



Michael Dal

Lektor, Kennaraháskóli Íslands (Islands 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	Ukendt / 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; sjælden 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 suverænitæt.

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, oprindelig 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 nyfgenhed.

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 vrimler 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 diligenzen 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 øjeblikkelig 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 aftentimerne. 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 selvtillidsfulde, uafhængige og viljestærke)
- 6) den sprogligt-verbale intelligens
(personer med højt udviklede talegaver, der holder af at læse, skrive og lege ordlege; 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 lydmønstre 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 indlæringsituation, 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; Steingrímisdóttir 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 uvilkårligt 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 gloser 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.: Schönberg, 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.
- Steingrímisdóttir, 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.