

Elevers deltagelsesmuligheder ved brug af litterære forestillingsbilleder i undervisning med et flersprogligt værk



Marianne Oksbjerg

Ph.d.

Lektor, læreruddannelsen UCN

mao@ucn.dk

Læsning af skønlitteratur rummer et potentiale for at få indblik i andre menneskers tanker, følelser, holdninger og livsverdener. Litteraturteoretikeren Rita Felski formulerer, at mødet med litteraturen kan vække genkendelse, overraskelse, fortryllelse og invitere til dybe sociale, kulturelle og psykologiske indsigter (Felski, 2008). Når lærere udvælger skønlitterære tekster til undervisningsbrug, er nogle af udvælgelseskriterierne netop, at teksterne rummer muligheder for genkendelse og indblik i forskellige kulturer gennem mangeartede sproglige udtryk. Litterære værker med flersproglige træk rummer potentialer for genkendelse og indsigter på andre måder end f.eks. værker fra danskfagets traditionelle litterære kanon. Værkerne kan derfor være med til at udvide deltagelsesmulighederne i undervisningen for eleverne. Undervisningen kan derved både skabe øgede deltagelsesmuligheder, men også give muligheder for indblik i og forståelse for flere sprog og kulturer.

Udvælgelse af velegnet litteratur kan dog ikke stå alene. Teksternes potentiale kan realiseres målrettet i undervisningen gennem litteraturdidaktiske overvejelser, hvor øgede deltagelsesmuligheder for eleverne er i fokus. Målet med denne artikel er at undersøge, hvordan litteraturundervisning med et udvalgt flersprogligt litterært værk kan udfoldes, så elever uanset sproglig og kulturel baggrund oplever øgede deltagelsesmuligheder. Undersøgelsen søges belyst gennem analyse af nedslag i værket Gigis (2020) *Gigis fortjællinger fra blokken*, som er skrevet på dansk, men som også indeholder elementer af etnolekt, slang og engelske ord og vendinger. På baggrund af analysen formuleres litteraturdidaktiske ansatser, der kan anvendes til at forbedre undervisningsmetoder og fremme elevernes forståelse og engagement i litteraturen. Teksten vurderes, sammen med den skitserede litteraturdidaktik, at have relevans for undervisning i grundskolens mellemtrins- og udskolingsklasser og for læreruddannelsen i fagene dansk og dansk som andetsprog.

Teoretisk ramme

Filosoffen Martha Nussbaums tanker om det globale medborgerskab handler bl.a. om at kunne indleve sig i den anden, kritisk refleksion og stillingtagen i forhold til de forestillinger om verden, som også skønlitterære tekster repræsenterer (Nussbaum, 1997). Litteraturredaktikeren Judith Langers begreber om *horizons-of possibilities-thinking* gennem *Stances during Envisionment Building* tilbyder måder at transformere Nussbaums tanker på. Langers begreber omhandler netop litteraturredaktiske tiltag rettet mod udvidelse af læserens udblik og indblik i andre kulturer end sin egen (Langer, 2011: 16-21; Skyggebjerg og Oksbjerg, 2020). Langer beskriver, hvordan læseren gennem indlevende læsning undersøger andre perspektiver, følelser og livssituationer og derved udvider sin horisont (Langer, 2011: 28). Herved skabes der i denne meningssøgende læseproces grundlag for "alternative fortolkninger, kritisk læsning, andre opfattelser, komplekse karakteristikker og ubesvarede spørgsmål" (Skyggebjerg og Oksbjerg, 2020: 100). I nærværende artikel undersøges denne form for horisontudvidende læsning ved analyse og vurdering af et udvalgt flersprogligt værk. Ifølge Langer sker dannelsen af de indre forestillingsbilleder (*Envisionments*) igennem fem faser, som kan have relevante didaktiske implikationer. Det skal nævnes, at hver af de fem faser her for overskuelighedens skyld præsenteres separat, selvom de i litteraturredaktisk praksis ofte vil foregå simultant eller i overlappende sekvenser. I den første fase møder læseren for første gang teksten og forsøger at forstå, hvad den handler om. I anden fase undersøges teksten yderligere ved at gå grundigt og analytisk til værks. I tredje fase sammenligner læseren den litterære erfaring med egne levede erfaringer, og i fjerde fase distancerer læseren sig fra tekstverdenen og forholder sig kritisk til tekstens udsagn om verden. I den femte fase anvender læseren sine ny erhvervede erfaringer i andre situationer i sit liv (Langer, 2011). De forskellige faser kan som nævnt udfoldes i didaktiske refleksioner om undervisning med forskellige målgrupper.

I artiklen henvises blandt andet til den sproglige variant, som betegnes *multietnolekt*. Multietnolekt har baggrund i etnisk blandede miljøer, og det udvikles og anvendes i Danmark af sprogbrugere, som har andre sprog end dansk som førstesprog. Multietnolekt har egne, standardafvigende ord og normer for udtale, bøjning og ordstilling (Københavns Universitet, 2025).

Metode

I artiklen foretages tekstanalyse af et skønlitterært værk i et didaktisk perspektiv. Det skønlitterære værk betragtes således som et læremiddel, der indtænkes i en forestillet undervisningssituation. Værket tillægges således kvaliteter i sig selv, men disse kvaliteter ses som et potentiale, der først realiseres i det øjeblik, værket inddrages i en eller anden form for undervisningssituation. Værket forstås således som et dynamisk dokument, som udfoldes forskelligt afhængig af den sociale situation, det indgår i (Prior, 2003). I artiklen antages det således, at både læsning og analyse af værket samt undervisningen med det, vil falde forskelligt ud afhængigt af de personer, der er involveret i de pågældende sociale handlinger og situationer, som undervisningen kan forstås som. Det skønlitterære værk er således udvalgt i forhold til de kvaliteter, som det formodes at have i en tænkt undervisningssituation.

Gigis fortjællinger fra blokken – analytiske nedslag

Det valgte værk består af fire fortællinger med tilhørende illustrationer om den samme gruppe af fem unge drenges dilemmafyldte liv og oplevelser med forældre, venner, skole og kærlighed. Allerede ved læsning af værkets titel anslås en flersproglig tone, idet det danske ord fortællinger her anvendes i den tyrkificerede udgave, *fortjællinger* (Sufi og Cadin, 2021: 198).

Her fokuseres blot på fortællingen ”Den Musti-ske aften”. Hovedfiguren, Musti, glæder sig til en aften alene hjemme med sine elskede matematikopgaver. Med myntete og nyspidsede blyanter sætter han sig veltilpas til rette, da han forstyrres af vennen, Hassan, som vil have Musti med til pizza- og filmaften sammen med resten af vennegruppen. Musti vil hellere tilbringe sin aftenen med matematikopgaverne, så han fingerer et restaurantbesøg med sine forældre. Vennerne gennemskuer nødløgnen og møder i al hemmelighed op hjemme hos Musti, hvor de for sjov skræmmer ham på forskellige måder. Det ender med, at vennerne afslører sig selv, Mustis nødløgn, men også, at de faktisk er glade for at have en ven som Musti, blandt andet fordi han kan hjælpe dem med skolesager.

Ved første gennemlæsning kan fortællingens titel give anledning til refleksioner, idet *Den Musti-ske aften* både henviser til hovedfigurens navn og antyder, at der venter os en læseoplevelse fuld af mystik. Det faktum, at fortællingen udspiller sig efter mørkets frembrud, understreger uhyggen. Sproglige detaljer viser, at vi befinder os i et flersprogligt miljø. I starten af fortællingen udbryder Musti således efter at have løst en opgave: ”Hvor *easyt*!” (Gigis, 2020: 73). En sammentrækning af det engelske *easy* og (sandsynligvis) det danske *nemt* antyder et mangfoldigt sprogligt univers. *Den Musti-ske aften* handler bl.a. om at turde stå ved sig selv som en dreng, der er fagligt optaget af sin skolegang. Fortællingen handler også om drengegruppens venskab, som viser sig at være stærkt nok til også at rumme det drengene kalder en nørd. Karakteren af drengenes venskab viser sig i sproget. De kalder hinanden for *elskede*, *bror*, *bro*, *brorskab*, *shababsene*, *azin*. Selvom ingen af vennerne er i familie med hinanden, er det et meget gennemgående mønster, at de omtaler hinanden med ord, som refererer til en brorrelation. Denne antydning af en relation, som kan karakteriseres ved at være lige så tæt, som hvis man rent faktisk var i familie med hinanden, forstærkes flere steder med ordet *elskede*. Et sted bruges det fra marokkansk stammende *azin* (Gigis, 2020: 83), som også betyder noget i retningen af *elskede* (Sufi og Cadin, 2021). Ordet *shabab* stammer fra arabisk og *shababsene* betyder slet og ret vennerne, som altså i denne fortælling er stærkt knyttet sammen af kærlige bånd (Sufi og Cadin, 2021). Dette udtrykkes mere tydeligt og direkte ved fortællingens slutning, hvor alle hemmeligheder er kommet for en dag, og alt er godt: ”Hør nu her,” sagde Hassan. ”Du er en nørd, Musti, og det er derfor, vi godt kan lide dig. Vi har jo brug for én, der kan hjælpe os i timerne. Du er en af os, *min elskede*!” (Gigis, 2020: 88). Nok er både *elskede*, *bror* og *brorskab* danske ord, men de anvendes altså blandt vennerne på måder, som knytter sig til og viser et indblik i en anden kultur end den traditionelt danske.

Afhængig af elevgruppen kan der være forskel på, hvilke temaer, man vægter, men i nærværende analyse fokuserer jeg på drengenes venskab og forskellige aspekter af dette. Som beskrevet er drengenes venskab kærligt, men Musti ser sig alligevel nødsaget til at stikke en nødløgn, som gør at vennerne sætter ham på forskellige prøver. Vennerne formår at skræmme Musti fra vid og sans med mystiske bankelyde,

matematikopgaver, der forsvinder, uanmeldte besøg af pizzabud og andre umiddelbart uforklarlige hændelser. Mustis skræk afspejles i hans sprogbrug. Da han i første gang bliver lokket til døren af bankelyde, udbryder han ”*What the fuck?*” og ”Hvad er det for en *adam*, der laver *dørfis* en lørdag aft...” (Gigis, 2020: 76). Det engelske udtryk for Mustis forvirring krydres her af det tyrkiske *adam*, der ifølge Sufi og Cadin (2021) betyder en person, som er *ligegyldig*. Endelige anvendes det lidt ældre danske udtryk *dørfis* i samme sætning, hvor mange andre mere nutidige engelske ord som ”joke” eller ”prank” kunne have været valgt, og hvor *fis* dækker over en lidt mere uskyldig spøg. Ved at undersøge de to sætninger nærmere føjes aspekter til vores forståelse af Mustis sindstilstand i dette øjeblik. Den engelske vending viser hans store forbløffelse, ordet *adam* er med til at understrege, at han ikke har den fjerneste mistanke om, at det er hans venner, der er på spil. Det lidt harmløse ord *dørfis* dækker måske over, at Musti på dette tidlige tidspunkt på aftenen endnu ikke er så bange og mystificeret, som han bliver senere i fortællingen, hvor spændingen via sproget trappes op med andre udtryk og brug af versaler. Der er flere eksempler på, at Musti i sin forskrækkelse anvender en blanding af dansk, engelsk og multietnolekt, som i denne sætning: ”HVAD *FUCK* LAVER I? JEG FIK FULD *SUS*, *FAKTIS*!” (Gigis, 2020: 86). *Sus* kan ifølge Sufi og Cadin (2021) betyde at være spændt eller oppe at køre af nervøsitet. Sætningen falder netop da vennerne har afsløret sig selv og ordvalget viser, hvor bange og anspændt Musti har været.

Litteraturundervisning med Gigis fortjællinger fra blokken

I en undervisningssituation vil det ved den første gennemlæsning være oplagt også at inddrage fortællingens illustrationer, som kan understøtte læseforståelsen. Læreren kan vælge at læse teksten højt med indlagte stop, hvor eleverne i mindre grupper fordyber sig i tekst og billeder. Afhængig af elevgruppen kan læreren samle mere eller mindre grundigt op efter hvert stop således, at alle sikres adgang til at forstå hovedpointerne i historien. Som nævnt handler det i Langers første fase om at forstå hovedlinjerne i fortællingen. Fortællingens fulde potentiale udfoldes dog bedst, hvis læseren forstår det fulde sproglige register. Dette bør derfor indgå i litteraturarbejdets anden fase, hvor den mere grundige analyse af sprog og betydninger finder sted. Eleverne kan slå ord op, diskutere betydninger og udforme karakteristikker af drengene og af det miljø, de lever i. Efter et grundigere analysearbejde kan man overveje, hvad det mangfoldige sprog betyder for læsernes forståelse af relationen mellem drengene i gruppen.

I tredje fase betragtes tekstens verden lidt på afstand, og læseren sammenligner med egne levede erfaringer. Man kunne her sammenligne og diskutere omgangstone, sprogbrug og relationer i egne vennegrupper, hvor måske andre kulturelle og sproglige ressourcer dominerer. Hvilke ord ville man helt præcist bruge, når man taler til hinanden, og hvilke forskelle og ligheder ses mellem de forskellige sprog og traditioner? Hvordan ville situationer helt konkret udspille sig omkring relevante temaer i elevfremstillede rollespil? I den fjerde fase af arbejdet distanceres man endnu mere fra tekstens verden og forholder sig kritisk til tekstens udsagn om værdier. Hvad synes eleverne f.eks. om den måde, drengene omtaler hinanden og om gruppens måde at lave ”dørfis” med Musti, og er det i nogle situationer i orden at stikke sine venner en nødløgn? I den sidste fase overfører læseren de ny erhvervede litterære fremmederfaringer til situationer i sit liv. Her kan elevernes erfaringer fra

læsningen udtrykkes i nyhedsindslag, blogindlæg eller andre former for multimodale remedieringer, som kan indgå i kommunikationssituationer i og uden for skolen.

Litteraturarbejdet kan vægte værkets sproglige side, og eftersom multietnolekt er stærkt knyttet til talesproget, kunne lydbogsudgaven af værket inddrages i undervisningen. Umiddelbart vil værket måske appellere mest til minoritetsdrengene, men man kan som lærer vælge at fokusere på almene temaer såsom normer for venskaber og skolearbejde, som alle i en given målgruppe vil kunne forholde sig til. Man kan som underviser desuden helt generelt sikre, at elever eller studerende i undervisningen møder et rigt tekstunivers. Derved kan undervisningen i litteratur være med til at skabe mangfoldige muligheder for identifikation, deltagelse og motivation for forståelse på tværs af køn, sprog og kulturer.

Konklusion

Der er flere gode argumenter for at inddrage et rigt tekstunivers i undervisningen. Jeg har ved analyser af den udvalgte tekst givet indblik i, hvordan den med et rigt sprogligt univers og behandling af relevante tematikker, med fordel vil kunne inddrages i forskellige undervisningsmæssige sammenhænge. Jeg har, med henvisning til Rita Felskis litteraturteoretiske begreber om især genkendelse og viden om sociale og kulturelle forhold, fremhævet tekstens egnethed i denne sammenhæng. Med Judith Langers litteraturredidaktiske begreber om fem faser til *Envisionment Building* har jeg med baggrund i tekstanalysen vist, hvordan et særligt blik for tekstens brug af forskellige sprog indlejret i det majoritetsdanske kan have potentialer for litteraturundervisning, hvor eleverne får mulighed for udvikling af *horizons-of-possibilities-thinking*. Denne horisontudvidelse skabes ved fordybelse i tekstens indholdsmæssige- og sproglige potentiale, ved at inddrage egne levede erfaringer og ved at forholde sig kritisk til relevante sproglige- og indholdsmæssige valg. Endelig lægges der i de to sidste faser af litteraturarbejdet op til, at elevernes vender sig mod omverden og sætter deres nyerhvervede erfaringer med tekstarbejdet i et større perspektiv. Derved skabes øgede muligheder for elevernes faglige deltagelse i undervisningen. Tekstens potentiale er som beskrevet ikke realiseret i konkret undervisningspraksis. Dette åbner for nye muligheder for undersøgelser, hvor formålet er at udvide elevens horisont og udsyn i litteraturundervisning, hvor flersproglige skønlitterære tekster samtidig er omdrejningspunktet.

Litteraturliste

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444302790>

Gigis (2020). *Gigis fortællinger fra blokken*. Carlsen.

Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.

Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjghth8>

Københavns Universitet (2025, 18. april). *Multietnolekt - gadesprog. Multietnolekt - gadesprog* – Københavns

Universitet

Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9780857020222>

Skyggebjerg, A. K. og Oksbjerg, M. (2020). *Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv - med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler*. I C. Haas og C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Samfundslitteratur.

Sufi, A. og Cadin, T. (2021). *Gadedansk. Ordbogen. 10 års gadesprog*. Grønningen 1.