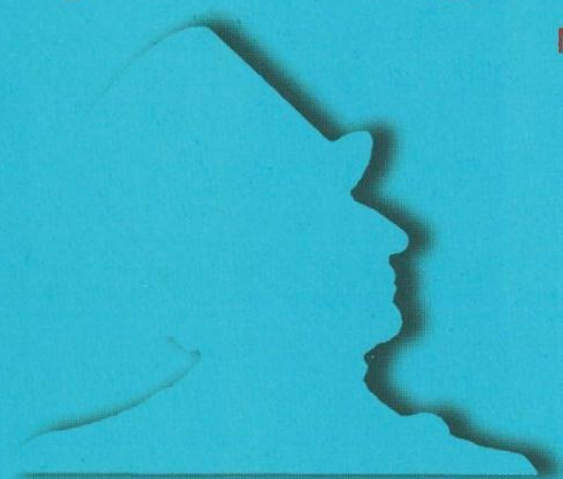


sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 33, februar 2005



H.C. Andersen

Forord **H.C. Andersen 1** Ove Korsgaard, **H.C. Andersen - en
rodfæstet kosmopolit 5** Klaus P. Mortensen, **Hjemløs 10** Viggo
Hjørnager Pedersen, **H.C. Andersen og Victoria 14** Anette Øster,
H.C. Andersen i Erik Hougaards oversættelse 20 Michael Dal,
H.C. Andersen og de mange intelligenser 28 Birte Dahlgreen,
**Prinsessen på ærten eller H.C. Andersen og 'Almen sprog-
forståelse' 39** Merete Rasmussen, **'Den grimme ælling' i tyskun-
dervisningen 47** Annette Winther, **Idékatalog - H.C. Andersen
for tosprogede børn 55** Godt Nyt **58**



Redaktionen for nr. 33: Birte Dahlgreen, Annegret Friedrichsen, Marianne Ledstrup, Karen Lund

Indhold

H.C. Andersen

Kronik Ove Korsgaard: H.C. Andersen - en rodfæstet kosmopolit

Klaus P. Mortensen: Hjemløs

Viggo Hjørnager Pedersen: H.C. Andersen og Victoria: Engelske atten hundredtals oversættelser

Anette Øster: H.C. Andersen i Erik Hougaards oversættelse

Michael Dal: H.C. Andersen og de mange intelligenser

Birte Dahlgreen: Prinsessen på ærten eller H.C. Andersen og 'Almen sprogforståelse'

Merete Rasmussen: Storyline - 'Den grimme ælling' i tyskundervisningen

Annette Winther: Idékatalog - H.C. Andersen for tosprogede børn

Godt Nyt - omkring H.C. Andersen

Forord: H.C. Andersen

Med dette første nummer af tidsskriftets 11. årgang giver Sprogforum sit bidrag til H.C. Andersen-året 2005. Samtidig giver 200-året for H.C. Andersens fødsel anledning til, at redaktionen for første gang sætter et helt nummer i en forfatters tegn. Det er vores intention at give baggrundsviden og inspiration til måder at arbejde med og ud fra H.C. Andersens tekster i fremmed- og andetsprogsundervisningen. Det

synes vi af flere grunde er en god idé.

Som sprog- og kulturpædagogisk tidsskrift finder vi det spændende at bidrage til H.C. Andersen-året fra vores vinkel. Litteraturen om H.C. Andersen i sprogundervisningen er i vores øjne stadig sparsom - ikke mindst set i lyset af, at udgivelsesaktiviteten inden for det pædagogiske felt, herunder også lærebøger inden for dansk, er meget høj i disse år. Det samme gælder den litteraturpædagogisk orienterede forskning, hvor blandt andet udgivelserne fra Center for Børnelitteratur kan nævnes. Sammenlignet med dette giver opslag i faglig-pædagogiske databaser kun få resultater hvad angår udgivelser om H.C. Andersen inden for fremmedsprogsundervisningen og dansk som andetsprog. Dette nummer udgør vores forsøg på at øge opmærksomheden om H.C. Andersens potentiale i fremmed- og andetsprogsundervisningen, uden at vi dog med et omfang på 64 sider kan nå hele vejen rundt inden for dette emne.

H.C. Andersen har efter vores mening en naturlig plads ikke kun i danskundervisningen, men også i fremmed- og andetsprogsundervisningen. Når eleverne møder H.C. Andersen i en tysk, engelsk, fransk eller spansk oversættelse i en lærebog tilrettelagt til fremmedsprogsundervisningen, møder de teksterne i en til formålet bearbejdet form, tilpasset klassetrinnets skønsmæssige sproglige formåen. De kan også træffe H.C. Andersens eventyr, digte m.m. i form af en undervisers kopi af en eksisterende oversættelse. I begge tilfælde møder eleverne H.C. Andersens tekster, hvis motivverden og sprog tone de er opvokset med, i en anden sproglig ikklædning: det kendte i en ukendt eller anden sproglig klædedragt. Dette møde kan blive til en motiverende øjen-åbner og anledning til at se H.C. Andersen på ny: at se andre sider af H.C. Andersen, end de hidtil har mødt. To af artiklerne i dette nummer handler om oversættelse af H.C. Andersen, fordi vi mener, man skal omgås de forvandlinger eller de 'tab', der ofte finder sted i oversættelsernes omsætning af tone, ironi, humor, talemåder, hverdagssprog etc., meget bevidst i undervisningen, hvor oversættelser og vurderinger af disse kan blive et omdrejningspunkt i sig selv. Komparative arbejdsformer kan her give anledning til øget sproglig opmærksomhed - både på fremmedsproget og modersmålet.

H.C. Andersens værk er en uomgængelig og uvurderlig del af dansk kultur og sprog, og derfor er en indføring i hans værk også af stor betydning for undervisningen i dansk som andetsprog. Mange elever/studerende er kommet til Danmark med et vist forhåndskendskab til H.C. Andersen og hans eventyr, og alle kommer med et kendskab til andre eventyr fra deres egen kulturelle baggrund. Uanset om det gælder inddragelsen af litteratur i fremmed- eller andetsprogsundervisningen, spiller de sproglige færdigheder inden for fremmed-/andetsproget afgørende ind på litteraturreceptionen. Generelt kan den langsomhed, fordybelse og grundighed, tilegnelsen af en fremmed-/andetsproglig tekst kræver, åbne op for sproglige iagttagelser i samspil med litterære analyser og fortolkninger af H.C. Andersen. Eleven møder det egne som det (i første instans) fremmede eller fremmedgjorte, og dette kan give anledning til mange spændende komparative vinkler inden for litteraturhistorie, litterær genre, tekstanalyse og sproglig analyse m.m. I løbet af denne proces bliver indre billeder sprogsat og den heraf affødte konnotationsdannelse er af uvurderlig betydning for udviklingen af evnerne for fremmedsproget - og dermed også for elevernes motivation.

Med baggrund i disse tanker har redaktionen tilrettelagt dette nummer - herunder også rubrikken Godt Nyt med bøger fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger - med en blanding af artikler, der spænder dels over nogle centrale faglige aspekter af forudsætninger for at kunne inddrage H.C. Andersen i fremmed- og andetsprogsundervisningen og dels over praktisk-didaktiske bud på, hvordan man kan inddrage hans tekster. Fortrinsvis er der i dette nummers artikler tale om H.C. Andersens eventyr, og vi har derfor valgt at illustrere nummeret med de kendte tegninger af Wilhelm Pedersen og Lorenz Frölich.

Kronik

Ove Korsgaard: H.C. Andersen - en rodfæstet kosmopolit

Dette nummers kronik er skrevet af Ove Korsgaard, som giver et levende billede af H.C. Andersen i en brydningstid og Danmarks overgang fra flersproget helstat til nationalstat; den skildrer H.C. Andersens positioner og stillingtagen i denne proces, og hvilke smertelige tab og vindinger, den førte til for den berejste og verdensåbne digter.

Klaus P. Mortensen: Hjemløs

Klaus P. Mortensen giver i nummerets første artikel vinkler på H.C. Andersens udsathed og outsider-position som kronisk utilpasset og fastslår herudfra nødvendigheden af, at enhver litteraturpædagogik må begynde og slutte med H.C. Andersens tekster. Dermed argumenterer Klaus P. Mortensen imod tidens tendens til faglig udvanding af videreuddannelser og for en fornyet styrkelse af undervisningens faglige forankring.

Viggo Hjørnager Pedersen: H.C. Andersen og Victoria: Engelske attenhundredtals oversættelser

Viggo Hjørnager Pedersen illustrerer med eksempel i engelske oversættelser af H.C. Andersens tekster, hvorledes oversættelser fra Viktoria-tiden indretter sig efter datidens modtagerkultur, det være sig f.eks. politiske synspunkter, sociale anskuelser eller moralske forestillinger; denne tendens har ført og fører ofte til en formidling af H.C. Andersens tekster, der er tilpasset det enkelte målsprogslands kulturelle normer.

Anette Øster: H.C. Andersen i Erik Hougaards oversættelse

Anette Øster beskriver i sin artikel, hvad der går tabt i mange af de engelske oversættelser af H.C. Andersens tekster, og hvorledes det herskende barnesyn og genrebevidstheden spiller afgørende ind på oversættelserne. Med eksempler fra Erik Christian Hougaards engelske oversættelser påviser hun de stilistiske ændrings effekt med hensyn til tab af humor og ironi, detaljerigdom, finurligheder og sproglig energi i H. C. Andersens eventyr.

Michael Dal: H.C. Andersen og de mange intelligenser

Michael Dal beretter ud fra erfaringer med H.C. Andersens eventyr i dansk som fremmedsprog på Island. Med baggrund i bl.a. en gennemgang af Howard Gardners teori om de mange intelligenser beskriver Michael Dal, hvordan sproglæreren kan tilrettelægge sit undervisningsprogram, så det inddrager så mange intelligenser som muligt; herudfra skitserer han et forløb med H.C. Andersens 'Klods-Hans'.

Birte Dahlgreen: Prinsessen på ærten eller H.C. Andersen og 'Almen sprogforståelse'

Birte Dahlgreen skitserer, hvorledes eventyr kan indgå i det tværsproglige grundkursus i 'Almen sprogforståelse' (gymnasiereformen 2005). Ud fra H.C. Andersens 'Prinsessen på ærten' skildrer hun, hvordan det komparative sproglige arbejde med oversættelser af eventyret fra dansk til fransk og spansk, bl.a. kan øge elevernes sproglige bevidsthed om udtryks- og indholdssiden i sproget og kvalificere deres evne til at analysere tekster.

Merete Rasmussen: Storyline - 'Den grimme ælling' i tyskundervisningen

Merete Rasmussen beskriver, hvordan man kan tilrettelægge et Storyline-undervisningsforløb ud fra H.C. Andersens 'Den grimme ælling' i folkeskolens tyskundervisning. Hun præsenterer et overblik over aktiviteter, nøglespørgsmål, organisation og materialer i et Storyline-forløb i skemaform og viser hvorledes scenen i andegården i forlængelse af Dan Olweus' mobning-definition kan aktualiseres og relateres til elevernes egen hverdag.

Storyline-skema v/ Merete Rasmussen

Annette Winther: Idékatalog - H.C. Andersen for tosprogede børn

Annette Winther sammenfatter i et idé-katalog om den 'Den grimme'ælling for 4. klasse' nogle praktiske ideer til forløb med H.C. Andersen i andetsprogsundervisningen, som Odense Skoleafdeling har afprøvet i forbindelse med forberedelserne til H.C. Andersen-året 2005.

Godt Nyt - omkring H.C. Andersen

Under rubrikken præsenteres et udpluk af nyere værker fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger om H.C. Andersen og hans værker, herunder også værker med litteraturpædagogisk sigte og lærebøger.

Andet Godt Nyt

Nyeste bøger om fremmed- og andetsprogs-pædagogik, tosprogethed m.m. fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

Forord

H.C. Andersen

Med dette første nummer af tidsskriftets 11. årgang giver Sprogforum sit bidrag til H.C. Andersen-året 2005. Samtidig giver 200-året for H.C. Andersens fødsel anledning til, at redaktionen for første gang sætter et helt nummer i en forfatters tegn. Det er vores intention at give baggrundsviden og inspiration til måder at arbejde med og ud fra H.C. Andersens tekster i fremmed- og andetsprogsundervisningen. Det synes vi af flere grunde er en god idé.

Som sprog- og kulturpædagogisk tidsskrift finder vi det spændende at bidrage til H.C. Andersen-året fra vores vinkel. Litteraturen om H.C. Andersen i sprogundervisningen er i vores øjne stadig sparsom - ikke mindst set i lyset af, at udgivelsesaktiviteten inden for det pædagogiske felt, herunder også lærebøger inden for dansk, er meget høj i disse år. Det samme gælder den litteraturpædagogisk orienterede forskning, hvor blandt andet udgivelserne fra Center for Børnelitteratur kan nævnes. Sammenlignet med dette giver opslag i faglig-pædagogiske databaser kun få resultater hvad angår udgivelser om H.C. Andersen inden for fremmedsprogsundervisningen og dansk som andetsprog. Dette nummer udgør vores forsøg på at øge opmærksomheden om H.C. Andersens potentiale i fremmed- og andetsprogsundervisningen, uden at vi dog med et omfang på 64 sider kan nå hele vejen rundt inden for dette emne.

H.C. Andersen har efter vores mening en naturlig plads ikke kun i danskundervisningen, men også i fremmed- og andetsprogsundervisningen. Når eleverne møder H.C. Andersen i en tysk, engelsk, fransk eller spansk oversættelse i en lærebog tilrettelagt til fremmedsprogsundervisningen, møder de teksterne i en til formålet bearbejdet form, tilpasset klassetrin-



nets skønsmæssige sproglige formåen. De kan også træffe H.C. Andersens eventyr, digte m.m. i form af en undervisers kopi af en eksisterende oversættelse. I begge tilfælde møder eleverne H.C. Andersens tekster, hvis motivverden og sprogtoner de er opvokset med, i en anden sproglig iklædning: det kendte i en ukendt eller anden sproglig klædedragt. Dette møde kan blive til en motiverende øjen-åbner og anledning til at se H.C. Andersen på ny: at se andre sider af H.C. Andersen, end de hidtil har mødt. To af artiklerne i dette nummer handler om oversættelse af H.C. Andersen, fordi vi mener, man skal omgås de forvandlinger eller de 'tab', der ofte finder sted i oversættelsernes omsætning af tone, ironi, humor, talemåder, hverdagssprog etc., meget bevidst i undervisningen, hvor oversættelser og vurderinger af disse kan blive et omdrejningspunkt i sig selv. Komparative arbejdsformer kan her give anledning til øget sproglig opmærksomhed - både på fremmedsproget og modersmålet.

H.C. Andersens værk er en uomgængelig og uvurderlig del af dansk kultur og sprog, og derfor er en indføring i hans værk også af stor betydning for undervisningen i dansk som andetsprog. Mange elever/studerende er kommet til Danmark med et vist forhåndskendskab til H.C. Andersen og hans eventyr, og alle kommer med et kendskab til andre eventyr fra deres egen kulturelle baggrund. Uanset om det gælder inddragelsen af litteratur i fremmed- eller andetsprogsundervisningen, spiller de sproglige færdigheder inden for fremmed-/andetsproget afgørende ind på litteraturreceptionen. Generelt kan den langsomhed, fordybelse og grundighed, tilegnelsen af en fremmed-/andetsproglig tekst kræver, åbne op for sproglige iagttagelser i samspil med litterære analyser og fortolkninger af H.C. Andersen. Eleven møder det egne som det (i første instans) fremmede eller fremmedgjorte, og dette kan give anledning til mange spændende komparative vinkler inden for litteraturhistorie, litterær genre, tekstanalyse og sproglig analyse m.m. I løbet af denne proces bliver indre billeder sprogsat og den heraf affødte konnotationsdannelse er af uvurderlig betydning for udviklingen af evnerne for fremmedsproget - og dermed også for elevernes motivation.

Med baggrund i disse tanker har redaktionen tilrettelagt dette nummer - herunder også rubrikken Godt Nyt med bøger fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger - med en blanding af artikler, der spænder dels over nogle centrale faglige aspekter af forudsætninger for at kunne inddrage H.C. Andersen i fremmed- og andetsprogsundervisningen og dels over praktisk-didaktiske bud på, hvordan man kan inddrage hans tekster. Fortrinsvis er der i dette nummers artikler tale om H.C. Andersens eventyr, og vi har derfor valgt at illustrere nummeret med de kendte tegninger af Wilhelm Pedersen og Lorenz Frölich.

5

Kronik

Ove Korsgaard: H.C. Andersen - en rodfæstet kosmopolit

Dette nummers kronik er skrevet af Ove Korsgaard, som giver et levende billede af H.C. Andersen i en brydningstid og Danmarks overgang fra flersproget helstat til nationalstat; den skildrer H.C. Andersens positioner og stillingtagen i denne proces, og hvilke smertelige tab og vindinger, den førte til for den berejste og verdensåbne digter.

10

Klaus P. Mortensen: Hjemløs

Klaus P. Mortensen giver i nummerets første artikel vinkler på H.C. Andersens udsathed og outsider-position som kronisk utilpasset og fastslår herudfra nødvendigheden af, at enhver litteraturpædagogik må begynde og slutte med H.C. Andersens tekster. Dermed argumenterer Klaus P. Mortensen imod tidens tendens til faglig udvanding af videreuddannelser og for en fornyet styrkelse af undervisningens faglige forankring.

14

Viggo Hjørnager Pedersen: H.C. Andersen og Victoria: Engelske attenhundretdtals oversættelser

Viggo Hjørnager Pedersen illustrerer med eksempel i engelske oversættelser af H.C. Andersens tekster, hvorledes oversættelser fra Viktoria-tiden indretter sig efter datidens modtagerkultur, det være sig f.eks. politiske synspunkter, sociale anskuelser eller moralske forestillinger; denne tendens har ført og fører ofte til en formidling af H.C. Andersens tekster, der er tilpasset det enkelte målsprogslands kulturelle normer.

20

Anette Øster: H.C. Andersen i Erik Hougaards oversættelse

Anette Øster beskriver i sin artikel, hvad der går tabt i mange af de engelske oversættelser af H.C. Andersens tekster, og hvorledes det herskende barnesyn og genrebevidstheden spiller afgørende ind på oversættelserne. Med eksempler fra Erik Christian Hougaards engelske oversættelser påviser hun de stilistiske ændrings effekt med hensyn til tab af humor og ironi, detaljerigdom, finurligheder og sproglig energi i H. C. Andersens eventyr.

28

Michael Dal: H.C. Andersen og de mange intelligenser

Michael Dal beretter ud fra erfaringer med H.C. Andersens eventyr i dansk som fremmedsprog på Island. Med baggrund i bl.a. en gennemgang af Howard Gardners teori om de mange intelligenser beskriver Michael Dal, hvordan sproglæreren kan tilrettelægge sit undervisningsprogram, så det inddrager så mange intelligenser som muligt; herudfra skitserer han et forløb med H.C. Andersens 'Klods-Hans'.

39

- Birte Dahlgreen: Prinsessen på ærten eller H.C. Andersen og 'Almen sprogforståelse'*
- 47 Birte Dahlgreen skitserer, hvorledes eventyr kan indgå i det tvær sproglige grundkursus i 'Almen sprogforståelse' (gymnasireformen 2005). Ud fra H.C. Andersens 'Prinsessen på ærten' skildrer hun, hvordan det komparative sproglige arbejde med oversættelser af eventyret fra dansk til fransk og spansk, bl.a. kan øge elevernes sproglige bevidsthed om udtryks- og indholdssiden i sproget og kvalificere deres evne til at analysere tekster.
- Merete Rasmussen: Storyline - 'Den grimme ælling' i tyskundervisningen*
- 53 Merete Rasmussen beskriver, hvordan man kan tilrettelægge et Storyline-undervisningsforløb ud fra H.C. Andersens 'Den grimme ælling' i folkeskolens tyskundervisning. Hun præsenterer et overblik over aktiviteter, nøgle-
- 55 spørgsmål, organisation og materialer i et Storyline-forløb i skemaform og viser hvorledes scenen i andegården i forlængelse af Dan Olweus' mobning-definition kan aktualiseres og relateres til elevernes egen hverdag.
- Storyline-skema v/ Merete Rasmussen*
- Annette Winther: Idékatalog - H.C. Andersen for tosprogede børn*
- 58 Annette Winther sammenfatter i et idé-katalog om den 'Den grimme' ælling for 4. klasse' nogle praktiske ideer til forløb med H.C. Andersen i andet-sprogsundervisningen, som Odense Skoleafdeling har afprøvet i forbindelse med forberedelserne til H.C. Andersen-året 2005.
- Godt Nyt - omkring H.C. Andersen*
- 61 Under rubrikken præsenteres et udpluk af nyere værker fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger om H.C. Andersen og hans værker, herunder også værker med litteraturpædagogisk sigte og lærebøger.
- Andet Godt Nyt*
- Nyeste bøger om fremmed- og andetsprogspædagogik, tosprogethed m.m. fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger.

Kronikken

Ove Korsgaard

Lektor, Ph.d., Institut for pædagogisk Filosofi,
Danmarks Pædagogiske Universitet.
ove@dpu.dk



H.C. Andersen - en rodfæstet kosmopolit

H.C. Andersen slår øjnene op i en stat, hvor kongen er suveræn, og lukker dem i en stat, hvor folket er suverænt. Han bliver født i en multinational stat og dør i en national stat. Overgangen fra enevælde til demokrati i Danmark bliver ofte beskrevet som en meget fredelig proces, i virkeligheden var det en meget blodig og smertefuld proces. Få har følt smerten så stærk som den følsomme H.C. Andersen. Smerten hang sammen med, at det ikke i en og samme proces lykkedes at indføre en ny styreform og bevare den gamle statsform. Med indførelse af demokrati brød den såkaldte helstat, der indtil 1814 bestod af kongeriget, Norge og Slesvig-Holsten, sammen, og ud af dette sammenbrud opstod den demokratiske nationalstat, bestående af kongeriget, der gik til Kongeåen, plus de nordatlantiske øer.

H.C. Andersen befandt sig overmåde godt i den multinationale og flersproglige helstat. Han rejste som bekendt meget rundt i riget, boede snart her snart der, fortrinsvis på store godser. Når han rejste videre ud i verden, oplevede han overgangen fra at være i helstaten til at befinde sig i det øvrige Europa som glidende. Turen gennem Slesvig og Holsten førte ham gradvist ud af den dansktalende del af riget og ind i den tysktalende del - før han ved Elben, der indtil 1864 var helstatens grænse, rejste videre ned i de tyske lande. For H.C. Andersen var der ikke en skarp grænse mellem Danmark og Europa.

Alt dette ændrede sig imidlertid med enevældens fald den 21. marts 1848. H.C. Andersen fulgte begivenhederne i København med tilbageholdt åndedræt. Han deltog ikke i de nationalliberales folkemøde i teatersalen Casino den 20. marts og ej heller i folkeetoget til Kongen den 21., men iagttog med en blanding af fascination og frygt, hvad der skete.

En utrolig Menneskemasse samlede sig i Casinos store Sal og næste Morgen drog en Deputation til Frederik den Syvende, jeg stod på Slotspladsen og saae den store Skare. - Snart var Kongens Svar og Ministeriets Afskedigelse bekjendt i Staden. Jeg var i forskellige Kredse Vidne til de høist forskellige Indtryk af Begivenhederne. Gjennem Gaderne drog Dag og Aften store Folkeskarer syngende fædrelandske Sange; der skete ingen Excesser, men der var noget uhyggeligt i at møde disse næsten fremmede Horder, disse mig ubekjendte Ansigter, det var, som om en heel anden Slægt var traadt frem. (Mit Livs Eventyr, bd.2: 69)

Men fra at betragte folkemasserne i København med gru blev H.C. Andersen kort efter selv grebet af de stærke nationale følelser, der voksede frem i 1848. Gnisten, der elektrificerede ham, var den borgerkrig, der brød ud i forlængelse af de politiske omvæltninger i København. Krigen kom han i direkte berøring med på herregården Glorup, hvor han tilbragte en stor del af sommeren 1848, idet stedet var fyldt med danske soldater, da han ankom midt i maj. Der var indkvarteret 40 mand på Glorup foruden flere fremtrædende officerer. Senere kom der frivillige fra Sverige, som dagligt holdt våbenøvelser på gårdspladsen.

Krigen satte sig dybe spor i H.C. Andersens sjæleliv, ja i virkeligheden blev hele hans verdensbillede kuldkastet, idet forholdet mellem det danske og det tyske ændrede karakter fra at udgøre et kontinuum til at blive set som en kløft.

Meer end de fleste led jeg sjælelig under denne os paaførte ulykkelige Krig; jeg følte i en Grad som aldrig før, hvor fast jeg var voxet til Hjemmets Jordbund, hvor dansk mit Hjerte var; jeg kunde have stillet mig i Slagrækken og glad givet mit Liv for at bidrage til Seier og Fred, men paa samme Tid gik mig ogsaa levende gennem Tanken alt det Gode, jeg havde nydt i Tydskland, den store Erkjendelse, man der havde viist mit Talent, og de mange Enkelte, jeg der maatte elske og være taknemlig, led led uendelig! (Mit Livs Eventyr, bd.2: 71f)

H.C. Andersen var blevet bedt om at skrive et stykke til Det danske Theaters 100-års fest, der skulle fejres den 18. december 1848. Men med krigens udbrud blev han - som andre kunstnere i sin samtid - stillet over for det penible spørgsmål: Skulle kunsten tjene et nationalpolitisk formål? H.C. Andersen besluttede sig for med sin kunst at stille sig i nationens tjeneste.

Jeg vidste med hvilken Stemning Folk den Tid kom i Theateret, vidste hvor ringe Betydning det just nu havde for dem, thi Tanken var derovre, Tanken var hos Soldaterne i Krigen, jeg maatte altsaa lade

min Digtning følge med dem og da derovre fra see at bære den tilbage til den danske Skueplads, min Overbevisning sagde mig, at det ikke var i Sværdet nu til Dags vor Styrke laae, men i Aandens Dygtighed, og jeg skrev 'Kunstens Dannevirke'. (Mit Livs Eventyr, bd.2: 79)

På selve festdagen fik stykket ifølge H.C. Andersen stort bifald. Men ifølge kritikeren Meir Aron Goldschmidt var det ikke tilfældet, da han nogle dage senere overværede forestillingen for at anmelde stykket i sit tidsskrift *Nord og Syd*. „Trods den stærke Appel til Nationalitetsfølelsen, viste Publikum ... den sjeldne Takt, ikke at klappe“, bemærker Goldschmidt, der betragtede nationalisme som en stor trussel mod helstatens evne til at hænge sammen. Selv om han udtrykte sympati for H.C. Andersens idé at bruge kunsten i krigens tjeneste, forholdt han sig kritisk til måden, H.C. Andersen havde gjort det på (*Nord og Syd*, bd. 5, 1849: 117-120). Det var ikke kun Goldschmidt, der forholdt sig kritisk til stykkets stærke appel til nationalfølelsen. I dagbladet *Folket* hedder det i en anmeldelse af 'Kunstens Dannevirke' den 20. december: „I Sandhed! Denne evige Talen om „dansk“ og „Dannevirke“ behager os slet ikke“ (*Mit Livs Eventyr*, bd. 2: 399). Det var således ikke alle, der som H.C. Andersen blev grebet af de nationale følelser, der vældede frem.

I sommeren 1849 rejste H.C. Andersen rundt i Sverige. Under et besøg hos Kong Oscar kom deres samtale til at dreje sig om krigen. Kongen beklagede, at danskerne havde erklæret krig. Det var han bestemt ikke begejstret for. Hvad Kongen hentyder til er sikkert det samme, som Søren Kierkegaard antyder i sin dagbog, nemlig at der var nationalliberale kredse i København, der ønskede krig for at fremme mulighederne for at få en demokratisk forfatning. „Ulykken i dette Øieblik er at det nye Ministerium behøver Krig for at holde sig, behøver al mulig Agitation af National-Følelsen. Om vi end let nok kunde faae Fred - hvis Ministeriet ikke er ganske dumt, maa det see, det behøver Krig“ (Cf. Peter Tudvad 2002: 134). Kierkegaards synspunkt, at de nationalliberale i København ønskede krig, blev ikke taget alvorligt i den efterfølgende nationale historieskrivning. (Det skete først for alvor med historikeren Hans Vammens artikel 'Casino 1848' fra 1988). Men den svenske konge havde åbenbart samme synspunkt som Kierkegaard. „Der er et krigssindet Parti i Danmark“, sagde Kongen til H.C. Andersen (ifølge hans dagbog), „det vil det, og jeg erkjender vel den smukke Følelse der ligger til Grund“ (*Mit Livs Eventyr*, bd.2: 402). I *Mit livs eventyr* har H.C. Andersen diskret udeladt denne anklage, men fortsætter så med at svare på Kongens bemærkning: „Jeg sagde, at det laae i Nationens Character, at hvor den følte, den havde Ret, holdt den fast derpaa, og glemte, at den var lille“ (*Mit Livs Eventyr*, bd.2: 86).

Krigen gjorde H.C. Andersen til dansker i national forstand. Sine nationale følelser gav han et storladent udtryk i sangen: „I Danmark er jeg født, dér har jeg hjemme,

dér har jeg rod, derfra min verden går“. Med den trådte han ikke bare i Oehlenschäger og Grundtvigs fodspor, han overgik dem med sit bud på en nationalsang, som han den 2. maj 1850 indleverede til bladet 'Fædrelandet', der dagen efter bragte den på forsiden.

Sommeren tilbragte H.C. Andersen igen på Glorup. Det var imidlertid vanskeligt for ham at koncentrere sig, idet han hele tiden blev revet ud af sit arbejde ved efterretninger om krigens gang. Det rystede ham dybt at høre om de mange unge mennesker, der havde ofret livet, „jeg kjendte jo Flere af de Faldne“, skriver han i et brev. „Oberst Læssøe, veed De, var en Ven af mig; jeg har kjendt ham, fra han var ung Cadet, og altid følt, der maatte blive noget Dygtigt af ham“. Oberst Frederik Læssøe faldt i en lille by nær Isted, han faldt ifølge H.C. Andersen i baghold;

... de af vore Soldater, som først kom ind i Byen, bleve af Beboerne, fortæller man, tracterede med Mad og Drikke; de Efterfølgende bleve derved gjorte trygge, og da de vare midt derinde, aabnede sig Døre og Porte, Insurgenterne og Beboerne, Mænd og Qvinder, styrtede væbnede ud og skød ned for Fode. Vore Soldaters Udholdenhed er mageløs, gennem en dyb Mose gik de fremad mod den fjendtlige Ild, sprang fra Knold til Knold, og uagtet de for Kartetscherne faldt som Fluor, fulgte Kammeraterne og forjog Fjenden fra sin sikke Position. Var nu kun dette Slag det sidste, men vi veed ikke, hvad der endnu kan forestaae, om ikke de Manges dyre Liv er henkastede. (Mit Livs Eventyr, bd.2: 119f)

Slaget ved Isted den 25. juli 1850 var det sidste store slag i borgerkrigen. Da soldaterne det følgende år vendte hjem til Glorup, skulle det fejres med manér. H.C. Andersen blev opfordret til at stå for festarrangementet, en opfordring han tog imod med stor glæde. Efter lang tids minutiøs forberedelse stod festen, der blev begunstiget af smukt vejr, den 7. juni 1851. „Om Middagen Klokken Eet kom Soldaterne opmarcherende, og bleve i Borggaarden af Præsten modtagen med en Velkomsttale; nu spilledes 'den tappe Landsoldat' og Toget drog til Dandsesalen, hvor bordene stode rigelig dækkede, Kanonskud lød fra den lille Ø, hvor Flag vaiede, Orchesteret spillede, Glæde og Fornøjelse lyste ud af alle Øine“. H.C. Andersen fortsætter med at beskrive festen, der blev et af hans livs store øjeblikke: „al min Iver og Deeltagelse havde i sig selv en Løn; den Glæde, at disse Timer staae som et straalende Blad i mit Livs-Eventyr“ (Mit Livs Eventyr, bd.2: 133).

Efter festen skulle han igen til Tyskland, men følte, at han først måtte rejse til Slesvig for at se de krigshærgede områder.

Snart nærmede vi os den egentlige Kampplads, nye Huse istedenfor

de afbrændte stode under Bygning, men rundt om viste endnu den nøgne Jord, hvorledes Kugleregnet havde ligesom afskrællet Græstørven. En Alvor, en veemod fyldte min Sjæl, paa Læssøe tænkte jeg, hans sidste Øieblik, tænkte paa de Mange, her havde udaandet. Det var mig en hellig Jordbund, jeg kjørte hen over.

Da han senere kom til Rensborg, fik han en uhyggelig følelse. „Paa Jernbanen fik jeg Plads hos en gammel Herre, han tog mig an for en Østerriger, roste disse, som han kaldte mine Landsmænd, talte derpaa ondt om de Danske; jeg sagde ham, at jeg var Dansk, og vor Samtale var forbi. (Mit Livs Eventyr, bd.2: 134f)

Borgerkrigen afklarede ikke forholdet mellem den gamle multinationale og flersproglige statsform og demokrati som ny styreform. Alle forsøg på gennem 1850'erne at fastholde den gamle statsform mislykkedes. Først med nederlaget til Preussen og Østrig i 1864 kom afklaringen. Med tabet af Slesvig og Holsten brød den gamle statsform definitivt sammen, hvilket endnu engang bragte H.C. Andersen på sammenbruddets rand. Han havde håbet på et mirakel.

Endnu troede jeg paa Frelse fra Gud, men tidt slog Angst og Smerte ned i mit Hjerte; aldrig har jeg inderligere følt, hvor fast jeg var groet til mit Fædreland. Ikke glemte jeg hvormegen Kjærlighed, Erkjendelse og Venskab jeg havde modtaget i Tydskland, hvor kjære mange Venner og Veninder vare mig, men nu var et draget Sværd lagt imellem os. (Mit Livs Eventyr, bd.2: 275f)

Da H.C. Andersen dør i 1875, var det gamle Danmark og Europa allerede ved at gå i glemmebogen. Men for mig er der ingen tvivl om, at H.C. Andersen døde med en drøm om at sværdet, der nu var „lagt imellem os“, kunne fjernes engang i fremtiden. Derfor ville han med stor entusiasme have støttet udviklingen af det Europa, der er vokset frem af 2. verdenskrigs ruiner, og som langsomt er ved at ændre kontinentets karakter: Fra at være præget af kløfter, baseret på forestillinger om uforenelige forskelle, til at blive set som et kontinuum af gradvise forskelle. Som den rodfæstede kosmopolit han var, ville han have følt sig hjemme i et sådant Europa.

Litteratur

Andersen, H.C.: Mit livs eventyr. Revideret tekstudg. v/ H. Topsøe-Jensen.

Med noter af H.G. Olrik og udgiveren. Kbh.: Gyldendals Bogklub, 1975.

Goldschmidt, Meir Aron: Anmeldelse af Kunstens Dannevirke.

i: Nord og Syd, bd.5 1849, s. 117-20. Hentet

fra www.andersen.sdu.dk/forskning/anmeldelse

Tudvad, Peter: Kierkegaard mod konstitutionen - „Medicin mod en

Frihedsrus“. i: Grundtvig - Kierkegaard. En samtale på høje tid. Red. af

Henrik Wigh-Poulsen [et al.]. Kbh.: Vartov, i samarbejde med Søren



Foto: Per Lukman



Klaus P. Mortensen

Projektleder, Det Danske Sprog- og
Litteraturselskab og Gyldendal.
kpm@dsl.dk

Hjemløs

I de hårde år på latinskolen trodsede H.C. Andersen indimellem formyndernes forbud mod alt digteri. De fleste af disse digte handler i hvert fald indirekte om noget af det, han ellers ikke kunne få afløb for. Et af disse selvterapeutiske digte genbrugte han i *Fodreise*, 1829, men med en (selv)ironisk drejning, som passede til bogens toneleje. I stedet for den deprimerede og melankolske latinskoleyingling optræder en kattekillling, der ved synet af den stjernebestrøede nattehimmel beslutter, at når den bliver stor, så vil den kravle op på taget for at fange stjernemusene. Men da den så bliver stor og kommer op på taget, opdager den, at stjernerne ikke er mus og i tilgift uendeligt længere væk, end den troede. Så den lusker ned igen. Men kun for at opdage, at husets dør er smækket i.

I denne lille, allegoriske selvbiografi blotlægger H.C. Andersen forbløffende tidligt og klartskuende sin egen historie: opbruddet fra den udsigtsløse almuetilværelse i Odense for at komme op til de strålende stjerner, som viser sig at være noget helt andet fjernt og fremmedartet end forventet, og så endelig nedturen til den ubønhørlige realitet: hjemløsheden. Nu havde H.C. Andersen godt nok kun taget de første skridt på vejen mod borgerskabets accept, da han han tegnede grundkonturen i sit skæbneforløb op. Men kattedigtets selvfortolkning dækker ikke desto mindre også det menneske og den kunstner, der sidenhen fik adgang til det sociale firmaments fjerneste egne. Ikke blot til højborgerskabet og samfundets allerøverste lag, men også til de fornemste europæiske intellektuelle og fyrstelige kredse. Han kom fra en verden, der i kulturel og mental forstand lå lysår fra kongens København, men han kom aldrig til at føle den nye verden som sin. Den umådeligt tilpasningsdygtige H.C. Andersens skæbne blev på en måde, der utvivlsomt kom bag på ham selv, den kronisk utilpassedes, den rastløst søgende rejsendes, ham, der på sine ældre dage beskrev sig selv som en pendikel.

Han var sat uden for døren; hverken en dannet borger eller et almuemenneske, men en *no where man*, hvis selvopfattelse ikke i dybere forstand var socialt forankret. H.C. Andersens identitet var uden fast centrum. Han hørte kun hjemme ét sted, og det var i sin kunst. Dermed sigtes ikke til den offentlige identitet, der fulgte af

hans digteriske virksomhed, men til den uopløselige forbindelse mellem liv og digt. Hvor interessant beskæftigelsen med hans seksuelle (des)orientering end kan være, så truer den med at skygge for den - for de fleste mennesker vanskeligt begribelige - omstændighed, at liv og digt var så stærkt forbundet i H.C. Andersens person, at den altoverskyggende lidenskab ikke skal lokaliseres i hans underliv, men hans hoved. Som han allerede spøgende skriver i *Fodreise*, har han forskrevet sig til Fanden, dvs. fantasien. Og ordet fangede, uanset - og det rummer hans biografi mange rystende eksempler på - at længslen efter det almindelige, såkaldt normale gang på gang slog pinefuldt ud i hans liv. Men kun for at blive sat på porten igen af den vilje i ham, der var stærkere end alle andre ønsker og bestræbelser: viljen til kunst.

Den nomadeagtige eksistensform, der blev konsekvensen af kattens jagt på stjernemusene, omfattede således både hans fysiske og åndelige væren, og den er derfor også vandmærket, grundtonen i alt, hvad han skrev. Groft sagt på to tæt forbundne områder: måderne at fortælle på og hans temaverden.

Tilfældets poesi

I sin anmeldelse af romanen *De to Baronesser i Nord og Syd* gav M.A. Goldschmidt i 1849 en karakteristik af denne fortæller, som i præcision og indføling ikke siden er overgået i den efterhånden voluminøse H.C. Andersen-forskning:

Det er en eiendommelig Evne, hvormed Andersen gaaer igiennem Verden: han synes at bære en Aladdins Ring og behøver blot at røre ved en Muur, ved en Gulerod, en Strikkepind, saa springer der en Aand ud. Han finder Poesien der, hvor Andre netop vogte sig for at søge den, i Gjenstande, som man anseer for uskjønne (...) Andersen kan gribe i Rendestenen, hvor Ingen har tabt Noget, og drager til de Omstaaendes Forundring et gyldent Smykke frem og uden at gjøre Fingrene smudsige.

H.C. Andersen tog beskrivelsen til sig. For Goldschmidt havde ramt rigtigt. H.C. Andersens fortællere kryber ind de mest overraskende steder og anlægger dermed uventede, ofte skæve synsvinkler på det, man ellers mener at kende så godt, og åbenbarer det oversete eller uanede. H.C. Andersen taler selv i *Mit Livs Eventyr* om 'Tilfældets Poesie', det at tingene byder sig til for at få fortalt den historie, de bærer på: gåseurten, stoppenålen, sommerfuglen, men også barnet og den stille, den opblæste eller den kuldsejlede eksistens. Men samtidig skal man ikke lade sig narre. Der er altid også en distance indbygget i alt det indforståede. Uskylden er altid set med den faldnes erfarne øjne. Det andersenske eventyr - og hovedparten af hvad han i øvrigt skrev - er en flertydig tegnverden, hvor humoren eller ironien (som det påfaldende ofte er) er det sesam, der får dørene til at åbne sig for teksternes skjulte dimensioner.

Den flydende position, som er fortællernes, er også særmærkende for mange af de skæbneforløb, der danner grundstrukturen i de andersenske tekster. Tænk f.eks. på 'Den lille Havfrue', der ofrer sit hår og sin stemme og lider de frygteligste fysiske og psykiske smerter for at komme væk fra dybet og op i menneskeverdenen. Kun for at opdage, at heller ikke her hører hun til. Og hun ender da et tredje sted, som ikke er af denne verden, men hvis eksistens kaster forklarende lys tilbage på både den og havfruens skæbne. I dette eventyr, som i alle forfatterskabets øvrige kernetekster, er det personlige og det overpersonlige simultant til stede. I 'Den lille Havfrue' vokser kattedigtet således ud over sine halvprivate grænser. Eventyret fortolker nok en personligt oplevet kunstnerskæbne, men skildrer også en almen social skæbne og en udbredt eksistentiel erfaring af at være utilpasset eller udstødt - og forsøget på at finde et tredje sted hinsides det oprindelige, nu forladte, og det etablerede. Mange af de tekster, H.C. Andersen digtede, skriver sig op mod - og søger undertiden også ud over - de grænser, indre eller ydre, som menneskers liv er bestemt af på alle leder og kanter. Vil man lære ham at kende, er den bedste kilde det, han skrev. For det var dér han levede sit egentlige liv.

Den røde tråd

Forfatterskabets brede vifte af temaer, genrer, sprogformer samt dets rummelighed betyder, at der er tekster for alle livsaldre. Det gør forfatterskabet oplagt som rød tråd i folkeskolens og ungdomsuddannelsernes danskundervisning og i dansk som andet- og fremmedsprog. Nu er det imidlertid sin sag med sådan en rød tråd på tværs af klassetrin og skoleformer og mange undervisere. Så tråden må i givet fald opretholdes og spindes videre af den enkelte læser. Forfatterskabet indbyder derfor til mere principielle litteraturpædagogiske overvejelser over, hvordan man i givet fald kan støtte en kontinuerlig beskæftigelse med litteratur over det samlede skoleforløb.

For det første kunne dansklærere (evt. i Dansklærerforenings-regi) i den kollegiale idébanks form opstille en oversigt over, hvilke tekster man finder velegnede i de enkelte aldersgrupper og stræbe efter i de ældste af det samlede skoleforløbs klasser at bruge nogle af de mere reflekterede af hans tekster (*Fodreise, Billedbog uden Billeder, Harzreise*, romanerne m.fl.). Samtidig kunne man i takt med udviklingen af den sproglige bevidsthed inddrage stadig flere eksempler på sprogbrug, for det er en misforståelse, at H.C. Andersens sprog blot er eventyrets. Ja, selv inden for den genre er der et mylder af forskellige 'sprog' og undergenrer. Tilsvarende tilbyder forfatterskabet et overdådigt materiale for kendskabet til fortælleformer, synsvinkelbrug, stillejer osv., selvsagt brugt i tilknytning til den øvrige tekstgennemgang. Og endelig, så rummer forfatterskabet med sin centrale placering mellem 'guldalder' og det moderne, oplagte muligheder for den historiske læsning og dermed en dialogisk strategi, der sætter det

i spil med tekster længere bagude og fremefter i den litteraturhistoriske kronologi, der nu atter er kommet på dagsordenen. I hans forfatterskab møder unge og voksne læsere jo ikke kun det almengyldige, men også det tidsbundne og tidstypiske. H.C. Andersen bærer i høj grad (også) sin egen tidsalders mærke. Og uden kendskab til den, forstår man ham ikke. Heller ikke radikaliteten, hvor han overskrider den. Men vigtigst af alt er, at forfatterskabet med sine grundlæggende erfaringer af, hvad det vil sige på én og samme tid at være indenfor og udenfor, hvad det vil sige at være marginaliseret eller uden fast identitet og forankring, fortjener en central placering over alt, hvor det moderne menneskes grundvilkår diskuteres.

I begyndelsen var faget ...

Når jeg ovenfor har brugt så megen plads på H.C. Andersen og hans tekster, er det ikke tilfældigt, men fordi det gerne skulle anskueliggøre den grundopfattelse, at enhver form for litteraturpædagogik må begynde og slutte med teksterne. Udtrykt lidt paroleagtigt unuanceret: I kraft af, at de litterære tekster (vi beskæftiger os med i undervisningen) er højtbevidste, stiliserede kunstneriske udtryk, så rummer de også deres egne strategier. Og dem er al tilegnelse og dermed også al formidling forpligtet på. Eller sagt på en anden led: Her findes svaret på alle pædagogiske bønner i retning af: hvordan underviser vi nu i det her. Som jeg har været inde på, råber fagets tekster ikke på pædagogik, de leverer selv materialet. Først når underviseren og eleverne har arbejdet sig frem til en indgående faglig forståelse af en tekst, bliver dialogen med de hævdevundne eller eksperimenterende litteraturpædagogiske formidlingsstrategier frugtbar. Det pædagogiske bør altid være en efterrefleksion på og i løbende dialog med teksternes indbyggede strategier - og i den forstand en toning, tilpasset elevernes forudsætninger.



Desværre er det omvendte ofte tilfældet. Det litterære fungerer som anledning til og toning af det pædagogiske. Udvendige, teknokrat-pædagogiske, færdigpakkede lørdagskyllinger findes ikke bare som udbredt praksis, men også som lærebogstilbud. Og de støttes visse steder ikke blot af udtyndingen af lærernes faglige uddannelse og efteruddannelse, men også af den måde, hvorpå den

litterære side af danskfagets varetages ved systematisk institutionel udvanding og instrumentalisering. Ikke nødvendigvis af ond vilje, men i kraft af, at de institutionelle logikker synes at lukke sig stadigt mere om sig selv - med manglende respekt for fagligheden til følge.

De afgørelser, der vedrører livet på undervisningsgulvet, træffes i toppen af et selvtilstrækkeligt, arrogant hierarki, hvorfra samme gulv er usynligt. På den måde kan man med sindsro handle efter valgspøget, vor uvidenhed om det konkrete, vor administrative styrke. H.C. Andersen kunne have digtet mindst ét godt eventyr om det - hvis han da ikke allerede har?



Anette Øster

Cand.mag. i litteraturvidenskab. Forskningsassistent ved
Center for Børnelitteratur, DPU.
anette@dpu.dk

H.C. Andersen i Erik Haugaards oversættelse

Nærværende artikel er en beskrivelse af, hvordan mange af de engelske oversættelser af H.C. Andersens eventyr adskiller sig fra deres danske forlæg. Hensigten er ikke en kvalitetsvurdering, men en beskrivelse af hvordan eventyrene fremstår stilistisk, da de mest markante forskelle skal ses på det stilistiske niveau. Det vil ikke være en analytisk gennemgang af et konkret eventyr, men mere være en overordnet sammenfatning af, hvad der karakteriserer en stor del af de engelske oversættelser. Jeg vil i det følgende primært tage udgangspunkt i Erik Christian Haugaards (herefter Erik Haugaard) oversættelse fra 1974: *Hans Andersen - His Classic Fairy Tales*.¹

H.C. Andersens eventyr findes i mange forskellige udgaver på dansk såvel som i oversættelse. I Danmark er hans eventyr blevet bearbejdet på forskellige niveauer. Det være sig alt fra sproglige rettelser over gendigtninger og adaptioner til moderniseringer. Det samme gør sig gældende mht. oversættelserne. En oversættelse er altså ikke nødvendigvis oversat fra den danske originalversion; det kan lige så vel være en oversættelse af eksempelvis en adapteret udgave af det pågældende eventyr. Der findes imidlertid også engelske oversættelser, der har haft originalversionen som forlæg, men hvor oversættelsen af forskellige årsager har foretaget markante ændringer, sproglige såvel som indholdsmæssige.

Flere af de tidligste engelske oversættelser af H.C. Andersens eventyr er oversat fra tysk. Ud over at de tidlige oversættelser stadig udgives, har de haft indflydelse på senere oversættelser. I en vurdering og analyse af en oversættelse af H.C. Andersens eventyr er det derfor vigtigt at tage med i betragtning, hvorvidt det er en 'direkte' oversættelse, en adaption, en genfortælling el.lign., eller om det er en oversættelse via et tredje sprog eksempelvis tysk.

Bredsdorff og Hjørnager Pedersen

I Danmark har henholdsvis Elias Bredsdorff (1954) og Viggo Hjørnager Pedersen (2004) (se også Viggo Hjørnager Pedersens artikel i dette nummer af Sprogforum) set nærmere

på de engelske oversættelser af H.C. Andersens eventyr. Deres udgangspunkt har imidlertid primært været oversættelser fra H.C. Andersens levetid, altså oversættelser frem til 1875. Hvor Elias Bredsdorff er meget kritisk over for de engelske oversættelser, er Viggo Hjørnager Pedersen mere positiv. Det er bl.a. Viggo Hjørnager Pedersens pointe, at man kan takke de pågældende oversættelser for, at H.C. Andersen stadig er meget populær i den engelsksprogede del af verden. Dog påpeger Hjørnager Pedersen, at oversættelserne har fastlåst H.C. Andersen som en forfatter, der udelukkende skrev for børn, fordi oversættelserne i en så udpræget grad er blevet formidlet til børn.

Hvor Elias Bredsdorff ser på oversættelserne med litteratens øjne og derfor anfægter de sproglige og til dels indholdsmæssige ændringer, der har haft indflydelse på den litterære fremstillingsform, ser Viggo Hjørnager Pedersen på oversættelserne med sprogforskerens øjne. Det vigtigste har for Viggo Hjørnager Pedersen været, at 'budskabet' er blevet bevaret, og at oversættelsen fungerer sprogligt på målsproget. At de engelske oversættelser sprogligt er meget forenkledte, mener han, er mindre vigtigt.

Selv om Viggo Hjørnager Pedersen i sin afhandling vælger at skrive op imod Elias Bredsdorff, må det siges, at det er meget forskellige vurderingskriterier, der ligger til grund for de pågældende studier. Det er i denne sammenhæng ikke min hensigt at være dommer imellem de to, men blot at konstatere, at vurderingen af en oversættelse afhænger af hensigten og formålet med den pågældende oversættelse. Man kan med Bredsdorff sige, at det på mange måder er en sprogligt 'fattig' H.C. Andersen, man præsenteres for i oversættelserne, men man må samtidig med Viggo Hjørnager Pedersen konstatere, at det ikke har forhindret, at H.C. Andersen slog igennem med sine eventyr på engelsk allerede i sin levetid, og at populariteten har holdt. Der er dog den væsentlige forskel, at hvor vi i Danmark ser ham som en forfatter, der skrev for et dobbelt publikum - børn såvel som voksne - er han alene at betragte som en børnelitterær forfatter i en engelsk kontekst.

Det bliver i Danmark ofte diskuteret, om H.C. Andersen overhovedet skrev for børn. Til dette må det siges, at flere af hans eventyr blev skrevet med et børnepublikum for øje, men han skrev også eventyr, der primært var for voksne. Frem til 1843 blev hans eventyr udgivet med undertitlen 'Fortalte for Børn', og flere af hans eventyr blev trykt første gang i et af tidens mange børneblade, også efter 1843. Men H.C. Andersen var meget bevidst om, at der i børneeventyrene også skulle være noget for den voksne tilhører.

Komparative læsninger

Komparative læsninger af en række af H.C. Andersens eventyr, som de står i deres originale form, og Erik Hauggards oversættelser viser, at eventyrene i den engelske version rummer færre detaljer, at det abstrakte konkretiseres; der er flere afsnit, og sæt-

ningsperioderne er kortere end i den danske version. Den engelske version er mere enkel og konkret i sin fremstilling frem for beskrivende og abstrakt.

Hvor det ofte er op til læseren af den danske version at drage diverse konklusioner og komme med egne vurderinger, hjælpes læseren af den engelske mere på vej. Det kan f.eks. ses i oversættelsen af 'Lille Claus og store Claus'. I den danske original hedder det:

Men da der igjen gik Nogen
forbi til Kirke, glemte lille
Claus, at han ikke maatte
sige det, og raabte da: 'hyp,
alle mine Heste!' (87)

I den engelske oversættelse fremhæves det, at lille Claus glemmer hurtigt:

But Little Claus forgot very
quickly what Big Claus had
said, and next time someone
went by and nodded kindly in
his direction he shouted, Gee
up, all my horses! (107)



Der er flere eksempler på tilføjelser:

Der var dækket et stort Bord med Viin og Steg og saadan en deilig Fisk. (88)
er i den engelske blevet til:

A fine white linen cloth covered the large table and on it were not only a
roast and wine but a platter of fish as well. (110)

Det tydeliggøres, at det var et overdådigt dækket bord. Og der er heller ikke samme ironi som hos Andersen:

[...] det gjorde han, for han vidste jo, at den stakkels Mand ikke kunde
taale at see Degne. (89)

vs.

The poor man, trembling with fear, obeyed her. (110)

Den ironiske tone er undladt i oversættelsen. Ironien er sammen med humoren generelt svær at oversætte, og samtidig er det en evig diskussion, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at anvende ironi i tekster for børn, da der ikke hersker enighed om, hvorvidt

børn forstår ironi. Det er sjældent, at H.C. Andersens ironiske tone og distance til det beskrevne videreføres i oversættelserne.

Beskrivelsen af kejserens slot i 'Nattergalen' er ændret fra:

Keiserens Slot var det prægtigste i Verden, ganske og aldeles af Porcelain, så kostbart, men saa skjørt, saa vanskeligt at røre ved, at man maatte ordentlig tage sig i agt. (271)

til:

The emperor's place was the most beautiful in the whole world. It was made of porcelain and had been most costly to build. It was so fragile that you had to be careful not to touch anything and that can be difficult. (19)

Her tales der eksplicit til barnet. Barnet advares mod at røre, velvidende, at det netop vil være svært for barnet at lade være. Den engelske oversættelse fremstår som værende mere formidlet; oplysninger ekspliciteres. Det er f.eks. tilfældet i nedenstående eksempel:

Men Nattergalen er dog det allerbedste! Stod der skrevet. (271)

vs.

[...] but then he came to the sentence: But the song of the nightingale is the loveliest of all. (20)

høist mærkeværdig Fugl (272)

bliver til:

strange and famous bird (20)

Som det er tilfældet med oversættelsen af 'Lille Claus og store Claus', er der også i oversættelsen af 'Nattergalen' mange forklarende og uddybende tilføjelser. Det implicitte gøres eksplicit.

Barnesynet

Markante ændringer i oversættelserne kan bl.a. begrundes i hensyntagen til modtageren. Der findes eksempelvis mange oversættelser, i hvilke seksuelle undertoner og ironi er blevet fjernet, da oversætteren tilsyneladende ikke har ment, at det har været hensigtsmæssigt i et eventyr for børn.

Der er i en stor del af oversættelserne lagt større vægt på den ydre handling end på historiens andre kvaliteter. Dertil kommer, at eventyrene er blevet tilpasset den traditionelle eventyrskabelon, således at de lever op til genforventningerne. Eksempelvis har flere af eventyrene på engelsk fået tilføjet den traditionelle eventyrindledning: Der var en gang, en formulering H.C. Andersen anvendte meget sjældent.

Som Torben Weinreich har fremhævet det, skrev H.C. Andersen for børn på en måde, som ikke var set tidligere. Han formåede at skrive i et smukt litterært sprog, samtidig med at han inddrog barnets egen måde at tale og tænke på, ligesom han kunne fastholde den voksnes mundtlige fortællestil i skriftsproget. H.C. Andersens sprog har et stærkt præg af talesprog, noget der ellers ikke prægede tidens litterære stil. I *Svinedrenge* (1842) er „O saadant et deiligt Rosentræ“ (258) eksempelvis blevet ændret til „It was a beautiful tree“ (32). Der er i hans eventyr og historier blevet givet plads til lydord og anarkistiske indslag, som adskiller hans stil fra en stor del af samtidens. H.C. Andersens sprogbrug er kendetegnet ved sin bevægelighed, sin dynamik, sin rastløse søgen efter nye udtryk, i nye mellemformer. Denne stil er sjældent blevet overført til oversættelserne - f.eks. bliver „Det er jo den jeg kan!“ (259) til „It is a song I know“.



I 'Den lille Pige med Svovlstikkerne' ses forenklingerne også: Turde hun bare trække én ud af Bundet, stryge den mod Væggen og varme Fingrene. Hun trak én ud, 'ritch!' hvor sprudde den, hvor brændte den! det var en varm, klar Lue, ligesom et lille Lys, da hun holdt Haanden om den; det var et underligt Lys! (436)

If only she dared strike a match, she could warm them a little. She took one and struck it against the brick wall of the house; it lighted! Oh, how warm it was and how clearly it burned like a little candle. She held her hand around it. How strange! (104)

Som citaterne viser, er det i de små detaljer forandringerne skal ses, men det er netop disse detaljer, der er kendetegner H.C. Andersens stil.

Forestillingen om barnet som modtager er vigtig i arbejdet med oversættelser af H.C. Andersens eventyr, idet de ofte er tilpasset de voksnes forestilling om, hvad der er egnet for børn. Så ud over de kulturelle og dermed også de sproglige forskelle, er barnesynet en altafgørende faktor ved oversættelse af børnelitteratur. Forfatterens såvel som oversætterens valg kan bero på deres og det omgivende samfunds barnesyn. Hvor meget er barnet i stand til at forstå, uden at det eksemplificeres? Hvad kan man fortælle et barn? etc. I en amerikansk oversættelse af 'Den lille pige med svovlstikkerne' fra 1944 er slutningen eksempelvis ændret således, at den lille pige ikke dør. En ældre dame tager hende til sig og opdrager hende som sit barnebarn. Det er sandsynligvis blevet vurderet, at den originale version var for barsk og trist for en barnelæser, og oversætteren har derfor valgt en alternativ og lykkelig slutning.

H.C. Andersens eventyr fremstår ikke som en ensartet tekstgruppe; tværtimod har genren hos ham mange litterære forudsætninger, og man kan sige, at han på dette punkt var på linje med sin samtid, hvor det netop handlede om at sprænge de genremæssige rammer. At hans eventyr så siden i oversættelser er blevet tilpasset en traditionel eventyrskabelon, kan skyldes, at eventyr uden en lykkelig slutning og med for mange nuancer ikke blev anset som velegnet børnelitteratur. Det er kendetegnende for tidens børnelitteratur (1800-tallet), at den var meget didaktisk; det var et mål for genren, at børnene ikke alene skulle underholdes, men nok i endnu højere grad skulle belæres. Litteraturen skulle forberede børnene på livet og lære dem, hvordan man begår sig og bliver et godt og retskaffent menneske. Selv om der i flere af H.C. Andersens eventyr er en morale, fremstår denne ofte implicit. Det er karakteristisk for flere af hans eventyr, at de er en kommentar til det omgivende samfund. Som et eksempel herpå kan bl.a. 'Gartneren og Herskabet' nævnes:

 Og den smukke blaa Pragtblomst, der var hentet fra Kjøkkenhaven, blev sat ud af Herskabs-Stuen, hvor den ikke hørte hjemme, ja Herskabet gjorde en Undskyldning hos Prindsessen, og fortalte at Blomsten var kun en Kjøkkenurt, som Gartneren havde fundet paa at stille frem, men at han derfor havde faaet en alvorlig Irettesættelse. / »Det var Synd og Uret!« sagde Prindsessen. »Han har jo lukket vore Øine op for en Pragtblomst«, [...] / Herskabet lod Gartneren sige, at han igjen kunde bringe dem en frisk Ærteskok-Blomst. / »Den er i Grunden smuk!« sagde de, »høist mærkværdig!« og Gartneren fik Roes. (Andersen (1872) 2003: bd. 3: 302)

Med en ironisk distance udstiller fortælleren herskabets småborgerlighed.

H.C. Andersens stil

Man kan mene, at der i H.C. Andersens eventyr er mange overflødige informationer, men det er netop disse informationer, som adskiller hans eventyr fra folkeeventyrene, som har en mere konkret og enkel stil.² Forfatteren bliver nærværende gennem regibemærkninger, kommentarer og umiddelbart overflødig information. H.C. Andersen forbeholder sig således ret til at bryde et periodeforløb op, hvis han undervejs vil anskueliggøre en detalje i fremstillingen. Det er netop sådanne informationer, som ikke har direkte betydning for handlingen, der ofte er udeladt i oversættelserne. Derfor fremstår mange oversættelser som værende mindre billedrige end den originale version. Rent fortælleteknisk veksler H.C. Andersen i sine eventyr mellem replik, beretning, fortællerkommentar, tankereferat og indre monolog. Fortælleteknikken er endnu en dimension, som er forenklet i oversættelserne.

I 'Svinedrengen' bliver „Nu skal vi høre“ (258) til „Let me tell you the story.“ (32) Slutningen i 'Svinedrengen':

Og så gik han ind i sit Kongerige og lukkede Døren i for hende, saa kunde hun rigtignok synge: / 'Ach, Du lieber Augustin, / Alles ist væk, væk, væk!' (261)

I lader i den engelske oversættelse fortælleren få det sidste ord:

The prince entered his own kingdom and locked the door behind him; and there the princess could stand and sing: / 'Ach, du lieber Augustin, / Alles ist weg, weg, weg.' / **For, indeed, everything was 'all gone!'** (37, min fremhævelse, AØ)

I H.C. Andersens eventyr får selv bipersonerne plads i form af deres egen karakteristik og persontegning. Tag for eksempel bondemanden i 'Lille Claus og store Claus':

Det var saadan en god Mand, men han havde den forunderlige Sygdom, at han aldrig kunde taale at see Degne; kom der en Degn for hans Øine, blev han ganske rasende. (H.C. Andersen 2003: 88)

I oversættelsen hedder det:

Now this farmer was known for two things: one, that he was a good fellow, and the other, that he suffered from a strange disease; he couldn't bear the sight of a deacon. One glance and he went into a rage. (Andersen 1972: 110)

Afsluttende bemærkninger

Med tanke på de mange eksempler på oversættelsernes manglende sproglige energi, kan det måske virke uforståeligt, at H.C. Andersen alligevel slog igennem uden for landets grænser. Ifølge Elias Bredsdorff skyldes populariteten H.C. Andersens usædvanlige fantasi. Måden hvorpå han levendegjorde døde ting, som f.eks. legetøj, og måden hvorpå han var i stand til at tegne et spejlbillede af menneskeverdenen blandt blomster, buske og træer og i dyrenes og overtroens verden. Bredsdorff skriver: „Selv hvor stilens vidunderlige friskhed og charme gik tabt, selv hvor sproget blev tromlet ned til de fladeste klicheer og banaliteter, blev der stadig noget tilbage, som man ikke kendte magen til i engelsk litteratur. Men de dårlige oversættelser har givet den engelsktalende verden et skævt og ensidigt syn på H.C. Andersen. Man ved, at han har fantasi og originalitet, men at han var en kunstner af Guds nåde - det drømmer de færreste englændere om. Det er for dem ikke klart, hvilken plads han indtager i litteraturhistorien.“ (Bredsdorff 1954: 520).

Det er interessant at se, hvordan ikke alene barnesynet, men også genrebevidstheden spiller ind i oversættelserne af H.C. Andersens eventyr. Mange af oversættelserne har nærmet sig folkeeventyret, en genre som H.C. Andersen nok tog udgangspunkt i, men

som han også distancerede sig fra, idet han gjorde eventyrene litterære. I oversættelserne af H.C. Andersens eventyr, møder man ofte en meget nøgtern stil uden detaljerigdom og sproglige nuancer, en stil som kendes fra folkeeventyret. Så måske er forklaringen på H.C. Andersens internationale popularitet, at han sidestilles med den folkelige tradition som bl.a. varetages af Brødrene Grimm og Asbjørnsen og Moe. Så hvor vi i Danmark anser H.C. Andersen for en stor litterat, der ikke alene videreudviklede eventyrgenren, men også det litterære sprog, kendes han i internationale sammenhænge alene som en stor eventyrforfatter.

Noter

1 Erik Haugaard er født i Danmark og var bosat i Danmark indtil hans 17. år, hvor han flyttede til USA. Han er ikke kun oversætter, men også forfatter til en række børnebøger. I dag bor Erik Haugaard i Irland.

2 Se Knud Wentzel: Folkeeventyr og kunsteventyr. i: Det er ganske vist! Lærerens bog om H.C. Andersen. Roskilde Universitetsforlag 2004, s. 19-27 for forskellene mellem folke- og kunsteventyr.

Litteratur

Andersen, H.C.: Andersen. H.C. Andersens samlede værker. Eventyr og Historier I. Ved Klaus P. Mortensen, Kbh.: Gyldendal, 2003.

Andersen, Hans Christian: Hans Andersen - His Classic Fairy Tales. Translated by Erik Haugaard. London: Victor Gollancz Limited, 1985.

Bredsdorff, Elias: H.C. Andersen og England. Kbh.: Rosenkilde og Bagger Forlag, 1954.

Brostrøm, Torben og Jørn Lund: Flugten i sproget - H.C. Andersens udtryk. Kbh.: Gyldendal 1991.

Pedersen, Viggo Hjørnager: Ugly Ducklings? Studies in the English Translations of Hans Christian Andersen's Tales and Stories. Odense: University Press of Southern Denmark, 2004.

Weinreich, Torben: Skrev H.C. Andersen for børn? fra: www.hca2005.dk

Knud Wentzel: Folkeeventyr og kunsteventyr. i: Det er ganske vist! Lærerens bog om H.C. Andersen. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2004.



Michael Dal

Lektor, Kennaraháskóli Íslands (Íslands
Pædagogiske Universitet).
michael@khi.is

H.C. Andersen og de mange intelligenser

Eventyr har igennem tiden altid vakt fascination hos læsere, og det undrer derfor heller ikke, at den eventyrlige fortælling i moderne tid f.eks. i form af Harry Potter slår igennem som nogle af de mest læste bøger blandt både børn, unge og sågar voksne. Det samme skete i 1950'erne med Tolkiens nu udødelige historie om 'Ringenes herre'. Derimod kan det undre, at den eventyrlige fortælling slår så kraftigt og pludseligt igennem på tidspunkter, hvor realismedyrkelse og pragmatiske løsninger passer bedre ind i tidens trend. Men måske kan det tolkes som menneskets modstand mod udelukkende at have og bruge pragmatiske forklaringsmodeller. Livet er jo en del mere kompliceret, end sådanne modeller udtrykker.

Eventyret er i moderne tid gået hen og blevet en fortælleform for især børn og unge. Det kan skyldes, at man i mange eventyr kan finde moraliserende tendenser, men folkeeventyret var som genre oprindelig tænkt for alle uanset alder. Det er først med kunsteventyret, at den primære målgruppe bliver børn. I dag anses eventyrgenren næsten udelukkende for at være en fortælleform, der fortryller de yngste læsere. Flere forskere har arbejdet med at forklare den fascination, som den eventyrlige fortælling vækker hos børn, og dens betydning for barnets udvikling. Børnepsykologer (f.eks. Bettelheim 1975; Bühler og Bilz 1977) kan bl.a. fastslå, at eventyret er medvirkende til, at barnet bliver oplyst om sig selv og bidrager til at fremme barnets personlighedsudvikling; som sådan har eventyret en naturlig plads i en undervisningssammenhæng. Derudover er eventyret en unik kunstart, som er fuldt forståelig for barnet og den unge på en måde, som kun meget få kunstarter er det. Eventyret formidler og udtrykker vores kulturarv, som herigennem bliver kommunikeret videre til barnet eller den unge.

Folkeeventyret og kunsteventyret

Traditionelt skelner man mellem to former for eventyr: folkeeventyret og kunsteventyret. Det karakteristiske for folkeeventyret er, at man som regel ikke kender noget til dets oprindelse. Forfatterens identitet fortaber sig i fortidens tåger, og meget tyder på, at mange folkeeventyr oprindelig udspringer af myter og mundtlig overlevering. Kunst-

eventyret er imidlertid altid skrevet af en bestemt forfatter, på et bestemt tidspunkt og i en bestemt kulturel sammenhæng. Derfor kan man i kunsteventyret mange gange fremlæse særlige individuelle træk og holdninger om forfatterens og samtidens politiske, religiøse, etiske og æstetiske holdninger. Carsten Høgh laver følgende opstilling:

	Folkeeventyr	Kunsteventyr
Forfatter	Ukendt (men evt. kendt fortæller)	Kendt (f.eks. H.C. Andersen)
Tid/sted/ideologi	Kendt / universel	Ofte kendt (f.eks. Romantikken)
Sprog:	Kollektivt Ofte talesprogspræg; sproget er enkelt, og personerne markeres mere gennem deres handlinger end gennem karakterbeskrivelser; jævnlig brug af formelsprog, gentagelser og talsymbolik.	Individuelt Ofte litterært præg; sproget er nuanceret og har en hyppig brug af adjektiver. Der kan forekomme lange beskrivelser af personer og miljø; sjældent brug af formelsprog, gentagelser og talsymbolik.
Personer:	Personerne optræder først og fremmest som aktører.	Personerne skildres i mange tilfælde med individuelle karaktertræk.
Handling:	Flerepisodisk.	Flerepisodisk (undertiden flere hoved- og biforløb).
Overlevering:	Mundtlig, folkelig fortællertradition → mange varianter.	Skriftlig (én forfatter) → en original.
Målgruppe:	Såvel børn som voksne.	Først og fremmest børn.
Vurdering:	Kollektivt, universelt præg.	Individuelt (kunstnerisk) præg.

(Efter Høgh 2002)

H.C. Andersens eventyr fra midten af 1800-tallet er ifølge denne definition kunsteventyr, som i særlig grad er præget af romantikkens idealer om bl.a. naturens og kulturens åndelige forening, fantasiens frihed og geniets suverænit.

Eventyret i fremmedsprogsundervisningen

Også i fremmedsprogsundervisningen har eventyret en naturlig plads. Ikke blot af psykologiske og pædagogiske, men også af både sproglige og kulturelle grunde. Netop fordi eventyret er en kendt fortælleform med en allerede kendt narrativ struktur, udgør det en oplagt læsemulighed i fremmedsprogsundervisningen.

I Island, hvor dansk er obligatorisk fremmedsprog fra omkring 12-års alderen og frem til det andet år i den videregående skole (ca. 17-års alderen), er eventyret og især H.C. Andersens eventyr da også indgået som en del af dansk som fremmedsprog i rigtig mange år. I den islandske modersmålsundervisning lægges der af mange årsager i grundskolen bl.a. stor vægt på læsning af islandske folkeeventyr og sagaer, så formen og strukturen er på forhånd kendt for flertallet af elever. Formelsætninger, som ligner „Der var engang...“ og „Og så levede de lykkeligt til deres dages ende“, kendes i høj grad fra de islandske eventyrlige fortællinger. Således er eleverne på forhånd introduceret til eventyrets verdensbillede og sprog, både hjemmefra og fra modersmålsundervisningen.

Det særlige ved eventyret som tekst er, at det kan præsenteres på mange forskellige måder. En avisartikel tager sig per definition bedst ud i skriftform på papir eller skærm. Det er på den måde, man traditionelt læser avisens budskaber. Men netop fordi eventyret, uanset om der er tale om folkeeventyr eller kunsteventyr, oprindeligt viser tilbage til en mundtlig tradition, så kan eventyret på en naturlig måde præsenteres via oplæsning, evt. suppleret med billedmateriale og/eller gennem tegnefilm med speak eller dialog. På den måde ligger der alene i præsentationen af eventyret umiddelbart og immanent en mulighed for at aktivere flere færdighedsområder på én gang (lytning og læsning). Allerede i elevernes reception af eventyret kan læreren operere ud fra flere valgmuligheder.

Det samme gælder delvis i elevernes produktive arbejde med eventyr. Eleverne sidder allerede inde med sproglige vendinger og formelsætninger, som de med en forholdsvis minimal indsats fra lærerens side kan blive fortrolige med på målsproget, her dansk. Det vil sige, at eleverne inden for ganske kort tid både mundtligt og skriftligt har mulighed for at producere deres egne små eventyr. Arbejdes der ydermere med et ordforråd, der er knyttet specifikt til eventyrverdenen eller særlige eventyrs narrative strukturer, så kan elevernes produktive arbejde i forbindelse med eventyr antage ganske store dimensioner.

H.C. Andersen i fremmedsprogsundervisningen

H.C. Andersens eventyr har i mange år har været en del af det pensum, der arbejdes med i fremmedsprogsundervisningen i dansk i Island. Det er der flere grunde til. Den vigtigste grund er uden tvivl, at eventyrdigteren nok er den dansker, der er mest berømt uden for Danmarks grænser. Alle kender H.C. Andersen af navn, og mange kender - om ikke i detaljer så i hovedtræk - historien om den fattige dreng fra Odense, der ved hjælp af særlig kunstnerisk snilde bliver accepteret og optaget i 1800-tallets danske borgerskab. Og ikke nok med det: han opnår også at opleve sin egen verdensberømmelse som forfatter, noget ikke mange kunstnere har oplevet. Faktisk døde H.C. Andersen som en velhavende mand med noget over det, der i dag vil svare til et par millioner kroner på kiste-

bunden. Personen H.C. Andersen er interessant og pirrende for den menneskelige nysgerrighed og nyfigenhed.

En anden grund til at beskæftige sig med H.C. Andersen er naturligvis hans mange skrifter, hvor eventyrene stikker mest i øjnene. Men man må ikke glemme, at H.C. Andersen var en flittig skribent, som helt fra sine unge år i Odense eksperimenterede med at skrive i forskellige genrer. Kigger man på forfatterskabet i sin helhed, består det udover de 156 eventyr af skuespil, digte, romaner, dagbøger, breve og diverse tekster skrevet til forskellige lejligheder. En ordentlig bunke tekster, der dog ikke alle er af lige god kvalitet.

H.C. Andersens sprog er endnu en grund til at arbejde med hans tekster i fremmedsprogsundervisningen. Som én af de første i Danmark arbejder han i sine tekster med at bruge et uprætentivt sprog, i mange tilfælde inspireret af det daglige talte sprog. Trods deres forankring i romantikken bliver teksterne alene pga. af sproget ganske levende, selv i dag.

En uadskillelig del af H.C. Andersens digteriske produktion var det, han selv kaldte 'vrøvlekomporten'. Ved siden af det tungsind og den angst, han ifølge sine dagbøger levede så intenst med, så vimler forfatterskabet med spøgefuldheder, der afspejler en trang til at lege, til at klippe og klistre i den blå luft og bygge fantastiske luftkasteller. Det er litterære bagateller, hvor improvisatoren i al hast fremstiller nuet. Legende let.

I forlængelse af dette finder man endnu en grund til at beskæftige sig med H.C. Andersen i fremmedsprogsundervisningen. Nok var han skribent og forfatter, men derudover var han også entertainer og multikunstner. Helt fra barndommen elskede han at spille teater, og da han som 14-årig drog af sted med diligencen til København, var det med tanke på at forsøge sig som sanger og skuespiller ved Det kongelige Teater. I Odense var han allerede kendt for sin sang ('den fynske nattergal'), dans og gøgleri, og opvæksten i provinsbyen havde allerede trods de fattige kår givet ham smag for teaterets verden. Med et introduktionsbrev fra en odenseansk bogtrykker i den ene hånd og en tamburin i den anden introducerede han sig allerede dagen efter sin ankomst for hovedstadens og landets førende ballerina, Madame Schall. Iført sit konfirmationstøj, der stumpede her og der, et par nye støvler og en stor hat, som faldt halvvejs ned over øjnene, dansede han en *Cendrillon*, som han havde set Madame Schall fremføre på scenen i Odense. Uden mange ord til forklaring tog han støvlerne af, så han bedre kunne udføre de svære dansetrin. Ballerinaen, der hverken havde hørt om bogtrykkeren fra Odense og slet ikke om den unge mand, må have måbet en del over den mærkelige ranglede person, der stod dér på hendes dørtrin og dansede til rytmiske slag fra tamburinen. Hun kunne ikke andet end tro, at her var tale om en vanvittig person, og hun fik ham da også øjeblikkeligt fjernet fra huset. Trods denne helt umulige begyndelse på sit ophold i Køben-

havn, lykkedes det efter kun to måneder i hovedstaden den unge Andersen at få en plads på Det kongelige Teater, hvor han i løbet af de næste tre år prøvede at finde vej ind på scenen ved at synge, danse og til sidst ved at skrive (Wullschläger og Juul 2002).

Den lidt aparte multikunstner blev med tiden en ombejlet person, som rejste rundt på de danske herregårde, hvor han så at sige boede gratis. Næsten alle steder var der tale om en opvartning, som indebar alt fra transport, vask og strygning af tøj, barbering og tjenestefolk. Det var dog ikke helt uden betaling, for hans værter forventede, at Andersen ud over at være et trækplaster også stod for en del af underholdningen ved middagsbordet og i aften timerne. Man så frem til, at eventyrdigteren ud over sin oplæsning også havde små overraskelser i ærmet. Det kunne være forskellige improvisationer og selskabslege med ord og enderim, eller blomsterlotteri, papirklip, sang og dilletantkomedier (Jens Andersen 2003).

De mange intelligenser

Allerede dengang i midten af 1800-tallet opfattede man den form for multikunst som en del af det geniale og enestående ved H.C. Andersen. Meget tyder på, at Andersen med tiden udviklede sine kunstneriske talenter i mange retninger. I dag vil vores forklaringsramme for disse menneskelige kvaliteter og den særlige andersenske intelligens bygge på en psykologisk profil. Det billede H.C. Andersen tegnede af sig selv og siden hen de mange, som efterhånden har portrætteret ham og hans liv, peger på, at vi har at gøre med en person, som i moderne forstand må have været yderst intelligent på flere områder. Det er fristende at anvende Howard Gardners definition af intelligens (Gardner 1983). Gardner går ud fra en erkendelse af, at begreber som fornuft, intelligens, logik og viden ikke er synonyme begreber for intelligens. I stedet opstiller han et andet syn på intelligens, som ud over sproglige og matematiske evner implicerer musik, rumlige forhold og selverkendelse. I alt syv former, som i et kompliceret samspil danner det enkelte menneskes intelligens. Han benævner de syv intelligensområder som:

- 1) den rumlig-visuelle intelligens
(personer, der klart visualiserer billeder, når de tænker over en ting, holder af puslespil og af at løse kunstneriske problemer)
- 2) den musikalske intelligens
(personer, der er følsomme over for lydene i deres omgivelser, og som foretrækker at lytte til musik, når de studerer eller læser; der nyder rytme, anslag samt klang og synger/nynner tit, når de foretager sig noget)
- 3) den kropslig-kinæstetiske intelligens
(personer, der bearbejder viden gennem kropslige udfoldelser og bruger deres krop på mange forskellige måder)

- 4) den interpersonelle intelligens
(personer, der nyder at være sammen med andre mennesker, have mange venner samt sociale aktiviteter, og lærer bedst ved at relatere til og deltage i fællesskaber)
- 5) den intrapersonelle intelligens
(personer, der er selvtrillidsfulde, uafhængige og viljestærke)
- 6) den sprogligt-verbale intelligens
(personer med højt udviklede talegever, der holder af at læse, skrive og lege ord-lege; der har nemt ved at huske navne, datoer, steder m.m. og har et stort ordforråd.)
- 7) den logisk-matematiske intelligens
(personer, der udforsker mønstre samt forhold mellem ting og gør tingene i rækkefølge)

Gardner forklarer, at disse syv former næsten aldrig arbejder uafhængigt af hinanden, men derimod støtter og styrker hinanden. Det er grunden til, at hvis man styrker og forbedrer en intelligens, påvirker det også andre og dermed det enkelte menneske (Gardner 1983).

I 1990'erne revurderede Gardner sin oprindelige teori om de syv intelligenser og begyndte i den anledning at spekulere over, om der skulle være en ottende intelligens, som man kunne kalde 'den naturalistiske intelligens'. Et af argumenterne for en ottende intelligens er, at mennesket har haft brug for den naturalistiske intelligens for at overleve, ved at skelne giftige planter fra spiselige planter og vide, hvad for nogle dyr det skulle jage, og hvilke det skulle flygte fra (Gardner 1999).

Gardners definition af intelligens kan i korthed formuleres som en generel mental evne til at beregne, ræsonnere, opfatte sammenhænge og analogier, lære hurtigt, gemme og genkalde information, bruge sproget flydende, klassificere, generalisere samt tilpasse sig til nye situationer. Derudover er det også evnen til at løse problemer eller skabe produkter, som er værdsat i en eller flere kulturer (ibid.).

De mange intelligenser i fremmedsprogsundervisningen

Vil man beskæftige sig med H.C. Andersens tekster i sprogundervisningen kan det i mange henseender være frugtbart at inddrage Gardners teorier, specielt hvis man ønsker at få så varierede og differentierede forløb i sprogundervisningen som muligt. Tanken bag dette er, at sproglæreren tilrettelægger sit undervisningsprogram, således at det henvender sig til og inddrager opgavetyper og aktiviteter, som tilgodeser så mange intelligenser som muligt (Gardner og Strandberg 1999).

De elever, der f.eks. er særlig rumligt-visuelt intelligente (billedkloge), har en større evne til at visualisere en idé og skabe et mentalt billede af det forestillede. Farver spiller en vigtig rolle, og den billedkloge elev kan typisk godt lide at tegne, male, lave skulpturer, arbejde med puslespil, bruge kort og fortrækker oftest video- og billedmateriale frem for skrevne tekster. Billedkloge elever er derfor særlig motiverede for at indgå i projekter, som involverer håndværksmæssige og kunstneriske aktiviteter. Det kan f.eks. være at tegne og illustrere begreber, ideer eller ting eller deltage i aktiviteter, der kræver *mind mapping*. Ligeledes er billedkloge elever særlig motiverede til at lave modeller, lave video eller slide shows f. eks. på computer, lave grafer og diagrammer, læse og lave diverse kort med vejvisere og alle former for visuelle præsentationer.

De elever, som er særlig musikkloge, er specielt sensitive over for musik, forskellige lydmonstre og den menneskelige stemme. De har let ved at finde rytmer og kan godt lide at synge, spille på et instrument og lytter gerne til musik, mens de lærer nye ting. Musikkloge elever har stor fornøjelse af undervisningsaktiviteter, som indebærer musik og rytmer i forskellige sammenhæng. De er eksempelvis særlig motiverede for at øve grammatik gennem rytmer, lave sange, lave dramaaktiviteter, synge og udvikle baggrundsmusik i forbindelse f.eks. videopræsentationer osv.

Er eleven særlig kropslig-kinestetisk intelligent (kropsklog), lærer vedkommende som regel bedst ved *learning by doing*, dvs. ved hjælp af kroppens bevægelser. Kropskloge elever lærer derfor bedst gennem fysiske aktiviteter, der involverer gestik, dans, øvelser baseret på koordination og balance, fleksibilitet og kropslig smidighed. Enhver aktivitet, der implicerer samarbejde og konkurrence, vil være særlig brugbar i sprogundervisningen for kropskloge elever; det gælder f.eks. bevægelsesspil, drama og rollespil.

De elever, der kan betegnes som menneskekloge eller interpersonelt intelligente, er særlig motiverede for at arbejde kooperativt i par, grupper eller i teams. Den interpersonelle elev har en særlig evne til at kommunikere verbalt og nonverbalt med jævnaldrende eller i grupper samt indtage en ledende rolle i forhold til den opgave, gruppen eller teamet er blevet stillet. Derfor er interpersonelle elever særlig gode til at deltage i en indlæringssituation, hvor der kræves personkontakter, og hvor eleverne står ansigt til ansigt over for hinanden. Alle former for samarbejdsprojekter, såsom problemløsningsopgaver i grupper, puslespil, som løses parvis eller i grupper, *mind mapping* i grupper, *brainstorming* i grupper, interviews, spørgeundersøgelser og skriveprojekter i en gruppesammenhæng, er alle aktiviteter, som den interpersonelt stærke elev med stor sandsynlighed ville kunne motiveres til at deltage aktivt i og have lettere ved at løse på en tilfredsstillende måde.

Den intrapersonelle intelligens (selvklog) refererer til individets forståelse af sine egne følelser, tanker, selvrefleksion og metakognitive færdigheder. Den selvkloge elev sætter typisk en række personlige målsætninger, foretrækker at arbejde selvstændigt og har en klar forståelse af, i hvilken retning hans/hendes liv peger. Denne form for intelligens inkluderer at have en klar fornemmelse af individets muligheder og begrænser. De selvkloge elever foretrækker individuelle aktiviteter, der kan resultere i en personlig evaluering, og skriftlige aktiviteter så som dagbog, essays og andre skriftlige arbejder, der involverer personlig refleksion.

De ordkloge eller verbalt intelligente elever har en særlig evne til at bruge ord og associere dem til komplekse tankesæt. Ordkloge elever er ofte mere motiverede for at læse, skrive og deltage i en abstrakt diskussion. Ligeledes er de ordkloge elever gode til at huske navne, datoer og udvikler hurtigt et stort ordforråd. Den verbalt intelligente elev er særlig motiveret til at deltage i aktiviteter, der involverer lytteforståelse i forskellige sammenhænge, f.eks. via båndafspilninger og forelæsninger. Ligeledes deltager den ordkloge elev også gerne i aktiviteter, der involverer ordforråd, spil med ord, memory spil, dialoger, debatter, historiefortælling og online-kommunikation.

Den logisk-matematiske elev har en særlig evne til at argumentere på videnskabelig baggrund og bruge induktive teknikker, såsom at finde forskellige mønstre, identificere abstrakte ideer, kategorisere, klassificere og har i det hele taget fornøjelse af at finde en årsagssammenhæng mellem forskelligartede forhold. Den logisk kloge elev er særlig motiveret for at finde løsninger, der bygger på logik og kategoriseringer i en logisk orden. I en fremmedsproglig sammenhæng er logisk kloge elever specielt motiverede for at deltage i aktiviteter, der involverer at sætte ord eller informationer i en bestemt rækkefølge, puslespil med ord, problemløsningsopgaver, opstille hypoteser, lave udfyldningsopgaver, bruge computerlege, undersøge demografiske data og sammenligne kulturelle forskelle.

Skitse til forløb - et eksempel med Klods-Hans

Flere fremmedsprogspædagoger har de sidste år ladet sig inspirere af Gardners teori om de syv intelligenser (Armstrong 1998; Kennedy 2000; Andersen og Knoop 2002) for at sikre variation og differentiering i sprogundervisningen. Den skotske metode, *Storyline*, kan opfattes som én af måderne at integrere flere intelligenser i sprogundervisningen (Se bl.a. Justesen 2001; Steingrimsdóttir 2003). Et storylineforløb kan sagtens bygges op over f.eks. eventyret om Klods-Hans på en sådan måde, at nøglespørgsmålene i forløbet tilrettelægges således, at en række klart definerede færdigheder bliver tilgodeset (- se også Merete Rasmussens artikel i dette nummer af Sprogforum).

En anden måde at arbejde med de syv intelligenser på er at bygge på opgaver, der mere eksplicit henvender sig til de forskellige intelligensstyper. Vælger man at arbejde på den måde, så vil det være af stor værdi at starte med at finde ud af, hvilke intelligenser klassen som helhed er stærkest i, så man kan arbejde målbevidst mod dels at styrke de sider, hvor klassen allerede er stærk, og dels at styrke klassens svage sider. Sådanne prøver, som angår den enkeltes intelligensprofil, kan man finde mange af på internettet, og Per Bredholt Frederiksen (Frederiksen og Dal 2001) har lavet en, som i bearbejdet form med fordel kan bruges i fremmedsprogsundervisningen både blandt de yngre og ældre elever. Materialet går ud på, at eleven først finder sin egen intelligensprofil ved at besvare en række spørgsmål og tælle point. Derefter afleverer eleverne deres intelligensprofil til læreren, der tæller pointene sammen for hele klassen og på den måde finder klassens intelligensprofil. Læreren kan nu på baggrund af elevernes intelligensprofiler danne sig et lille billede af, hvilke 'stærke' og hvilke 'svage' sider klassen har. I den forbindelse må man dog være opmærksom på, at her jo kun er tale om en indikation, som man ikke kan generalisere og bruge som 'videnskabeligt bevis'. Formålet med at lave denne intelligensprofil er først og fremmest at få eleverne til at reflektere lidt over, hvad de selv er gode til, og på hvilke områder de bør arbejde på at blive bedre. Ved at tage afsæt i den eller de intelligens(er), hvor barnets styrke ligger, så styrker man også uvilkarligt de andre intelligenser, barnet er i besiddelse af.



Intelligensprofilen kan være en udmærket før-aktivitet i arbejdet med H.C. Andersens eventyr 'Klods-Hans'.

Læreren forbereder nu en række opgaver, som henviser til de forskellige intelligensstyper. Inden arbejdet med opgaverne sættes i gang, gennemgås en række glosser vedrørende eventyret om 'Klods-Hans' sammen med eleverne. De bearbejdede ord hænges eventuelt op på væggen eller skrives ned i elevernes

egne ordbøger, således at de har adgang til dem senere i forløbet. Forslag til opgaver til 'Klods-Hans' kunne se således ud:

	Opgave	Færdighed	Afleveringsform
Visuel- Rumlig	Lav en tegneserie med talebobler og tekst til eventyret (10 tegninger).	Kreativt, mundtligt	Plakat, fortælle om tegneserien for klassen.
Kropslig- kinæstetisk	Skriv eventyret om til et lille teaterstykke med replikker.	Indlevelse, kreativt, mundtligt	Vises for læreren og klassen.
Musikalsk	Lav en rapsang om Klods-Hans. Brug ord fra teksten.	Kreativt, indlevelse, mundtligt/skriftligt	Spilles for læreren.
Social interpersonel	Arbejd i grupper på mindst tre personer og lav spørgsmål til Klods-Hans.	Skriftligt, mundtligt	Læs spørgsmålene højt eller tal dem ind på et bånd.
Personlig intrapersonel	Lyt til eventyret på bånd eller CD-ROM og skriv en dagbog for Klods-Hans.	Skriftligt, mundtligt	Læs dagbogen ind på bånd.
Sproglig- Verbalt	Fortæl eventyret ud fra eventyrkort.	Mundtligt	Øv dig og fortæl historien til klassen.
Logisk matematisk	Lav en kryds og tværs med nøgleord fra eventyret om Klods-Hans.	Skriftligt	Kopieres til de andre i klassen.

Eleverne kan nu enten vælge opgave ud fra deres egen intelligensprofil, eller læreren kan styre, hvilke elever der får hvilken opgave. Eleverne kan arbejde med opgaverne enkeltvis, parvis eller i grupper. Det skal understreges, at det naturligvis ikke er nødvendigt altid at inkorporere opgaver for alle syv intelligenser på én gang. Ved forløbets slutning præsenterer eleverne deres produkter for hinanden på målsproget.

Ved at formulere forskellige opgavetyper skabes en mulighed for at arbejde differentieret og varieret med eventyret. Kravet er nu ikke længere, at alle laver det samme for at nå frem til det samme produkt. Nu arbejder eleverne gruppevis eller enkeltvis med opgaver, som fokuserer på forskellige sider af det samme eventyr, og på den måde er alle med til at uddybe eventyret og forståelsen af det på forskellige måder.

Til slut

Vælger man at arbejde ud fra Gardners teori om de syv intelligenser, så er det klart, at elev-lærer rollen er foranderlig gennem undervisningsprocessen. Ved at differentiere opgavetyperne bliver eleverne uvilkårligt gjort mere ansvarlige for deres arbejde i timerne, og det uanset, om der arbejdes på mellemtrinnet og overbygningen i grundskolen eller i den videregående skole. Ved at arbejde som vist ovenfor, så arbejdes der med

elevcentrerede øvelser, som bliver det felt, hvor eleverne ville kunne afprøve og udvikle deres sproglige kunnen på fremmedsproget. Netop ved at have en vifte af forskellige opgavetyper, tilgodeser man optimalt den enkelte elevs særlige behov og de individuelle indlæringsstrategier.

Litteratur

- Andersen, Peter Østergaard & Hans Henrik Knoop: Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Værløse: Billesø & Baltzer, 2002.
- Andersen, Jens: Andersen. En biografi. Kbh.: Gyldendal, 2003.
- Armstrong, Thomas: Mange intelligenser i klasseværelset. Dansk oversættelse Susanne Åbrandt. Humlebæk: Adlandia, 1998.
- Bettelheim, Bruno: Eventyrets fortryllelse. Kbh.: Schønberg, 1975.
- Bühler, Charlotte & Josephine Bilz: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Berlin: Springer, 1977.
- Frederiksen, P. B. & Michael Dal: Find din egen intelligensprofil, Danskafdelingen - Michael Dal, 2001. http://danska.khi.is/kurser/1/praktikforberedelse/7_int_test.pdf Hentet: 24. februar 2003.
- Gardner, Howard: Frames of Mind. The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.
- Gardner, Howard: Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 1999.
- Gardner, Howard: Den intelligente skole. Gardner i praksis. Dansk oversættelse: K. Strandberg. Kbh.: Gyldendal, 1999.
- Høgh, Carsten: Eventyrleksikon. Kbh.: Rosinante, 2002.
- Justesen, Helle Bender: Storyline i danskundervisningen, Danskafdelingen - Michael Dal, 2001. <http://danska.khi.is/artikler/storyline2.htm> Hentet: 19. oktober 2004.
- Kennedy, Teresa J.: Foreign Language Study and the Brain, Idaho Virtual Campus, 2000. <http://ivc.uidaho.edu/flbrain/> Hentet: 16.08 2004.
- Steingrimsdóttir, Maria: Storyline and active learning: Why? What? How?, CVU København & Nordsjælland, 2003. http://www.storylineapproach.dk/MS_Presentation.doc Hentet: 15. oktober 2004.
- Wullschläger, Jackie: H.C. Andersen. En biografi. Dansk oversættelse: Pia Juul. Kbh.: Reitzel, 2002.



Merete Rasmussen

Overlærer, lærebogsforfatter,
Skolen ved Bülowsvej.
merete.rasmussen@mail.tele.dk

Storyline - Den grimme ælling på tysk

„Es war so herrlich draußen auf dem Lande“. Sådan indledes den kendteste tyske oversættelse af første sætning af ‘Das hässliche Entlein’, der beskriver en tilværelse, der var alt andet end dejlig. Eventyret om den grimme ælling er ikke mindst aktuel i elevernes univers, hvor mange elever i løbet af deres skoleforløb udsættes for mobning og chikane. Deres ‘andegård’ i form af skolegården eller fristedet er således ikke altid lige dejlig at være i. Historien om den grimme ælling er derfor et godt udgangspunkt for at arbejde med storyline om mobning.

Storyline-metoden stammer fra Skotland, hvor de skotske lærere i 1965 blev præsenteret for en ny læseplan - en ændring af undervisningen i alle fag, der i store træk byggede på tværfaglige principper og lagde op til et helhedssyn på det enkelte barns læreproces. På Jordanhill College blev Steve Bell overdraget opgaven at efteruddanne lærerne til denne opgave.

Med *Storyline*-metoden bygges et undervisningsforløb op som en fortælling, som eleverne selv skaber vejledt af læreren. Et *Storyline*-forløb tager udgangspunkt i elevernes forhåndsviden. I processen udbygger eleverne denne viden gennem de erfaringer, de gør sig undervejs i fortællingen. *Storyline*-metoden er en undervisningsmetode, der er særdeles velegnet til sprogundervisning, fordi eleverne hele tiden befinder sig i situationer, hvor de er nødt til at bruge sproget og udvide deres ordforråd. Alt afhængig af hvornår i tyskundervisningsforløbet, der arbejdes med *Storyline*, kan sproget være tysk eller dansk. I begynderfasen, dvs. tysk efter et års undervisning, vil sproget være en blanding af tysk og dansk. Længere hen i forløbet (i slutningen af 8. klasse) vil sproget overvejende være tysk, både med hensyn til oplægget - altså de forskellige nøglespørgsmål - og elevernes klasediskussion. *Storyline*-metoden kan i princippet bruges på alle trin, men i det følgende refereres til begynder-/mellemtrin.

Alle *Storyline*-fortællinger har disse grundelementer:

- en bestemt tid
- et bestemt sted

- nogle bestemte personer (eller andre væsner), som har et liv på stedet
- en handling

I denne *Storyline* er overskriften *Unsere Schule / unser Schulhof*. Dertil kommer en række overskrifter i form af nøglespørgsmål, som udgør skelettet til historien. Herefter skaber eleverne selv det, der skal være indholdet. Eleverne har som baggrundsviden og inspiration arbejdet med 'Das hässliche Entlein'.

Historien sættes i gang

Som optakt til denne *Storyline* har læreren på tavlen hængt f.eks. fem stykker A4 papir på karton i forlængelse af hinanden, hvor der er plads til de kommende papfigurer (som repræsenterer elever fra klassen fra de involverede årgange). Læreren har papskabeloner i flere farver til uddeling. Dette skal illustrere, at der også er fiktive elever fra andre lande repræsenteret i 'vores skole'. Når eleverne møder til timerne, hvor *Storylinen* starter, bydes de velkommen af læreren, som den dag er blevet udnævnt til skolens leder, og som netop skal indvie den nye skole, som hedder _____, og som ligger i byen _____ med gadenavnet _____ i Tyskland.

Eleverne og læreren snakker om, hvad en tysk skole kan hedde, og hvor den skal ligge og evt. også på hvilken vej. (Materiale: Tysklands kort og navne på tyske skoler, byer, veje). Skolens navn bliver besluttet og skrevet på tavlen ligesom byen og vejen, hvor skolen ligger.

I det følgende gives der et overblik over *Storylinen* i skemaform (se skemaet efter denne artikel, s. 53-54)¹. Dette skema er lærerens arbejdsredskab.

Storyline: I denne spalte holder læreren styr på forløbet i historien/ 'den røde tråd'.

Nøglespørgsmål: Læreren har her formuleret de åbne spørgsmål, som skal sætte gang i elevernes tænkning, problemformulering og arbejde. De er oplæg til aktiviteterne.

Aktiviteter: Her skriver læreren det, der skal foregå i den planlagte undervisningssituation - hvad der skal gøres.

Organisation: Her skrives, om eleverne skal arbejde i små grupper, individuelt eller i klassen som helhed.

Læringsområder: Her skal læreren i stikordsform skrive, hvilken faglig læring, der formodes at ville foregå.

Materialer: Her skal læreren notere de materialer, der skal bruges.

Skolegården/fristedet

Stedet i *Storylinen* er en skole. Eleverne diskuterer i klassen, hvad der skal være i skolegården eller der, hvor deres opholdsrum er på skolen. De kan evt. få en tegning af områ-

det hos læreren, og med det rigtige målestoksforhold går de i gang med at indrette deres område. De tegner en grundplan og beskriver i detaljer, hvordan området er indrettet. Opgaven er skriftlig og den færdige beskrivelse hænges op under de enkelte grupperes figurer, og derefter fremlægges den for resten af klassen.



Foto: M. Rasmussen

Hvis projektet også inddrager matematikundervisningen, vil det være ideelt med et regulært budget for skolegårdens tilblivelse, så eleverne har en realistisk situation at arbejde med.

Personerne

Klassen deles i små grupper. Grupperne får at vide, hvilken aldersklasse, de repræsenterer. Gruppe 1 repræsenterer f.eks. elever fra 6. klasse; gruppe 2 repræsenterer elever fra 7. klasse; gruppe 3 repræsenterer elever fra 8. klasse. Gruppe 4 repræsenterer elever fra 9. klasse og gruppe 5 repræsenterer elever fra 10. klasse. Der må også gerne være to grupper med elever repræsenteret fra samme årgang (det kunne være fra 7.A og 7.B). Hver elev i gruppen laver nu sin egen papfigur ved hjælp af stofrester, garn m.m.

Derefter udfyldes et *Steckbrief* med: *Vorname - Nachname - Alter - Haarfarbe - Augenfarbe - Größe - Hobby - Lieblingsfächer - Haustier*. Herefter forbereder eleven en mundtlig præsentation af sin figur. Til hjælp får eleverne relevante tyske for- og efternavne, som de kan vælge imellem.

Steckbrief

Vorname: Christine
 Nachname: Müller
 Alter: 13 Jahre alt
 Haarfarbe: Schwarz
 Augenfarbe: Grün
 Größe: 163 cm
 Hobby: Schwimmen
 Lieblingsfächer: Sport und Deutsch
 Haustier: Hund

Når alle figurer er færdige, hænges de op årgangsvis på A4 arkene og præsenteres. Det er vigtigt, at eleverne laver deres figurer først og beskrivelsen bagefter, idet kreativiteten, også den sproglige, bedst kommer til udtryk på denne måde.

Den grimme ælling

Efter eleverne har lavet deres *Steckbrief*, diskuterer de - enten på tysk eller dansk - hvad mobning er, og herefter går de tilbage til eventyret om den grimme ælling og taler om, hvordan mobningen kommer til udtryk i eventyret om den grimme ælling. Derefter hænges Dan Olweus' definition på mobning op i klassen²:

En person er mobbet eller plaget, når han eller hun gentagne gange og over en vis tid bliver udsat for negative handlinger fra én eller flere personer. Ved negative handlinger kan der være tale om:

- Direkte fysisk vold, skub, slag, spark osv.
- Handlinger ledsaget af ord, trusler og hån om ubehagelige og ledende ting.
- Handlinger uden ord ved brug af grimasser, gestus, ved at vende vedkommende ryggen eller ved ikke at efterkomme en persons ønsker for at irritere eller såre.
- Negative handlinger kan også udtrykkes mere indirekte gennem social isolering og udelukkelse fra gruppen.³

Mobbeoffer

Nu kan eleverne gennem rollespil, som de selv har udtænkt og evt. skrevet ned, demonstrere, hvordan der bliver mobbet blandt eleverne. Situationerne kan også mimes, da en del af mobningens problematik netop er brugen af grimasser - vende ryggen til, hvis vedkommende kommer ind i klassen osv.

Det er ikke meningen, at eleverne skal skrive lange teaterstykker, men de skal kun gennem nogle få udsagn ganske kort demonstrere, hvordan sprogbrug, kropssprog og mimik hurtigt kan give en elev følelsen af ikke at høre til. En gennemgang af modalverberne (*dürfen, können, mögen, müssen, sollen und wollen*) og deres betydning vil være oplagt som hjælpeord i denne opgave.

Flugten/ forandringen

Igen vendes tilbage til eventyret om den grimme ælling. Eleverne taler om hvordan ællingen flygtede fra andegården, kom til den gamle bondegård og efterhånden vandt sin frihed. Nu ses på elevernes *Steckbriefe*, der kan anvendes i flere sammenhænge. Nogle af de kulørte papfigurer, der skal repræsentere indvandrere i Tyskland, kan f.eks. fortælle om, hvorfor de er kommet til Tyskland. Hvad er de flygtet fra og hvorfor?

Skoleskift

Hvordan er de 'flygtede' blevet modtaget i klassen? Der kan evt. laves interviewspørgsmål til skolens øvrige elever (klassen kan interviewe de elever, der også har tysk på skolen) for at forhøre sig om hvem, der har flyttet skole, hvem der kommer fra et andet land og hvorfor, hvordan de synes de er blevet modtaget på skolen og af klassen. Her kan elevernes egne erfaringer inddrages - også med hensyn til andre landes skoleformer.

Klassens gode trivsel

Igen vendes tilbage til eventyret. Burde andemor havde talt med ællingerne i andegården om at opføre sig anderledes over for den grimme ælling og lade være med at mobbe den? Nu kan der arbejdes med et værdispil, evt. på dansk. Undervisningsministeriet udgav i foråret 2000 hæftet 'Værdier i virkeligheden', hvor den daværende undervisningsminister Margrethe Vestager giver sit bud på hvilke værdier, uddannelsessektoren skal formidle. Hendes forslag knytter an til følgende ni sæt af værdier:

- Ånds- og ytringsfrihed
- Ligeværd, selvværd og tolerance
- Fællesskab og den enkelte
- Solidaritet og omsorg
- Selvforståelse og identitet
- Samtale og diskussion
- Nysgerrighed, engagement og begejstring
- Virkelyst og arbejdsglæde
- Indsigt i og ansvar for naturen



Eleverne kan vælge nogle af værdireglerne og diskutere om og hvordan synspunkterne/holdningerne stemmer overens med deres virkelighed. De kan skrive associationer ud fra en eller flere værdier og sammenskrive associationsordene til et digt, som enten læses op, hænges op, eller samles i en fælles mappe. Lad eleverne dramatisere værdibegreberne. Hvordan viser man f.eks. nysgerrighed uden ord? Lad eleven selv vælge den værdi, han/ hun vil dramatisere, og lad resten af klassen gætte, hvilken værdi der vises. Lad eleverne diskutere værdierne set i forhold til menneskerettighederne. De fælles værdier, man er blevet enige om i klassen, kan danne grundlag for klasseregler.

I et eventuelt samarbejde med klasselæreren arbejder eleverne med emnet også uden for tysktimerne. Klassens regler hænges op i klassen, så de er synlige for alle, og alle har været med til at godkende dem. F. eks:

- *jeder darf seine eigene Meinung sagen*
- *jeder soll sich in der Klasse sicher fühlen können*
- *alle Schüler sind gleich, ungeachtet Hautfarbe, Sprache und Herkunft*
- *alle Schüler sind verantwortlich dafür, dass niemand in der Klasse sich unsicher fühlt*
-
-

Det er vigtigt, at enhver *Storyline* får en naturlig afslutning - gerne festlig - og i denne her forbindelse sluttes der af med en klassefest med tyske retter. Syng også gerne nogle tyske sange og dans danse, hvor man bruger det tyske sprog.

Storylinemetoden er et pædagogisk værktøj, der gør det muligt at strukturere et undervisningsforløb, der involverer eleverne følelsesmæssigt, og lader deres undren, videbegær, fantasi og kreativitet være et fundament i læringsprocessen. Storylinen tager udgangspunkt i elevernes eget univers, og eleverne indgår i en ligeværdig dialog med læreren om undervisningens indhold og aktiviteter.

Storyline- metoden

- involverer eleverne aktivt
- styrker elevernes medbestemmelse og - ansvar
- tager udgangspunkt i virkeligheden og styrker fantasien
- værdsætter alle elevers ytringer
- sammenkæder skolefærdigheder og livet uden for skolen
- stiller nøglespørgsmål, som der ikke findes rigtige eller forkerte svar på

Derfor har metoden så rige muligheder.

Noter

1 Se skemaet efter denne artikel på side 53-54.

2 Dan Olweus er norsk professor i psykiatri.

3 Der findes mere om emnet på følgende internetadresse:

Mobning skal ud af skolen: <http://pub.uvm.dk/1999/mobning/hel.htm>

<http://www.dr.dk/undervisning/mobning/Mobning/definition.htm>

Litteratur

Falkenberg, Cecilie & Erik Håkonson: *Storylinebogen*. En håndbog for undervisere. Vejle: Kroghs Forlag, 2000.

Olweus, Dan: *Mobning i tiden*. Hvad vi ved og hvad vi kan gøre. Kbh.: Reitzel, 2000.

Rasmussen, Merete: *Hans Christian Andersen - auf Deutsch*. Kbh.: L&R uddannelse, 2004.

Vestager, Margrethe: *Værdier i virkeligheden*. Kbh.: Undervisningsministeriet, 2000.

Storyline i skemaform. v/ Merete Rasmussen

Storyline	Nøglespørgsmål	Aktiviteter	Organisation	Læringsområder	Materialer
1. Skolegården	Hvad skal der være i en skolegård/ i et fristed for at alle elever kan have det godt?	Klassediskussion – en ordbank udarbejdes.	Klasse	Navne på ting, der efter jeres mening bør være i en skolegård.	Flipover, ordbøger
	Hvordan ser jeres skolegård/ fristed ud? En liste udarbejdes over, hvad der skal være i jeres skolegård. En modeltegning laves over en skolegårds areal.		Gruppe	Tegne i målestoksforhold. Hver gruppe laver "modeltegningen" til rigtig størrelse.	Ordforråd trænes. Ordbøger/ billedbøger, papir, blyant, lineal, maling, lim, pap, stof, træ.
Storyline	Nøglespørgsmål	Aktiviteter	Organisation	Læringsområder	Materialer
2. Personerne	Hvem finder sig i skolegården / i fristedet?	Identitet vælges (flere forskellige aldersklasser skal være repræsenteret).	Gruppe	"Steckbrief": For- og efternavne; Alder, hårfarve, højde, øjenfarve, hobby, yndlingsfag, husdyr. Præsentation af sig selv.	Papfigurer (sort, hvid, brun) stofrester, perler, knapper, lim, saks, blyant, farver.
	Hvordan er de personer, der er i jeres skolegård/i jeres fristed?	Personkarakteristik Udseende/ Væremåde	Klasse/ gruppe	Tillægsord, præsentation af andre	Papfigurene
Storyline	Nøglespørgsmål	Aktiviteter	Organisation	Læringsområder	Materialer
3. Den grimme ælling Mobbeoffer	På hvilke områder er den grimme ælling anderledes? Udseende og egenskaber? Hvilke egenskaber /roller har de andre dyr i eventyret?	Læse og lytte og arbejde med Den grimme ælling. Udarbejde en liste over de forskellige dyrs identitet. Hvilke dyr? Udseende? Alder? Egenskab?	Klasse / Gruppe og individuelt	Definitionen på mobning. Forskellige måder at blive mobbet på. Skriv mobbesætninger og mobbeord fra Den grimme ællings verden.	Planche: Med Den grimme ælling i midten som 'skydeskive' og de andre dyr fra eventyret rundt om. Dyrenes identitet klistres på planchen, og 'mobbeord' og også positive ord og sætninger fra eventyret illustreres.

Storyline i skemaform. v/ Merete Rasmussen

4. Mobbeoffer	På hvilke måder mobbes der i jeres skolegård/ fristed ?	Klassediskussion/ Gruppediskussion Situationer demonstreres fra skolegården. Ordliste og sætninger til brug for rollespil udarbejdes.	Gruppe	Små rollespil med realistiske situationer fra skolegårdens mobbemiljø skrives og opføres for klassen.	Rekvisitter, som eleverne ønsker til brug for rollespillet.
Storyline	Nøglespørgsmål	Aktiviteter	Organisation	Læringsområder	Materialer
5. Flugten / forandringen	Hvilke muligheder er der for at forandre sin situation for den grimme ælling? Hvad sker der af negative og positive ting, da den grimme ælling flygter? På hvilke måder har den grimme ælling forandret sig?	Skriv, hvad Den grimme ælling gør og udfærdig en liste med positive og negative hændelser under flugten.	Gruppe/ individuelt	Skriv et digt til Den grimme ælling/ illustreer digtet og læs jeres digt op for hinanden. Brug konkret poesi f. eks. (Elfchen/ Diamant / Akrostikon).	Computer, blade, farvet papir, farver.
6. Skoleskift	Hvilke muligheder er der for at skifte skole i Danmark / Tyskland? Hvorfor skifter elever skole?	Diskuter de positive og negative ting, der er i forbindelse med et skoleskift.	Gruppe	Det tyske skolesystem. Udveksling af eleverfaringer i forbindelse med et skoleskift. Lav en billedhistorie, tegneserie eller lignende, som viser, hvordan det er at skifte skole. Fortæl om jeres første dag i den nye skole – optag jeres indtryk på bånd eller på videobånd. Elever, der ikke har prøvet at skifte skole, kan fortælle om deres første skoledag.	Papir, båndoptager, videobånd.
Storyline	Nøglespørgsmål	Aktiviteter	Organisation	Læringsområder	Materialer
7. Klassens gode trivsel	Hvad kan der gøres for at elever undgår at blive mobbet? Hvad kan der gøres for at klassen trives socialt? Hvornår føler man sig tryk i skolen?	Regler udfærdiges for, hvordan klassen hindrer, at klassens elever mobbes. Eksempler gives på gode, sociale tiltag for klassen.	Klasse / gruppe	Skriv en invitation til en evt. klassefest. Planlægge udflygt. Lav indkøbsliste til fælles spising. Udfærdig menukort. Planlægge festlige indslag til en evt. klassefest. Lav menuen til klassefesten (find evt. tyske opskrifter på internettet).	Computer/ internet, spil, karton, farver, papir. Mulighed for køkkenfaciliteter.



Annette Winther

Pædagogisk konsulent, Skoleafdelingen,
Børn- og ungeforvaltningen, Odense.
annet@odense.dk

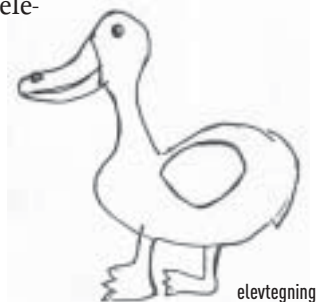
Idékatalog: H.C. Andersen for to-sprogede børn

H.C. Andersens eventyr er vel nok noget af det kendteste fælles læsestof for børn og voksne - vi har fået ham læst højt som børn af voksne, vi læser dem op som voksne for børn, og med jævne mellemrum tager vi lige et eventyr for os selv, fordi hver alder giver nye vinkler på H.C. Andersens eventyr.

Vi citerer gladeligt enkelte linier, passer andre udtryk ind i vores snak og skrift, vi nyder film om eventyrene og afventer det kendte; teatrene tager med jævne mellemrum H.C. Andersen, hans liv eller hans eventyr på repertoire. Intet barn forlader skolen uden på et eller andet tidspunkt i en eller anden form at have beskæftiget sig med dette danske klenodie. Og han skal naturligvis også ind i arbejdet med de tosprogede elever. Derfor har vi i Skoleafdelingen i Odense gennemført nogle H.C. Andersen-forløb, der retter sig i særlig grad mod tosprogede børn. Disse forløb, som er gennemført af kolleger i Odense og i et enkelt tilfælde i et samarbejde med kolleger i Ålborg, vil jeg gerne beskrive nærmere.

Med baggrund i en opfattelse af, at et ord/begreb skal gentages adskillige gange i en meningsfyldt kontekst, før det er 'adopteret' og kan bruges naturligt af den nye 'ejermænd', og at elever lærer fint af hinanden, er undervisningsmaterialet udarbejdet efter *Collaborative Learning*-princippet.

Desuden er materialet udarbejdet på et tidspunkt, hvor det var meget vanskeligt at få fingre i undervisningsmaterialer, der kunne anvendes til elever med et sparsomt kendskab til det danske sprog, men med en alder, som gør dansk begyndermateriale indholdsmæssigt ikke alderssvarende og derfor ubrugeligt.



‘Den grimme ælling’ for et 4. klassetrin

- Ud fra et billedmateriale, som består af gode, tydelige og gerne inspirerende billeder, vælges et billede med mange ting på, og ved at bruge dette som *over-head*-planche er der mulighed for brainstorming: Hvor mange ord kender eleverne? De kendte ord skrives ned, og læreren noterer sig, hvilke ord der mangler - eller rettere: hvilke dele af indholdet, eleverne mangler ord for.
- I grupper på fire og med de kendte ord skaber eleverne deres historie om dyrene på landet, i andegården, eller hvad der nu er på billedet. Disse historier fortælles på klassen og samles - enten i skriftlig form eller på bånd.
- Figurerne fra historien tegnes i stort format og hænger under hele forløbet med magneter fast på tavlen i klasseværelset.
- Så er det tid til oplæsning; læreren læser ‘Den grimme ælling’, og eleverne noterer sig så mange oplysninger som muligt undervejs. De vælger en figur fra eventyret, som de personificerer sig med, og går rundt blandt hinanden og fortæller f.eks.: „Jeg har ligget i et æg, min mor blev forundret, da hun så mig - - - etc. Hvem er jeg?“
- Den tidligere 4-mands-gruppe samles igen (eller nye grupper skabes), og de vælger opgaver. Til næste lektion har hvert gruppemedlem forberedt at læse et stykke højt for de andre tre eller forberedt at referere et tekststykke.
- De valgte billeder bruges som sekvenskort. Elever fortæller - enten enkeltvis eller parvis - historien, evt. med båndoptager på.
- Til pararbejde er billederne udarbejdet som vendespil - billede/billede eller billede/ord eller ord/ord. Tilsvarende kan sætninger fra historien også udarbejdes.
- Et andet pararbejde: to diktater med forskellige manglende ord, den ene dikterer, og den anden skal skrive de manglende ord; bagefter bytter de rolle.
- Som efterbehandling anvendes magnetbillederne - som nu er forandret til stangdukker - til opførelse af historien - evt. med publikum.
- Til sidst sammenlignes elevernes egne historier, som de lavede på baggrund af det først valgte billede med H.C. Andersens eventyr. Dette vækker ofte moro, når historierne viser sig at ligge langt fra H.C. Andersen.



Foto: Annette Winther

Kollegerne i Odense og Ålborg har naturligvis lavet alle disse figurer på basis af elevernes tegninger, opgaver (og mange flere), lamineret det hele, lagt dem i en kasse, der så 'går i arv' fra år til år, fra klasse til klasse, og således berettiges det store arbejde. Odense Skoleafdeling har naturligvis også følt, at denne opgave var væsentlig, og i skoleåret 04/05 er der blevet udarbejdet et idékatalog med mangfoldige ideer. F.eks. idéer til store arrangementer, der kun kan udføres i et samarbejde imellem skoler i byen, men også idéer, der kan tages op på den enkelte skole.²

Jeg nævner i flæng nogle af idéerne:

- Gadeteater ved byens forskellige H.C. Andersen-skulpturer.
- Skriv et eventyr eller en sang og deltag i MGP.
- H.C. Andersen-stafet: den høje hat går fra skole til skole med fastlagte terminer, og i hatten er der hilsener og beskrivelser af, hvad den afleverende skole har lavet.
- Tilmeldte klasser udarbejder en figur i ostevoks i størrelsen 20x13 cm. Disse figurer går videre til byens kendte kunstner Jens Galschøt, der laver afstøbninger i kobber til et samlet relief, der hænges op på en mur ind til Børnekulturhuset Fyrtøjet - et sted, hvor både den kørende og gående trafik er stærk.
- Vandrehistorie på nettet.

På den enkelte skole:

- Collager i papir/tekstil/filt.
- Skab H.C. Andersens stue i miniformat.
- Design kostumer.
- Eventyr-labyrint, skab en labyrint i hvis nicher stumper af eventyr skal læses og titlen gættes.
- H.C. Andersen-jeopardy.
- H.C. Andersens rekordbog: lav det længste papirklip, den højeste hat, læs de fleste eventyr etc.

Note

1 Opgaver kan evt. rekvireres ved henvendelse til Annette Winther i Odense Skoleafdeling. De vil så blive sendt som kopifortæg til bearbejdelse og laminering.

Godt Nyt

- omkring H.C. Andersen

- fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks samlinger

Andersen, H. C.: Andersen. H.C. Andersens samlede værker. Udg. af Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. Red. af Klaus P. Mortensen. Udgivere Laurids Kristian Fahl [et al.]; under medvirken af Finn Gredal Jensen. Kbh.: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab: Gyldendal, 2003.

Andersen, H.C.: Rejseskitser 1826-1872. Billedbog uden Billeder. Et Besøg i Portugal 1866. Udg., efterskrift og noter ved Erik Dal. Kbh.: Det danske Sprog- og Litteraturselskab; Valby: Borgen, 2003. 332 s. (Danske klassikere)

Andersen, Jens: Andersen. En biografi. Kbh.: Gyldendal, 2003. 2 bd. 527 + 439 s.

Andersen og Verden. Indlæg fra den Første Internationale H.C. Andersen-Konference 25.-31. august 1991. Red. af Johan de Mylius, Aage Jørgensen & Viggo Hjørnager Pedersen. Udg. af H. C. Andersen Centret, Odense Universitet. Odense: Odense Universitetsforlag, 1993. 561 s.

Barüske, Heinz: Hans Christian Andersen in Berlin. Berlin: Hendrik Bässler Verlag, 1999. 152 s. (Im Spiegel der Zeit; Bd. 3)

Borup Jensen, Thorkild: H.C. Andersens eventyr i billeder. En illustrationshistorie. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2004. 292 s. (University of Southern Den-

mark Studies in History and Social Sciences; vol. 289)

Det er ganske vist! Lærerens bog om H.C. Andersen. Anette Øster [et al.] v/ Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitet, København. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2004. 106 s.

Indeholder 9 artikler, der ud fra forskellige synsvinkler belyser H.C. Andersens forfatterskab og samtid. Det er antologiens hensigt at inspirere den enkelte lærer til at arbejde med H.C. Andersen i undervisningen.

Indhold: Anette Øster: Børnenes H.C. Andersen; Knud Wentzel: Folkeeventyr og kunsteventyr; Jørn Lund: Et liv i sproget; Kathrine Lilleør: Ællingen; Torben Weinreich: At kielne og kielinge for hverandre?: 1800-tallets børnelitteratur i skolen i dag; Nina Christensen: Mere for de Store end for de Smaa? - om H.C. Andersen, B.S. Ingemann og børnelitteraturen omkring 1835; Ole Laursen: Den naturfaglige H.C. Andersen - mellem sandheden og eventyret; Anna Karlskov Skyggebjerg: H.C. Andersen i undervisningen.

Digt og klogskab. Et udvalg af 1800-tallets børnelitteratur. Kbh.: Center for Børnelitteratur: Høst, 2003. 272 s.

Tekster af: Poul Handrup, N.F.S. Grundtvig, Adam Oehlenschläger, H.C. Andersen, Christian Bredsdorff, O.O. Bagge, Wilhelm Hey, Christian Winther og Alfred Schmidt, Christian Molbech, Sille Beyer, B.S. Ingemann, Carl Thomsen, Julius Chr. Gerson, H.V. Kaalund, Simon Simonsen, Peter

Faber, Maria Bojesen, Christian Richardt, Nikolaj Krossing, Cornelia Levetzow, P.J. Stahl, Ernest von der Reche og Lorenz Frölich, Gotfred Rode, Johan Krohn, Mads Hansen, Hans Peter Holst, Anna Winkel Horn, Christian Bredsdorff, Holger Drachmann, Amalie Skram, Erik Bøgh, Carl Ewald, Fanny Tuxen, Mathilde Groos, Louis Moe, Elith Reumert

Indhold: Torben Weinreich: Poetisk skyllevand? Børnelitteraturen i 1800-tallet; Nina Christensen: „Barnesindet ville aldrig forsvinde“: omkring B.S. Ingemanns Morgensange for børn (1937); Anna Karlskov Skyggebjerg: Vær lydlig. Historien om Den store Bastian på dansk; Anette Øster Steffensen: Fløjl og vadmæl - om 1800-tallets fortællinger for børn og unge. m.m.

Det **dæmoniske** spejl. Analyser af H.C. Andersens „Skyggen“. Red. af Finn Barlby. Kbh.: Dråben, 1998. 144 s.

Indeholder analyser: Anders Palm: Den gækkende „skygge“ - Mangetydighedens strategi i H.C. Andersens eventyr; Klaus P. Mortensen: Fortællerens skygge; Johan de Mylius: Skyggen i ny belysning; Ib Johansen: Skygebilleder fra en rejse til Syden; Hans Henrik Møller: Sproget, skriften og verden; Erik Svendsen: „Roser for en Ko“; Finn Barlby: Det dæmoniske spejl. Om skærmen og skyggen - og skyggen af et ord, altså: Andersen & Arabesken; Mattias Winther: Manden og hans skygge; H.C. Andersen: Skyggen.

Grue, Morten: En dukkemager læser H.C. Andersen. Gråsten: Drama, 2004. 92 s.

Hans Christian Andersen. A Poet in Time. Papers from the Second International Hans Christian Andersen Conference 29 July to 2 August 1996. Edited by Johan de Mylius, Aage Jørgensen & Viggo Hjørnager

Pedersen. Odense: Hans Christian Andersen Centret, Odense University: Odense University Press, 1999. 576 s.

Hjørnager Pedersen, Viggo: Ugly Ducklings? Studies in the English translations of Hans Christian Andersen's tales and stories. Odense: University Press of Southern Denmark, 2004. 389 s. (University of Southern Denmark Studies in Scandinavian Language and Literature; vol. 64) Disputats, Syddansk Universitet, 2004.

Det **(h)vide** spejl. Analyser af H.C. Andersens „Sneedronningen“. Red. af Finn Barlby. Kbh.: Dråben, 2000. 222 s.

Indeholder analyser: Hans Henrik Møller: Hvordan staver man til evighed?; Hugo Hørlych Karlsten: Spejlene og de indre veje; Erik M. Christensen: Een på brillen; Finn Hauberg Mortensen: Stjerne, rose og spejl; Johan de Mylius: Forvandlingens billeder; Ib Johansen: En vinterrejse - quest-struktur og sort og hvid magi i H.C. Andersens „Sneedronningen“; Jacob Bøggild: Fortællingens arabiske allegori - Sneedronningen; Finn Barlby: Det (h)vide spejl. Syv vandring i fiktionens vide verden; H.C. Andersen: Snee-Dronningen (digt); Sneedronningen: et Eventyr i syv Historier.

Mortensen, Klaus P.: Svanen og skyggen. Historien om unge Andersen. Kbh.: Gad, 1989. 203 s.

Mosegaard, Finn W.: En storyline om Den grimme ælling. Storyline-metoden fra 3. klasse. Beskrivelse af et undervisningsforløb. Spøttrup: Mosegaard U.V., 1999. 20 s. (1 diskette i lomme). (Værkstedsserien)

Mylius, Johan E. de: Forvandlingens pris. H.C. Andersen og hans eventyr. Kbh.: Høst, 2004. 384 s.

Mylius, Johan de: H.C. Andersens liv. Dag for dag. Ny, forøget og revideret udgave. Kbh.: Aschehoug, 1998. 309 s.

Mylius, Johan de: Hr. Digter Andersen. Liv, digtning, meninger. Kbh.: Gad, 1995. 379 s.

Mylius, Johan E. de: Med Andersen i skolen. Odense: H.C. Andersen-centret, Odense Universitet, 1995. 34 s.

Omhandler bl.a. brugen af H.C. Andersens eventyr i undervisningen i Bulgarien. Fortegnelse over indlæggene på den bulgarske konference: „Andersen's fairy tale tradition and its implementation in kindergartens and primary school“, Sofia, 16.-17. maj 1995.

Møllehave læser H.C. Andersen. H.C. Andersens salt - om humoren i H.C. Andersens eventyr. Lystig og ligefrem - Andersens allitterationer. Kbh.: Lindhardt og Ringhof, 2003. 166 s.

Møller-Christensen, Ivy York: Den gyldne trekant. H.C. Andersens gennembrud i Tyskland 1831-1850. Odense: Odense Universitetsforlag, 1992. 401 s. (Odense University Studies in Scandinavian Languages and Literatures; vol. 24)

Nedslag i børnelitteraturforskningen 2. Roskilde Universitetsforlag, 2001. 209 s. (Center for Børnelitteraturs skriftserie)
Indhold bl.a.: Helene Høyrup: Hvem var den lille havfrue? Billedet, barnet og kulturen mellem H.C. Andersen og Disney.

Nørregård-Nielsen, Hans Edvard: Jeg saae det Land: H.C. Andersens rejseskitser fra Italien. 4. udg. Kbh.: Gyldendal, 2004. 283 s.

Pen og Blækhuus. Nye og gamle tings-eventyr med litteraturpædagogisk efterskrift. Forfattere: H.C. Andersen [et al.]. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag: Center for Børnelitteratur, 2004. 111 s.
Heri bl.a.: Anna Karlskov Skyggebjerg: Tingseventyret som genre og litteraturpædagogisk mulighed.

Proceedings from the 8th Nordic Conference on English Studies. Ed. by Karin Aijmer & Britta Olinder. Göteborg: Göteborg University, Department of English, 2003. 345 s. (Gothenburg Studies in English; 84)
Heri artikler om bl.a. H.C. Andersen samt engelsk litteratur.

Rasmussen, Merete: Hans Christian Andersen - auf Deutsch. Kbh.: LR Uddannelse, 2004. 32 s. (Echt Themenhefte)
Hertil hører: Lærervejledning (med 1 cd). 2004. 16 s.

Stybe, Vibeke: „Børnene kyssede mig kærligt“. H.C. Andersen og børnene. 1. udgave. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004. 132 s.

Sørensen, Villy: Sørensen om Andersen. Villy Sørensens udvalgte artikler om H.C. Andersen. Forord af Henning Sørensen; redaktion og efterskrift af Torben Brostrøm. Kbh.: Gyldendal, 2004. 162 s.
Indhold: H.C. Andersen og ingen begyndelse; Intellekt og følsomhed; Om eventyrene (Eventyr og historier; H.C. Andersens skygge; H.C. Andersen og den lykkelige ende; Vintereventyr; Andersen og anima; Andersen og Kierkegaard (Digteren, filosofen - og

barndommen; Er en nations store forfattere særlig karakteristiske for deres nation?); Om romanerne (De djævelske traumer); Om dagbøgerne (H.C. Andersen til daglig)

Wullschläger, Jackie: H.C. Andersen. En biografi. På dansk ved Pia Juul. Kbh.: Hans Reitzel, 2002. 502 s.

Vinge Pedersen, Bente: Vanddråben. København på H.C. Andersens tid. Kbh.: Københavns Bymuseum, 2004. 54 s.

Nogle links til H. C. Andersen - med informationer, tekster, oversættelser og yderligere links

- H.C. Andersen 2005: www.hca2005.dk/
- H.C. Andersen Centret, Syddansk Universitet, Odense: www.andersen.sdu.dk/index.html
- Arkiv for dansk litteratur, Det Kongelige Bibliotek & Det danske Sprog- og Litteraturselskab: www.adl.dk/adl_pub/vaerker/cv/ff_vaerker_menu.xsql?ff_id=22&bogstav=&nnoc=adl_pub
- H.C. Andersen Homepage Odense, Denmark: www.hcandersen-homepage.dk/hca_links.htm
- Gamle danske sange - med tekst af H.C. Andersen: www.ugle.dk/h_c_andersen.html
- Projekt Gutenberg-DE - Andersens Märchen: <http://gutenberg.spiegel.de/autoren/andersen.htm>



Andet Godt Nyt

fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks Samlinger

Armstrong, Thomas: Læsning og skrivning med mange intelligenser. Oversættelse: Sophie Ellgaard; sproglig og faglig bearbejdelse: Bjarne Juul & Susanne Aabrandt. 1. udgave. Humlebæk: Adlandia; Frederikshavn: Dafolo, 2004. 208 s.

Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies. Ed. by Hans Lauge Hansen. Kbh.: Museum Tusculanum, 2004. 246 s.

English in Urban Classrooms. A multi-modal perspective on teaching and learning. By Gunther Kress [et al.]. London: RoutledgeFalmer, 2005. 184 s.

A Flying Start! Introducing early language learning. By June de Silva & Peter Satchwell. London: CILT, Centre for Information on Language Teaching and Research, 2004. 78 s. (Young Pathfinder; 11) (Tidligere udg. med titel: Catching them Young, 1995)

Ibsen, Elisabeth: Engelsk i Europa - 2002. Norsk rapport fra en europeisk engelskundersøkelse om holdninger til og ferdigheter i engelsk ved utgangen av den obligatoriske grunnskolen. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo, 2004. 124 s. (Acta didactica; 2/2004)

Into the Story. Language in action through drama. Carole Miller & Juliana Saxton; foreword by Alison Preece. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004. 162 s.

Language and Additional/ Second Language Issues for School Education. A reader for teachers. Ed. by Constant Leung. York: York Publishing Services, 2002. 146 s. (Published for NALDIC)

Language Learning and Teacher Education. A sociocultural approach. Ed. By Margaret R. Hawkins. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. 204 s. (Bilingual Education and Bilingualism; 48)

Learning to Read Critically in Language and Literacy. Ed. by Andrew Goodwyn & Andrew Stables. London: Sage Publications, 2004. 238 s. (Learning to Read Critically)

Pike, Mark A.: Teaching Secondary English. London: Paul Chapman Publishing, 2004. 198 s.

Shin, Sarah J.: Developing in Two Languages. Korean children in America. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. 194 s. (Child Language and Child Development; 5)



Foto: Per Lukman