-3 + Lærervejledning, Gyldendal Uddannelse 2000.

Jensen, Johs. V.: Kongens fald 1-3 (bearbejdet udgave v. Kirsten Andersen og Holger Hermansen), Gyldendal Uddannelse 2001.

Andersen, Kirsten og Holger Hermansen: Kongens fald, Arbejdshæfte + Lærervejledning (www.bearbejdedeklassikere.gyldendal.dk) Gyldendal Uddannelse 2001.

Tema: Litteratur og film



Den gode historie på film

Marianne Ledstrup

Folkeskolelærer.

Udviklingsmedarbejder i Greve Kommune.

I dag ser børn og unge flere levende billeder på kortere tid end nogen anden generation har gjort, og forskere peger på, at vi *hver dag* udsættes for langt flere billedmæssige påvirkninger, end en dansker omkring år 1900 oplevede gennem et helt liv. Levende billeder er børns og unges primære tilgang til viden og erfaring om verden, og det er igennem dette medie, at de får udviklet deres følelsesmæssige og intellektuelle ressourcer. Denne videns- og erfaringsverden må vi naturligvis bygge videre på i skolens forskellige fag - også i sprogfagene.

Ser man på folkeskolens og ungdomsuddannelsernes læseplaner for fremmedsprogene, afspejler de kun i nogen grad denne udvikling. Der er mange 'kan' og færre 'skal'. I gymnasiet og HF anvendes billedmedierne ofte i sprogfagene i forbindelse med en analyse af forholdet mellem en bog og filmatiseringen af den. Siden den ny prøvebekendtgørelse for folkeskolen trådte i kraft i 1996, har billeder og lyd dog fået en styrket placering i fremmedsprogsundervisningen. Nu er der krav om at 'ikke-skrevet' materiale, for eksempel billede, lyd og video, indgår i tekstopgivelserne til prøven.

Når vi viser film, hvor der tales fremmedsprog, letter vi mødet med det fremmede ved at tage udgangspunkt i elevernes erfaring med film. Alle elever kan være med, også den svage læser. Specielt hvis oplevelserne kombineres med et differentieret udbud af opgaver og opgavetyper, og der bliver arbejdet grundigt med elevernes forforståelse. For de fleste elever i folkeskolen skal have hjælp til at forstå fremmedsproget, som det tales i autentisk sammenhæng. Film med en god og vedkommende historie (og dem er der heldigvis kommet mange af til undervisningsbrug i de senere år), motiverer eleverne. De kan diskutere deres forskellige opfattelse af det set, både før, under og efter filmen. Såvel den indholdsmæssige som den tekniske side kan blive emner for diskussion og meningsudveksling.

Eleverne lærer efterhånden også at udtrykke deres personlige vurdering på en varieret og begrundet måde. Undervejs i filmen vil de hæfte sig ved sproglige vendinger og udtryk, som hører talesproget til. Vendinger, de ikke umiddelbart finder i den litteratur, vi ellers præsenterer dem for. De vil evt. med hjælp fra læreren tilegne sig disse vendinger og eventuelle slangudtryk som interessant sprogbrug og ad den vej udvide deres ordforråd. Også som udgangspunkt for parsamtaler er film velegnede. Eleverne kan fokusere på et eller flere vigtige områder, samarbejde om en vinkel af problemstillingen og fremlægge deres synspunkter for de andre i klassen.

Aktiviteter før filmen

Inden for alle tekstgenrer gælder det om at engagere eleverne. Det er dem, der skal møde teksterne og blive

klogere. Derfor må der etableres et forhåndsmøde mellem tekstens udsagn og elevernes verden. Vi ved jo fra os selv, at vi sjældent sætter os ind i biografen uden at vide, hvad vi skal se. Som regel ved vi noget på forhånd fra medierne eller fra venner og bekendte. Vi indstiller os på det, der skal foregå. På samme måde skal eleverne hjælpes og inspireres. Undersøgelser viser da også, at elever forstår mere af en tekst, hvis de på forhånd kender emnet/temaet og har fået lov til at komme til orde og ytre sig på baggrund af erfaringer fra deres eget liv, fra andre film eller fra andre tekster.

Eleverne kan få deres forforståelse aktiveret blot ved, at de får at vide, hvad filmen handler om. Foromtale og anmeldelser kan hentes på nettet. I magasiner, aviser og ugeblade vil eleverne også kunne finde egnet materiale til brug inden de ser filmen. Hvis der ikke er tale om en spillefilm fra biograflisten, findes der formodentlig supplerende materiale bearbejdet til netop denne film. Men forberedelserne til filmen skal ikke kun handle om indhold, hvilket der måske var tendens til i nogle år. Nu anerkendes det, at det er vigtigt at arbejde med ordforrådet som et væsentligt led i udviklingen af elevernes kommunikative kompetence.

Aktiviteter under filmen

Da det er vanskeligt for mange elever at koncentrere sig om både at lytte, læse billeder og forholde sig til indholdet på én gang, kan det være en god ide at lade eleverne, enkeltvis eller i grupper, fokusere på forskellige dele af filmen, mens de ser den. Det kan være personer og deres relationer til hinanden, noget filmteknisk, eller særlige ungdomsudtryk. En film som *Lola rennt* indeholder f.eks. tegnefilmsspassager, flash-forwards, krydsklip, slangudtryk og dialekter samt tre forskellige afslutninger, der kædes sammen af to lyserøde scener, hvor forholdet mellem hovedpersonerne bliver vendt og drejet. I film med mange personer, kan det være en fordel at inddele elevgruppen, så de forskellige grupper fokuserer på nogle få personer i stedet for dem alle.

Det kan også være, at filmen skal stoppes undervejs. Det er altid en diskussion værd med klassen, om man skal se film uden afbrydelser, eller om det kunne være en hjælp at afbryde og forklare og tale om det, der er sket. Ikke mange af os bryder os om at se film med mange afbrydelser, så måske ønsker eleverne det heller ikke. Så meget desto vigtigere er det, at eleverne er godt forberedte, inden de ser filmen, og har arbejdet med ordforråd, kommunikationsopgaver, skriftlige opgaver osv.

Mange skoler har anskaffet en storskærm og en projektor. Det bør man benytte sig af også i sprogundervisningen.

Aktiviteter efter filmen

Når filmen er set til ende, kan eleverne reagere spontant og udtrykke deres uforbeholdne mening om det, de har set. Derefter går de i gang med deres opgaver ud fra det, de har noteret sig under filmen. De fremlægger deres arbejde, og herefter diskuteres indhold og form i det store forum.

Projektarbejde

Film er et godt udgangspunkt for at arbejde projektorienteret, både inden for sprogfagets egne rammer ('det tværfaglige i det faglige') og i samarbejde med andre fag ('det faglige i det tværfaglige'). Filmene kan være oplæg til et overordnet emne og kan inspirere eleverne til at finde egnede problemstillinger at arbejde videre med. Der er som regel altid meget supplerende 'stof' at finde til de enkelte film på nettet, et medie eleverne er vant til at arbejde med. De film, der er frigivet til undervisningsbrug, indeholder mange af de temaer, der optager eleverne: kultursammenstød, mobning, problemer med forældrene osv. Men også filmatiseringer af romaner kan være velegnede som udgangspunkt for behandlingen af en epoke, menneskelige forhold eller kriminalitet i samfundet. Til slut fremlægges produktet og projektet evalueres i fællesskab. Fordelene ved projektarbejde er, at både receptive og produktive sprogfærdigheder bliver udfordret.

Film som kulturformidler

Levende billeder kan give et godt bidrag til kulturforståelsen. Kulturbegrebet er uhyre komplekst, og undervisning i kultur og samfundsforhold stiller derfor store krav til lærernes egen viden om, hvad der sker i målsprogslandet og internationalt. Den sproglige opmærksomhed, der bør være en del af kultur- og

samfundsforståelsen, når der vises film, kræver, at læreren har mulighed for jævnlige ophold i udlandet.

Når man stiller kulturer op mod hinanden, kommer man let til at fokusere på forskelle på bekostning af ligheder. At dette ikke bare er en løs påstand, er følgende lille historie et godt eksempel på: 9.b har tysk, og vi har set en film. Jeg står ved tavlen, og vi er i gang med en brainstorm om kulturforskelle. Pludselig udbryder Shoka, der oprindeligt kommer fra Iran, rigtig højt og vredt: Jeg er træt af det her. Vi taler altid om forskelle, hvorfor taler vi aldrig om ligheder! Denne bemærkning vil forhåbentlig altid ligge i baghovedet, når jeg står i en lignende situation. Samme film *Yasemin*, der blandt andet handler om kærlighed og kultursammenstød, gav i øvrigt anledning til mange interesserede spørgsmål til både de tyrkiske og iranske elever, ligesom de tyrkiske elever fik megen opmærksomhed, fordi de kunne oversætte de tyrkiske passager i filmen.

Men det bedste af det hele var (set fra en tysklæreres synspunkt), at filmen skærpede interessen for tysk hos denne gruppe elever.

Fremtidsdrømme

Den teknologiske udvikling er stormet frem med syvmileskridt siden den første offentlige filmforevisning fandt sted i Frankrig i 1895. Og når copyright-reglerne bliver lempet for spillefilm på DVD-video til undervisning, vil det give sprogundervisningen uanede muligheder. Der er på DVD-video mulighed for otte forskellige lydsider samt 32 parallelle undertekster, og det betyder, at der f.eks. kan vælges mellem tydelig tale, bearbejdet tale, undertekster med valg mellem glosering, direkte transskribering, normal undertekst, kommentarer, undertekster på forskellige sprog og mange andre muligheder. Desuden kan man lynhurtigt springe fra sekvens til sekvens og finde udvalgte scener. Men indtil vi får mulighed for at anvende film på DVD, må vi glæde os over, at der er udgivet en lang række velegnede spillefilm med gode supplerende materialer, der stimulerer elevernes fantasi og følelser. Dem skal vi benytte os af.

Litteratur

Filmkundskab. Kbh., Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995. 32 s. (Faghæfte; 27).

Hvad venter vi på? Om it i fremmedsprogsundervisningen. Michael Svendsen Pedersen, Kent Andersen; red. Werner Hedegaard. Kbh., Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for erhvervsfaglige uddannelser, 2000. 130 s. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; nr. 4).

Risager, Karen: Kultur og samfund i sprogundervisningen. På vej mod en ny didaktik. i: Kulturforståelse i folkeskolens sprogundervisning. Red. Karen Risager & Leon Aktor. Albrtslund, Malling Beck, 1999. s. 7-15.

Tema: Litteratur og film



Litteratur, film og leg

Pia Zinn Ohrt
Lektor, cand.mag.

Frederiksberg Gymnasium.

Arbejdet med litteratur i sprogundervisningen kan ofte blive tungt, og det kan være svært at variere aktiviteterne, når man på en gang skal sikre, at eleverne har forstået teksten og samtidigt har erhvervet det ordforråd, som er nødvendigt for at kunne kommunikere om teksten. Inspireret af et seminar i Rom om litteratur i undervisningen vil jeg gerne give et par eksempler på, hvordan man på forskellig vis kan bruge litteratur, så det bliver både sjovt, indholdsrigt og givtigt.

Fra litteratur til billedfortælling

Læreren skal medbringe nogle eksempler på billedfortællinger (f.eks. kærlighedshistorier). Klassen inddeles i par og får udleveret en billedfortælling hver. Det behøver ikke at være den samme til alle.

Eleverne får denne instruks:

- Kig på billederne og dialogerne: Hvordan er billederne rammet ind? Har de samme størrelse? Hvis ikke, hvorfor ikke? Hvordan er forholdet mellem billede og tekst? Hvor og hvordan placeres fortællerens kommentarer? Hvordan er dialogerne og personernes tanker fremstillet grafisk?
- >Konklusionen på denne opgave skulle gerne blive, at en historie også kan fortælles gennem billeder eller fotografier ledsaget af en kort skreven tekst.

Formålet med den næste aktivitet er, at eleverne skal lave en billedfortælling. Det skal de have at vide, før de går i gang med at læse en litterær tekst.

Fremgangsmåde

1 Arbejdet med teksten.

- a) Teksten udleveres og læses i sin helhed inden for et bestemt antal minutter (ca. halvanden gang en indfødts eller lærerens læsehastighed).
- b) Teksten læses en gang til på samme tid.
- c) Klassen inddeles i par, som to og to fortæller hinanden, hvad de har forstået, og i fællesskab prøver de at genfortælle historien.

- d) Teksten læses endnu en gang med ny opgave, som lyder: Understreg 5 -10 ord, som I ikke kender. (Antallet af ord afhænger af tekstens længde, men skal under alle omstændigheder være begrænset).
- e) To par sættes sammen, og de forsøger i fællesskab (uden ordbog - men gerne med hjælp fra læreren) at finde ud af betydningen af de understregede ord.
- f) Teksten læses igen på den angivne tid.

2 Alle elever skal nu individuelt vælge 8 steder i historien, der egner sig til at blive omsat til billeder.

3 Nye grupper dannes. Hver gruppe skal bestå af antallet af personer i teksten + en, der skal være instruktør/fotograf. Inden for gruppen sammenligner eleverne de steder, de har valgt, begrundet deres valg og bliver enige om de 8 bedste steder.

4 Hver gruppe skriver dialoger til de valgte steder og eventuelle sceneinstrukser, der skal ledsage billederne, og de skal i det hele taget forsøge at gengive atmosfæren i teksten bedst muligt.

5 Revidering. Teksten gennemarbejdes grammatisk for at forbedre sproget.

6 Billeder fremstilles. Dette kan gøres på flere måder:

- o gruppens medlemmer kan selv agere personerne i teksten, og fotografen i gruppen tager billeder af personerne, hvorefter billederne fremkaldes.
- o billederne kan tegnes.
- o gruppen kan medbringe blade, hvor der må klippes i, og heri finde billeder, der kan sammensættes og illustrere de valgte situationer.

7 Billederne monteres på en collage, og teksterne skrives ind.

Fra litteratur til film

Denne aktivitet er en kombination af tre færdigheder: lytte, læse og tale. For at kunne bruge den har man brug for et filmmanuskript med tilhørende film, hvor film og tekst følger hinanden nøje, og man skal have mulighed for at kunne overspille fra video til kassettebånd.

Lærereens arbejde før selve undervisningen

Find en scene, som du har lyst til at arbejde med og noter ned nøjagtigt, hvor på filmen den befinder sig (hvorfra og hvortil, så du let kan finde scenen igen). Det allerbedste ville være, hvis du kan isolere og overspille stedet, men det kan kun lade sig gøre med film, der har været vist i fjernsynet. Hvis det er muligt, overspil scenen, men uden at medtage lyden. Hvis du ikke kan overspille, må du være til stede hos videogruppen og sørge for at slå lyden fra.

Overspil nøjagtig samme scene til kassettebånd.

Find den tilsvarende scene i manuskriptet.

Oplagte tekster, der kan bruges i italiensk er: Giuseppe Tornatore: *Nuovo Cinema Paradiso*, Roberto Benigni e Vincenzo Cerami: *La vita è bella*, Gianni Amelio: *Il ladro di bambini*, Jack Frusciante *è uscito dal gruppo* di Enrico Brizzi med film af Enza Negrone. Formålet med aktiviteten er at vække elevernes lyst til at læse. Aktiviteten kan afhængigt af teksternes sværhedsgrad og af talehastigheden på filmen anvendes fra ca. midten af 2.g.

Fremgangsmåde

Eleverne inddeles i tre grupper f.eks. ved at læreren fra et spil kort tager 7 hjerter, 7 spar og 7 ruder. I tilfælde hvor antallet af elever ikke er deleligt med tre, afgør læreren på forhånd hvilken aktivitet, der skal have et ekstra medlem.

Hver gruppe får særskilte instrukser:

Gruppe 1 (hjerter)

Gruppen går ind i et andet klasselokale med en båndoptager. Her skal de lytte til et bånd flere gange.

De får følgende instrukser:

- Lyt til båndet to gange. Udover indholdet i dialogen skal I især lægge mærke til de lyde, I hører samt til personernes holdning til hinanden. Er personerne vrede, sure, aggressive, ophidsede, overraskede, glade, lykkelige? Sker der er ændring i deres stemmer undervejs? Hvor meget kan man udlede af deres stemmer? Hvilke lyde er der? Foregår handlingen indendørs eller udendørs? Kan man høre, hvordan vejret er? Er der baggrundsmusik, og hvilken funktion kan den have? Begrund jeres påstande.
- Fortæl hinanden to og to, hvad I har hørt. Forsøg at gengive indhold og lyde så godt som muligt.
- Lyt til båndet en gang til.
- Udveksl informationer igen.
- Lyt til båndet en gang til.
- Skift partner og udveksl informationer med den nye partner.
- Fortsæt sådan, indtil I ikke kan få mere ud af samtalen - eller indtil tiden er gået.

Gruppe 2 (spar)

Gruppen får udleveret en tekst (et kapitel eller et større afsnit, der svarer til det uddrag, som gruppe 1 hører på bånd). Gruppen inddeles i par.

Alle får følgende instrukser:

- Læs teksten 2 gange.
- Fortæl hinanden to og to, hvad I har forstået. Forsøg at gengive indholdet så godt som muligt.
- Læs teksten en gang til.
- Udveksl informationer igen.
- Læs teksten en gang til.
- Skift partner og udveksl informationer med den nye partner.
- Fortsæt sådan indtil I ikke kan få mere ud af teksten - eller indtil tiden er gået.

Gruppe 3 (ruder)

Gruppen anbringes i en halvcirkel rundt om et fjernsyn enten i et hjørne af lokalet sammen med gruppe 2 eller i et andet lokale. De skal se et uddrag af en film uden lyd. Uddraget svarer til det, som gruppe 1 hører på båndet og gruppe 2 er i gang med at læse.

De får følgende instrukser: I skal se et uddrag af en film uden lyd.

- Se uddraget flere gange. Hvad ser I? Hvem er tilstede? Hvordan er personerne klædt? Hvad foretager de sig? Hvilket humør er de i? Hvordan opfører de sig over for hinanden? Foregår handlingen indendørs eller udendørs? Hvordan er vejret? Kort sagt: Beskriv alt hvad I ser og begrund jeres påstande.
- Fortæl hinanden to og to, hvad I har set. Prøv at få så mange informationer og indtryk med som muligt.
- Se uddraget igen.
- Udveksl informationer igen, evt. med en anden partner.
- Fortsæt sådan, indtil I ikke kan få mere ud af videoen - eller indtil tiden er gået.

Den tid de tre grupper har fået til de tre aktiviteter (autentisk lytteøvelse, autentisk læsetræning og fri mundtlig udtryksfærdighed med videoen) har været ca. 15 - 20 minutter.

Efter denne første fase samles alle elever i samme klasselokale og inddeles nu i nye grupper: Hjerter 1, spar 1 og ruder 1 sætter sig sammen, hjerter 2, spar2, ruder 2 sætter sig sammen osv. Formålet med denne fase er, at hver elev skal gengive det, han/hun har hørt, læst eller set, og i fællesskab skal eleverne forsøge at udfylde eventuelle huller, som den enkelte elev måtte have. F.eks. kan lyden af en dør, der smækker let bekræftes af den elev, der

har set filmen. Denne fase varer ca. 20 minutter. Til sidst uddeles teksten til alle, og alle ser filmuddraget *med lyd*.

Dette er en aktivitet, som er god til at stimulere elevernes nysgerrighed og dermed skærpe deres lyst til at læse videre.

Fra roman til leg

Den sidste aktivitet, jeg vil foreslå, er gennemgang af en roman eller snarere af et kapitel i en roman. Fremgangsmåden kan derefter gentages eller varieres med andre læseformer i den resterende del af bogen.

Fremgangsmåde

1. Arbejdet med teksten

- a) Teksten udleveres og læses i sin helhed inden for et bestemt antal minutter (ca. halvanden gang en indfødts eller lærerens læsehastighed). Der må ikke skrives, og der må ikke bruges ordbog.
- b) Eleverne sætter sig sammen to og to og udveksler informationer. Formålet med denne fase er, at eleverne får mulighed for at forstå mere af det, de har læst, når de deler deres personlige opfattelse af teksten, deres usikkerhed, deres indtryk af teksten med en anden, og samtidig får de mulighed for at føle sig mindre alene over for en tekst på et andet sprog end deres eget. I denne fase må eleverne ikke se i teksten.
- c) Teksten læses en gang til på samme tid.
- d) Udveksling af informationer med samme partner.
- e) Tredje og sidste læsning. Før den sidste læsning bør man sige til eleverne, at de skal lægge særlig mærke til detaljer i teksten, da de får brug for det i den næste aktivitet.
- f) Udveksling af informationer med ny partner. Formålet er her at give eleverne mulighed for at dele deres udvidede opfattelse af teksten med en anden og dermed yderligere forstærke deres forståelse af teksten.
- g) Ordforrådsfase. Eleverne vælger 10 - 15 ord, som de gerne vil kende betydningen af, og slår dem op i ordbogen eller spørger læreren. Man kan evt. give eleverne et bestemt antal minutter at arbejde i, f.eks. et kvarter.

Hele denne fase vil afhængigt af kapitlets længde og sværhedsgrad nok tage 1H - 2 timer.

Da gennemgangen af næste fase er sværere at beskrive generelt, vil jeg tillade mig at forklare den ud fra en italiensk tekst af Andrea De Carlo: *Uccelli da gabbia e da voliera*. Herudfra skulle det være lettere at overføre fremgangsmåden også til andre sprog.

2. Fri mundtlig udtryksfærdighed: Leg

For at kunne lave denne aktivitet er det nødvendigt at overføre en række spørgsmål og opgaver til nogle små kort, hvor der på bagsiden af hver enkelt står henholdsvis 'spørgsmål' og 'opgave'. Det er ligeledes en god idé at anvende forskellige farver papir eller karton, så læreren hurtigt kan skelne kortene fra hinanden. Hvis man har et meget stort hold, må man regne med at skulle producere to sæt, da aktiviteten ellers mister sin værdi. Det er tidskrævende, men har man én gang lavet det, kan det bruges mange gange siden. Herudover er der brug for en lille klokke og en af de fire kortfarver til hvert hold.

Følgende spørgsmål og opgaver er lavet til teksten *Uccelli da gabbia e da voliera*, kapitel 1.

Spørgsmål:

- Hvorfor har hovedpersonen Fiodor dette navn, som ikke er italiensk?
- Hvordan ser Fiodor ud?
- Hvilket forhold har Fiodor til sin familie?
- Hvad betyder Maggie for Fiodor?

Hvem er afsenderen af det telegram, som Fiodor modtager?

- Hvordan reagerer Fiodor, da han modtager telegrammet?
- Hvad føler Fiodor efter ulykken?
- Joker: Træk en opgave i stedet for.

Opgaver:

- Efter det, der er hændt, er Maggie alene i det tomme hus, og hun har brug for at tale med nogen om, hvordan hun har det. Hun beslutter sig til at ringe til en veninde. Du er Maggie, og den anden er veninden. Lav samtalen (Sæt jer med ryggen til hinanden).
- Forestil jer dialogen mellem Fiodor og hans far. Du er Fiodor, og den anden er din far.
- Find i teksten (side xx) hvad *la Chevette* bliver sammenlignet med.
- Fiodor og Maggie ser hinanden efter et år. Forestil jer dialogen. Du er Fiodor, og den anden er Maggie.
- Fortolk vidnets udsagn, sådan som det bliver beskrevet på side xx, l. xx.
- Joker: Kan gemmes til at trække en nemmere opgave på et senere tidspunkt.

Spilleregler:

- a) Inddel klassen i hold. Hvert hold skal have et ulige antal par (f.eks. 5 eller 7). Eleverne arbejder sammen to og to i par.
- b) Hvert hold sidder rundt om et lille bord med de to kortbunker (spørgsmål og opgaver) i midten samt en lille klokke.
- c) Eleverne skal sidde lige langt fra bordets midte.
- d) Brug et spil kort for at finde ud af, hvem der starter. Hvert par vælger et kort. Det højeste starter. Spillet fortsætter med uret.
- e) Forklar følgende regler:
 - Det par, som starter, vælger en opgave eller et spørgsmål til teksten. Den ene af dem læser opgaven/spørgsmålet højt, så alle kan høre det og lægger kortet til side.
 - Spillet går i gang: alle par diskuterer løsningen af spørgsmålet eller opgaven samtidigt, og de kan bruge teksten lige så meget, de vil.
 - Så snart et par mener, at de har fundet løsningen eller har løst opgaven, ringer de med klokken (alle andre holder op med at diskutere), og parret fremfører sit forslag til løsning. Hvis løsningen accepteres af de andre par (ikke af læreren), får parret et stik (kortet).
 - Hvis ikke alle par er enige, er det flertallets beslutning, der gælder, iberegnet det par, som har løst opgaven. Dette er grunden til, at der skal være et ulige antal par på hvert hold.
 - Det par, der har fået flest stik, når tiden er gået, har vundet.

Der er blandt spørgsmålene anbragt en eller flere jokere, som henviser til opgaverne, fordi det tvinger eleverne til også at vælge opgaverne; eleverne vil måske undlade at vælge dem, fordi de ofte kan være mere krævende. Jokerne i opgaverne skal give eleverne mulighed for at vælge en anden opgave, hvis de synes, at den første var for svær.

Spørgsmål og opgaver er lavet på en sådan måde, at de tvinger eleverne til at komme dybere ned i teksten og begrunde deres synspunkter over for hinanden. Spørgsmål og opgaver er naturligvis skrevet på målsproget, ligesom samtalen også foregår på målsproget.

Litteratur

Catizone, Rita Luzi: Letteratura: dire, fare, baciare.

Granone, Rita: Dalla letteratura al cinema.

Micarelli, Luigi: Dalla letteratura al fotoracconto.

Alle tre artikler står i:

Usò dei testi letterari e cinematografici", Dilit 1999.

Tema: Litteratur og film



Poesiens rum

Annegret Friedrichsen

Mag.art. i litteraturvidenskab, Ph.d. i tysk/
litteraturpædagogik.

Ekstern lektor i tysk litteratur og litteraturpædagogik
på DPU og forlagsredaktør.

Digtningens stof er ord.

ezra pound

I den tyske forfatter Marie Luise Kaschnitz' roman *Das Haus der Kindheit* (Barndommens hus) erindrer jegfortælleren en klassisk legesituation, hvor børnene har vendt et bord på hovedet; bordbenene stritter nu i vejret, stole opstilles, små sæder og puder spredes i det imaginære skib, en flagmast rejses, og børnene leger, at de rejser ud i det åbne hav. ... Jeg havde slynget armene om min lillebror og sejlede med ham over fjerne have, langs mærkværdige kyster. Skabet er bjerget Rogo, de fire små hvide senge er mælkevejstågerne; gennem sprækken mellem gardinforhængene skuer kæmpen Urs lysende skarpe øjne"[note 1](#) I denne leg bliver bordet til et skib, skabet til et højt bjerg, sengene i værelset til mælkevejen og lyset udefra til en kæmpes øje. I legen drager børnene ud på en rejse, en rejse ud i et mentalt legerum, der består af lige dele virkelighed og fantasi. I legens univers er tingene både forvandlet og til. I leg og som en leg præsterer hvert barn det fundamentale og basale mesterstykke at jonglere i midterfeltet mellem to verdener: at lade tingene være (det, de egentlig er) og samtidig se bort fra deres 'reale' væren, da de nu betyder noget andet, opleves som værende noget andet.

Vi har fat i symboldannelsens vugge og i det sted, hvor barnet gør erfaringer med sig selv og verden. Legen er en rejse ud i poesiens rum, dvs. et rum, hvor formgivning af et forhåndenværende stof afføder et nyt univers.

Det potentielle rum

Det er netop dette midterfelt, den engelske forsker, psykoanalytiker og børnelæge D.W. Winnicott har afsøgt i sin legeteori, hvis aspekter han første gang fik samlet i bogen *Playing and Reality*. Her fremsætter han tesen om det potentielle rum eller mellemsfæren, som er en sfære mellem det indre og det ydre.

Et sådant rum er selvsagt kun lokaliserbart i teorien og kan ikke behandles konkret. Det er i sig selv et billede. Og det er som sådan, det kan kaste nyt lys på den poetiske kommunikation som en særlig kommunikation i sprogundervisningen.

I min afhandling *Poesiens kommunikation og kommunikationens poesi* har jeg fundet det centralt, at Winnicott betoner, at selve sprogets materielle side, dets lydlighed, får symbolsk værdi, før indlæringen af ordets betydning og mening finder sted. Lyd ("*sounds of 'mum-mum', babbling (), first musical notes() a word of tune*") (Winnicott, 1974; 4) og symbol kobles ifølge Winnicott ofte i en udefinerlig lydsymbolsk helhed i samme fase, nemlig fasen før og mens barnet opdager sit eget selvstændige jeg og før sprogindlæringen. Sprogets lydstrukturer har ifølge denne teori en kropslig og psykisk funktion, der er primær i forhold til jeg-dannelse og sprogindlæring. Og set i relation til moderne sprogforståelse og poetik lader dette en sammenhæng ane mellem sprogkrop og krop. Tegnet henviser ikke til entydig betydning, men er ladet med ikke-sproglig, ikke sprog-besat betydning, der i skiftende tider har fået skiftende navne. Hugo Friedrich talte i sin klassiker om moderne lyrik *Die Struktur der modernen Lyrik* om ordenes suggestive randområder, om 'suggestive stråler', der hidrører fra ... de sanselige sprogkræfter, fra rytme, klang, tone. Deres virkning opstår i samspil med det, man kan kalde semantiske overtoner, dvs. betydninger, som kun ligger i ordets randzoner eller opstår af abnorme ordsammensætninger." [note 2](#) Der findes andre benævnelser for sådanne over- og undertoner: evokation, aura og magi.

Poetisk sprog og hverdagssprog

Ordet poesi kommer oprindeligt af det græske 'poiesis', som betyder det 'at gøre noget'. Digteren gør noget med ordene, men processen, hvor ordene findes, gør også noget ved digteren selv. Lyrikken radikaliserer de litterære træk, man finder i anden litteratur. Digtets karakter af helhed, af organisk selvstændighed om man vil, er langt mere udtalt i et digt end i en anden litterær tekst. Lyrikken benytter sig af normalsproget, men er ikke identisk med det. Til de eksisterende regler fjerner lyrikken sine egne regler. I dag er disse regler mere løse og flydende, og læseren ved i mindre grad, hvad der kan forventes end i traditionel digtning. Men fælles for traditionelle og moderne digte er, at den koncentrerede sammenføjning af ord både i tidlig og rumlig henseende skaber en egen 'verden' af ord. Et digt er komponeret sprog, hvor rytmiske, åndedrætsmæssige, lydige og visuelle kvaliteter indgår som sanselige komponenter. Et digt kan ikke kun forklares, men må også opleves, sanses og opdages.

Poesiens rum på papiret appellerer til et rum i den enkeltes forestillingsevne. Og gælder det digte, ved vi ikke altid, hvad 'skibet er ladet med' af betydninger. Ordvalget i dagligsproget er ofte præget af vane eller ønsket om at blive forstået. Men for at undgå at blive misforstået kræves netop indsigt i kulturelle koder, symboler, semantiske over- og undertoner osv. I den poetiske sprogbehandling tager man ofte udgangspunkt i det genkendelige for at komme frem til noget nyt. Sproget i et digt er præcist i forhold til det nye, som det ønsker at komme frem til, og netop denne anden form for præcision peger tilbage på en indsigt i dagligsproget. Det genkendelige kan være en stemning eller en situation, noget 'man' siger, og som man i en kollektiv indforståelse har glemt oprindelsen af. Man har glemt, hvad det egentlig betyder. I den måde talemåder, ordsprog, digtцитater el.lign. vendes og drejes i digtet, afsløres en - måske - overraskende kompleksitet af betydningslag, der er gået tabt. Forenklet sagt rummer det poetiske sprog ofte en umiddelbar appel, der kan belyse hverdagssproget, men i kraft af sin intensitet indeholder det en potentiel oplevelse, som netop ikke kan tilbydes i sagprosa m.m.

Det poetiske sprog er et sprog, der sætter forskelle og skaber en æstetisk difference. Denne difference opstår ved hjælp af kunstneriske virkemidler som fortætning, gentagelse, variation, udeladelse/ellipse, rim og bogstavrim, rytme m.m. Man kan definere den som en kombination af - eller kommunikation imellem - noget, der udspringer af den sproglige materialitet, af sprogkroppen, og af en psykisk indre hændelse, der har illusionær eller billedskabende karakter. I almenpædagogisk såvel som i sprogpædagogisk øjemed er denne produktive imagination, hvor indre billeder skabes, af helt uvurderlig værdi.

Poesiens potentielle læringsrum

For sproglæreren, der inddrager digte i sin undervisning, er det et afgørende spørgsmål, hvad eleven kan gøre ved det sprog, som er resultat af forfatterens arbejde med sproget. Spørgsmålet er i løbet af 90'erne gradvist blevet forskudt fra en ensidig fokus på, *hvad* digtet kan formidle af indholdsrelaterede kategorier, til *hvordan* det kan gøre det, altså formale kategorier. Hvordan kan man forløse den poetiske teksts tilbud, som ligger i dobbeltbevægelsen: rettet udad mod tekstens meningsunivers - som den blev udtrykt i ord af en fra målsprogslandet - og rettet indad i den konstante billeddannelse og fantasiaktivitet, der ledsager læseprocessen.

For at rumme et digt, må man begive sig ind i dets rum. Vi belønnes, for når vi gør noget ved digtenes ord og helhed af ord, åbner ordene sig, åbnes 'noget' i os. Man kan sige, at den ene bevægelse er afhængig af den anden.

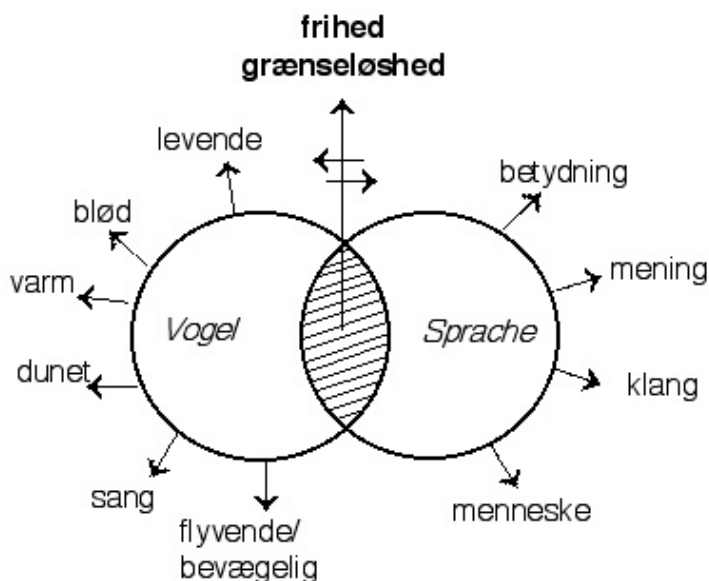
Et digt af Hilde Domin kan belyse, hvilket potentiale eksempelvis et digts billedsprog rummer:

Das Gefieder der Sprache

Das Gefieder der Sprache streicheln
Worte sind Vögel
mit ihnen
davon fliegen

I digtet [At kærtegne sprogets fjerdrag/ord er fugle/(at) flyve afsted/ med dem] er fuglen det centrale billede. Et naturligt udgangspunkt er derfor en forberedende sammenligning af fuglen i talemåder, ordsprog og daglig tale. På tysk findes f.eks. talesprogs vendinger som *Du hast wohl einen Vogel* (meningsmæssigt noget i retning af: Du har vist fået pip i låget el.l.) og orddannelser som *Spatzenhirn* (Spurvehjerne) m.v. I det første eksempel bliver fuglen billede på en mental, skør tilstand - i det andet er spurvens størrelse billede på den manglende intelligens.

Man kan illustrere, at metaforer kan være opstået af en forkortet, reduceret eller raffineret sammenligning, dvs. i metaforen sammenføres forskellige områder. Fra sammenligningen: ord er som fugle (*Worte sind wie Vögel*) kan man gå videre til at vise den prædikative metafor i digtet: ord er fugle (*Worte sind Vögel*), hvor der skabes lighed eller identitet ved mellemeleddet 'være'. Men i digtet arbejdes videre ud fra denne metafor. Man ser på de to hovedområder, der føres sammen i en nyskabende metafor. Det er her 'fugl' og 'sprog'; altså *Vogel* og *Sprache*, og de andre ord i digtet indordnes under disse 'områder'. I genitivmetaforen *Das Gefieder der Sprache* (Sprogets fjerdrag) er *Gefieder* en metonymisk delmængde af *Vogel*. Den metaforiske sammenføring af de to områder fører til en aktualisering af semer (en ordbetydnings mindste bestanddel, bibetydninger), og derved opstår en fællesmængde:



Som figuren viser, overføres betydninger fra det ene område til det andet i en slags gensidig spiring. Herved får sproget tilført noget sanseligt og organisk, men også noget sårbart. Digtet udsiger, at når man kæler for sproget, gør sig umage og giver sig tid, så frigøres man selv, når man kan flyve bort med fuglene/ordene. Metaforen frigør tilsvarende latente, underliggende betydninger og skaber bevægelse. Dette digt lever og ånder af en nyskabende metafor, der er kraftfuld, fordi den rummer en sandhed. Og tilmed belyser dette digt netop, hvorledes digtere - ved at tage elementer og områder fra verden og føre dem sammen - skaber noget nyt. Nyt og gammelt mødes i en ny poetisk helhed.

En sådan komparativ åbning kombineret med en efterfølgende visualiseret tilgang til ordfelter og områder skal ikke serveres, men en række tilgange kan involvere eleven til selv at opdage sammenhænge, f.eks. ved at eleven indordner digtets ord under de forskellige områder. I arbejdet med digtet kan man indlede eller supplere med associationsspil eller clustering, hvor eleverne tilføjer alle ord, de selv associerer ud fra hovedområderne. Eleverne kan nu selv finde på metaforer, der er baseret på sammenføring af ord og områder med tilhørende overføring af forestillinger, der er konnoteret de enkelte ord, både den ene og anden vej. Et sådant arbejde med at sprogbesætte indre billeder og associationer er uvurderligt for udviklingen af sproglige nuancer - men rent pragmatisk også et eminent forarbejde til skriftlige udfoldelser. Og tilmed er vejen banet for brugen af efterhånden selv ret komplekse og billedsprogligt tætte digte, når eleven selv har tilegnet sig strategier til at arbejde med sådanne poetiske strukturer.

I min bog *I dialog med digtet. I: Lærerens bog* med tilhørende *I dialog med digtet. II: Elevens bog*, hvor ovenstående eksempel også indgår (s. 65 ff) har jeg taget udgangspunkt i enkle lyriske grundformer såsom gentagelse, vending og koncentration, centrale visuelle og lydlige former og endelig de vigtigste former for metaforer. Til hver af disse knytter sig nogle konkret-didaktiske forløb med lyrik i tyskundervisningen, der integrerer nogle ord-opdagende elementer i digtlæsningens faser. Man kan i denne ramme skematisk pege på nogle overordnede kreativ-produktive indfaldsvinkler, der alle henviser til legen med sprogets komponenter på forskellige niveauer (fonologisk, morfologisk, syntaktisk og semantisk).

Sammenligning

- poetisk sprog -
dagligsprog:
 - komparativ tilgang til billedsprog - symbolik og metaforik - i digte og dagligsprog, herunder ordsprog, talemåder
 - komparativ tilgang til form og indhold i f.eks. klassisk og moderne lyrik
- andre kunstarter/medier, f.eks. billedkunst, fotografi, musik, video m.m.

Udvidelse

- Omskrivning (udfyldende) af tomme pladser
 - forberedelse hertil: *Li*

*tekst: ordfelter -
begrebskonstellationer
- netværk*

- *ud over tekst:
'brainstorm', cluster,
associationsspil*

Færdiggørelse

- indsætning af manglende ord
f.eks. rimord
- nyskrivning ud fra tekstbegyndelse
- (om)strukturering
f.eks. fra prosa til vers og vice versa
- tilføjelse af tegnsætning

Imitation - fri eller bundet

- erstatning af gentagne ord (ordklasse)
herunder rimord, anaforer o.l.
- skabeloner til udfyldning
- grundprincippet, *f.eks. montage*

Ovenstående indfaldsvinkler er blot nogle eksempler på, hvordan eleven selv kan blive opmærksom på ikke kun, *hvad* der står, men *hvordan* det står. De får eleven til at erfare, hvor betydningsfulde sprogets led og mindste dele er, og at man ved at ombytte og erstatte disse mindstelede eller ved at sætte dem sammen på en ny og overraskende måde kan forandre det sproglige udtryk. De styrker et åbent og sansende forhold til sproget som materiale uden at forsømme kognitive og analytiske processer. De inspirerer den enkelte til aktivt og både receptivt og produktivt at gå på opdagelse i den poetiske tekst for herigennem at opdage sprogets kritiske, æstetiske og humoristiske potentiale. Den oplevelse, den samlede beskæftigelse med et digt i undervisningen kan give, smitter af på motivationen og interessen for sprog og kultur i øvrigt. Det er dog nødvendigt at sikre, at blikket på originalen og dens helhed og forudsætninger fastholdes. I disse faser opdages de originale digtes form og indhold, og herved bevares respekten for værkets enestående sammenhæng. Man tilgodeser således to aspekter. På den ene side fastholdes, at der eksisterer en *tekst-i-sig-selv*, med det forbehold, at den til en vis grad også er afhængig af læserens genskabelse i læseprocessen. Og på den anden side skabes rum for noget, man kunne kalde *teksten-formig*, dvs. for identifikation med og mulighed for bearbejdning af teksten ud fra et individuelt synspunkt.

Den poetiske tekst kan åbne for oplevelser, der ikke er semantisk kontrollerbare, for i sagens natur befinder sådanne oplevelser sig i mellemsfæren mellem flere kommunikationsformer. Man må begive sig ud i et mellemområde, hvor forholdet mellem det kognitive og det affektive/emotive (i eleven) og det semantiske og det æstetiske (i teksten) udfolder sig i sin rigdom. Det er dér poesiers rum som potentielt læringsrum kan udfolde sig. Her fører ord til associationer, til billeder og til nye ord - også elevens ord: elevens sprog. Elevens beherskelse af fremmedsproget er blevet nogle vitale nuancer rigere.

Noter

1 " ich (,) hatte den Arm um meinen kleinen Bruder geschlungen und fuhr mit ihm über ferne Meere, an merkwürdigen Küsten hin. Der Schrank ist der Berg Rogo, die vier kleinen weißen Betten sind die Milchstraßen-Wiesen, durch den Spalt zwischen den Fenstervorhängen schaut das einzige grelle Auge des Riesen Urs herein.." (Kaschnitz 1956: 72)

2 " ... den sinnlichen Sprachkräften (.), von Rhythmus, Klang, Tonalität. Sie wirken im Verein mit dem, was man semantische Obertöne nennen kann, d.h. Bedeutungen, die nur an den Randzonen eines Wortes liegen oder zustande kommen durch abnorme Verbindungen von Wörtern." (Kaschnitz 1956: 182)

Litteratur

Friedrich, Hugo: Die Struktur der modernen Lyrik. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, Hamburg; Rowohlt, 1956.

Friedrichsen, Annegret: Poesiers kommunikation og kommunikationens poesi - om lyrik i tyskundervisningen med særligt henblik på folkeskolen, Ph.d.-afhandling. Kbh.; Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

Friedrichsen, Annegret : I dialog med digtet. I. Lærereens bog. Gesten; OP-forlag/Dafolo, 1996.

Kaschnitz, Marie Luise: Das Haus der Kindheit. Hamburg; FTV, 1956.

Winnicott, D.W.: Playing and Reality. London/New York; 1971.

Tema: Litteratur og film



"På let dansk for voksne" eller autentisk børnelitteratur

Mette Toft

Indvandrerlærer, cand.mag. i japansk og dansk.
Sprogcenter Nordsjælland.

Letlæst litteratur som frilæsning

Litteratur betyder i sprogcentersammenhæng, hvis vi ser bort fra de øverste trin i undervisningsmodellen, helt overvejende små romaner på let dansk skrevet specielt til voksne indlærere af dansk som andetsprog.

Næppe nogen sproglærer vil være uenig i at frilæsning af disse letlæste bøger er et værdifuldt, nogle vil sige helt nødvendigt, supplement til undervisningen i klassen og hjemmearbejdet med lærebogen, og at denne frilæsning bør sættes i værk så tidligt som overhovedet muligt, dvs. så snart kursisterne forholdsvis ubesværet og i rimeligt læsetempo kan klare de letteste af bøgerne - og de er lette.

En måde at tilgodese dette på kan være at oprette klassens eget minibibliotek, en bogkasse med et passende udvalg af skolens eller det lokale folkebiblioteks samling af den slags bøger, hvorfra kursisterne frit kan låne og læse så mange titler de lyster. Min erfaring er imidlertid at netop lysten til frilæsning kan variere meget fra kursist til kursist, og at dette i sin yderste konsekvens kan give en forskel i progression som kan få klassen til at knække over i to. Nemlig dem der har lyttet til lærerens prædiken om frilæsningens lyksaligheder, og så dem der, når der ved juletid gøres status over udlånene, endnu er noteret for den bog de lånte ved skoleårets begyndelse. Så betydningsfuld er åbenbart den rutine og den forankring af et basalt ordforråd og enkle sætningsstrukturer som dette sproglige kosttilskud kan give. Man skal i den forbindelse ikke glemme at rigtig mange kursister har en begrænset eller ikke-eksisterende kontakt med det danske sprog uden for sprogskolens regi og f.eks. ofte vælger at se ikke-dansksprogede tv-kanaler.

'Frilæsningen' må, med andre ord, rumme et element af tvang, så man sikrer at alle kommer godt i gang. Startskuddet kunne meget vel være et besøg på biblioteket, eventuelt aftalt på forhånd med kontaktbibliotekaren, som så - på let dansk! - kan tegne og fortælle om det storartede danske bibliotekssystem inden en rundvisning. Tilbage i klassen præsenteres minibiblioteket, og registreringssystemet forklares. Folkebibliotekets udvalg af letlæsningsbøger i kategorien 'På let dansk for voksne' og 'bog + bånd' (som sprogcentre næppe har ressourcer til at stille til rådighed for hjemlån), fremhæves som et attraktivt alternativ til minibibliotekets begrænsede udvalg. Men det pointeres at den enkelte kursist bør vælge bøger som det falder vedkommende let at læse uden for mange ordbogsopslag.

Det helt afgørende er at der sættes tid af i klassen til frilæsningen. Det kan blot være en lektion pr. uge, måske sidste lektion før weekenden, hvor minibiblioteket holdes åbent for aflevering og udlån, hvor læreren kan vejlede individuelt om bogvalg og i øvrigt tilkaldes som konsulent efter behov, mens roen sænker sig over den læsende forsamling.

Den gennemgående erfaring er at holdet hurtigt vil lære at sætte pris på dette frirum. Man kan dog også komme ud for indsigelser, ikke mindst fra fremadstræbende spor 3-kursister: "Vi kan læse derhjemme." Men så ved læreren heldigvis bedre og holder på sit. Eller udvider læseværkstedet til at omfatte endnu en - mere forpligtende - lektion umiddelbart forud for frilæsningslektionen, hvor kursisterne skal fortælle om de bøger de hver især har læst. Dette, at få lejlighed til at tale dansk, er nemlig også noget kursisterne ofte efterspørger.

Letlæst litteratur i klasseundervisningen

Af og til kan der være behov for at hele klassen læser samme bog samtidig. Faktisk er langt den overvejende del af frilæsningsbøgerne, i hvert fald på det sprogcenter jeg kommer fra, organiseret i classesæt, så man må antage at denne praksis er ganske udbredt. Jeg mener at man bør have gode pædagogiske grunde til at vælge denne fremgangsmåde. At man bør gøre sig sit sproglige fokus og mål klart fra gang til gang. Måretidtet er den bevidstløse, halsbrækkende oplæsning afsnit for afsnit, kapitel for kapitel, med efterfølgende besvarelse af lærerens 'dumme' spørgsmål.

Det kunne f.eks. være at man som lærer vurderede at kursisterne i en spor 2-klasse havde brug for hjælp til det at overskue og holde sammen på en større tekstmængde, måske for første gang i deres liv. Så er det dér man tager fat: Hvad handler bogen om ifølge bagsideteksten? Hvor mange kapitler er der i bogen? Hvad hedder de? Måske har også underafsnit overskrifter? Det hele op på tavlen og ned på papiret! Det giver overblik, og vi får en ide om hvor historien vil føre os hen, eller vi får nysgerrigheden vakt. Hvor mange sider kan kursisterne blive enige om at man kan overkomme at læse til næste uge? Det vil sige til og med kapitel?

Det kunne også tænkes at man havde lyst til at læse samme bog for at kunne snakke om indholdet. Men også det må organiseres på en måde som forekommer relevant og inspirerende for den givne klasse på det givne niveau. Og sandt at sige er indholdet ofte ganske trivielt. Læreren krummer måske tæer, men gør klogt i at træde varsomt. På den ene side er der ingen grund til at spolere det for de kursister som vitterligt får en god læseoplevelse med bøgerne. På den anden side kan det over for andre kursister være på sin plads at signalere at nok er disse bøger ikke bidrag til verdenslitteraturen; men du gør alligevel klogt i at pløje dem igennem for træningens skyld.

Alt hvad der ligner quiz og konkurrencer egner sig til at højne aktivitetsniveauet i klassen. Især hvis kursisterne umiddelbart kan se - eller mærke - at de også lærer noget af løjerne. Så hvorfor ikke bruge en letlæsningsbog som afsæt for en lille litterær dyst i en klasse som er nået til at skulle kunne udtrykke meninger og at kunne argumentere for dem? Kursisterne vælger sig ind i tre grupper: to dystende hold og et dommerpanel. De to dystende hold skal nu efter et kort strategimøde argumentere for hvorfor den læste bog er henholdsvis god eller dårlig. Læreren eller en skrap kursist fungerer som ordstyrer og sørger for at den afmålte tid fordeles ligeligt mellem de to hold. Dommerpanelet bedømmer holdenes præstationer - og skal naturligvis også kunne argumentere for *deres* bedømmelse.

De små bøger på let dansk for voksne har så absolut deres berettigelse. Men deres styrke bliver også deres svaghed. Det enkle indhold befordrer forforståelsen og forståelsen, men tenderer mod det trivielle og kedsommelige. Det enkle sprog er velegnet til at banke et basalt ordforråd og grundlæggende sætningsstrukturer på plads; men springet til rigtige tekster må siges at være meget stort.

Børnelitteratur for voksne?

"Men de *er* jo ikke børn!" blev jeg engang irettesat af min leder, da jeg som nyudklækket indvandrerlærer begejstret fortalte hende om en god, barnlig oplevelse jeg havde haft med mine kursister.

Irettesættelsen gjorde mig paf et kort øjeblik, men prellede ellers af som vand på en gås, for hvis der er noget man næsten ikke kan få for meget af i pædagogik, så er det barnlig fantasi og meningsfuld leg - og leg er, i modsætning til tidsfordriv, pr. definition meningsfuld. Ikke mindst sprogindlæring for voksne er et så alvorligt indgribende foretagende at man overhovedet ingen vegne når uden plads til at slappe af, dumme sig, grine ad det og prøve igen.

Set i forhold til 'på let dansk for voksne'-bøgerne repræsenterer børne-litteraturen 'den ægte vare'. Den kan være adapteret til målgruppen både indholdsmæssigt og stilistisk; men den er skrevet på et normalt dansk og kan i tilgift - i heldigste fald - have kunstneriske kvaliteter. Den *er* (en del af) kulturen, og læreren behøver såmænd ikke foretage mange krumspring for at formidle den. Danskerne har fået den ind med modermælken; kursisterne kan få den serveret i glas.

Selv kunne jeg ikke forestille mig at have studeret japansk uden at have stiftet bekendtskab med en god portion af de eventyr og børnesange som enhver japaner kender. Og i dag kunne jeg ikke drømme om at undervise i dansk som andetsprog uden at trække på vores fælles skat af børnelitteratur: rim og remser, gamle og nye børnesange, eventyr og moderne børnebogsklassikere.

De rene vrøvlevers kommer man selvsagt ikke langt med som voksen indlærer; men *Nede i fru Hansens kælder* f.eks. er oplagt som udtaleøvelse. Gode gamle børnesange som *Se min kjole, Langt ud' i skoven* osv. er behagelig opvarmning til en udtalelektion. Og de nyere sange som kursisternes børn synger henne i børnehaven, er man vel nærmest forpligtet til at lære dem.

Hvis H.C. Andersen er et must, hvad så med Ole Lund Kirkegaard? Blandt børnebogsklassikerne vil jeg personligt anbefale Thorbjørn Egners *Folk og røvere i Kardemomme by*. (I Halfdan Rasmussens oversættelse er den så dansk som det kan blive). Har man hørt om en dansker der ikke kender Kasper og Jesper og Jonatan? Nej, vel! Bogen er efterhånden blevet *obligatorisk læsning* i min læseplan, for den er med sine let genkendelige typer, sit dramatiske plot og iøjrefaldende sange gang på gang gået rent ind på læsekurser på såvel spor 2 som spor 3. De dygtigste kursister har fået alle detaljer og pudsigheder med; men også de allersvageste er blevet en stor oplevelse rigere.

Lad mig til sidst, i al beskedenhed og som lidt af et kuriosum, nævne min egen debutbog *Første bogstav er et A*. (Illustreret af Anne Mette Edeltoft; Forlaget Thorup, 1999). Oprindeligt skrevet som avanceret ABC-gådebog til små og større danske børn - og ikke helt let - har den ikke desto mindre vist sig anvendelig i flere forskellige sammenhænge i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne. I konsekvens heraf har jeg efterfølgende, i Mette Toft: *Første bogstav er et A. En lærervejledning til nye aktiviteter i undervisningen i dansk som andetsprog* (Thorup, 2000), beskrevet et antal øvelser med variationer, som i legende form træner henholdsvis produktiv grammatisk opmærksomhed - korrekthed, om man vil - og ordbogsbrug i den forbindelse, kreativ procesorienteret skrivning og fonetisk opmærksomhed.

Tilsammen giver det noget så sjældent som en rigt illustreret og farverig børnebog med tilhørende højst seriøse lærervejledning til mange timers lærerig morskab for voksne, som det er mit håb at rigtig mange lærere og kursister vil få fornøjelse af. Thi hvordan er det nu det er med "Den som kun ta'r spøg for spøg og alvor kun alvorligt"? (De der gruk, dem må man da for resten også kunne bruge i sin undervisning).

Tema: Litteratur og film



Rødhætte eller eventyr i franskundervisningen

Birte Dahlgreen

Lektor, cand.mag. Marie Kruses Skole.

I undervisningen i fransk i gymnasiet bruges en bred vifte af teksttyper: avisartikler digte, romanuddrag, noveller, filmmanus og eventyr, mm. Jeg har erfaring med, at især eventyr og filmmanus er velegnede til sproproduktion. I denne artikel vil jeg beskæftige mig med **eventyr**.

Hvorfor eventyr?

Der er mange aspekter i eventyr, som gør denne genre velegnet til fremmedsprogsundervisningen:

- Bekendtheden - Eleverne kender mange eventyr fra Grimms versioner. Det gør det nemmere at læse og forstå eventyrteksterne, selvom sproget ikke altid er lige nemt.
- En forholdsvis enkel sætningsopbygning med mange gentagelser (eventyret er en oprindelig mundtlig overleveret genre).
- Elementært spændende historier
- En enkel klar struktur i handlingsgangen. Den russiske eventyrforsker Vladimir Propp har analyseret 100 russiske eventyr og har fundet frem til en funktionsrække på 31 handlinger (se Trin 3 under eventyrforløb 1 - Her er de 31 funktioner dog reduceret til 6 af pædagogiske grunde).

Alt dette gør det nemt at huske og referere eventyrene - altså eventyret er godt til at fremme mundtlig (og skriftlig) sproproduktion.

Dertil kommer, at eventyr er kulturelt interessante tekster af stor pædagogisk og psykologisk værdi.

Eventyrforløb 1

(Niveau: sidst i 1.g fortsættere/2.g fortsættere (fortsættere = elever, der har haft 2-3 års undervisning i fransk i folkeskolen))

Mål: sprogligt: opbygning af

ordforråd - i al almindelighed -
og et eventyrordforråd med
gloser og udtryk, der er
specifikke for denne genre

kulturelt: indsigt i eventyrgenre,
dens opbygning og virkemidler

Trin 1:

- Læse lille nemt eventyr,
f.eks. *Bouledeneige**
(Snebold) for hurtigt og
nemt at få en fornemmelse
af eventyrgenre.

- a) snakke på dansk
om
eventyrelementerne
ud fra dette lille
eventyr og andre
eventyr, som
eleverne kender:
Snehvide, Tornerose,
Askepot m.fl. - her
kan man trække en
del på elevernes
paratviden.
- b) de almindeligst
forekommende
eventyrelementer
oversættes til fransk,
og man får f.eks.
følgende liste - som
kan bruges til alle
eventyr.
*Éléments de conte de
fée*:

- rimes
- répétitions
- chiffres
magiques
- objets
magiques
- noms de
personnes et de
lieux
- caractéristiques
des personnes

De mange transparente ord (ord,
der kan genkendes fra andre
sprog) blandt eventyrelementerne
gør det lettere at huske de
tilsvarende franske glosser.

Trin 2:

Læse *La Pouillouse** (~ Lusetøsen), et lidt længere, men stadig ret nemt eventyr, genfortalt af 85-årig franskmand efter hukommelsen. Dette giver en fornemmelse af den oprindelige fortælletradition for eventyr: den mundtlige overlevering. Da det er nedskrevet direkte efter den gamle mands genfortælling, har det også talesprogspræg, og eleverne får udvidet deres almindelige mundtlige ordforråd ved læsning af eventyret.

Indholdsmæssigt er *La Pouillouse* en sammenblanding af to kendte eventyr: *Cendrillon** (Askepot) og *Peau d'Ane** Æselskind. Man kan evt. gå i dybden med det aspekt, se hvilke Askepot-elementer og hvilke Æselskind-elementer, der er i *Pouillouse* (en slags detektivarbejde, som eleverne ofte godt kan lide):

Der laves i første omgang 2 lister:

1. Ce qui est commun pour les deux contes
Cendrillon et Pouillouse travaillent toutes les deux comme filles de ménage
Une marraine/une fée aide les deux
Le prince trouve la 'vraie princesse' à la fin.

2. Ce qui est différent

Cendrillon:	Peau d'Ane
	Le père veut
Cendrillon	se marier
va au bal	avec sa fille
trois fois	P. demande 3
Cendrillon	robes à son
perd son	père
soulier,	P. perd une
(très petit	bague (très
très fin)	petite, très
	fine)

Ud fra denne basis med kun ord og udtryk er det så forholdsvis nemt for eleverne at producere hele sætninger såvel mundtligt som skriftligt f.eks:

Dans Cendrillon il y a un bal trois fois, () tandis que () dans Peau d'Ane il n'y a pas de bal, mais Pouillouse demande 3 robes à son père.

Cendrillon perd un soulier () tandis que () Pouillouse perd une bague. Mais et le soulier et la bague sont des objets magiques et le prince trouve sa princesse au moyen de ces objets...

Trin 3

Skriv selv et eventyr konstrueret over et enkelt handlingsskema.

- Le héros (souvent une jeune personne) quitte le foyer
- Le héros doit résoudre une tâche très difficile.
- Le héros a besoin de l'aide d'une force surnaturelle
- L'épreuve: Le héros doit se montrer digne de l'aide
- Victoire
- Fin heureuse.

Ordforrådet kan de delvis hente i de allerede læste eventyr.

Eventyrforløb 2

(niveau: fra 2.g
fortsættelse)

Le Petit Chaperon rouge

Mål: sprogligt:
opbygning af ordforråd
(se eventyrforløb 1)
kulturelt: indsigt i
eventyrgenren (se
eventyrforløb 1)

psykologisk tolkning af
eventyr
diskussion af eventyrets
pædagogiske værdi

Trin 1

I en fransk
børneudgave af
Rødhætte med billeder
og kort tekst klippes
tekst og billeder fra
hinanden.

Første opgave:

De 'rigtige'
billeder skal
sættes sammen
med den 'rigtige'
tekst.
Her 'smugles'
allerede en del af
centralordforrådet
til Rødhætte ind.
(Man er nødt til
at læse og forstå
teksten - i grove
træk - for at
kunne 'parre'
billede og tekst.)

Trin 2

Læse *Le Petit
Chaperon rouge** i
Perraults specielle
franske udgave. Den
adskiller sig fra
Grimms udgave ved at
slutte brat med at ulven
kaster sig over
Rødhætte og æder
hende - punktum. Og så
er der oveni købet
klistret en morale på,
hvor budskabet bliver
skåret ud i pap: De
unge piger må ikke lade
sig besnære af de
sleske ulve, som gerne
vil følge dem hjem, ja,
helt ind i alkoven!"

a) Der laves et resumé af teksten

b) Find eventyrelementer (Trin 1 og 2 i dette forløb kan klares allerede i 1.g fortsættelse)

Trin 3

Psykologisk tolkning. På dansk, og i nedkortet form på fransk så det passer til elevernes sproglige niveau. Målet er, at de skal få indblik i eventyrets psykologiske indhold og - igen - at få udvidet deres ordforråd.

De psykologiske tolkninger er selvfølgelig sprogligt set - og til dels indholdsmæssigt - ikke lige til at gå til for en elev i 2.g. Man kan starte på dansk og så oversætte hovedpunkter til fransk enten

- løbende under diskussionen - eller
- ved hjælp af et samlet resumé i nedkortet form på dansk (udarbejdet af lærer/elever), der så oversættes til fransk.

I den psykologiske tolkning har jeg taget udgangspunkt i den tyske psykolog Fromm* og den amerikanske psykolog Bettelheim*. De er enige om, at Perrault fokuserer på det seksuelle aspekt.

Bettelheim ser eventyret om Rødhætte som en fortælling om en kamp mellem pligt- og lystprincippet, - dette kommer iflg. Bettelheim tydeligere frem i Grimms udgave. Det er oplagt at samarbejde med tysk/dansk med hensyn til denne tolkning.

Nedenstående er en sådan nedkortning af Fromms og Bettelheims tolkninger af Rødhætteeventyret Bemærk igen de mange transparente ord. Gustave Dorés illustration til eventyret kan inddrages i tolkningen.

L'interprétation de Fromm:

Fromm souligne le côté sexuel du conte.

Le chaperon rouge par exemple est un symbole des règles. Le Petit Chaperon rouge se trouve devant les dangers de la sexualité.

L'interprétation de Bettelheim:

Dans *Le Petit Chaperon rouge* il s'agit d'un dilemme, un conflit entre deux forces: - le devoir et l'inclination. Bettelheim souligne le côté moral du conte.

Trin 4

Jean Dutourds moderne udgave af Rødhætte, *La petite chaperon vêtue de rouge** inddrages og sammenlignes med Perraults version. I Dutourds udgave har Rødhætte og ulven skiftet roller. Den lille 'uskyldige' Rødhætte lokker ulven til at spise sin bedstemor, fordi hun er dødtræt af hver torsdag at bringe mad til



hende. Ikke nok med det, hun giver også et præj om ulvens forbrydelse til politiet, der griber ulven på fersk gerning. Under den efterfølgende retssag prøver ulven at forklare, at det var Rødhætte, der stod bag det hele, men der er naturligvis ingen, der vil tro på ulven: Den lille uskyldige Rødhætte kunne da aldrig finde på noget så gement. - Ulven bliver dømt til døden og henrettet i den elektriske stol.

Med hensyn til eventyrets pædagogiske værdi mener Bettelheim, at børn intuitivt forstår eventyrets budskab. Det kan hjælpe barnet med at finde sin identitet og forberede det til voksenverdenen og hjælpe det med at finde sin plads i den.

Modsat Bettelheim mener Dutourd, at eventyret vildleder barnet ved at foregøgle det, at de onde bliver straffet og de gode belønnet - sådan går det i flg. Dutourd slet ikke til i denne verden - som i ovennævnte Rødhætteparodi: den største skurk Rødhætte får ikke sin straf, ligesom Askepot også sjældent får sin prins. Han mener, at ved at sætte et sådant falsk billede op, skader eventyret snarere barnet.

I Dutourds og Bettelheims forskellige syn på eventyrets psykologiske værdi, er der masser af stof til diskussion og igen sprogpåvirkning. Samme fremgangsmåde som ved trin 3: Diskussion på dansk, hvorefter hovedpunkterne oversættes til fransk.

Andre måder at arbejde med temaet på

Dramatisering af Rødhætteeventyret.

I anledning af det europæiske sprogår, har 5 danske og svenske universiteter lavet et Rødhætteprojekt, der gik ud på at lave den bedste dramatisering af Rødhætte.

Teatermanden Jean-Claude Flamant har lavet en omdigtning, inspireret af Perraults og Grimms 'Rødhætter', som blev opført på Teatret ved den sorte hest i foråret 2001. Denne udgave af Rødhætte inddrager på underfundig vis en mængde andre kendte eventyr: Askepot, Tornerose, Skønheden og Udyret, Tommeliden m.fl.

Der er altså mange muligheder for både **kulturel indsigt** og **sprogproduktion** i arbejdet med eventyr i fremmedsprogsundervisningen:

Sprogligt kan man

opbygge ordforråd passivt og aktivt med basis i eventyrtekster - specielt m.h.t. Pouillouse er der stor mulighed for at få udvidet det mundtlige ordforråd.

Kulturelt kan man

- få indblik i eventyrets særlige univers
- opdage at eventyret har en fælles europæisk reference: Mange af de kendte eventyr: Rødhætte, Askepot, Tornerose, Snehvide m.fl. findes i næsten samme version på alle europæiske sprog.
- m.h.t. Rødhætte, få indblik i den særligt franske moraliserende udgave med den løftede pegefinger. Også andre franske eventyr har denne tendens, f.eks. Mme de Beaumonts *La Belle et la Bête**
- arbejde med eventyrets pædagogiske og psykologiske værdi

Litteratur

Bettelheim, Bruno: Eventyrets fortryllelse - i psykoanalytisk belysning. Kbh., Schønberg, 1991-1992. Bd. 1-2.

Bettelheim, Bruno: *Psychanalyse des contes de fée* (oversat fra amerikansk) Robert Larfont, 1976.

Christoffersen, Nina Mohr, Birte Dahlgreen: *Il était une fois, Systime 1983* (Le Petit Chaperon rouge, La petite chaperon vêtue de rouge, La Belle et la Bête, uddrag af Fromms og Bettelheims analyser af Rødhætte)

Dahlgreen, Birte, Vivian Scott Hansen, Karen Thygesen: *Par écrit*. Gyldendal, 1988 (Boulede neige)

Dutourd, Jean: *Le Crépuscule des loups*. Flammarion, 1971. (La petite chaperon vêtue de rouge).

Fromm, Erich: *Det glemte sprog*, Hans Reitzel 1971.

Perrault, Charles: *Contes de ma mère l'Oye* (Gåsemors fortællinger) (Le Petit Chaperon rouge, Cendrillon, Peau d'Ane.) Paris, Gallimard, 1988.

Propp, Vladimir: Eventyrets morfologi (uddrag). i: *Tekststrukturer*. Red. af Torben Kragh Grodal, Peder Madsen & Viggo Røder. Borgen 1974.

Simonsen, Michèle: *Le conte populaire français - Anthologie*. Romansk Institut, Københavns universitet (La Pouillouse).

Tema: Litteratur og film



At skrive drejebøger

Lis Ramberg Beyer

Lektor, cand.mag. (fransk og engelsk).

Christianshavns Gymnasium

En oplagt og efterhånden meget traditionel måde at læse litteratur i gymnasiets sprogfag på, er at læse en roman og så se filmatiseringen. Så kan eleverne på fremmedsproget diskutere forskellene mellem bog og film, hvilket de er virkelig gode til. Hvis man som lærer er en lille smule mere dristig, kan man lade eleverne se filmen først og så bagefter læse bogen. Hver gang jeg har gjort dette, har det overrasket mig i hvor høj grad eleverne har været præget af filmversionen, mens de læser bogen. Langt mere end bogen præger dem, når den gennemgås først. Dette fænomen er spændende at diskutere med elever og sammen med dem prøve at nå til en bevidsthed om, hvor stor indflydelse billedmedierne har på vores tanker og hukommelse.

At selv en tekstnær filmatisering kan lede på vildspor, har jeg et eksempel på fra dette års HF-eksamen. En elev kom op i Raymond Carvers *Tell the Women We Are Going* og fortæller på udmærket engelsk om, hvordan de to fyre til sidst voldtager og dræber pigerne. Læreren foreholder hende tekstens ordlyd, og modstræbende finder eleven efterhånden ud af, at der slet ikke er tale om voldtægt, og at det 'kun' er den ene fyr, der dræber pigerne. Hvorpå hun pludselig forstår historien. Men så skynder hun sig at sige, at den manglende forståelse var filmens (*Short Cuts*) skyld, fordi den var meget rodet og forvirret".

Nutidens unge har fået det stempel, at de ikke gider læse bøger, kun se film. Bibliotekernes lånertal modsiger dette, men det er et faktum, at unge i dag ser langt mere film og video end tidligere generationer. Og de tager det stort set for givet, at alle de bøger, vi læser i gymnasiet, findes som film. Ofte virker filmatiseringen absolut motiverende på eleverne og giver dem lyst til at læse bogversionen. I begynderprogene, hvor hele romaner er svære at nå, kan det være et vigtigt pædagogisk element, at klassen kan se filmen og så nøjes med at læse uddrag af teksten. Men læreren bør være meget omhyggelig med at forholde eleverne til den TEKST de læser, så de ikke bare læser hen over ordene og så husker filmen. Dette mærkede jeg i min 2.g i fransk, hvor klassen først så filmen *Née en France* og så bagefter læste uddrag af bogen. Flere elever blev næsten småfornærmede, når teksten afveg fra det, de kunne huske fra filmen. Især i begynderfransk er eleverne så usikre på deres egen sproglige formåen, at der ikke skal meget til, før de tvivler på, at de har forstået det, de læser. Og så bliver det filmversionen, der kommer til at fylde i deres bevidsthed.

Når dette er sagt finder jeg, at de fleste elever udmærket kan forholde sig med ironisk distance til deres egen afhængighed af den visuelle fortælling. Dette vidner følgende anekdote om:

En lektor i samfundsfag på Københavns Universitet anbefalede en meget vigtig bog til sine elever - 800

sider med nyttige statistiske og samfundsrelevante fakta. Eleverne så mere og mere trætte ud ved tanken, indtil der lød en spag stemme fra bageste række:

"Findes den ikke på video?"

I stedet for at falde i en af to grøfter, hvor den ene er at bruge film for meget i undervisningen, den anden slet ikke, kan læreren udnytte elevernes viden og bevidsthed om filmmediet på konstruktiv vis i sprogundervisningen, ikke blot til at træne talesprog ved at læse dialogerne, men også i litteraturlæsningen. Dette vil jeg belyse med to parallelle eksempler fra sidste skoleårs engelskundervisning.

To romaner, der ikke er filmatiserede

Da vi sidste år skulle vælge en roman i mine to engelsklasser, valgte 3.g sproglig højniveau Paul Austers *Moon Palace*, og 2.g sproglig valgte Ballards *Running Wild*. Vi anvendte diverse mere eller mindre anerkendte metoder i gennemgangen, og klasserne var glade for romanerne. Da vi nærmede os slutningen kom spørgsmålet "Findes den ikke på film?" Andre af såvel Austers som Ballards værker er filmatiserede, så spørgsmålet var forståeligt. Da jeg måtte svare benægtende, kunne jeg ikke lade være med at tilføje "Og hvorfor tror I så ikke, denne roman er filmatiseret?" Reaktionen var over al forventning. Eleverne gik ind i grundige analyser af romanerne, hvad angår såvel struktur, stil, personkarakteristik som andre faktorer, der kunne være medvirkende til, at netop denne bog ikke var blevet filmatiseret. Klassediskussionerne blev ført på et højt plan, såvel intellektuelt som sprogligt, hvor nogle elever fremførte deres grunde til, at den ikke var filmatiseret, mens andre kom med lige så mange argumenter for, at den udmærket kunne filmatiseres.

Begge klasser fik som deres næste stil at skrive en drejebog over romanerne, som indeholdt alle de vigtige og centrale dele af bogen. De måtte gerne arbejde sammen to og to. Vi lavede først en overordnet brain-storming, hvor jeg havde rollen som ordstyrer og sekretær, der skrev vigtige punkter og nøgleglosser op på tavlen.

Termer som *flash back*, *voice over* m.m. er stort set blevet til danske ord, som alle elever kender, mens f.eks. *flash forward* er knapt så kendt. Det er imidlertid et nyttigt udtryk i litteraturlæsning, som bidrager til at bevidstgøre eleverne om forskellige stilistiske virkemidler. Ballard og Auster bruger såvel *flash back* som *flash forward*, men Ballard i denne bog på en langt enklere måde end Auster, hvilket passer fint til 2.g niveauet.

Ballards *Running Wild* er skrevet som en dagbog af en politipsykiater, der udforsker mordene på en række rige familier i England. Der er stort set ingen dialog, og stilen er køligt rapporterende uden personkarakteristikkere eller følelser. Dette mente mange elever var hovedårsagen til, at bogen ikke er filmatiseret, mens andre mente, at man sagtens kunne lave en spændende krimi, men at den kunne blive lovlig blodig, hvis alle mordene ligefrem skulle vises.

Nogle til daglig absolut seriøse drenge kastede sig ud i en action-mættet thriller med replikker som:

Father: What! Are you girls crazy or am I still asleep?

Gail: No Dad, you are not asleep, you are just facing your last day!

Mother: What are those clothes you are wearing? You look like a couple of G I Jane Wannabes.

Annabel: You never understood us, you never were a real mom! Gail, let's finish our ex-parents right away!

(*Annabel pours gasoline over the father and mother who desperately try to get loose.*)

En sprogligt meget svag elev lavede sit livs stil, idet hun formede den som et interview med en kendt filminstruktør - hende selv - hvor hun berettede om sine grunde til at filmatisere romanen: Det moderne samfunds fremmedgørelse af nære relationer, kernefamiliens krise, pressens og autoriteternes mangel på vilje til virkelig at gå i dybden med problemer osv. Hendes ildhu smittede af på det sproglige, og denne stil blev faktisk et gennembrud for hende i faget engelsk. Pludselig troede hun på sig selv og blomstrede utroligt op.

En del elever kom, efter nøje overvejelser og adskillige forsøg på at lave et filmmanuskript, og bad om at få lov til at lave en 'almindelig' stil. Det vil jeg komme ind på i den samlede evaluering.

3.g'ernes roman, Austers *Moon Palace*, er ligeledes skrevet i jeg-form med en gennemgående hovedperson. Men stilen er langt mere følelsespræget, der er utallige litterære referencer, utrolige sammentræf og historier inden i historien. Som en elev, der fravalgte drejebogsopgaven, beskriver bogen:

Moon Palace plays with recognizable themes and concerns within the universe of Paul Auster. Of course Marco is an orphan, his mother dies at 29, his father is a mystery of whom not even a picture remains, and Fogg grows up with his uncle Victor, an itinerant clarinetist who leaves Marco his personal library of a thousand books.

Marco (Polo?) (Phileas?) Fogg - all symbolizing explorers in human history and fiction.

The novel is narrated in concentrated circles; it evolves around the three generations of complete strangers who belong to the same family. Coincidences bring unforeseen changes to their lives: at the centre of this dysfunctional family universe is the comical overweight figure of Solomon Barber who, as the story turns out, is Marco's father. For Auster it is a story which boils down to a series of missed chances. The pieces of jigsaw puzzle covering three generations are there from the beginning, but nobody bothers to fit them together. All the movements in the novel are cyclical, no sooner does Marco Fogg finish one cycle of his life than he begins another, until he ends up, literally at the end of the world, beyond which there is nothing but emptiness.

Ovennævnte elev var først begejstret for ideen med at lave en drejebog, men efterhånden blev det hende klart, at hun hellere ville skrive en traditionel stil, hvor hun kunne udtrykke sin egen mening om bogen.

Andre elever var imidlertid glade for opgaven, der var livlig aktivitet i de to timer, de fik til at forberede stilen, og jeg måtte springe rundt fra gruppe til gruppe for at tage stilling til det væld af kreative tanker, der kom på bordet.

Under gennemgangen af bogen havde jeg forsynet klassen med arbejdsspørgsmål, noget jeg synes, mange elever er ved at blive næsten for afhængige af. Hvor er lysten til først selv at danne sig sin mening om de tekster, man læser, spørger jeg undertiden mig selv. Så jeg varierer ved bl. a. at bede dem om, til hver gang, at finde tre centrale steder i lektien, som de så skal læse op og begrunde, hvorfor de har valgt. Det synes jeg til gengæld fungerer rigtig godt, og det viste sig da også, at mange elever brugte disse steder som nøglepunkter i deres drejebog/stil.

En meget tilbageholdende elev beskriver Moon Palace som *a journey through time*" og valgte derfor at lave en dogmefilm, hvor hun er meget omhyggelig med alle detaljer:

The set: A Chinese restaurant in New York. Marco is talking to the camera. He is a bit absent-minded. It seems as if something is bothering him.

" I love her. I mean, she is like my guardian angel, she saved me from my selfdestructive way of living, and now I feel I'm back where I started ... **[Pause, he runs his fingers through his hair]** God, what would I achieve with my life.. I feel like I'm a car or train or something like that, and faith decides whether I can run or not, it decides whether my gas tank is full or empty ... **[Pause, Marco takes another gulp of his coffee]** It's also a full moon, maybe that's why it's extra hard to concentrate. I have always been fascinated by the moon, it reminds me of something mysterious but still truthful. You can't touch it, but maybe it's your imagination which gives you that idea - if you go deeper than the surface maybe you really can touch the moon **[Pause, he takes a little piece of paper out of his pocket and smiles]** Once I got this proverb in a fortune cookie: The sun is the past, the earth is the present, the moon is the future. Beautiful, right? I would like to believe in that. "

Karakteristisk for især 3.g'ernes drejebøger er, at de gør meget ud af *stage directions* og bruger *voice over*, monologer og andre film tricks, for at få Austers tanker og meninger med i filmen. Selve dialog-skrivningen fandt de fleste ikke særlig interessant, det blev for banalt, mente de, selv om jeg tappert forsøgte at inspirere dem til dybe og spændende samtaler mellem persongalleriet.

To muntre fyre slår sig dog løs i en scene af deres egen opfindelse mellem Marco og en prostitueret, hvor de får vist, at de behersker andre nuancer af det engelske sprog end følgende seriøse indledning til drejebogen, som jeg har valgt at citere i stedet:

Scene 1. Fogg arrives at the beach. Very filthy and exhausted he lies down in the sand. For a few moments he lies there without moving. Then suddenly he sits up and observes the moon. **[Voice over]** "I was brought here by fate. This is where I start, this is where my life begins, because my life until now, and especially the last six years, has been very dramatic though also very educative". **Scene 2.** The moon from the first scene turns into a moon on a TV screen. Fogg walks by the TV screen which is placed by the window in a store. You follow Fogg who walks down the crowded streets of New York, and after a while he finally reaches his apartment where the furniture consists of boxes full of books. **[Voice over]** "I came to New York in the fall of 1965. At that time the media were very much into the idea of putting a man on the moon."

At eleverne ikke blot anvendte deres egen frie fantasi, men rent faktisk udnyttede de ting, vi havde drøftet i klassen vidner følgende uddrag om:

"Flash back og flash forward are artistic effects which Paul Auster uses a great deal.

Flash forward works as small appetizers giving you hints about the future, **flash backs** structure the past, so it is easier for the reader to develop an opinion about the characters. Both aspects are important. **Flash forward** moreover stresses the concept of destiny, these pieces of information, these patterns we get initiated in, are nothing less than fate, the fact that no man can escape his lot."

Samme elev, endnu en stille og genert pige, slutter sin stil med at give Moon Palace "*four out of five hearts*".

Evaluering

Udgangspunktet var, at klasserne skulle skrive en stil over romanerne. Men inden da gennemgik vi naturligvis i fællesskab romanerne mundtligt som afslutning på læsningen. Bevidstheden om, at de skulle lave en drejebog til filmatisering af romanen, med alle nuancer, bevirkede imidlertid som ovenfor nævnt, at de gjorde sig mere umage end sædvanligt med deres mundtlige fremstilling for at præsentere deres synspunkter.

I al litteraturgennemgang er det afgørende, at læreren lader eleverne komme til orde med deres tolkninger og fungerer som ordstyrer og inspirator. Ikke desto mindre er det lærerens ansvar, at teksten er forstået i dybden, og at hurtige, meget talende elever ikke får lov til at dominere, hverken sprogligt eller forståelsesmæssigt.

Et andet problem i sprogundervisningen, især i litteraturgennemgang, er, at få eleverne til at tale målsproget i gruppearbejde. Men hvis de ved, at de skal producere et skriftligt produkt, er de nødt til at diskutere deres meninger på målsproget i grupperne, og deres mundtlige fremstilling bliver langt mere struktureret og sprogligt tilfredsstillende, selv om de naturligvis ikke skal læse en stil op for resten af klassen.

Denne kombination af den skriftlige og den mundtlige dimension ses ligeledes i det nye forsøg i skriftlig engelsk på 3.g sprogligt højniveau, hvor eleverne skal forholde sig til og inddrage flere tekster og eventuelt billeder i besvarelsen af deres opgave. I stedet for det traditionelle essay om blot en enkelt litterær del.

Typisk for især 3.g højniveau var, at sprogligt dygtige elever fravalgte drejebogs-opgaven, fordi de ikke følte, de her fik nok mulighed for at udtrykke deres tanker og meninger om romanen. Men selve det at skulle forholde sig til drejebogs-tanken, gjorde dem opmærksomme på kvaliteter i romanerne, de måske ellers ikke havde lagt mærke til.

Drejebogsstilen var en tak mere populær i 2.g, hvor mange sprogligt usikre elever fik lejlighed til at vise, at de kunne udtrykke sig på udmærket dagligdagsengelsk, hvilket gav dem lidt tiltrængt selvtillid over for det skriftlige.

I 2.g læste vi bagefter Nadine Gordimers to noveller *Country Lovers* og *City Lovers*, begge noveller på en 8-10 sider. Eleverne var glade for novellerne, som gav dem lyst til at læse mere om Sydafrika. Bagefter så vi en filmatisering af *Country Lovers*, hvor det var lykkedes instruktøren at lave en film på en time over den ret korte novelle. Eleverne var meget kritiske over for filmatiseringen, som de syntes overdrev brugen af billedsymbole til det næsten komiske. Til gengæld blev de meget bevidste omkring teknikken bag en god novelle - så kort og koncentreret kan en virkelig god forfatter beskrive en kompliceret historie, som en halvgod film bruger en hel time på. I vores mundtlige gennemgang kom vi således helt naturligt ind på andre måder at filme *Country Lovers* på, ligesom vi diskuterede hvordan mulige filmatiseringer af *City Lovers* kunne/burde være. At denne fremgangsmåde virkelig fik eleverne til at fokusere på den litterære dimension blev bevist, da en af eleverne pludselig sagde: "Nu kan jeg godt forstå, hvorfor hun har fået Nobelprisen".

Som afslutning på Sydafrika projektet så eleverne *Cry Freedom*, som er speciel, fordi der her er skrevet en slags roman efter/over filmen, som oprindeligt er baseret på en engelsk journalists artikler. Der er andre eksempler på dette, bl.a. *The Wave*, og gudskelov er eleverne meget kritiske over for den form for 'litteratur'.

Konklusion

I mange lande indgår litteraturlæsning kun i ringe grad i sprogundervisningen. Selv i lande, som 'vi normalt sammenligner os med', f.eks. Holland, har man i gymnasiereformen ikke blot tilladt, men ligefrem tilrådet, at sproglæreren gennemgår det pågældende lands litteratur på hollandsk! Dette er efter min mening en helt forkert holdning.

At læse god litteratur i sprogene er en vigtig motivationsfaktor - selv tilbageholdende elever får lyst til at ytre sig på målsproget, fordi det betyder noget for dem at få deres mening frem. Og bemærkningen "Må jeg ikke sige det på dansk", som undertiden kommer i 1. og 2.g, bør læreren efter min mening afvise undtagen i specielle situationer.

Hvis en elev har dannet sig en mening om en læst tekst, kan vedkommende stort set altid få den frem på målsproget med lidt hjælp, ofte giver det selvtillid at komme med yderligere kommentarer.

Ovennævnte eksempler har givet mig mod til også på andre måder at inddrage filmmediet i litteraturlæsningen. F.eks. ved at lade elever skrive en drejebog over en roman, hvor filmen *er* lavet, men som de ikke har set. Og så sammenligne bagefter.

Eller at lade elever kun se udvalgte klip fra en filmatisering, derefter lade dem selv skrive manuskript til resten og så sammenligne til sidst.

Ved læsningen af en tekst danner man selv sine egne indre billeder. Et spændende og motiverende element i sprogundervisningen er at lade eleverne sammenligne deres indre billeder, dels med de andres, dels med de ydre, de ser på film.

En differentieret anvendelse af filmmediet i litteraturgennemgangen skærper elevernes litterære og sproglige opmærksomhed og kan medvirke til at bygge bro mellem den mundtlige og den skriftlige dimension i sprogundervisningen.

Filmmediet kan med fordel inddrages i sprogundervisningens litteraturlæsning som andet end et adspredende krydderi på de trykte tekster. Nemlig som en konstruktiv og bevidsthedsskabende metode til at gå i dybden med litterære tekster og se, hvilke mekanismer forfattere betjener sig af for at nå frem til deres mål.

Og det at skulle udtrykke sin mening om en tekst, man virkelig er optaget af, er efter min mening den bedste motivation til at udtrykke sig præcist og nuanceret på et fremmed sprog.

Tema: Litteratur og film

åbne sider



At læse uden vokaler Om læseproces på arabisk og hebraisk

Gunna Funder Hansen

Cand. negot. (arabisk) Ph.D.stipendiat (læseteori og arabisk).

Center for Mellemøststudier, Syddansk Universitet, Odense.

De semitiske skriftsystemer som f.eks. arabisk og hebraisk er konsonantiske, hvilket vil sige, at de anvender alfabeter, hvor alle bogstaver er konsonanter. Hvad betyder det for læseprocessen, at man ved læsning af konsonantiske skriftsystemer må afkode tekst uden vokaler? De læseteorier, man har udviklet for at forklare, hvad der sker, når vi læser, er traditionelt udviklet på baggrund af empirisk forskning i læsning på europæiske sprog, hvor vokaler som bekendt manifesterer sig lige så tydeligt som konsonanter. Kan disse teorier overhovedet bruges til at beskrive læseprocessen på semitiske sprog?

I denne artikel vil jeg beskrive nogle processer ved læsning på semitiske sprog som modersmål. Men da læsere har tendens til at overføre læsestrategier fra modersmålet, når de lærer at læse på andre sprog, er emnet relevant for alle undervisere, der arbejder med arabere, der lærer dansk eller danskere, der lærer arabisk.

De semitiske skriftsystemer

De to største semitiske sprog, arabisk og hebraisk, skrives med to forskellige alfabeter, der begge skrives fra højre mod venstre, men som ellers tager sig meget forskellige ud (se figur 1). Arabisk skrift er stærkt kursiv, og bogstaverne består især af buer og krøller med forskelligt antal prikker over eller under. Hebraiske bogstaver er derimod nærmest bygget op omkring en kvadratisk skitse og sammenbindes aldrig. Men det er også den største forskel imellem de to sprog. Fonetisk ligner de hinanden meget i den forstand, at de oprindeligt har haft omtrent de samme lyde.

På både arabisk og hebraisk har man 'hjælpesystemer', som tillader brug af vokaler i skrift. For det første har man i begge sprog givet tre bogstaver en 'dobbeltfunktion', som i nogle tilfælde repræsenterer en lang vokal.



Fig.1 Arabisk og hebraisk skrift

Disse er blevet en fast bestanddel af skriftsproget og er på arabisk fuldstændig kanoniseret, mens der på moderne hebraisk, hvor den fonetiske forskel mellem lange og korte vokaler er forsvundet, endnu ikke er etableret en konsekvent ortografi for brugen af disse vokaler. Dertil kommer på begge sprog en række diakritiske tegn, der markerer de øvrige (på arabisk korte) vokaler. Hebraisk adskiller sig fra arabisk ved at have flere af disse. Mens arabisk har seks vokaler (/a/, /i/ og /u/ i en lang og en kort version), som alle udtales lydret, har hebraisk på skrift i alt 17 forskellige vokaler, som i talesproget er reduceret til fem (/a/, /æ/, /i/, /o/ og /u/), fordi mange af dem på moderne talt hebraisk efterhånden er smeltet sammen. På arabisk er vokalerne streger og krøller, der placeres over eller under bogstaverne, mens de på hebraisk er prikker og streger, der placeres under, og i enkelte tilfælde over eller i bogstaverne (se figur 1). Men i praksis i det moderne Mellemøsten optræder al tekst imidlertid uden disse vokaler, når ses bort fra religiøse tekster, poesi og tekst, der henvender sig til børn eller begyndere: I Israel såvel som i de arabiske lande lærer børn at læse med vokaler. Fra 3. klasse introduceres de løbende til ikke-vokaliseret tekst, og i slutningen af 6. klasse er stort set al den tekst, de møder i skolen ikke-vokaliseret.

På de semitiske sprog er næsten alle ord konstrueret af en rod bestående af tre konsonanter. Til denne rod kan knyttes forskellige præ-, in- og suffixer, der ikke blot kan repræsentere almindelige bøjningsmønstre, men også egentlige morfemer. Et par eksempler ses i figur 2:

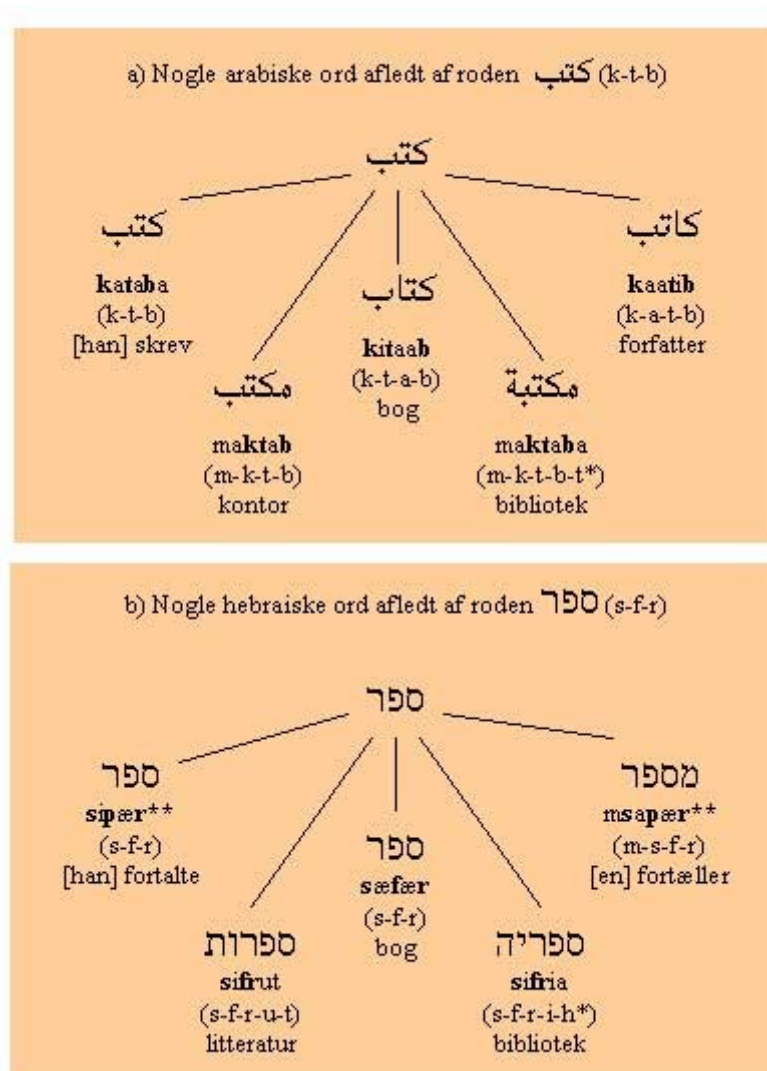


Fig. 2: Eksempler på rødder og mønstre i semitiske sprog. (I parantes de bogstaver, der grafisk markeres i skriften).

* denne arabiske t-variant og det hebraiske *het* udtales her som /a/.

** fonemerne /p/ og /f/ repræsenteres på hebraisk af samme bogstav.

De fleste semitiske ord består på denne måde af to dele: en konsonantrod, der refererer til en grundbetydning, samt et mønster, der indicerer f.eks. det sted, hvor en handling sker, det objekt en handling afstedkommer etc. Som eksemplificeret i figur 1 betyder rammen / - a - i - / (hvor de vandrette streger illustrerer rodens tre konsonanter) på arabisk subjektet for handlingen, mens mønsteret / ma - - a - / er det sted, hvor handlingen finder sted. Systemet bruges til at danne hovedparten af alle verber, substantiver og adjektiver, omend det ikke er fuldstændig konsekvent. Nogle af mønstrene adskiller sig kun fra hinanden i de korte vokaler, og derfor ser mange ord ens ud i ikke-vokaliseret form, selvom de udtales forskelligt og betyder forskellige ting (homografi). Et eksempel ses i figur 3:

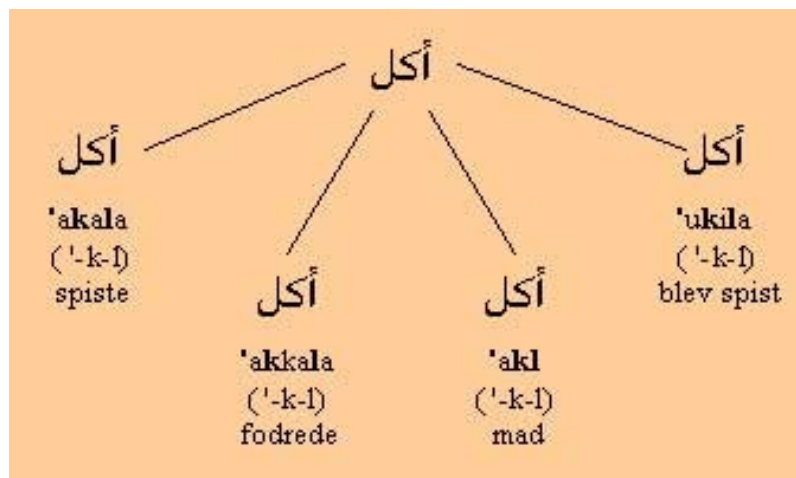


Fig. 3: Eksempel på homografi på arabisk

Forskellige skriftsystemer og læsning

Læsning blev indtil forholdsvis få år siden betragtet som et universelt fænomen, selvom læseteorier ensidigt er udviklet på grundlag af erfaringer fra det latinske skriftsystem. Men skriftsystemer er jo mangfoldige: Kineserne anvender logografisk skrift, hvor tegn er hele morfemer. På japansk *kana* er de enkelte tegn stavelser. På koreansk *hangul* henviser tegnene til, hvordan tunge, læber og luft skal kombineres, for at den rette lyd kan frembringes. Og blandt de alfabetiske skrifter, hvortil også hører de konsonantiske skriftsystemer, er der desuden stor forskel på, hvor regelret stavningen er. F.eks. er ortografien på dansk ret kompleks, dvs. der er ringe korrespondance mellem grafem (bogstav) og fonem (lyd), mens f.eks. serbokroatisk ortografi er meget gennemskuelig, hvilket vil sige, at alle ord altid staves 'lige ud ad landevejen'.

Ifølge den såkaldte parallelruteteori (*dual route theory*) er der to veje til ordgenkendelse: den fonetiske vej, der går fra visuelt input over lyd til mening, og den leksikalske vej, der går direkte fra visuelt input til mening. Meget nyere forskning tyder på, at man på alle sprog benytter begge veje til leksikon, men at blandingsforholdet af fonetisk og visuel opmærksomhed afhænger af, hvor meget fonetisk oplysning, det enkelte skriftsprog rummer. Hvis et skriftsystem indeholder meget fonetisk information, som f.eks. vores latinske alfabet, er der en tendens til, at man læser overvejende fonetisk, altså [visuelt input lyd mening]. Hvis den fonetiske information derimod er begrænset, som f.eks. ved kinesisk, læser man overvejende leksikalsk, altså [visuelt input mening].

Derfor forløber læseprocessen på hebraisk (og derfor formodentlig også arabisk) forskelligt for læsning af hhv. vokaliseret og ikke-vokaliseret tekst. Ved læsning af vokaliseret tekst anvendes den tilstedeværende information til at afkode fonetisk, men ved læsning af ikke-vokaliseret tekst - som jo er det almindelige - er ordgenkendelse domineret af leksikalsk afkodning.

Betydningen af vokalisering, kontekst og ordfrekvens

Afkodningen af semitisk skrift er altså mere leksikalsk end ved sprog, der anvender det latinske skriftsystem, fordi en god del af vokalerne normalt ikke er til stede. Dette fortæller os imidlertid ikke, i hvor høj grad den fonetiske information, der ligger i konsonanterne, bruges til noget. Og hvad med homograferne, som der jo er rigtig mange af i arabisk og hebraisk tekst? Hvordan behandler læseren input for at finde den rigtige mening?

Flere undersøgelser har vist, at læsere på hebraisk og arabisk ikke er i stand til at 'sortere vokalerne fra' når de er markeret. Det kan umiddelbart virke pudsigt. Vokalerne grafiske manifestation er, som det ses i figur 1, ret beskeden og ligger nærmest i et særskilt niveau over eller under bogstaverne, og skulle derfor være lette at overskue. Desuden er den leksikalske adgang til leksikon som sagt dominerende, når vokalerne ikke er der, så hvorfor insisterer læserne på at bruge den fonetiske information, bare fordi den er til stede?

Et svar kunne være, at læserne i de første skoleår er blevet vænnet til at læse og bruge vokalerne, og det derfor er en gammel vane, de falder tilbage i, når de præsenteres for vokaliseret tekst. En anden mulighed er, at læsning uden vokaler faktisk er meget kognitivt krævende, og at læserne derfor læser hurtigere og/eller bedre med vokaler og derfor udnytter den information, de giver, når den er til stede. Denne forklaringsmodel er ofte blevet afvist, fordi undersøgelser fra latinsk skrevne sprog viser, at den (direkte) leksikalske ordgenkendelse er hurtigere end den fonetiske, som jo inddrager et ekstra 'behandlingsniveau'. Noget tyder imidlertid på, at der måske er noget om snakken. I hvert fald viser flere undersøgelser, at læsning med vokaler på hebraisk giver en lidt hurtigere ordgenkendelse af især lavfrekvens-ord (ord, der forekommer mindre ofte i almindelig tekst), og at vokaler på både hebraisk og arabisk letter korrekt højtlesning, læsehastighed og læseforståelse betydeligt. Konklusionen må være, at læsning af ikke-vokaliseret tekst faktisk er ret krævende, og en nærliggende forklaring er de mange homografer. Beregninger viser, at homografer i de almindeligste tekstgenrer udgør ca. 23% af alle ord på hebraisk og ca. 30% af alle ord på arabisk. Denne udtalte homografi gør, at læseren i meget vid udstrækning må trække på kontekst for at komme frem til de enkelte ords mening. I studier fra både hebraisk og arabisk er det vist, at homografiske ords betydning normalt afgøres af kontekst, og hvis kontekst mangler, afgøres det af ordfrekvens. F.eks. viste et studium af Abu-Rabia (1995), at ordet /akkala/ (fodrede) blev læst som /akala/ (spiste), når det blev præsenteret uden for konteksten /akkala al-walad kalbahu/ (altså drengen fodrede sin hund" frem for drengen spiste sin hund"). På samme måde blev ordet /laana/ (blev blød) læst som /li'anna/ (fordi), som naturligvis er langt hyppigere forekommende. Samtidig blev ord, der både repræsenterede den mest simple verbalform og bar den hyppigst forekommende mening i næsten alle tilfælde læst korrekt også uden for kontekst.

Ordgenkendelse på semitiske sprog: En rodbaseret indgang til leksikon?

Forskningen har vist, at selvom vokalisering forbedrer læseforståelsen og gør vejen fra visuelt input til mening hurtigere, så kan forsøgspersoner faktisk hurtigere bestemme hvorvidt en bogstavstreng udgør et gyldigt ord eller ej (*lexical decision*), når der **ikke** er vokaler.

Selvom læseren altså savner vokaler til at skelne mellem identiske ikke-vokaliserede ord ved f.eks. højtlesning, tyder meget således på, at *lexical decision* for ikke-vokaliserede ord finder sted før det bestemmes, hvilke vokaler der skal tilsættes og dermed før ordenes flertydighed afklares. Læseren ved altså, at der er tale om et ord, før hun har bestemt sig for, hvilket ord, der er tale om. På den baggrund mener nogle forskere, at hebraisk- og arabisksprogede læsere - ud over det indre leksikon, der indeholder ordenes fulde fonetiske indhold - har et ekstra leksikalt 'system', der er baseret på konsonantstrengene (dvs. rødder), som kan appliceres på flere forskellige ord, og som fungerer som et 'mellemlig niveau' på vejen til egentlig ordgenkendelse. Indgangene til dette ekstra leksikon er muligvis udelukkende ortografiske, da *lexical decision* ikke nødvendigvis involverer fonetisk behandling.

Flere nyere studier støtter denne teori om, at ordgenkendelse på de semitiske sprog er baseret på et mentalt 'opslag' under den enkelte rod i leksikonet. Man kan forestille sig, at læseren, når hun møder et flertydigt ord, trækker roden frem af hatten med rødder og derpå overvejer, hvilke vokaler, det - i henhold til kontekst - giver mening at tilføje. Denne fremgangsmåde kan umiddelbart synes at være lidt af en gætteleg. Men selv på dansk kan det faktisk lade sig gøre at læse uden vokaler, hvis bare man har lidt kontekst at støtte sig til (b*h*v*rm*n*v*rh*v*d*t v*k*l*r?), og desuden tilbyder morfologien på de semitiske sprog nogle hints, der kan lette processen, for de mulige vokalkombinationer bestemmes jo af antallet af gyldige mønstre, der kan appliceres på den enkelte bogstavkonstellation. Endvidere overvejer læseren i tvivlstilfælde tilsyneladende mulighederne i en frekvens-bestemt rækkefølge, hvilket jo i sagens natur i mange tilfælde fører læseren direkte til den korrekte mening.

Konklusion

Selvom der er en række underliggende kognitive processer, der er universelle ved læsning af alle skriftsystemer, findes der altså også forskelle. Ovenstående gennemgang er et forsøg på at illustrere, at de traditionelle læseprocessteorier på nogle områder kommer til kort, når det gælder de semitiske sprog. På semitiske sprog er det således ikke tilstrækkeligt at diskutere forholdet af grafisk og fonetisk baseret tekstbehandling, fordi læseren i

ordgenkendelsesprocessen i høj grad også trækker på helt andre former for information, der udelukkende vedrører de semitiske sprogs særlige morfologiske karakteristika. Desuden tyder noget på, at arabisk- og hebraisksprogede ikke kun hvad læsning angår 'tænker' sprog i rødder og mønstre. Eksempelvis har forsøg med israelske førskolebørn vist, at de, på baggrund af de morfologiske informationer, der ligger i rødder og mønstre, kan konstruere nye ord og ekstrahere mening fra ord, de ikke kender eller som slet ikke eksisterer. Denne evne forstærkes naturligvis, når de lærer at læse. Endvidere har man vist, at arabere, der lærer engelsk, har en tendens til at ignorere vokaler og overfokuserer på konsonanternes betydning. Sandsynligvis laver europæere, der lærer arabisk, samme form for negativt *transfer*, således at de har svært ved at 'si vokalernes betydning fra'.

Når arabere lærer dansk og danskere lærer arabisk, kan det være hensigtsmæssigt at være opmærksom på disse forskelle. For kun ved at være opmærksom på, hvad besværlighederne skyldes, kan vi optimere indsatsen for en fornuftig indlæring.

Litteratur

- Abu-Rabia**, S.: Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context in reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 1997, nr. 9.
- Abu-Rabia**, S.: The role of vowels in reading semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 2001, nr. 14.
- Bentin**, S. & R. Frost: Processing Lexical ambiguity and visual word recognition in a deep orthography. *Memory and Cognition*. 1987, nr. 15:1.
- Bentin**, S. & R. Frost: Morphological factors in visual word recognition in Hebrew, i: L. B. Feldman (red.): *Morphological Aspects of Language Processing*. Erlbaum Associates Publishers, 1995.
- Frost**, R. & S. Bentin: Reading consonants and guessing vowels: Visual word recognition in Hebrew orthography, i: L. Katz & R. Frost (red.): *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam. Elsevier, 1992.
- Koriat**, A.: Reading without vowels: Lexical access in Hebrew, i: H. Bouma & D. G. Bouwhuis (red.): *Attention and Performance X. Control of Language Processes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984.
- Navon**, D. & J. Shimron: Reading Hebrew: How necessary is the graphemic representation of vowels?, i: L. Henderson (red.): *Orthographies and Reading. Perspectives from Cognitive Psychology, Neuropsychology and Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1984. **Randall**, M. & P. Meara: How Arabs read Roman letters. *Reading in a Foreign Language*. 1988, nr. 4.
- Shimron**, J.: The role of vowels in reading: A review of studies of English and Hebrew. *Psychological Bulletin*. 1993, nr. 114:1.