

August 2025, nummer 80

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik



Flersproget litteratur

<https://tidsskrift.dk/spr>

Flersproget litteratur

Sprogforum årg. 31, nummer 80, 2025

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© Forfatterne 2025

Sprogforum har siden nr. 48 været et fagfællebedømt tidsskrift.

Temareaktionen for dette nummer

Jan Lindschouw (temareaktør), Annegret Friedrichsen og Anna Lena Sandberg.

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe

Susanne Jacobsen Pérez (ansv.), Karen Risager, Lone Krogsgaard Svarstad, Jan Lindschouw og Marnie Lai – med bidrag fra: Sprogpedagogisk Informationscenter på AU Library, Emdrup: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe

Ana Kanareva-Dimitrovska, Anna Sandberg, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Anne Holmen, Anne Sofie Jakobsen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Bente Meyer, Bergthóra Kristjánsdóttir, Francesco Caviglia, Jan Lindschouw, Jette von Holst-Pedersen, Joshua Sabih, Karen Risager, Karoline Søgaard, Lone Krogsgaard Svarstad, Louise Tranekjær, Marnie Lai, Rikke Huse Bahn, Sanne Larsen, Susana Silvia Fernández, Susanne Karen Jakobsen og Susanne Pérez.

Redaktionens adresse

Sprogforum

Københavns Universitet

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk

Emil Holms Kanal 6

2300 København S

sprogforum@hum.ku.dk

Design

Marnie Lai (marnie.lai@gmail.com)

Layout og opsætning

Cecilie Lejre (redaktionsassistent)

Korrekturlæsning af norske artikler

Maja Granmo

Udgivelse

Sprogforum udkommer to gange årligt på www.tidsskrift.dk og der er åben adgang til artiklerne på <https://tidsskrift.dk/spr>.

Løssalg

Salg af trykte eksemplarer af Sprogforum 66-74 på www.academicbooks.dk.

Ældre eksemplarer

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på anfr@kb.dk.

Artikler fra nr. 1-35 kan ses under Sprogforums udgivelser og arkiv på: library.au.dk/sprogpaed-infocenter/tidsskriftet-sprogforum.

Sprogforum nr. 36-77 kan findes gratis på www.tidsskrift.dk.



**FAGFÆLLE-
BEDØMT**

TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

Nummer 80 – August 2025

ANNA SKYGGEBJERG

Kronikken: Børn, læsning og litteratur: Lad os tale om indhold! 1

ANNEGRET FRIEDRICHSEN OG ANNA SANDBERG

Flersproget litteratur og litterær flersprogethed i et dansk og tysk perspektiv: grænseregion, eksil og migration som eksempler 5

IDA MARIE WULLUM

Palabras de Caramelo (2002) som flerspråklig ressurs i spanskundervisningen i norsk videregående skole 15

HEGE-MARIE CHRISTENSEN, LIV EIDE, ANJE MÜLLER GJESDAL OG CAMILLA SKALLE

Grafiske romaner som inngang til flerspråklig og språklig mangfold i fremmedspråkundervisningen 22

TRUDE BUKVE OG NINA GOGA

Den fleirspråklege skjønnlitteraturen sitt potensiale for undervisning i og om språklege tema i norskfaget 28

KATRINE HØJBJERG JACOBSEN OG MIA KULLEGAARD BRUN

Flersproget lyrik - faglige og personlige stemmer i klasserummet 36

MARIANNE OKSBJERG

Elevers deltagelsesmuligheter ved brug af litterære forestillingsbilleder i undervisning med et flersprogligt værk 42

SOFIA ESMANN BUSCH

Månelanding – skønlitteratur for flersprogede elever i skolens basisundervisning 47

HELLE EGENDAL

Amina Elmis flersprogede univers 54

JULJANA JACOBSEN, KAREN BRUNTT OG NANNA JØRGENSEN

Interaktiv digital litteratur i fremmedsprogsundervisningen: en undersøgelse af elevers litteraturlæsning i udskolingen 61

KAREN RISAGER

Sprogforum og sprogpolitikken - hvad handlede vores mange kronikker om? 68

BERGTHÓRA KRISTJÁNSDÓTTIR

Boganmeldelse: *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget* 74

Temanyt og Andet Nyt 77

Forord

I de over 30 år Sprogforum har eksisteret, har vi flere gange udgivet temanumre om litteraturen i sprogundervisningen. Med dette nummer sætter vi for første gang fokus på flersproget litteratur og de muligheder, der ligger i at inddrage flersproget litteratur i sprogundervisning – hvad enten der er tale om førsteprogs-, andetsprogs- eller fremmedsprogsundervisning. Flersproget litteratur og litterær flersprogethed er ikke et nyt fænomen, men det er et relativt nyt felt i litteraturforskningen og i den didaktiske forskning (og er vel at mærke ikke identisk med forskningsområderne *flersprogethed* og *flersprogethedsdidaktik*). Vores temanummer har til formål at vise, at forskning og undervisning i flersproget litteratur (som også inkluderer tosproget litteratur) og litterær flersprogethed i en tid med mange to- eller flersprogede elever i klasserne kan åbne for frugtbare og fornyende tilgange både i tekstanalyse og andet- og fremmedsprogstilegnelse.

Hvad er *litterær flersprogethed* – og hvorfor er det relevant? I en virkelighed præget af globalisering, digitalisering og migration ses det stadig oftere, at forfattere bruger flere sprog i samme værk, veksler mellem første- og andetsprog, selvoversætter eller inkorporerer sprogsift (også kaldet *kodesift*) i deres tekster, men historisk kender vi også flersproget litteratur skrevet i eksil, i bi-og multilingvale stater og samfund, (tidligere) koloniserede lande og grænseregioner. I dette temanummer sætter vi derfor fokus på flersproget litteratur i sprogundervisningen, dvs. eksillitteratur, migrationslitteratur, trans- og multikulturel litteratur samt mindretalslitteratur såvel fra etniske og sproglige som nationale minoriteter. Disse værker indtager ofte et perspektiv ”fra periferien” og gengiver mindretalsoplevelser i et flertalssamfund ved at tematisere eksempelvis identitet, fremmedhed, hjemløshed, kulturforskelle, integration, multikultur og sprog: sprognormer, sprogideologier, sprogsift og i det hele taget sprog og flersprogethed som vilkår og mulighed. Flersproget litteratur demonstrerer disse tematikker med sproglige og/eller stilistiske særtræk, f.eks. ved at vekselvirke mellem eller kombinere et litterært/nationalt hovedsprog og et andetsprog/fremmedsprog. I mange af artikelbidragene ser man således eksempler på multietnolekt, dvs. en sprogvarietet der har oprindelse i etnisk blandede miljøer, hvor majoritetssproget (f.eks. dansk, norsk, svensk, tysk, fransk eller spansk) blandes med andre sprog, f.eks. arabisk, tyrkisk, kurdisk, diverse afrikanske sprog og engelsk. Multietnolekt kan både manifestere sig gennem en særlig udtale og forskellige intonationsmønstre, forskellige sætningskonstruktioner og diverse leksikalske valg. Denne multietnolekt går under forskellige, undertiden nedsættende, betegnelser i de flersprogede samfund: perkerdansk, rinkebysvenska, kebabnorsk, Kanak Sprak, der dog i de fleste tilfælde er betegnelser som brugerne af multietnolekt selv anvender.

Dette nummer indledes med en historisk oversigtsartikel, der viser flersproget litteratur gennem tre dansk-tyske og tyske cases fra grænseregional litteratur, eksillitteratur og migrationslitteratur. Denne indledende artikels sigte er især at give en litteraturhistorisk ramme og baggrundsforståelse for aspekter af flersproget litteratur i nyere tid. Derpå følger en række spændende artikler, som – med baggrund i sprog- og litteraturpædagogisk anvendt teori og litteraturredidaktisk erfaring – præsenterer bud på, hvordan flersproget litteratur kan inddrages i fremmed- og andetsprogsundervisningen i dansk eller norsk, på forskellige niveauer, herunder også norske uddannelsesniveauer. Der er eksempler på tværs af sprogfagene fra fransk-, tysk-,

engelsk- og spanskundervisningen, der på forskellig vis inddrager flersproget litteratur med passager eller træk fra andre sprog, som eksempelvis arabisk eller somalisk. Artiklerne præsenterer både afprøvede og fiktive undervisningsforløb, ligesom der både er eksempler fra grundskole og gymnasium. Eksempelvis er flere af de norsksprogede artikler centreret om undervisningsniveauet *videregående skole*, som svarer til det gymnasiale niveau i Danmark. Også forskellige målgrupper er del af analyserne i en række af artiklerne, som belyser såvel flersproget litteratur for voksne som for børn og unge og inddrager forskellige litterære hovedgenrer: epik/prosa, lyrik og drama, men også forskellige undergenrer: såsom f.eks. dagbogs(ungdoms)romanen, den grafiske roman og fantasyromanen.

Vi vil nu præsentere artiklerne i dette nummer.

Nummeret lægger ud med den sprogpoltiske kronik *Børn, læsning og litteratur: Lad os tale om indhold!* I en diskussion af børns læsning, læseevner og læselyst inviterer Anna Karskov Skyggebjerg til at vende opmærksomheden mod potentialet for at styrke børns læselyst gennem litteraturens indhold. Skyggebjerg argumenter, at der i de senere år har været for stort fokus på kvantitative vurderinger af børns læsekompetencer, læseforståelse, -hastighed og -tid, mens betydningen af litteraturens indhold for børns læselyst er blevet negligeret, ligesom forskellige sociale måder at være sammen om litteraturen er blevet overset. I anden del af kronikken giver Skyggebjerg eksempler på børnelitteratur, der gennem historien har bidraget til børns litteraturglæde gennem mødet med komplekse, spændende eller uhyggelige universer, sproglek og humor.

Herefter følger artiklerne inden for dette nummers tema *Flersproget litteratur*. Artiklen *Flersproget litteratur og litterær flersprogethed i et dansk og tysk perspektiv: grænseregion, eksil og migration som eksempler* er indledningsartiklen til dette temanummer. I artiklen fokuserer artikelforfatterne Anna Sandberg og Annegret Friedrichsen på flersproget dansk-tysk og tysk skønlitteratur. Sigtet er at præsentere en litteraturhistorisk ramme via tre flersprogede cases, som er paradigmatisk i feltet: litteratur i en grænseregion, eksillitteratur og migrationslitteratur. Samtidig opridser artikelforfatterne en række vigtige litteraturvidenskabelige tilgange til litterær flersprogethed og giver med nedslag i eksempler på flersproget litteratur nogle bud på, hvilket kreativt, kritisk og innovativt potentiale den flersprogede litteratur kan rumme.

Ida Wullum udforsker i artiklen *Palabras de Caramelo (2002) som flerspråklig ressurc i spanskundervisningen i norsk videregående skole* hvordan Gonzalo Moures flersprogede børnebog *Palabras de Caramelo*, der skifter mellem spansk og arabisk, kan bruges i spanskundervisningen på gymnasieniveau og bidrage til at styrke elevers bevidsthed om sproglæringsstrategier, herunder særligt kompensationsstrategier. I artiklen vises forskellige aktiviteter, herunder ordlisteskrivning og sprogproduktion, som bidrager til at udvikle elevernes forståelse for flersprogethed som en resurc i tilegnelsen af et nyt fremmedsprog.

I artiklen *Grafiske romaner som inngang til flerspråklig og språklig mangfold i fremmedspråkundervisningen* fortæller Hege-Marie Christensen, Liv Eide, Anje Müller Gjesdal og Camilla Skalle om hvordan de har brugt den grafiske roman *L'Arabe du futur* i franskundervisningen i Norge. Det er en selvbiografisk roman i seks bind af den fransk-syriske forfatter Riad Sattouf. Tekstens hovedsprog er fransk, men der er mange eksempler på brug af arabiske dialekter, og der er tematisering af regionalsproget bretonsk

og af sproglig variation mellem aldersgrupper og klasser. Forfatterne diskuterer mulighederne og udfordringerne ved at arbejde med denne type multimodale tekster.

I artiklen *Den fleirspråklege skønnlitteraturen sitt potensiale for undervisning i og om språklege tema i norskfaget* af Trude Bukve og Nina Goga tages der udgangspunkt i Amina Sewalis børnebogsroman *Hør'a dagbok!* (2020). Bogen har fået positive reaktioner fra dens primære målgruppe, nemlig børn og unge. I forbindelse med at bogen blev nomineret til *Bokslukerprisen 2021/22*, skrev flere af læserne, at noget af det, som gør bogen både god og sjov, er måden, som forfatteren skriver på. Et af bogens hovedtemaer er at blive anerkendt og ikke diskrimineret på baggrund af sprog, hudfarve og (familie)baggrund. Gennem en undersøgelse af hvordan Sewali bruger sproget som virkemiddel i *Hør'a dagbok!*, undersøger forfatterne, hvilke konsekvenser sprogbrugen, herunder brugen af multietnolekt og sprogblending, har for de sprogholdninger, som hovedpersonen bliver mødt med gennem bogen. Mange af refleksionerne i bogen handler om flersprogethed i en skolekontekst, og forfatterne diskuterer afslutningsvist, hvilket potentiale bogen har for undervisning i sproglige temaer i faget norsk, specielt med hensyn til holdninger til flersprogede praksis

Mia Kullegaard Brun og Katrine Højbjerg Jacobsen giver i deres artikel *Flersproget lyrik – faglige og personlige stemmer i klasserummet* et bud på, hvordan man kan lade kursister på andetsprogskurser træde frem som hele mennesker og bringe deres følelser, holdninger og æstetiske præferencer i spil i arbejdet med flersproget lyrik. Inspireret af Kramsch's (2009) begreb *multilingual subject* har forfatterne lavet en interventionsundersøgelse på et HF enkeltfagshold i dansk som andetsprog. Udgangspunktet er Amina Elmis digtsamling *Barbar [Tavshedens objekt]* (2023).

Også Marianne Oksbjerg kredser om mødet med litteraturen i sin artikel *Elevers deltagelsesmuligheder ved brug af litterære forestillingsbilleder i undervisning med et flersprogligt værk*. Gennem en analyse af Gigis (2020) flersprogede værk *Gigis fortjællinger fra blokken* kommer forfatteren med bud på litteraturdydaktiske ansatser, der fremmer elevers forståelse af og engagement i litteraturen. Med udgangspunkt i bl.a. Langers begreb om *horizon-of-possibilities-thinking* og analyse af de flersprogede aspekter i værket, undersøger forfatteren, hvordan litteraturen kan bruges til at give læsere indblik i andres perspektiver, følelser og livssituationer og kommer med et bud på en didaktisk opbygning af undervisningen.

Sofia Esmann Busch fortæller i artiklen *Månelanding – skønlitteratur for flersprogede elever i skolens basisundervisning* om et litterært forløb i dansk i 9. klasse i en modtagelsesklasse i København. Klassen arbejder med bogen *Månelanding* af M. Ayoub/L. Hornemann. Det er et lyrisk værk hvor der er et gennemgående lyrisk jeg, der drømmer sig væk. Forløbet er opdelt i fire stationer hvor eleverne løser forskellige opgaver. Artiklen diskuterer hvordan man kan bidrage til kulturelle og sproglige læringsmuligheder gennem litteraturlæsning, og den fokuserer særligt på hvordan man kan udfolde en sansende, skabende og verdensvendt litteraturdydaktik idet man arbejder med tematikker der knytter an til minoritetserfaringer.

I artiklen *Amina Elmis flersprogede univers* indkredser og kontekstualiserer Helle Egendal forskningsfeltet *litterær flersprogethed* og giver et forslag til en læsning af Amina Elmis *Barbar [TAVSHEDENS OBJEKT]* (2023) som et værk med en differentieret brug af litterær flersprogethed. Undersøgelsen foretages med afsæt i en tre-faset analysemodel, som artiklens forfatter har udviklet specifikt til undersøgelsen af nyere flersproget transkulturel litteratur. Analysemodellen kan anvendes på andre nyere flersprogede værker, hvorfor artiklen

har relevans for undervisere i litteratur på f.eks. de gymnasiale uddannelser eller ved universiteterne samt for undervisere og studerende i læreruddannelses danskfag og fremmedsprogssprog og måske også i udskolingen.

Den sidste temaartikel i dette nummer er skrevet af Juljana G.H. Jacobsen, Karen Lassen Bruntt og Nanna Jørgensen. Artiklen med titlen *Interaktiv digital litteratur i fremmedsprogssundervisningen: en undersøgelse af elevers litteraturlæsning i udskolingen* giver et indblik i elevers læselyst og læsevaner i forhold til litterære værker på tysk og engelsk i folkeskolens udskolingsniveau. Artiklen bygger på et toårigt forsknings- og udviklingsprojekt med fokus på, hvordan elevers læselyst påvirkes af, om der er tale om analoge eller digitale medier. I artiklen gives et indblik i litterære interventioner fra engelsk- og tyskundervisningen i to klasser og de væsentligste fund præsenteres. Artiklen afsluttes med kriterier til valg af litterære tekster til fremmedsprogssundervisningen i udskolingen.

På de Åbne Sider er der i dette nummer en artikel og en boganmeldelse.

I artiklen *Sprogforum og sprogpolitikken – hvad handlede vores mange kronikker om?* fortæller Karen Risager om hvad det har været for nogle sprogpoltiske debatter der har fyldt Sprogforums kronikker siden tidsskriftet startede i 1994, for lidt over 30 år siden. Der har været i alt 75 kronikker, og de fleste af dem handlede om en af de to hovedkampe i det danske sprogpoltiske landskab: kampen om fremmedsprogene i Danmark og kampen om dansk som andetsprog og om minoritetsmodersmålene. Der er faldet mange hårde ord i tidens løb om beslutningstagernes manglende anerkendelse af sprogfagene, og om samfundets strukturelle diskrimination af flersprogede mennesker.

Nummeret rundes af med en boganmeldelse. Bergthóra Kristjánsdóttir anmelder *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget*, skrevet af Nadia Mansour (2024). Bogen handler om hvordan multikulturel litteratur kan berige danskfaget (og andre sprogfag) i et diversitetsperspektiv der ikke alene inkluderer minoriteters livsverden, men alle elevers erfaringer og holdninger. Den diskuterer selve begrebet multikulturel litteratur, og bl.a. også metaforene: multifarvede spejle, vinduer og døre (med reference til R.S. Bishop). Bergthóra Kristjánsdóttir fremhæver at tilgangen i bogen er banebrydende og giver håb om inklusion af minoritetsgrupper i en tid med megen racisme.

Som altid kan man finde ny forskningslitteratur til temaet og en liste med udvalgt ny sprogvidenskabelig og sprogpædagogisk faglitteratur fra sprogsamlingen på AU Library/ Det Kgl. Bibliotek på Sprogpædagogisk Informationscenters hjemmeside: <https://library.au.dk/sprogpaed-infocenter>.

Sprogforum-redaktionen ønsker god (flersproget) læselyst!

Børn, læsning og litteratur: Lad os tale om indhold!



Anna Karlskov Skyggebjerg
ph.d.
Seniorforsker og leder
Nationalt Videncenter for Læsning
aks@kp.dk

Børns læsning, læseevner og læselyst debatteres alle vegne. Såvel fagtidsskrifter som publicistiske medier rummer bekymrede historier om en læsekultur i forandring. Tonen er ikke sjældent alarmistisk med brug af ord som læsekrise og læsehad. Den barske retorik skyldes formentlig, at læsning er en alvorlig sag og bliver opfattet som sådan af både politikere, fagprofessionelle og forældre. Læsning er en essentiel kulturfærdighed, der betinger vores møde med verden, og det at kunne læse og have adgang til læsestof og uddannelse er ifølge FNs verdensmål en basal rettighed for alle mennesker. Når læsekompetencer og -kultur opleves som presset i et ellers velstående og veluddannet samfund som det danske, vækker det opmærksomhed. Men måske er debatten for begrænset?

De seneste årtiers negative fortællinger om børns læsning bliver understøttet af store kvantitative undersøgelser som PISA og PIRLS (Fougst m.fl., 2023). Generelt gælder det, at mange danske børn kommer sent i gang med at læse, at de mangler rutine, og at de savner motivation for at praktisere læsning og ikke har den store læselyst. Samtidig viser undersøgelserne en social slagside med en voksende restgruppe, hvor skolen ikke altid formår at kompensere.

De kvantitative undersøgelser giver nyttig information om udvikling og tendenser i børns læsning, men de drejer også opmærksomheden i bestemte retninger. Den offentlige samtale om læsning, læsestof og litteratur bliver datastyret på en måde, hvor det kun er tallene, som tæller. Opmærksomheden rettes (legitimt, men med begrænsninger) mod læsekompetencer, læseforståelse og -hastighed. Der er desuden fokus på læsemængde og den tid, som børn anvender på læsning i fysiske bøger (Lund og Skyggebjerg, 2021).

Indholdet i det læste, herunder læsestof og udvalg af litteratur, fylder hverken i undersøgelserne eller i den efterfølgende debat. Læsning bliver alene til en aktivitet for aktivitetens skyld, og karakteristisk er det, at papirbøger bliver anset for et absolut gode; altså er det mediet i sig selv snarere end litteraturen og indholdet, som tilkendes værdi. Det at læse risikerer dermed at blive forstået som noget, der udelukkende har med egen afkodning af skriftsproglige tegn at gøre, selvom højtlesning, billed- og lyttelæsning også giver adgang til læsestof og læseoplevelser og ydermere virker både læsemotiverende og sprogstimulerende.

En for snæver opfattelse af læsning (knyttet til litteratur i bogform) er et særskilt problem for dyslektikere, der har brug for adgang til kompenserende læseteknologier, men det er også et problem i bredere forstand, fordi en variation i måder at læse på giver mulighed for at skabe synergi mellem de mange medier og interesser, som er en del af børn og andre læsers virkelighed (Christensen og Henkel, 2024).

Læsningens attraktion

Litteratur (her forstået bredt som tekster i mange medier, genrer og formater) er en uudtømmelig kilde til information og viden, men også til underholdning, samvær, mellemmenneskelig forståelse, personlig udvikling og samfundsdeltagelse. Den amerikanske litteraturforsker Rita Felski taler i sin bog *Uses of Literature* (2008) om fire læseformer og argumenter for at læse: 1) Genkendelse eller identifikation med personer eller situationer, 2) Fortryllelse af et sprog eller et univers, der gør, at man glemmer sig selv, 3) Viden om faglige emner, andre mennesker og livet i det hele taget, 4) Chok eller provokation over de universer, personer eller synspunkter, man læser om.

Rita Felski minder os om, at læsning betyder noget, og at læsning er et møde med et indhold. Man læser dybest set, fordi man gerne vil have adgang til et stof. Som læser vil man gerne lære, vide, mene, føle eller gøre noget med eller ud fra teksten. Børn er selvfølgelig forskellige i alder, køn og interesser, og de har individuelle og meget forskellige behov. Men selv ikke den samme læser vil læse det samme eller på samme måde hele tiden: Nogle dage vil man helst gyse; andre dage grine eller græde.

Gentagne undersøgelser understreger, at det er vigtigt at tage forskelligheden blandt læserne alvorligt, lytte til børnene og tilbyde litteratur i mange forskellige genrer, hvis man skal udvikle deres motivation for at læse (Hansen m.fl., 2022). I disse år er der en tendens til at fokusere meget på sværhedsgraden, både den tekniske og den erkendelsesmæssige, i litteratur for børn, og det kan naturligvis have sin berettigelse. For den nye og uerfarne læser kan en sprogligt tilpasset litteratur være en nødvendighed for en kortere eller længere periode. Men en læseteknisk tilpasning behøver ikke at være lig med simpelhed i emner og karaktertegning. Flere forlag producerer i dag letlæst litteratur med kunstneriske ambitioner henvendt til læsere i alle aldre (Nordenstam og Olin-Scheller, 2022).

Diskussioner om børnelitteraturens indholdsmæssige spændvidde har generelt en tendens til at undervurdere børns viden og interesser, skriver den amerikanske børnebogsforfatter Mac Barnett i en aktuel gennemgang af debat om børnelitteratur. Han mener, at børnelitteratur kan handle om alt, men at børns erfaringer må stå centralt. For ham er uhygge mindre farligt end opdragelse til evig venlighed i bøger til børn, fordi det sidste underkender børnelæsernes intellekt og kun vil gøre læsningen kedelig (Barnett, 2025).

Går man historisk til værks vil man finde nogenlunde de samme argumenter for og imod børns modtagelighed for uhygge og svære emner fra midten af 1800-tallet og fremefter (Weinreich, 1996). De standende diskussioner om litteraturens indhold hviler både på pædagogiske forestillinger om, hvad børn tåler og har godt af at læse om, men også af og til på en meget stor tiltro til litteraturens direkte evne til påvirkning. Der findes ingen evidens for, at litteratur skulle kunne smitte børn med langvarige traumer eller uvaner til følge. Man bliver for eksempel ikke uartig af at læse Pippi Langstrømpe eller en fladpandet sprogbruger af at

læse eller lytte til bøger med bandeord; det kan derimod være meget underholdende og lægge op til både identifikation og gode diskussioner i børnehøjde.

Børnelitteraturens potentiale

Børnelitteraturen rummer en bred vifte af medier, genrer og formater. Læsning af børnelitteratur kan give adgang til nye og spændende universer, overraskende bekendtskaber og litterære venskaber og/eller fjendskaber med store (fiktive) personligheder. Billedbogen er af de mest populære medier, og billedbøger henvender sig i dag til læsere i alle aldre (Larsen, 2022). Billedbøger kan være narrative, poetiske og/eller fagligt formidlende af astronomisk, zoologisk eller historisk viden i en blanding af verbal og visuel tekst.

Når det gælder børneromanen, er det også en meget rummelig genrekategori, som henvender sig til et bredt aldersspektrum og i sig selv rummer adskillige undergenrer fra historisk roman over fantasy til humor. Eksemplerne er legio, her blot som illustration: Alice, Heidi, Aslan og Momo er fire internationalt kendte navne på børnelitterære karakterer, som historisk har bidraget til millioner af børns læselyst og litteraturglæde verden over. Lewis Carrolls *Alice in Wonderland* (1856) kombinerer fantasi, sproglek og humor i fremstillingen af et barns eventyrlyst og kropslige forandringer. Johanna Spyris fortællinger om *Heidi* (1900) er nok idylliske, men viser samtidig, hvor svært det er at leve i, bevare og drage omsorg for naturen. C.S. Lewis' *Narnia*-serie (1950-56) kaster lys på hele fantasygenren, og Michael Endes *Momo* (1973) viser, hvordan børnelitteratur både kan rumme dystopi og tro på barnet.

De fire eksempler er rigtignok af ældre dato, og alligevel lever de i bedste velgående i såvel originale som remedierede versioner. De har uomtvisteligt også haft en stor betydning for udviklingen af den moderne børnelitteratur såvel i deres respektive hjemlande som internationalt, og de peger på forskellig vis frem mod britiske J.K. Rowling, norske Maria Parr, danske Kenneth Bøgh Andersen og Kim Fupz Aakeson og mange andre helt aktuelle forfatterskaber. På den måde er børnelitteratur også kulturskabende og en del af et fælles referencegrundlag i en vestlig kulturkreds, som dansk børnelitteratur og -kultur er en del af.

Eksemplerne viser, at børnelitteratur kan sætte sig varige spor; men desværre sker det vellykkede møde mellem tekst og læser sjældent af sig selv. Det kræver en indsats fra professionelle voksne, som interesserer sig for børns læsestof, og som både inddrager viden om de aktuelle børn og udbuddet af litteratur. Det gælder, uanset om læsestoffet skal bruges i en litteraturredaktisk kontekst eller i sammenhæng med fritidslæsning. Læsning er altid læsning af noget, og børnelitteraturen byder sig til – ikke blot til læsetræning, men også til mange store oplevelser, som giver læsningen retning og mening. Hvis man skal motiveres til at læse og udvikle den læselyst, som smitter af på kompetencerne, er det helt nødvendigt at vide, at litteratur og andet læsestof er meget mere end bogstaver, der føjes sammen til ord. Det kan læsning af børnelitteratur i og uden for undervisningen også bidrage til, og der er både ældre og nyere forfatterskaber og værker at tage af.

Litteratur

Barnett, M. (2025). *Barnets hemmelige dør. Fordi vi skal tage børnebøger alvorligt*.

Jensen og Dalgaard Christensen og Henkel, red. (2024). *Alliancer. Børn, voksne, litteratur og medier*. Hans Reitzels

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

Foug, S.S, Neubert, Katja, Kristensen, Rune Müller, Gabrielsson, Rebecca H., Molbæk, Louise og Kjeldsen, Christian Christrup (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus University Press. <https://doi.org/10.2307/jj.3850481>

Hansen, S.R., Hansen, T. I. og Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boer-n-og-unges-laesning-2021ny.pdf

Larsen, M. E. (2022). *Bogen om billedlitteratur*. Akademisk forlag

Lund, H. og Skyggebjerg, A. K. (2021). *Pædagogisk indblik 13: Børns læselyst*. DPU, Aarhus Universitet. Aarhus Universitetsforlag. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Boerns_laeselyst/13_-_Boerns_laeselyst_-_04-11-2021.pdf

Nordenstam, A. og Olin-Scheller, C. (2022). *Lätlässt. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*. Gidlunds förlag.

Weinreich, T. (1996) *Lyst og lærdom. Debat og forskning om børnelitteratur*. Høst & Søn

Flersproget litteratur og litterær flersprogethed i et dansk og tysk perspektiv: grænseregion, eksil og migration som eksempler



Annegret Friedrichsen

Forskningsbibliotekar, mag.art. & ph.d.

AU Library, Emdrup (Det Kgl. Bibliotek)

anfr@kb.dk



Anna Sandberg

Lektor i tysk, ph.d.

Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet

annas@hum.ku.dk

Flersprogethed og multilingvalisme er et felt, som har stor opmærksomhed i litteraturvidenskabelig, lingvistisk og sprogdidaktisk forskning.

I nærværende indledningsartikel til Sprogforums temanummer fokuserer vi på flersproget dansk-tysk og tysk skønlitteratur. Sigtet er at præsentere en litteraturhistorisk ramme og tre flersprogede cases, som er paradigmatiske i feltet: litteratur i en grænseregion, eksillitteratur og migrationslitteratur. Samtidig ridser vi en række vigtige litteraturvidenskabelige tilgange til litterær flersprogethed op, og artiklen er dermed tænkt som en indførende optakt til temanummerets artikler.

Den étsproglige norm, modersmålet og nationallitteraturen – et historisk perspektiv

I 1800-tallet blev nationalstaten defineret monosprogligt; et fælles enhedssprog i medier og litteratur var en forudsætning for en offentlighed og senere for demokratisk deltagelse. Sammenhængende dermed var imidlertid en etnisk afgrænsning af dette sprogfællesskab, der blev bærende i nationalismen. Med den amerikanske germanist Yasmine Yildiz' begreb opstod det ”monolingvale paradigme”, som blev særlig stærkt i tysk tænkning fra perioden omkring 1800 (Yildiz, 2012). Herder, Humboldt og Schleiermachers

kulturrelativisme og sprogfilosofi dyrkede sprogenes egenart og eksklusive sammenhæng med nationen. Yildiz analyserer dette paradigme som gennemgribende for ikke alene måden at strukturere samfund, institutioner og uddannelse på, men også for opfattelsen af individer. Hun ser kritisk og feministisk på kategorien ”modersmål” som eksklusionsmekanisme og viser en alternativ vej i det 20. århundredes flersproget-tyske litteratur (fra Kafka og Adorno til Zaimoğlu og Tawada) som en ”postmonolingval” praksis. Med præfikset ”–post” signalerer hun ikke rent temporalt, at ét sprogsnormen er fortid eller noget overstået, men peger på, at forventningen om ét rendyrket sprog eksisterer i en stadig spænding med en litterær og hverdagslig flersproget praksis.

Inden nationallitteraturen for alvor blev etableret i 1800-tallet, skrev flere af de forfattere, vi regner til dansk litteratur, dog på flere sprog, især tysk, fransk og latin. Tysk var op til midten af 1800-tallet stadig et indflydelsesrigt kultursprog, og oplysningstidens dannelsesideal indeholdt fremmedsproget og to- og flersproget (norsk, dansk, tysk, fransk) dannelse som et selvfølgeligt element, hvilket bl.a. også tydeligt viser sig i tosprogede dansk-tyske og tysk-danske lærebøger (Risager og Friedrichsen, 2019).

Et kroneksempel på en forfatter i en overgangstid mellem en universel-europæisk og en dansk litteraturforståelse er Jens Baggesen, der i dag er mest kendt for sin litterære rejseberetning *Labyrinten* skrevet på dansk (1792-1793). Imidlertid havde Baggesen også et tysksproget forfatterskab. Med digte, verseper, breve og filosofiske fragmenter skrev han sig ind i tysk litteratur i tiden omkring 1800 med ambitionen om at indgå i den tysk-europæiske dannelseskultur af klassik, følsomhed, romantik og idealisme. Han oversatte ikke sine danske værker til tysk eller omvendt, men var produktiv på både sit første- og andetsprog. Også en anden forfatter, der regnes til den såkaldte danske guldalder, havde et tysksproget forfatterskab ved siden af det danske og en ambition om at nå et stort læsepublikum i Tyskland, nemlig Adam Oehlenschläger. Omvendt skrev den tyskfødte forfatter Schack von Staffeldt også på dansk og hører til den danske lyrikkanon, mens hans tyske digte er forblevet ret ukendte. En markant kvinde i samme periode var Friederike Brun. Hun var med sine rejseberetninger fra Europa og tyske digte en kendt tysksproget forfatter, men er aldrig blevet en del af dansk litteratur og i dag primært kendt for sine kulturelle saloner. Eksemplerne viser, at det monolingvale paradigme og kategorien nationallitteratur har haft betydning for både forfatternes egen måde at opdele deres værker på og for deres reception. Ingen af de nævnte blandede sprogene inden for den enkelte udgivelse, og deres forfatterskaber er så at sige blevet delt op i to adskilte dele (Sandberg, 2020).

Fra midten af 1800-tallet blev tysksproget litteratur i særlig grad ekskluderet fra dansk litteraturhistorieskrivning pga. de historisk-politiske forhold og de to slesvigske krige. Det var svært at være en litterær grænsegænge mellem lande og sprog.

Tre cases om dansk og tysk litteratur: grænseregion, eksillitteratur og migrationslitteratur

Ud over de hidtil omtalte eksempler på forfattere, der skriver deres værker på to sprog, omfatter definitionen af flersproget litteratur i nyere forskning ikke mindst litterære enkeltværker skrevet på ét hovedsprog med

indslag eller passager skrevet på mindst ét andet sprog, det være sig et andetsprog eller et fremmedsprog. Det vil sige værker skrevet på to eller flere sprog (herunder også sprogsift og sprogvariation, f.eks. slang og dialekter) i ét værk.

I det følgende vil vi med nedslag i eksempler på flersproget litteratur give nogle bud på, hvilket kreativt og kritisk potentiale den flersprogede litteratur kan rumme, og hvordan den kan bidrage til at udfordre etablerede kulturforståelser. Det er antagelsen, at en fællesnævner – på tværs af de udvalgte cases – er, at flersprogede værker indeholder en sproglig innovation og variation, som kan overraske og fremmedgøre læseren og føre til en refleksion over det kendte og det nye. Litterær flersprogethed iscenesætter og udvirker på den måde et kulturmøde og en ”kontaktzone” (Pratt 1991) og kan få læseren til at tænke over identitet og tilhørsforhold.

Flersproget litteratur fra grænseregionen – med fokus på dansk mindretalslitteratur i Sydslesvig

Det danske mindretal i Tyskland er ét ud af fire anerkendte mindretal, der også tæller det frisiske, det sorbiske og sinti og roma. I 2002 udgav ”European Bureau for Lesser Used Languages” en tysk-tosproget antologi med skønlitterære tekster fra mindretallenes egne litteraturer med den markante titel *Wanderer in zwei Sprachen* (EBLUL, 2001). Efter Første Verdenskrig og folkeafstemningen i 1920 blev den nuværende grænse mellem Danmark og Tyskland fastlagt. Slesvig blev dermed delt op i Syd- og Nordslesvig – hvilket skabte et dansk og et frisisk mindretal i Sydslesvig/Nordtyskland og et tysk mindretal i Nordslesvig/Sønderjylland. Mindretallene befinder sig i et Slesvig, der skiftende har været dansk og tysk, men altid har været flersproget med indflydelser fra flere sprog og dialekter på begge sider af den nuværende grænse. Integrationen af mindretallene i grænseregionen og den fredelige sameksistens gælder som forbilledlig i Europa, men et traume er dog stadig den danske befolkningsgruppes rolle under de to verdenskrige, hvor slesvigske danskere under Første Verdenskrig og sydslesvigske mindretalsdanskere under Anden Verdenskrig blev sendt i tysk krigstjeneste.

Den geografisk og stedsligt forankrede fælles historie har sat sig spor i skønlitteraturen fra grænselandet, også helt frem til nutidig litteratur (Davidsen, 2020). Vi vil dog her koncentrere os om eksempler på flersproget dansk litteratur fra og om Sydslesvig, som er skrevet på dansk som minoritetssprog i nordtysk kontekst, men også reflekterer det andet omgivende sprog, det tyske majoritetssprog, som indslag eller fælles referenceramme.

Willy-August Linnemann er et særtilfælde inden for den sydslesvigske litteratur; han voksede op i Sydslesvig efter Første Verdenskrig og er den eneste danske forfatter med denne baggrund, der for en tid vandt stor anerkendelse på det danske litterære parnas, men i dag er så godt som skrevet ud af dansk litteraturhistorie (Hansen, 2014). I 1958 fik han med *Bogen om det skjulte ansigt* og de efterfølgende fire bind i hans prisbelønnede fembindsserie (senere også kaldt *Europafortællinger*) et bemærkelsesværdigt gennembrud i en periode, hvor der stadig var både politisk bevågenhed omkring og stor læserinteresse for Sydslesvig. Linnemanns meget omfattende forfatterskab har forskellige faser, men hans *Europafortællinger* er anlagt som en rammefortælling á la *Dekameron*, i hvilken et kor af fortællestemmer udveksler historier, mens borgerne søger ly for bombardementer i en bunker i en havneby nær den dansk-tyske grænse under

Anden Verdenskrig.

Linnemann kredser om Sydslesvig som flerkulturelt område og søger derved at indlejre det europæiske perspektiv i det lokale. Det giver sig ganske vist ikke udslag i konkret brug af tysk f.eks. via kodeskift i replikker, men enkelte lokale ord, variationer i syntaks og tone blev dengang afkodet som et særligt slesvigsk sprogligt særpræg (Friedrichsen, 2014: 41f.)

En anden fremtrædende sydslesvigsk forfatter fra en yngre generation er Karin Johannsen-Bojsen, der var barn under Anden Verdenskrig. Hendes digtsamling *Sindelag* (1977/ genudgivet 2011) rummer sprogvariation og kodeskift, der kan læses som en dansk-tysk identitetsforhandling og indlejrer en dobbelt adressat, som er typisk for dele af den dansksprogede sydslesvigske litteratur, hvor modtagerne er både læsere fra det danske mindretal og danske læsere (Wischmann, 2021: 197). De tyske replikker tilføjer desuden en autentisk stemning til gengivelsen af en barndom under og efter Anden Verdenskrig i Flensborg.

Karin Johannsen-Bojsen inddrager også i senere udgivelser, eksempelvis sin danske roman *Himmel med mange stjerner – en roman fra Sydslesvig* (1998) tysk sprog ved sin brug af interferenser og kodeskift (i replikker), der kan ses som udtryk for ”den bilinguale/ bikulturelle romans ”anderledeshed”, en egenartet *couleur locale*” (Søndergaard, 1990: 128). I romanen kan man finde tysk hverdagssprog, såvel ord og begreber som talemåder fra det omgivende majoritetssprog såsom ”Naschteller” og ”Friede, Freude, Eierkuchen” (Johannsen-Bojsen, 1998: hhv. 228; 302).

Af eksempler på nyeste romaner med flersprogede træk skrevet af forfattere i den næste generation, der er født omkring begyndelsen af 1960’erne, kan nævnes Finn Egeris Petersen og Annegret Friedrichsen, som begge er inkluderet i nyere antologier, litteraturhistoriske værker og artikler om dansk sydslesvigsk skønlitteratur (Andersen m.fl., 2015; Davidsen, 2020 og Sørensen, 2015). Begge forfatteres seneste romaner kombinerer historie og identitetstematik med flersprogede passager eller indslag. Finn Egeris Petersen anvender spredt og i mindre grad tyske begreber og ord i sin anden roman, *De faderløse* (2016), som handler om Anden Verdenskrigs indflydelse på en splittet slesvigsk familie. Friedrichsen skildrer i sin anden dansksprogede roman, *Astrids somre* (2022), ud fra barnets perspektiv en tosproget og dobbeltkulturel opvækst i Sydslesvig i 1960’erne og 1970’erne, der stadig bærer spor af tidligere generationers krigsoplevelser (Fenger-Grøndahl, 2022). Romanen indeholder enkelte flersprogede elementer, især i gengivelsen af talesproget, dvs. lejlighedsvis kodeskift fra dansk til tysk i dialogerne.

Flersprogethed i skønlitterære værker har betydning for både forfatter- og læserforventning og har ofte sværere ved at blive modtaget i en monolingval kontekst, idet den kan have indflydelse på receptionen, når den modtagende kritiske læserhorisont uden for en mindretalssammenhæng stadig har en forventning om en tosproget bog, skrevet på det pågældende lands hhv. hovedsprog eller modersmål. Det er påfaldende, at forskningsinteressen i dansk mindretallslitteratur i Sydslesvig langt overvejende udgår fra den skandinavistiske sprog- og litteraturvidenskab i Tyskland. Den tosprogede, dobbelte henvendelse kan i sig selv udgøre en problematisk grænsegang mellem forfatter- og læserforventning, men den kan på den anden side også være en identitetsmarkør, medvirke til dobbeltkulturel autenticitet og skabe en merbetydning, ligesom den tilgodeser den særlige afkodning hos flersprogede læsere.

Tysk eksillyrik – sproget hos Hilde Domin og Mascha Kaléko

Den tyske eksillitteratur blev skrevet af tyske forfattere, der under nazismens jødeforfølgelse og politisk forfølgelse før og under Anden Verdenskrig måtte gå i eksil i perioden 1933-1945. I litteraturhistorie og -forskning udgør eksillitteraturen en særlig periode og gruppering inden den såkaldte *Nachkriegsliteratur* (efter 1945). Nogle af periodens mest fremtrædende forfattere, som Nelly Sachs og Paul Celan, hører dog både til eksil- og efterkrigslitteratur. Eksillitteraturen har siden 1960'erne indtaget en markant plads i såvel litteraturforskning som i forlagsverdenen med skiftende faser af genopdagelser og ny interesse for etablerede forfatterskaber.

En central digter, der tematiserer eksil og hjemkomst, er Hilde Domin. Hun måtte – som utallige andre med jødisk baggrund i 1930'ernes Tyskland – gå i eksil i 1930'erne og vendte først tilbage til Tyskland i 1954. Hendes omkring 20 år i eksil førte hende til Italien, senere England og fra 1940 og frem til Santo Domingo (den nuværende Dominikanske Republik). Hun reflekterede i sine sene *Frankfurter Vorlesungen 1987-1988* over sproget som hjem eller hjemsted (Domin, 1988): Den eksilerede mister sit land, men bærer sit sprog med sig. Sproget bliver i stedet hjemstedet, en *Heimat*, som den eksilerede bærer med sig på sine rejser fra sted til sted og under langvarige ophold, omgivet af andres modersmål. Eksilet førte for Domin vedkommende til en flersproget tilværelse og en intensiveret beskæftigelse med sprog og betydningslag. Hendes lyrik anvender dog ikke konkrete sprogskift, men afsøger forholdet mellem hverdagssprog og poetisk sprog og viser en sprogbevidsthed, som fører til ”sprogforvandling” (Benteler, 2019). Hilde Domin udfolder, ligeledes i en af sine poetologiske forelæsninger, at mødet med det andet sprog og arbejdet med konnotationer og associationer styrker opmærksomheden på betydningslag i ens første sprog (Domin, 1988: 42).

Samspillet mellem modersmål og fremmedsprog/andetsprog står centralt i flersproget eksillitteratur, hvor sprog fra andre lande kan spille ind i de tyske litterære tekster. Rose Ausländer levede så længe i eksil, at hun også – parallelt med sit overvejende tyske forfatterskab – skrev og fik udgivet engelske digte, som senere udkom i en tosproget udgave samt i den samlede værkudgave. Et andet fremtrædende eksempel er Mascha Kaléko, der som barn kom til Berlin som russisk-jødisk emigrant og som ung blev rundet af mellemkrigstidens kabaretmiljø i Berlin. Hun havde allerede skabt sig et navn med to digtsamlinger i de tidlige 1930'ere, som i dag henregnes til perioden Neue Sachlichkeit, da hun fik Berufsverbot af nazisterne og i 1938 måtte gå i eksil i Amerika. Frem til midt i 1950'erne boede hun med sin mand og søn i Greenwich Village i New York; også hun begyndte at skrive engelske lyriske tekster parallelt med sine tyske digte. De engelsksprogede tekster, såvel udgivne som ikke udgivne i hendes levetid, er medtaget i den posthume tyske værkudgave. I Mascha Kalékos lyrik forekommer ord fra fransk og engelsk sprog, men også tyske lokale varianter, f.eks. jargon og berlinerdialekt. I hendes digt ”Minetta Street” (1958) indgår engelske ord både formidlet (i citationstegn) og uformidlet i pludselige sprogskift, som indgår i tysk verslinjer eller hele strofer:

*Ich bin, vor jenen „tausend Jahren“,/ Viel in der Welt herumgefahren./Schön war die Fremde;
doch Ersatz./ Mein Heimweh hieß Savignyplatz.//
Weißgott, ich habe unterdessen/ Recht viel Adressen schon vergessen./– wenn's heut mich nach
„Zuhause“ zieht,/ So heißt der Ort: „Minetta Street“.///
Minetta Street ist eine Gasse,/ Aus Höflichkeit nur „Street“ genannt,/ Im „Village“, wo die
Künstlerklasse/ New Yorks ihr Klein-Montmartre fand.//... (...// ...)
Und doch, trotz Talmi und Lametta –/ In „Poetry“ und auch in „Prose“/ Sing ich dein Lob, my dear
Minetta,/ Und nicht des Reimes wegen bloß. ... (Kaléko, 2013: 249)*

Dette digt, skrevet efter eksilerfaringen, tematiserer savnet af det sted, hun oprindeligt blev fordrevet fra, *Savignyplatz* i Berlin, som senere erstattes af savnet af *Minetta Street* i New York. I sin særegne ironisk-vemodige tone gengiver hun indre erindringsbilleder af steder, der er tilknyttet en række konnotationer, en aura, en tone, som netop er bundet til engelsk som andetsprog. Kaléko fik udgivet en tysk digtsamling ved et amerikansk forlag og blev også publiceret i Tyskland, selvom hun aldrig bosatte sig i landet igen. Mascha Kaléko er en af de genopdagede lyrikere, der har stor popularitet, og hvis værker går i tråd med både tidens interesse for Berlin i mellemkrigstiden og læsernes flair for blandede globale og lokale sproglige markører.

Tysksproget migrationslitteratur – flersprogethed hos Grjasnova, Kapitelman, Aydemir og Stanišić

Tyskland er et af Europas største indvandringslande for mennesker på flugt fra krig og fordrivelse, for politisk forfulgte og for arbejdsmigranter. Det hænger tæt sammen med tysk historie: Efter 1945 var det især fordrevne fra de tyske mindretal og mennesker af tysk afstamning (såkaldte *Aussiedler*) fra Østeuropa, der kom til Tyskland, senere de jødisk forfulgte (”kontingentflygtninge”) og efter 1989 fra det postsovjetiske område. I de senere år har krigen i Syrien og den russiske angrebskrig i Ukraine medført den største flygtningestrøm til Tyskland efter Anden Verdenskrig. Fra 1960’erne begyndte arbejdsmigrationen fra især Tyrkiet og Sydeuropa. I dag har 21,2 millioner tyskere (ud af en befolkning på 83,4 millioner) en ”indvandringshistorie” (Statistisches Bundesamt, 2025), dvs. at de enten selv er indvandret eller er efterkommere af migranter. Flygtningekrisen fra 2015, den omdiskuterede ”Willkommenskultur” og problemerne i det nuværende tyske samfund med politisk polarisering har ikke gjort det mindre aktuelt at beskæftige sig med de kulturelle repræsentationer af migration og postmigration (Schramm, 2024). Den tyske samtidslitteratur har – modsat den danske – en mangfoldighed af forfattere med migrationserfaringer, ofte med en tosproget biografi. Denne litteratur er blevet promoveret af forlag og gennem litterære priser og har i dag en stor læserpopularitet og udbredelse på det tyske bogmarked.

Kategorier som ”migrantlitteratur” eller ”migrationslitteratur” er omdiskuterede, da de kan betyde at disse forfattere dermed fastholdes i en etnisk definition, hvor de ses som fremmede eller eksotiseres og deres tekster læses rent biografisk og ikke æstetisk (Steinberg, 2019). I det følgende bruges betegnelsen migrationslitteratur om en række værker, der formidler erfaringer af flugt, krigstraumer,

integrationsproblemer, dobbelte nationale identiteter og er skrevet mellem flere sprog. De beskriver forskellige sammensatte kulturgeografier og kulturmøder: tysk-tyrkisk, tysk-østeuropæisk, tysk-russisk og tysk-eks-jugoslavisk. Forskningsinteressen er især udgået fra den amerikanske og britiske germanistik, der har talt om f.eks. et *turkish turn* (Adelson, 2005) og *Eastern European turn* (Haines, 2015, Pabis, 2021 og Ortner, 2022).

Forfatterne er vigtige stemmer i den kulturelle og samfundsmæssige debat om sprog, flersprogethed, sproghierarki og sprogideologi. I et personligt manifest skriver forfatteren Olga Grjasnowa om sin flersproglige hverdag og sit tysksprogede forfatterskab. Hun kom fra Aserbajdsjan som jødisk flygtning til Tyskland som 11-årig i 1996 og lever nu i Berlin med sin syriske mand og deres to børn, der vokser op med tysk som førstesprog og arabisk og russisk som andetsprog. For hende er sprog lig med identiteter, som hun kan bevæge sig indenfor og skifte imellem. Det russiske sprog er forbindelsen til fortid, familiehistorie og de erindringer, hun gerne vil videregive til sine børn; det er også muligheden for at udtrykke en særlig humor, der ikke uden videre kan oversættes – mens det tyske sprog er hendes forfattersprog, hvori hun mestrer alle registre og nuancer (Grjasnowa, 2021). En anden forfatter, der tematiserer det russiske sprogs aktuelt vanskelige position som både statssprog og kultursprog, er den tysk-ukrainske forfatter Vladimir Kapitelman. Han kom også til Tyskland som barn og jødisk kontingentflygtning. I sin autofiktive roman *Eine Formalie in Kiew* (2021) – skrevet efter den russiske anneksion af Krim og inden invasionen af Ukraine – skildrer han en ung mands rejse fra Leipzig til Kyiv for at fremskaffe en attest hos myndighederne, som kan hjælpe ham til at få tysk statsborgerskab. Problemet er imidlertid, at protagonisten er vokset op med russisk i et flersproget Ukraine, hvilket nu er bandlyst i det ukrainsksprogede bureaukrati. Mødet med denne nye sprognationalisme reflekterer Kapitelman lige så kritisk, som når han møder tysk udlændingefjendtlighed; på den måde punkterer hans roman xenofobi og monosproglig chauvinisme i begge lande og demonstrerer sin flersproglige position med neologismer, tysk-russiske komposita og jødisk jargon.

Også i den tysk-tyrkiske litteratur står familien og generationskonflikterne i centrum. Første og anden (eller tredje generation) har forskellige oplevelser af kampen for anerkendelse i det tyske samfund, som for mange handler om den sproglige integration og de eksklusionsmekanismer, det medfører ikke at beherske det tyske sprog. I Fatma Aydemirs familieroman *Dschinns* (2022) skildres et tyrkisk-kurdisk forældrepar og deres fire børn, der fortæller med hver sin sprogligt differentierede stemme, med forskellig sociolekt og idiomatik, om deres livsforløb, deres håb, skuffelser og traumer som indvandrere og efterkommere. På den måde artikuleres de forskellige livsverdener, der er sat sammen i en familie. De forskellige individualiteters selvfortolkning træder frem, og perspektivet skifter gennem læsningen for læseren. Forældrenes historier fortælles af en ånde-instans, en *Dschinn*, der i islamisk folketro er et mellemvæsen mellem menneske og gud. Gennem denne åndefortæller, der også citerer forældrenes bønner, kontureres det traditionsbundne, religiøst-spirituelle univers, de lever i.

Erindringslitteratur om krig skriver også den tysk-bosniske forfatter Saša Stanišić, der i 1992 som barn flygtede fra krigen på Balkan til byen Heidelberg. Han har ofte beskrevet, hvordan hans tysklærer og skole har haft afgørende betydning for hans tilegnelse af tysk og hans sprogglæde. I romanen *Herkunft* (2019)

skriver han om sin barndomsby Visegrad i Bosnien-Hercegovina før og under krigsudbruddet; samtidig går han længere tilbage i historien og prøver at fastholde den flernationale stat Jugoslavien i erindringen. Bogen er en poetisk mindebog skrevet til og om forfatterens bedstemor, der har tabt sit land og er ved at miste hukommelsen. Stanišić skriver ikke på to sprog, men selve erindringsprocessen er knyttet til hans førstesprog, serbokroatisk, der dukker op i form af enkeltord med en flerhed af betydninger. Således handler en længere sekvens om termen ”poskok”, der leksikalsk betyder ”hugorm”, men ikke kan oversættes, fordi det tyske ord ”Hornotter” ikke har samme betydning. ”Poskok” udløser en sekvens af kropslige og sanselige erindringer hos fortælleren knyttet til en bestemt sommerdag, hvor en hugorm i hønsehuset vil angribe ham med sit giftbid. Hans far dræber slangen med en sten, men ordet udløser stadig dødsangst hos den voksne fortæller, der i sin tekst indsætter en slags ordbog, hvor lemmaet ”poskok” oversættes til barn, slange, solstråler i den støvede luft, faderen der løfter stenen og slangens spring mod hans hals. Det serbokroatiske ord har stadig magt over ham: “Vater spricht das Wort aus, und ich fürchte das Wort mehr als das Reptil im Hühnerstall.” (Stanišić, 2019:26) Med denne refleksion over et enkeltord viser Stanišić, hvordan erindring sammensættes af fortid og nutid og er sprogbundet.

Den tyske migrationslitteratur åbner for et europæisk fællesrum af erindringer. De nævnte værker trækker autofiktivt og selvrefleksivt på europæiske migranterfaringer, skildrer familiens generationsforhandlinger og oplevelsen af krig og flugt. De tematiserer grænser og hierarkier mellem sprog, men viser samtidig overskridelsen af grænser, hybriditet og mellemrum i og med sprog. Den nyere tyske migrationslitteratur kritiserer en monolingval tysk sprogideologi og fremviser alternative sprogattituder med en æstetisk og flersproglig kreativitet. Man kan i mange tilfælde tale om, at migrationsforfatternes førstesprog ligger latent i litteratursproget som en erindring, som et sprogekko og i særlige metaforiseringer (Blum-Barth, 2015).

I de senere år har flersproget migrationslitteratur givet anledning til nye koncepter og tilgange i litteraturteori og litteraturhistorie samt en kritik af nationalfilologiens orden. Till Dembeck foreslår i stedet en ”flersprogethedsfilologi”, der kan inkorporere litteratur skrevet på to og flere sprog (Dembeck, 2014).

Afrunding

I de nævnte eksempler på flersprogede bøger skrevet af forfattere fra eller med baggrund i både såkaldt nationale og etniske mindretal kan man finde en række fællesnævner både tematisk og sprogligt. For det første er mange af dem litterære bearbejdnings- eller fiktioniseringer af to- eller flersprogede biografier enten med rod i grænseregioner eller emigrations- og immigrationserfaringer på tværs af kontinenter og lande. For det andet udgør erfaringer med krig, forfølgelse og flugt en fælles kerne i skildringerne af barndom og ungdom, hvor traumatiske hændelser ofte gives videre fra generation til generation.

Grænseflytninger udgør den fælles forhistorie i et sprogblandet dansk-tysk område med mindretal på begge sider af grænsen. Minoritetssproget kan supplere majoritetssproget eller omvendt, og ofte skaber flersprogede indslag en høj grad af autenticitet i skildringen af miljøer og historiske begivenheder. I det påtvungne eksils emigrationserfaring bærer den forfulgte, eksilerede tyske forfatter sit sprog med sig ud i et nyt land; mange af disse digtere skriver om eksilet som eksistentiel og sproglig tilstand. Nyere forfattere

inden for flersproget tysk migrationslitteratur skriver ligeledes på baggrund af flugt og fordrivelse om deres indvandringshistorie og flerkulturelle identitetsdannelse. De bærer deres førstesprog med sig ind i et samfund, hvor det tyske sprog er majoritetssproget. Deres krigsoplevelser indskrives i og udvider den fælles europæiske kollektive og kulturelle erindring via de litterære værker.

Flersproget skønlitteratur udfordrer læserne: Den kan både virke fremmedgørende, idet man som læser kan opleve sproglige forståelsesbarrierer, og være inkluderende ved på sanselig og kreativ vis at give adgang til en flerkulturel virkelighed og muliggøre identifikation. Inddragelsen af et andet sprog og flersproget litteratur kan skabe en æstetisk merbetydning, som ikke kan udtrykkes monolingvalt eller oversættes direkte.

I en tid, hvor flere og flere har flersprogede erfaringer eller baggrunde, bør det være en vigtig del af forlags og mediers opgave at give plads til disse stemmer og give flersprogede værker opmærksomhed. Tilsvarende åbner flersprogede værker sprog- og kulturpædagogiske muligheder i sprog- og litteraturundervisningen, idet de opfordrer til sproglig opmærksomhed, kulturel indsigt, empati og udvidet kritisk bevidsthed.

Litteratur

Adelson, L.A. (2005). *The Turkish Turn in Contemporary German Literature. Towards a New Critical Grammar of Migration*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781403981868>

Benteler, A. (2019). Schreiben im Bewusstsein anderer Sprachen: Einflüsse durch Mehrsprachigkeit und Übersetzung bei Hilde Domin. I Benteler, A. *Mehrsprachigkeit und Übersetzung als literarische Verfahren bei Hilde Domin, Macha Kaléko und Werner Lansburgh* (172-236). Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poschel GmbH. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04943-8_5

Blum-Barth, N. (2015). Einige Überlegungen zur literarischen Mehrsprachigkeit, ihrer Form und Erforschung. Zur Einleitung. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 6, 11-16. <https://doi.org/10.14361/zig-2015-0204>

Davidsen, H.C. (2020). Ny bølge af litteratur fra det dansk-tysk grænseland. *Nordica – Tidsskrift for nordisk teksthistorie og æstetik* 37, 15-48.

Dembeck, T. (2014). Für eine Philologie der Mehrsprachigkeit. Zur Einführung. I Dembeck, T. og

Mein, G. (red.), *Philologie und Mehrsprachigkeit* (9-38). Winter Universitätsverlag.

Ette, O. (2006). *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Kulturverlag Kadmos.

Fenger-Grøndahl, M. (2022). Hun skriver om krigens skygger – og lyse sommerdage med sol og ribssaft. *Kristeligt Dagblad, Bøger & Kultur*, 9. august 2022, 6.

Friedrichsen, A. (2014). En europæisk grænselandsfortæller. I Friedrichsen A. og de Mylius, J. (red.), *Lys over Linnemann – i anledning af forfatteren Willy-August Linnemanns 100-år*. (18-84). Multivers.

Hansen, N.G. (2014). Det ukendte mesterværk bag bogryggenes farvespil. I Friedrichsen, A. og de Mylius, J. (red.), *Lys over Linnemann*. (111-128). Multivers.

Haines, B. (2015). Introduction: The Eastern European Turn in Contemporary German-Language Literature. *German Life and Letters* 68/2, 145-153. <https://doi.org/10.1111/glal.12073>

Ortner, J. (2022). *Transcultural Memory and European Identity in Contemporary German-Jewish Migrant*

Literature. Boyden & Brewer.
<https://doi.org/10.1017/9781787448254>

Pabis, E. (2021). Towards an aesthetics of migration: The “Eastern turn” of German-language literature and the German cultural memory after 2015. I Gaonkar, A.M, Ost Hansen, A.S, Post, H.C. og Schramm, M., *Postmigration: Art, Culture, and Politics in Contemporary Europe*. (181-196) Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839448403-011>

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40.

Risager, K. og Friedrichsen, A. (2019). Dannelse i en anden tid: om to historiske lærebøger i sprog. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* 69, 22-30. <https://doi.org/10.7146/spr.v25i69.128672>

Sandberg, A. (2020). Transnational Literatur and the Monolingual Paradigm around 1800: Friederike Brun and Jens Baggesen. I Duffy, C. og Rix, R. (red.), *Nordic Romanticism: Translation, Transmission, Transformation* (57-78). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-99127-2_3

Schramm, M. (2024). Postmigration. A critical intervention in Literary Studies. I Adair, G., Fasselt, R. og McLaughlin, C. (red.). (1.udg.161-170) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270409>

Statistisches Bundesamt,
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft->

Primærlitteratur (udvalgt)

Andersen, S., Lohse, M. og Jensen, E. (red.) (2015).

Sydslesvig Antologi. Forlaget Neffen.

Aydemir, F. (2022). *Dschinns*. Hanser Verlag.

Domin, H. (1988). *Das Gedicht als Augenblick von Freiheit. Frankfurter Poetik-Vorlesungen*. Piper Verlag.

EBLUL - European Bureau for Lesser Used Languages (2001). *Wanderer in zwei Sprachen. Unbekannte Sprachen Deutschlands*. Göttingen.

Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Dudenverlag.

Friedrichsen, A. (2022). *Astrids somre*. Hovedland.

Umwelt/Bevoelkerung/Migration-
Integration/_inhalt.html

Steinberg, R. (2019). Zugehörigkeit, Autorschaft und die Debatte um eine »Migrationsliteratur« Saša Stanišić und Olga Grjasnowa im literarischen Feld Deutschlands. I Freist, D., Kyora, S. og Unseld, M. (red.), *Transkulturelle Mehrfachzugehörigkeit als kulturhistorisches Phänomen: Räume – Materialitäten – Erinnerungen*. (181-205). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839445280-012>

Søndergaard, B. (1990). Kampen for en egen identitet – en linie i sydslesvigdansk litteratur. *Nordica – Tidsskrift for nordisk teksthistorie og æstetik* 7, 109-134.

Sørensen, H.E. (2015). *Alle de skjalde. Litteraturen i Sønderjylland og Sønderjylland i litteraturen*. Historisk Samfund for Sønderjylland og Sprogforeningen.

Wischmann, A. (2021). Varietäten als Gegenstand der Verhandlung in Texten sogenannter Südschleswiger Literatur. I Zocco, G. (red.), *The Rhetoric of Topics and Forms*, (vol. 4, 197-208). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110642032-017>

Yildiz, Y. (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. Fordham University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cqr>.

Johannsen-Bojsen, K. (2011). *Sindelag* (2. udg.). Forlaget Neffen.

Johannsen-Bojsen, K. (1998). *Himmel med mange stjerner – en roman fra Sydslesvig*. Poul Kristensens forlag.

Kaléko, M. (2013). *Sämtliche Briefe und Werke* (2. udg.). Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kapitelman, D (2021). *Eine Formalie in Kiew*. Hanser Verlag.

Linnemann, W.-A. (1958). *Bogen om det skjulte ansigt*. Gyldendal.

Stanišić, S. (2019). *Herkunft*. Luchterhand Literaturverlag.

***Palabras de Caramelo* (2002) som flerspråklig ressurs i spanskundervisningen i norsk videregående skole**



Ida Marie Wullum
Master fransk litteratur, master engelsk litteratur
Lektor med opprykk, Sam Eyde videregående skole
ida.marie.wullum@gmail.com

I dette bidraget søker jeg å belyse hvordan den illustrerte, flerspråklige boka *Palabras de Caramelo* (2002) av Gonzales Moure kan benyttes som flerspråklig litteratur med fokus på språklæring og flerspråklighet i spanskundervisninga ved norsk videregående skole. Videregående skole i Norge er tilsvarende gymnasium i Danmark. Dette er videre skolegang etter obligatorisk grunnskole der elevene kan velge studiespesialiserende retning (forberedelse til universitetsstudier) eller yrkesfaglig retning (erhvervsuddannelser). Det er et treårig løp der elevene er mellom 15 og 19 år. Jeg ønsker i dette bidraget å vise hvordan boka kan bidra til å utvikle elevenes metaspråk ved å knytte inn bevisstgjøring av språklæringsstrategier, her kompensasjonsstrategier, som kan gi en bedre forståelse av hvordan vi lærer språk og hvordan flerspråklighet kan være en ressurs for å oppnå dette. I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av valget av boka *Palabras de Caramelo* før jeg definerer hva jeg legger i begrepet flerspråklig litteratur og hvordan Moures bok kan plasseres i denne definisjonen. Jeg vil deretter presentere kjerneelementet *språklæring og flerspråklighet* i Læreplanen LK20 før jeg fremstiller begrepet metakognisjon og hvordan språklæringsstrategien kompensasjonsstrategi kan brukes sammen med boka for å styrke elevenes metaspråklige kompetanse.

Bakgrunn

Handlingen i *Palabras de Caramelo* er lagt til en flyktningleir i Vest-Sahara, et område med en kompleks og uløst kolonihistorie. Vest-Sahara var en spansk koloni fra 1884 til 1975, kjent som Spansk Sahara. Da Spania trakk seg ut i 1975, gjorde både Marokko og Mauritania krav på territoriet, til tross for at Den internasjonale domstolen i Haag avviste begge landenes krav. Marokko har siden opprettholdt en militær okkupasjon av to

tredjedeler av området, mens saharawiene, den opprinnelige befolkningen, kontrollerer den østlige tredjedelen. Et flertall av saharawiene lever i dag i eksil i flyktningleirer i Algerie. Marokkos bosetting av over 400 000 marokkanere i det okkuperte området er i strid med folkeretten (FN-Sambandet, 2024). Selv om boka ble utgitt for over 20 år siden, er tematikken fortsatt aktuell. Konflikten i Vest-Sahara har igjen blitt intensivert siden november 2020. Som tidligere kolonimakt har Spania fortsatt et rettslig ansvar for området, et ansvar som ifølge det spanske rettsvesenet ikke ble avsluttet da landet trakk seg ut.

Fortellingen gir et viktig innblikk i en lite kjent, men fortsatt pågående konflikt med klare bånd til spanskpråklig historie og kultur. I lys av nyere globale konflikter, som den forverrede situasjonen i Gaza etter angrepet i Israel i oktober 2023, fremstår *Palabras de Caramelo* som en inngangsport til refleksjon rundt krig, kolonialisme og menneskelig verdighet, temaer som er relevante i fremmedspråksundervisningen.

Videre vil jeg nå definere hva jeg legger i begrepet litterær flerspråklighet. Litterær flerspråklighet kan referere til blant annet litteraturen i mangespråklige nasjoner, kulturer og regioner avhengig av flerspråklighetens historiske utvikling, men også politisk innflytelse og sosiale aspekter. Jeg kommer til å anvende Vlastas definisjon av flerspråklig litteratur beskrevet som forskjellige former for «flerspråklige tekster» (Vlasta, 2022: 56). En flerspråklig tekst kan skrives uavhengig av personlig migrasjonserfaring eller språkbytte og inneholder passasjer, ord eller trekk fra andre språk. *Palabras de Caramelo* kan derfor ansees som en flerspråklig tekst eller flerspråklig litteratur da den inneholder enkelte translittererte ord fra arabisk. Denne formen for flerspråklig tekst kalles «ettordsinterferens» og forekommer i forbindelse med spesifikke tema. Det kan være beskrivelsen av klær, miljø, mat og hverdagssituasjoner. Den brukes også i skildringen av religion og historie (Vlasta, 2022: 60).

Faget fremmedspråk er et obligatorisk fellesfag (allmennfag) i videregående skole på studieforberedende/studiespesialiserende linje. Tradisjonelt sett kan man velge mellom tysk, fransk og spansk som fremmedspråk i skolen, selv om noen skoler også kan tilby andre språk, for eksempel kinesisk eller italiensk. Det foreligger lite forskning på bruk av flerspråklig litteratur i fremmedspråksundervisningen. Læreplanen i fremmedspråk LK20 har utpekt et særlig viktig kjerneelement som omfatter nettopp flerspråklighet: språklæring og flerspråklighet. Her beskrives flerspråklighet på følgende måte:

Kunnskap om språk og utforsking av egen språklæring gjør elevene bedre i stand til å lære og forstå språk i et livslangt perspektiv. I møte med faget fremmedspråk er elevene allerede flerspråklige og har omfattende språklæringserfaring fra ulike kontekster. Ved at elevene overfører språkkunnskaper og språklæringserfaringer fra andre språk de kan og kjenner til, blir læringen mer effektiv og meningsfull (Læreplanen i fremmedspråk, 2024).

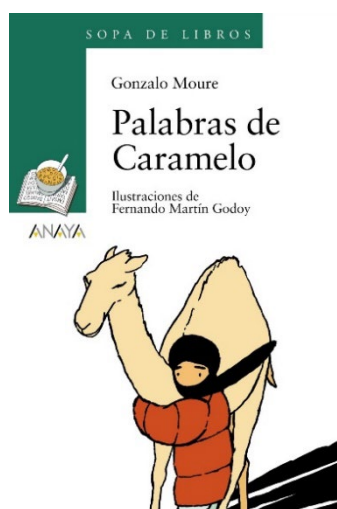
Læreplanen i fremmedspråk omtaler flerspråklighet som en ressurs ved videre språklæring, og side om side med flerspråklighet omtales metaspråklig kompetanse, altså kunnskap om prosessene i egen språklæring. Til tross for at språklæring og flerspråklighet er et kjerneelement i læreplanen, er det uklart hvilken kompetanse lærere i fremmedspråk har om flerspråklig pedagogisk tilnærming og i hvilken grad de legger til rette for flerspråklighet i sine klasserom (Haukås, 2016).

Metaspråklig kompetanse og språklæringsstrategier

Metaspråklig kompetanse handler om å ha bevissthet rundt språkets struktur og funksjon, og å reflektere over hvordan man selv og andre lærer språk. I undervisningssammenheng innebærer dette å hjelpe elever til å forstå hvordan språkene de kjenner fra før, kan brukes som ressurser i læring av nye språk. Gjennom metaspråklig refleksjon kan elevene oppdage likheter og forskjeller mellom språk, noe som gjør dem bedre i stand til å utnytte strategier for språklæring.

Metakognisjon handler om en overordnet bevissthet rundt kognisjon (tenkning). Forskning på metakognisjon er tett knyttet til språklæringsstrategier fordi strategier handler om å ha en bevisst tilnærming til læring (Haukås, 2020: 70). Forskning på språklæringsstrategier enes om at en språklæringsstrategi defineres som en kognitiv, bevisst prosess der målet er å forbedre språklæringen til den som lærer seg språk (Griffiths 2013; Oxford 2016). En type språklæringsstrategi omtalt av Oxford er *kompensasjonsstrategier* (Oxford, 1990). Her handler det om å kommunisere på målspråket selv om det er mangler i språkferdigheter, blant annet ved å kompensere for manglende vokabular ved å bruke andre ord, enten på engelsk eller på morsmålet, eller ved å anvende kroppsspråk. Mange elever opplever at språklig produksjon (særlig muntlig) stopper opp fordi de ikke finner frem til ordet eller får startet på ny setning. Ved å bevisstgjøre elevene på kompensasjonsstrategier i språklæring kan man bidra til økt metaspråklig kompetanse hos elevene. Vi skal i det følgende se hvordan den flerspråklige boka *Palabras de Caramelo* kan brukes til dette.

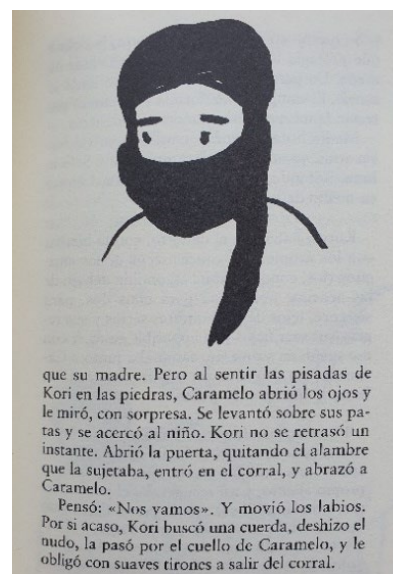
Palabras de Caramelo som flerspråklig ressurs



Bilde 1: *Palabras de Caramelo*, forside

Palabras de Caramelo ble utgitt i 2002 av Gonzalo Moure som er forfatter av barn -og ungdomslitteratur og kommer fra Valencia i Spania. Hans interesseområder er å skildre natur og menneskets forhold til naturen, samt relasjonen mellom barn og foreldre. Han interesserer seg også for konflikten i Vest-Sahara der handlingen i boka finner sted. I mange år har Moure besøkt flyktingleirene i Sahara minst en gang i året og han ønsker å formidle kunnskap om Vest-Sahara og ikke glemme at Spania har en del av ansvaret for situasjonen, gitt kolonivirksomhet i området. Boken er på 59 sider hvorav 23 av dem har illustrasjoner tegnet av Fernando M. Godoy. Noen av illustrasjonene dekker hele sider i boka, mens andre er satt inn ved siden av teksten. Bilde 1 og 2 viser forsiden av boka sammen med to sider fra boka (s. 17 og s. 45) som viser Fernando M. Godoys illustrasjoner i teksten.

I boka befinner vi oss i Smara i en av flyktningleirene i den Algeriske ørkenen. Her bor Saharawi-folket, et nomadefolk som primært bor i flyktningleirene i Tindouf. Vi følger hovedpersonen, Kori, en åtte år gammel döv sarahawi-gutt. Hans funksjonshemming fører til språklig isolasjon fra samfunnet han lever i frem til han møter kamelen Caramelo. Kori befrir seg etter hvert fra sin språklige isolasjon ved å skape poesi inspirert av å lese leppene til sin bestevenn, Caramelo.



Bilde 2: *Palabras de Caramelo*, s. 17 og s. 45

I boka møter vi en flerspråklig kontekst som gir muligheter for elevene å utforske sitt eget metaspråk gjennom språklæringsstrategier: å gjøre elevene mer bevisste på kunnskap rundt egne språk. Boka er skrevet på spansk og har ettordsinterferens av arabiske ord, altså enkelte arabiske ord i den spanske teksten. De arabiske ordene er innført som translitterasjon og de settes i flertall med vanlig flertalls -s regel på spansk. Det brukes totalt syv translittererte ord fra arabisk til spansk og hver gang ordene brukes står de uthevet i kursiv, disse ordene fremstilles herunder i ei ordliste.

1. Jaima – arabisk telt
2. Hammada – ørkenlandskap i Sahara med lite sand og bare stein
3. Huar – nyfødt kamel
4. Melfa – kvinnelig tunika for saharawier
5. Darráa – tunika for saharawiske menn
6. Güera – bakketopp som beskytter mot sand i ørkenen
7. Talja – akasietre i Sahara

Ettersom boka har et begrenset antall arabiske ord i teksten og i tillegg uthever dem ved bruk av kursiv, kan elevene få i oppgave å søke frem alle arabiske ord i boka selv eller i små grupper. De kan notere dem ned i ei ordliste (som vist over) og jobbe sammen om å finne en god oversettelse eller beskrivelse av ordet på norsk. I boka følger det alltid en kort beskrivelse av ordet hver gang det brukes for første gang, som i dette eksempelet: «En nyfødt kamel heter, på språket til sarahawi-folket, huar» (Moure, 2002: 17. Min oversettelse). Elevene kan derfor også jobbe med å forstå bokas beskrivelse av ordet på spansk for å fylle inn oversettelsen i ordlista.

Ordliste-aktiviteten kan etterfølges av en diskusjon i grupper om de arabiske ordene og hvorfor de står på nettopp arabisk. Diskusjonen bør følges opp i plenum etterpå. Her kan man ta opp hva slags ord som står på arabisk og hvordan de forskjellige oversettelsene til elevene er innført. I klassen kan man stemme over de beste

oversettelsene og lage en felles ordliste. Man kan fortsette med en felles diskusjon. Har vi ord som ikke kan oversettes like enkelt til andre språk på norsk? Har noen ord en betydning som ikke kan gjengis i sin helhet på andre språk fordi de for eksempel er kulturelt betinget? Ett eksempel kan være ordet 'russ' og 'russefeiring' som er en norsk betegnelse for avgangselever i norsk videregående skole som innebærer flere tradisjonelle kjennetegn som bare finnes i Norge bla. russetid, russeklær, russetog mm.

Etter denne bevisstgjøringsprosessen kan man gå mer eksplisitt inn på bruken av kompensasjonsstrategier i språklæringsprosessen og forklare hvordan man kan fylle inn manglende kunnskap på målspråket med ord og begrep fra andre språk man kjenner. En følgende aktivitet bør gå på språklig produksjon slik at elevene selv kan ta i bruk sin flerspråklighet. Inspirert av hovedpersonen Kori, som skaper poesi basert på sine egne erfaringer og observasjoner, kan elevene oppfordres til å skrive korte tekster på spansk der de inkluderer ord fra andre språk de kjenner og der ordene har en viktig funksjon i teksten. Dette kan stimulere både språkbevissthet, kreativitet og skaperglede.

Palabras de Caramelo er også et veldig rikt utgangspunkt for muntlig produksjon med fokus på kompensasjonsstrategier, nettopp fordi teksten i seg selv illustrerer kommunikasjon på tvers av språk og med ulike uttrykksformer. Dersom man har jobbet med større deler av fortellingen i boka kan man be elevene gjenfortelle deler av boka muntlig med bevisst bruk av støtte for eksempel med bilder eller nøkkelord. Elevene kan i par fortelle om Caramelo og Kori ved å bruke omskriving («det er et dyr som ...») hvis man ikke husker ordet for kamel på spansk). Her må læreren bidra med støttende setninger på spansk. Elevene kan også bruke kroppsspråk og mimikk som kompensasjon for manglende språk, eller låne ord fra andre språk de kan, for eksempel engelsk. Denne aktiviteten bør forberedes noe med hjelp fra lærer, samtidig er store deler av læringsutbyttet nettopp at elevene bruker kompensasjonsstrategier for å kommunisere uten for mye forberedelse. Her er det også viktig å reflektere etter aktiviteten over hvilke kommunikasjonsstrategier elevene brukte når de ikke klarte å finne ordene.

Diskusjon og konklusjon

I dette bidraget har jeg tatt for meg hvordan *Palabras de Caramelo* kan benyttes som flerspråklig litteratur med fokus på flerspråklighet og metakognisjon i spanskundervisninga. Ved å bevisstgjøre elevene på bokas bruk av arabiske ord (flerspråklighet) der det mangler en passende beskrivelse på spansk, kan man styrke elevenes metaspråklige kompetanse. Bevisstgjøring av språklæringsstrategier (her kompensasjonsstrategier) etterfølges av diskusjon og språklig produksjon der elevene selv skal nyttiggjøre seg av sin flerspråklighet når de produserer spansk.

Til tross for at jeg her har fokusert på flerspråklighet og metakognisjon, ønsker jeg å understreke at bokas tematikk gjør den til en svært allsidig ressurs i undervisningen av fremmedspråk også med tanke på kjerneelementet interkulturell kompetanse i læreplanen LK20. Bokas fokus på konflikten i Vest-Sahara og forfatterens ønske om å fremme kunnskap om Spanias historiske ansvar, skaper grunnlag for spennende undervisningsopplegg rundt interkulturell kompetanse. I tillegg er det viktig å minne om at dette er ei illustrert

bok der mange handlinger i boka også utdypes av tegningene til illustratør Fernando M. Godoy. Billedbøker er unike redskaper i fremmedspråkundervisninga ettersom de kommuniserer på to ulike plan: verbalt og visuelt.

Jeg ønsker avslutningsvis å se på noen utfordringer lærere kan møte ved å bruke flerspråklig litteratur i fremmedspråkundervisninga. En utfordring er å disponere tiden på best mulig måte for å styrke elevenes språklige ferdigheter så vel som deres kulturelle kompetanse. Eksamen er også et sentralt fokus og lærerne må forberede elevene på dette. Et kritisk spørsmål til bruk av flerspråklig litteratur i fremmedspråk vil derfor være hvorfor man skal bruke tid på et annet fremmedspråk da man allerede har begrenset tid på målspråket. En annen utfordring er lærerens og elevenes kompetanse i fremmedspråket som brukes i den flerspråklige teksten. Det er åpenbart stor forskjell på norske elever som benytter seg av andrespråket engelsk for å lære spansk og det å introdusere flerspråklig litteratur med innslag av arabisk. Dette er et fremmedspråk de færreste elever og lærere har kjennskap til.

Til sist handler det om lærerens valg av litterære tekster i undervisningen. Olsbu påpeker at litteratur i fremmedspråk handler om potensiale og at det er en rekke forutsetninger som må være til stede for at potensialet til litteraturen skal bidra til språklig og personlig utvikling hos elevene. Det gjelder «valg av tekster, tekstenes vanskelighetsgrad og [...] hvordan vi arbeider med tekstene» (Olsbu, 2018: 233). Motivasjon for lesing er her en utfordring. PIRLS undersøkelsen fra 2021 viser at leseferdighetene og leseglede til norske barn synker.¹ Resultatene av PIRLS undersøkelsen betyr at det har blitt vanskeligere å velge ut motiverende litteratur når elevene har lavere leseglede og lavere leseferdigheter. Hvorfor da velge flerspråklig litteratur? Det er også på bakgrunn av dette at det er så viktig at fremmedspråk er med på å bidra til at elevene fortsatt utsettes for litterære tekster. Jeg mener at flerspråklig litteratur kan motivere ved å skape nysgjerrighet blant elevene ved å introdusere et helt ukjent språk. Det vil også sette elevene på samme nivå da få elever kan forventes å være særlig kjent med det nye fremmedspråket. Dersom man har elever i klassen som har arabisk eller andre språk som morsmål kan disse føle særlig mestring her. Som jeg har diskutert i denne teksten kan flerspråklig litteratur bidra til å sette språklæring i perspektiv (metakognitivt utbytte) og også til å hjelpe elevene med å se verdien av å bruke et mangfold av språk i arbeidet med å lære spansk.

Litteratur

FN-Sambandet. (2024). *Vest-Sahara*. Hentet fra: <https://fn.no/konflikter/vest-sahara>

Haukås, Å. (2020). Metakognisjon og språklæringsstrategier. I Bjørke, C og Haukås, Å. (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 68-83). Cappelen Damm Akademisk.

Haukås, Å. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Moure, G. (2002). *Palabras de Caramelo*. Sopa de Libros

¹ Undersøkelsen kartlegger leseferdighetene til 10-åringer i 65 land. Undersøkelsen viser svakere resultater i nesten alle land. Skjermbruk og økning av digitale løsninger i skolen kan ha påvirket resultatene.

- Olsbu, I. (2018). Litteraturens rolle. I Bjørke, Camilla; Dypedahl, Magne & Haukås, Åsta (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3. utg., s. 227-245). Cappelen Damm Akademisk
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Utdanningsdirektoratet (2024), *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=nob>
- Vlasta, S. (2022). Litterær flerspråklighet: begreper, former og funksjoner. I Barstad, Opset og Vestli, *Fortellinger om migrasjon*. ss. 52-68. Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215065526-2022-02>
- Wagner, Strand, Støle (2023). *PIRLS 2021 - Norske tiåringers leseforståelse. Kortrapport*. Lesesenteret. ISBN 978-82-7649-087-5

Grafiske romaner som inngang til flerspråklighet og språklig mangfold i fremmedspråkundervisningen



Hege-Marie Christensen

Master i fremmedspråk i skolen

Lektor med opprykk

hegemariec@afk.no



Liv Eide

ph.d.

Førsteamanuensis

Liv.Eide@uib.no



Anje Müller Gjesdal

ph.d.

Førsteamanuensis

anje.m.gjesdal@hiof.no



Camilla Skalle

ph.d.

Førsteamanuensis

Camilla.Skalle@uib.no

Flerspråklig litteratur kan være en viktig inngang til å jobbe med flerspråklighet og språklig mangfold i fremmedspråkfagene og til å utforske elevenes egen flerspråklighet. Det finnes imidlertid flere begrensninger

for å gjennomføre dette i fremmedspråksklasserommet: For det første inneholder lærebøkene i begrenset grad autentiske tekster og i enda mindre grad litterære tekster som fremviser flerspråklighet. For det andre kan arbeidet med skjønnlitteratur være utfordrende for elever som befinner seg på et begynnerstadium med et begrenset språklig repertoar.

I denne artikkelen argumenterer vi for at grafiske romaner kan være en fruktbar inngang til å jobbe med flerspråklig litteratur i fremmedspråkundervisningen. På grunn av sin multimodale natur gir slike tekster elevene flere semiotiske ressurser å spille på når teksten skal forstås og tolkes, og det visuelle kan fungere som en støtte i tolkningen av verbalteksten. Begrepet *grafisk roman* ble brukt av tegneserieteoretikeren Richard Kyle allerede i 1964, men betegnelsen knyttes vanligvis til tegneserieforfatteren Will Eisner som skrev *a graphic novel* på omslaget av boken *En kontrakt med Gud* (Eisner, 1978). Nyere forskning på flerspråklighet peker på at flerspråklighet inngår i et komplekst samvirke mellom mennesker, gjenstander, steder og de ulike semiotiske ressursene mennesket har som verbalspråk, gester og visuelle tegn. Den grafiske romanen står i en særstilling når det gjelder å representere ulike tegnsystemer, men også de romlige og kroppslige aspektene ved disse meningsprosessene.

Artikkelen presenterer en eksempelstudie av første bind av den grafiske roman-serien *L'arabe du futur* (2014) av Riad Sattouf, som tematiserer Sattoufs barndom i Libya, Syria og Bretagne tidlig på 1980-tallet. Roman-serien er prisbelønt og oversatt til 23 språk. Den er også ved flere anledninger blitt kritikerrost for sine kunstneriske kvaliteter. Språk og flerspråklighet er et gjennomgående tema i hele serien, og i det første bindet møter leseren mange språk og språklige varieteter. Vi viser hvordan denne teksten kan brukes i franskundervisningen til å jobbe med tema som flerspråklighet og språklig mangfold. Resultatene fra to kvalitative analyser der elever på nivå A1-A2 leste utdrag av *L'Arabe du futur* i franskundervisningen viser at boken gir et representativt bilde av flerspråklighet i målspråksområdet, og at det visuelle innholdet er en god støtte for elevene. Samtidig er det viktig at elevene gis støtte i å utvikle sin lesekompetanse, også visuelt, for å få fullt utbytte av å arbeide med grafiske romaner.

Flerspråklighet som *semiotisk assemblage*

De siste årene har det vært en økt oppmerksomhet om flerspråklighet innen språkvitenskap, litteraturvitenskap og fremmedspråkdidaktikk, både på samfunns- og individnivå. Vi vil trekke frem arbeidet til Alastair Pennycook (2017), som undersøker flerspråklighet i form av ulike semiotiske (tegn)systemer som virker sammen for å skape mening, der både sted, sosiale interaksjoner og kroppslighet bidrar til meningsskapingen. Pennycook kaller dette fenomenet semiotisk assemblage, hvor assemblage forstås som en sammensetning av ulike elementer på en ikke-hierarkisk måte, i bestemt tid og sted. Vi bygger på dette perspektivet når vi ser den grafiske romanen som en fremvisning av flerspråklighet nettopp som en assemblage, der ulike semiotiske systemer virker sammen for å skape en heterogen tekstverden.

Donatienne Woerly's (2023) studie av flerspråklighet i *L'Arabe du futur* ser på forholdet mellom flerspråklighet, følelser og identitet. Språkrepresentasjonen er tett knyttet til språkideologi, der hovedpersonens mor står for en monolittisk, fransk språkideologi og hovedpersonen selv tidvis uttrykker skamfølelse i møtet med det arabiske språket.

Woerly viser også hvordan den grafiske romanen er særlig egnet til å fremstille flerspråklighet, gjennom visuelle fremstillinger av språkets materialitet. Dette gjelder skiftet mellom det latinske og det arabiske alfabetet, men også gjennom beskrivelser av språkets lydlige sider (Woerly, 2023: 140). Woerly konkluderer med at teksten har en klar didaktisk verdi både fordi den fremstiller flerspråklighetens rolle i skolen, familien og identitetsprosesser, og fordi den grafiske romanen er særlig egnet til å fremstille forskjellige språklige koder så vel som ideologier og følelser knyttet til flerspråklighet.

Grafiske romaner og fremmedspråkundervisning

Det er gjort flere studier av bruk av grafisk litteratur i fremmedspråkundervisning, både i skandinavisk og internasjonal kontekst. Studiene viser at grafisk litteratur kan styrke fremmedspråkelevers språklæring. Visuelt vil ulike elementer som valg av illustrasjonenes farger og tekstens fonter, karakterenes ansiktstrykk, måten rutene og sidene er strukturert på og deres innbyrdes forhold støtte tekstforståelsen. En multimodal tekst kan også nå frem til ulike læringstyper sammenlignet med en tradisjonell tekst, og studier av bruk av grafiske litteratur i ungdomsskole, videregående og høyere utdanning viser til forbedring av både lese- og skriveferdigheter i tillegg til økt ord- og grammatikkforståelse. Studier har også vist at grafiske romaner kan øke elevers lesemotivasjon, og kanskje spesielt gutters.

Flere studier viser også hvordan grafisk litteratur fremmer interkulturell læring og kompetanse. Dette avhenger selvsagt av flere aspekter. Hvor tekstens handling foregår, hvilken tematikk den tar opp og ikke minst hvordan læreren kontekstualiserer og forbereder elevene på den teksten de skal jobbe med og hva de skal fokusere på.

Man må likevel ta i betraktning at grafisk litteratur er en sammensatt og kompleks tekstmodus og at elever og lærere kanskje må ta i bruk nye analyseverktøy for å kunne lese og forstå denne teksttypen. En av de store teoretikerne innenfor feltet grafisk litteratur, Scott McCloud, påstår sågar at denne tekstmoduset krever en høyere grad av leserengasjement enn andre tekster (1993). Å lese og å tolke grafisk litteratur krever en kombinasjon av tekstlig og visuell leseferdighet som må trenes opp. Forarbeidet til økter med grafisk litteratur fordrer dermed, i tillegg til historisk og kulturell kontekstualisering av teksten, at elevene får tilgang til et analyseapparat tilrettelagt for multimodale tekster.

Flerspråklighet i læreplanen

I Norge har vi en felles læreplan for alle fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet, 2022) (engelsk har status som andrespråk, og har en egen plan). Planen skisserer fagets relevans og sentrale verdier, som omfatter både språk- og kulturkunnskap og innsikt i både egne og andres livsverden. Videre er det et mål at elevene skal erfare flerspråklighet som en ressurs, både for seg selv, i skolen og ellers i samfunnet. Flerspråklighet er også et av fagets kjerneelementer. Her legges det vekt på at den flerspråklige kompetansen elevene allerede har når de møter det nye språket, kan være en ressurs i språklæringen. Innsikt i og forståelse av språklig mangfold er også sentralt i kjerneelementet Interkulturell kompetanse.

Å kunne lese i et fremmedspråk er et av fagets grunnleggende ferdigheter. Ifølge planen skal elevene møte et mangfold av teksttyper og sjangre slik at de gradvis kan forstå flere ord, uttrykk og språkstrukturer. Fagets kompetansemål på nivå II som er aktuelt for denne undersøkelsen legger også opp til at elevene skal bruke sine egne språkerfaringer i læringsprosessen. Litteratur som fremviser språklig og kulturell heterogenitet kan være en god inngang til å jobbe med slike tema (Eide m.fl., 2023), og på grunn av det semiotiske mangfoldet står den grafiske romanen i en særstilling.

Presentasjon av *L'Arabe du futur*

L'Arabe du futur er en grafisk roman med selvbiografisk innhold i seks bind av den fransk-syriske forfatteren Riad Sattouf. Tekstens hovedspråk er fransk, men det er mange eksempler på bruk av arabiske dialekter og tematisering av regionalspråket bretonsk og språklig variasjon mellom aldersgrupper og klasser. Det første bindet i serien skildrer lille Riads familiebakgrunn og barndom. Foreldrene møtes på Sorbonne-universitetet i Paris tidlig på 70-tallet; far kommer fra den lille landsbyen Ter Maleeh i Syria, mens mor er fransk og kommer fra Bretagne. Når Riad er to år, får faren et tilbud om en stilling ved universitetet i Tripoli i Libya. Familien oppholder seg her i et par år, men en stund før lillebroren blir født reiser moren og Riad til besteforeldrene i Bretagne. Faren får en ny stilling ved universitetet i Damaskus i Syria, og familien på fire flytter til Ter Maleeh. Riad blir kjent med den syriske familien sin og får både venner og fiender i den lille landsbyen. *L'Arabe du futur* inneholder mange eksempler på flerspråklighet som ofte knyttes til barnets situasjon i skolen eller familien. Skolen spiller en viktig rolle for Riad, også i forholdet til faren og det arabiske språket og kulturen. Farens håp for sønnen er at han skal utdanne seg til lege og bli en moderne araber. Å lære arabisk er et viktig skritt på veien, og det første bindet avsluttes med ordene: «L'ARABE DU FUTUR, IL VA À L'ÉCOLE» (s. 157). Riad har imidlertid et famlende møte med det arabiske språket, noe som kommer til uttrykk i en scene fra barneskolen i Ter-Maleeh (s. 122) hvor faren og rektor diskuterer skolestart for Riad. Samtalen er gjengitt med en blanding av den syriske dialekten og fransk. I fortellerfeltet som er skrevet på fransk, fremgår det at Riad ikke forstår alt som blir sagt: «Je ne percevais que des bribes de la conversation».² Selv om samtalen er gjengitt som en kodeveksling mellom arabisk og fransk, viser utdraget hvordan Riad opplever flerspråkligheten, der ordene han forstår på arabisk er skrevet på fransk. Ifølge Woerly (2023) symboliserer fransk «la transparence de la langue»³ i *L'Arabe du futur* (s. 134), og det fungerer dermed som et slags metaspråk, som representerer ikke bare selve det franske språket, men alt det språklige innholdet som er tilgjengelig for barnet Riad. Vi ser et eksempel i det følgende utdraget, der rektor på skolen henvender seg til Riads far: «Bainto ma parler arabe... Il faut qu'il parle shoi... Wa ela rah tuer par les autres»⁴. I dette utdraget skjer det kodeveksling fra arabisk (Bainto ma [...] shoi [...] Wa ela rah [...]) til fransk ([...] parler arabe... Il faut qu'il parle [...] tuer par les autres), og Riad gaper høyt i forskrekkelse når rektor advarer Riad

¹ "FREMTIDENS ARABER GÅR PÅ SKOLEN!". Alle oversettelser er gjort av artikkelforfatterne.

² "Jeg skjønnte bare bruddstykker av det de sa."

³ "Språkets transparens"

⁴ "Det virker som han ikke snakker arabisk... Han må snakke litt... Hvis ikke blir han drept av de andre."

om at han vil bli drept av de andre barna hvis han ikke lærer seg arabisk. Sammen utdyper verbalteksten og de visuelle virkemidlene meningen i scenen. Ansiktsuttrykket, de stirrende øynene og den åpne munnen viser hva Riad føler om å starte på skolen. Perspektivet forsterker hvor liten Riad føler seg i forhold til rektor, og de store svettedråpene på hver side av hodet understreker ubehaget i situasjonen. I den siste ruten i utdraget gjentas ordene «...Le mois prochain...»⁵ på fransk i en tankeboble over Riads hode, og det blir helt tydelig at han har forstått at han skal begynne på skolen om en måned. I den norske oversettelsen (Sattouf, 2018b) er denne kodevekslingen bevart, slik at leseren kan oppleve flerspråkligheten på samme måte som protagonisten gjør det: "Bainto ma snakke arabisk...", "Han må snakke shoi", "Wa ela rah blir han drept av de andre" (s. 122).

Diskusjon og avslutning

Avslutningsvis vil vi kort vise til erfaringer med bruk av og forskning på *L'Arabe du futur* i franskundervisning i norsk videregående skole (nivå A1-A2) (se Christensen, 2023). I denne studien leste elevene flere utdrag fra boka. I etterkant av undervisningsopplegget ble elevene intervjuet om sine opplevelser med å lese en grafisk roman på fransk. Som vi ser av sitatene under oppfattet elevene språket i *L'Arabe du futur* som ekte og realistisk: «Jeg har lært fransk på en mer realistisk måte, og mer muntlig språk.», «Jeg har lært nye ord og uttrykk som brukes i Frankrike (slang osv).», «Jeg har lært mye fransk dagligtale.» Elevene oppfattet språket i boka som mer ekte og realistisk enn tekstene i læreboka. Flere elever svarte at de hadde lært nye ord på fransk, men også at de hadde lært mer om muntlig fransk og om arabisk. I tillegg til økte språkkunnskaper bidro arbeidet med teksten også til holdningsendring, og resultatene fra undersøkelsen viser at mange elever fikk en økt interesse for flerspråklighet etter arbeidet med *L'Arabe du futur*.

Flere av elevene kommenterte at tegningene og verbalteksten skaper mening sammen, og at det er mulig å beskrive en persons følelser ut ifra ansiktsuttrykk og kroppsspråk, noe som peker på nytten av den grafiske romanen. En elev uttrykte seg slik: «Nå får vi jo se hva den forfatteren egentlig har hatt lyst til å få frem. Han legger jo åpenbart mye tanker i ansiktsuttrykk, og hvordan bildene er bygd opp».

For at elevene skulle få oppleve flerspråklighet i praksis, fikk de i oppgave å skrive navnet sitt med arabiske skrifttegn. I forkant av oppgaven demonstrerte en arabisktalende lærer hvordan skrifttegnene skulle uttales. Mange elever brukte god tid på å tegne sitt eget navn. Med dette ble også sammenhengen mellom flerspråklighet og identitet tematisert, noe som er tydelig i *L'arabe du futur*.

Å få gode resultater fra arbeidet med grafiske romaner i fremmedspråkundervisningen fordrer imidlertid en god del forarbeid. Man bør gi elevene en kort innføring i analyse av grafisk litteratur og førlesingsaktiviteter kan være avgjørende for elevenes forståelse av teksten. For å forberede dem på lesingen av *L'Arabe du futur* kan det være lurt å presentere den historiske og kulturelle konteksten. En utforsking av den grafiske romanens paratekst, som bokanmeldelser, illustrasjonene og teksten på omslagene, kan gjøre elevene nysgjerrige og motiverte for å lese utdrag av boken. Som en støtte for lesingen kan man gjerne ha et

⁵ «...neste måned...»

eksemplar av tegneserien tilgjengelig på elevenes morsmål. Å lese en multimodal tekst på et fremmedspråk er en kompleks oppgave som krever mye tid, så det kan være en fordel at utdragene ikke har så mye verbaltekst. En språkstøtte med ordliste og forklaringer bør være tilgjengelig for elevene.

L'Arabe du futur er et eksempel på hvordan grafiske romaner med høy estetisk verdi med fordel kan brukes til å utforske flerspråklighet i fremmedspråksklasserommet, og gi elevene dypere innsikt i både flerspråklighet og mediets estetiske form.

Litteratur

Christensen, H-M. (2023). *Le roman graphique en cours de FLE : Une étude menée sur la lecture de L'Arabe du futur avec des lycéens* [Masteroppgave, Høgskolen i Østfold].

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Eide, L., Skalle, C., og Gjesdal, A.M. (2023). Intercultural Competence in the Foreign Language Classroom. Pedagogical Applications of Literary Texts on Migration and Exile. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 607-620. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042842>

Eisner, W. (1978). *A contract with God and other Tenement Stories*. Baronet Books.

Kunnskapsdepartementet (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.

McCloud, S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Kitchen Sink.

Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 269-282. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810>

Sattouf, R. (2018a). *L'Arabe du futur: Une jeunesse au Moyen-Orient (1978-1984)*. Allary Éditions.

Sattouf, R. (2018b). *Fremtidens araber (A. Lenborg, overs.)*. Gyldendal.

Woerly, D. (2023). Représentations d'un plurilinguisme conflictuel dans l'album autobiographique l'arabe du futur de Riad Sattouf. *Glottopol*, 2023 (38), 132-144. <https://doi.org/10.4000/glottopol.3381>

Den fleirspråklege skjønnlitteraturen sitt potensiale for undervisning i og om språklege tema i norskfaget



Trude Bukve
ph.d.
Lektor
Høgskulen på Vestlandet
trude.bukve@hvl.no



Nina Goga
ph.d.
Professor
Høgskulen på Vestlandet
nina.goga@hvl.no

«Sjære

-Skære

-Chare?

Kære dagb

-Shere dagbok?

Føkk deg dagbok!!

Hør'a, dagbok.» (Sewali, 2020: 3).

Slik startar barneromanen *Hør'a dagbok! Dagen Nansi gjøret dagbokskriving HEFTIG igjen!* (2020) med å ta opp eit av dei mest tematiserte språkendringstrekk i norsk som starta på 1970-talet, nemleg fonemsamanfallet mellom kj (/ç/) og sj /ʃ/. Dagbokforfattaren, den 12 år gamle jenta Anansiwa som kom frå Uganda då ho var ti, viser med denne utprøvinga at sjølv om norsk ikkje er morsmålet hennar, så deler ho utfordringar med det norske språket med språkbrukarar som har det som sitt førstespråk.

I motsetning til dei fleste andre europeiske land blir dei norske dialektane brukt innan dei fleste domene i samfunnet, og auka mobilitet har ført til framveksten av nye -lektar og normer for språkbruk. Dette blir også løfta fram i internasjonale perspektiv på det norske språksamfunnet (Trudgill, 2001: 31).

Nyare forskning viser likevel at mens den norske læreplanen legg til grunn eit ressursyn på fleirspråklegheit (Kunnskapsdepartementet, 2020) og språkleg mangfald er beskytta gjennom opplæringslova (2023, § 2-5), inkluderer toleransen for språkleg variasjon ikkje *alle* former for variasjon, og både tradisjonelle og nyare minoriserte språk, multietnolektar og aksentprega uttale blir i mindre grad aksepterte som ein fullgod versjon av det norske språket (Røyneland og Jensen, 2020). Med andre ord kan språkideologiar påverke både sosiale og kulturelle verdiar som blir tillagt språk, som igjen kan føre til ulik vurdering og forskjellsbehandling på tvers av individ (Iversen og Tavares, 2024: 58), basert på kva språkleg repertoar eleven har med seg inn i opplæringa og korleis dette blir vurdert av læraren. Sidan haldningar og ideologiar er nært forbundne, er det vanleg å sjå haldningar som konkrete uttrykk for ideologiar på eit overordna nivå, og at språkideologiane er kollektive oppfatningar som verkar inn på språkhaldningane (Hårstad, Mæhlum og van Ommeren, 2021). Svendsen (2021: 194) viser til at språkideologiar kan kome til uttrykk som språklege hierarki i den norske skulen, der språk som norsk, engelsk og andre tradisjonelle framandspråk i mykje større grad blir sett på som ein ressurs, medan innvandrarspråk som arabisk, somali og panjabi ofte blir sett på som ei utfordring. Eit slikt mangelperspektiv kan ha stor påverknad på individet, og dersom vurderingane våre av språket står i vegen for vurderinga av anna kunnskap, står vi i fare for å utøve det Fricker (2007) kallar *epistemisk urett*. I andrespråkskonteksten kan epistemisk urett mellom anna handle om at ein ikkje blir anerkjend for kunnskapen ein har med seg, basert på korleis hen¹ snakkar eller skriv på andrespråket.

Litterær fleirspråklegheit kan ta ulike former, og *Hør'a dagbok!* er skriva av ein fleirspråkleg forfattar og har ein gjennomgåande fleirspråkleg tematikk. I denne artikkelen blir spesielt norsk andrespråk og multietnolekt tematisert. Multietnolekt, også kalla kontaktbasert talestil, har vakse fram i byområde med ein høg del innvandrarakar og viser til bruken av fleire språk i kommunikasjonen, der engelsk og dei andre innvandrarspråk som blir omtalt over spelar ei spesielt viktig rolle (Svendsen, 2021: 158–9).

Artikkelen tek utgangspunkt i barneromanen *Hør'a dagbok!*, og utforskar korleis karakterane i boka bygger opp om språkhaldningar i ein norsk kontekst. I artikkelen ønskjer vi å undersøke problemstillinga: *Kva potensiale har den fleirspråklege skjønnlitteraturen for undervisning i og om språklege tema i norskfaget, spesielt knytt til haldningar rundt fleirspråklege praksisar.*

Ved å gjennomføre ein språkleg og litterær analyse av *Hør'a dagbok!*, freistar vi å modellere korleis lærarakar og lærarstudentar kan ta i bruk fleirspråkleg skjønnlitteratur i språkundervisninga.

¹ Hen viser kjønnsnøytralt pronomen i norsk og blir brukt for å vise til ein person når kjønn er ukjent, uvesentleg eller blir halde skjult; han/ho, han eller ho, vedkomande, eller for å vise til ein person som føretekke pronomenet 'hen' framfor 'han' eller 'ho' (ordbøkene.no).

Hør'a dagbok!

Hovudpersonen i boka heiter Anansiwa, men til liks med mange litterære (og verkelege) personar med minoritetsbakgrunn og uvanlege namn samanlikna med majoritetsbefolkninga lar ho andre folk bruke eit kallenamn, Nansi. Ho har fått i oppdrag frå norsklæraren å skrive dagbok, for «at kanskje min norsken kan bli littebittegrann bedre [...]» (Sewali, 2020: 3). Å velje dagboksjangeren for å formidle fleirspråklege erfaringar er ikkje uvanleg, og eksempel frå nyare skandinavisk litteratur viser at denne sjangeren opnar for språkleg eksperimentering (sjå Goga, 2024).

Eitt av hovudtemaa i boka er å bli anerkjent og ikkje diskriminert på grunnlag av språk, hudfarge og (familie)bakgrunn (Goga, 2024). Dette temaet vil mange lesarar truleg også erfare i avkodinga av sjølve den litterære teksten. Ikkje berre kan dei lese at Anansiwa har som mål å bli betre i norsk, men dei kan også få innsikt i kva slags variantar av norsk ho beherskar. Som vi skal vise er nemleg dagbokskrivinga hennar rik på både påstandar om norsk språk, og eksempel på og refleksjonar over eigne kreative språkval.

Å inkludere *Hør'a dagbok!* både i språk- og litteraturundervisinga i lærarutdanninga så vel som i skulen på mellomtrinnet kan ein argumentere for utifrå fleire perspektiv. Mange av refleksjonane i boka handlar om språk knytt til skulekonteksten, og er difor sentral for både lærarstudentar og elevar.

Boka har dessutan fått positiv merksemd blant primærlesarane, altså barn og unge. I samband med at boka blei nominert til Bokslukerprisen 2021/22, skreiv fleire lesarar at noko av det som gjer boka gøy og god er måten ho er skriven på. Dei unge lesarane legg altså merke til det språklege uttrykket, og fleire kommenterer at noko av det dei likte best er der Anansiwa viser språkleg myndiggjering eller kreativitet, som når ho kallar edderkopp for dillekopp sjølv om ho veit det er feil.

Sosiolingvistiske perspektiv i Hør'a dagbok!

Innanfor sosiolingvistikken er vi spesielt interesserte i å undersøke korleis ulike språklege varietetar blir brukt i kommunikasjonssituasjonen, og kva haldningar varietetane møter, både på individ- og samfunnsnivå. Gjennom å undersøke korleis Sewali brukar språket som verkemiddel i *Hør'a dagbok!*, utforskar vi altså kva for konsekvensar språkbruken, bruk av multietnolekt og vekslingar mellom språk, har for språkhaldningar hovudpersonen blir møtt med gjennom boka.

I denne analysen fokuserer vi på hovudpersonen, Anansiwa. Gjennom dagboka får vi innsyn i korleis språket hennar blir gjenstand for vurdering i ulike situasjonar, men også korleis ho reagerer, og ikkje minst agerer på desse vurderingane. Dei ulike stemmene representerer ulike diskursar om språk i det norske språksamfunnet, både på individ- og samfunnsnivå. Analysen er inndelt i tre deler, der kvar del tek utgangspunkt i ein karakter og undersøker korleis dei gir stemme til perspektiv på og vurderingar av språket til Anansiwa.

Analyse og drøfting

Boka er skriven i ein munnleg stil, og det blir tydeleg at valet mellom ulike språklege varietetar spelar ei viktig rolle i boka. Anansiwa har norsk som andrespråk, og fleire stader i boka får ein presentert trekk som blir rekna for typiske for innlærarspråket: «Marvin sin trynen blir helt rød. [...] Latter stoppe. ‘Komme’, jeg sier til Marvin. ‘La oss gå på klassen, du ikke trenger å høre på disse drittvesker’» (s. 26).

For å kunne arbeide med fleirspråkleg litteratur i norskfaget forutset det kunnskap om både språket som system og korleis ein og same språkbrukar tilpassar språket til ulike kontekstar. Utdraget viser til fleire kjente trekk som er vanlege i innlærarspråket. På det grammatiske nivået kan ein mellom anna løfte fram at substantivet *trynen* er blitt hankjønn i staden for inkjekjønn, nokre, men ikkje alle substantiv manglar bestemt form og preposisjonen *på* blir brukt i staden for *til* som ville ha vore korrekt når ein skal uttrykke bevegelse mot eit mål. På ordnivået ser vi at *drittvesker* erstattar det meir brukte ordet *drittsekker*². Både det grammatiske nivået og det å bruke ord som vil verke uvanleg for ein førstespråkstalar er vanlege kjenneteikn på innlærarspråket. Men desse trekka er også vanlege i multietnolekta, og ein finn også fleire eksempel i boka på multietnolektiske trekk, som *wallahi* basert på Wallah ‘eg sverger, kors på halsen’ frå «eg sverger ved Allah/Gud» på arabisk», med ein ekstra -i til slutt i ordet for å markere ekstra kraft i uttrykket (slangordboka.no). Skiljet mellom innlærarspråket og den planlagde multietnolekten er med andre ord ikkje tydeleg, og måten Anansiwa blir møtt av dei tre karakterane vi har henta ut frå boka tydeleggjer nettopp dette.

Lillun

Utgangspunktet for å skrive dagbok er som nemnt lærarens tru på at om Anansiwa skriv jamt og personleg over tid, så kan ho bli betre i norsk. Tanken ser ut til å vere at til meir ein skriv til betre blir det, men samtidig blir det lagt opp til ei form for skriving som ikkje blir følgt opp av læraren, men i staden gir Anansiwa ansvaret for vidare språklæring. Læraren, eller Lillun som Anansiwa kallar ho, blir i det heile ofte nemnt når det er snakk om lesing og læring. Mykje tyder på at Sewali lar Anansiwa portrettere læraren på ein måte som gjer ho til ein stereotypisk dårleg rollemodell for andre lærarar som skal støtte og rettleie eigne elevar med norsk som andrespråk. Når Lillun trur dagbok kan vere ei løysing, legg ho også til grunn ei forståing av jenter og skriving, som ikkje blir opplevd som relevant for Anansiwa. For henne er ikkje berre sjølve skrivinga eit problem, men også skrivekonteksten er umogleg fordi «SVARTINGER IKKE SKRIVE DAGBOK!» (s. 3). Likevel begynner ho å skrive, men i staden for å skrive om forelsking og «glinsehår som danse i vind» (s. 3), skriv ho om korleis ho skal bli «Norges storeste RAPSTJERNE» (s. 8), om rapbattlar og om rekka av situasjonar der ho på ein eller annan måte møter motstand i og på grunn av språket. Slik blir dagboka også ein plass for refleksjon over og handtering av eigne og andre sine språklege praksisar.

² Ordet ‘drittsekk’ blir i definert som «ufin person som en forakter» (ordbøkene.no).

Marvin

Marvin er den tidlegare bestevennen til Anansiwa, men etter at han blei venn med Leo og Dario tok vennskapet slutt. Marvin og dei nye vennene er også interesserte i rap og brukar sjølv ord og uttrykk som kjenneteiknar multietnolekta, som «Dere er kætte ass» (s. 146). Det blir tydeleg for lesaren at vekslinga markerer ei form for status for Marvin, Leo og Dario, for der den multietnolektiske stilen blir hyppig brukt blant vennene, blir Anansiwa sitt språklege repertoar møtt med tydeleg uttrykte negative haldningar, slik utdraget under eksemplifiserer:

«Komme», jeg sier til Marvin. «La oss gå på klassen, du ikke treng å høre på disse

drittvesker.»

Marvin begynne å gå mot meg, men plutselig

Dario bare rope.

«Ja, Marvin. KOMME til dama di.»

Marvin stoppe.

Han se på guttene, også på meg igjen.

Også...han gi meg en ny smil. Men ikke en

vennersmil. Nei. Denne smilen jeg ikke sjenner igjen.

«Bare gå PÅ klassen du, Nansi», Marvin sier.

«Kanskje du lærer deg norsk, da.» (s. 26, siste linje i snakkeboble).

Med disse kommentarane set Marvin ord på tydelege haldningar til norskspråkleg kompetanse som mange innlærarar kan kjenne seg att i. Røyneland og Jensen (2020) syner at toleransen for språkleg variasjon først og fremst gjeld dei tradisjonelle geografiske dialektane, medan minoriserte språk, multietnolektar og aksentprega uttale i mindre grad blir aksepterte som ein fullgod versjon av det norske språket. Samtidig viser Sewali at Anansiwa står ei ein ekstra sårbar posisjon, fordi ho i mindre grad gjer ei bevisst veksling på det grammatiske nivået, og det er også dette Marvin brukar for å latterleggjere Anansiwa. Det gjer også fleire av klassekameratane hennar, og sjølv om ho stort sett møter desse haldningane med motstand, let ho seg også påverke av dette: «Hvorfor jeg gråte? Vet ikke. Kanskje fordi jeg er sliten. Og lei. Lei av å snakke feil, spille feil, lese feil, ha feil venner, være feil datter. Bare være feil, hele tiden. Den er slitsomt da» (s. 82).

Ask

Men sjølv om Anansiwa møter motstand er ho tøff og gir ikkje opp i møte med vanskelege situasjonar eller menneske. I starten av boka møter ho Ask, ein ny elev som innleiingsvis møter Anansiwa med motstand. Det første møtet mellom dei to skjer i musikkrommet, etter at Anansiwa har blitt kasta ut av klassen fordi ho ikkje vil lese høgt. «Plutselig en sjuk³ gutt med en blond sossesleik⁴, fancy dameveske, og altfor dyr grå jakke stå i døra og se på meg» (s. 43). Han påpeiker fort både språklege og musikalske feil han meiner Anansiwa gjer:

«Det er 88 knapper på pianoen. Jeg tellet dem.

Visste du at er 88 knapp-»

«Det heter ikke knapp!» han sier skarpt.

«Hæ?»

Gutten peke på piano.

«Du sa knapp» han sier. «Slutt å si knapp,

for det heter ikke knapp – det heter tangent og du

spilte Til Elise HELT FEIL!»

[...]

«Noen gang feil blir riktigere en riktig.»

[...]

«Hva er det du – Riktig? Du gir jo ingen – ÅÅHH!»

han grynte. «Kanskje jeg hadde forstått hva du sa,

HVIS DU SNAKKET NORSK?» (s. 47-9).

Ask ser med andre ord også ut til å ha negative haldningar til Anansiwa og det språklege repertoaret hennar. Det er lite som tyder på at dei to kan ha noko som helst til felles. Men gjennom boka utviklar dei likevel eit vennskap som startar med ei felles interesse for musikk, der spesielt sangen *Feeling fine* av Nina Simone spelar

³ 'Sjukk' viser til «tjukk, tykk» og følgjer her ein ortofon skrivemåte for å tydeleggjere fonemsamanfallet mellom (/ç/) og /ʃ/, som vi viser til innleiingsvis.

⁴ 'Sossesleik' er en hårfrisyre der håret er kjemma bakover. Ein soss er ein person frå den sosiale overklassen. Hårfrisyren blir difor kopla til personar som ønsker å gi uttrykk for at dei har mykje pengar og/eller høyrer til den sosioøkonomiske overklassen.

ei viktig rolle for begge. Etter kvart endrar rollane seg mellom dei to, og Anansiwa blir den som overfører kunnskapen sin om språket på Tøyen til Ask:

«Pappa døde for et par måneder siden», han si uten å se på meg. «Av kreft-«

«Pændot⁵», jeg sier.

«Ja, pensjot», han sier. (s. 126-7).

Og som vi ser frå utdraget over, overtar Ask på si side ein del av det multietnolektiske vokabularet til Anansiwa

Didaktiske implikasjonar

Dei tre karakterane Lillun, Marvin og Ask vurderer den språklege kreativiteten og kompetansen til Anansiwa på ulike måtar.

Lillun vurderer Anansiwa først og fremst utifrå eit mangelperspektiv og er eit godt eksempel på korleis språkideologiar påverkar haldningar til språk. Sjølv om ho legg til rette for utvikling av kreativitet og kompetanse, følger ho ikkje opp aktiviteten. Samtidig er klassekameratane si nedvurdering av Anansiwa sin språklege kompetanse lite konsekvent, då dei same språklege trekka blir oppvurderte idet dei blir nytta av Marvin og vennene hans, noko som igjen fører til ulik vurdering og forskjellbehandling på tvers av dei ulike karakterane i boka. Å forstå og ha kunnskap om kva som kan føre til slik urett er viktig for lærarstudenten, og eit perspektiv hen kan utforske gjennom å undersøke fleirspråklegheit i skjønnlitteraturen. For lærarstudenten gir dette viktig innsikt i korleis vurderingar som mange elevar med norsk som andrespråk blir møtt med, kan påverke både sjølvtilitt og identitetsutvikling. Denne kunnskapen kan også bli følgt opp med konkrete aktivitetar, der studentane får i oppgåve å formulere anerkjennande tilbakemeldingar til Anansiwa. Her kan dei også trekke inn andrespråksdidaktiske tilnærmingar, som mellom anna den pedagogiske transspråkinga, der det samla språklege repertoaret til eleven blir sett på som ein ressurs, heller enn ein mangel.

For eleven er det svært viktig at ein løftar fram og synleggjer kunnskapen hen har med seg inn i opplæringssituasjonen, slik også læreplanen legg opp til. Ask er eit godt eksempel på korleis dette ressursynet kan utviklast med kunnskap og anerkjening. Frå eit tydeleg mangelsyn innleiingsvis, utviklar vennskapet seg gjennom boka med ei felles anerkjening av kunnskapen dei begge har med seg. For elevar i grunnskulen kan karaktermøta i boka tydeleggjere korleis nedvurderingar av medelevar, mellom anna på grunnlag av språk, fører til utestenging frå elevfellesskapet. At Anansiwa likevel er trygg på sine egne evner er ei svært viktig tydeleggjering for elevar; nemleg at nedvurderingane ikkje har rot i verkelegheita, men er eit resultat av mobbing og mangel på kunnskap. At Ask etter kvart utviklar denne kunnskapen og endrar haldningane sine til

⁵ Ordet 'pændot/pensjot', eller panchod/pænhåd/pænhod, kjem frå punjabi og betyr ein som har seksuelt samvær med si eiga søster (slangordboka.no). Mens ordet ofte blir nytta nedsettande om ein annan person, bruker Anansiwa det her meir som 'faen' og som eit uttrykk for at noko er dumt, trist, og leit.

Anansiwa, er også viktig å tematisere for elevane i grunnskulen. Ved å ta utgangspunkt i den fleirspråklege litteraturen opnar vi også eit rom for refleksjon hos elevane, der vi ikkje samtidig risikerer å påføre skade eller vidareføre språklege stereotypiar kopla til enkeltelevar i klasserommet.

For å trenge inn i den fleirspråklege litteraturen må studenten ha brei språkleg kunnskap om tema som andrespråk, ulike -lektar og korleis språkbruk varierer både innan og på tvers av individ og situasjonar. Eksempla frå dei tre karakterane sin respons på Anansiwa sin språklege kompetanse kan vere eit godt utgangspunkt for refleksjon hos studentar i lærarutdanninga, og viser korleis litteraturen kan vere rik på didaktiske problemstillingar med relevans for eiga yrkesutøving.

Litteratur

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>

Goga, N. (2024). Rap og multietnolektisk myndiggjøring i Amina Sewalis dagbokroman Hør'a, dagbok!. *Barnboken*, 47.
<https://doi.org/10.14811/clr.v47.897>

Hårstad, S., Mæhlum, B., & van Ommeren, R. (2021). *Blikk for språk: Sosiokulturelle perspektiver på norsk språkvirkelighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Iversen, J. Y., & Tavares, V. (2024). Kritiske perspektiver på andrespråksopplæring, rase og utdanning: Forskningstrender og nordiske responser. *Nordand*, 19(1), 57-71.
<https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.5>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Opplæringslova. (2023). *Opplæringsspråk, læremiddel og skolebibliotek* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.

Røynealand, U., & Jensen, B. U. (2020). Dialect acquisition and migration in Norway – questions of authenticity, belonging and legitimacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722679>

Sewali, A. (2020) *Hør'a, dagbok! Dagen Nansi gjort dagbokskriving HEFTIG igjen!* Aschehoug.

Svendsen, B.A. (2021). Flerspråklighet til begeistring og besvær. Gyldendal.

Trudgill, P. (2001). *Sociolinguistic variation and change*. Edinburgh University Press.

Flersproget lyrik - faglige og personlige stemmer i klasserummet



Katrine Højbjerg Jacobsen

Cand.mag. i samfundsfag og dansk

Lektor, Aarhus HF og VUC

khj@aarhushfoghuc.dk



Mia Kullegaard Brun

Cand.mag. i nordisk sprog og litteratur og religionsvidenskab

Lektor, Aarhus HF og VUC

mkb@aarhushfoghuc.dk

Hvis man i en dansk kontekst skal lære Dansk som andetsprog (DSA) på gymnasialt niveau, foregår det på HF-enkeltfag, der udbydes på HF og VUC'er en god håndfuld steder i landet. DSA blev først et permanent fag i den gymnasiale fagrække i 2020 efter en lang og vindblæst periode som forsøgsfag. Denne artikel vil sætte fokus på flersproget lyrik i undervisningen i DSA og et mere helhedsorienteret syn på de voksne kursister, vi møder på HF-enkeltfag. Vi er teoretisk inspireret af Claire Kramsch og hendes *multilingual subject* og af at lade kursisterne træde frem som hele mennesker (Kramsch, 2009). Vi arbejder med at koble den danskfaglige læring og kursisternes faglige stemmer sammen med deres personlige stemmer, hvor følelser, holdninger og æstetiske præferencer får plads. Artiklen undersøger, hvad der sker i klasserummet og i kursisterne, når de oplever og samtaler med lyrik, der rummer flersprogede og flerkulturelle stemmer.

Erfaringer fra klasserummet

Denne artikel udspringer af vores masterprojekt *Hvert ord skal betyde noget. Flersproget og flerkulturel lyrik i samtale med kursisternes faglige og personlige stemmer*, DPU 2024. I forbindelse med masterprojektet lavede vi en sproglig etnografisk inspireret undersøgelse på vores egen arbejdsplads - et case-study på et DSA B-hold med afsæt i en intervention, hvor en kollega underviste i flersprogede digte. Vi filmede undervisningen og indsamlede digte, som kursisterne havde skrevet i timen, og efterfølgende lavede vi interviews med fire

kursister. Vi trækker på vores analyse fra masterprojektet i denne artikel samt supplerende erfaringer fra undervisningen i DSA på C- og B-niveau fra skoleårene 2023-24 og 2024-25.

Subjektet i undervisningen

Claire Kramsch har i bogen *The Multilingual Subject* fra 2009 både fokus på flersprogethed og subjektet. Den, der lærer et nyt sprog, betegner hun som *the multilingual subject*, og med sin brede tilgang til sprog og sproglæring bliver subjektets identitet og identitetsdannelse en central del af sproglæring og sprogundervisning. Kramsch har ikke direkte fokus på andetsprogstilegnelse, men på fremmedsprogstilegnelse - dog er hendes blik på det hele menneske, der lærer et nyt sprog, lige så vigtigt, hvis ikke vigtigere, i forhold til mennesker, der lærer dansk som andetsprog i Danmark. For disse mennesker er dansk måske deres tredje eller fjerde sprog, men vi opererer med betegnelserne dansk som andetsprog og andetsprogstilegnelse, fordi det er mennesker, der lærer dansk for at kunne uddanne sig i Danmark og for at kunne leve som medborgere i det danske samfund.

Kramsch opererer med et dynamisk subjekt, der udvikler sig som menneske i mødet med sprog, og sproget er derfor med til at forme subjektets identitet. Sprog er noget, man lærer, bruger, men også lever og er (Kramsch, 2012). Oplevelsen af at lære sprog er såvel kognitiv, som kropslig og følelsesmæssig:

“Since it cannot be spoken or written without engaging the body of the speaker/writer, its use leaves cognitive and affective traces in the user’s perceptual make-up and in his or her sense of self.” (Kramsch, 2009: 41).

Det er derfor vigtigt at se den, der lærer sprog, som et helt menneske med krop og følelser. I undervisningen i DSA er det hele menneske i spil, men det er ikke alt indhold eller alle didaktiske øvelser, der inviterer til, at man bringer subjektet i fokus. Vi undersøger, hvordan man gennem anvendelsen og didaktiseringen af arbejdet med flersproget lyrik kan skabe et rum, der inviterer til, at kursisterne bringer sig selv i spil samtidig med, at de lærer sprog. Vi er med inde i klasserummet, både som observatører og undervisere, når kursisterne samtaler og skriver, og denne praksisnærhed er central for at forstå, hvad der sker mellem voksne mennesker, der lærer dansk som andetsprog.

Lyrikkens sproglige oprører

Som undervisere er vi altid på udkig efter det materiale, der får det til at gnistre i os og forhåbentligt også i vores kursister, og vi kan ikke gå ind i en boghandel uden at kigge efter litteratur, der taler ind i det flersprogede og flerkulturelle klasserum, vi til daglig underviser i. En dag faldt blikket på Naiha Khiljees spoken word-digte *KÆRE SØSTER* fra 2020. På forsiden råber turkise versaler op om forfatternavn og titel, mens en stregtegning af en cool, slentrende ung kvinde med opsmøgede bukser, håndtaske, John Lennon-solbriller og hijab inviterer læseren indenfor i digtsamlingens univers. Digtet ”Zombie” handler om at være barn af forældre, der er kommet til Danmark, og hvordan børnene bliver konfronteret med forældrenes sårbarhed og strategi for at

forsøge at være usynlige i samfundet. Gennem et pakistansk ordsprog “Naiki kar, darya mei phenk” tematiseres dét, hvordan sprog både kan være bærer af identitet og indebære identitetstab.

Amina Elmis digtsamling *Barbar [Tavshedens objekt]* fra 2023 indeholder ligeledes digte, der taler direkte ind i det flersprogede klasserum. Bag den sorte forside med gul skrift opererer flere af digtene med en direkte flersproglighed, hvor somaliske ord er med til at tematisere blandt andet kulturmøder, kærlighed og kvindeliv. I digtet “hvordan siger jeg” søger det lyriske jeg efter ord, men finder også ordene til at udtrykke sin kærlighed til en anden kvinde. Digtet skildrer en indre forhandling om kultur og identitet, hvor de somaliske ord “gabadh baan jeclaaday” udfordrer både æstetisk og betydningsmæssigt. Vi bruger både “Zombie” og “hvordan siger jeg” i vores undersøgelse af flersproget lyrik i klasserummet.

Når ordene gør modstand

Gabadh baan jeclaaday

I det følgende afsnit analyserer vi en klassesamtale om Elmis digt “hvordan siger jeg” på et DSA B-hold med 22 voksne kursister, 19 kvinder og 3 mænd, i alderen 18-50 år. Her er den direkte flersproglighed i form af somaliske ord i digtet med til at skabe et forhandlingsrum, hvor kursisterne i fællesskab afkoder ordenes betydning. Her vises sproglig opmærksomhed, undren og lyst til at forstå. I klassen melder en kursist sig til at læse digtet højt, men hun stopper op, da hun bliver i tvivl om udtalen. Her gør sproget i digtet modstand og tvinger kursisten til øget sproglig opmærksomhed. Det er bemærkelsesværdigt, at det danske sprog bliver det velkendte, og det somaliske sprog det ukendte (Brun og Jacobsen, 2024). Flere kursister tilbyder sig som kendere af det somaliske sprog, og i fællesskab hjælper kursisterne hinanden med at læse og afkode digtet og gensidigt udvide det fælles sproglige repertoire i klasserummet. Nogle kursister kan spejle sig i sproget, og for andre bliver ordene et vindue ud til et nyt sproglandskab. Kursister og underviser når sammen frem til, at sætningen betyder: “jeg er forelsket i en pige”, og der følger senere en markant forhandling om køn, seksualitet, religion og kultur, hvor mange kursister tydeligt markerer sig som *multilingual subjects*. Noget, der kan være et lille skridt hen mod et liv i et åbent, mangfoldigt samfund.

I digtet har det danske ord ‘tyngde’ en central betydning og placering, og det bliver også genstand for kursisternes fælles forhandling og ordarbejde, og de byder ind med viden fra forskellige fagområder. En kursist bringer ordet ‘tyngdekraft’ på banen, og underviseren griber ordet og spørger om, i hvilke fag man lærer om tyngdekraft. Det bliver til 29 ytringer fordelt mellem underviser og kursister, og kursisterne byder ind med faglige ord som ‘natur og teknik’, ‘naturvidenskab’, ‘massefylde’, ‘vægt’, ‘kilo’, ‘Newton’ og ‘hastighed’. Kursisterne forhandler og supplerer hinandens ordarbejde, og det grundige arbejde med ordet tyngdekraft muliggør en bevægelse fra ordet ‘tyngde’ på et konkret plan til ordets metaforiske betydning. En kursist spørger for eksempel: “Så betyder det vægt?”, og her kobler hun billed- og realplan sammen og fanger det flertydige i udsagnet. En anden kursist griber billedplanet med fortolkningen: “Som om hans handled er det tungeste i verden” og laver her et skift i ordklasse fra substantiv til adjektiv, fra ‘vægt’ til ‘det tungeste’. Den fælles forhandling fører altså både til sproglæring og til en analyse med inddragelse af et danskfagligt begreb, når en kursist til sidst konkluderer: “Det er en metafor.” (Brun og Jacobsen, 2024). Det høje aktivitetsniveau viser

blandt andet, at nye og udfordrende ord ikke kun er besværlige, men også åbner op for en lyst til sproglæring. Uanset hvilke sprog de er på.

Naiki kar, darya mei phenk

På et andet B-hold med 25 kursister, 4 mænd og 21 kvinder i aldersgruppen 19 til 57 år, møder kursisterne Khiljees digt "Zombie" ved at høre og se digterens egen oplæsning på YouTube. I ordarbejdet med digtet byder en kursist ind med en oversættelse af ordsproget "Naiki kar, darya mei phenk", der oversættes til "Gør en god gerning og smid den i floden". Flere kursister viser ejerskab over ordene ved at forklare, at de også kender ordsproget fra arabisk og viser her metasproglig bevidsthed. The multilingual subject får plads, når det anerkendes som en ressource at trække på flere sprog. Flere kursister formulerer en spejling i digtets tematik omkring den udfordring og det tab, der ligger i, at eksempelvis et velkendt ordsprog ikke direkte kan oversættes til det nye sprog, man gerne vil udtrykke sig på. Kursisterne undrer sig over, at der ikke findes et tilsvarende ordsprog på dansk, og der bliver åbnet op for en større samtale om kulturelle ligheder og forskelle. Ordsproget er også fremmed for underviseren, og det fører til, at nogle kursister nu bliver de sproglige eksperter i klasserummet, hvilket skaber et interessant og vigtigt skifte i rollefordelingen og giver plads til nye positioneringer. Måske fordi der kun er en enkelt sætning på et andet sprog end dansk i de to digte, bliver sætningen afgørende i det fælles forhandlings- og forståelsesrum. Den ændrer dynamikken på holdet, skærper kursisternes sproglige opmærksomhed og skaber undren og engagement. Kursisterne får brug for hinanden, for hinandens sproglige repertoarer og forhandlingsvillighed, og de får oplevelsen af, at hvert ord skal betyde noget.

Fra forhandlinger til selvfortællinger

Gennem samtaler om flersprogede digte i plenum skabes der adgang til flere af kursisternes sproglige ressourcer, og denne adgang gør det både legitimt, sjovt og oplagt at lade kursisterne trække på deres mange sprog i en sekvens med digtskrivning. Her kan de få mulighed for at bruge sig selv og deres sproglige repertoarer og dermed agere som hele flersprogede subjekter. Man kan betegne et sådant rum i undervisningen som et *translanguaging space* (Garcia og Wei, 2014: 24), og det er netop det rum, vi forsøger at skabe og fastholde.

På et C-hold bestående af 23 kvinder og 5 mænd mellem 18 og 56 år skal kursisterne også skrive deres egne "hvordan siger jeg"-digte efter en classesamtale om Elmis digt, og de bliver instrueret i at skrive på dansk med inddragelse af en verslinje på et andet sprog. Her ser vi et digt fra en kursist, der i skriveprocessen veksler mellem arabisk og dansk, og det færdige digt afslører muligheden for transfer fra ét sprog til et andet - både direkte og indirekte.

Kursistens digt:

Hvordan siger jeg, أن تقل ثورو حولها, du er mit hjerte, min sjæl og hele mit liv Til
den, hvis hjerte banker af ømhed. Det første mine læber sagde MOR.
Du er min behandling under min sygdom, du er sjælens medicin, der altid fjerner tidens sår, når jeg sidder i dit
skød føler jeg ømhed og tryghed
Du er mit livs lys og lyset på min vej. Du er en perle og uerstattelig skat
Hvis jeg kunne vælge mit land, ville jeg vælge min mors hjerte, hvor jeg ville sove i fred og vågne op i fred.
Når jeg siger ordet MOR, mener jeg HELE VERDEN for mig.
Må Gud beskytte dig, min mor, og velsigne dit liv og give dig et godt helbred.

Kursisten får mulighed for at udtrykke sig som et tydeligt flersproget lyrisk jeg, der udtrykker en værdi i at kunne vise sig med et rigt og følsomt billedsprog, sproglige figurer og kulturelle markører. Kursisten skriver fra et personligt og følelsesladet sted, hvor hun udtrykker en personlig stemme, og med udgangspunkt i den tager hun sproglige chancer. Der opstår en kobling mellem hendes mere danskfaglige stemme og hendes personlige stemme, som måske er med til at skabe sprogmod.

Den faglige og personlige stemme

Artiklen peger på, at flersproget lyrik kan være med til at skabe særlige rum, hvor kursisternes faglige og personlige stemmer taler sammen med flertydigheden i digtene. Der opstår mulighed for at styrke sproglæringen og kursisternes muligheder for at trække på forskellige sproglige ressourcer og udfolde sig og tage plads som *multilingual subjects*. Digtene åbner op for fælles forhandlinger i classesamtalerne, hvor kursisterne fortolker i fællesskab, og subjektets indre forhandlinger og selvfortællinger bringes i spil, når kursisterne selv skriver flersprogede digte. Kursisternes spejling i digtene og flersprogligheden er en central motor for disse processer. Der ligger et potentiale i at arbejde med koblingen mellem kursisternes faglige og personlige stemmer, og i de timer, vi har undersøgt, viser kursisterne, at de har lyst til at bruge deres stemmer. Det er derfor en glæde at arbejde med flersprogede digte i undervisningen, hvor sprog og ord får det til at gnistre.

Litteratur

Brun, M. og Jacobsen, K. (2024). *Hvert ord skal betyde noget: Flersproget og flerkulturel lyrik i samtale kursisternes faglige og personlige stemmer*. [Upubliceret masteropgave]. Aarhus Universitet (DPU).

Elmi, A. (2023). *Barbar [Tavshedens objekt]*, Gyldendal.

Garcia, O. og Wei, I. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>

Holland, K og Mongillo, M. (2016). Elementary Teachers' Perspectives on the Use of Multicultural Literature, *Language and Literacy*. Vol. 18. Nr. 3. <https://doi.org/10.20360/G2MP4G>

Khiljee, N. (2020). *Kære søster*. Lindhardt & Ringhof.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2012). *Authenticity and Legitimacy in Multilingual Second Language Acquisition (SLA)*. YouTube,
<https://youtu.be/VHxxpdc2PoE?si=a6vtD246rwTPwDVB>

Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Ph.d.- afhandling. Aarhus Universitet.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/multikulturel-litteratur-i-danskfaget-kulturer-l%C3%A6sem%C3%A5der-og-litte-2>

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 fortællinger 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 elevers 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.

***Månelanding* – skønlitteratur for flersprogede elever i skolens basisundervisning**



Sofia Esmann Busch

ph.d.

Lektor på Professionshøjskolen

Absalon see@pha.dk

Nyankomne elever i grundskolens basisundervisning skal i lighed med andre elever have undervisning i faget dansk, hvilket for mange flersprogede elever og deres lærere er en pædagogisk udfordring.

Hvilken litteratur og hvilke undervisningsdesign egner sig i skolens basisundervisning, når eleverne skal have tilstrækkelige sproglige kompetencer til at læse og møde litteratur med kompleksitet uden infantilt indhold? Skønlitteraturen skal samtidig give eleverne mulighed for flertydelige fortolkninger samt bryde med den dikotomi, der synes at herske i almenundervisningens danskfag, hvor flersprogede elever først skal kunne dansk sprog for at kunne deltage i litteraturundervisningen (Busch, 2020). Hvordan kan eleverne komme til at opleve og mærke, at litteraturen *gør* noget frem for bare at være et middel til at opnå bedre sproglige kompetencer (Henkel, 2023)?

Dette stiller krav til litterær kvalitet i den flersprogede litteratur og til undervisningsdesignet, hvor “multikulturel litteratur består [...] både af en pædagogisk og en litterær definition. Hvor den pædagogiske handler om formålet med teksterne og brugen af dem i danskfaglige kontekster, går den litterære definition tæt på teksternes stilistiske og indholdsmæssige virkemidler, der afspejler minoriteter og tematiserer eksistentielle vilkår i multikulturelle samfund ud fra minoriteters perspektiv” (Mansour, 2024: 76).

Lærerens litteraturvalg og design af litteraturundervisningen må give nyankomne elever mulighed for at møde flersproget litteratur med det formål, at eleverne opnår litterære kompetencer og giver minoritets elever en stemme, så de selvstændigt (og i et langt liv) kan møde litteratur som kilde til udvikling af deres personlige og kulturelle identitet og fremme deres indlevelsesevne gennem læsning af skønlitteratur (Busch og Kristjánsdóttir, 2024). På den baggrund er artiklens ærinde at undersøge, hvilke kulturelle og sproglige læringsmuligheder læsningen af skønlitteratur kan tilbyde i skolens basisundervisning.

***Månelanding* – stationsundervisning i en modtagelsesklasse**

Artiklen har fokus på et litterært forløb i dansk i 9. kl. i en modtagelsesklasse i København. Læreren Monica

har planlagt et forløb sammen med eleverne, som handler om det litterære værk *Månelanding* af forfatter Mohammed Ayoub og illustratør Lars Horneman fra Forlaget Alinea (Ayoub, 2023).

Empirien tager udgangspunkt i observationer under arbejdet med *Månelanding*. Værket tematiserer identitet, fremmedhed, hjemløshed og kulturforskelle set fra et minoritetsperspektiv. Modtagelsesklassens litteraturundervisning har i sit afsæt en sansende, skabende og verdensvendt tilgang, hvor værket *Månelanding* gennem skrift, tekst og grafiske udtryk inspirerer eleverne til at møde litteraturen med ”sanserne forrest” og en opmærksomhed rettet mod, hvad litteraturen gør, frem for hvad litteraturen er med inddragelse af Henkels ”Fem principper for sansende, skabende og verdensvendt litteraturredaktik” samt en opmærksomhed rettet mod Mansours multikulturelle litteratur i danskfaget (Henkel, 2023; Mansour, 2024; Busch & Kristjánsdóttir, 2024).

I det følgende træder vi ind i klasselokalet og kommer tæt på den litteraturundervisning, som læreren har planlagt for nyankomne elever i skolens basisundervisning. Eleverne har været meget kort tid i Danmark og har primært en østeuropæisk baggrund. Læreren har tilrettelagt stationslæring med udgangspunkt i værket, hvor eleverne arbejder sammen ved forskellige ”pladser” i klasselokalet, så de bliver sat i forskellige sprogsituationer, hvor de aktivt skal bruge deres sproglige og kulturelle kompetencer for at løse opgaven (Lillis, 2006).

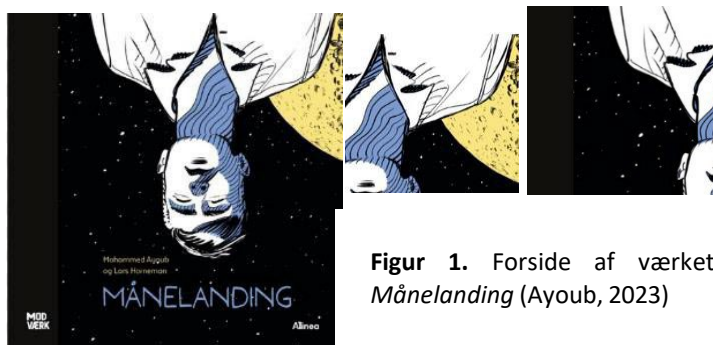
Klasselokalet er indrettet med forskellige grupper af borde, hvor hensigten er, at eleverne går fra station til station og løser de (task-)opgaver (Pedersen, 2015), der er ved hvert sted. Læreren har udarbejdet to produktive opgaver ved hver station. En opgave, hvor eleverne i fællesskab skal løse et problem, og en anden opgave, hvor de ved efterligning skal udarbejde en lignende opgave til de elever, der kommer efter. Grupperne er på 2-3 elever, og varigheden er 2-4 lektioner.

Monica har indrettet fem stationer, og udgangspunktet for opgaverne er *Månelanding*. Bogen er et lyrisk værk, hvor der er et gennemgående lyrisk jeg, der drømmer sig væk.

I det følgende er der en beskrivelse af de forskellige stationer efterfulgt af refleksioner over opgavernes muligheder i arbejdet med litteratur i modtagelsesklasser.

Station 1: Puslespilslegen

Den ene elev (A) får udleveret et billede af bogens forside, og den anden elev (B) får enkeltdele af billedet (se Fig. 1). Opgaven går ud på, at elev B, der har enkeltdelene af bogens forside, skal tage en brik op og beskrive, hvad eleven ser på brikken. Herefter forklarer elev A, der har hele billedet, hvor brikken skal placeres. Resultatet skal ende med, at begge elever sidder med et samlet billede af bogens forside. Eleverne skal sidde, så de *ikke* kan se hinandens billede eller brikker.



Figur 1. Forside af værk *Månelanding* (Ayoub, 2023)

Læreren har udleveret et ark med chunks (nyttige flerords-fraser) til eleverne, som de evt. kan bruge:

Elev A har følgende chunks:

Du skal lægge den brik:

- *i nederste højre hjørne – venstre hjørne*
- *i øverste højre hjørne – venstre hjørne*
- *i siden til venstre – til højre*
- *midt i*

Elev B har følgende chunks:

Min brik indeholder:

- *noget gult – sort – blå – hvidt*
- *nogle forskellige bogstaver, som er*
- *Det gule ligner*

Herefter skal eleverne i samarbejde selv vælge én illustration fra bogen og selv klippe illustrationen i passende størrelser og selv udarbejde chunks til den udvalgte illustration, som den næste gruppe kan bruge.

At eleverne tilbydes sproglige læringsmuligheder gennem dialogen og udarbejdelsen af chunks er velkendt ved brug af task-opgaver (Pedersen, 2015), men hvilke refleksioner gør eleverne sig i valget af illustrationer i det litterære værk? Og hvordan kan læreren knytte elevernes valg af illustrationer til de følelser og sanser, som værket har vakt hos eleverne?

Henkel (2023) anvender et centralt begreb om ”materialitet”, som er litteraturens måde at manifestere sig på i en erkendelse af, at det, mediet er indlejret i, ikke er neutralt. Det er derimod afgørende for, hvordan eleverne tilskriver teksten betydning. I dette tilfælde bliver eleverne mødt af en bog i et noget mindre format end man ellers ser. Bogen er udformet som et kvadrat 16 cm x 16 cm, og er på 21 sider. Hvordan tilskriver eleverne værket betydning når det har et usædvanligt format? Derudover er farverne i værket sort-hvid-gul-blå, og motiverne er tegninger fra fx en gade i byen, universet, og en person tæt ved månen. Hvad gør denne materialitet ved elevernes måde at se og forstå værket på? Det spørgsmål forsøger læreren at få frem hos eleverne gennem ”puslespilslegen”. Værkets indre materialitet manifesterer sig i elevernes litterære læsning af værket, hvilket bliver centralt for de næste opgaver.

Station 2: Oplæsning og udfyldning

Den ene elev (A) skal læse teksten på side 14, som hedder ”Eid”, op. Den anden elev (B) har samme tekst, men her er teksten en ”hultekst”, hvor læreren har fjernet enkelte ord i teksten. Målet er, at elev B skriver det eller de manglende ord på linjen. Sætningen, der indledes med ”Moster Iman...” er et blandt flere eksempler på sprogligt mix, som ifølge Mansour (2024) er karakteristisk for flerkulturel litteratur. Opgaverne ser således ud (se Figur 2).

Elev A	Elev B
EID	EID
Det banker på døren	Det banker på
Moster Iman kommer med sine børn	Moster Iman _____ med sine børn
...	...

Figur 2. Almindelig tekst og hultekst

Når eleverne er færdige med oplæsning og udfyldning, udarbejder de selvstændigt en lignende opgave ud fra en valgt tekst i bogen. På den måde læser eleverne flere af teksterne i bogen og diskuterer, hvilke ord det er mest hensigtsmæssigt at fjerne i teksten.

Hvilke ord er det så eleverne vælger at fjerne, når de selv skal udarbejde hulteksten, og kan disse ord være med til at pege på kulturelle og sproglige læringsmuligheder gennem læsningen af værket i basisundervisningen, som et led i det Henkel (2023) beskriver som den nænsomme tekstlæsning – som ikke handler om rigide analyseskemaer, men om et åbent og lyttende møde med litteraturen?

Den nænsomme læsning begynder i teksten og ikke ude fra og ind i teksten, hvorfor det også blev interessant for læreren i modtagelsesklassen at undersøge nærmere, hvilke ord eleverne valgte at fjerne for at give rum for flertydig læsning og fortolkning. På tværs af de ti elevers valg af ord viste nedenstående ord sig at være de ord eleverne uafhængigt af hinanden oftest valgte:

- flæsketeg (valgt af 10 elever)
- pølsehorn (valgt 10 elever)
- mundvand (valgt af 9 elever)
- tomhed (valgt af 8 elever)
- fucking perker (valgt af 8 elever)

Listen med de fem ord kan kategoriseres i forskellige domæner. Et domæne, der handler om (dansk) mad: ”flæsketeg” og ”pølsehorn”; et andet domæne om en menneskelig følelse: ”tomhed”; et tredje domæne om øgenavne for minoriteter i Danmark: ”fucking perker”, og endelig ordet ”mundvand”, som er et ord, der beskriver glæden ved at skulle til at spise noget lækkert mad – en form for talemåde.

Lærerens valg af litterære tilgange og task-opgaven ”oplæsning og udfyldning”, som undervejs i forløbet ændrer karakter til en litterær opgave, inviterer eleverne til at give udtryk for forskellige læseerfaringer, læsekulturer og dialoger i elevernes møde med litteraturen i basisundervisningen. Elevernes meget tydelige valg af ordene ”flæsketeg” og ”pølsehorn” er interessante. For hvad handler de ord om i elevernes læsning? Hvordan italesætter eleverne det? Lærere kan ifølge Mansour (2024) have berøringsangst, når det handler om kulturspecifikke emner som fx mad, diskrimination og minoriteter i et majoritetssamfund, men læreren må skabe plads til at elevernes kulturelle perspektiver kan få en plads. Det gør læreren ved at lade elevernes erfaringer og refleksioner komme frem, bl.a. ved at lade eleverne dvæle ved valgene af ord i hulteksten og de kulturelle praksisser, der viser sig ved at gå på opdagelse i tekstuniverset.

Station 3: ”Bordbomben” – spørgsmål/svar til en tekst

I lighed med opgaven i Station 2 bliver eleverne bedt om at læse en tekst op. Denne gang er det teksten på side 15, som hedder ”Sulten for sjov”. Elev B læser op, og elev A genfortæller teksten. Derefter bytter de roller.

Når dette er gjort, skal eleverne svare på spørgsmål ”på linjen”, dvs. den efterspurgte oplysning er direkte aflæselig i teksten. Spørgsmålene er udformet af læreren, og elev A læser spørgsmålet op og elev B svarer. De kan evt. dele spørgsmål/svar mellem hinanden (Se Figur 3).

Elev A – eleven stiller spørgsmål

Elev B – eleven svarer (her er svarene gengivet)

Hvad er klokken? Hvem vækker mig?
Hvad ligger på tallerkenen?

Klokken er "lort".
Det er mama, der vækker mig.
På tallerkenen ligger tørt toastbrød og pålæg.

Figur 3. Eleveksempler fra undervisning

Efter denne øvelse udarbejder eleverne spørgsmål til en anden tekst i bogen, som den næste gruppe kan arbejde med.

Opgaverne peger ind i traditionelle læsetræningsopgaver, der er med til at træne elevernes sprogforståelse, hvor opgaverne kan handle om oplysninger direkte på linje, hvor elevernes skal svare præcist på oplysninger i teksten; mellem linjerne, som handler om elevernes inferensdannelse, og bag linjen, som peger ud mod en videre perspektivering af tekstens indhold. Opgaverne er med til at styrke elevernes sproglige læringsmuligheder ved at fokusere på en direkte forståelse af tekstens indhold. Selvom opgaven træner i på linje, så afføder svaret "klokken er lort" på spørgsmålet om "hvad er klokken" faktisk, at eleverne kan danne inferenser og følgeslutninger (Elbro, 2007).

Station 4: "Flip-Flapper" – hvad kan du godt lide at læse?

Den sidste station i den observerede undervisningssekvens hedder "Flip-Flapper", og her skal eleverne følge en instruktion fra YouTube i, hvordan man kan folde en "Flip-Flapper". Når eleverne er færdige med at folde, skal de markere valgmuligheder på "Flip-Flapperen", evt. ved hjælp af farver, og skrive spørgsmål, der handler om at læse.

Læreren har givet eksempler på spørgsmål:

- En god bog er – en krimi – en science fiction – et digt – et eventyr?
- En god bog handler om – kærlighed – sorg – skole – fritid?

En af eleverne i klassen har bl.a. følgende spørgsmål i sin "Flip-Flapper":

- Månelanding handler om? – at være væk – være på månen – være på Jorden – være ingen steder.
- Hvor kommer du rigtigt fra? (sætning i værket) betyder – du er fra Aarhus – du er ingen steder fra – du kommer ikke fra Danmark – du er her, men ikke helt velkommen.

Herefter "spiller" eleverne "Flip-Flapper" med hinanden. Opgaven giver mulighed for det, Henkel (2023) kalder "æstetisk udveksling" og som Mansour (2024) kalder "æstetiske (og kunstneriske) virkemidler. De udspringer af en erkendelse af følelser, fornemmelser og indtryk, der vækker sanser, forestillinger og følelser,

der ikke altid er lige tydelige. "Følelsen ved følelsen" i mødet med litteratur, som en form for horisontudvidelse. De to eksempler på spørgsmål til "Flip-Flappen" peger ind i en dybdeforståelse af værkets centrale temaer og demonstrerer elevens fornemmelse for det lyriske jeg's oplevelse af, og splittelse over, at være i verden. Splittelsen mellem forskellige kulturer, som giver mulighed for en kulturel nyskabelse.

Station 5: "Citatfigurer"

Efterfølgende har læreren udvidet stationerne til også at omfatte "Citatfigurer" i en Station 5 inspireret af Henkel m.fl. (2020), som i sin enkelhed handler om, at eleven finder et citat fra værket, som skrives på den ene side af en selvvalgt figur, og på den anden side af figuren skrives, hvorfor dette citat er valgt.

Et eksempel fra *Månelanding* er figuren af et juletræ, hvor eleven citerer og reflekterer (Figur 4).



Figur 4. Citatfigur

Månelanding – kulturelle og sproglige læringsmuligheder gennem litteraturlæsning

Forskellige undersøgelser viser, at litteraturundervisning i skolen fokuserer på formel tekstanalyse på bekostning af elevernes fortolkning og udforskning af litteratur (Oksbjerg, 2021). På denne baggrund formår undervisningen ikke at knytte litteratur til elevernes livserfaringer og til omverdenen, og dermed undlader undervisningen at tilbyde eleverne mulighed for at bruge litteratur til at udforske, fornemme og reflektere over sig selv og verden. Omvendt ser det ud til at det modsatte gør sig gældende i modtagelsesklassens danskundervisning. Udgangspunktet for analysen af den værklæsning, der skete i den pågældende modtagelsesklasse, har været, hvordan lærere pædagogisk og didaktisk kan designe litteraturundervisning i basisundervisningen, der både udvikler elevernes sproglige og litterære kompetencer ved at skabe kulturelle og sproglige læringsmuligheder gennem værklæsning. Det betyder, at lærerne inddrager andre analysekategorier end dem der traditionelt har været anvendt i modtagelsesklassers litteraturundervisning, og måske nye analysekategorier. Analysekategoriene viser sig ved tre forskellige læsedidaktiske tilgange: en kritisk multikulturel tilgang; en læserorienteret, kontekstafhængig tilgang, og en autofiktiv tilgang (Mansour, 2024: 83), og de trækker på begreber som 'stemthed', 'æstetisk udveksling', 'læse og skabe mellem udtryksformer', 'nænsom tekstlæsning' og 'verdensvendthed' (Henkel, 2023).

Verdensvendthed kommer bl.a. til udtryk i Station 5 med "Citatfiguren", hvor eleverne orienterer sig mod, hvad det vil sige at være menneske i verden gennem opdagelsen af forskellen på at tilhøre en religiøs minoritet

i et kristent land som Danmark. Dette samtidig med, at mennesket er indlejret i andre mennesker, hvor litteraturen tilbyder eleverne mulighed for at blive ”langsynede” frem for ”kortsynede” og få øje på, og mulighed for, trygt at opleve kulturelle og sproglige muligheder gennem mødet med litteratur.

Gennem observationerne i klassen virkede eleverne optagede af at læse *Månelanding*, hvor litteraturen handlede om de unge selv og muligheden for at kunne spejle sig i andre unges erfaringer og oplevelser som ny i et nyt land. Til trods for, at undervisningens design og læsningen var krævende for dem, lykkedes det ved at arbejde med tematikker, der knyttede an til minoritetserfaringer i et majoritetssamfund.

Litteratur

Ayoub, M. (2023). *Månelanding*. Alinea.

Busch, S.E. (2020). *Folkeskolens to danskfag*. Roskilde Universitetsforlag.

Busch, S.E. & Kristjánsdóttir, B. (2024). *Fagdidaktik i dansk som andetsprog*. Forlaget Frydenlund.

Elbro, C. (2007). *Læsning og læseundervisning*. Gyldendal.

Henkel, A.Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere*. Samfundslitteratur.

Henkel, A.Q. m.fl. (2020). *Grib litteraturen! 50 litteraturredidaktiske greb*. Gyldendal.

Lillis, T. (2006). Communicative competence. I Brown, K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistic* (s. 666-673). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/01275-X>

Mansour, N. (2024). *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget*. Dafolo.

Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet.

Pedersen, M.S. (2015). *Task-baseret kommunikativ sprogundervisning*. I: A. Søndergaard (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. 2. udg. (s. 227-246). Samfundslitteratur.

Amina Elmis flersprogede univers



Helle Egendal
Ph.d.
Lektor på Risskov Gymnasium
eg@risskov-gym.dk

Denne artikel har fokus på litterær flersprogethed. Forskningsfeltet har fået en opblomstring i de seneste tre årtier og reflekterer, at migration, digitalisering og postkolonisering har ført til kultur- og sprog møder i et hidtil uset omfang (Dembeck, 2017). Antallet af forfattere, der anvender flersprogethed som del af deres æstetik, er voksende, hvorfor der inden for litteraturundervisning er behov for mere opmærksomhed på læsningen af denne type litteratur. På baggrund af min ph.d.-afhandling (Egendal, 2024) vil jeg indkredse og kontekstualisere dette forskningsfelt og derpå præsentere, hvordan Amina Elmis *Barbar [TAVSHEDENS OBJEKT]* (2023) kan læses i undervisningskontekst som et værk med en differentieret brug af litterær flersprogethed. Undersøgelsen foretages med afsæt i en analysemodel, jeg har udviklet i arbejdet med transkulturel flersproget litteratur. Artiklen henvender sig til undervisere i litteratur på f.eks. de gymnasiale uddannelser eller ved universiteterne og er ligeledes relevant for undervisere og studerende i læreruddannelses danskfag og fremmedsprog fag og måske også i udskolingen.

Litterær flersprogethed i et historisk perspektiv

Litterær flersprogethed betegner forekomsten af ét eller flere sprog, der adskiller sig fra grund sproget i en litterær tekst (Blum-Barth, 2021). Der kan både være tale om en bevidst anvendelse af forskellige nationale sprog eller forskellige sprogvarianter inden for et nationalt sprog. Forskningsretningen er i sammenligning med Danmark veludviklet i bl.a. Tyskland, hvis migrationshistorie allerede startede i 60'erne, eller i Luxemburg, der historisk set er en flersproget nation og fortrolig med flersprogsproblematikker. Den nationale etsprogsnorm er stadig dybt forankret i mange europæiske lande, og Danmark har i modsætning til f.eks. Schweiz og Luxemburg kun ét officielt sprog. Ifølge den amerikansk-tyrkiske forsker Yildiz (2012) skal den litterære flersprogethedsfunktion hos en række forfattere i det 20. århundrede forstås på baggrund af 1800-tallets monolingvale sprognormer, hvorfor hun foreslår begrebet "the postmonolingual condition" til angivelse af det spændingsfelt, den flersprogede forfatter skriver i. Eftersom anvendelsen af flersprogethed i sig selv sætter spørgsmålstejn ved den monolingvale enhedsstat, kan litterær flersprogethed ses som et specifikt socialt barometer med en subversiv funktion.

Litterær flersprogethed og transkulturel æstetik

De seneste tre årtiers demografiske omkalfatringer har også skabt nye sproglige landskaber, og der er flere flersprogede mennesker i verden i dag end etsprogede. Denne udvikling afspejler sig også i litteraturen, hvor forskningen iagttager en affinitet mellem transkulturelle forfattere og litterær flersprogethed. Begrebet transkulturel litteratur anvendes i nærværende artikel som overordnet begreb for litteratur, der tematiserer migration og er skrevet af forfattere med migrantisk og/eller postmigrantisk baggrund.¹ Den tyske forsker Esther Kilchmann (2017) peger specifikt på en tosproget, ”sprogeksperimenterende” æstetik blandt unge migranter af anden generation (den postmigrantiske generation), som i modsætning til deres forældre både behersker familiens og migrationslandets sprog. Lingvistisk forskning bekræfter, at tosprogede unge i modsætning til den ældre generation ofte er stærke sprogbrugere, der suverænt og pointeret kan foretage sprogblandinger og sprogsift (Jørgensen m.fl., 2011). Flersprogetheden, der ellers ofte har en stigmatiserende karakter, transformeres til kulturel kapital. Litteraturen opbyder en række eksempler på unge transkulturelle forfattere, der gennem en bevidst sprogeksperimenterende stil gør sproget til et våben i kampen for at finde en plads i en etsproget nationalstat. Yahya Hassan er sammen med den svensk-tunesiske Hassen Khemiri og den tidlige tysk-tyrskiske Zaimoğlu eksempler på unge, migrationspolitisk indignerende forfattere, der med skabelsen af en helt personligt multietnolekt (variationer over hhv. ’perkerdansk’, ’rinkebysvenska’ og ’Kanak Sprak’) fremskriver en individuel identitet i mellemrummet mellem flere sprog og kulturer og selvbevidst insisterer på disse sprogs eksistensberettigelse. Fælles er den kreative anvendelse af multietnolekt som kunstsprog, der med sprogforskeren Pia Quists (2012) ord er ”et litterært performativt greb som ikke ville forekomme lige så konsekvent uden for fiktionens verden”.

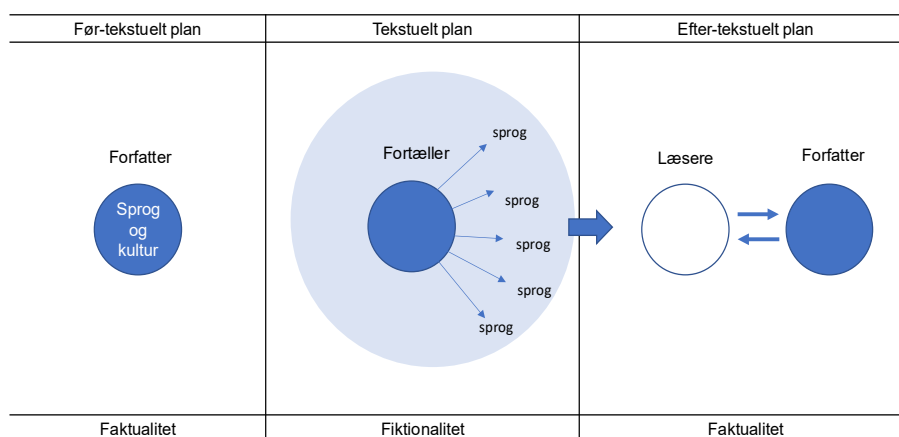
Transkulturel flersproget litteratur i Danmark – Hassan og Elmi

Yahya Hassan (2013) betegner et gennembrud for den *transkulturelle* flersprogede litteratur i Danmark, men hvordan er situationen i dag? I 2023 – nøjagtigt 10 år efter *Yahya Hassan* – udkom den dansk-somaliske forfatter Amina Elmis lyriksamling *Barbar [Tavshedens objekt]* (fremover *Barbar*), og de to forfattere kan sammenlignes på flere parametre: de har en flerkulturel baggrund; kan betegnes som postmigrantiske unge forfattere; de er jævnaldrende (Hassan f.1995, Elmi 1994); de har begge gået på Forfatterskolen; har opnået Forums Debutantpris, og de er qua deres litteratur blevet stemmer i den offentlige diskurs, der forholder sig polemisk til spørgsmål om integration, racisme, marginalisering osv. De skriver begge lyrik og inddrager deres sproglige repertoire som del af deres æstetik. I det følgende vil jeg som case vise, hvordan Elmis værk kan analyseres med henblik på flersprogethedens funktion, idet jeg afsluttende perspektiverer til Hassans værk.

¹ Den migrantiske forfatter er født i ét land, men lever sit liv i et andet land. Den postmigrantiske forfatter er efterkommer af migranter, opvokset i immigrationslandet, men har ikke konkrete migrationserfaringer. Den postkoloniale forfatter har ikke nødvendigvis konkrete erfaringer med migration fra en koloni eller tidligere koloni, men skriver på eftervirkninger af kolonitiden.

Analyse af det flersprogede transkulturelle værk

Til analysen af flersprogede transkulturelle værker har jeg udarbejdet en model, hvor jeg ser det litterære værk som en talehandling med en udsigelsesposition, en ytring og en performativ del. I henhold hertil opererer analysen på tre niveauer: 1) et biografisk (værkeksternt), 2) et tekstuel (værkimmanent) og 3) et eftertekstuel (værkeksternt). Grundpræmissen er, at litterær flersprogethed skal ses som en autofiktionel modus, hvor forfatterens sproglige repertoire anses som en biografisk referentialitetsmarkør (Egendal, 2024). I fiktionen indgår yderligere biografisk stof, der især har relation til migrationserfaringer. Analysen tager således afsæt i 1) forfatterens sprogbiografi og kulturelle baggrund, som leverer det sproglige og indholdsmæssige udgangspunkt for værkerne. Herefter følger 2) tekstanalysen, som dels har fokus på værkernes narrative struktur og dels på anvendelsen af sprog og sprogvarianter. De nyere transkulturelle værker er ofte kendetegnet af en flerstemmig (polyfon) komposition, hvor stemmerne skal forstås som sociale stemmer, der fremsætter erfaringer med og synspunkter på livet. Her er der både tale om forfatterens egne forskellige sociale roller/udsigelsespositioner, men også om andre sociale stemmer fra forfatterens erfaringsfelt, som bidrager til at skabe et samlet billede af en multifokaliseret verden. I de værker, der eksplicit eksperimenterer med flersprogethed ('polyglossia', dvs. blandingen af flere nationale sprog samt 'heteroglossia', dvs. sprogvariation inden for et nationalt sprog), knyttes der forskellige sprog til værkets mangfoldighed af stemmer. Det er disse sprogs forekomst og virkning i konteksten, det gælder om at beskrive. Efter det tekstimmanente arbejde følger 3) en undersøgelse af tekstens og forfatterens møde med virkeligheden, altså den performative dimension, hvor spørgsmålet stilles: Hvilken funktion har denne særlige flersprogede æstetik i offentligheden? Med afsæt i denne trefasede model (Figur 1) analyserer jeg Elmis *Barbar*, men med hovedvægt på det tekstuelle plan.



Figur 1. Den trefasede analysemodel

Flersprogethedens funktioner i Barbar

Sprogbiografi og kulturel baggrund (fase 1)

Elmi er født i Somalia i 1994, men familien flygtede fra Borgerkrigen, og hun kom som treårig med sin familie til Danmark. Denne biografiske kendsgerning nævnes eksplicit i omslaget på hendes digtsamling *Barbar* fra august 2023, hvorved hun forankrer fiktionen i sin biografi. De selvbiografiske markører omfatter imidlertid også migrationsrelaterede problemstillinger som eksil, identitetstab, sprogtab, racisme, men også mere generelle emner som familie, non-binær seksualitet, kærlighed, død og religion. Også hendes personlige sprogrepertoire, som omfatter somali, arabisk, dansk, engelsk samt multietnolekt, indgår på fiktionsplanet. Udgangspunkt for min analyse er, at hun med anvendelse af sit sproglige repertoire skaber en særlig flersproget æstetik, der rummer en subversiv effekt. Sprogene anvendes som en form for referentialitetsmarkører, der efterlader forfatterens sproglige spor i teksten og bidrager til at skabe etos i værkets udsagn.

Flersprogethed på tekstplanet i Barbar (fase 2)

En analyse af den narrative komposition i *Barbar* viser, at digtsamlingen har en sindrig polyfon struktur, der er med til at udfolde en række forskellige sociale stemmer. Her vælger jeg at sætte fokus på den diversitet af sprog, som er tilknyttet de forskellige stemmer, og at redegøre for deres semantik i de pågældende kontekster. Som det er tilfældet hos Hassan, anvender Elmi multietnolekt, men mens Hassans 'perkerdansk' har indflydelse fra mellemøstlige sprog, primært arabisk, er Elmis "street language" (Madsen m.fl., 2012) præget af engelsk, arabisk og somali med dansk som basissprog. Cadin, forfatteren til *Gadedansk ordbogen. 10 års gadedansk* peger i et interview på at "street" udvikles fra ca. 2014 og indoptager udtryk, der stammer fra bl.a. kurdisk, farsi, somali, fransk og engelsk (Røssel (2021)). Denne sproglige udvikling spejler migrationsudviklingen i Danmark, da indvandring fra Somalia finder sted senere end fra de mellemøstlige områder. I følgende digt fra *Barbar* fletter somali sig i lighed med engelsk ind i det danske, og understreger digtets pointe: at somali allerede længe præget det danske sprog, en kendsgerning, som *Weekendavisen* ifølge Elmi har oversat i nationalkulturel selvfedme:

i weekendavisen skriver de om afrikaneren i litteraturen

til helvede med jeres spalter, jeres retorik og jeres syn

somalieren har lavet zigzag på jeres sprog i 30 år

miyaad waalantahay; vi har givet jer nok/

om lidt kommer de til at claime de har kendt Ali i 3. klasse/

somaaliyeey tooso, brormand, der er et yndigt land

(Elmi, 2023: 103, mine fremhævninger).

Som hos Hassan er multietnolekten kendetegnet ved en aggressiv, degraderende tone, der bl.a. kommer til udtryk i anvendelse af bandeord som ”til helvede”. Derudover udfordres nationalstatsværdierne ved en ironisk henslængt nævnelse af ”der er et yndigt land”. Fremfor alt visualiserer de to tekstpassager med somali det sproglige zigzag, der tegner det spor af fremmedkulturel indflydelse, som Elmi mener ignoreres. Det er også værd at pege på den provokerende effekt af flersprogetheden, der opstår gennem den manglende oversættelse af det somaliske, for hermed får den ikke-somalisk-kyndige læser den fremmedes oplevelse af at være udenfor og sprogligt fortabt.

Multietnolekten fungerer altså tydeligt som ventil for vrede over sproglig og kulturel disrespekt fra dansk side, men til forskel fra Hassans anvendelse af multietnolekten er der hos Elmi ikke tale om et kunstsprog. Elmis *street language* har primært funktion som identitetsmarkør ved at signalere et tilhørsforhold til et miljø, der er ungt, ’urban’ og subversivt, men et egentligt alternativt, vredt-parodierende hybridsprog som hos Hassan er der ikke tale om.

Engelsk optræder ikke udelukkende som et element i multietnolekten, men indgår også i citater af f.eks. Prince eller – som i dette tilfælde – Shakespeare: ”for the gods know/I speak this in hunger for bread, not in thirst for revenge” (77). Her associeres sproget med dannelse, internationalt udsyn og global bevidsthed.

Arabisk er især forbundet med islam og talemåder, der er knyttet til det muslimsk-arabiske miljø, f.eks. ”bismillah / bismillah / bismillah”, inshallah (81), ”amiin” (2) eller ”la illaha illa lah” (18). Med disse lydligt stærke recitativer med gentagelser og klangbilleder gennem assonans og allitteration fremmaler Elmi et sansemættet billede af muslimsk praksis i Danmark, en teknik, som også Hassan benyttede sig af (2013, 123). Det musikalske potentiale i sprog betyder meget for Elmi, der skaber lyd- og klangbilleder gennem blandinger af arabisk, somalisk og dansk.

Somali har gennemgående positive konnotationer og indtager en lang række funktioner, der refererer til familie, kærlighed, erindringer, visioner og Somalia. Sprogets forbindelse til Somalia som familiens hjemland bliver smerteligt tydeligt, da jeget synger den somaliske nationalsang i moderens nærvær.

Da jeg spillede sangen ”maanta maanta maanta waa malin weyne maanta”, brød mor sammen i gråd. En kvinde der har sagt at alt jeg bør vide om krigen er, at hun engang bar rundt på en pistol. Der er specifikke måder sår åbner sig op på. Hun sagde, taarikhda ma taqaanid, laakin anaga baa og, hun sagde, du har ikke levet dette stykke historie. (Elmi 2023: 41, mine fremhævninger).

Somali får i dette digt funktion som nøglen til erindring, hvor sproget lukker op til moderens krigstraumer fra den somaliske borgerkrig. – ”der er specifikke måder sår åbner sig op på” – og erindringen går her gennem det somaliske ord og den somaliske musik og udløser en meget kropslig reaktion. Det er bemærkelsesværdigt, at moderen og jeget ikke så meget begræder tabet af Somalia som en nation – sproget og savnet er forbundet med vold og krig – men mere som en fælles kulturel og familiemæssig erindring og erfaring. Et smertepunkt for jeget er, at hun ikke altid kan dele den kollektive historie med moderen og hendes generation.

En perspektivrig anvendelse af græsk rummer bogens titel, idet en ’barbar’ ifølge Lex.dk er ”en oldgræsk betegnelse for alle, der ikke var grækere; ordet betyder ’dem, der siger bar, bar’, dvs. dem, der taler uforståeligt

(nemlig ikke græsk)", og blev brugt "med bibetydningerne ukultiveret, underbegavet og slavebunden." Definitionen rummer den pointe, at en manglende beherskelse af standardsproget bliver konnoteret til en underlegen social og mental status. Titlen indlejrer således en postkolonial kritik, for "tavshedens objekt" eller med en let omformulering "objektet for tavsheden" antyder, at barbaren bliver slavegjort af tavsheden, når "dem, der taler uforståeligt", ikke tages alvorligt og marginaliseres. Resultatet er, at "barbaren" ikke bare mister sin stemme i samfundet, men også sit førstesprog og således i dobbelt forstand bliver dømt til tavshed.

Det performative (fase 3)

Perspektivering til Yahya Hassan

Elmi har med *Barbar* skabt et litterært værk, der ikke blot er kendetegnet ved at tematisere betændte politiske og sociale temaer, men også ved at have arbejdet med en helt egen flersproget litterær æstetik, der med sine ofte provokerende og sensuelle sprogblandinger har skabt hende gehør i offentligheden. I denne fase tre ville en mere omfattende analyse af reception og offentlighed være perspektivrig, men den ligger ikke inden for rammerne af nærværende artikel. Via litteraturen er det lykkedes Elmi at give stemme til "tavshedens objekt", til "barbaren", der lever i mellemrummene. Hun tilkender litteraturen stort forandringspotentiale, når hun siger:

hvad er poesien til for hvis ikke den kan bære alle vores grusomheder, søster.

(Elmi, 2023: 23).

Jeg vil have at min nekrolog skal indeholde, hun levede sine stilheder højt.

(Elmi, 2023: 116).

Hassans flersprogede litteratur har med samme kraft kunnet skabe sig en stemme i den offentlige diskurs. Elmis værk adskiller sig dog fra Hassans ved en større diversitet i sprogenes funktioner. Flersprogetheden kommer hos Hassan overvejende til udtryk i multietnolekten, der indsættes som våben mod en national etsprogsnorm. Elmi synes mindre fanget i den binære spænding mellem undertrykkende nation og undertrykt statsløshed. Nok gør hun oprør mod en uimodsagt dansk national selvforståelse som det ses i digtet henvendt til Weekendavisen, men overvejende er hendes værk snarere udtryk for en postnational diskurs, hvor det ikke blot handler om nationalsprog, men også om sprog som mimetisk afspejling af miljøet og som medie til beskrivelse af kroppen, kærligheden og erindringen og som stof til skabelse af musikalske effekter. I den forstand indgår sprogene naturligt i et bredt spektrum af det individuelle og sociale liv, og hun synes til en vis grad at have løsrevet sig fra "the postmonolingual condition".

Konklusion

Den eksemplariske analyse af Elmis værk med afsæt i den trefasede model kan forhåbentlig inspirere til analyser af andre flersprogede værker, og modellen er f.eks. også relevant for analysen af forfatterskaber som Niviaq Korneliussen, Jessie Kleemann, Deniz Kiy og Shadi Angelina Bazeghi. Den vil givet finde anvendelse i fremtiden, eftersom den diversitet af sprog, der er blevet en del af den senmoderne virkelighed, vil komme til at sætte sit tydelige præg på litteraturen i fremtiden. Derudover ville en nylæsning af ældre danske forfatterskaber under aspektet litterær flersprogethed kaste et spændende lys på værker af f.eks. Holberg, Heiberg og Bang. Men det er en helt anden historie...

Litteratur

- Blum-Barth, N. (2021). *Poietik der Mehrsprachigkeit. Theorie und Techniken des multilingualen Schreibens*. Universitätsverlag Winter.
- Cadin, T. og Sufi, A. (2021). *Gadedansk ORDBOGEN – 10 års gadedansk*. Grønningen.
- Dembeck, T. og Parr, R. (2017). *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Narr France Attempo.
- Egendal, H. (2024). Amina Elmis Barbar [TAVSHEDENS OBJEKT]. Fra tavshed til ord – et perspektiverende kapitel. I Egendal, H., *Mod en flersproget autofiktion. Flersprogethedens funktion i udvalgte fiktionsværker i dansk, grønlandsk, svensk og tysk transkulturel litteratur*. Artikelbaseret ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Elmi, A. (2023). *Barbar [TAVSHEDENS OBJEKT]*. Gyldendal.
- Hassan, Y. (2013). *Yahya Hassan*. Gyldendal.
- Jørgensen, J.N., Karrebæk, M.S., Malai Madsen, L. og Spindler Møller, J. (2011). Polylinguaging in Superdiversity. *Diversities* 13 (2), 23-27.
- Kilchmann, E. (2017). Von der Erfahrung zum Experiment: Literarische Mehrsprachigkeit 2000-2015. I Corina Caduff, C. og Vedder, U. (red.), *Gegenwart schreiben. Zur deutschsprachigen Literatur 2000-2015* (117-186). Wilhelm Fink. https://doi.org/10.30965/9783846759189_017
- Madsen, L.M., Spindler Møller, J. og Jørgensen, J.N. (2012). *Ideological constructions and enregisterment of linguistic youth styles*. (Copenhagen Studies in Bilingualism). University of Copenhagen.
- Røssel, L (2021). Shababs, sinds og skejs. Tobias Cadin har lavet en ordbog over gadedansk. *Heartbeats*, <https://heartbeats.dk/shababs-sinds-og-skejs-tobias-cadin-har-lavet-en-ordbog-over-gadedansk/>
- Quist, Pia (2012). Skandinavisk i kontakt med indvandrersprog. *Sprog i Norden*, 1-14.
- Yildiz, Y. (2012). *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. Fordham University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt13x0cqr>

Interaktiv digital litteratur i fremmedsprogundervisningen: en undersøgelse af elevers litteraturlæsning i udskolingen



Juljana Gjata Hjorth Jacobsen

ph.d.

lektor i tysk ved Læreruddannelsen i Aarhus

jghj@via.dk



Karen Lassen Bruntt

cand. mag og folkeskolelærer

lektor i engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

klb@via.dk



Nanna Jørgensen

cand.mag.

lektor i engelsk ved Læreruddannelsen i Aarhus

najo@via.dk

Læsning er en vigtig del af fremmedsprogundervisningen i grundskolen, idet mødet med diverse tekster bidrager til interkulturel kompetence og sprogtilegnelse. Denne artikel formidler et afsluttet toårigt forsknings- og udviklingsprojekt fra 2022-2024, der har undersøgt elevers læselyst og læsevaner i relation til litterære tekster på fremmedsprogene tysk og engelsk, i både digitale og analoge medier. Først introduceres projektets baggrund og formål samt teoretiske ramme og empiriske grundlag. Dernæst præsenteres en didaktisk intervention i 8. klasse i tysk og 7. klasse i engelsk, hvor eleverne arbejder med både digital og analog litteratur. Den empiriske data analyseres og syntetiseres, hvorefter projektets centrale resultater formidles.

Afslutningsvis giver artiklen anbefalinger til kriterier for valg af litterære tekster i fremmedsprogene med henblik på at styrke læselysten.

Projektets baggrund: Litteratur og læsevaner i forandring

Litteratur fremmer ikke blot elevernes sprogtilegnelse gennem kvalificeret sprogligt input (Krashen, 2004), med hvilket der arbejdes videre receptivt og produktivt, men også deres interkulturelle kompetence. Gennem mødet med “det andet” i tekster kan eleverne både spejle sig, få indblik i andre livsverdener og udvikle sig som medmennesker. Litteratur bærer derfor et særligt potentiale til at udvikle empati, dømmekraft og samarbejde (Bredella, 2012). Vores erfaringer med elever og lærerstuderende i sprogfagene viser desværre, at det står sløjt til med litteratur og læselyst.

Teenageres læsemotivation falder i takt med, at deres forbrug af digitale medier stiger (Hansen, Hansen, og Pettersen, 2022); en tendens der både ses i en skole- og fritidskontekst. Derfor har vi en hypotese om, at elever potentielt kan motiveres til læsning gennem medier de kender fra fritiden, som f.eks. gamingplatforme. Denne hypotese udtrykkes også af flere litteraturforskere, som plæderer for, at litteratur nu også udvikler sig uden for papirbogen og mellem medier (f.eks. Andersen m.fl., 2018), hvilket indebærer, at læreren må tage udviklingen ift. elevers læsning i betragtning. På denne baggrund samt Henkels (2023) forskning i dansk litteratur på tværs af medier undersøger vi elevers læsevaner og læselyst med analoge og digitale medier i en litterær fremmedsprogskontekst i udskolingen. I forsøget på netop at fremme elevers læselyst foretager vi en didaktisk intervention med to undervisningsforløb, hvor elever interagerer med både en narrativ digital og en narrativ analog tekst på tysk og engelsk.

Projektets formål og teoretiske ramme

Projektets formål er at få indsigt i, hvordan man kan styrke elevers læselyst på fremmedsprog. Undersøgelsesspørgsmålene er følgende:

1. *Hvilke faktorer fremmer og hæmmer elevers læsemotivation på fremmedsprog – både analogt og digitalt?*
2. *Kan interaktive digitale litterære tekster (f.eks. narrative apps) påvirke elevers læselyst positivt?*
3. *Hvad er kriterierne for valg af digitale litterære tekster og hvordan adskiller de sig fra analoge tekster?*

I projektet anvendes begrebet digital litteratur om en litteraturgenre, der er multimodal, intermedial og interaktiv. I dag skelnes mellem *digital* og *digitized literature* (på baggrund af Hayles, 2008), hvor *digital literature* typisk er digitalt født, skabt for eller adapteret til skærlæsning. Denne type litteratur kræver således, at læseren navigerer i mediets funktioner og involveres i handlinger og processer, som den analoge tekst ikke tilbyder. *Digitized literature* henviser derimod til printede litterære tekster, der blot transferes på skærm, f.eks. pdf-filer, e-books eller lignende.

Digital litteratur forstår vi således ud fra et bredt litteraturbegreb, der omfatter et samspil af flere modaliteter (f.eks. skrift, lyd, billede) og performances (f.eks. multisensorisk læsning, lytning, spil, bevægelse). Lütge

m.fl. (2019) foreslår modellen FINaLe for at illustrere forholdet mellem digital litteratur og den digitale litterære kompetence. Vi har anvendt modellens fire parametre til at udvælge digitale litterære tekster til interventionen:

- **Funktionalitet:** de digitale funktioners mulighed for at ændre læseoplevelsen og -forståelsen
- **Interaktivitet:** læserens mulighed for at ændre fortællingens indhold eller struktur gennem valg
- **Narrativitet:** om teksten er lineær med en lukket slutning eller åben multi-lineær.
- **Elev-læser:** om læseren enten er perifer tilskuer uden for tekstens verden eller involveret i fortællingen, og om læseren kan påvirke teksten aktivt eller kun forholde sig undersøgende.

Teksters medier og formater lægger op til forskellige læsemåder og læseoplevelser, for det er ikke ligegyldigt om en fortælling realiseres som papirbog, lydbog, e-bog eller digital fortælling (Henkel, 2023).

Undersøgelsens empiriske grundlag

Skemaet i tabel 1 viser en oversigt over data, der er indsamlet for at besvare undersøgelsesspørgsmålene.

Elevspørgeskema	190 udskolingselever
Lærerspørgeskema	60 lærere
Observationsnoter fra interventioner	Observationer om læselyst, læseoplevelse og læseforståelse fra to undervisningsforløb med tekster i både digitalt og analogt format Fokuspunkter: koncentration, interaktion med teksten og forstyrrelser/afbrydelser.
Fokusgruppeinterviews med elever	Semistrukturerede interviews i to grupper per fag med både digitale og analoge læsere, hhv. 6 elever i tysk og 8 i engelsk. Kriterier for udvælgelse: survey-besvarelser, køn, brug af computerspil og litteratur i fritiden, observationer og læreres anbefalinger.

Tabel 1. Dataoversigt

Vi har benyttet et lærerspørgeskema for at få indblik i læreres egne læsevaner og -erfaringer med at inddrage litteratur i fremmedsprogsundervisningen både analogt og digitalt. Vi har sammenlignet besvarelserne fra både lærere og elever for at finde ligheder og forskelle. I spørgeskemaerne spørges generelt til læsning på skærm (f.eks. iPad, PC og mobiltelefon) og på papir og ikke specifikt til digital litteratur, som defineret i projektet. Der må tages forbehold for observationerne af elevernes læseproces, da sproglærerne anbefalede, at svage læsere overvejende læste digitalt.

Intervention med litterære tekster

Teksterne i engelsk (*The Incredible Tales of Weirdwood Manor, Book 1*) og tysk (*Die große Wörterfabrik*) blev valgt ud fra følgende kriterier:

- **Medie:** både analog og interaktiv for at sammenligne elevers læseforståelse, -oplevelse og -lyst

- Litterær kvalitet: f.eks. æstetik og tomme pladser (Iser, 1978) for elevers medskabelse
- Sprog: passende ift. elevernes alder
- Indhold: fantasygenren er populær i aldersgruppen og kan højne læselysten

Det potentiale, som de digitale tekster rummer, kan beskrives ud fra FINaLe modellen (Lütge m.fl., 2019). *Weirdwood Manor* er en fantasyfortælling om en dreng med et særligt talent for at tegne. Grundet tekstens tomme pladser er læseren meddigtende, f.eks. da drengens tegninger med drager bliver levende. I den analoge version er der illustrationer på 8 ud af 13 sider, så teksten blev gloseret for at lette afkodning og læsning. Den digitale version har flere modaliteter i form af understøttende billeder, animerede indslag og oplæsning med ordmarkeringer. Disse kan give funktionelle fordele for f.eks. svage læsere uden dog helt at transformere teksten. Interaktive elementer som hotspots og spil er perifere og ændrer ikke tekstens indhold eller narrativitet. Læseren er tilskuer til plottet og kan udelukkende undersøge fortællingen, ikke påvirke den.

Die große Wörterfabrik handler om et samfund med sociale forskelle, hvor ord koster penge. Fattige har derfor ikke altid mulighed for at udtrykke det, de vil, hvilket giver læseren lejlighed til at forestille sig, hvordan det er at bo sådan et sted. Den analoge billedbogsversion har forstørrede ord og billeder, der understøtter fortællingen. Den digitale version har interaktive elementer som at sortere ord i forskellige sprog og danne nye ord samt “fange” og “spise” ordene. Disse funktionelle muligheder er perifere og påvirker ikke fortællingens indhold eller struktur. Læseren er som i *Weirdwood Manor* tilskuer og kan kun undersøge fortællingen, ikke påvirke den.

Interventionerne foregik i engelsk i en 7. klasse (8 lektioner) og i tysk i en 8. klasse (6 lektioner). Forløbene blev udformet for at:

- styrke elevers læselyst på fremmedsprog ved at forene deres digitale læsevaner og læsemedier
- kvalificere arbejdet med sprog og interkulturel kompetence gennem litteratur med stilladserende kommunikative tasks, der fremmer læseforståelsen og læsestrategier
- give eleverne mulighed for at udfylde tomme pladser og gøre brug af sanser og verdensvendthed (Felski i Henkel, 2023, 19-20) ved at engagere dem i kreative processer gennem aktiviteter der både går ind i og ud af teksten.

Analyse af data og vigtigste fund

Analysen er foretaget som en induktiv empiri-drevet strategi (Braun og Clarke, 2006) for at afdække mønstre i digital og analog litteraturlæsning på fremmedsprog. På tværs af vores data udledes fire hovedtemaer, der belyses i det følgende. For det første mener eleverne generelt, at **indhold og genre er vigtigere for læselysten end valget mellem digitalt eller analogt medie**. Adspurgt i interview om, hvordan teksten var anderledes end andre tekster i skolen, svarer flere på indholdet og genren og nævner slet ikke mediet: “Ja, det er jo fantasy, men normalt, hvis jeg læser... så er det sådan mest *real-life* ting... Det her er mere fantasi”. Flere elever er bevidste om, hvordan indholdet påvirker læselysten: “det er meget vigtigt... at det er sådan noget du faktisk har interesse i.... for ellers har jeg absolut ingen motivation til at lave skolearbejdet.” Flere nævner, at

lærebogs-producerede tekster ikke er motiverende. De ønsker i stedet autentiske tekster med et spændende plot. Flere elever nævner, at det er vigtigt, at den enkelte kan vælge tekst og genre: "Det er fint at man selv bestemmer, for så kan man få noget der interesserer en".

Hvis man ser nærmere på elevernes **valg af foretrukket medie og begrundelse** derfor, fremkommer et aspekt om, hvad eleverne finder vigtigst ved at læse. I elev-spørgeskemaet vil 64% helst læse analogt. Lærer-spørgeskemaet viser også tydeligt, at lærerne foretrækker analog læsning, som de begrundet med bedre læring, højere koncentration og ønske om mindre brug af skærme i skoledagen. Der fremkommer to divergerende opfattelser hos eleverne: læseforståelse med fokus på korrekt afkodning versus en individuel oplevelse med ejerskab til læseprocessen uanset medie.

Opfattelsen af korrekt afkodning kommer frem i interviews, hvor nogle elever er meget positive over for digital læsning, fordi læseforståelsen hjælpes gennem muligheden for at lytte og se på billeder: "... ved digitalt var det ret fedt man kunne få det lyttelæst igen... hvis jeg nu ikke... lige hørte hvad de sagde" og "Jeg tror slet ikke jeg havde forstået det, hele situationen, hvis jeg ikke havde set det på billeder". Andre foretrækker analog læsning for at få læsetræning og opfattelsen af at de "selv" læser: "Jeg får nok mere ud af at læse på papir, fordi det øger sådan ret meget læsehastigheden". Andre elever har dog mere fokus på opfattelsen af læsning som en individuel læseoplevelse. Disse vil helst selv danne billeder og dette sker bedst gennem analog læsning: "ja, så har man en film inde i sit eget hoved og så vil man blive ved med at læse... så lever jeg mig mere ind i bogen - så kan jeg bedre se det for mig." Påfaldende er det også, at digital læsning ligefrem kan være forbundet med skam: "man føler sådan lidt skam ... hvis man læser digitalt, for så lærer man ikke lige så meget".

Der viser sig også et tema om **fordele og ulemper ved digitale elementer**: hvorvidt lyd, spil og billeder er forstyrrende, unødvendige og demotiverende eller er en læseforståelseshjælp og en motivation. Under observationen så vi, at læsning analogt var hurtigere, men dette kan skyldes forskellen i fagligt niveau blandt eleverne og spillene i den digitale version. Nogle elever udtrykker i interviews, at de digitale elementer er forstyrrende for læseprocessen: "Jeg følger ikke lige så meget med, som hvis jeg bare læste den på papir" og "jeg synes, det var lidt forvirrende, for jeg læste ikke i samme tempo, som der blev læst højt". Lærerne i spørgeskemaundersøgelsen nævner også, at skærme er distraherende.

Ud fra observationerne opstod to divergerende læsergrupper, især i engelsk: flere drenge end piger var positive over for at læse på iPad. En dreng sagde med begejstring: "skal vi også læse på iPad i dag?" og flere drenge spurgte til hinandens spil under læsning, hvilket peger på et ønsket læsefællesskab blandt dem. Dette kom også til udtryk, da en dreng skeptisk sagde om analog læsning: "Skal vi læse al den her bog?". Disse observationer blev også underbygget af interviews, hvor flere drenge viste motivation for digital læsning.

Eleverne udtrykker også en forskel i **brugen af sanser og veltilpashed**. Nogle elever føler direkte fysisk ubehag ved digital læsning. I elev-spørgeskemaet skriver 45 ud af 190, at de har ondt i øjnene eller får hovedpine af skærmen, hvilket påvirker koncentrationen: "Jeg synes ordene flyver rundt over det hele". Mange nævner, at de holder af det fysiske og taktile aspekt ved den analoge bog, der giver ro og hygge. Det er "rarest at sidde med en bog i hånden". Andre skriver, de kan "lide at vende siderne". Dette udtrykkes også i interviews: "Jeg kan bedre lide at man har bogen foran sig og at man kan røre ved den... man kan se hvor langt man er

kommet i bogen”. Det taktile påvirker læselysten yderligere: “nu er jeg over halvvejs - det er en fed følelse”. Enkelte i elev-undersøgelsen fremhæver dog det upraktiske ved papirbøger og de “tørre sider”.

Kriterier for valg af litterære tekster

Ud fra ovenstående anbefaler vi nedenstående kriterier ved valg af digital litteratur til fremmedsprogsundervisningen. Projektet viser dog, at litteraturens styrke ligger i indholdet, uanset medie, hvilket betyder, at de fleste af følgende kriterier også gælder for analog litteratur.

- Alderssvarende indhold
- Autentiske litterære tekster frem for ikke-autentiske
- Tilpas sværhedsgrad med understøttelse af billeder og lyd som en differentieringsmulighed
- Mulighed for at kunne danne billeder i hovedet
- Mulighed for frilæsning med selvvalgt tekst i forhold til indhold, genre og medie
- Mulighed for læsefælleskab og “læsehytte”

Konklusion

Konklusionen på vores projekt baseres på både lærer- og elevstemmer, som de høres i spørgeskemaer, observationer og interviews. Selvom projektet trækker på flere typer data, er resultaterne ikke nødvendigvis repræsentative for alle fremmedsprogs kontekster. Havde vi interviewet flere elever end hhv. 6 elever i tysk og 8 i engelsk, havde vi muligvis mødt andre perspektiver.

Nogle elever læser for at træne og lære sprog og andre læser for indholdet, oplevelsen og fællesskabet omkring en tekst. Nogle elever værdsætter lyd og billeder for at sikre læseforståelse via korrekt afkodning, mens andre foretrækker læseoplevelse gennem egen billeddannelse. Der er uenighed om, hvorvidt digitale elementer som spil, lyd og billeder støtter eller forstyrrer læseprocessen og -oplevelsen. Nogle elever får stor støtte og læselyst af disse elementer og andre oplever det modsatte. Det er bemærkelsesværdigt, at disse konklusioner er gældende uanset sprogfag, hvilket inviterer til yderligere forskning om nuancer.

Digital læsning er derfor ikke nødvendigvis vejen frem for alle elever for at øge læselysten, da mange elever foretrækker analog læsning. Derfor anbefaler vi, at man som sproglærer nøje overvejer valg af fælleslæste tekster, så de varieres og muligvis tilbydes både analogt og digitalt, hvis muligt. Det er også en god ide at lade elever selv vælge litterære tekster ift. indhold, genre og medier. Dét mener vi vil fremme læselysten.

Litteratur

Andersen, T. R., Bruhn, J., Christensen, N. Kjerkegaard, S., Linkis, S.T., Pedersen, B.S. og Rustad, H. K. (Red.) (2018). *Litteratur mellem medier*. Aarhus Universitetsforlag. <https://doi.org/10.2307/j.ctv34wm3>

Braun, V., og Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oam>

Bredella, L. (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen: zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr Verlag.

De Lestrade, A. & Docampo, V. (2012). *Die große Wörterfabrik*. Mixtvision Mediengesellschaft mbH.

Hansen, S. R., Hansen, T. I. og Petterson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*, Aarhus Universitetsforlag.

Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Henkel, A. Q. (2023). *Børnelitteratur i en medietid*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.
<https://doi.org/10.56021/9780801821011>

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading*. London: Bloomsbury Publishing.

Lütge, C., Merse, T., Owczarek, C. og Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching* (9) 3, 519-540
<https://doi.org/10.14746/sslt.2019.9.3.5>

Minaker, L. (2015). *The Incredible Tales of Weirdwood Manor*. Book 1. All Play, No Work inc.

Tak til engelsklærer Hanne Ray Pedersen, tysklærer Lars Østerballe Saugman og elever i 7. og 8. klasse på Morten Børup Skolen i Skanderborg for deres deltagelse i afprøvnningen af forløbene og interviews.

Sprogforum og sprogpolitikken

Hvad handlede vores mange kronikker om?



Karen Risager
Dr. Phil
Professor emerita
Roskilde Universitet
risager@ruc.dk

I efteråret 2024 havde Sprogforum 30-års jubilæum fordi det første nummer af Sprogforum udkom i efteråret 1994. Jubilæet fejrede vi d. 16. januar 2025 ved et åbent arrangement på AU Library, Emdrup, dvs. Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Det er stedet hvor Sprogforum blev født, og hvor redaktionen arbejdede i de første mange år. Det er stadigvæk et sted som Sprogforum har stærke bånd til, ikke mindst gennem samarbejdet med Sprogpædagogisk Informationscenter. Man kan læse mere om Sprogforums historie i interviewet med mig i *Sprogforum* 79 (2024) og interviewet med Karen Lund i *Sprogforum* 72 (2021).

Et af indslagene i jubilæumsarrangementet var et foredrag af undertegnede med titlen 'Sprogforum og sprogpolitikken. Hvad handlede vores mange kronikker om?' I hvert nummer har vi nemlig bragt en kronik som tog et aktuelt emne af sprogpolitisk karakter op, og vi tænkte at en oversigt og analyse af Sprogforums kronikker kunne give et billede af de sprogpoltiske debatter og kampe omkring sprogfagene i Danmark gennem hele perioden.

Sprogfagene i oprør

Men før vi kommer til Sprogforum som sådan, skal vi se på sprogmiljøet i årene lige før 1994. Der var nemlig røre i sprogfagene på baggrund af en rapport fra Undervisningsministeriet der udkom i 1992. Den hed 'Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning' og blev kendt i miljøet under navnet 'KUP-rapporten'. Den var skrevet af et udvalg bestående af 10 sprogfolk, sammensat af ministeriet. Deltagerne var professorer, lektorer, overlærere og en enkelt skoledirektør, og professor Jørn Lund var formand. Rapporten fremhævede vigtigheden af at sprogundervisningen gennemføres som sproglæreundervisning med vægt på sprogets elementer, dets system og dets brug, samt tegnsætning og (latinsk) grammatisk terminologi.

Dette standpunkt var klart konservativt i forhold til hvad der generelt rørte sig i det internationalt orienterede sprogpædagogiske miljø. Her var man opsat på at udvikle sprogundervisningen i en kommunikativ retning

hvor man lagde vægt på elevernes læreprocesser og på lærernes pædagogiske viden og bevidsthed. Blandt udvalgets deltagere var Michael Svendsen Pedersen, udpeget som repræsentant for erhvervsuddannelserne (og senere en af initiativtagerne til Sprogforum). Han skrev en mindretalsudtalelse hvori han efterlyste et arbejdsgrundlag der kunne tjene som inspiration til et tidssvarende arbejde med sprogundervisning.

Dengang var det sprogpædagogiske miljø organiseret i Foreningen for anvendt sprogvidenskab i Danmark (ADLA), hvor Anne Holmen, Anna Trosborg og jeg var aktive. Som modsvar til KUP-rapporten arrangerede vi en temadag på RUC i maj 1992, hvor der var omkring 100 deltagere fra alle dele af det danske uddannelsessystem. De mange oplæg og artikler fra temadagen blev udgivet i en publikation: Sproglig mangfoldighed – om sproglig viden og bevidsthed (red. af Risager, Holmen & Trosborg, 1993). Denne lille grønne bog kan ses som en forløber for Sprogforum, der startede i 1994. Og 'sproglig mangfoldighed' kan i virkeligheden ses som et motto for alt hvad vi har lavet i Sprogforum.

Sprogforums 75 kronikker

I tiden fra 1994 til 2024 er der udkommet 75 kronikker i Sprogforum (nr. 1-79). Kronikkerne er normalt blevet til på basis af brainstorm i Sprogforums storgruppe, herunder forslag til mulige forfattere. Der var været mange forskellige forfattere, 69 i alt, og de er kommet fra lingvistik og sprogmiljøerne, kulturstudier, litteratur, arkitektfaget og jura. 10 af forfatterne har skrevet mere end én kronik (den mest aktive forfatter har været Bergthóra Kristjánsdóttir, der har skrevet fire kronikker). Kronikkerne har handlet om problematikker i forbindelse med en bred vifte af uddannelses- og læringssteder: børnehaver, grundskoler, gymnasieskoler, læreruddannelser, indvandrerlæreruddannelser, sprogcentre, højere uddannelser, tolkeuddannelser, aftenskoler, arbejdspladser. I det følgende skelner jeg mellem tre hovedkategorier af kronikker:

- Oplysende kronikker der bidrager til aftegning af hele feltet (ca. 20)
- Kronikker vedr. kampen om fremmedsprogene i Danmark (ca. 35)
- Kronikker vedr. kampen om dansk som andetsprog og om minoritetsmodersmål (ca. 20)

Man skal huske at ud over kronikkerne omfatter de egentlige artikler i Sprogforum (over 500) masser af ideer og erfaringer om sprogundervisning, sprogtilegnelse, læremidler og IT. Så kronikkerne udgør kun en delmængde af Sprogforums indhold, men til gengæld den delmængde der klartest reflekterer samfundets politikker og kampe.

Oplysende kronikker der bidrager til aftegning af hele feltet

Alle numre af Sprogforum er jo temanumre, men kronikkerne er i princippet uafhængige af temaet. Vi har bl.a. brugt kronikkerne til at hjælpe med at aftegne det brede felt Sprogforum ønsker at dække. Mange vinkler har

været introduceret, f.eks. japansk i Danmark, dansk tegnsprog, esperanto, tolkning, dansk som fremmedsprog i Island og skolearkitektur/læringsmiljø.

Vi har også bragt mange kronikker om statslig sprogpolitik, bl.a. i Danmark, Norden, Schweiz og Norge, og om arbejdet i internationale og nationale faglige organisationer, såsom udviklingen af Den fælles europæiske referenceramme for sprog (CEFR), Det europæiske center for moderne sprog i Graz (ECML) og Det nationale center for fremmedsprog i Danmark (NCFF). Vores allerførste kronik var skrevet af Robert Phillipson i SF 1 (1994), som påpeger hvor ureflekteret og passiv sprogpolitikken i Danmark er (var).

Der har også været en del kronikker der beskriver sprogsituationen forskellige steder med sociolingvistiske øjne, f.eks. sprogsituationen i grænselandet mellem Danmark og Tyskland, sprogsituationen i Grønland, forholdet mellem engelsk og dansk i Danmark, sprogbrug blandt unge i Danmark, AIs betydning for sprog og sprogundervisning.

Kronikker vedr. kampen om fremmedsprogene i Danmark

Mange af kronikkerne har drejet sig om den mere og mere vanskelige situation for tysk og fransk i hele uddannelsessystemet fra grundskole til universiteter: Man har klaget over nedskæringer, kvalitetsforringelser og lukninger af fag, man har talt om strukturelle benspænd af forskellige slags. Der har været kritik af beslutningstagerne, med påpegning af manglende saglighed, og inkompetence. Man har talt om kulturelle skyklapper, om dødskurs. F.eks. skrev Niels Iversen allerede i SF 2 (1995), om forholdene for fransk i folkeskole og læreruddannelse. Han kritiserer den danske selvgothed, der betyder at beslutningstagerne taler om kvalitet, men samtidig forringer de vilkårene og dermed kvaliteten.

Der har også været kronikker der argumenterede for modforanstaltninger, bl.a. tidligere start på sprogundervisningen, udnyttelse af faget almen sprogforståelse, ændring af sprogfagenes image, styrkelse af den interkulturelle dimension, dekoloniale studier, mere CLIL (Content and Language Integrated Learning), sprog som tillægskompetence. Karen Sonne Jakobsen advarer f.eks. i SF 25 (2003) imod at opfatte sprogfagene som bestående af 'skaller og kerne': den traditionelle ide at man skal igennem de hårde skaller (sprogfærdighederne) for at komme ind til den søde kerne (litteraturen og kulturen). Og Lone K. Svarstad argumenterer i SF 58 (2014) for at styrke den interkulturelle dimension, herunder kritisk kulturforståelse og interkulturel refleksion.

Kronikker vedr. kampen om dansk som andetsprog og om minoritetsmodersmålene

Et stort emne i Sprogforums kronikker har også været situationen omkring dansk som andetsprog, samt de mange minoritetsmodersmaal.

Nogle har fokuseret på det mere overordnede spørgsmål om tosprogethed, særligt argumenter for at tosprogethed ikke skal ses som et handicap, men en ressource. Bl.a. skriver Anne Holmen i SF 7 (1997) at

folkeskolen tager udgangspunkt i et uheldigt syn på tosprogethed: handicapsynet, og hun understreger at tosprogethed er et naturligt opvækstvilkår for børn. Endvidere argumenterer Rawand Samal Jalal i SF 74 (2022) for at synet på tosprogethed/flersprogethed – som enten hæmsko eller drivkraft – har betydning for elevernes tilegnelse af engelsk som L3.

Der er megen kritik af beslutningstagerne og samfundets diskurser om mennesker med indvandrerbaggrund: Der tales om forskelsbehandling, diskrimination og racisme, og man diskuterer flygtningebegrebet og betydningen af statsborgerskab. F.eks. skriver Jørgen Gimbel i SF 21 (2001) at politikken i Danmark er præget af manglende saglighed, manglende ønske om faglig viden, og opportunisme. Han mener der er tale om strukturel diskrimination.

Mange fokuserer på de forskellige tiltag i forhold til dansk som andetsprog – de forskellige institutioner, nedskæringerne, kvalitetsforringelserne, sproghierarkierne. Bergthóra Kristjánsdóttir diskuterer f.eks. i SF 24 (2002) ideerne om sprogstimulering af tosprogede småbørn med det formål at de skal komme i skole som dansksprogede. Hun spørger om børn skal være skoleparate, eller om skoler skal være børneparate? I forbindelse med forholdene for voksne indvandrere på arbejdspladser, argumenterer Michael Svendsen Pedersen i SF 23 (2002) for man må se på arbejdssituationen som en læringssituation, hvilket også her kræver professionelle lærere i dansk som andetsprog.

Der er mange minoritetsmodersmål i Danmark, og nogle kronikker beskæftiger sig også med dette aspekt af samfundet. Der tales om manglende anerkendelse af minoritetsmodersmål, og om usynligheden af disse sprog i institutionerne. På denne baggrund fremfører Bergthóra Kristjánsdóttir i SF 54 (2012) at et begrænset menneskesyn avler et begrænset sprogsyn, og hun formulerer følgende krav til en bæredygtig sprogudvikling:

Den danske stats sprogpolitik skal som mål for uddannelserne tilgodese borgernes muligheder for at udvikle og kommunikere på de sprog som står til rådighed for det enkelte individ og grupper. Sprogpolitikken skal endvidere styrke kommende generationers muligheder for at udvikle og anvende de sprog de har brug for i relevante kommunikationssituationer. (ibid.: 8)

Der er også en kronik i SF 78 (2024) om grønlandsk sprog og betydningen af modersmålet i forhold til ens identitet og følelsesliv, skrevet af Arnaq Grove i anledning af at det grønlandske folketingsmedlem Aki-Mathilda Høegh-Dam talte grønlandsk i folketetinget.

To meget forskellige kampe

Kampen om fremmedsprogene og kampen om dansk som andetsprog og minoritetsmodersmål er to meget forskellige kampe:

Den første handler om svindende ressourcer til fremmedsprogene, og om svindende anerkendelse af fagligheder der har dybe rødder. Fremmedsprogsfagene har jo en lang historie, ikke mindst i Europa, og den latinske og græske tradition går jo i hvert fald tilbage til antikken.

Den anden handler om en meget større kamp – en kamp om mennesker, om ligeværd, om retten til et modersmål. Anerkendelsen af dansk som andetsprog som en særlig ny faglighed, og anerkendelsen af minoritetsmodersmålenes eksistens, har svære betingelser på grund af politiske konflikter i Danmark om indvandring, multikulturalitet og det nationale – for ikke at tale om den særegne konstruktion, Rigsfællesskabet, og forholdet mellem de tre nationale sprog: dansk, færøsk og grønlandsk.

Sprogforum midt i en omstillingstid

Kronikkerne tegner et billede af et fagligt miljø i Danmark hvis debatter er præget af frustration og indignation, men som også indeholder mange konstruktive forslag. Men her ser vi jo kun på situationen i Danmark, og det er vigtigt at huske på at vi i denne periode har været vidne til en transformation af det sproglige landskab over hele verden.

Som alle ved, har det engelske (amerikanske) sprog fået en meget stor økonomisk betydning i verden efter 2. verdenskrig, ikke mindst med globaliseringen siden 1990'erne. Ideen om at engelsk er det eneste lingua franca man behøver at kende, er vidt udbredt. Denne privilegerede position for engelsk er forbundet med en neoliberal tilgang til bl.a. uddannelse og sprogundervisning.

Når vi i Danmark stadig har tysk og fransk som de to vigtigste fremmedsprog efter engelsk i skolen, så er det sandsynligvis fordi vi befinder os i den europæiske kontekst, hvor de store nationalsprog trods alt spiller en vigtig rolle.

Men dansk som andetsprog, og alle minoritetssprog i Danmark, må kæmpe en kamp for anerkendelse og imod følgerne af fremmedangst og racisme. Denne kamp er forbundet med anerkendelse af verdens sproglige mangfoldighed og med støtte til en bæredygtig og dekolonial tilgang til sprogundervisning.

Litteratur

Gimbel, J. (2001) Retten til eget modersmål. Sprogforum 21, 3-8.
<https://doi.org/10.7146/spr.v7i21.116291>

Grove, A. (2024) Modersmålets rolle i ligestilling og civilisering. Sprogforum 78, 1-4.
<https://doi.org/10.7146/spr.v30i1.145575>

Holmen, A. (1997) Tosprogethed er ikke et handicap. Sprogforum 7, 3-5.
<https://doi.org/10.7146/spr.v3i7.116541>

Iversen, N. (1995) Decentralisering og kvalitet - à propos den nye skolelov. Sprogforum 2, 3-5.
<https://doi.org/10.7146/spr.v1i2.116882>

Jakobsen, K.S. (2003) Skaller og kerne - om fremmedsprogfagenes identitet. Sprogforum 25, 4-8.
<https://doi.org/10.7146/spr.v9i25.112973>

Jalal, R.S. (2022) 'Flersprogethed' - hæmsko eller drivkraft for sproglæring? Sprogforum 74, 9-13.
<https://doi.org/10.7146/spr.v28i74.133010>

Kristjánsdóttir, B. (2002) Sprogstimulering af tosprogede småbørn - en dansk version af Head Start. Sprogforum 24, 4-9.
<https://doi.org/10.7146/spr.v8i24.113283>

Kristjánsdóttir, B. (2012) Ja tak til bæredygtig sprogudvikling. Sprogforum 54, 7-11.
<https://doi.org/10.7146/spr.v18i54.26224>

Lund, K. (2021) Sprogforum i 26 år - et interview med Karen Lund. Interviewere: Annegret Friedrichsen og Bente Meyer. Sprogforum 72, 9-13.

Pedersen, M.S. (2002) Hold på briller, professionalisme og arbejde. Sprogforum 23, 4-6.
<https://doi.org/10.7146/spr.v8i23.113294>

Phillipson, R. (1994) Dansk tornerosesøvn. Sprogforum 1, 4-6.
<https://doi.org/10.7146/spr.v1i1.116494>

Risager, K. (2024) Sprogforum i 30 år. Interview med Karen Risager. Interviewer: Lone K. Svarstad. Sprogforum 79, 1-6.
<https://doi.org/10.7146/spr.v30i1.148042>

Risager, K., A. Holmen & A. Trosborg (1993) Sproglig mangfoldighed - sproglig viden og bevidsthed. Association Danoise de Linguistique Appliquée (ADLA), Roskilde Universitetscenter.

Svarstad, L.K. (2014) Tidlig sprogstart - en mulighed for styrkelse af den interkulturelle dimension? Sprogforum 58, 7-11.
<https://doi.org/10.7146/spr.v20i58.26050>

Undervisningsministeriet (1992) Sproglig viden og bevidsthed. Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningsministeriet.

Boganmeldelse af *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget*



Bergthóra Kristjánsdóttir

Ph.d.

Tidligere Lektor, Aarhus Universitet (DPU)

bergthora810@gmail.com

Nadia Mansour. 2024. Dafolo. 264 sider.

I 2020 forsvarede Nadia Mansour sin banebrydende forskning i multikulturel litteratur i ph.d.-afhandlingen *Multikulturel litteratur i danskfaget – kulturer, læsemåder og litterær inklusion*, hvor hun introducerede begrebet multikulturalitet (flerkulturalitet, som forfatteren også anvender) i en dansk skolekontekst set i relation til amerikansk og skandinavisk forskning. Bogen *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlig didaktik i danskfaget* baserer sig på hendes forskningsresultater fra ph.d.-afhandlingen og videre forskning siden da, derudover nye praksisfortællinger, som hun har formidlet og diskuteret med forskellige aktører inden og uden for landets grænser. Bogen udmærker sig ved fortællingen om, at multikulturel litteratur kan berige danskfaget (og andre sprogfag) med kulturelt ansvarlig didaktik i et diversitetsperspektiv, der ikke alene inkluderer minoriteters livsverden, men *alle* elevers erfaringer og holdninger.

Bogen indeholder forord skrevet af Anna Karlskov Skyggebjerg, seniorforsker, ph.d. og leder af Nationalt Videncenter for Læsning, seks kapitler, appendiks og omfattende litteraturreferencer.

En af overskrifterne i indledningen (kap. 1), hvor bogens sigte præciseres, er *Multifarvede spejle, vinduer og døre*. Det er denne anmelders erfaring, at denne metafor, som Mansour har taget til sig, har været til inspiration og en øjenåbner for mange studerende i deres kvalificering af at læse og analysere multikulturel litteratur. Mansour har siden arbejdet med ph.d.-afhandlingen fortsat hentet inspiration hos den amerikanske litteraturforsker Rudine Sims Bishop (1990), som netop refererer til metaforen *spejle, vinduer og døre*. I tale og skrift har Mansour præciseret og givet eksempler på, hvad der ligger af handlemuligheder for analyser ved hjælp af netop denne metafor. Det er nytænkende at præcisere, som i denne bog, hvilke kompetencer og kulturel dannelse der kan være forbundet med at anvende multikulturel litteratur for *alle* elever i undervisningen.

Kapitel 2 handler om forholdet mellem danskfagets indhold og elevernes tiltagende diversitet, hvorfor uddannelsesinstitutioner opfordres til at skifte perspektiv og ændre på diskurserne om minoriteter i Danmark.

Multikulturel uddannelse bør ses som en rettighed til multikulturalitet/flerkulturalitet, så man kommer væk fra monokulturel uddannelse, der resulterer i “kompensatorisk pædagogik med igangsættelse af særforanstaltninger målrettet minoriteter såsom ekstra sprogundervisning eller spredning af minoritetsgrupper” (s. 31). Mansour maner til et opgør med eurocentrisk og daniseret assimilationstilgang til minoriteter til fordel for faglig inklusion af minoriteter i uddannelsesinstitutionerne, der kan inkludere *alle* elevers dannelses- og kompetenceudvikling i et samfund med tiltagende diversitet. Hertil refererer hun blandt andet til den amerikanske uddannelsesforsker James A. Banks’ fire niveauforskelle i tilgang til multikulturel curriculumreform (2004). Kapitlets styrke ligger i velargumenterede forskningsbaserede begrundelser for anvendelse af multikulturel litteratur i uddannelser, hvilket tilgodeser diversiteten i samfundet.

I kapitel 3 giver Mansour svar på, hvad, hvordan og med hvilket formål multikulturel litteratur kan karakteriseres som multikulturel på baggrund af amerikansk og skandinavisk forskning. Hun skriver om den dobbelte definition af, *hvad* multikulturel litteratur står for: “Multikulturel litteratur består derfor både af en pædagogisk og en litterær definition. Hvor den pædagogiske handler om formålet med teksterne og brugen af dem i danskfaglige kontekster, går den litterære definition tæt på teksternes stilistiske og indholdsmæssige virkemidler, der afspejler minoriteter og tematiserer eksistentielle vilkår i multikulturelle samfund ud fra minoriteters perspektiv” (s. 76). Efterfølgende er hun klar til at identificere ti kriterier på baggrund af den teoretiske gennemgang af forskeres studier i multikulturel litteratur, migrationslitteratur og indvandrerlitteratur. De ti bud er en vigtig håndsrækning til studerende og lærere, der kan være i tvivl om, hvorvidt litteratur kan karakteriseres som multikulturel: minoritetsperspektivet; minoritetsmarkører; kulturelle forme; diskursive mix mellem sprog; æstetiske virkemidler; identitetsforhandlinger; minoriteters kamp for rettigheder og lighed, dette for at nævne nogle af kriterierne, der har det til formål at synliggøre minoriteter og give dem stemme.

Kapitel 4 har overskriften: *Litteraturredidaktiske tilgange til arbejdet med multikulturel litteratur*. For at præcisere tilgange i flertal skriver hun: “Der findes et hav af måder at læse og arbejde med multikulturelle tekster på, og nærværende kapitel viser nogle af de mange tilgange, som kan anvendes til multikulturelle tekster såvel som alle andre tekster” (s. 83). De tre valgte tilgange kalder hun for: kritisk multikulturel tilgang; en læserorienteret, kontekstafhængig tilgang og autofiktiv tilgang. Disse tilgange konkretiseres i kapitlet og kommer i spil i de fire analyserede værker i de efterfølgende kapitler, 5 og 6. Et af de vigtige spørgsmål, som lærere kan stille, er, hvordan man kan læse multikulturel litteratur uden at stigmatisere bestemte elever eller minoritets elever i en klasse. Et eksempel på dette kunne være en fortælling i kapitel 2, hvor en lærer tilkendegiver over for Mansour, at de flersprogede elever oplevede modstand mod at læse tekster af Yahya Hassan. “Læreren oplyste, at han havde præsenteret Hassans tekster som et billede på livet i en ghetto, og at han ønskede at inkludere netop flersprogede elever og derfor havde fortalt dem, at de nok ville kunne genkende noget af indholdet i bogen” (s. 42). Stigmatiseringen gav anledning til modstand hos nogle af de flersprogede elever. Afslutningsvis sætter kapitlet fokus på, hvordan multikulturel litteratur kan udvikle elevers kulturelle kompetencer i skolen. Kulturelle kompetencer er karakteriseret ved fire dimensioner: den kognitive; den personlige; den sociale og handledimensionen (s. 119). Disse kompetencer er afgørende kompetencer i et demokratisk samfund.

Kapitel 5 indeholder analyser af fire multikulturelle værker ud fra de forskellige litterære tilgange, der er præsenteret i kapitel 4. Et af de spørgsmål, som Mansour stiller, er, om de fire værker er skrevet af forfattere med multikulturel baggrund. Det er ikke tilfældet. Forfatterens baggrund spiller ikke en rolle, det gør kriterierne for multikulturel litteratur (s. 76 og 123f). Her er det forfatteren Babak Vakili og illustratoren Mikkel Straarup Møller; forfatteren Janne Teller; digteren Yahya Hassan; forfatteren Nassrin el Halawanis. I kapitlet trækker Mansour på teorier om multikulturel litteratur og migrationslitteratur fra kapitel 3 og litterære analysetilgange fra kapitel 4.

I det afsluttende kapitel 6 gør Mansour rede for multikulturelle litterære handlingsanvisende forløb i praksis, som indeholder dels lærervejledninger til de fire analyserede værker i det forudgående kapitel, dels forløb i forhold til forskellige årgange: 4.-5. klasse; 6.-7. klasse; 7.-8. klasse; udskoling og ungdomsuddannelser. Formålet med kapitlet er at give fire konkrete bud på, hvordan dansklærere kan blive klædt på til i praksis at arbejde med “en ny multikulturel litteratur, der udkommer i Danmark” (s. 171).

Appendiks handler om dialog med lærerstuderende. Foruden at være en solid indføring i danskfagets udfordringer med multikulturel litteratur, så udmærker bogen sig ved at være lige så aktuel i undervisningen i fremmedsprog, både når det handler om, hvad multikulturel litteratur er, og om didaktiske tilgange til arbejdet med multikulturel litteratur. I forhold til de fire multikulturelle værker og forløb i praksis har Mansour været i dialog med fire lærerstuderende om deres erfaringer med og refleksioner over bogens tekster. To af de lærerstuderende har engelsk og tysk som linjefag, og den ene tilkendegiver, hvordan hun ser for sig som kommende lærer at arbejde med multikultur i engelsk og tysk: “I fremmedsprogsgene er kultur og samfund et selvstændigt og centralt kompetenceområde på lige fod med mundtlig og skriftlig kommunikation, hvorfor jeg tænker, at det er oplagt at kombinere den sproglige dimension med den kulturelle dimension i sprogfagene, herunder også fransk og spansk” (s. 239). Malet med den brede pensel kan bogen ikke alene være en kæmpe ressource som danskfagets øjenåbner udi det multikulturelle, men også et bidrag til kulturel ansvarlig didaktik. Citeret efter forfatteren, så reflekterer hun over og spørger: “hvor mange generationer der skal til, før herboende indvandrere og flygtninge anses for at være borgere på lige fod med majoritetsdanskere og ikke længere ses som repræsentanter for en flerkulturel “andethed”, der står i modsætning til en forestillet ensartet dansk kultur” (s. 17).

Der er meget at hente i bogen *Multikulturel litteratur – kulturel ansvarlighed i danskfaget* for lærere og studerende, der ønsker at inddrage litteratur, hvor alle elever “skal møde kulturelle leveformer, som de kan spejle sig i og evt. er fremmede overfor” (s. 227), dette for at bruge et af begreberne i Bishops metafor. Bogen henvender sig ikke alene til lærere og studerende i danskfaget (modersmålsfaget), men bredt til alle aktører inden for sprogfagene, om det så er fremmedsprogene eller minoritetssprogene. Læserne bliver taget godt ved hånden. De centrale kapitler afsluttes med en opsummering af kapitlernes pointer og refleksion over læsemåder af multikulturelle tekster. Bogen indeholder en omfattende litteraturreference. Den giver overbevisende argumenter for at arbejde med multikulturel litteratur og kan give håb om inklusion af minoritetsgrupper i en tid med megen racisme.

Velkommen til **Sprogpedagogisk Informationscenter – informations- og dokumentationscentret for fremmedsprogspædagogik** på AU Library, Emdrup (Det Kongelige Bibliotek).

I mange år var rubrikkerne **Temanyt** med udvalgte bøger til nummerets tema og **Andet nyt** med nye bøger på AU Library (Det Kongelige Bibliotek) en fast bestanddel af den trykte udgave af tidsskriftet Sprogforum. Rubrikkerne er blevet erstattet af en oversigt med nyeste bøger om sprog og sprogpedagogik og søgninger til de enkelte temanumre, som begge ligger på Sprogpedagogisk Informationscenter med direkte adgang til bibliotekssystemet.

Besøg centerets hjemmeside library.au.dk/sprogpaed-infocenter og find:

- Information om informationscentrets opgaver
- Adgang til bibliotekets online katalog
- Interviews og samtaler om samlingen
- Udvalgte netadresser
- Tidsskriftet Sprogforum – historie og arkiv
- Nye bøger om sprog
- Temanyt til Sprogforum
- Sprogforum – International Edition
- Sprogforum på tidsskrift.dk
- Sprogforum podcast
- Kontakt til Sprogpedagogisk Informationscenter



Delmas' tavler til sprogundervisningen, 1904
(med venlig tilladelse fra Skolehistorie.au.dk)

AU Library, Emdrup har en faglig profil inden for pædagogik, didaktik, sprogpedagogik, uddannelsesvidenskab, pædagogisk sociologi, pædagogisk psykologi, pædagogisk antropologi, pædagogisk filosofi, børne- og ungdomslitteratur og litteratur om børns læsning.

Biblioteket har en stor og unik samling bøger og tidsskrifter om fremmedsprogspædagogik og andetsprogspædagogik, sprogundervisning, flersprogethed og tilgrænsende emner.

Besøg biblioteket på DPU, Campus Emdrup:

AU Library (Det Kongelige Bibliotek)

Tuborgvej 164

2400 København NV

Kommende udgivelser af Sprogforum

81 Teknologiforståelse i sprogfagene

Bemærk: Ændringer kan forekomme.

Hidtil er udkommet

1994/95

- 1 Kulturforståelse (udsolgt)
- 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)
- 3 Et ord er et ord (udsolgt)

1996

- 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)
- 5 Mellem bog og internet (udsolgt)
- 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)

1997

- 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt)
- 8 Projektarbejde (få eksemplarer)
- 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)

1998

- 10 Sprogtilegnelse (udsolgt)
- 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)
- 12 Sprog og fag

1999

- 13 Internationalisering
- 14 Mundtlighed (udsolgt)
- 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)

2000

- 16 Sprog på skrift (udsolgt)
- 17 Brobygning i sprogfagene
- 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)

2001

- 19 Det mangesprogede Danmark
- 20 Task (udsolgt)
- 21 Litteratur og film

2002

- 22 Lytteforståelse (udsolgt)
- 23 Evaluering
- 24 Sprog for begyndere

2003

- 25 Læringsrum
- 26 Udtale
- 27 Kompetencer i gymnasiet
- 28 Æstetik og it

2004

- 29 Nordens sprog i Norden
- 30 Sproglig opmærksomhed
- 31 Den fælles europæiske referenceramme
- 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden

2005

- 33 H.C. Andersen
- 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis
- 35 Undervisningsmaterialer og -indhold

2006

- 36 Sociolingvistik (udsolgt)
- 37 Almen sprogforståelse
- 38 E-læring og m-læring

2007

- 39 Åbne sider
- 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen
- 41 Sprog, kultur og medborgerskab

2008

- 42 Profession sproglærer
- 43 Førstesproget som ressource
- 44 I tale og skrift

2009

- 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009
- 46 Sprog på universitetet
- 47 Sproghistorie og sprogtypologi

2010

- 48 Curriculum
- 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre

2011

- 51 Første-, andet- og tredjesprog
- 52 Test!
- 53 Cooperative Learning

2012

- 54 It NU
- 55 Verdensborger

2013

- 56 Indholdsbaseret sprogundervisning
- 57 Subjektivitet og flersprogethed

2014

- 58 Begyndersprog
- 59 Læremidler uden grænser

2015

- 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik
- 61 Læringsmål

2016

- 62 Sprog, kultur og viden
- 63 Genrepædagogik

2017

- 64 Arrangerede sprog- og kulturmøder
- 65 Literacy

2018

- 66 Sproget på arbejde
- 67 Innovation og kreativitet

2019

- 68 Læringsrum
- 69 Dannelse

2020

- 70 Mundtlighed og performativitet
- 71 FN's verdensmål

2021

- 72 Digitale ressourcer
- 73 Brobygning

2022

- 74 Motivation
- 75 Evaluering

2023

- 76 Undervisningsplanlægning
- 77 Inkluderende sprogundervisning

2024

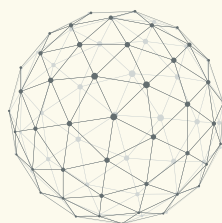
- 78 Leg og Spil
- 79 Dekolonisering af sprog- og kulturpædagogikken 2025

2025

- 80 Flersproget litteratur
- Tidsskriftet Sprogforum udgives af Forlaget Sprogforum.

SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik



<https://tidsskrift.dk/spr>

**August 2025, nummer 80,
Flersproget litteratur**