



Leni Dam

Pædagogisk konsulent, dr.pæd.h.c

CVU København & Nordsjælland

lenidam@hotmail.com

Lyrik i sprogundervisningen – hvad, hvorfor og hvordan

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

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

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

Nogle overordnede argumenter for anvendelse af lyrik i sprogundervisningen

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

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

Lyrik i begynderundervisningen

Enhver bog og lærervejledning til begynderundervisning fremhæver vigtigheden af brug af rim, remser og sange i den første sprogundervisning og dermed sproglæring, altså i elevernes tilegnelse af målsprogets gloser, udtryk og sætningsstrukturer². Ud over disse elementer i sproget må man selvfølgelig ikke glemme lyrikkens indflydelse på oparbejdelsen af en god intonation, der netop 'topper' ved 9-årsalderen, ej heller den 'usynlige' indøvelse af grammatik (sprog og sprogbrug), der automatisk sker f.eks. i forbindelse med *Nursery Rhymes*, der ofte indeholder verber i datid eller førnutid, se f.eks. nedenstående eksempel: *Jack and Jill went up the hill*.³

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

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

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

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

- *A linguistic resource*
Værdien af lyrik som en sproglig og tilmed autentisk kilde.
- *A psychological/affective resource*
Den psykologiske værdi i at rim, remser og sange fremføres i fællesskab og derfor ikke virker truende sammenholdt med genrens sanselige og motive-rende værdi.
- *A cultural resource*
En kilde til målsprogets kultur, der kan sammenholdes med modersmålets kultur⁶ – også når der er tale om to- eller flersprogede elever.
- *A social resource*
En kilde til socialt samvær. Ud over at siges og synges i fællesskab, kan rim, remser og sange være udgangspunkt for små optrin eller skuespil.

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

Lyrik på de ældre klassetrin

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

*Tinker tailor,
Soldier, sailor
Rich man, poor man,
Beggars-man, thief⁷*

Et eksempel på et dansk ‘tællerim’:

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

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

Min og mine ældre elevers foretrukne arbejdsform med digte er at omforme et digt til et lille skuespil. Her inddrager vi såvel argumenter for anvendelse af lyrik fra Brewster m.fl. som Annegret Friedrichsens forskellige faser. Et godt digt at anvende som introduktion til denne opgavetype⁸ er *Romance* taget fra digtsamlingen *Hard Lines* (Townsend 1985: 87) – en digtsamling, der er skrevet for unge af unge⁹:

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

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

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

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

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

Afsluttende bemærkninger

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

Noter

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

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

Litteratur

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