

Litteraturluguide til Oscar K. og Dorte Karrebæk: Lejren

© Karen Lise Søndergaard Brandt

og Høst & Søn / Rosinante&Co, København 2011

1. udgave, 2011

Omslagstegning: Dorte Karrebæk

Grafisk tilrettelæggelse og omslagsdesign: Mette Plesner

Produktion: Narayana Press, Gylling

Høst & Søn er et forlag i ROSINANTE&CO

Købmagergade 62, 4. | Postboks 2252 | DK-1019 København K

[www.rosinante-co.dk](http://www.rosinante-co.dk) | [www.hoest.dk](http://www.hoest.dk)

## Indhold

<b>4</b>	Indledning
<b>5</b>	Litteraturluguiden
<b>7</b>	Ind i teksten
<b>8</b>	Forslag til elevaktiviteter
<b>11</b>	Inde i teksten
<b>11</b>	Den strukturerede litteratursamtale
<b>18</b>	Genre
<b>18</b>	Billedbogen
<b>20</b>	Litteraturarbejde med billedbogen
<b>22</b>	Forslag til aktiviteter
<b>24</b>	Allegori
<b>25</b>	Litteraturarbejde med allegorien
<b>26</b>	Ud af teksten
<b>27</b>	Læs mere
<b>27</b>	Lyt til
<b>27</b>	Se

## Indledning

“Barndommen overgår alle” – sætningen på første side i billedfortællingen er mærkelig. Flertydigheden forstyrrer i bagehovedet, mens man bladrer videre. Der er noget galt. Barndommen overgår ikke *alt* men *alle*. Som noget, der vinder til sidst. Sætningen er på flere måder en indgang til *Lejren*. Den rummer på en gang det allerbedste og det allerværste, men måske vigtigst af alt: den rummer ”alle”. Barndommen er nemlig ikke kun for børn – hvis overhovedet. Når man er barn er barndommen som begreb ukendt eller i hvert fald uvedkommende for en, man er bare barn. ”Barndom” er et voksent begreb, der indebærer en fortolkning af hvad det vil og bør sige at være barn. Ordet ”barn” er beslægtet med ordet ”bære” – barnet er den, der bæres. I helt oprindelig betydning er den voksne og den voksnes ansvar for barnet altså dybt forbundet med barndomsbegrebet. Den voksne er den, der bærer. Og det er da også voksne, der skaber de rammer, barndommen udfoldes i. Oscar K. har i et interview udtrykt det således:

”Men selv om barndommen overgår os alle, føler voksne ofte pligt til at gøre sig til herre over, hvad der er godt og dårligt for børn. Pligten udmøntes i opdragelsen, som kræver bedre viden og autoritet. Hvor voksne henter denne viden fra, ved jeg ikke. Måske i den mærkværdige idé, at børn ikke er rigtige mennesker, men tomme kar, der skal fyldes”. (<http://www.information.dk/227611>)

*Lejren* handler om barndommen som konstruktion, som voksen forestilling om, hvad der er godt for børn. Børnene i fortællingen får frataget deres navn, identitet og barneliv og bliver tildelt et nummer og en ”barndom”, som de voksne finder passende.

I undervisningssammenhæng er *Lejren* barsk, men ikke for barsk. Fortællingen er nok bygget på en kritisk forestilling om, hvordan vi i vores samfund fortolker barndom og opdragelse. Men

måske mere end det er det en fortælling, der hylder det *at være barn*, og som opfordrer til at værne om retten til at være det. For elever i overbygningen, der står på grænsen mellem barndom og ung voksentilværelse, giver litteraturarbejdet med *Lejren* mulighed for at tage stilling til sig selv. Til det, de har været, til det, de er, og til det, de gerne vil være.

## Litteraturguiden

*Lejren* er kompleks både i form og indhold. Den barske tematik og den ekspressive billedside vil vække følelser, og klassens reaktion er afgørende for, hvor litteraturarbejdet skal føre hen. Fortællingen har mange lag, og der kan arbejdes med den på mange måder: fra det konkrete tid-, sted- og handlingsniveau over perspektiveringer til historiske ”leje” af forskellig art, til eksistentielle og filosofiske diskussioner om opdragelse og identitet. Litteraturarbejdet kan lede i mange retninger, og lærerens opgave vil primært bestå i at være lydhør overfor elevernes input og samtidig fastholde opmærksomheden på teksten. Selvom litteraturguiden repræsenterer en fortolkning og et særligt blik på teksten, er den ikke opbygget som en trin-for-trin vejledning, der leder eleverne hen imod et rigtigt svar. Litteraturguiden består af en række nedslag i teksten, der kan fungere som et oplæg til den **lærerfaglige fordybelse**, der ligger til grund for litteraturarbejdet.

Der kan arbejdes med et eller flere af fokusområderne, som indeholder forslag til lærerens videre læsning, ligesom der under hvert fokusområde er forslag til elevaktiviteter, som kan fungere som udgangspunkt for lærerens videre planlægning, afstemt efter elevernes niveau og interesser.

Litteraturarbejdet med *Lejren* kan være med til at opfylde flere af slutmålene for 9. klassetrin (Nye Fælles Mål 2009), hvor eleverne blandt andet skal:

- udvikle og udvide ordforråd og begrebsverden
- gøre rede for samspillet mellem sprog, indhold, genre og situation
- demonstrere et analytisk beredskab over for ældre og nyere dansk og udenlandsk litteratur og andre udtryksformer
- gøre rede for og anvende forskellige genrer, fremstillingsformer, fortælle teknikker og virkemidler
- gøre rede for og vurdere etiske, æstetiske og historiske aspekter i litterære tekster og andre udtryksformer .

I formålet for danskfaget i folkeskolen står der:

”Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.” (Nye Fælles Mål, Undervisningsministeriet 2009)

Eleverne vil kunne møde sig selv i *Lejren*, hvor der er referencer til konkrete situationer, der vil være genkendelige for mange: delebarnsordning, skole- og institutionsliv, asylcentre og velmenende voksne. Samtidig vil det være naturligt at sætte det læste ind i en større *historisk* kontekst, der vil stille krav til elevernes indlevelsessevne og lægge op til stillingtagen til *etiske* problematikker. Endelig er billedbogen et *æstetisk* udtryk, hvor samspillet mellem ord og billeder skaber et eget sprog, der kommunikerer med læseren på en særlig måde.

*Lejren* vil i kraft af sin særlige udtryksform, sin kompleksitet og spændvidde være velegnet som et af de tre større fiktive værker,

der skal indgå i tekstopgivelserne til 9. klasses afgangsprøve i dansk. (*Vejledning til prøverne i faget dansk*, Undervisningsministeriet 2009)

## Ind i teksten

*Lejren* er en fortælling med et budskab. Der er ingen tvivl: forfatter og illustrator *vil* noget med deres billedbog. Dette signaleres allerede på bogens omslag, hvor forsiden fanger blikket med sin fremstilling af uniformeret ensrettethed i march, og hvor bagsideteksten lægger en forholdsvis fast fortolkningsramme om den første læsning: ”*Lejren* handler om overgangen og opdragelsen til voksenlivet”. Bogen handler altså om noget andet og mere end det, der står på linjerne. Selvom mulighederne for litteraturarbejdet med fortællingen er vide, er det vigtigt, at eleverne når frem til ”teksten under teksten” og får øjnene op for koblingen mellem det umiddelbart håndgribelige handlingsplan og det mere abstrakte eller allegoriske plan, hvor billedfortællingen drejer sig om andet og mere end de konkrete børn i den konkrete lejr. Her kan *førlæsningsopgaver* være med til at skabe en fælles klangbund for forståelsen og et fokus for litteraturarbejdet, uden nødvendigvis at være styrende for den enkelte elevs subjektive oplevelse af teksten. Litteraturarbejdet starter i denne sammenhæng ikke i *Lejren*, eller i andre historiske eller litterære lejre. Indgangen til litteraturarbejdet går gennem barndommen, både som erfaring og som begreb. Barndomsbegrebet vil ikke være noget fjernt og akademisk for eleverne – de er i fuld gang med at mene noget om det at være barn, og måske især om at holde op med at være det. Det er derfor oplagt at begynde litteraturarbejdet netop der, hvor både teksten og eleverne har rigtig meget at sige.

## Forslag til elevaktiviteter

**Fælles:** Inden eleverne præsenteres for teksten, arbejder de med begrebet *barndom*. Lav et associogram eller et mindmap på tavlen (brug evt. et web-baseret program), og giv rigeligt med tid, så eleverne kommer godt rundt om begrebet. Associationsøvelsen har til formål at aktivere elevernes interesse og viden, samtidig med, at de får en fornemmelse for, at barndomsbegrebet spænder vidt: fra den enkeltes subjektive erfaring af barndom til barndomsbegrebet som en konstruktion, der er afhængig af, hvordan det samfund, barndommen udfoldes i, opfatter børn og barndom. Associogrammet skal altså give plads til både smagen af ”min” barndoms skub-op-is og til mere abstrakte begreber som ”tryghed” og ”opdragelse”.

Når eleverne er færdige med den fri association, kan I i fællesskab kategorisere associationerne fx i personlige og almene. Forbind ordene ved hjælp af streger, og lav så mange underkategorier, som der er brug for. Giv tid og rum til en dybdegående diskussion af begreberne, men hold fokus på ”barndom” som overordnet begreb. Elevernes input kan relateres til fx køn: ”flere af drengene nævnte leg og sport – er det noget særligt vigtigt for netop drenges barndom?”, kultur: ”du siger tryghed, men vil et barn i et krigshærgt land forstå det samme ved en tryk barndom som dig?”, historisk kontekst: ”er en ’streng’ opdragelse det samme som for 100 år siden?” osv. Gør det til en vane, at elevernes subjektive og private input også betragtes i et større perspektiv.

Gem associogrammet, så I kan bruge det som inspiration i gruppearbejdet og vende tilbage til det undervejs i litteraturarbejdet.

**Grupper:** Eleverne inddeles i grupper, der arbejder med barndomsbegrebet fra forskellige perspektiver: historisk, samfunds-

mæssigt og kulturelt. Gruppearbejdet kan tage udgangspunkt i nedenstående forslag, der er rummelige nok til at kunne inddrage punkter fra den diskussion, associationsøvelsen afstedkom. Gruppearbejdet kan strække sig over kortere eller længere tid og oplagt inddrage tværfaglige aktiviteter:

- *Barndom før og nu*  
Eleverne arbejder med nedslag i barndommens historie, fx med udgangspunkt i oldeforældre-, bedsteforældre-, forældre- og egen generation. Find inspiration på biblioteket og på [www.boernespejlet.dk](http://www.boernespejlet.dk). Lad eleverne bestemme fokuspunkterne på baggrund af den indledende diskussion, men vær opmærksom på, at relationen til barndomsbegrebet fastholdes. Gruppen fremlægger med tekst, billeder og lyd tre nedslag i barndommens historie for de andre elever.
- *Børns rettigheder*  
Gruppen arbejder med FN’s børnekonvention, som bl.a. kan findes på [www.boerneraadet.dk](http://www.boerneraadet.dk). Her findes også en samling links til undervisningsmaterialer om børnekonventionen.  
Eleverne gennemgår og diskuterer artiklerne i gruppen og fremlægger dem for de andre elever. Hver artikel ledsages af et eksempel på, hvordan børnekonventionen overholdes eller ikke overholdes i Danmark. Herefter kan klassen i fællesskab lave et nyt punkt til børnekonventionen.
- *Den gode opdragelse*  
Eleverne undersøger begrebet ”opdragelse” på nettet og på biblioteket. Eleverne diskuterer, hvad ”den gode opdragelse” består i og nedfælder 10 punkter, som fremlægges for resten af klassen. Punkterne kan fokusere på et eller flere aspekter af opdragelsesbegrebet: forældreopdragelse, skolens testkultur,

eller elevernes sociale opdragelse af hinanden. Lad 3-4 elever være opponenter, som på forhånd har læst de 10 punkter igennem, og stiller kritiske spørgsmål. De øvrige elever kan stille supplerende spørgsmål.

- **Børnekultur**

Gruppen læser om børnekulturkanonen på <http://www.kulturkanon.kum.dk/da/boernekultur/> og finder argumenter for og imod en sådan kanon. Diskuter, hvem målgruppen for kanonen er, og hvad formålet er med at lave en sådan kanon. Eleverne udvælger 3-5 af de kanoniserede værker, som de går i dybden med. Der findes materiale om de enkelte værker på <http://www.dr.dk/skole/Dansk/Boernekulturkanon/boernekulturkanon.htm>. Derudover kan eleverne finde værker, som repræsenterer deres egen barndom, og som de ville kanonisere, hvis de skulle vælge. Værkerne fremlægges for resten af klassen, ligesom argumenterne for og imod en børnekulturkanon sættes til debat.

Elevernes gruppearbejder afsluttes med en fælles evaluering, hvor de forskellige perspektiver på barndom bringes i spil. Fælles- og gruppearbejdet i før-læsningsfasen skal gerne lede eleverne hen imod en forståelse af barndommen som noget relativt. Barndommen er en livsfase, men den er også et *projekt*, som mange har meninger om.

### **Individuelt/fælles**

For at knytte arbejdet med barndomsbegrebet an til det videre litteraturarbejde, præsenteres eleverne for omslaget til *Lejren* (både for- og bagside). Eleverne bruger 5-10 minutter på at summe over omslaget. Alle skriver stikord om titlen, forsideillustrationen og bagsideteksten.

Klassen diskuterer stikordene i fællesskab med henblik på at nærme sig, hvad det er, omslaget signalerer.

Læreren skal ikke afsløre bogens indhold, men stille åbne spørgsmål, der hjælper eleverne med at sætte ord på deres umiddelbare oplevelse.

### **Inde i teksten**

Før-læsningsfasen har givet eleverne et fælles grundlag for det egentlige analysearbejde. Uden at have givet dem en forhåndsanalyse af teksten, har arbejdet med barndomsbegrebet givet dem en indgang til fortællingens budskab og aktiveret deres interesse og selvstændige meningsdannelse.

### **Den strukturerede litteratursamtale**

Litteraturarbejdet kan indledes med, at eleverne selv læser bogen, eller ideelt en fælles oplæsning, hvor alle har mulighed for at følge billederne. Oplæsningen bør være grundigt forberedt enten af læreren eller eleverne. Billedfortællingen er forholdsvis lang, og både tekst og billedside er mættet, så eleverne skal have tid til at fordøje de mange indtryk undervejs. Det er en god idé at lade eleverne tage notater under (op)læsningen, eller at holde par- eller gruppevis "summemøder", hvor eleverne får 5-10 minutter til at sætte ord på deres helt umiddelbare indtryk.

Når klassen i fællesskab skal arbejde med teksten, er *den strukturerede litteratursamtale* (Skarðhamar 2006) et godt udgangspunkt. Denne form for litteratursamtale udstikker en retning for klassens diskussion med teksten som det fælles referencepunkt og litteratursamtalens kerne. Den har samtalsens åbne karakter, men med teksten som forpligtende centrum. Læreren rolle er at hjælpe eleverne til at sætte ord på deres oplevelse, samtidig med, at fokus på teksten hele tiden fastholdes.

Den strukturerede litteratursamtale er altså en dialogisk undervisningsform, men med læreren som vejviser. Læreren har på forhånd gjort sig grundige overvejelser over tekstens form og indhold og de faglige mål for litteratursamtalen. Selvom samtalen har en fast struktur, må læreren være åben for elevernes input og kunne inddrage dem i samtalen og den videre undervisning. Olga Dysthe skelner i *Det flerstemmige klasserum* (Dysthe 1997) mellem tre begreber, der kan hjælpe læreren til at inddrage elevernes bidrag og samtidig fastholde retning og formål med samtalen:

1. Autentiske spørgsmål: åbne spørgsmål, der ofte drejer sig om elevens subjektive oplevelse. Svaret på spørgsmålet er ikke givet på forhånd, og eleven må reflektere over sine egne synspunkter. Autentiske spørgsmål bevirker, at læreren kan følge op på svaret gennem optag og høj værdsætning.
2. Optag (efter engelsk "uptake"): indebærer, at læreren indarbejder elevudsagnet i det følgende spørgsmål, typisk ved at spørge ind til en begrundelse for den reaktion, der kom til udtryk gennem svaret på det autentiske spørgsmål.
3. Høj værdsætning: indebærer, at elevens udsagn bliver værdsat ved at blive brugt i den videre undervisning. Det betyder, at læreren skal kunne fravige sin planlægning og give plads til, at elevernes forskellige blikke på teksten kan åbne nye døre.

Litteratursamtalen er struktureret omkring tre typer eller kategorier af spørgsmål: identifikationsspørgsmål, refleksionsspørgsmål og overføringsspørgsmål.

*Identifikationsspørgsmål* er spørgsmål, der har til formål at forbinde læserens og tekstens verdener. Vores første oplevelse af en tekst vil ofte være tæt forbundet med vores egne erfaringer, frygt, forhåbninger og interesser. Vi læser os selv ind i teksten og teksten ind i os selv. Identifikationsspørgsmål har til formål at genskabe og bruge den første oplevelse og indlevelse på en faglig måde. Her er ingen rigtige eller forkerte svar, målet er at vække elevernes interesse og give dem følelsen af, at deres oplevelse er et vigtigt bidrag til undervisningen. Identifikationsspørgsmålene kan være vidt forskellige, men med samme retning og mål – fra elevens subjektive oplevelse og ned i den fælles tekst. Der kan tages udgangspunkt i Skarðhamars nedenstående spørgsmålstyper, eller laves andre spørgsmål med udgangspunkt i klassens reaktioner:

- Har du nogensinde ...  
(fx: Har du nogensinde fået at vide, at noget er *for din egen skyld*?)
- Hvad ville du have gjort, hvis ...  
(fx: Hvad ville du have gjort, hvis du var i Lejren og hver dag skulle kæmpe for at overleve på næsten ingen mad – ville du sørge for at redde dit eget liv, eller ville du kæmpe for fællesskabet og risikere at dø?)
- Hvad ville du synes om at ...  
(fx: Hvad ville du synes om, at dit navn blev erstattet af et nummer?)
- Hvad ville du have ønsket dig, hvis ...



(fx: Hvad ville du have ønsket at beholde, hvis du var i samme situation som børnene i *Lejren*, og alle dine ejendele – undtagen en – blev taget fra dig?)

Der skal ikke nødvendigvis stilles mange identifikationsspørgsmål – et kan være nok, hvis det afføder en god diskussion. Forestillingen om, at ens navn blev erstattet af et nummer, kan fx blive til refleksioner over, hvad der skaber vores identitet, og igen lede tilbage til teksten for at se, hvordan børnene i *Lejren* forsøger at holde fast i sig selv.

*Refleksionsspørgsmål* er næste trin og hovedfasen i den strukturerede litteratursamtale. Her er målet, at eleverne kommer dybere ned i teksten og reflekterer over fortællingens formsprog og indhold. Refleksionsspørgsmålene er vanskeligere end identifikationsspørgsmålene forstået på den måde, at teksten sætter grænser for betydningsdannelsen. Spørgsmålstyperne må stadig meget gerne være autentiske, men elevernes personlige oplevelse og mening om teksten må begrundes i teksten. Går samtalen eller nogle af eleverne i stå, kan der stilles *observationsspørgsmål*, som stiller krav til elevernes iagttagelsesevne og hukommelse, fx:

- Hvilket navn passer til hvilket nummer?
- Hvor mange voksne nævnes der i fortællingen – og hvem er de (vagter, forældre, lærere osv.)?
- Er der noget sted i fortællingen, der siger noget om, hvor lang tid børnene er i Lejren?

Selvom sådanne spørgsmål ikke er autentiske, kan de værdsættes (jf. Dysthe) ved at blive brugt i den videre undervisning. Det er fx væsentligt at have noteret sig referencerne til normaltilværelsen

og de voksne udenfor Lejren, når eleverne skal dybere ned i fortællingens symbolik.

Refleksionsspørgsmålene kan gå i dybden med et aspekt ved fortællingen, som eleverne måske har vist særlig interesse, eller de kan berøre hovedpunkterne i en ”klassisk” tekstanalyse, gerne med spor fra analysearbejdet tilbage til barndomsbegrebet. Spørgsmålene nedenfor kan bruges som de er, eller fungere som optakt til et mere indgående arbejde med et eller flere af punkterne. I den strukturerede litteratursamtale skal eleverne ikke nødvendigvis være fuldstændig ”hjemme” i tekstanalysens grundbegreber. Det væsentlige er, at de ved at beskæftige sig med fortællingens byggesten får blik for, hvordan og hvorfor teksten virker på dem, som den gør.

### Individuelt, par- eller gruppearbejde

- *Fortæller og synsvinkel:*
  - Hvem fortæller historien – er det en eksplicit/synlig fortæller eller en implicit/skjult fortæller? Prøv at læse bidder af fortællingen op for hinanden, luk øjnene og fornem bogens fortællerstemme – er det en voksen eller et barn?
  - Gennemgå teksten for eksempler på indre og ydre synsvinkel. Hvad betyder det for fortællingen, at synsvinklen skifter mellem flere personer?
  - Vælg en af personerne i bogen og beskriv en central begivenhed fra personens synsvinkel (mundtligt eller skriftligt). Hvordan oplever Teresa koncerten? Hvordan oplever Harry episoden med egernet? Hvordan er det for John at sidde i Hullet? Vær opmærksom på, hvad der rent faktisk står i fortællingen, og hvad der er ufortalt eller underforstået.
- *Handling, komposition og tid:*
  - Del fortællingen op i tre dele: begyndelse, midte og

slutning. Lav en overskrift for hver af de tre dele, der udtrykker, hvad der er den mest centrale begivenhed i den del af fortællingen. Det er vigtigt, at eleverne argumenterer for, hvorfor netop den valgte begivenhed er central.

- Lav en analyse af fortællingen ved hjælp af *aktantmodellen*.

Aktanterne er funktioner i fortællingen og kan rumme både personer, genstande og abstrakte størrelser, fx følelser. Aktantmodellen skal ikke give færdige svar, men den kan være med til at belyse, hvad der egentlig er på spil i fortællingen – hvem vil hvad med hvem og hvorfor? Arbejdet med aktantmodellen kan vise sig at være vanskeligt, fordi hele ”projektet” bag Lejren netop er absurd. Der er ikke noget klart (for)mål bag det hele, så det er vigtigt at understrege overfor eleverne, at analysen ikke skal ”gå op” – tvært imod er det godt at tage fat der, hvor fortællingen gør modstand.

- Læs fortællingen igennem med blik for forholdet mellem *fortalt tid* og *fortælle tid*. Den *fortalte tid* er det tidspunkt eller tidsrum, hvor fortællingen udspiller sig. Dette er et punkt, der står åbent for fortolkning i *Lejren*. Fortællingen kan udspille sig under 2. Verdenskrig, i en nutidig asyллеjr eller måske i en forestillet, dystopisk fremtid. Det er også uklart, hvor længe børnene opholder sig i Lejren. Eleverne kan lede efter tegn i teksten, der peger på den fortalte tid: årstidernes skiften, eller noget i tekst eller billeder, der signalerer, i hvilken tid, vi befinder os. *Fortælle tiden* er det tidspunkt, fortællingen fortælles fra. Har eleverne nogen fornemmelse af, hvor lang tid, der er gået, fra begivenhederne fandt sted – og til det ”nu”, hvor fortællingen fortælles? Alle bud er gyldige, men eleverne må altid argumentere ud fra teksten.

- *Personer og miljø*

- Eleverne laver i stikordsform *indre og ydre personkarakteristik* på fortællingens mest centrale figurer: John, Teresa, Hamid og Harry. Den ydre personkarakteristik koncentrerer sig om den måde, hvorpå tekst og billeder beskriver personernes ydre, mens den indre personkarakteristik er mere fyldig, og drejer sig om den måde, teksten fremstiller personernes indre, deres motiver, længsler, frygt og følelser. Sådanne fremstillinger kan være både *direkte* og *indirekte*. For eksempel er Teresas ydre beskrevet direkte i både teksten og billederne, mens hendes selvmord tyder på en desperation og en afmagt, som kun fremstilles indirekte, mellem linjerne. Stikordene gennemgås i fællesskab, og eleverne argumenterer ud fra teksten: ”Jeg har skrevet, at John er *modig*, fordi han ...”, eller ”På billedet ser Teresa ud som om, at hun er bange”.

Eleverne gennemlæser par- eller gruppevis fortællingen med blik for *miljøet* og skriver stikord undervejs. Hvad er Lejren for et sted? Hvad står der i teksten og hvordan skildrer billederne miljøet? Hvordan forestiller eleverne sig, at der lyder, lugter og føles? Når eleverne er færdige med at skrive, gennemgås stikordene i fællesskab og deles op i ”realistiske” og ”ikke-realistiske”. Diskuter, hvor miljøet låner træk fra noget der er sket/kunne ske i virkeligheden, og hvor tekst eller billeder bliver ”mærkelige”, urealistiske, forvrængede eller andet.

Sidste spørgsmålstype i den strukturerede litteratursamtale er *overføringsspørgsmål*, som har til formål at perspektivere og aktualisere teksten i forhold til elevernes egen livsverden. I denne litteraturguide er koblingen mellem fiktionen og virkeligheden et gennemgående tema, men der vil også være forslag til videre arbejde med overføringsspørgsmål i afsnittet ”Ud af teksten”.



### Faglitteratur om litteratursamtalen

Chambers, Aidan: *Böcker inom oss – om boksamtal*. Rabén & Sjögren (1993) 2002

Dysthe, Olga: *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Klim 1997

Skarðhamar, Anne-Kari: *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Gyldendal 2006

### Faglitteratur om litterær analyse

Henkel, Ayoe Quist (red.): *Stjernebilleder II. Børnelitteratur – analyse og fortolkning*. Dansk lærerforenings Forlag 2009

Thurah, Thomas: *Tekstanalyse og litterær metode*. Gyldendal 2010

## Genre

Når elever arbejder med genrebegrebet, sætter de den aktuelle tekst ind i en større litterær kontekst. Genrearbejde har fokus på særlige træk i teksten, som er med til at forbinde den med nogle tekster og adskille den fra andre. I forhold til *Lejren* vil det være oplagt at arbejde med dens form og udtryk ved at se på den som billedbog. For at arbejde med fortællingens dybere lag foreslås det her at introducere eleverne for *allegorien* som litterær form.

### Billedbogen

Billedbogen forbindes ofte med småbørnsbøger. Det lille barn genkender, peger og bruger måske billederne som støtte og udgangspunkt for en egen fortælling eller samtale med den voksne medlæser. Selv om udbuddet af billedbøger til små

børn er varieret, har der alligevel været så mange lighedstræk i fortælleform og indhold, at man har talt om billedbogen som en selvstændig genre. Men billedbogen er under udvikling. Målgruppen kan ikke begrænses til små børn, men også større børn, unge og voksne, ligesom der både i form og indhold er en langt højere grad af kompleksitet end tidligere. *Lejren* er eksempel på en billedbog, der på alle måder er grænsebrydende. Det narrative forløb, selve fortællingen, former ikke en enkel og lukket cirkel (hjemme-ude-hjem), som i den klassiske billedbog, men har en lineær form, der ender åbent – det er uklart, hvor børnene kommer fra, hvad de egentlig skal i *Lejren*, og hvor de skal hen bagefter.

Illustrationerne begrænser sig ikke til at understøtte det skrevne, men fortolker tekstens tomme pladser og skaber selv nye. Tematisk bryder fortællingen drastisk med den traditionelle børnebilledbog, som ofte har et pædagogisk sigte, og som vægter det genkendelige og trygge. Langt de fleste billedbøger for børn bekræfter et billede af barndommen som en lys og glad tid. Hvis billedbogen behandler svære emner, er det meget sjældent, at der ikke forekommer en form for forløsning i fortællingen.

Billedbogsforskeren Ulla Rhedin beskriver i artiklen ”På rejse i barndommen. Om billedbøger for børn og voksne” (Rhedin 2000), hvad hun kalder ”det poetiske eller ekspressive billedbogskoncept”. Hun bruger termen for at indkredse en nyere type billedbøger, som adskiller sig fra den klassiske småbørnsbilledbog ved at have en ”åben struktur med mange lag”. Den poetiske/ekspressive billedbog forklarer og formidler ikke, men udtrykker emner, som kan være ”urovækkende og provokerende” i et ofte mere symbolsk og poetisk formsprog end den mere realistiske og pædagogisk forklarende billedbog. Det væsentlige er, at den poetiske/ekspressive billedbog kommunikerer på flere niveauer. Den kan henvende sig til læsere i forskellige aldre, men også til

forskellige typer læsere indenfor samme aldersgruppe, og måske allervigtigst: til forskellige ”lag” i den enkelte læser. Den nye billedbog taler til følelserne før intellektet – det stiller krav til læseren (og læreren!), men frisætter samtidig læsningen, fordi den ikke stiller krav til nogen ”rigtig” forståelse eller tolkning.

#### **Faglitteratur om billedbøger:**

Christensen, Nina: *Den danske billedbog 1950-1999*. Roskilde Universitetsforlag 2003

Nikolajeva, Maria: *Billedbogens puslespil*. Høst & Søn 2004

Rhedin, Ulla: ”På rejse i barndommen. Om billedbøger for børn og voksne”, i: Anne Mørch-Hansen (red.): *Billedbøger & Børns billeder*, Høst & Søn 2000

## **Litteraturarbejde med billedbogen**

Billedbøger giver mulighed for at arbejde med litteratur på en ny måde. Det, at teksten understøttes og fortolkes af illustrationerne (og omvendt), er med til at konkretisere og synliggøre, at litteratur ikke bare er ”historier”, men fortællinger, der er tilrettelagt og organiseret på en måde, der stiller krav til, at læseren aktivt bruger sit personlige og narrative beredskab og skaber med. I billedbogslæsningen skal eleven kunne navigere mellem de to udtryksformer tekst og billede, forstå samspillet mellem dem, og nå frem til en helhedsoplevelse af billedbogen. For at få udbytte af genrens didaktiske potentiale er det derfor vigtigt ikke at opretholde et skel mellem tekst- og billedanalyse, men at forholde sig til samspillet mellem udtryksformerne. Det er først, når

billedbogen anskues som et hele, at genren bliver meningsfuld i undervisningssammenhæng.

Maria Nikolajeva skriver i *Billedbogens puslespil* om billedbogens særlige potentiale:

”Uanset, om vi begynder med teksten eller med tegningen, skabes der forventninger til den anden del, som på sin side giver nye erfaringer og nye forventninger. Læseren pendler frem og tilbage mellem det verbale og det visuelle, mens forståelsen bliver stadig bredere og dybere” (Nikolajeva 2004, side xx).

Nikolajeva skelner mellem fem forskellige typer tekst-billedrelationer, der spænder fra fuldstændig overensstemmelse mellem tekst og billede til den modstridende/ambivalente tekst-billedrelation, hvor tekst og billede fortæller helt forskellige historier:

- Symmetrisk billedbog: Tekst og billede fungerer parallelt, de spejler hinanden ved at fortælle samme historie gennem to forskellige udtryksformer, og skaber på den måde redundans (overflødig information).
- Kompletterende billedbog: Tekst og billede står i et kompletterende forhold til hinanden, hvor de hver især kompenserer for hinandens ”huller” eller manglende information.
- Ekspanderende eller forstærkende billedbog: Billederne forstærker og understøtter teksten, som ikke er forståelig uden billederne. Forholdet kan også være omvendt, så teksten forstærker billederne.
- Kontrapunktisk billedbog: Tekst og billede står i et kontrapunktisk forhold til hinanden, hvor de ikke kan forstås uafhængigt.
- Modstridende eller ambivalent billedbog: Tekst og billede fortæller forskellige historier, modsiger hinanden, og skaber usikkerhed om læsemåde og tolkning.

Det kan være svært at skelne mellem de forskellige tekst/billedrelationer, og det er da heller ikke nødvendigt, at eleverne præcist kan definere, hvad forholdet er. Det væsentlige er, at eleverne får en forståelse af, at tekst og billeder ”taler sammen”, og at denne dialog kan have vidt forskellige udtryk. Samtidig bevidstgøres eleverne om, at tekst/billedrelationen styrer læserens ”pendlen” mellem det verbale og det visuelle udtryk, og giver en særlig dynamik, som er forskellig fra skønlitteratur uden billeder. Arbejdet med billedbogen kan på en enkel måde give eleverne indsigt i, at forskellige tekster kræver forskellige læsemåder.

## Forslag til elevaktiviteter

**Fælles/grupper:** Eleverne medbringer eller præsenteres for småbørnsbilledbøger, hvor kompositionen er enkel og cirkulær (hjemme-ude-hjem), tekst og billede symmetrisk (de fortæller samme historie), fortællerstemmen tydelig og budskabet klart (pædagogisk sigte). En gennemgang af den klassiske billedbogs typiske træk kan skabe forståelse for, hvordan den ekspressive/poetiske billedbog afviger fra denne grundform og tvinger læseren til en anden læsemåde og et mere komplekst fortolkningsarbejde. Ved at sammenligne forskellige billedbøger kan eleverne opleve, hvordan de eksperimenterende billedbøger er fulde af ”huller” eller tomme pladser, hvor det er op til læseren selv at skabe mening og sammenhæng.

Lad eleverne arbejde gruppevis, først med en eller to småbørnsbilledbøger, dernæst med et par sider fra *Lejren*. Sammenlign og diskutér forholdet mellem tekst og billeder – hvor er der størst overensstemmelse, hvor og hvordan tolker tekst og billeder

hinanden, og hvor er noget ufortalt, så der stilles der krav til læseren om at ”digte med”.

**To og to:** Eleverne vælger parvis en billedbog – gerne en, der betød noget for dem, da de selv var små. Bogen læses (evt. højt), og eleverne forsøger nu at sætte ord på den barndom, bogen beskriver. Hvordan har hovedpersonen det? Hvordan er miljøet og personerne skildret? Hvad fortæller bogen om det at være barn?

**Gruppe/fælles:** Når eleverne har nået en forståelse af forskellen på den klassiske og den komplekse billedbog, kan der arbejdes videre med en mere dybdegående analyse. Billederne kan analyseres for sig selv ved hjælp af den klassiske billedanalyseres grundbegreber:

- Komposition (central-, symmetrisk-, trekants- eller diagonal-komposition, det gyldne snit osv.)
- Rum (forgrund, mellemgrund, baggrund)
- Synsvinkel (normal-, frø- eller fugleperspektiv)
- Bevægelse (statisk, dynamisk, rytmisk)
- Lys (naturligt lys, belysningslys, symbolsk lys, lysmængde, hårdt eller blødt lys osv.)
- Farver (grundfarver, farveharmonier, farvesymbolik)
- Figurernes udformning, kropssprog og placering i billedet

I billedanalysen er billedplanets kommunikation i fokus. Billedanalysen bør imidlertid ikke stå alene, men relateres til teksten. Det kan ske ved at spørge ind til den måde, billederne ”fortæller med” på:

- Hvad viser billedet?
- Hvordan bringer billedet det narrative forløb videre?
- Hvordan beskærer billedet fortællingen og zoomer ind? (Indblik)

- Hvordan zoomer billedet ud? (Overblik)
- Hvad fortæller billedet, som teksten ikke fortæller? (Udblik)
- Er tekst og billede symmetriske? (Viser de det samme?)
- Er billedet kontrapunktisk i forhold til teksten? (Viser billedet noget helt andet end teksten?)
- Viser billedet hovedpersonen, eller ser vi situationen med hovedpersonens øjne? (Synsvinkel)

(Med inspiration fra: Ingelise Blom Hansen: "Jeg læser, jeg ser" i: Iversen/Hansen (red.): *Byggesten til danskundervisningen*, Academica 2008)

### Allegori

Ordet "allegori" betyder egentlig "at sige noget andet" og er en bred betegnelse for fremstillinger, hvor abstrakte begreber og tankerækker udtrykkes i en konkret og billedlig form. Allegorien er beslægtet med symbolet og metaforen, men omfatter hele fortællingen. Man kan sige, at mens en rose kan symbolisere kærlighed, eller korset tro, kan hele eventyret *Den grimme ælling* læses som en lang sammenkædning af symboler, der tilsammen udtrykker noget om menneskelige grundvilkår, betydningen af arv og miljø osv. Eleverne er sikkert vant til at arbejde med motiv og tema eller budskab i tekster og kan bruge denne viden i fortolkningen af fortællingen og i forståelsen af genren.

Allegorien har to lag: det, man umiddelbart kan læse/se på billederne, og så "det andet", den overførte betydning. De to betydningslag er helt tydelige i mange eventyr, parabler, fabler, myter og lignelser. De ældre allegorier har et helt fast betydningslag nedenunder den konkrete fortælling, som læseren skal finde frem til for at få fat på den ofte religiøse eller moraliserende kerne, det "egentlige" budskab. I nyere tid bruger mange bøger og film allegoriens form på en lidt anden måde. Her bringes ikke kun én,

men mange fortolkningslag og -muligheder i spil. Men selvom de moderne allegorier ikke altid er religiøse eller mytiske, vil de også ofte sige noget om de store spørgsmål, vores overbevisninger og forestillinger. Det gælder også for *Lejren*. På det konkrete plan er *Lejren* en fortælling om nogle børn, der føres til en udefinerbar lejr, hvor de kæmper for at overleve for til sidst at blive sluppet ud, iført uniformer, hatte og et stykke papir i hånden. Men kigger man nærmere efter, siger *Lejren* "noget andet". Den er en allegori over barndommen. Over vores idé om barndommen, som den vil vise en anden sandhed om.

For at allegorien som form skal give nogen mening, har den brug for læseren. Det er læseren, der skal lave koblingen mellem de to planer, som begge er til stede i teksten, men som først skaber merbetydning og mening, når de "støder sammen" med hinanden og med læserens erfaringsverden. *Lejren* virker urealistisk, forskruet og mærkelig, men der er alligevel masser af referencer til en virkelighed, som eleverne kender. John har allerede regnet ud, "hvem der går videre. Som i skolen". Hamid og Teresa er vant til usle forhold fra asylcenter og kostskole, der er en "inspektør", der ønsker børnene tillykke med "eksamen", da de bliver sluppet ud. Selve *Lejren* vil også minde de fleste læsere om alt for virkelige kz-lejre. Der er altså tegn i teksten, der tyder på, at den vil sige "noget andet" om vores tilværelse.

### Litteraturarbejde med allegorien

**Fælles:** Eleverne præsenteres for allegorien som litterær form, og diskuterer i fællesskab eksempler på, at fortællinger i ord og billeder kan sige noget andet og mere end det umiddelbare: at en fortælling kan handle om et og dreje sig om noget andet. Fortæller et computerspil noget om godt og ondt, eller er det bare ren spænding? Hvad med gyserfilm? Kendte eventyr? Det kan være

svært at sætte ord på, men forsøg at lade eleverne nærme sig, hvordan det ekstra betydningslag etableres, og hvordan tekster kan sige noget vigtigt om det at være menneske.

**Fælles:** ”Først er man barn, og så bliver man voksen, og *Lejren* handler om overgangen og opdragelsen til voksenlivet”. Sådan står der på bogens omslag. Klassen diskuterer i fællesskab, *hvordan* den handler om dette. Hvad er det egentlig den vil fortælle om den overgang? Forsøg i fællesskab at blive enige om 3 vigtige ting, som *Lejren* vil sige til de voksne – og 3 vigtige ting, som den vil sige til børn. Brug evt. stikordene fra förlæsningsfasen, hvor eleverne tog stilling til omslaget. Diskuter hvor og hvordan elevernes forestillinger om, hvad fortællingen handlede om, afviger fra deres indtryk af teksten efter endt læsning.

## Ud af teksten

”Ud af teksten”-fasen, som afslutter litteraturarbejdet og perspektiverer teksten, kan med fordel ende der, hvor litteraturarbejdet ”ind i teksten” begyndte: i barndomsbegrebet. Lad eleverne tage stilling til den fremstilling af barndom, som *Lejren* repræsenterer, og brug stikordene fra det indledende arbejde til sammenligning. Hvordan stemmer Lejrens barndomsbillede overens med elevernes eget blik på barndommen? Og har Lejrens fortolkning af barndommen rokket ved elevernes opfattelse af, hvad barndom er eller kan være?

**Grupper/Fælles:** Filosofen K.E. Løgstrup udtalte i forbindelse med udgivelsen af Bent Hallers barske børnebog *Katamaranen* (1976),

at man ikke må ”tage livsmodet fra et barn”. Del klassen op i to grupper, der skal indtage hver sit standpunkt. Den ene gruppe skal argumentere for, at *Lejren* er alt for barsk for børn. Den anden skal argumentere for det modsatte. Brug god tid til at forberede argumenterne, gå på nettet og find anmeldelser, interview med forfatteren mm. Grupperne vælger de skarpeste af argumenterne og skriver dem ned. I hver gruppe vælges 2-3 debattører, som skal debattere med 2-3 elever fra det modsatte hold. Der vælges en ordstyrer, og resten af holdet fungerer som aktivt publikum ved at stille kritiske spørgsmål.

## Læs mere

Art Spiegelman: *Maus* (Politisk Revy 2008): selvbiografisk graphic novel om 2. Verdenskrig, hvor jøderne fremstilles som mus, tyskerne som katte, polakkerne som grise etc.

## Lyt til

Pink Floyd: *We don't need no education* (fra ”The Wall” 1979): hør sangen, se klippet fra filmen – og diskuter tekstens fremstilling af skolesystemet.

## Se

”*Theresienstadt – danske børn i nazistisk fangenskab*” (Dansk Institut for Internationale Studier, Holocaust og folkedrab 2010): dokumentarisk beretning om seks danske børn, der under anden verdenskrig blev deporteret til den tyske koncentrationslejr Theresienstadt.

Få adgang til nyheder og tilbud fra Høst & Søn:  
Tilmeld dig vores elektroniske nyhedsbrev via hjemmesiden:  
[www.hoest.dk](http://www.hoest.dk) – under **nyhedsbrev**. Og følg med om nyt inden  
for børnelitteraturen på vores blog:  
<http://laerervaelset.dk>

På hjemmesiden kan du på 'Lærerværelset' finde litteraturguider til følgende bøger:

Ronnie Andersen: **Date med en engel** af Inger Lise Lund

Kenneth Bøgh Andersen: **Den store Djævekrig** af Kirsten Jordal

Ina Brunh, David Meinke og Caroline Ørsum. **Genstart** serien af Sofia Esmann

Neil Gaiman: **Coraline. Graphic Novel** af Karen Lise Søndergaard Brandt

Bent Haller: **Knut og køter** af Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen

Bent Haller & Lars Vegas Nielsen: **Grænsebørn** af Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen

Kamilla Hega Holst: **Metilies underjordiske rejse** af Karen Lise Søndergaard Brandt

Stian Hole: **Garmanns gade** af Kirsten Jordal

Roberto Innocenti: **Huset** af Tine Kirkegaard Jensen

Oscar K. og Dorte Karrebæk: **Idiot!** af Karen Lise Søndergaard Brandt

Oscar K. og Dorte Karrebæk: **Lejren** af Karen Lise Søndergaard Brandt

Anita Krumbach: **Et mærkeligt skib** af Sofia Esmann

Peter Mouritzen & Søren Jessen: **Danser med djævle** af Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen

Peter Mouritzen: **Hekseringe – historier om det usynlige** af Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen

Dorthe de Neergaard & Els Cools: **To ting man aldrig kan vide** af Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen

Charlotte Weitze: **Det hvide kvarter** af Tine Kirkegaard Jensen

Jesper Wung-Sung: **Trælår** af Martin Blok Johansen og Anette Øster