



FREMMEDSPRÅKSENTERET

FOKUS PÅ SPRÅK

NR 13 / AUGUST 2008

Fra sokkel til klasserom

Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen

Elin Nesje Vestli

FOKUS PÅ SPRÅK

Fra sokkel til klasserom

Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen

Nettversjon (.pdf)

Redaktør: Gerard Doetjes
Ansvarlig redaktør: Johanne Ostad
Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Fremmedspråksenteret har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i serien FOKUS PÅ SPRÅK.



FOKUS PÅ SPRÅK 13/2008

© Elin Nesje Vestli / Fremmedspråksenteret 2008

ISBN: 978-82-8195-024-2 (trykket) 978-82-8195-025-0 (på nett)

ISSN: 1890-3622

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	4
2	Litteraturens plass i læreplanen	5
3	Litteraturdidaktikk	7
4	Litteraturundervisning	9
4.1	Tradisjoner og overordnede målsettinger	9
4.2	Kompetanse og redskaper	11
4.3	Tekstutvalg	12
5	Fremmedspråkernes litteraturdidaktikk	13
6	Fremmedspråkernes litteraturundervisning	14
6.1	Tradisjoner og overordnede målsettinger	14
6.2	Kompetanse og redskaper	15
6.2.1	Produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning	18
6.2.2	Verktøykasse	20
6.2.3	Kulturformidling	26
6.3	Tekstutvalg	29
7	Sammenfatning	34
8	Litteraturliste	34

1 Innledning

Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen er et forsømt kapittel. Mens lingvistiske tilnærminger har blitt integrert i fremmedspråkdidaktikken, har litteraturen til en stor grad forblitt en ”elitær” disiplin som har sin tradisjonelle plass i fremmedspråkstudiene på høgskole- og universitetsnivå, hvor den ikke sjelden er kanonisk orientert. Og det kan synes stor avstand mellom nivået, tekstutvalget og arbeidsmetoden man møter som student på den ene siden og praksisfeltet man møter som lærer på den andre siden. Det er en av grunnene til at arbeid med litteratur har blitt en sjelden aktivitet i fremmedspråkundervisningen i skolen. Bruk av litterære tekster er i mange tilfeller begrenset til noen klassiske dikt i læreboka. I verste fall virker dette litterære alibiet kontraproduktivt.¹

Det fins et stort utvalg av lingvistisk orienterte framstillinger relatert til fremmedspråkundervisning. Den som leter etter tilsvarende stoff for bruk av litterære tekster, finner lite. Går vi derimot til morsmålsfaget eller til vårt respektive fremmedspråk, altså målspråket som morsmål, finner vi et godt utvalg litteraturdidaktiske framstillinger, både teori og praksisorientert stoff, bl.a. undervisningskonsept, leseprosjekt og oppgaveforslag. Her kan kun noen få eksempler fra det nordiske markedet trekkes fram. Anne-Kari Skardhamar har med sine to bøker *Litteraturundervisning: teori og praksis* (1993, 2. utgave 2001) og *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse* (2005) på en forbillig måte bidratt til å sette litteraturundervisning på dagsorden. Og selv om Skardhamars bøker er skrevet for norskfaget og ikke for fremmedspråkundervisning, finner man mye her som er relevant for språkfag, om enn ikke på begynnernivå. Det samme gjelder *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (2007), redigert av Marianne Lillesvangstu, Elise Seip Tønnesen og Hanne Dahll-Larssøn. Bo Steffensens *Når barn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik* (2005) gir en svært god innføring i moderne litteraturdidaktikk og inspirerer lærere til å bruke litteratur. Bengt Brodows og Kristina Rininslands *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori* (2005) og Ingrid Mossberg Schüllerqvists *Läsa texten eller ”verkligheten”: tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro* (2008) representerer to av flere nye svenske litteraturdidaktiske framstillinger. Disse anbefalingene er kun noen eksempler som viser at litteraturundervisning og litteraturdidaktikk er svært aktuelt, – men altså i første rekke for undervisning i eget språk. Hittil har det kun i liten grad lyktes oss å integrere disse tilnærmingene i fremmedspråkundervisningen. Et hederlig unntak er Elisabeth Ibsens og Signe Mari Wilands *Encounters with Literature* (2000), som danner en solid basis for engelskundervisning på ulike nivå, og som også kan appli-

¹ En østerriksk undersøkelse av sentrale læreverk viser at maksimalt 5 % av tekstene kan klassifiseres som litterære tekster. En spørreundersøkelse blant lærere viser at det er disse tekstene som først kuttes ut når lærerne synes de har dårlig tid. Det er liten grunn til å tro at det forholder seg annerledes i Norge (jf. Krumm & Portmann-Tselikas 2002: 15).

seres på andre språk så sant det dreier seg om mer øvede lesere. Det er definitivt behov for ytterligere framstillinger relatert til fremmedspråk, framstillinger som tar for seg ulike retninger innenfor litteraturundervisning og ikke minst praktiske innføringer i det som kan kalles litteraturundervisningens verktøykasse. Kompletteres dette med tilrettelagte undervisningskonsept til konkrete tekster, ville det kunne innebære nye impulser for språkfagene.

Målsettingen med *Fra sokkel til klasserom* er å sette søkelys på litteraturens muligheter i fremmedspråkundervisningen, motivere flere til å ta i bruk litterære tekster i egen undervisning og forhåpentligvis inspirere andre til videre arbeid innenfor dette feltet. *Fra sokkel til klasserom* presenterer ulike måter å arbeide med litterære tekster på; hovedfokuset er på såkalt produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning, som anses for å være en svært god innfallsvinkel for nettopp språkfag. Målgruppe er alle som underviser i fremmedspråk, både i skoleverket og i høyere utdanning, språkstudenter og andre fremmedspråk- og litteraturinteresserte.

2 Litteraturens plass i læreplanen

Mens litteraturdisiplinen var eksplisitt nevnt i tidligere læreplaner, f.eks. i L97 som til og med listet opp konkrete forfatternavn og titler, er språkfagenes ikke-lingvistiske komponenter i den nye læreplanen sammenfattet under begrep som kultur, kulturkompetanse og innsikt i andre kulturer, livssyn og verdier.² Dette abstraksjonsnivået kan, ved første gjennomlesning av læreplanen, skygge for litteraturens relevans. Men det at læreplanen betoner både det allmenndannende og den vekstmuligheten språkfag byr på for individet, retter blikket utover det rent instrumentelt språklige og zoomer inn språkfagenes kulturelle – i vid forstand – dimensjon.

Et hovedformål med fremmedspråk er å åpne dører: ”Når vi lærer andre språk, får vi mulighet til å komme i kontakt med andre mennesker og kulturer, og dette kan øke vår forståelse for hvordan mennesker lever og tenker.” Gjennom det møtet med hvordan andre mennesker lever og tenker får vi ”[...] et mer nyansert bilde av internasjonale prosesser og hendelser.” Vi får se menneskene bak overskriftene eller statistikkene, vi blir bedre til å kople realiakunnskap med empati. Språk er ikke bare en instrumentell ferdighet, men en nøkkel til ”[...] kommunikasjon om og innsikt i andres levemåter, livssyn, verdier og kulturer [...]” Kjennskap til andres liv gir oss også bedre innsikt i oss selv; det ”[...] kan føre til større bevissthet om egen kultur [...]” og være ”[...] en kilde til personlig vekst [...]” I læreplanen for programfaget understrekes dette ved at språkfagene settes inn i et dannelsesperspektiv og en humanistisk tradisjon, samtidig som det påpekes at det å kunne et fremmedspråk også kan føre til ”glede”.

² Læreplan for fremmedspråk, <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10050>; alle de følgende sitatene fra læreplanen er hentet fra dette nettstedet.

Faren ved vide og abstrakte formuleringer er at det ikke alltid er like lett for fremmedspråklæreren å velge metoden som skal føre fram mot målet, nemlig språkbeherskelse på et visst nivå. Dette ganske så pragmatiske, men likevel vanskelige målet kan synes vagt blant alle honnørord. Men når vi ser nærmere på kompetansemålene slik de er beskrevet for de ulike nivåene, kjenner vi ikke bare igjen språkfagenes mer tradisjonelle komponenter, men også mange kompetansemål som gjerne knyttes til litteraturdisiplinen.

Så når fremmedspråklæreren velger middel som skal ivareta både fagets overordnede formål og ulike kompetansemål, bør litterære tekster være et naturlig valg. Det fins knapt noe annet medium som gir bedre innsikt i hvordan andre mennesker lever, tenker og føler; gjennom litteratur møter leseren ikke bare andre, men også seg selv. Fagets formål er faktisk som en parafrase over litteraturens egenskaper.

Men litterære tekster er ikke bare egnet til festtaler, de ivaretar sentrale – og mer jordnære – kompetansemål. Et av de mest åpenbare eksemplene er naturligvis å finne relevante opplysninger og forstå hovedinnholdet i en autentisk tekst (jf. læreplanen for fremmedspråk, nivå I, se under kommunikasjon), utnytte ulike kilder for autentiske tekster (nivå II, språklæring), forstå innholdet i lengre autentiske tekster, lese formelle og uformelle tekster i ulike sjangere og gjøre rede for forfatterens synspunkter og holdninger (nivå II, kommunikasjon). Med utgangspunkt i litterære tekster og ut fra metodene i fremmedspråkenes litteraturdidaktikk vil kompetansemål som bl.a. å tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonssituasjoner (nivå II, kommunikasjon), skrive tekster som forteller, beskriver eller informerer (nivå I, kommunikasjon), bruke lesestrategier (nivå I, kommunikasjon), bruke digitale verktøy (nivå I, språklæring), bruke internett og andre medier kritisk og bevisst (nivå III, språklæring) og gi uttrykk for egne synspunkter og tanker (nivå III, kommunikasjon) alle ivaretas.

Med utgangspunkt i litterære tekster vil vi på en variert måte ivareta de grunnleggende ferdighetene: lese, uttrykke seg skriftlig og muntlig samt bruke digitale verktøy.

Bruk av litterære tekster oppfyller kravet om møtet med autentisk språk i ulike sjangere. Ingen annen teksttype er så variert, ingen annen teksttype reflekterer på samme måte både skriftlige og muntlige diskurser. I dette møtet trer målspråklandet fram på en anskuelig måte. I tillegg kan undervisning som tar utgangspunkt i litterære tekster bidra til at eleven kan delta i det som vi i videste forstand kan kalle den kulturelle diskurs. Dagens litteratur (og dette gjelder ikke minst barne- og ungdomslitteratur) er en del av en multimedial kultur som i tillegg til å informere og markedsføre også åpner for ulike kommunikasjonsformer, gjennom f.eks. chat, blogg og wiki knyttet til forlagenes og forfatternes hjemmesider eller til privatdrevne fansider og -klubber. Samtidslitteratur blir mer og mer bundet opp til andre medier. Dette kjennetegner vår tids kulturelle praksis, en praksis de fleste elever er godt kjent med

og har et forhold til og som derfor kan by på nye muligheter i undervisningen, også i språkfag.

Litterære tekster bidrar til utvikling av interkulturell kompetanse på en direkte og praktisk måte. Ikke bare får elevene innblikk i dagligliv, tradisjoner, livsvilkår, geografi og flerkulturelt samarbeid (jf. læreplan for fremmedspråk, nivå II, språk, kultur og samfunn), for å nevne noen momenter, men gjennom en litteraturdidaktisk fundert undervisning innbyr litterære tekster til komparative betraktninger, også ut fra et emosjonelt perspektiv. Slik ivaretar litteraturen et svært viktig aspekt i fremmedspråkundervisningen, nemlig ikke bare å fokusere på det som er annerledes, men tvert imot ved å betone gjenkjennelse og identifikasjon. Empati er en god egenskap, også i fremmedspråkundervisningen.

Den nye læreplanen er definitivt ikke til hinder for bruk av litterære tekster i fremmedspråkundervisningen. Tvert imot (Vestli 2007). Men hvordan sette dette ut i praksis? *Fra sokkel til klasserom* ønsker å komme med noen forslag til hvordan litterære tekster kan brukes i fremmedspråkundervisningen. Men først skal vi se nærmere på litteraturdidaktikk og litteraturundervisning.

3 Litteraturdidaktikk

Litteraturdidaktikk og litteraturvitenskap er nært beslektede disipliner. Hovedforskjellen mellom dem består i at formidlerrollen sitter i førersetet hos litteraturdidaktikken. Litteraturdidaktikk er teorien om og for litteraturundervisning, det er det teoretiske grunnlag for hvordan vi lærer og hvordan vi lærer bort litteratur i en spesiell lærekontekst, vanligvis i morsmålsundervisning, sjeldnere i fremmedspråkundervisning (Paefgen 1999: VII). Litteraturdidaktikken strukturerer litteraturundervisningen, både hvordan den skal planlegges og hvordan den skal gjennomføres. Vi kan si at litteraturundervisningen er den praktiske gjennomføringen av den teoretiske litteraturdidaktikken (Paefgen 1999: VII).

Litteraturdidaktikk beskjeftiger seg først og fremst med formidling av litterære tekster og med utvikling av litterær kompetanse, her forstått som evnen til å kunne lese og forstå litterære tekster. Litteraturdidaktikken beskriver og legger premissene for det som er litteraturundervisningens grunnleggende oppgaver, nemlig å bygge opp under individuasjon, sosialisasjon og enkulturasjon, sagt på en annen måte: at individet eller leseren skal utvikle seg som menneske, bli del av en større gruppe og tilegne seg kultur. I kapittel 4 kaller vi dette for "litteraturundervisningens tradisjoner og overordnede målsettinger". I tillegg legges premissene for hvordan man velger ut de litterære tekstene som skal leses, bygge opp lesekompetanse, legge grunnlag for produksjonskompetanse og gjennomføre den litterære samtalen. Dette kalles i kapittel 4 "kompetanse" og "redskaper".

Litteraturdidaktikk har både deskriptive og normative aspekt. Den er deskriptiv når den beskriver praksis, f.eks. gjennom observasjon; den er normativ når resultatene griper inn i praksis og forandrer denne. For å eksemplifisere dette kan vi trekke fram barne- og ungdomslitteraturens inntog i klasserommet. Det var en normativ litteraturdidaktikk som på 60- og 70-tallet førte til at vi fikk barne- og ungdomslitteratur inn i klasserommet på lik linje med kanonisert litteratur. Det samme gjaldt åpningen for å trekke sakprosattekster, reklametekster og avistekster sterkere inn i norskundervisningen og lære elever til å se etter litterære virkemidler også i disse tekstene. Begge disse tendensene var markante i norsk skole. Som disse eksemplene viser, driver en normativ litteraturdidaktikk faget videre, den griper inn og styrer praksisfeltet. Deskriptive og normative tilnærminger er ingen motsetninger, tvert imot.

Litteraturdidaktikk kan forstås som en invitasjon til en dialog, en dialog mellom teori og praksis, en dialog mellom den som lærer og den som lærer bort. Skal dette bli en reell dialog, altså en samtale mellom flere partnere som tar hverandre på alvor, må den som setter dialogen i gang ha øynene åpne for samtalepartnern eller målgruppa. Litteraturdidaktikk har en klart definert målgruppe, nemlig elever og studenter i bestemte aldersgrupper, på bestemte nivå og i bestemte læringssituasjoner. Det er viktig å poengtere at litteraturdidaktikkens målgruppe ikke bare er elever i skolen, men også studenter i høyere utdanning: kort sagt alle som utsettes for litteraturundervisning på et eller annet nivå. Disiplinen må, logisk nok, være sterkt målgruppeorientert slik at litteraturundervisningen kan oppnå ønsket effekt, f.eks. når det gjelder lesekompetanse og lesestimulering. Litteraturdidaktisk forskning gir informasjon om hvordan forskjellige lesere med ulike forutsetninger omgås med litterære tekster og hvordan deres erfaringer med og syn på litteratur utvikler seg. Kunnskap om dette er i høyeste grad viktig f.eks. for å forberede og gjennomføre en undervisning som gir best mulig læringsutbytte og som bidrar til personlig utvikling.

Som akademisk disiplin er litteraturdidaktikken relativt ung. Den utviklet seg på 60- og 70-tallet med utgangspunkt i bl.a. aksentforskyvningen fra den verkimmanente metode til en historisk-sosiologisk tilnærming, som en følge av den oppblomstrende interessen for resepsjonestetikk og kommunikasjonsvitenskap (Paefgen 1999: 25-53). Ikke minst skulle resepsjonsteoretiske tilnærminger med fokus på leseren bli produktive for litteraturdidaktikken. Den litterære teksten var ikke lenger en hemmelighet som skal løses eller interpreteres, men den blir et møte eller en dialog med leseren. Ikke minst den tyske litteraturviteren Wolfgang Iser kom til å prege denne måten å se på tekst på. Gjennom sitt begrep "Leerstelle", tekstens åpne eller tomme steder, dvs. de stedene i teksten som leseren selv må fylle ut, understreket Iser leserens rolle som aktiv resipient.³ Applisert på eleven som leser, som aktiv leser, åpner dette for en aktualisert bruk av litterære tekster også i undervisningen. Fokus

³ Wolfgang Iser utvikler dette konseptet først i *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung* som kom ut for første gang i 1976. Boken har senere kommet i mange opplag og er oversatt til flere språk.

flytter seg fra objektet (teksten) til subjektet (leseren, eleven), og elevens erfaringshorisont er utslagsgivende når undervisningen skal planlegges. Dette gir litteraturundervisningen nye muligheter: eleven er ikke bare en aktiv leser, men eleven blir selv tekstprodusent ut fra egne forutsetninger, på sitt nivå. Dermed nærmer vi oss det vi kaller en produksjons- og handlingsorientert litteraturredaktikk. Dette utgjør et svært fruktbart fundament for språkfagene, noe vi kommer tilbake til i kapittel 6.

Innenfor fagområdet litteraturredaktikk har det utkrystallisert seg flere spesialområder. Her kan nevnes bl.a. kanonforskning, leseforskning, litteraturhistoriens teori og didaktikk, lesebokforskning samt faghistorie (f.eks. norskfagets historie). Mange av disse spesialområdene henger tett sammen med moderne fremmedspråkundervisning, ikke minst lese- og skriveforskning. Kanonforskning spiller en sentral rolle for utviklingen av moderne litteraturundervisning, som åpner for et bredt litteraturbegrep som går ut over den tradisjonelle kanon og som inkluderer bl.a. barne- og ungdomslitteratur, trivillitteratur og tegneserier. Akademisk oppmerksomhet rundt trivillitteratur og emansipatorisk barne- og ungdomslitteratur har ført til en kraftig utvidelse av tekstrepertoaret. Kraftige diskusjoner, ikke minst om gjenstanden for litteraturundervisningen – nemlig hva slags tekster elever skulle lese –, har preget mange akademiske og pedagogiske miljøer. Utviklingen har gått mot en mer kommunikativ orientert undervisning som innebar et bredere litteraturbegrep og et nytt tekstvalg, bl.a. barne- og ungdomslitteratur og sakprosa. Med nye og mer heterogene tekster enn tidligere fulgte det å skulle trene opp et kritisk blikk: elevene skulle ikke bare bli kjent med tekstene og sette pris på dem, men de skulle lære å lese disse kritisk. Motivasjon og lesestimulering, viktige faktorer for elevers læring, fortjener oppmerksomhet også innenfor språkfagene. I nyere tid, særlig fra 90-tallet og fram til i dag, trekkes ulike adaptasjoner, bl.a. film og nettbaserte tekster, hyppig inn, slik at både lærer og elev/student får et bredt og multimedialt register å spille på. Denne utviklingen gjør at litteraturredaktikken er i tett dialog med andre fag og disipliner, f.eks. med medie- og kulturfag, både fordi moderne litteraturundervisning er bredt og ofte multimedialt anlagt, men også fordi dialogen med andre fagområder er grunnleggende i forbindelse med utviklingen av spesialfelt, som f.eks. leseforskning.

4 Litteraturundervisning

4.1 Tradisjoner og overordnede målsettinger

Litteraturen har som disiplin tradisjonelt hatt en sterk plass i høgskole- og universitetsstudier, og de aller fleste fremmedspråklærerne i Norge i dag har med seg en solid litteraturbagasje fra studiene. Men likevel er mange lærere tilbakeholdne med å bruke litterære tekster utover de som måtte finnes i lærebøkene i egen undervisning. Og diskrepansen kan fortone seg stor mellom mye av den litteraturen de ble kjent med under studiene og den de føler er brukbar i klasserommet.

Det kan derfor synes å være et misforhold eller en manglende forbindelse mellom tradisjonell litteraturundervisning på den ene siden og praksisfeltets behov på den andre siden. Og det manglende leddet dreier seg både om hva slags litteratur studentene har blitt kjent med og om hvordan de har lært seg å omgås litteratur; det handler altså om korpus og didaktisk skoloring. Tradisjonell litteraturundervisning innenfor fremmedspråkene har lite eller ikke noe fokus på litteraturdydidaktikk som en naturlig del av faget. Og det har blitt lagt lite vekt på et tekstutvalg som også er aktuelt for skolen. Uten at disse to forutsetningene oppfylles vil framtidige fremmedspråklærere ikke ha et godt grunnlag for å kunne jobbe aktivt med litterære tekster i egen undervisning. Dette tilsier en videreutvikling av den kursendringen som har manifestert seg i enkelte fremmedspråkmiljøer i høyere utdanning hvor bl.a. barne- og ungdomslitteratur har sin faste plass på pensumlistene. Det er ikke snakk om en fullstendig reorganisering av litteraturdisiplinen, men at den mer praktisk rettede litteraturundervisningen bør få en større plass i høyere utdanning.

Litteraturdisiplinen i språkfag ved høgskoler og universiteter har og har hatt mange siktemål. Både pensum og undervisning har vært preget av lange tradisjoner og av stor respekt for kanon. Ikke sjelden har studentene oppfattet litteraturen som en elitær disiplin som er litteraturhistorisk og kanonisk orientert. Men samtidig må vi ikke glemme at litteraturkursene i alle år har tilført studentene en stor dose autentisk tekstmateriale og på den måten absolutt har bidratt til språklæring. Gjennom litteraturen får studentene en lesetrening lingvistiske kurs ikke gir dem, de får utvidet sitt passive språkrepertoar, noe som igjen virker positivt på aktivt ordforråd og evne til bl.a. stilistisk variasjon.

Kvalitetsreformens vurderingsformer har, ved de studiesteder der litteraturkursene vurderes gjennom mapper og andre typer seminararbeid, ført til en langt større skriftlig produksjon, gjerne av ulike typer tekst enn tidligere, og mer øvelse enn den tradisjonelle skoleeksamen. På denne måten tjener litteraturundervisningen flere herrer enn litteraturhistorisk skoloring: den spiller en viktig rolle både når det gjelder kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Litteraturen har dermed alle forutsetninger for å la seg godt integrere i språkfagets helhet. Men det som langt på vei har manglet, er et tilleggsfokus på litteraturens potensial i klasserommet.

Før vi ser nærmere på litteraturens potensial i fremmedspråkundervisningen, er det nyttig å reflektere kort over hvilke målsettinger litteraturundervisning tradisjonelt har/har hatt. I vårt tilfelle er det naturlig å gå ut fra norskfaget i skolen.

I morsmålsfaget har litteraturundervisning tradisjonelt hatt flere overordnede siktemål. Det å lese og diskutere litterære tekster har blitt sett på som viktig både for den enkeltes personlige utvikling, for enkulturasjon og for den enkeltes sosialisering inn i en gruppe, et samfunn og en kultur. For enkeltindividet skal møtet med litteratur bidra til individuell utvikling og personlig vekst, det skal være berikende på det personlige

plan, og en estetisk opplevelse skal etterstrebes. I tillegg skal litteratur bidra til enkulturasjon og sosialisasjon: eleven skal finne sin plass og vokse inn i en gruppe, i et samfunn og i en kultur. I norskfaget har utvikling av nasjonal identitet en lang tradisjon. Det dreier seg om identitetsskaping i store fellesskap; gjennom å lese og diskutere litteratur skal den enkelte ta del i vår kulturelle hukommelse og selv bli i stand til å delta i kulturdebatten. Men litteraturundervisning skal også bidra til sosialisasjon i en noe mer pragmatisk betydning i den forstand at litteratur skal bidra til utvikling av sosiale evner, til toleranse, forståelse av seg selv og andre, og til empati.

4.2 Kompetanse og redskaper

For at litteraturundervisningen skal kunne realisere disse ambisiøse målsettingene må visse typer kompetanser bygges opp hos elevene. Helt grunnleggende er lesekompetanse og lesestimulering. Litterær kompetanse, forstått som evnen til å kunne lese og forstå litterære tekster, se tekstens struktur og gjenkjenne litterære virkemidler, må kunne sies å være en grunnleggende kompetanse. I dagens undervisning i morsmålet, hvor et bredt spekter av tekster, inkludert andre medier, trekkes inn, har nettopp denne type litterær kompetanse vist seg å ha stor overføringsverdi.

Men en ytterligere kompetanse bør framheves, nemlig såkalt produksjonskompetanse: gjennom arbeid med litterære tekster bør elevene selv prøve seg som tekstprodusenter eller ”forfattere”, bl.a. gjennom kreativ skriving. Dette er en kompetanse som har svake tradisjoner i skoleverket. I motsetning til praktisk-estetiske fag som f.eks. musikk, hvor elevene ikke bare skal lære om musikk, men i tillegg selv få helt grunnleggende ferdigheter og prøve seg som ”musikere”, er dette langt på vei en fremmed tanke i litteraturundervisningen. For språkfagene innebærer nettopp produksjonskompetansen en uutnyttet ressurs og en spennende ansats for undervisningen. Dette kommer vi nærmere tilbake til i kapittel 6.

De redskaper en lærer i morsmålsfaget griper til, er tradisjonelt den mer klassiske analysen (som vi også har lang tradisjon for i språkstudiene i høyere utdanning) og den litterære samtalen. Analysen utføres vanligvis som et individuelt, skriftlig arbeid, ofte med utførlig bruk av sekundær- og referanselitteratur, heller ikke sjelden ved til dels overforbruk av kilder som skygger for den personlige innfallsvinkelen. Den litterære samtalen har tradisjonelt sett vært en lærerstyrt samtale, hvor læreren har stilt spørsmål som elevene har besvart, ofte med det heller pragmatiske siktemålet å sjekke at elevene har lest teksten, forstått den, og gjerne at de kan reprodusere analysen.

Den klassiske analysen og den litterære samtalen er lite egnede redskaper for fremmedspråk på lavere nivå. Elevenes språklige nivå setter en effektiv stopper for analysen, og også den litterære samtalen er et ambisiøst prosjekt i språkfag.

4.3 Tekstutvalg

I morsmålsundervisning har litteraturvalget tradisjonelt vært preget av kanonisert litteratur. Litteraturen som nasjonsbyggende og nasjonalidentitetsbyggende faktor har stått sterkt i europeiske land, bl.a. i Norge. Elevene skulle bli kjent med det som ble ansett for å være nasjonallitteraturens ypperste representanter. De skulle oppnå litterær dannelse, nemlig kjennskap til verdenslitteraturen og, framfor alt, den nasjonale litteraturen, dens hoved- og særtrekk. De utvalgte tekstene ble gjerne satt inn i en litteraturhistorisk sammenheng, og i forbindelse med egen nasjonallitteratur ble det lagt vekt på å vise en historisk kontinuitet som støttet opp under litteraturens nasjonalidentitetsbyggende tradisjon. Litteraturhistorie og interpretasjon på bakgrunn av en etablert kanon har vært rammeverket for litteraturens plass i morsmålsundervisningen.

I kjølevannet av 60-tallets radikaliserings og ungdomsopprøret ble det stilt spørsmålsteget ved mange autoriteter, heller ikke utdanningspolitiske tradisjoner gikk fri. På vesteuropeiske og amerikanske universiteter måtte professorene stå til rette for den ideologi og den kanon de videreformidlet, og kritikken rammet også den litterære disiplinen. I mange land ble den nasjonale kanon utsatt for kraftig skyts. Det vokste fram en ny litteraturforskning med et klart kjønnsperspektiv, noe som skulle komme til å få store følger for bl.a. kanon. Litterære tekster skrevet av kvinner fikk i løpet av få år langt større plass i litteraturundervisningen på alle nivå enn tidligere. Samtidig gjorde triviallitteraturen sitt inntog, som del av curriculum og som forskningsobjekt.

På 70-tallet begynte barne- og ungdomslitteraturen langsomt å gjøre seg gjeldende i klasserommet. Den moderne barne- og ungdomslitteraturen hadde tidligere hovedsakelig vært forvist til den private sfære og vært holdt på en armlengdes avstand til klasserommet – og vel så det. Men nye idealer i barneoppdragelsen, en konsekvens av 60-åras politiske radikaliserings, gjorde at pedagogene ble oppmerksomme på de fordeler denne litteraturen kunne by på i klasserommet, f.eks. for å stimulere til leseglede. Kanondiskusjonene hadde banet veien for et mer tolerant litteratursyn som var vel så mye preget av hva leserne faktisk resiperte enn av det vi kan kalle litterær dannelse. I tillegg spilte pragmatiske hensyn en rolle: pocketbokas frammarsj gjorde denne litteraturen velegnet til klassesett til fornuftige priser. Det skulle imidlertid ta ganske lang tid før barne- og ungdomslitteraturen banet seg vei inn i høyere utdanning.

Mens tidligere tiders litteraturundervisning, særlig i morsmålet, skulle bygge opp under nasjonal identitet, formidle historisk kunnskap, skolere elevenes estetiske sans og gjerne i tillegg ha en moralsk effekt, dreide pendelen nå mot et sterkere samtidsorientering og mot en mer kommunikativ orientert undervisning. Dette harmonerte med et bredere litteraturbegrep, mindre respekt for kanon og et krav om at nye tekster skulle inn i litteraturundervisningen. Ikke bare nye litterære sjangere, som f.eks. barne- og ungdomslitteratur, kom inn i klasserommet. Hånd i hånd med et nytt og mer heterogent teksttilfang enn oppstod målet om at arbeid med tekster skulle

videreutvikle og skjerpe elevenes kritiske blikk: elevene skulle ikke bare bli kjent med tekstene og lære å sette pris på dem (slik tilfellet ofte er med kanonisk litteratur), men de skulle lære å lese disse kritisk. Undervisningen blir sterkere orientert mot kommunikasjon og produksjonskompetanse. Dette sees i dag på som begynnelsen på en moderne litteraturundervisning (Abraham & Kepser 2005: 107).

5 Fremmedspråkenes litteraturdidaktikk

Fremmedspråkenes litteraturdidaktikk er det teoretiske grunnlag for hvordan vi lærer og hvordan vi lærer bort litteratur i en spesiell lærekontekst, nemlig hvordan vi bruker litterære tekster som del av opplæring i et fremmedspråk. Til dette hører hvordan vi skal planlegge og gjennomføre slike undervisningssekvenser. Også her vil formidling stå helt sentralt, – det er litteraturdidaktikkens fremste siktemål. Men utvikling av litterær kompetanse vil logisk nok måtte tre noe i bakgrunnen til fordel for en mer pragmatisk forståelse. Vi vil dermed legge sterkere betoning på utvikling av kompetanse og bruk av redskaper enn på overordnede målsettinger som f.eks. individualisering og sosialisasjon. Dette går vi nærmere inn på i neste kapittel.

I kapittel 3 ble både deskriptive og normative litteraturdidaktiske aspekt beskrevet. Hvordan ser dette ut i fremmedspråkundervisningen? Den deskriptive litteraturdidaktikken beskriver undervisningspraksis i klasserommet. De fleste studier vi har av undervisningspraksis i språk- og kulturfag, er knyttet til morsmålsfaget, og selv om slike studier ikke er irrelevante for språkundervisningen, så er overføringsverdien, særlig når det gjelder begynnerundervisning og andre fremmedspråk enn engelsk, begrenset. Naturligvis har vi en praksis i språkfagene, også når det gjelder bruk av litterære tekster, men denne er delvis tilfeldig, kanskje delvis også ureflektert, og i alle fall dårlig beskrevet. Med tanke på at begrepet litteraturdidaktikk nesten må kunne sies å være et fremmedord i språkstudiene på norske universiteter og høyskoler er dette ingen overraskelse – her er det et stort forbedringspotensial. Fasiten er at vi langt på vei mangler en beskrivelse av det som fins av praksis innenfor litteraturundervisningen i fremmedspråk.

En normativ litteraturdidaktikk styrer og griper inn i praksis; den driver faget videre. I en situasjon hvor praksis kan synes tilfeldig og delvis ureflektert, vil en styrking av den normative litteraturdidaktikken kunne innebære en markant endring av praksis, kanskje til og med etablere den praksis vi langt på vei mangler.

I høyere utdanning legges grunnlaget for å bli en god språklærer. Dersom de framtidige språklærerne ikke får med seg litteraturdidaktisk perspektiv i sin utdanning, vil de neppe heller føle at de har forutsetninger for å bruke litterære tekster i egen praksis i særlig grad. De arbeidsmåtene studentene møter i sine litteraturkurs i høyere utdanning vil, på godt eller vondt, danne bakteppet og utgjøre

den verktøykassa de går ut i skoleverket med. Jo mer avvekslingsrikt det lykkes oss å gestalte litteraturundervisningen i høyere utdanning, desto bedre tør språkundervisningen bli i skolen.

6 Fremmedspråkenes litteraturundervisning

6.1 Tradisjoner og overordnede målsettinger

Når vi skal se nærmere på hva som kan være overordnede målsettinger, kompetanse, redskaper og gjenstand til fremmedspråkenes litteraturundervisning, må vi spørre oss hva bruk av litteratur i språkfagene i skolen og i høyere utdanning først og fremst skal tjene, bl.a. ut fra læreplanene.

La oss starte med skoleverket. I kapittel 2 *Litteraturens plass i læreplanen* viste vi at litterære tekster kan spille en sentral rolle for mange av læreplanens overordnede formål og kompetansemål. Om vi skal sammenfatte dette, kan vi si at litteraturen først og fremst skal tjene språklæring og kulturformidlingen. Men likevel bør vi ha som ambisjon å bringe litterær kompetanse (her forstått som å kunne lese og avkode en litterær tekst samt å gjenkjenne litterære signal) inn i språkfagene. En handlings- og produksjonsorientert tilnærming, noe som innbefatter kreativ skriving, vil, i tillegg til øvelse i målspråket, sensibilisere elevene for det litterære språkets særtrekk. Det kan være helt enkle strukturer, som f.eks. gjentakelser eller sammenlikninger, som i tillegg til å sensibilisere elevene for språkfigurer også er velbrukte språkøvelser.⁴ Gjennom slike øvelser settes fantasien i sving og mulige hemninger mot å snakke om litteratur kan brytes ned. Og ved et bevisst valg av tekster, f.eks. ved å trekke inn barne- og ungdomslitteratur, kan lesekompetanse og -glede stimuleres.

I høyere utdanning spiller litterære tekster utvilsomt en sentral rolle når det gjelder videreutvikling av studentenes leseferdigheter, og de er en av de viktigste kildene til deres språklige input og output, både muntlig og skriftlig. Dette kommuniseres i liten grad i studieplanene, som gjerne legger større vekt på at studentene skal lære å kjenne målspråklandet/målspråklandenes litteratur og sentrale forfattere. Et viktig kriterium for valg av tekster, i tillegg til et visst kanonisk perspektiv, er at tekstene skal illustrere sentrale tendenser eller fenomener ved livet i målspråklandet, slik at de bidrar til å levendegjøre målspråklandets kultur, samfunn og historie. Men samtidig fokuseres det helt klart på litteraturens estetiske verdi, og studentene øves opp til å gjenkjenne, beskrive og analysere litterære strukturer. Videre hører andre sentrale aspekter som kjennetegner litteraturstudier, som f.eks. litteraturhistorie, sjangerteori og kjønnsperspektiv, naturlig hjemme i språkfagene litteraturdisiplin. Litteraturdidaktiske refleksjoner for høyere utdanning har dermed et klart bredere oppgavespekter enn for skoleverket. For planlegging og gjennomføring av undervisningen i

⁴ Et eksempel er en enkel øvelse som å la elevene lage adaptasjoner av Martin Auers dikt *Ich habe* eller Günter Eichs *Inventur*, velkjent for mange tysklærere.

høyere utdanning er mye fra litteraturredidaktikken, slik den kommer til syne i morsmålsundervisning eller i målspåket, relevant. En utfordring består i å kombinere dette med å gi studentene de redskapene de trenger for å kunne anvende litteraturredidaktikken senere i eget virke som fremmedspråklærer. Litteraturredidaktikk som del av språkstudier i høyere utdanning må dermed ha et dobbelt perspektiv: for høgskole- eller universitetslæreren må den være et redskap for å planlegge og gjennomføre undervisningen for egne studenter, samtidig som studentene skal utvikle den litteraturredidaktiske kompetanse de trenger for å bli gode språklærere.

Sammenfattende kan vi si at det i skoleverket er få tradisjoner for bruk av litteratur i fremmedspråkundervisningen. Språkfagernes undervisning styres mye av lærebøkene, og det brukes i relativt liten grad litterære tekster utover det som fins i læreverkene. Tradisjonelt sett behandles litterære tekster som andre tekster, dvs. at den litterære teksts særegenhet sjelden tematiseres. De overordnede målsettingene koples i praksis i stor grad mot kompetansemål, slik som dette beskrives i kapittel 2.

Når det gjelder høyere utdanning, er bildet et annet. Her dominerer fortsatt en kanonisk orientert tradisjon, og den tradisjonelle analysen står stadig vekk sterkt. Det skal imidlertid pekes på at bruk av litterære tekster også i høyere utdanning spiller en viktig rolle når det gjelder å utvikle studentenes kompetansemål, ikke minst skriftlig, og at både nye vurderingsformer, tverrfaglige ansatser og et utvidet litteraturbegrep, som innbefatter bl.a. underholdnings- og barne- og ungdomslitteratur, har åpnet og fornyet litteraturdisiplinen. Dette er en ønsket og nødvendig utvikling.

6.2 Kompetanse og redskaper

De overordnede målsettingene er, selv om læreplanen har valgt et svært ambisiøst språk, dog mer jordnære enn i f.eks. norskfaget i norsk skole. Det preger også beskrivelsen av kompetanse og valg av redskaper. Men også i fremmedspråkundervisningen er lesekompetanse og lesestimulering grunnleggende. Litterær kompetanse derimot må sies å være mindre framtrødende i skoleverket, men helt selvsagt i høyere utdanning. Utviklingen av produksjonskompetanse, som i kapittel 4 ble beskrevet som at elevene eller studentene selv skulle være tekstprodusenter eller ”forfattere”, er en grunnpilar i språkundervisningen.

I forbindelse med språkløring snakker vi gjerne om de fire elementære ferdighetene: lytte, snakke, lese og skrive. I morsmålsundervisning, på det nivået hvor litteraturundervisning er aktuelt, forutsettes det at elevene behersker disse ferdighetene på et tilstrekkelig nivå til å delta i de aktiviteter som tradisjonelt benyttes. I fremmedspråkundervisningen stiller dette seg annerledes. Oppøvelsen av de fire ferdighetene er en del av de samme undervisningstimene hvor også litteraturen skal finne sin plass. Derfor må arbeidet med litterære tekster organiseres på en slik måte at dette lar seg

kombinere. Ikke minst av den grunn egner produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning seg særlig godt til dette formålet.

Det fins en ytterligere kompetanse som vi ofte forbinder med bruk av litterære tekster i språkfag, nemlig kulturkunnskap.⁵ Formidling av det vi oppfatter som målspråklandets særegenheter, men også av realiakunnskap som historie, kultur, geografi står sterkt i all språkundervisning på alle nivåer; dette bekreftes også av læreplanene. Ikke minst i høyere utdanning spiller litterære tekster en vesentlig rolle for formidling av (inter)kulturell kompetanse.

I kapittel 3 skrev vi at litteraturredidaktikk kunne forstås som en dialog mellom teori og praksis, og en dialog mellom den som lærer og den som lærer bort. Det samme gjelder naturligvis språklæring og kulturformidling. Å lære et fremmedspråk er både en dialog og et møte, – møtestedet er ikke i første rekke målspråklandet, men et sted midt mellom utgangspunkt og mål. Dette omtaler Claire Kramsch som "the third space". "Det tredje stedet" henspiller på den kulturforståelsen som oppstår når man befinner seg i en læringsprosess og som utvikler seg som en dialog mellom den egne og den fremmede kulturen (Kramsch 1993). "Det tredje stedet" vil stadig være i bevegelse etter hvert som man lærer mer og får mer innblikk i målspråklandets kultur, som igjen kanskje også påvirker den måten man betrakter sin egen kultur. "Det tredje stedet" kan meget godt finnes mellom setningene i en litterær tekst.

De redskaper en lærer i morsmålsfaget tradisjonelt griper til, nemlig den mer klassiske analysen og den litterære samtalen, kan språklæreren først sette inn når eleven har kommet opp på et visst nivå. I skoleverket, i andre fag enn engelsk, kommer eleven kanskje aldri dit. I høyere utdanning derimot er dette redskaper som brukes så å si fra første studiedag. For mange studenter er det et stort sprang fra et enkelt dikt i læreboka til en roman på flere hundre sider. En produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning ville for mange kunne gjøre overgangen fra skole til høyere utdanning lettere.

Den klassiske analysen er nærmest, med unntak av engelsk, en fremmed fugl i fremmedspråkundervisningen i norske klasserom. I høyere utdanning står denne sjangeren fortsatt sterkt, men den er langt fra suveren. Kvalitetsreformen med utstrakt bruk av mappevurdering, også i språkfagene, bidratt til å opprettholde et tydelig fokus på skriftlig produksjon, men dreiningen vekk fra skoleeksamen til mappevurdering synes å ha åpnet for mer differensierte skriftlige uttrykk. Hjemmeeksamen eller seminararbeider gjør at studentene i langt større grad (av og til også i for stor grad) kan benytte seg av kilder, noe som preger de skriftlige arbeidene. En økende oppmerksomhet på hvordan litterære tekster reflekterer historiske eller samtidige hendelser, har ført til en oppblomstring av skriftlige arbeider som ligger i skjærings-

⁵ Kulturkunnskap kan forstås på mange måter. Det brukes her som en enkel sekkebetegnelse på alt fra realiakunnskap om målspråklandet til interkulturell kommunikasjon.

feltet mellom litteratur- og kulturkunnskap. Noen læresteder har åpnet for mer bruk av essayformen og bokanmeldelser, noen har også inkludert resultat av produksjonsorientert undervisning. Og på de lærestedene hvor litteraturdidaktikk står på dagsordenen, er utarbeidelsen av undervisningsopplegg en svært aktuell øvelse. Den klassiske analysen er altså en blant flere mulige skriftlige former. Dermed blir informasjonsinnhentning og vurdering av informasjon vel så vesentlig for studentene som det å forstå (eller å huske fra forelesning eller sekundærlitteratur) et verks egentlige utsagn. Og studentene blir ikke bare passive resipienter av ulike typer tekster, men de må også til en viss grad lære seg spillereglene for f.eks. en bokanmeldelse.

Den litterære samtalen har tradisjonelt vært en lærerstyrt samtale hvor læreren har stilt målbevisste spørsmål, både for å kontrollere at elevene har lest og forstått det de skulle, men også – i en ideell verden – for å hjelpe elevene til innsikt gjennom sine spørsmål. Gjennom spørsmål og svar skal det utvikle seg en stadig større grad av innsikt. ”Litteratursamtalen fungerer best når den har karakter av reell invitasjon til utveksling av synspunkter” (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 52), skriver Elise Seip Tønnesen i *Inn i teksten – ut i livet*. ”Skal samtalen om litteratur få innhold og kunne utdypes, må den være preget av at de som samtaler med hverandre, møter hverandres replikker og innspill med respekt for ulik oppfatning av teksten” (ibid.). Dette er en krevende form både for lærer og for elev. Læreren må ha god kjennskap til teksten, og hun eller han må ha evne til å være lydhør for elevenes innspill, samtidig som samtalen skal drives videre. For elevene kan det lett bli en passiviserende øvelse fordi læreren kun kan høre på en og en elev om gangen, og dersom samtalen er preget av lite fleksibilitet, kan det utvikle seg til en situasjon hvor bare ”riktige” svar fører samtalen videre. Samtalen kan utvikle seg til en diskusjon hvor flere deltar og hvor takhøyden for ”riktige” og ”gale” svar er til stede. Eller læreren kan sette seg et annet mål for den litterære samtalen, nemlig at den føres på elevens premisser. Da er det elevene som definerer hvilke momenter de ønsker å diskutere, og lærerens oppgave blir å stille reelle spørsmål, ikke kontrollspørsmål, for å bringe dialogen videre (Spinner 1993: 34-36).

I fremmedspråkundervisningen er den litterære samtalen en krevende form. På et tidlig stadium setter elevens ferdigheter en stopper for lengre meningsutvekslinger. En enklere form praktiseres ofte for å sjekke at elevene har forstått teksten og at de kan gjengi hovedpunktene i noe de har lest.

En svært god innfallsvinkel til den litterære samtalen, også for språkfagene, presenteres i *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Her bruker Lise Helgevold, Marit Vik og Trude Hoel uttrykkene ”den lille samtalen om lesing” og ”hverdagssamtalen”. De skriver at ”hverdagssamtalen” er den mest vanlige arenaen for kulturformidling som fins. ”I hverdagssamtalen utveksler vi leseerfaringer: Vi gir uttrykk for begeistring, vansker, løsninger, hva vi liker og ikke liker, og vi sammenlikner med virkeligheten og med andre tekster vi har lest” (Helgevold, Vik &

Hoel 2005: 18). Dette er både en pragmatisk og en subjektiv innfallsvinkel til samtaler rundt litteratur som egner seg både i skoleverket og i høyere utdanning.

I høyere utdanning har imidlertid den mer tradisjonelle litterære samtalen stor verdi både fordi den videreutvikler studentenes muntlige språkferdigheter, men også fordi den gode litterære samtalen er en reell samtale hvor både studenter og lærer kan bryne seg på hverandre og på seg selv og komme fram til nye og kanskje overraskende måter å forstå eller lese en tekst på. Didaktikerduoen Ulf Abraham og Matthis Kepser mener det fortsatt er mye ugjort før vi finner en god didaktisk tilnærming til den litterære samtalen. De påpeker at det er dialogen som må stå i sentrum. En tekst gir kun mening for elever når den virkelig betyr noe for dem og når de får lov til å artikulere det de mener at den betyr. Abraham og Kepser hevder at en slik reell dialog er en forutsetning for det vi kaller litterær dannelse i den forstand at det gir elevene mulighet til å delta i samtidens litterære debatt og kunne forholde seg til vår litterære arv (Abraham & Kepser 2005: 115).

6.2.1 Produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning

Den tyske litteraturdidaktikeren Elisabeth Paefgen påpeker i sitt standardverk *Einführung in die Literaturdidaktik* (1999) at elever fra langt tilbake har produsert i litteraturundervisningen, både skriftlig og muntlig. De tradisjonelle produktene har imidlertid vært av mer refererende eller sågar reproduserende karakter, f.eks. innholdsreferat og analyser i skriftlig form, og deltakelse i den litterære samtalen som et muntlig produkt. Det at elever – eller studenter – har produsert, er altså ikke nytt; men forutsetningene eller spillereglene for produksjonen har gjennomgått en stor endring. Når vi snakker om produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning, mener vi ikke bare at eleven produserer, men at hun eller han blir skapende i en estetisk-kunstnerisk betydning (Paefgen 1999: 125-126). Det er her snakk om ulike former for aktivitet som ligger langt fra den tradisjonelle, akademisk orienterte omgang med litteratur. Ulike ferdigheter kombineres, og arbeidet med de litterære tekstene blir et element i en integrert undervisningssekvens. Dette er en utvikling som starter i overgangen fra 60- til 70-tallet, først som et supplement til mer tradisjonell undervisning, men som fikk større og større plass utover på 80-tallet. Fortsatt spiller denne måten å arbeide på en sentral rolle i moderne litteraturundervisning; ja, faktisk ser mange, bl.a. den sentrale tyske litteraturdidaktikeren Kaspar Spinner, på denne retningen som innbegrepet av moderne litteraturundervisning (Spinner 1993: 26-27).

Kaspar Spinner, en av den tyske litteraturdidaktikkens fremste navn, sier det så sterkt at den produksjonsorienterte litteraturundervisningen opphever den tradisjonelle skillelinjen mellom forfatter og leser. Idet eleven f.eks. etterlikner, skriver videre og skriver om en tekst, blir hun eller han kjent med ulike litterære virkemidler og kan bruke disse for å gi uttrykk for egne forestillinger, følelser og tanker. Spinner framhever følgende: Gjennom de metodene som en produksjonsorientert litteraturundervisning benytter seg av blir elevenes lektyre mer intensiv, og de ulike oppgavene

forsterker den emosjonelle opplevelsen av teksten. Denne måten å arbeide med litteratur på åpner for langt mer subjektiv tilnærming enn det som er vanlige i tradisjonell litteraturundervisning. Og både skriftlige og muntlige aktiviteter brukes, noe som fører til en mer helhetlig opplevelse av faget (Spinner 1993: 26-28).

Noen teoretikere skiller mellom produksjonsorienterte aktiviteter, som innebærer skriftlige og muntlige arbeidsformer, og handlingsorientert undervisning, som legger vekt på større fysisk utfoldelse, f.eks. gjennom å bruke metoder fra praktisk-estetiske fag som f.eks. drama og musikk. Spinner viser til at handlingsorientert undervisning har fått økt betydning utover 90-tallet, og mener at dette fører litteraturundervisningen over i en ny fase, nemlig i en fase hvor eleven deltar i kulturell aktivitet, en fase hvor skolen ikke lenger bare er læringsarena, men en arena for skapende virksomhet (Spinner 1993: 29). Både elever og lærere kan, skriver Spinner, oppfatte dette som en befrielse fra fastlåste interpretasjons- og analyseritualer. Og han mener at dette er en måte å la litteraturens sosiale dimensjon utfolde seg i undervisningen (Spinner 1993: 30).

Noen vanntette skott er det ikke mellom produksjonsorientert undervisning på den ene siden og handlingsorientert undervisning på den andre; i praksis blandes ofte ulike aktiviteter (Paefgen 1999: 126-127). Felles for produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning er at teksten ikke er undervisningens gravitasjonspunkt, men at den danner et utgangspunkt for ulike typer aktiviteter. Teksten – som slett ikke behøver å være en lang og komplett tekst, men kanskje bare et kort utdrag – kan være kun et utgangspunkt eller den kan danne en rød tråd gjennom et variert undervisningsopplegg. Læreren kan ha regien på hvilken rolle teksten skal spille. Eller hun eller han kan la elevene bestemme hvilken funksjon teksten skal ha. Ulf Abraham og Matthis Kepser påpeker at litteratur både kan være lærestoff og læremedium (Abraham & Kepser 2005: 108). Dette er en innfallsvinkel som er svært relevant for språkfagene, det oppfordres til uærbødig og utradisjonell omgang med litterære tekster. Det er ikke det å lese, forstå og tolke en tekst som står i sentrum, men teksten kan danne utgangspunkt for en aktivitet – eller kanskje til og med bare være det som utløser en idé til et undervisningskonsept. En litterær tekst setter ord på nye tanker og forestillinger, den er et identifikasjonstilbud, og nettopp dette, som jo faktisk er litteraturens vesen, gjør at den utløser mange ulike aktiviteter, alt fra kreativt arbeid til diskusjon og debatt (Abraham & Kepser 2005: 124).

Vi deler gjerne inn undervisningssekvenser i ulike faser. Det gjelder også når vi arbeider med litteratur. En grunnleggende forutsetning for at et prosjekt skal lykkes, er motivasjonsfasen. Før vi starter arbeidet med teksten, vil det være aktuelt å foregripe noe av det elevene eller studentene kommer til å møte. Det kan dreie seg både om handling eller innholdet som de kommer til å møte, f.eks. et geografisk sted, en person eller et tidsrom, men det kan også være å forberede dem på spesielle språklige fenomen. Både subjektive og objektive innfallsvinkler er mulige. Deretter følger

hovedaktiviteten, som er arbeid med teksten eller andre aktiviteter som har teksten som utgangspunkt, f.eks. en scenisk omsetting. Skal man bruke store deler av en tekst – eller til og med hele teksten –, starter man gjerne med tekstarbeidet og lar så det gå over i aktiviteter som går ut fra teksten; her kan man gjerne ta andre medier i bruk, f.eks. musikk, drama og rollespill, film eller IKT. Til slutt kommer etterarbeidet, som kan være alt fra hjemmeoppgaver, en videreføring av den historien som teksten har bydd på eller en oppsummering som direkte eller indirekte fører videre til neste prosjekt. Produksjons- og handlingsorienterte aktiviteter kan brukes i alle fasene. Det er ingenting i veien for at dette igjen kan kombineres med mer tradisjonelle skriftlige aktiviteter eller med en litterær samtale. Først da kan man snakke om at prosessen har resultert i en interpretasjon. Men i mange tilfelle vil man, særlig i skolen, nøye seg med en prosess som faktisk innebærer tekstbaserte aktiviteter og som innebærer en viss kreativitet – og definitivt aktivitet – fra elevenes side. Litteraturredaktikerne Abraham og Kepser hevder at det viktigste er at man deltar i den kulturelle praksisen som litteratur er en del av, ikke at man blir en del av den vitenskapelige og sterkt spesialiserte filologiske praksis (Abraham & Kepser 2005: 179-180).

Litteraturundervisning har tradisjonelt vært relativt lærerstyrt, og har nok dermed passivisert elever og studenter og gjort dem mer til resipienter av både tekst og lærerens tilnærming. En produksjons- og handlingsorientert undervisning reverserer denne passiveringstendensen et stykke på vei. Og det får grunnleggende følger for undervisningen. Vi beveger oss dermed mot en åpen litteraturundervisning, som kjennetegnes av en ny lærer- og elevrolle, hvor utforskning og problemløsning er grunnprinsippene, og hvor undervisningsformer og læring er basert på prosjektarbeid foretrekkes.

6.2.2 Verktøykasse

Mange litteraturredaktikere bruker uttrykk som verktøykasse, -skrin eller -koffert om ulike arbeidsmåter man kan ta i bruk for å jobbe med en litterær tekst ut fra en produksjons- og handlingsorientert tilnærming. Metodene som presenteres er velkjente for de fleste lærere, de brukes også i andre sammenhenger. Utfordringen er å kombinere ulike kompetansemål og, når metodene skal appliseres på litterære tekster, finne tekster som egner seg som utgangspunkt for undervisningen.

En verktøykasse og øvelser som springer ut fra en slik samling redskaper, er noe som vi i første rekke assosierer med språkundervisning i skoleverket. Men det er ikke noe i veien for – snarere tvert imot – å bruke noen av disse redskapene i litteraturundervisningen i språkfagene innenfor høyere utdanning. I et tidlig stadium av et språkfag har de aller fleste høgskole- og universitetsstudenter ikke ubetydelige utfordringer med målspråket, og en produksjons- og handlingsorientert undervisning i kombinasjon med mer tradisjonelle undervisningsmetoder kan lette overgangen fra skole til høyere utdanning, bryte undervisningssekvensene opp, aktivisere studentene og lette deres perfektjonering i målspråket. I tillegg til den umiddelbare effekten på

studentenes språkferdigheter vil mange av disse øvelsene sensibilisere dem for det litterære språk. Og ikke minst gi dem praktiske erfaringer med bruk av denne type metoder slik at de lettere kan anvende det i egen klasserompraksis senere.⁶

Marianne Lillesvangstu presenter i *Inn i teksten – ut i livet* det hun kaller en verktøytavle, hvor mange ulike arbeidsmåter er skissert opp på plakater som henger i skolebiblioteket eller i klasserommet. På bakgrunn av disse plakatene kan elevene velge den framgangsmåten de foretrekker, og de blir stadig minnet om at det er mange veier inn i en tekst (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 32). Dette er en god påminnelse også for alle som underviser.

Når vi skal sette sammen vår egen verktøykasse, er det flere hensyn å ta. Mange av verktøyene åpner for både muntlige og skriftlige aktiviteter, begge deler må tilgodeses. Redskapene vi bruker må gjøre det mulig å trekke inn andre uttrykk enn kun det verbale. Det er positivt å kunne arbeide med flere ferdigheter parallelt og bruke flere sanser. Vi bør ha verktøy som muliggjør differensiert undervisning. De fleste redskapene kan brukes til både individuelle og samarbeidsaktiviteter, dette bør utnyttes. Og vi bør generelt sett variere hvilke verktøy vi bruker, av og til bør elevene kunne velge verktøy, slik som Marianne Lillesvangstus verktøytavler legger opp til.

Verktøykassen som presenteres her, inneholder et utvalg av redskaper som egner seg som en del av arbeid med litteratur.⁷ Den er organisert i tre deler: muntlige aktiviteter, skriftlige aktiviteter og andre, mer handlingsorienterte aktiviteter. Grensene mellom de tre gruppene er flytende. Flere av de muntlige aktivitetene kan gjøres skriftlig, og omvendt. Og det er utallige kombinasjonsmuligheter.

Grunnlaget for å jobbe med en tekst er naturligvis at man leser teksten eller deler av teksten. I undervisningssammenheng leses det både individuelt og i fellesskap, både på skolen og hjemme. Det tar tid å lese, og det tar tid å bearbeide det man har lest, både innholdsmessig, strukturelt og språklig – i språkfag ikke minst. Å lese sammen, gjerne i par, kan være et alternativ. Da kombineres det å lese med det å reflektere over teksten, både om man har forstått det man har lest rent språklig og kanskje også over enkelte ting som overrasker, irriterer, noe som er rart eller noe som er morsomt. Lesing kan dermed gå naturlig over i en enkel ”hverdagssamtale” om teksten.

Muntlige aktiviteter

1. Høytlesning, enten i plenum eller i smågrupper. Dette er en klassisk aktivitet i undervisningen, den kan imidlertid virke passiviserende om den brukes mye. Et

⁶ For enkelthets skyld brukes ordet elev i dette kapitlet, men mange av aktivitetene er fruktbare også for studenter.

⁷ Verktøykofferten gjør ikke krav på å være fullstendig. Den inneholder et utvalg verktøy og både kan og bør utvides.

alternativ er å la elevene lese høyt for hverandre i smågrupper, kanskje til og med i pargupper.

2. Muntlige gjenfortellinger. Dette kan varieres for mer øvede elever ved at de får oppgitt en fiktiv person som de skal fortelle historien til. Dermed må de vurdere hva som må endres ut fra aktuell målgruppe.

3. Ulike former for spørsmål og svar, intervjuer. Denne aktiviteten kan være både lærer- og elevstyrt. Også her kan vanskelighetsgraden varieres ved å innføre fiktiv målgruppe og fiktiv situasjon, f.eks. nyhetsintervju for en fjernsynskanal.

4. Enkle rollespill og dialoger. Her beveger vi oss over i handlingsorientert undervisning. Mange lærere synes at dramatiseringer er en vanskelig form som tar mye tid. Et mindre krevende alternativ er enkle dialoger og rollespill som elevene utfører på sin vanlige plass uten bruk av rekvisitter.

5. Den litterære samtalen eller ”hverdagssamtalen” (Helgevold, Vik & Hoel 2005: 18) om teksten. Flere av aktivitetene ovenfor kan enten ta utgangspunkt i den litterære samtalen eller føre inn i den. Samtalen kan utføres i plenum eller i smågrupper, gjerne i pargupper. Den kan starte i plenum for så å videreføres i par eller omvendt.

6. Arbeid med muntlige eller skriftlige oppgaver. Både lærer og elever kan lage oppgaver som skal løses både muntlig og skriftlig, f.eks. lage ulike former for quiz, kryssord eller liknende oppgaver.

Skriftlige aktiviteter

1. Føre lesedagbok eller logg. Alternativt kan vi, særlig på et tidlig stadium, bruke et lesebarometer, dvs. lage et enkelt måleinstrument som ikke krever mye tid verken å lage eller bruke; det er heller ikke nødvendig med så mye skriftlig produksjon eller tilbakemelding som lesedagbok eller logg krever, men som likevel er et synlig bevis på hva elevene leser.

2. Skrive historien videre, skrive en alternativ slutt, fylle ut et hull i teksten eller skrive en forhistorie. Dette er aktiviteter som er godt egnet i tilfeller der elevene kun får et kort tekstutdrag å jobbe med. Kanskje kan deres arbeid med å tenke seg f.eks. en forhistorie eller en slutt gjøre dem nysgjerrige på å lese mer av teksten?

3. Skrive tekst til bilder eller til en bildebok. Mange bøker for unge lesere er illustrert, dette gjelder bl.a. barnebøker og bøker med ulike former for gåter (f.eks. samlinger med korte kriminalgåter). Elevene kan først få seg forelagt illustrasjonene og skrive korte tekster til dem. Så kan læreren porsjonere ut mer og mer tekst, og de ulike variantene kan diskuteres i forhold til hverandre. Her kan tekstmengden og vanskelighetsgraden styres.

4. Lage en nyhetsmelding ut fra en scene i teksten. Også her kan vanskelighetsgraden varieres ved f.eks. å oppgi omfang, målgruppe og medium. Resultatet kan være skriftlig eller muntlig, det kan også vises i andre medier ved at man tar det opp og deretter diskuterer presentasjonen.
5. Lage et intervju med en av personene i teksten eller med forfatteren (enten fiktivt eller autentisk). Denne aktiviteten kan utføres muntlig og/eller skriftlig, og det er gode muligheter til å illustrere særlig forfatterintervjuet ved å besøke nettsidene til forlaget eller hjemmesiden til forfatteren.
6. Skrive brev/mail/sms til en av personene i teksten eller til forfatteren (enten fiktivt eller faktisk sende det i virkeligheten). Her må elevene gjøre seg tanker om hvem de skriver til og hvilket fortrolighetsnivå de velger. Sjangere som mail eller sms vil ofte være mer motiverende for elever, og de gir en høy grad av autentisitet selv om de ikke sendes.
7. Gå inn i en av personene og la henne/ham skrive dagbok, brev/mail/sms til andre personer. Dette er en øvelse som krever at man veksler perspektiv både språklig (f.eks. ved å velge en annen person) og emosjonelt. I tillegg til at det er en lærerik skriftlig aktivitet understøtter det empati og identifikasjonspotensial.
8. Forandre fortellermåten, f.eks. skrive en historie i 3. person om til en jeg-fortelling. Elevene kan få i oppgave å skrive om et tekstutdrag ved å velge en annen fortellerfiksjon. Dette er ikke bare en grammatisk utfordring, men også en øvelse som – direkte eller indirekte – lærer dem noe om litterære strukturer og hva en forfatters valg innebærer.
9. Forandre sjanger. Elevene kan f.eks. dramatisere en episk tekst, noe som innebærer at man må skrive regihenvvisninger, scenebeskrivelser og lage dialog ut fra en fortelling. De kan gå den omvendte veien ved å gjøre et dramautdrag om til en episk tekst. Eller et dikt kan dramatiseres eller fortelles.
10. Lage ulike former for såkalte bestillingsdikt, dvs. enkle dikt som bygges opp etter bestemte skjema som elevene får. Noen av de formene som brukes ofte er *biodikt* (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 72) og *cinquain*.⁸ Her får elevene et bestemt skjema og visse kjøreregler som de skal gå ut fra. Et annet alternativ er å gi dem en del ord som rimer på hverandre, og så be dem om å lage et dikt med utgangspunkt i disse rimordene eller ut fra bestemte sammenlikninger eller metaforer.

⁸ Jf. <http://en.wikipedia.org/wiki/Cinquain>.

11. Oversette korte utdrag fra teksten til norsk. Dette er en klassisk og gjerne individuell øvelse i språkfag, men den kan gjøres mer utfordrende ved å la elevene prøve sine oversettelser ut på hverandre. Hvilke valg har man tatt? Hvorfor? Hva fungerer bra? Kanskje er det ikke nok bare å oversette ord for ord, men det er nødvendig å forklare den norske leseren noe mer om bakgrunnen. Her går ofte øvelsen over i det vi kaller interkulturell kommunikasjon.

12. Skrive bokanmeldelser. Det kan lette øvelsen for elevene å gi dem en oppskrift for en god bokanmeldelse for å strukturere arbeidet, man kan også lage noen regler mht. målgruppe og publikasjonsorgan; et alternativ er å gjøre det som et nyhetsoppslag, f.eks. et oppslag i en avis om en ny bestseller fra en populær forfatter. Resultatet kan kombineres med bl.a. lesedagbøker og bokutstillinger.

13. Bruke ulike IKT-verktøy som en del av den skriftlige kommunikasjonen. Aktiviteter som chat, blogg og wiki egner seg godt som deler av en skriftlig diskusjon rundt en tekst. Denne arbeidsmåten vil i tillegg ivareta læreplanens målsettinger om digital kompetanse.

Andre aktiviteter

1. Handlingsorientert litteraturundervisning favoriserer andre uttrykk enn skriftlig og muntlig produksjon, og det oppfordres til å omsette det man har lest eller de opplevelsene og tankene som lektyren har utløst til andre uttrykksformer. Her er det mulig f.eks. å gå fra enkle dialogiserte rollespill til dramatiseringer hvor også det fysiske uttrykket spiller en rolle.

2. Illustrere en tekst. Dette kan gjøres enten ved at elevene selv lager illustrasjonene eller ved at de finner passende illustrasjoner, f.eks. fra nettsteder, aviser eller magasiner – vel å merke kun ved å bruke kilder fra målspråklandet. Et annet alternativ er å lage en tegneserie til enkelte scener fra teksten, enten gjennom egenproduksjon eller ved å finne illustrasjoner som kan brukes som utgangspunkt for en collage. Dette er en arbeidsmåte som styrker leseforståelse og passivt ordforråd, og som i tillegg utfordrer elevenes informasjonskompetanse, nemlig deres evne til å navigere i målspråket og foreta valg. Det gir dem et godt innblikk i målspråklandets ulike kulturelle uttrykksformer.

3. Konkretisere enkelte aspekter ved teksten. Elevene kan f.eks. arbeide med stedet hvor handlingen utspiller seg. De kan hente informasjon gjennom nett og andre kilder, de kan velge bildemateriale, filmsnutter eller musikk som illustrerer stedet der handlingen utspiller seg, og på den måten kople fiksjon og realiakunnskap. De kan i tillegg finne bakgrunnsmusikk eller bakgrunnslyder til enkelte scener fra teksten.

4. Lage en bokplakat. Her kan både skrift og bilde brukes, og plakaten kan f.eks. bli en del av en bokutstilling. Alternativt kan dette gjøres som en hjemmeside på nettet.

5. Lage alternativt omslag cover. Bøker skifter av og til cover når de kommer i nytt opplag. Det kan være interessant å sammenlikne ulike omslag og diskutere hva illustratøren har vektlagt og hvorfor illustratør eller forlag har valgt en ny innfallsvinkel. Alternativt kan elevene lage et alternativt cover, noe som forutsetter at de kjenner sentrale hendelser i teksten og at de ut fra det klarer å finne fram til aktuelle illustrasjoner f.eks. på nettet. Dette kan kombineres med en mer tradisjonell øvelse, nemlig å skrive en ny vaskeseddel til boka.

6. Storyline. Storyline er en velkjent metode, også i språkfag. En litterær tekst, som kanskje bare læreren har lest fullt ut og som ikke nødvendigvis elevene en gang har lest, kan danne utgangspunktet for en storyline. Alternativt kan et kort tekstutdrag som læreren leser høyt eller gjenforteller for elevene danne utgangspunktet for elevenes fortelling. Elevene blir dermed meddiktere i ordets videste betydning.

7. Utføre formingsaktiviteter. Dette er en tradisjonell aktivitet innenfor handlingsorientert litteraturundervisning som består i at elevene lager produkter som enten gjengir noe sentralt fra teksten eller som er et friere uttrykk inspirert av det de har lest.

8. Utnytte dagens multimediale kultur. Samtidslitteraturen er del av en multimedial kultur. Det blir mer og mer vanlig at bøker følges av lydbøker, filmatiseringer, dvd, ofte med tilleggsmateriale for undervisningsøyemed, interaktive nettsider og spill. For fremmedspråkundervisningen er dette en positiv utvikling. Det gir oss tilgang til et bredere spekter å spille på, og det gir både oss og elevene tilgang til målspråklandets kultur på en levende måte.

9. Ulike spill. Det fins en mengde spill på markedet, både tradisjonelle brettspill og nettbaserte spill, som dreier seg om tema med relevans for ulike litterære tekster, f.eks. spill om enkelte storbyer, til spesielt populære barne- og ungdomsbøker er det også utviklet egne spill. Alternativt kan lærere, gjerne i samarbeid med elevene, lage enkle brettspill knyttet til handlingen eller til en enkeltperson i teksten.

Mange av aktivitetene som nevnes ovenfor dreier seg om eller kan utvides til informasjonsinnhentning enten fra nett eller fra andre kilder. Det å finne fram til relevant informasjon, vurdere den og tenke over hvordan man bruker den er en krevende øvelse, ikke bare for elever, men også for studenter og for lærere på alle nivåer. I språkfagene er vi ofte fornøyde når elevene finner fram til noe som de forstår og klarer å skrive av eller å lime inn, men når elevene når et visst språklig nivå bør også språklæreren, f.eks. i samarbeid med skolebibliotekaren, benytte anledningen til å ta opp de mer kompliserte sidene ved å ukritisk prosessere informasjon og bruke andres tekst.

Ved å kombinere en del av disse aktivitetene vil klassen sitte igjen med mye og mangslungen dokumentasjon på sitt arbeid. Den enkelte elev kan ha sin mappe, og

klassen kan lage en felles portofolio eller kanskje til og med en utstilling i klasserommet eller i skolebiblioteket. Det å sitte igjen med synlig dokumentasjon på et arbeid er i seg selv motiverende.

Motiverende er også undervisningstilbud som oppfattes som mest mulig helhetlig og integrert. En mulighet for å organisere undervisningen på den måten er å bruke leseprosjekt. Leseprosjekt kan konsiperes på mange måter, de kan ha svært ulikt omfang, og de kan ha forskjellige mål. I *Perlejakten* skriver forfatterne at et av målene er å skape ”den glade leseren”, og de framhever motivasjon som grunnleggende (Helgevold, Vik & Hoel 2005: 7-8). Et leseprosjekt kan konsiperes som et trekkspill slik at omfanget kan justeres underveis, det gir gode muligheter til differensiert undervisning. Omfang og ambisjonsnivå kan tilpasses føreforholdene. Både i bokform og på weben finner man en mengde eksempler på hvordan slike prosjekt kan settes i gang og gjennomføres.⁹ Ved hjelp av en lesedagbok, leselogg eller et lesebarometer følges leseprosessen fra dag til dag hhv. fra uke til uke, og mange leseprosjekt fører til konkrete og synlige resultater, som f.eks. en utstilling, lesekonkurranse (kanskje en lesekonkurranse mellom ulike fremmedspråk på samme nivå?), en kåring av ”årets julebok” eller ”årets sommerbok”, audiovisuelle uttrykk eller annen dokumentasjon på selve prosjektet. Selv om leseprosjekt kan føles ambisiøse i språkfagene, er de ikke forbeholdt norskfaget, men kan tilpasses til alle fag og ulikt omfang.

6.2.3 Kulturformidling

Tidligere i dette kapitlet nevnte vi Claire Kramsch og det hun kaller ”det tredje stedet”(Kramsch 1993): et møtested mellom den egne kulturen og målspråklandets, et møtested som er i stadig bevegelse avhengig av hvor i læringsprosessen man befinner seg. Dette stedet finner vi som lesere mellom linjene i en hver litterær tekst. Og fordi kulturformidling henger så tett sammen med litteraturformidling (eller omvendt) i alle språk- og kulturfag, noe som også læreplanen bærer preg av, kan det være på sin plass å reflektere noe rundt det som vi kaller kulturformidling ut fra litterære tekster.

Kulturformidling kan forstås som passiv resepsjon av det som vanligvis kalles kulturkunnskap, noe som ofte er konsentrert om realia-, fakta- eller leksikonkunnskap. Men kulturformidling kan også ha en langt mer aktiviserende tilnærming. Det kan derfor være nyttig å skille mellom to former for kulturformidling: nemlig passiv kulturresepsjon, som ofte vil være realiakunnskap, på den ene siden og aktiv kulturtilegnelse og refleksjon på den andre siden. Begge former reflekteres i læreplanen.

⁹ Se http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1531-588.html. Heftet *Perlejakten* som omtales på dette nettstedet, inneholder mye relevant stoff også for språkfagene. Heftet gir en oversiktlig og god innføring i leseprosjekt. Indikatorskjemmet som forfatterne har inkludert bakerst i heftet er et egnet verktøy også for språklærere.

Tradisjonelt sett har realiakunnskapen stått sterkt. Men læreplanen legger i tillegg opp til en aktiv kulturtilegnelse og refleksjon, bl.a. gjennom at elevene skal oppøve sine evner til å sammenlikne, kommunisere innhold og gi uttrykk for (subjektive) opplevelser. Og det kan være grunn til å hevde at vi for å oppfylle intensjonen om at fremmedspråkundervisning skal legge til rette for aktiv språkbruk, bør legge stor vekt nettopp på aktiv kulturtilegnelse.

Aktiv kulturtilegnelse og refleksjon innebærer at vi via en litterær tekst lærer noe om "[...] noen sider ved tradisjoner, skikker og levemåter [...] sider ved geografiske forhold [...] og språkområdets kultur" hhv. "[...] aktuelle samfunnsforhold [...] [og] historie [...]".¹⁰ Sammen med f.eks. film, musikk, nettressurser utgjør teksten en mosaikksten i det innblikket eleven får i målspråklandets kultur. Dette behøver ikke alltid være kontrastivt. Det er ikke sikkert at det er så vellykket til stadighet å peke på forskjellene mellom Norge og målspråklandet; kanskje kan det skape en vel så positiv holdning å se på likeheter og legge til rette for identifikasjon.

Også aktiv kulturtilegnelse kan innebære realiakunnskap, men eleven – eller studenten – blir her langt mer aktiv, bl.a. ved selv å skulle innhente, sammenlikne og vurdere ulik faktakunnskap. Gjennom dette arbeidet legges det til rette for refleksjon, som både kan ha et komparativt tilsnitt og/eller ha et interkulturelt perspektiv.

Skal vi bruke litterære tekster som utgangspunkt for kulturformidling, er det viktig å vite hva vi ønsker å formidle. Ønsker vi å bruke en tekst for f.eks. å sette søkelyset på viktige historiske hendelser i målspråklandet? Ønsker vi å finne noe som belyser et aktuelt ungdomsfenomen? Ønsker vi å jobbe med f.eks. Berlin og vil ha en tekst eller to til hjelp? Er det interkulturell kommunikasjon vi vil fokusere på? Eller vil vi vise elevene at unge mennesker i målspråklandet er ganske like dem selv for å fokusere på identifikasjon? Er hovedhensikten vår kulturformidling eller kulturtilegnelse, er kanskje teksten av og til faktisk mindre vesentlig. I alle fall kan vi ofte klare oss med svært korte utdrag, ev. tekstutdrag som vi selv bearbeider lett for å finne et passende nivå. I tillegg til hvilket mål (hva vi ønsker å formidle) må vi som lærere også stille oss spørsmålet om hvilke språklige kompetansemål og hvilke ferdigheter som lar seg forbinde med teksten. Vi kan bruke lektyrerelaterte aktiviteter som f.eks. å føre lesedagbok eller blogg. Vi kan benytte oss av skriftlige og muntlige aktiviteter som bl.a. å skrive eller fortelle alternativ slutt, forfatte brev eller dagboknotater ut fra synspunktet til en litterær person, eller det kan være en ide å lage intervjuer. I tillegg kan det dreie seg om mer kreative øvelser som å illustrere en handlingssekvens eller å lage et alternativt cover. Både en reseptiv kulturformidling og aktiv kulturtilegnelse lar seg kombinere med ulike kompetansemål og ferdigheter. Den reseptive kulturtilegnelsen kan danne utgangspunkt for aktiv kulturtilegnelse og refleksjon.

¹⁰ Læreplan for fremmedspråk, <http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10050>.

I det følgende presenteres noen mulige øvelser som sikter både på kunnskapsbasert kulturformidling og på aktiv kulturtilegnelse og refleksjon. Disse er i overensstemmelse med prinsippene for produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning, systematisert slik at ulike innfallsvinkler til kulturformidling i videste forstand belyses.

Velger vi å jobbe med et geografisk sted, en region eller en by, kan elevene samle fakta og lage en realiamappe. De kan presentere stedet ved hjelp av en power point presentasjon, en plakat eller liknende. Elevene kan bruke kart, bilder og konkretisere stede ved hjelp av ulikt bildemateriale. På nettet kan de finne e-cards med motiver fra byen eller regionen og sende til hverandre. De kan lage eller løse ulike quiz-oppgaver knyttet til stedet. Og når de har blitt noe kjent med handlingen i teksten, kan de f.eks. flytte handlingen til et annet sted, kanskje til Norge eller til hjemstedet.

Velger vi å jobbe med tiden handlingen utspiller seg i, kan utgangspunktet være mye av det samme. Elevene starter med å samle fakta og lage en realiamappe eller tegne en tidsakse. De kan, når de kjenner teksten eller hovedlinjene i teksten, skrive en ekstra start eller en ny slutt hvor oppgaven er å strekke handlinger lenger i tid. Eller de kan flytte handlingen i tid. Ut fra en av personene i teksten kan de lage en fiktiv biografi hvor oppgaven er å kople vedkommendes biografi sammen med tidsaksen, ev. kan dette løses mer kreativt gjennom et biodikt.

Fokusering på et av tekstens tema, f.eks. migrasjon eller miljøutfordringer, kan være en annen mulig innfallsvinkel. Også her kan det å samle faktakunnskap være et godt utgangspunkt som trener elevenes informasjonskompetanse og vurderingsevne. Ved å bruke mer kreative verktøy, som eksempelvis å skrive bokanmeldelse eller å lage en blogg om temaet, gjerne med en spesiell målgruppe for øye, vil elevene måtte ta hensyn komparative forhold og kanskje også måtte forklare enkelte fenomen for norske lesere. Et slikt fokus kan danne utgangspunktet for et leseprosjekt knyttet til andre tekster med samme tematikk eller til et tverrfaglig samarbeidsprosjekt.

Å konsentrere seg om forfatteren er en velkjent, om enn ikke alltid like spennende måte å nærme seg en litterær tekst. Men det går an å gjøre dette til en oppdagelsesferd. Ved å besøke forfatterens og forlagets hjemmesider, alternativt ved å slå opp i et leksikon, samler elevene realiakunnskap. Kanskje kan dette brukes som utgangspunkt for å skrive et innlegg i forfatterens fanklubb på nettet og på den måten faktisk delta i målspåklandets kulturelle debatt? Det går også an å ta kontakt med forfatteren for å intervju vedkommende og kanskje publisere det i skoleavisa. Eller det kan gjøres som et fiktivt intervju. I alle fall kombineres informasjonsinnhenting med mer kreative arbeidsmåter.

Kulturformidling innebærer ikke bare faktakunnskap, men også en emosjonell dimensjon. Ut fra en person i en litterær tekst kan elevene arbeide med tema som

følelser, identifikasjon og empati – og trekke det over i en diskusjon om interkulturell kommunikasjon. Ved å intervju en litterær person, ved å skrive brev, dagbok eller mail ut fra perspektivet til en av personene i teksten kommer elevene både den litterære personen og kanskje også sine medelever og seg selv nærmere inn på livet. Ved å debutere som meddikter og lage en alternativ slutt på teksten må elevene også reflektere i interkulturelle baner: er de valgene de tar på personens vegne realistiske, er de mulige ut fra personens bakgrunn og psyke?

Noen av disse aktivitetene egner seg godt i motivasjonsfasen (f.eks. samle fakta om det stedet handlingen utspiller seg på, tittel på kart, besøke forfatterens hjemmesider), andre er mest aktuelle mens lesingen pågår (f.eks. skrive brev, dagbok eller mail ut fra perspektivet til en av personene i teksten, lage et fiktivt intervju med vedkommende, eller skrive en kort avisartikkel om en hendelse i teksten), mens andre passer best som etterarbeid (f.eks. intervju forfatteren eller skrive en bokanmeldelse). Felles for dem alle er at de kombinerer det vi har valgt å kalle aktiv og passiv kulturtilegnelse med arbeid med litterære tekster. Gjennom valget av verktøy skalerer vi ambisjonsnivået både med hensyn til nivå og tid. Og det er faktisk få tekster som overhode ikke er egnede som utgangspunkt for kulturformidling og tilegnelse. Å finne egnede tekster som har et aktuelt tema og som fenger, som har et akseptabelt språklig nivå og et akseptabelt omfang er imidlertid to av språklærerens største utfordringer.

6.3 Tekstutvalg

Som vi så i kapittel 4, er litteraturvalget i morsmålsundervisningen fortsatt preget av kanonisert litteratur. Her skal elevene bli kjent med det som blir ansett for å være nasjonallitteraturens ypperste representanter, og de utvalgte tekstene blir gjerne – som det følger av en nasjonalidentitetsbyggende tradisjon – satt inn i en litteraturhistorisk sammenheng. En slik omgang med litteratur lar seg ikke overføre til fremmedspråk-undervisningen i skolen. Muligens kan den delvis fungere i engelskundervisningen på høyere trinn, men i andre fremmedspråk enn engelsk må dette bli kontraproduktivt.

I skolen er litteraturvalget stort sett styrt av lærebøkene, som kun i liten grad inneholder litterære tekster. Ofte dreier deg seg om kanonisert litteratur, som f.eks. klassiske dikt eller eventyr. De mer klassiske hhv. kanoniserte tekstene skal gjøre elevene kjent med målspråklandets representanter i verdenslitteraturen, noe som ideelt sett er en flott målsetting, men som likevel i praksis ofte virker mot sin hensikt fordi vanskelighetsgraden er for høy og fordi tekstenes innhold og budskap kan virke meget fjernt for de unge leserne. Eventyr eller sagn setter derimot ofte søkelyset på det som forbinder målspråklandets kultur med ens egen, noe som er et godt pedagogisk prinsipp. Ulempen er at eventyr kanskje ikke alltid oppfattes som så spennende av elevene. Mange språklærere signaliserer et stort behov for tilgang til egnede tekster for denne målgruppa. Det kan være alt fra tips om aktuelle tekster med passende

vanskelighetsgrad og målgruppe til ønske om tilrettelagte *easy readers*, gjerne kombinert med ferdige oppgaver klare til kopiering eller interaktive øvelser.

I høyere utdanning står, som vi har sett i de foregående kapitlene, kanonisert litteratur fortsatt sterkt, men har fått kraftig konkurranse fra samtidslitteraturen, etter hvert også fra både barne- og ungdomslitteratur og andre sjangere som tradisjonelt sett har blitt holdt utenfor pensumlistene. Ønsket om at de litterære tekstene skal si noe vesentlig om målspråklandet, spiller en vesentlig rolle; det samme gjør kravet om at begge kjønn skal være representert blant forfatterne. Sakte, men sikkert marker migrasjonslitteratur seg som et av flere parametere. Sammenfattende kan vi si at en del av prinsippene for tekstutvalg som vi kjenner fra morsmålsundervisningen, dermed fortsatt er gyldige for tekstutvalget i høyere utdanning, men det er likevel flere hensyn som skal tas før curriculum fastlegges.

Felles for tekstutvalget både i skolen og i høyere utdanning er at tekstenes språklige vanskelighetsgrad og strukturelle kompleksitet må harmonere med elevenes eller studentenes nivå. Det er den store utfordringen for valg av tekster, særlig i skoleverket. Lise Helgevold, Marit Vik og Trude Hoel foreslår i *Perlejakten* at elevene kan være med på å velge tekst, og viser hvordan læreren ut fra sin kjennskap til elevenes interesser og nivå kan bidra til å styre dette (Helgevold, Vik & Hoel 2005: 14-17).

For alle nivåer spiller motivasjon en vesentlig rolle. En grunnleggende forutsetning for at tekstvalget skal være vellykket, er at teksten oppfattes som engasjerende, f.eks. spennende, morsom eller interessant, og dermed bidrar til lesestimulering. Tekstene må oppfattes som relevante for lesernes erfaringer og horisont. Dette betyr ikke nødvendigvis at kun affirmative tekster er aktuelle, for det å lese innebærer også et tilbud om å utvide sin egen horisont og utvikle egen identitet, bl.a. gjennom motstand (Dahrendorf 2004: 15). I tillegg må vanskelighetsgraden være dosert slik at lektyren ikke blir for tung, men samtidig er noe å strekke seg etter.

Et gjennomgående problem med bruk av litterære tekster i fremmedspråkundervisningen er litteraturens opprinnelige målgruppe. Litteratur – om det nå er samtidslitteratur, barne- og ungdomslitteratur eller krim – er skrevet for morsmålsbrukere, noe både omfang og språknivå bærer preg av. Dette er en utfordring mange lærere er (altfor godt) kjent med, særlig i skoleverket. Og det innebærer at mange lærere som ønsker å bruke autentiske, litterære tekster, i de fleste tilfeller enten må ha tilgang til *easy readers* eller allerede tilrettelagte tekster eller selv gjøre en redigeringsjobb. Ofte vil læreren måtte ta oppgaven med selv å tilrettelegge tekster og finne aktuelle tekstutdrag. Vår respekt for teksten er ofte for stor; når det er snakk om å bruke den i en didaktisk sammenheng kan vi tillate oss det meste: hakke den opp, brette den om, ta ut korte kapitler, forenkle språket, dele teksten opp på flere elever. I undervisningssammenheng er det ingen ting i veien for å bruke korte tekstutdrag eller rett og slett bruke teksten mer som inspirasjon eller utgangspunkt for en

undervisningssekvens eller aktivitet. En av fordelene ved en produksjons- og handlingsorientert undervisning er nettopp at vi kan omgås langt friere med teksten og kan bruke den mer som inspirasjon enn som et fasttømret og uforanderlig tekstmateriale som skal ekserseres fra begynnelse til slutt. Ved å samarbeide med andre lærere og ved å være sjenerøs med undervisningsopplegg kan man etter hvert opparbeide seg et fundus av brukbare tekster og materiale. Behovet for tilrettelagte tekster, gjerne som leseprosjekt som inkluderer oppgaver og lærerveiledninger, er stort. Men fordi språklærere utgjør en ganske liten kundegruppe, er det nok få norske forlag som ser noe salgspotensial. Vi må derfor orientere oss mot målspåklandets marked, hvor det ofte vil være en del slike publikasjoner tilgjengelig. Dette krever at lærerne har den nødvendige kunnskap til å orientere seg; for framtidige språklærere vil dette være en viktig kompetanse.

En vellykket bruk av litterære tekster i undervisningen forutsetter først og fremst kjennskap til og tilgang på tekster som vekker interesse hos de som skal lære. Det kan være barne- og ungdomslitteratur, kriminallitteratur, fantasy, ulike korte tekster som gåter og mysterier som skal løses, bildebøker eller tegneserier. Dersom denne type tekster fikk noe mer plass på dagsorden i fremmedspåkstudiene i høyere utdanning, og dersom det å orientere seg i medielandskapet i målspåklandet ble trukket sterkere fram, ville framtidige lærere stå sterkere rustet til lærergjernen.

Interessen for barne- og ungdomslitteratur er stor, både i den kulturelle debatt og i akademisk sammenheng. I skolen spiller sjangeren en sentral rolle, den har blitt en selvskreven del av morsmålsundervisningen. Dette er noe også fremmedspåklæreren kan dra nytte av. Det fins tilrettelagte utgaver hvor både omfang og språknivå er tilpasset lite øvde lesere. Mange forlag har egne serier med lærerveiledninger, hvor både hele undervisningsopplegg og enkeltoppgaver er tilgjengelig. I mange tilfeller stilles nettressurser – både for lærere, men også som tilleggsprodukter for unge lesere i målspåklandet – til rådighet. Dette følges opp av spill på CD-rom, filmatiseringer på DVD, lyd bøker osv. Det vil si at hele forlagsindustrien er til nytte for fremmedspåklæreren som ønsker å utvide sitt undervisningsrepertoar. Fordelene er at tekstene ofte er spennende, byr på humor og identifikasjonsmuligheter. De muliggjør elevene å bruke sine egne erfaringer og interesser. Og den språklige vanskelighetsgraden er dosert. Men det krever en del av læreren å finne tekster som ikke oppfattes som barnslige. Mens studenter f.eks. vanligvis reagerer svært positivt på barne- og ungdomslitteratur, leser det med glede og jobber engasjert med stoffet, syns mange elever i skolen at det er barnslig. Ofte kan utdrag som elevene selv kan jobbe videre med som meddiktere bidra til at dette hindret kan overvinnes; ved selv å skrive teksten videre kan elevene flytte konflikten eller temaet opp på sitt nivå og dermed oppnå en større grad av identifikasjon enn ved å lese originalen.

Mens mange lærere foretrekker realistisk og problemorientert litteratur, foretrekker yngre lesere fantastisk litteratur. Også innenfor fremmedspåkene er det ypperligere

representanter for denne sjangeren, og ikke minst engelsklærerne har de siste årene profitert av det vi kan kalle Harry Potter-effekten. Men for andre fremmedspråk enn engelsk er fantasy en vanskelig sjanger å bruke. Tekstene er vanligvis lange og komplekse, språket avansert, og handlingen er av en slik art at det ikke er lett å trekke ut enkelte utdrag som utgangspunkt for undervisningen.

Kriminallitteratur regnes som motiverende litteratur som driver leseren framover pga. spenningsnivået. Dette forutsetter imidlertid at leserens språklige forutsetninger er slik at vedkommende skjønner hva det handler om. Sjangerens kompleksitet, både innholdsmessig og strukturelt – dagens kriminallitteratur er definitivt ikke å betrakte som en enkel sjanger skrevet av middelmådige forfattere – innebærer at leseren må være en våken leser med et visst språklig nivå. Det gjør at en del kriminalromaner ikke er egnet lektyre for fremmedspråkundervisningen. Kriminalfortellinger for yngre lesere kan være et godt alternativ. Det samme gjelder den floraen som fins av gåtebøker, dvs. minikriminalfortellinger hvor leseren må gjette seg fram til løsningen både ut fra tekst og illustrasjon.

Til slutt i dette kapitlet vil vi trekke spesielt fram en sjanger som vi mener har et stort potensial for språkfagene, nemlig bildebøker.¹¹ Bildebøker er noe de fleste assosierer med små barn som foreløpig ikke kan lese selv, og de færreste vil vurdere dette som en aktuell sjanger for språkundervisningen. Noen bildehistorier, som f.eks. de tyske klassikerne *Struwwelpeter* og *Max und Moritz*, har imidlertid vunnet innpass i både lærebøker og undervisning og fungerer godt. Men det er god grunn til å stoppe opp og vurdere dagens bildeboktilbud for våre målgrupper. For bildebøker er ikke hva de en gang var. Mange av dagens bildebøker har et budskap som er egnet for ulike aldersgrupper. Mens bildebøkene historier tidligere oftest var enkle, affirmative og trygge, brukes sjangeren i dag også til å fortelle vanskelige historier. Tidligere ble tema som f.eks. ensomhet, sjalusi og sinne tidligere framstilt som uønsket oppførsel som skulle korrigeres, i dag er tilnærmingen langt mer differensiert og ikke dømmende. Vi finner bildebøker som tar opp forelskelse og usikkerhet rundt seksuell legning, det å miste noen og familievold – kort sagt: dagens bildebøker dekker et vidt spekter av tema. Formspråket er svært variert, delvis avansert, og samspillet mellom tekst og illustrasjoner er ofte av en slik art at ulike aldersgrupper kan ”lese” historien med sine respektive innfallsvinkler. Illustratørens fortelling er ikke lenger kun noe som skal visualisere historien, men er et selvstendig uttrykk.

I *Inn i teksten – ut i livet* vier forfatterne et helt kapittel til moderne bildebøker. Der påpekes det at ”samspillet mellom ord og bilde er en selvfølgelig del av det tekstuniverset som omgir dem [elevene]. Her har de mye å komme med, når de bare for litt

¹¹ *Inn i teksten – ut i livet* vier et kapittel til bildebøker i undervisningen (Lillevangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larsson 2007: 107-121). Anbefales kan også Eva Burwitz-Melzers artikkel *Growing Up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Deutschunterricht* (Bredella, Delanoy & Suhrkamp 2004: 123-146).

hjelp til å systematisere sin kompetanse” (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 107). Begrepet *ikonotekst* (kort forklart en syntese av skrift og bilder) brukes som utgangspunkt for forslag til hvordan man kan arbeide med bildebøker i skolen. De viser til at bildebøker er motiverende for lesesvake elever, nettopp fordi det går ganske raskt å lese dem ut, – og de har også erfart at sjangeren gir lesterke elever en ny utfordring, nemlig det å forholde seg til en multimodal bok (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 120). Undervisningsprosjektet deres med bildebøker i ungdomsskolen gikk over all forventning: ”Vår skepsis til å lese bildebøker sammen med ungdom ble gjort fullstendig til skamme. Det formelig kokte av kommentarer og innspill fra elevhold mens arbeidet pågikk. [...] Det var tydelig at bildebøkene som ble lest, engasjerte, og de var åpenbart aktuelle” (Lillesvangstu, Seip Tønnesen & Dahll-Larssøn 2007: 119). Deres erfaringer stemmer overens med andre forsøk med bildebøker for elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. For fremmedspråkundervisningen er dette en sjanger som har et stort potensial.

I *Fra sokkel til klasserom* står produksjons- og handlingsorientert undervisning i sentrum. Dette innebærer et bruksperspektiv på litterære tekster: tekstene må ned fra den kanoniserte sokkelen og inn i klasserommet. Dette er ikke minst viktig i språkfagene. Å bruke litterære tekster i sin helhet i fremmedspråkundervisningen, er et vågalt prosjekt. Vanligvis vil både elevenes nivå og tidsfaktoren sette en effektiv stopper for et slikt prosjekt. Derfor må tekstene brytes opp og brytes ned, klippes, reduseres og legges til rette. De må være av en slik art at det lar seg gjøre å jobbe f.eks. med utdrag eller rett og slett kun danne utgangspunkt for aktivitet i klasserommet. Vi trenger tilgang til tekster som kan danne grunnlag for differensiert undervisning. Ikke alle må lese samme tekst eller samme mengde tekst, ikke alle elever må jobbe på samme måte med samme tekst. Dette innebærer at språklæreren både må vite hvor hun eller han finner egnede tekster og at hun eller han har en verktøykasse tilgjengelig som man kan bearbeide tekstene med og lage relevante aktiviteter eller oppgaver for egen undervisning.

I høyere utdanning står vi langt friere enn i skoleverket, både fordi studentene har kapasitet til å lese tekster av ulik vanskelighetsgrad og ulik lengde, og også fordi de har en grunnleggende motivasjon for å lese gjennom valg av studiet. Pensumlister for norske læresteder viser da også et bredt og variert litteraturtilfang. Det som kan være en mangelvare, er tekster som studentene senere kan bruke i sitt virke som fremmedspråklærere. Dette kan være krim, barne- og ungdomslitteratur, billedbøker, tegneserier, fantasy og webbasert materiale. Men vel så viktig som at de i studiet blir kjent med konkrete tekster og forfattere, er at de får redskaper til og trening i senere selv å finne fram til aktuelle tekster, f.eks. gjennom nettsteder og forlag i målpråklandet. Trender kommer og går, men ved å la studentene få trening i å orientere seg i det til en hver tid aktuelle medielandskapet, får de en bagasje som vil være svært nyttig. Dette bør ha en selvsagt plan i studieplaner skrevet for framtidige fremmedspråklærere.

7 Sammenfatning

Fra sokkel til klasserom ønsker å sette fokus på arbeid med litterære tekster både i skoleverket og i høyere utdanning. Dette er et felt som er stemoderlig behandlet i fremmedspråkundervisningen.

Fra sokkel til klasserom gjør ikke på noen måte krav på å være en fullstendig framstilling av emnet. Forhåpentligvis kan publikasjonen danne et utgangspunkt for videre arbeid innenfor dette feltet, og motivere flere til å ta i bruk litterære tekster i egen undervisning.

Fra sokkel til klasserom gir en oversikt over sentrale problemstillinger relatert til litteraturundervisning i språkfagene i skoleverket og i høyere utdanning. Refleksjoner over litteraturundervisningens tradisjoner og målsetninger, kompetanse og redskaper samt tekstutvalg i morsmålsfaget danner bakteppet for tilsvarende refleksjoner over litteraturens plass i dagens fremmedspråkundervisning. Her pekes det på problemområder både når det gjelder teoretisk fundament og praksis. Søkelyset settes i første rekke på en produksjons- og handlingsorientert litteraturundervisning, som utmerker seg ved å ha et stort potensial for språkfagene. Dette danner utgangspunkt for å presentere en verktøykasse for språklærere primært i skoleverket, men også med tanke på høyere utdanning. Et eget kapittel om kulturformidling og kulturtilegnelse ut fra litterære tekster trekker fram momenter som er særlig aktuelle for fremmedspråkene. Det foreslås også å gå nye veier når det gjelder tekstutvalg for å finne sjangere som er aktuelle for undervisningen på ulike nivå.

Fra sokkel til klasserom argumenterer for at litteraturdidaktikk bør være en viktig del av læreres utdanning og videreutdanning, slik at den kan bidra til at både faget og undervisningspraksis utvikler seg videre. Dette må ikke gjelde bare teori og metoder, men det tradisjonelle litterære curriculum i fremmedspråkstudier og lærerutdanning bør også settes under søkelyset.

8 Litteraturliste

Litteraturlisten er delt inn i to deler: i første del finner man litteratur det henvises til i teksten, i andre del finner man referanselitteratur og relevante nettsteder sortert etter språkene engelsk, fransk, russisk, spansk og tysk.

Litteratur i teksten

Abraham, U. & Kepser, M. (2005). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Bredella, L., Delanoy, W. & Suhrkamp (red.) (2004). *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Brodow, B. & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan: praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Dahrendorf, M. (2004). "Überlegungen zur immanenten Didaktik und Pädagogik der Kinder- und Jugendliteratur" i Richter, K. & Hurrelmann, B. (red.) *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim/München: Juventa, 11-25.

Helgevold, L., Vik, M. & Hoel, T. (2005). *Perlejakten – på sporet av gode leseprosjekter i skolen*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Ibsen, E. & Wiland, S.M. (2000). *Encounters with Literature. The Didactics of English Literature in the Context of the Foreign Language Classroom in Norway*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Iser, W. (1974). *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: UVK.

Kramsch, C. (1993). *Culture and contact in language education*. Oxford: Oxford University Press.

Krumm, H.-J. & Portmann-Tselikas, P.R. (red.) (2002). *Theorie und Praxis* (Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 6/2002). Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studienverlag.

Lillevangstu, M., Tønnesen, E.S. & Dahll-Larssøn, H. (red.) (2007). *Inn i teksten – ut i livet. Nøkler til leseglede og litterær kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Paefgen, E. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Schüllerqvist, I.M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.

Skardhamar, A.-K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur: om lesestimulering og lesekompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skardhamar, A.-K. (1993, 2. utgave 2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Spinner, K. (1993). "Literaturdidaktik der 90er Jahre" i Bremerich-Vos, A. (red.) *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt a. M.: Verlag Moritz Diesterweg, 23-26.

Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. København: Akademisk forlag.

Vestli, E.N. (2007). "Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget: Fra sokkel til klasserom?" i *Språk og språkundervisning*, 3, 9-10.

Nettressurser

Læreplanene. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Høgskolen i Østfold.
<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=10050>

Presentasjoner/støtteark utarbeidet til konferansen Kunnskapsløftet i praksis i oktober 2007. Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, Høgskolen i Østfold.
<http://www.fremmedspraksenteret.no/index.php?ID=13782>

Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1531-588.html

Praktiske bøker og nettsteder

Litteraturhenvisningene i *Fra sokkel til klasserom* er i hovedsak hentet fra det nordiske og det tyskspråklige språkområdet. Her følger en kort referanseliste delt inn etter målspråk.¹²

Engelsk

Eillis, G. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.

Eikrem, B.O. (1999). *L97 and literature in TEFL: What the Story has to Offer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget 1999.

Fransk

Clermont, P. m. fl. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse, Culture(s), valeur et didactique en question sous la direction de Philippe Clermont*. Alsace: CRDP d'Alsace, en coproduction avec l'IUFM d'Alsace 2008.

Enseigner la littérature (Cahiers pédagogiques, 420) (2004). Paris: CRAP Cahiers pédagogiques.

¹² For titler til denne referanselisten takker jeg mine kolleger ved Høgskolen i Østfold: Karen Patrick Knutsen (engelsk), André Avias (fransk), Debora Carrai og Vladimir Chavez (spansk) og Marit Bjerkgeng (russisk) ved Høgskolen i Finnmark.

Ayeleru, B. (2007). *Peut-on enseigner la littérature africaine d'expression française par une méthode communicative?*

<http://www.edufle.net/Peut-on-enseigner-la-litterature>

AFEF (2008). *Enseigner la littérature contemporaine? Pourquoi? Comment?*

<http://www.afef.org/blog/index.php?2008/06/23/304-enseigner-la-litterature-contemporaine-pourquoi-comment>

Russisk

Кулибина, Н.В. (2001). Зачем, что и как читать на уроке: художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст.

American Association of Teachers of Slavonic languages

<http://aatseel.org>

Den internasjonale russisklærerforeningen MAPRJAL

<http://www.mapryal.org>

Spansk

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que se lleva el viento: Literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Editorial Santillana, Universidad de Salamanca.

Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (2005). *Vademecum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Celis, À. & Heredia, J.R. (1998). *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros* (Actas del VII Congreso de ASELE). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Quesada, S.M. (2002). *Curso de civilización española*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera

<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/Noruega2006.shtml>

Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/>

Tysk

Bogdal, K.-M. & Korte, H. (2002). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Gansel, C. (1999). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Koppensteiner, J. (2001). *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&htp.

Richter, K. & Hurrelmann, B. (red.) (2004). *Kinderliteratur im Unterricht. Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext*. Weinheim/München: Juventa.

Lektüreempfehlungen zur Literaturdidaktik fra Universität Hildesheim
<http://www.uni-hildesheim.de/de/6945.htm>

Nettside om barne- og ungdomslitteratur fra Goethe-Institut
<http://www.goethe.de/kue/lit/prj/kju/deindex.htm>



Publikasjoner i serien **FOKUS PÅ SPRÅK**

- 1/2007 Kåre Solfeld: *Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 2/2007 Magne Dypedahl: *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren.*
- 3/2007 Glenn Ole Hellekjær: *Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok!*
- 4/2007 (spesialutgave) Andre Avias, Line Engstrøm og Rolf Tobiassen: *Fransk i verden.*
- 5/2007 (spesialutgave) Atle Grønn: *Russisk i verden.*
- 6/2008 (spesialutgave) Godrun Gaarder: *Hvorfor lære tysk?*
- 7/2008 (spesialutgave) Øyunn Rishøi Hedemann: *Spansk i verden.*
- 8/2008 (spesialutgave) Kathrine Antonsen Vadøy: *Tysk i verden.*
- 9/2008 (spesialutgave) Aud Marit Simensen: *Engelsk i verden.*
- 10/2008 Gunn Elin Heimark: *Praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen. Rapport fra en intervjuundersøkelse.*
- 11/2008 Beate Lindemann: *Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføringen av Kunnskapsløftet.*
- 12/2008 Rita Gjørven: *Fra fransklærerstudent til fransklærer. En undersøkelse av seks nyutdannede fransklæreres praksis gjennom deres tre første arbeidsår.*
- 13/2008 Elin Nesje Vestli: *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i fremmedspråkundervisningen.*

Retningslinjer for manus til FOKUS PÅ SPRÅK
ligger ute på www.fremmedspraksenteret.no

For bestilling kontakt:
Fremmedspraksenteret
Høgskolen i Østfold, 1757 Halden
Telefon: 69 21 58 30 Telefaks: 69 21 58 31
E-post: info@fremmedspraksenteret.no

Fokus på språk. 13/2008

© Elin Nesje Vestli / Fremmedspråksenteret 2008

ISBN: 978-82-8195-024-2 (trykket) 978-82-8195-025-0 (på nett)

ISSN: 1890-3622



FREMMEDSPRÅKSENTERET

www.fremmedspraksenteret.no

Fra sokkel til klasserom

Elin Nesje Vestli er professor i tysk litteratur ved Høgskolen i Østfold. I denne publikasjonen setter hun fokus på litterære tekster. Publikasjonen gir en oversikt over sentrale problemstillinger relatert til litteraturundervisning i språkfagene i skoleverket og i høyere utdanning, fulgt av refleksjoner over litteraturens plass i dagens fremmedspråkundervisning. Søkelyset settes i første rekke på produksjon og handling, og det presenteres en verktøykasse for språklærere. Et eget kapittel om kulturformidling og kulturtilegnelse ut fra litterære tekster trekker fram momenter som er særlig aktuelle for fremmedspråkene. Det foreslås også å gå nye veier når det gjelder tekstutvalg. Fra sokkel til klasserom argumenterer for at litteraturdydidaktikk bør være en viktig del av læreres (videre)utdanning, slik at den kan bidra til at faget og undervisningspraksis utvikler seg videre. Dette gjelder ikke bare teori og metoder, men også det tradisjonelle litterære curriculum i fremmedspråkstudier og lærerutdanning.