

# INDHOLD

<b>Redaktionel note</b> .....	4	<b>Tema: Reading – Ideer til nyt læsestof</b>	
<b>Nyt fra bestyrelsen</b> .....	6	Novelle af Mary Healy: Noman's land .....	51
<i>Af Bodil Hohwü Nielsen</i>		<i>– med en indledning af Wivian Winther Borg</i>	
<b>Fra fagkonsulenten</b> .....	8	Kursus i Oxford 9.-13. april 2012 .....	55
<i>Af Hanne Kær Pedersen</i>		<i>Af Jonna Fransgård</i>	
<b>Fra redaktøren af EMU</b> .....	10	Kommentar: Ideer til undervisning i fantasy .....	63
<i>Af Christine Lehn-Schiøler</i>		<i>Af Jonna Fransgård</i>	
<b>Tema: Reading – Hvordan gør vi eleverne til gode læsere?</b>		In bed with our elephant: Scotland out of the United Kingdom? .....	64
<b>At læse efter forholdene</b> .....	12	<i>By David McCrone</i>	
<i>Af Birgitte Prytz Clausen</i>		Destiny is Difficult: Ben Okri in Edinburgh .....	68
Når lektier er mere end bare at læse fra side 11-17 ...	16	<i>By Duncan MacLaurin</i>	
<i>Af Bodil Aase Frandsen</i>		Postcolonial literature and Edinburgh Book Festival ...	74
Tøndermodellen .....	24	<i>Af Gitte S. Nielsen</i>	
<i>Af Janet Furtado, Christiane Risager Frøstrup og Brian D. Pedersen</i>		The Robben Island Bible .....	76
CAIP: Analysemodel nr. 117 – Den virker! .....	33	<i>By Matthew Hahn</i>	
<i>Af Anne Mette Finderup og Agnete Fog</i>		Poems by Keith Armstrong .....	80
Læsning i engelskundervisningen .....	38	<i>Doctor Keith Armstrong – Poet and Scholar</i>	
<i>Af Susanne Karen Jacobsen</i>		<b>Anmeldelser</b>	
Kom "ind i læsning" .....	43	Modern Britain.	
<i>Af Mette Steenberg</i>		Development in Contemporary British Society. ....	83
		Wider Contexts – Basisbog til engelsk A .....	85
		Shakespeare – Lives and Works .....	87
		Falling Sideways .....	89

# Redaktionel note

I dette nummer af Anglo Files sætter vi fokus på læsning: Hvordan gør vi elever og kursister til gode læsere, og hvordan gør vi dem interesserede i at læse?

Vi lægger ud med en samling artikler om læsningens didaktik. Her er masser af både teoretiske overvejelser og praktiske råd, herunder tekst-analysemodeller og tips til at give lektier for (eller lade være!). Vi runder af med en artikel om intet mindre end en læserevolution startet af The Reader Organisation og deres "Get into Reading" program, der også har fundet vej til Danmark.

I anden del af bladet bringer vi konkrete ideer til læsning. Den irske forfatter Mary Healy, som deltagere i Irlands-kurset sidste år vil huske, har givet os lov til at bringe novellen "Noman's Land". Matthew Hahn har skrevet en artikel om sit nye teaterstykke "The Robben Island Bible", og Keith Armstrong bidrager med digte. Endvidere er der stof fra foreningens kursus i Oxford om "fantasy". Endelig er der artikler udsprunget af kurset i Edinburgh, herunder både en artikel om Skotlands forhold til UK og to artikler om "postcolonial literature".

*Redaktionen ønsker alle god læselyst!*

Næste nummer af bladet handler om digitale medier og IT i undervisningen og har deadline den 15. januar.



## VIGTIGT om materiale til Anglo Files

**Less is more:** Gør så lidt som muligt ud af at formatere teksten og sætte den op.

Send din tekst til os i en txt-fil eller f.eks. i word, og send billeder/illustrationer for sig selv sammen med tekstfilerne. Du skal altså IKKE bruge tid på at sætte billederne ind i f.eks. et word-dokument, men blot overlade det til os at sætte tekst og billeder op. Vi vil meget gerne have billederne i en jpg-fil i tryk kvalitet (330dpi i 100 % størrelse), så de kan blive flotte i bladet.

Vær opmærksom på, at der kan være copyright-problemer med billeder og illustrationer.

Send en mail til [vj@hj-gym.dk](mailto:vj@hj-gym.dk), hvis der opstår tvivlsspørgsmål.

# Indkaldelse til generalforsamling 2013

Der indkaldes hermed til ordinær generalforsamling i Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og hf **torsdag d. 28. februar 2013 kl 17.00 – 18.00** på Hotel Australia i Vejle.

Nærmere oplysninger på [www.engelskforeningen.dk](http://www.engelskforeningen.dk)

Dagsorden: ifølge vedtægterne

Sager, der ønskes optaget på dagsorden, skal være formanden i hænde senest 4 uger før generalforsamlingen.

1. Valg af dirigent og referent
2. Godkendelse af dagsorden
3. Fremlæggelse og godkendelse af formandens beretning
4. Kassereren forelægger det reviderede regnskab til godkendelse
5. Fastsættelse af kontingent og budget
6. Behandling af indkomne forslag
7. Valg af medlemmer til bestyrelsen
8. Valg af suppleant til bestyrelsen
9. Valg af to revisorer
10. Evt.

Det reviderede regnskab kan rekvireres af medlemmerne 2 uger før generalforsamlingen ved henvendelse til kassereren.

Der er 4 bestyrelsesmedlemmer og 1 suppleant på valg.  
Bestyrelsen opfordrer alle interesserede kandidater til at melde sig.  
Forslag til kandidater skal være bestyrelsen i hænde senest 4 uger før generalforsamlingen.

I forbindelse med generalforsamlingen afholdes der kurset USA: This American Life fra torsdag d. 28. februar fra kl 9.30 til fredag d. 1. marts kl 16.00.

Efter generalforsamlingen vil der være middag.

Vi håber, at rigtig mange har mulighed for at deltage.

Tilmelding til kurset på [www.engelskforeningen.dk](http://www.engelskforeningen.dk).

*På bestyrelsens vegne  
Bodil Hohwü Nielsen*

# Nyt fra bestyrelsen



Af Bodil Hohwü Nielsen  
Formand for Engelsklærerforeningen  
for Gymnasiet og HF



## Så kom den da endelig, bogen!

Forhåbentlig har alle medlemmer modtaget vores udgivelse, *English Teachers on the Move*, inden for de seneste uger. Arbejdet med bogen begyndte for næsten 3 år siden da vi i bestyrelsen foreslog at bruge en del af foreningens ret store overskud på at sammensætte en bog med både didaktiske og debatterende artikler. På flere generalforsamlinger har der været debat om foreningens økonomi, ikke mindst det store overskud. Pengene er investeret og kaster derfor endnu mere af sig. Over årene har der været forskellige forslag. Vi kunne fx have valgt at give et års kontingentfrihed, eller lave en række gratis kurser, men vi mente at en bog med en bred vifte af artikler kunne række længst ud til alle foreningens medlemmer og også (*vain hope!*) måske være af interesse for andre sprogundervisere.

Processen har selvfølgelig været lang. Vi skulle jo i første omgang finde ud af hvad bogen egentlig skulle indeholde. Så da Henriette Knudsen og jeg i november måned for 2 år siden drog til Langeland for at mødes med Susanne Jørgensen den første gang for at brainstorme, var alle muligheder på bordet. Vi snakkede emner og mulige forfattere og forsøgte at lægge en rød tråd. Langsomt voksede *"the beast"* frem. Det var ikke helt til at se hvad det skulle blive til, men efter flere

møder, bestyrelsesmøder, mails frem og tilbage så dukkede der en form op. Arbejdet med at finde forfattere var også *"work in progress"*. Vi havde et ønske om at blande posen og dermed spørge både de gode, gamle kendte og nye – måske yngre – om at bidrage. Vi havde ønsket måske at få en faggruppe med i buketter af bidrag, men det var ikke muligt. Det har været dejligt at stort set alle vi har spurgt, har sagt ja, næsten uden forbehold. Vi har da også lokket med honorar (beskedent – men dog) og yderst fleksible deadlines. Hvis der er en af jer der sidder derude og tænker: Hvorfor blev jeg ikke spurgt, så skyldes det vores uvidenhed. Vi kan kun opfordre til at I tager revanche ved at skrive til Anglo Files. Da alle forfattere og artikler efterhånden var på plads, skulle vi jo også finde ud af hvordan det rent praktisk skulle gribes an. Da vi i øjeblikket får en yderst god og pålidelig service fra Dansklærerforeningens sekretariat (vi køber os til det), føltes det naturligt at henvende os til dem for at få hjælp til lay-out, opsætning, trykning osv. De har arbejdet hurtigt og dygtigt og sørget for at det er vores bog – altså foreningens bog – og ikke en bog der opfattes som en del af dansklærerforeningens udgivelser.

## Nu er vi så klar til nye udfordringer

Måske har I lagt mærke til at vi nu findes på Facebook? Vi håber at vi her har mulighed for at kom-

munikere hurtigere og være mere opmærksomme på medlemmernes ønsker. Vi har ikke tænkt os at nedlægge hjemmesiden da den fungerer fint som det sted hvor man kan orientere sig om foreningens vedtægter, bestyrelsens sammensætning, regionssekretærer, tilmelde sig kurser og ikke mindst have adgang til Anglo Files med næste alle numre i elektronisk form. Vi vil aldrig kunne undvære hjemmesiden, men den egner sig ikke til den hurtige kommunikation, og derfor bestemte vi os for at hoppe med på den moderne bølge og gå på Facebook.

Måske har I også lagt mærke til at vores kursusudbud byder på nyskabelser. Dels forsøger vi sammen med Hanne Kær Pedersen at genetablere de gamle regionalmøder hvor Hanne sammen med regionssekretærerne og Stig Lægdsgaard, der er foreningens kursuskoordinator, kan sammensætte kurser/møder om aktuelle, undervisningsrelaterede emner, som fx retning og karaktergivning af skriftligt arbejde, dels søsætter vi en

luxusliner af et kursus i forbindelse med Generalforsamlingen 28. februar. Kurset strækker sig over to dage, og der er overnatning og mulighed for at feste og netværke. Vi håber at mange har mulighed for at komme.

Endelig venter vi spændt på at se en af de rigtig store udfordringer, nemlig forsøget med den digitale skriftlige eksamen. Et prøvesæt er på trapperne og forhåbentlig har vi set det når dette nummer af Anglo Files rammer måtten.

Henriette og Susanne er jo trådt ud af bestyrelsen (vi savner jer!) så jeg vil gerne benytte lejligheden til her at sende en meget stor tak for et effektivt og inspirerende samarbejde i forbindelse med bogens tilblivelse. Tak også til alle bidragsydere. Hvis man enten ikke har fået bogen tilsendt (der kan være fejl i vores adresselister) eller ønsker at købe flere eksemplarer, så kan man henvende sig til bestyrelsen/ formanden.

Vi ses i Vejle.

## Kursus

Årskursus og generalforsamling i Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF  
– USA: This American Life

**Kursusudbyder** Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF

**Indhold** Foreningen indbyder igen til årskursus. Titlen er USA – This American Life. Der vil være forskellige oplæg om nyere amerikansk litteratur, medier, popkultur og religion. Yderligere vil fagkonsulenten komme og informere. Endeligt bliver der afholdt generalforsamling i foreningen.

**Målgruppe** Foreningens medlemmer

**Undervisere** Mads Fuglede, Søren Staal Balslev, Michael Bach Henriksen, Kurt Larsen m.fl.

**Tid og sted** Torsdag d. 28. februar 2013 – fredag d. 1. marts 2013. Hotel Australia, Vejle

**Pris** 3500 kr.

**Tilmelding** D. 16. januar 2013 på [www.angelskforeningen.dk](http://www.angelskforeningen.dk)

**Kontakt** Bodil Aase Frandsen, Rybners Gymnasium – stx, [baf@rybners.dk](mailto:baf@rybners.dk)

# Fra fagkonsulenten



Af fagkonsulent Hanne Kær Pedersen,  
hanne.kaer.pedersen@udst.dk

## Kære kolleger

### Det skriftlige forsøg med adgang til internettet for engelsk A-niveau

Den første forsøgsopgave er i skrivende stund på vej ud på skolerne efter en smule forsinkelse i trykken. Skolerne vil modtage

- en åben CD, der kan distribueres på skolens netværk
- et lærerhæfte (pdf) med vejledning til arbejdet med opgaven
- et link til en elektronisk evaluering af opgaven og dens dele.

Opgaven består af en todelt prøve: en del med grammatik og en del med skriftlig produktion. Eleven vil få valget mellem at skrive om fiktion eller non-fiktion. De væsentligste ændringer i forhold til den ordinære prøve – ud over, naturligvis, at alle hjælpemidler tæller adgang til internettet – er for fiktionsopgaven

- at genren er defineret som *an analytical essay*
- at nettet er en mulighed, men ikke et krav i besvarelsen

for non-fiktionsopgaven

- at genren er *an article*
- at kommunikationssituationen er klart defineret
- at besvarelsen *must include references to 2-3 Internet sources*

for begge opgaver,

- at besvarelsens længde bør være mellem 800-1200 ord for at tilgodese det øgede tidsforbrug, som internettet må kræve af eleven
- at en skabelon til besvarelsen vil være indeholdt på CD'en.

Alle er velkomne til at afprøve opgaven, der er på 2. g – niveau. En endelig tilmelding til forsøget med eksamen i 2014 skal finde sted via skolens eksamensansvarlige til eksamenskontoret i Ministeriet for Børn og Undervisning i slutningen af februar 2013. Kommentarer til opgaven vil kunne gives i den elektroniske evaluering, så de kan indgå i den videre udvikling af opgaven.

### SRP

Mange skriver til mig vedr. SRP, oftest for at få afklaret tvivlsspørgsmål i forbindelse med materialevelg. For at være gangbart skal materialet

- være publiceret på engelsk
- være trykt eller elektronisk
- være egnet til at anvende engelskfaglige metoder på
- være egnet til at demonstrere opfyldelse af engelskfaglige mål
- have en tyngde, der giver eleven mulighed for faglig fordybelse og opfyldelse ikke blot af engelskfaglige mål, men også SRP faglige mål

Det engelskfaglige i en opgave kan være både sprogligt, kulturelt, historisk eller litterært, og det vil inkludere at man anvender engelskfaglige metoder i arbejdet med materialet. Jeg har givet en beskrivelse heraf i et dokument, som jeg uddelte på ministeriets konferencer om SRP i august-september 2011 og som du kan finde på EMU ("Særtræk i engelsk SRP" <http://www.emu.dk/gym/fag/en/uvm/fagkonsulenthk.html>). Det betyder også, at det kan være forskelligt fra opgave til opgave, hvilke faglige mål, man vurderer opgaven på – altså, at ikke alle faglige mål er i spil/relevante i hver eneste opgave.

Ideelt set vil en SRP i et sprogfag trække paralleller til sprogets kulturområde. Men det er også muligt, at eleven abstraherer over materialet/romanen og dens tematik på en sådan måde, at det engelskfaglige klart fremstår.

Det er vejleder og opgavestillers opgave at sørge for dette, og måske kræver det, at der vedlægges ekstra materiale, der kan hjælpe eleven til at opfylde de faglige mål.

Særlige tvivlstilfælde vedr. engelsk sammen med dansk, hvor metoderne er de samme, og det dermed kan gå hen – utilsigtet – at blive en enkelt faglig opgave. Jeg har tidligere i et nyhedsbrev skrevet således og yderligere står der også noget om dette i papiret "Særtræk i engelsk i SRP" <http://www.emu.dk/gym/fag/en/uvm/fagkonsulenthk.html>:

### **Hvordan sikrer man, at engelsk indgår på lige fod med det andet fag?**

Opgaveformuleringen skal udformes, så den tilgodeser de faglige mål i begge indgående fag ud over de faglige mål for SRP.

Når nært beslægtede humanistiske fag samarbejder, kan være svært at undgå overlap i fagernes faglige mål. Særligt når opgaven er stillet i engelsk og dansk kan det være svært at skelne de to fags faglige mål fra hinanden. Men problemet mindskes hvis

- opgavens genstandsfelt (analysen af tekst/film) også inkluderer forståelse af kultur og samfundsforhold (setting)
  - hvem er modtager af teksten?
  - hvordan repræsenterer teksten kulturområdet?
  - på hvilken måde afspejles den engelsksprogede kultur stilistisk?
- det anvendte tekstmateriale er både engelsk- og dansksproget
- opgaveformuleringen har åbnet mulighed for at anlægge en bestemt analysestrategi

Se i øvrigt dette bilag til vejledningen i dansk: [www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/bilag.html](http://www.emu.dk/gym/fag/da/uvm/bilag.html)

### **SRP censorer**

Igen i år er jeg nødt til at lede efter flere SRP censorer – også flere end sidste år. Helt nye tal viser, at 21% af opgaverne skrives i engelsk, og jeg hører derfor meget gerne fra dig og dine kolleger, hvis I kunne tænke jer at blive censorer. Man modtager 20-25 opgaver, som skal læses og vurderes inden for 6-8 uger, og aflønningen er 2 timer pr. opgave. Aftal med din rektor, at det er i orden med skolen, og giv mig besked *hurtigst muligt*, hvis du ønsker beskikkelse.

### **Regionalkurser**

Jeg har igen i år lavet en aftale med engelsklærerforeningen om at deltage i regionalkurser, der bl.a. tematiserer skriftlighed og karaktergivning og vil indeholde en workshop om bedømmelse af opgaver. De fire kurser vil blive afholdt spredt over hele landet i februar og marts 2013, og foruden jeg selv vil også medlemmer af opgavekommissionerne deltage.

*Best wishes,*

*Hanne Kær Pedersen  
hanne.kaer.pedersen@uvm.dk*

# Fra redaktøren af EMU



*Af Christine Lehn-Schiøler*

*Cand.mag. i engelsk og dansk  
Master i Gymnasiepædagogik  
Lektor på Gladsaxe Gymnasium  
Pædagogisk IT-vejleder  
Medlem af udviklingsgruppen i IT-Fællesskabet*

## EMUen – vidensdeling, inspiration og guldgrube til undervisningen

Jeg er tiltrådt som ny redaktør på EMUens fagside for engelsk for gymnasieområdet og er rigtig glad for at få mulighed for her at oplyse og fortælle om, hvad siden kan og vil – specielt i forhold til nye undervisere. De fleste rutinerede undervisere vil med stor sandsynlighed allerede vide, hvor EMUen kan være en håndsrækning. EMU står for Elektronisk Mødested for Undervisere og har til formål at være en hjælp og inspiration for undervisere samt være et sted, hvor man kan finde eksempler på kollegers vellykkede undervisning og kreative tiltag.

Da jeg selv startede som engelsklærer i gymnasiet for snart ti år siden, var det en af mine nye imødekommende kolleger, som spurgte mig, om jeg kendte EMUen. Det gjorde jeg på det tidspunkt ikke, så jeg gik hjem og klikkede ind på [www.emu.dk](http://www.emu.dk), fandt frem til engelsksiden og blev overvældet over den rigdom af alt muligt nyttigt, som væltede frem. Der var eksempler på forløb, på læsetemaer, sidste nyt fra fagkonsulenten, inspiration til studietursplanlægning, links til tekster og

forslag til læsning inden for kernestofområder. Fra den dag har EMUen været et sted, jeg har besøgt mange, mange gange og kigget på undervisningsmateriale leveret af engelskkolleger fra hele landet.

Materialet til EMUen leveres af engelskundervisere i hele Danmark. Alle, som har erfaringer eller materiale, de vil dele, kan skrive til redaktøren, som systematiserer og gør det tilgængeligt for andre undervisere. Alle, som har lyst, kan bidrage til vidensdelingen på EMUen, og undertegnede redaktør er altid glad for nye input. Det er meget inspirerende at få lov til at være den, der kigger alt det spændende materiale igennem, som dygtige kolleger ønsker at dele ud af og samarbejde omkring.

Jeg vil opfordre alle undervisere i engelsk til at stifte bekendtskab med siden og klikke sig igennem de talrige spændende muligheder, der findes inden for litteratur, historie, medier, sprog, tematiske forløb, skriftligt arbejde, studierejser, brug



af nye medier i undervisningen, SRP/SRO og meget, meget mere. Vores fagkonsulent, Hanne Kær Pedersen, har jævnligt ny information om engelskfaget som viderefremmes på siden. Jeg vil også anbefale, at man kigger på, hvad Træneren har af øvelser fra internettet – de fleste interaktive – man kan give eleverne til træning af primært grammatik. Træneren er også en del af EMUen og kan findes som separat menupunkt øverst på EMU-forsiden.

Når alt dette er sagt om EMUens fortræffeligheder, vil jeg understrege, at EMUens kvalitet står og falder med alle jer! Alle undervisere i engelsk, som udvikler spændende og inspirerende undervisning og ikke er bange for at vise den frem og dele den med andre. Så hermed en stor opfordring til, at alle, der synes, de har noget at byde ind med, sender mig, hvad de vil dele på [christinelehn@gmail.com](mailto:christinelehn@gmail.com). Jeg glæder mig meget til samarbejdet med jer alle!

## Kursus

Film i engelsk – Kvalificeret anvendelse af fakta- og fiktionsfilm i engelsk

**Kursusudbyder** Engelsklærerforeningen for Gymnasiet og HF

**Formål** En introduktion til anvendelse af fakta- og fiktionsfilm i engelskundervisningen.

**Indhold** Udgangspunkt er en definition af film og filmanalyse. Derefter ses på hvordan fakta- og fiktionsfilm kan integreres i engelskfaget, mht. analytisk arbejde, sproglig produktion og skriftlighed. Ingen forudsætninger kræves for at kunne deltage i kurset.

**Arbejdsform** Praktiske øvelser for deltagerne.

**Målgruppe** Engelsklærere i gymnasiet og hf.

**Underviser** Michael Højer

**Tid og sted** Heldagskursus (ca. 5 timer). Sted: Borupgaard Gymnasium.

**Dato** 21/3. 2013. Kl. 9-15  
Se under kursus EN1216

**Pris** Kr. 1000,-

**Tilmelding** På [www.engelskforeningen.dk](http://www.engelskforeningen.dk)

**Tilmeldingsfrist** 21/2. 2013

**Kontakt** [rbach74@gmail.com](mailto:rbach74@gmail.com)

Se også de øvrige kurser på foreningens hjemmeside!

# TEMA: Reading

## Hvordan gør vi eleverne til gode læsere?



Birgitte Prytz Clausen,  
Risskov Gymnasium

### At læse efter forholdene

#### – Hvordan tekstværktøjer måske kan gøre engelskelever til mere manøvredygtige læsere

At læse beder vi eleverne om i mange fag og i mange sammenhænge. Af studievejledere og ledelse er vi på min skole i en del år blevet opfordret til at ledsage de daglige læse-lektier, især i 1g, med præcise anvisninger om hvordan der skal læses: Hvad skal fokus være, hvad man skal skrive ned og tænke over mens man læser o.s.v.

Man kan imidlertid spørge hvor godt vi lykkes med gradvis at slippe tøjret og lade eleverne lære at stille spørgsmål selv? Har vi måske i engelskfaget – fx i kraft af mange gode antologiers mange gode arbejdsopgaver – en tradition for at skærme og styre elevernes tekstarbejde for meget?

I trafikken skal nye bilister lære at vurdere mangfoldige situationer og køre efter forholdene. Har vi på tilsvarende måde haft nok held med at gøre vores elever til manøvredygtige læsere, der kan læse efter forholdene og styre deres eget tekstarbejde hensigtsmæssigt? Kravene til læsning igennem uddannelsesforløbet, herunder i engelsktimerne, bør – måske i højere grad end praksis ofte er? – være præget af en progression der gradvist styrker elevernes evne til selv at kende og vælge imellem relevante læsestrategier og tekstværktøjer med henblik på at kunne løse

stadig mere komplicerede og selvstændige tekst-analytiske opgaver.

Hvis læsning er input er det mest konkrete udtryk for output, altså udbyttet af læsningen, de skriftlige opgaver som den enkelte elev afleverer til bedømmelse. Når opgaverne rettes og tilbageleveres, kan både eleverne og jeg som lærer være frustreret over *hvor svært det er at finde frem til hvordan der skal læses og skrives efter forholdene i engelsk.*

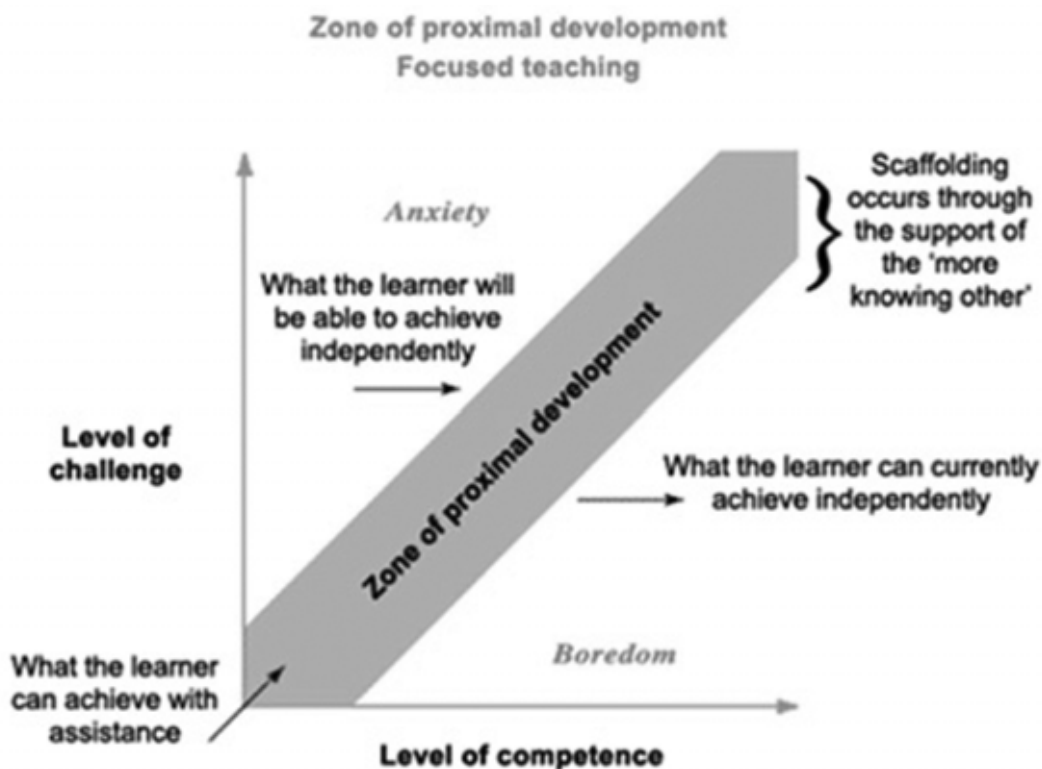
I min 3g, som er et opgraderingshold hvor næsten alle elever har fået ny engelsklærer i år, har jeg de senere måneder hørt spørgsmålet: *Hvad vil du have?* Underforstået – hvorfor får jeg ikke 10 eller 12 som jeg gjorde i 2g? Og jeg har på den anden side været frustreret over at det er så svært at blive enige med dem om hvad 'forholdene' er, og hvad kvalitet i tekstlæsning handler om.

#### Stiladserende tekstværktøjer

Min bog *Text Tools* (Systime 2012) er skrevet for at imødekomme behovet for at gøre tekstarbejdet i engelsk mere konkret og håndterligt. Jeg har – helt forventeligt! – allerede ved personlig er-

faring fundet ud af at bogen i sig selv ikke løser problemet for eleverne. Men den er tænkt som et stilladserende hjælpemiddel der i forbindelse med det skriftlige og mundtlige tekstarbejde kan gøre eleverne bevidste om hvordan man kan læse tekster mere kvalificeret og selvstændigt i takt med at man bliver fortrolig med flere typer tekstværktøjer.

## VYGOTSKY'S ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT



<http://lmrtriads.wikispaces.com/Zone+of+Proximal+Development>

Med Vygotsky kan man tale om at arbejdet med tekstværktøjerne som stillads forhåbentlig kan presse eleverne blidt væk fra *boredom*-zonen hvor de holder fast i det sikre, velkendte og midelmådige – og over i den måske *anxiety*-prægede nærmeste udviklingszone hvor noget er svært, udfordrende og anderledes.

Min fornemmelse er at det i engelsk, som er et fag eleverne har haft i mange år og har følt sig trygge

ved og måske også glade for, er ret svært at presse dem ud i den nærmeste udviklingszone hvor de udfordrer sig selv. Hvorimod det i mit andet fag, samfundsfag, som er et relativt nyt fag for eleverne i gymnasiet, er nemmere at starte på en *tabula rasa* og definere spilleregler der ikke er præget af 'falsk viden' og overdreven selvbevidsthed. Er det mon en rigtig antagelse?

Eller handler et evt. mindre kontant krav til eleverne i engelsk om at humaniorakulturen er

anderledes end samfundsfags-kulturen? At humanistiske fag ikke bryder sig om for præcise, entydige opskrifter og forklaringer men ønsker stadig at holde døren åben for nye tilføjelser og nuanceringer? Med øget risiko for forvirring eller 'anything goes'-holdning hos eleverne til følge?

Bodil Hohwü Nielsen stiller i det indledende kapitel i 'English Teachers on the Move' et godt underspørgsmål i forbindelse med en af sine 3g-elevs SRP-opgave. Han var dygtig til at svare på tekstspørgsmål i forbindelse med den daglige

lektie i engelsk – men hvorfor skriver han så en uselvstændig og middelmådig SRP-opgave hvor han slet ikke kommer under huden på de engelske tekster? Skyldes det at vi definerer en alt for velplanlagt og overskuelig bane i tekstarbejdet i den enkelte time – og derfor ikke træner eleverne nok til at tage pejling og navigere på det stor dybe studieforberevende vand? Har vores *pre*, *during* og *post-reading*-spørgsmål taget overhånd? Har det betydet at eleverne er blevet for dårlige til at stille spørgsmål selv?

### Fra intuition til hypoteser

Jeg tror det er vigtigt at vi lærer eleverne at stole på og udvikle deres tekstlæsningskompetencer, som de jo har masser af fra mange års dansk- og engelskundervisning.

Jeg tror på at vores elever som læsere skal lære at stole på deres intuition ved det første møde med teksten, præcisere den på skrift og holde fast i den. Hvis en elev læser en eksamenstekst og straks associerer til en paralleltekst eller et tema fra undervisningen, så gælder det om at holde fast i og stole på den ide. Hvis eleven reagerer følelsesmæssigt – med irritation, empati eller latter – ligger der her en reaktion det er værd at bygge videre på. En sådan reaktion kan vise sig at være langt mere værdifuld for eleven og den resulterende opgave end den analysemodel som læreren måske ville have foreslået at proppe alle tekster ind i.

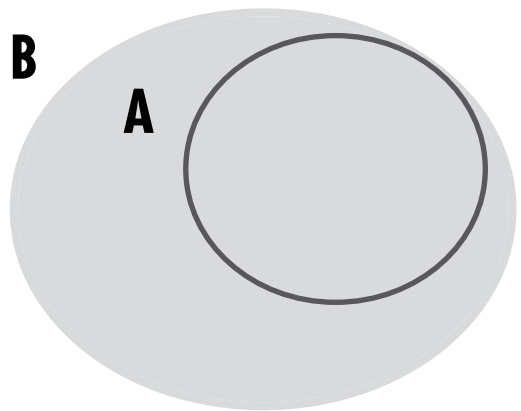
Jeg foreslår at man styrker elevernes tillid til deres egen ideer, fx ved at opmuntre dem til at udfolde dem nærmere vha forskellige typer *freewriting*-øvelser. Ved skriftligt at formulere løs om deres første frit fabulerede ideer og associationer kan disse blive til et råstof der kan destilleres ud fra. Destillatet kan blive til en *hypotese* der vinkler det videre tekstarbejde, vel at mærke med eleven ved roret.

Hypoteser kender eleverne fra samfundsfag og naturvidenskab – udsagn der vha empirisk data kan underbygges eller underkendes. Jeg foreslår at hypoteser bruges på samme måde i engelsk.

Er min hypotese fx *'The theme of insanity is introduced in the first chapter of The Bell Jar'* kan jeg vælge at bruge 'word choice' værktøjet og systematisk lave en liste over de ord der kan siges at tilhøre et 'madness'-relateret semantisk felt. Det er ikke raketvidenskab, men en relativt nem øvelse at lave når ideen er opstået. Og dokumentationen og den deraf følgende argumentationskraft kan blive overbevisende – både fordi eleven selv har valgt fokus (hypotese) og zoomet ind på det relevante empiriske materiale (i dette tilfælde ved at nærlæse teksten i romanens kapitel 1). Med byggesten fra flere tilsvarende hypotese-baserede undersøgelser er grunden lagt for en vel-dokumenteret tekstanalyse der kan gøre Bodil og andre lærere glade. Ikke mindst hvis eleven med udgangspunkt i den første hypotese og undersøgelser fortsætter en hermeneutisk proces som fører til flere ideer og måske forbedrede eller supplerende hypoteser.

### Hvad vil du have?

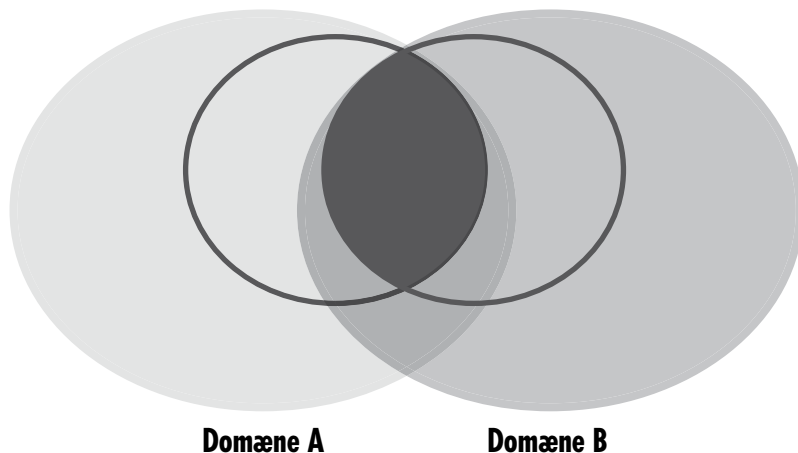
Når mine elever spørger *'Hvad vil du have?'* tænker de måske at de som A skal prøve at lægge sig så meget i min (B for Birgittes) tekstforståelse som muligt:



Men sådan synes jeg ikke det skal være! Jeg blev ikke engelsklærer for at producere ukomplette tekstlæsende kloner af mig selv. Jeg læste engelsk fordi jeg elskede hvad læseoplevelserne gjorde ved mig – og lysten til sådanne oplevelser vil jeg gerne smitte mine elever med. De skal ikke

læse som mig, men de må meget gerne få lyst til at læse af mig.

Men det sker jo ikke for dem alle, og det skal heller ikke være målet for min undervisning. Den egentlige engelskfaglighed i timerne kræver at vi når til enighed om hvordan vi kommunikerer om og formidler vores tekstlæsning, at vi enes om nogle metoder og værktøjer. Måske kan situationen se sådan ud:



Jeg respekterer at eleven (A) oplever teksten på en anden måde end mig (B). Vi er enige om fællesmængden i vores tekstlæsning og anerkender at vi ellers påvirkes på forskellige måder af oplevelsen med teksten. De sorte cirkler er tekstværktøjerne. Jeg kan se at eleven kender dem og kan bruge dem, og jeg respekterer de konklusioner anvendelsen af dem fører frem til, hvis den ellers er underbygget med tilstrækkelig tekstlæsnings-empiri, fokuseret af de hypoteser eleven har valgt. Det er ikke den læsning jeg selv ville lave, men eleven har vist sin evne til både at arbejde med tekstværktøjer på selvvalgte aspekter af teksten og til at argumentere for sine konklusioner.

Til dette års SRP-arbejde har jeg tænkt mig at argumentere for at vi stiller meget præcise engelskfaglige krav til eleverne, fx ved at bede dem formulere præcise hypoteser og foretage begrundede valg af tekstværktøjer. Man kan håbe at engelsk-elevernes metodebevidsthed og dokumentationsevne derved kan blive styrket

Til mine frustrerede 3g-elever har jeg brugt en metafor med en billedhugger. Jeg kan lide at de skriver præcist, velovervejet og *to the point*, så jeg har givet dem mange små fortolkningsopgaver med en begrænsning på fx 300 ord. Det er ikke gået så godt, fordi nogle af dem vist gik ud fra at de første 300 ord de skrev var dem der skulle afleveres. Men billedhuggeren starter jo ikke med

en lille sten – der skal være noget at skære væk af. Der skal være plads til en afprøvnings- og refleksionsproces, også i tekstlæsning. Jo mere man skriver og indgår i dialog med sig selv, jo flere tanker kommer på banen, og jo bedre og mere præcist kan man skrive. Suk!, siger eleverne – det tager for lang tid...

Til en af opgaverne bad jeg dem skrive gruppevis og arbejde sammen i et Google-doc. Flere elevers bidrag og opgavens karakter – det handlede om at samle op på flere tekster mod slutningen af et forløb – gjorde at der i denne sammenhæng kom mange ideer og pointer til syne i billedhuggerens sten. Og pludselig dukkede nogle 10 og 12-taller op af disen! Det var dejligt at se.

Så et bud på en konklusion kan være: Uden masser af råmateriale, kompetencer, metodebevidsthed og værktøjer – ingen vellykkede resultater af tekstlæsningen.



Af Bodil Aase Frandsen

*Bodil Aase Frandsen underviser i engelsk på Rybners Gymnasium og fungerer som skolens læsevejleder. Hun sidder i bestyrelsen i Engelsklærerforeningen og er næstformand i Foreningen for Læsevejledere ved de Gymnasiale og Videregående Uddannelser.*

## Når lektier er mere end bare at læse fra side 11 til 17

De fleste lærere kender frustrationen over at stå foran 30 elever, hvoraf kun et fåtal er parate til at arbejde med dagens lektie. Eleverne har enten ikke læst dagens lektie, eller også har de læst den så overfladisk, at de ikke har nogen brugbar forståelse af den. Som oftest giver vi eleverne skylden for den dårlige lektielæsning. De er dovne, ugidelige, og de er ikke i stand til at sætte sig ned og koncentrere sig. Men er det alene elevernes skyld? Næppe. Nok har en del elever svært ved at læse og forstå, nogle er sågar ordblinde, men det er ikke nok til alene at give eleverne skylden. Når vi giver lektier for, forventer vi automatisk, at eleverne ikke bare læser den tekst, vi har givet dem for, men at de også gør sig nogle analytiske og fortolkende tanker om den, også selvom lektien måske er så minimalistisk beskrevet som "read p. 11-17". Samtidig forventer vi naturligvis også, at de slår de ord op, som de ikke forstår.

Men er denne tilgang virkelig fair over for eleverne? Kan vi forvente, at eleverne ud fra nogle enkelte sidehenvisninger ved, hvordan de skal gribe en tekst an; at de skal læse, forstå, analysere, fortolke og slå op? Det kan man ikke, hvis man spørger eleverne. Mange elever kan ikke gennemskue, hvad læreren forventer af dem, når de skal læse en tekst uden yderligere anvisninger. Skal de have teksten gennemanalyseret og fortolket, eller skal de blot kunne genfortælle den, når de møder til undervisningen? Det er de meget usikre på. Yderligere oplever mange elever, at de, når de så har forberedt en tekst grundigt med

noter, analyse og fortolkning, at de har fokuseret på noget helt andet, end det læreren gør i undervisningen. Det betyder, at eleverne oplever deres forberedelse som spildt. En elev forklarer det således: "Det er okay, når læreren skriver læs s. 10-15, men så må de bare ikke forvente, at vi læser det specielt grundigt<sup>1</sup>.", hvilket en anden elev supplerer med følgende: "Jeg oplever ofte, når jeg har lektier for, som kun lyder på at læse et vist antal sider, at jeg overser vigtige emner." Med disse udtalelser kunne noget tyde på, at der er et behov for en mere grundig beskrivelse af, hvad eleverne skal gøre, når de skal læse lektier.

### Elevgrupper og vanskeligheder

For at blive klogere på, hvordan det er mest hensigtsmæssigt at give lektier er for, er det nødvendigt at forstå, hvilke behov og forudsætninger eleverne har. Starter vi med de ordblinde elever, så skal de have meget klare og konkrete beskeder. Ordblindhed beskrives således af professor dr. phil. Carsten Elbro (Det danske Nationalleksikon): "Ordblindhed, dysleksi, markante vanskeligheder ved at lære at læse og skrive, som beror på langsom og upræcis omsætning af bogstaver og bogstavfølger til sproglyde. Ordblinde har særlig svært ved ord, som de ikke har set før. Læse- og stavfejlene er ofte i modstrid med alminde-

<sup>1</sup> Elevudtalelserne er fra evalueringen af et forløb i en 2. g, hvor eleverne fik elevtimer for at forberede sig skriftligt til undervisningen vha. en såkaldt læseopskrift i en periode, der strakte sig over 6 uger.

lige forbindelser mellem bogstav og lyd, fx kulde læst som kunne, og dig skrevet din.” Yderligere er det vigtigt at pointere, at ordblindhed hverken skyldes manglende intelligens, synsvanskeligheder eller problemer med at se forskel på højre og venstre. Ordblindhed skal forstås som et kontinuum, hvor man kan have forskellige udfordringer inden for læsning og stavning.

I engelskundervisningen vil man opleve, at ordblinde ofte har svært ved at stave. De har tit meget svært ved at formulere sig skriftligt, på trods af at mange er gode mundtligt. Endelig læser mange ordblinde elever utroligt langsomt. For disse elever er det vigtigt, at man er meget konkret. Fordi ordblinde elever er så svage læsere, har de tit svært ved at hæve sig op på det abstrakte plan. De har med andre ord svært ved at læse mellem linjerne. Derfor er det alfa og omega, at ordblinde elever bruger deres it-rygsæk, og at vi som lærere sørger for at indscanne deres tekster i et format, så de kan få deres tekster læst højt. Hvis man er i tvivl om, hvordan det gøres, kontakter man blot

skolens læsevejleder, og så skal hun nok hjælpe. Ved at høre deres tekster læst op vha. en computer, får de ordblinde elever nemlig en meget bedre forståelse af teksten. Undersøgelser viser, at med en it-rygsæk klarer ordblinde elever sig lige så godt som alle andre elever hvis ikke bedre<sup>2</sup> (Frandsen og Mørch, 2012). Det er ikke uhørt at møde ordblinde elever, der får to cifrede karakterer – i den høje ende mundtligt og den lave ende skriftligt.

For de elever, som ofte beskrives som gymnasiefremmede, er udfordringerne nogle helt andre. Mange af disse elever er også svage læsere og stavere. Det er de som oftest, fordi de læser meget lidt. De har muligvis et fint ordforråd, når det gælder kommunikation på internettet, men når det kommer til det sprog, man bliver udsat for i

<sup>2</sup> I en undersøgelse af ordblinde elever med it-rygsæk viste det sig, at de til deres studentereksamen fik et resultat, der lignede landsgennemsnittet, hvis ikke det var bedre.



Foto: Bevil Aase Frandsen



engelskundervisningen, er det meget begrænset. Samtidig har de måske også svært ved at forholde sig til, at engelskundervisningen i højere grad handler om litteraturanalyse, end de er vant til fra grundskolen. De har svært ved at bevæge sig fra det refererende taksonomiske niveau til det analyserende og perspektiverende. Og de har svært ved at hente hjælp hjemmefra. Derfor skal disse elever have om muligt endnu tydeligere beskeder end de ordblinde. Disse elever har ikke knækket studiekoden, og det skal vi hjælpe dem med. Vi skal brække lektierne ned i helt små bidder og være meget konkrete i vores formulering af, hvad vi ønsker, når de læser lektier.

Spørgsmålet er så, om man bare kommer til at undervise ud fra laveste fællesnævner, når man bruger så konkrete anvisninger. Her vil svaret være nej. Også de fagligt stærke elever kan få meget ud af en endnu mere konkret beskrivelse af lektierne. De stærke elever vil nemlig kunne tage afsæt i de anvisninger, som læreren giver i lekti-

erne, således at de ikke bruger tid på at forberede en psykologisk læsning af et digt, når nu læreren forbereder at bruge tid på en nyhistorisk gennemgang. Dertil vil den faste forberedelse give de stærke elever frihed til at udforske teksten, temaaet eller forfatteren yderligere, fordi de har den sikkerhed, at det, de primært har forberedt, også er det, de rent faktisk vil beskæftige sig med i undervisningen.

### Læseopskrift som alternativ

Lektier kan gives for på mange måder. I artiklen her er det blevet slået fast, at det ikke er tilstrækkeligt blot at skrive læs/read p. 10-17. Der skal mere til. Eleverne skal have et læseformål. Men det betyder nødvendigvis heller ikke, at man skal være så udførlig, at man i anvisningerne når op på mere end 10 linjer. Ved så lange lektier mister eleverne motivationen. I deres optik er det for meget forberedelse til et enkelt modul; særligt hvis de skal forberede tre andre moduler med lige så meget tekst. De ignorerer derfor lektierne, læser teksten og stopper der. Hvis de da overhovedet får den læst. Det gør sig især gældende blandt de ordblinde og gymnasiefremmede elever, hvis der i lektien bliver brugt nogle meget stive formuleringer fyldt med fagfaglige termer, som de nok burde kende, men ikke er sikre på, hvad betyder.

I stedet kan man regne med en langt bedre forberedelse, hvis man bruger standardformuleringer og faste lektier. I et forsøg på at styrke fagligheden i en svag 2. g klasse arbejdede de i en periode på seks uger med en fast lektieformulering, som de fik en elevtime til at løse; altså en lektion – en lektie – en elevtime. De fik i begyndelsen af forløbet udleveret en læseopskrift<sup>3</sup>; et A4-papir med spørgsmål, der knyttede sig til en bestemt bog: *Fields of Vision* skrevet af Delany, D., Ward, K. & C.R. Fiorina (Longman, 2003). Læseopskriften i

<sup>3</sup> En læseopskrift er en række opgaver, hvor eleverne arbejder med deres forforståelse, deres vokabular og generelle fagfaglige- og tekstlæsningsfærdigheder i deres lektielæsning.



# FOKUS PÅ USA

## AMERICAN HISTORY

I et letforståeligt engelsk giver professor David Nye en fængende præsentation af amerikansk historie fra den tidlige kolonisationsperiode til præsident Obama. David Nye giver et helhedsportræt af perioderne og inkluderer til hver periode en kortfattet præsentation af kultur- og litteraturhistorien.

iBogen er fyldigt illustreret og giver med en række relevante video clips et levende indtryk af perioderne.

David Nye

**iBog®** [ushistory.systeme.dk](http://ushistory.systeme.dk): 20 videoer | 70 billeder | 1010 gloser | 120 sider | **lærer/klasselicens pr. bruger** 3 mdr. kr. 23,- | ½ år kr. 28,- | 1 år kr. 50,- | 2 år kr. 60,- | 3 år kr. 70,- | Udkommer også som bog efteråret 2012.



Se **iBog®** [ushistory.systeme.dk](http://ushistory.systeme.dk)

## WORLDS OF ENGLISH

engelsk grundbog

Nu **udvidet** med

- ▣ interview om Occupy Wall Street, artikler om den amerikanske forfatning, magtens tredeling, politiske partier og valgsystemet
- ▣ interview med Lars Jensen om Australien.

Indeholder også

- ▣ bogens tekster, oplæsninger, mange interaktive opgaver
- ▣ interview med hhv. David Crystal og Tarquin Hall, interview om det engelske skolesystem.

Anne Mette Finderup og Agnete Fog

**iBog®** [ibog.woe.systeme.dk](http://ibog.woe.systeme.dk): 500 interaktive opgaver | 105 lydfiler | 17 videointerview | 1800 ordforklaringer | 50 primærtekster | 340 opgaver | 70 illustrationer | 200 sider | Materialet som eBog | **lærer/klasselicens pr. bruger** 3 mdr. kr. 29,- | ½ år kr. 35,- | 1 år kr. 60,- | 2 år kr. 70,- | 3 år kr. 80,-

**Bog** 222 sider kr. 190,-



Se **iBog®** [ibog.woe.systeme.dk](http://ibog.woe.systeme.dk)

Priserne er ekskl. moms og gælder ved køb hos Systeme.

**EEPG** Member of European Educational Publishers Group

Læs [systeme.dk](http://systeme.dk) | Ring 70 12 11 00 | Skriv [systeme@systeme.dk](mailto:systeme@systeme.dk) | Deltag [lab.systeme.dk](http://lab.systeme.dk)

**SYSTEME iBog®**

Fordi den digitale fremtid er nu

dette eksempel var delt op i tre sektioner: en sektion som skulle løses, inden eleverne begyndte at læse teksten, altså nogle før-læsningsopgaver, en sektion, som blev løst, efter at eleverne læste teksten, og en sektion, som blev løst efter, at eleverne havde læst teksten. Læseopskriften kan ses på [www.englishk.rybners.wikispaces.com](http://www.englishk.rybners.wikispaces.com).

Hver gang eleverne havde en engelsktid, var lektien at læse en bestemt tekst i *Fields of Vision* og udfylde en læseopskrift som tog udgangspunkt i den pågældende tekst ud fra comprehension- og analysis-spørgsmål. Netop fordi eleverne blev givet elevtid for at løse læseopskrifterne, betød det, at langt flere var interesserede i at udfylde dem, da konsekvenserne ved at lade være var for store, nemlig skriftligt fravær. Alle læseopskrifter blev set og kommenteret, nogle gange inden undervisningen og nogle gange efter. Udgangspunktet for undervisningen var dog altid en gennemgang af comprehension- og analysis-spørgsmålene i læseopskriften.

Arbejdet med læseopskrifterne var en stor succes. Først og fremmest var eleverne langt mere afklarede omkring lektien og den tilhørende undervisning. De faste spørgsmål og formuleringer gav ro i lektielæsningen. Eleverne vidste, hvad de skulle, og hvad der blev forventet af dem i den kommende undervisning, og endelig nåede de i løbet af den korte periode, forløbet varede, at oparbejde en vis rutine med lektielæsningen og forventningerne til outputtet. Den ensartede tilgang til undervisningen betød, at eleverne kom særdeles velforberedte til undervisningen. De havde et klart overblik over teksten, perioden, forfatteren og tekstens genre, ligesom de virkede meget mere fortrolige med diverse litterære begreber. Dette betød, at undervisningen kunne starte på et betydeligt højere taksonomisk niveau end normalt.

Yderligere blev undervisningen meget mere livlig, og langt flere elever deltog aktivt i tekstarbejdet. Alle elever havde noget at bidrage med – lige fra det helt konkrete: Hvordan oversættes

et ord fra dansk til engelsk? til det mere abstrakte: Hvordan ændrer ens forståelse af en tekst, når man laver forskellige læsninger af den? I undervisningen blev der således vendt mange forskellige emner, bl.a. hvilke litterære virkemidler forfatteren brugte, hvordan teksten passede ind i den historiske og kulturelle kontekst, og med udgangspunkt i de sætninger, som eleverne mente, var mest vigtige, blev der bragt mange interessante fortolkninger på banen. Elevernes fagfaglige bevidsthed blev også styrket under arbejdet med læseopskrifter. De blev mere bevidste om fagets metoder og begreber, fordi de kontinuerligt arbejdede med dem både mundtligt og skriftligt ud fra de samme tekster. Endelig udtrykte eleverne stor begejstring for læseopskrifterne, som gav fagligt overskud og lyst til at deltage i undervisningen. Eleverne vidste, hvad fokus i undervisningen ville blive; de kendte spørgsmålene og tilgangen til teksten. Faktisk har eleverne efterfølgende flere gang ytret ønske om, at forløbet blev gentaget. Det må jo siges at være en succes.

### Perspektiver for den fremtidige undervisning

Eleverne har derfor alt at vinde, hvis vi giver dem et bedre og mere uddybende læseformål end blot at læse s. 11-17. Men spørgsmålet er, om det overhovedet er nok. Mange elevers læsning er reduceret til læsning på internettet og lektier. Måske det var på tide at genindføre den obligatoriske romanlæsning i engelskundervisningen? Hvis vi brugte 20 min. af et undervisningsmodul på romanlæsning i stil med grundskolernes læseband, hvor de læser 20 min. hver dag i en længere periode, og efterfulgte læsningen med nogle afklarende spørgsmål (måske lagt på lectio, så de kunne løses elektronisk), så ville eleverne ikke alene blive bedre læsere, men ville også få et større ordforråd. Særligt hvis romanen i et vist omfang var glosseret. Netop glosseringen er vi måske hurtige til at glemme i undervisningen. I rigtig mange tilfælde bruger vi ikke længere glosserede bøger, men stykker i stedet forløb sammen med tekster fra nettet og egne bøger, der ikke indeholder en eneste glose eller forklaring. Er tekster fyldt med



Foto: Bodil Aase Ponsbo

svære ord og fraser, er det op til eleverne selv at slå ordene op. Måske vi kunne komme eleverne i møde og glossere teksterne selv? De får det sjældent gjort selv.

Så vi skal have mere fokus på læsningen i vores undervisning og i særdeleshed i lektielæsningen. Vi lærere gemmer på alt for megen tavs viden, når vi antager, at eleverne godt ved at "læs s. 11-17" i virkeligheden betyder: "Læs teksten, skriv de vigtigste analytiske og fortolkende observationer ned i en note og slå de ord op, du ikke kender." Ved at bruge nogle meget konkrete læseformål

giver vi eleverne den struktur for lektielæsningen, som de mangler. Med konkrete læseformål og/eller læseopskrifter ved de, hvad de skal, og de ved, hvad der forventes af dem i undervisningen. Yderligere bidrager den skriftlige dimension ved at give elevtid for skriveopskriften til at flere elever deltager aktivt i undervisningen, samt at udgangspunktet for undervisningen starter på et højere taksonomisk niveau end et simpelt handlingsreferat. Kort summeret op, så giver læseformål og læseopskrifter mere velforbredte elever og dermed en mere nuanceret og aktiv undervisning.

## Engelsk og ordblindhed

*I teksten på næste side har fire elever skrevet om, hvad det vil sige at være ordblind. Tre af eleverne har engelsk på A-niveau og en på B-niveau. Eleverne har skrevet teksten under en af deres ugentlige studie-/støttetimer. I 45 min. knoklede de løs. Teksten er skrevet uden de normale hjælpemidler, som de har adgang til via deres it-rygsæk, og de har ikke modtaget hjælp. Mod slutningen af teksten skriver eleverne om, hvilken hjælp de gerne vil modtage i engelskundervisningen. De var, som man kan læse, enige om ekstra hjælp til grammatik, men de ville også gerne have skrevet om ekstra hjælp til de skriftlige opgaver og ekstra glosser til teksterne, men her løb de ind i problemer. De kunne ikke finde ordene, og det endte med, at de opgav.*

## Hey

We are four girls, who go in 2. g in Rybners Gymnasium stx. When we started in school, we started doing a test for being a dyslexic and found out that we are dyslexic. We were all very choked, when we found out of it, but it gave us an answer, why we always had been struggling more than others in school. Through the school we got a IT-bag back, which is designed to help us and it makes it more easy to do our homework properly<sup>4</sup>. In the bag-back are there a computer, hand scanner, tape recorder, headset and an ordinary scanner. We use our computers to get our homeworks reading out loud<sup>5</sup> and that's makes it easier to do our homework.

We also gets help once a week, by our dyslexic teacher Bodil, who helps us with our big assignments as DHO and just in general.

We would like that English teachers will be more helpful in the future, for example with the grammar and take some more time to us when we need help.

From the four girls.

<sup>4</sup> Her sad vi længe og diskuterede hvordan det saves, nogle mente det var p og andre b.

<sup>5</sup> I denne sætning skal der stå "at vores computere læser vores lektier op for os"




 Engelsk

NYHED

Gratis prøveløgin i 30 dage!  
Klik ind på  
[styrpaaengelsk.gyldendal.dk](http://styrpaaengelsk.gyldendal.dk)

## Har du styr på ENGELSK?

### Nyt online screenings- og øvesite til engelsk grammatik

[styrpaaengelsk.gyldendal.dk](http://styrpaaengelsk.gyldendal.dk) er et nyt online screenings- og øvesite til engelsk grammatik. Elever og lærere får adgang til interaktive test, der kan anvendes til såvel screening, løbende evaluering som prøveforberedelse. De to indledende screeninger til 1. g giver et klart billede af elevernes niveau ved gymnasiestart, og de to opfølgende screeninger til henholdsvis 2. g og 3. g sikrer, at både elever og lærere har et godt udgangspunkt for at planlægge arbejdet med grammatikken i hele gymnasieforløbet. Screeningerne tester eleverne bredt i grammatikken, og læreren kan få et hurtigt og klart overblik over hver elevs niveau samt klassens niveau.

I øvematerialet er der masser af muligheder for at træne specifikke områder. Der er opgavesæt til alt fra genitiv til adjektiver kontra adverbier til ordstilling. Som eksamenstræning er der to opgavesæt til hver årgang, der er bygget op som delprøve 1, så eleverne får en god fornemmelse af, hvad der forventes af dem til eksamen.


 Kr. 399,-

 ex moms  
pr. klasse, pr. skoleår


**GYLDENDAL**  
- veje til viden

[gyldendal-uddannelse.dk](http://gyldendal-uddannelse.dk) • tlf. 33 75 55 60



Af  
Janet Furtado  
Christiane Risager Frøstrup  
Brian D. Pedersen

## Tøndermodellen – To homework or not to homework? That is the question!

Tønder Gymnasium har i nogle år arbejde med begrebet “næsten lektiefri” undervisning, og det har både inden, under og efter projektets start af født en del diskussion, frustration og erkendelse af, at vi har fat i noget, der virkelig kan rykke noget. Den vigtigste pointe for os er dog, at lektiefri ikke kan stå alene. Der er mange faktorer, der spiller ind for at få Tøndermodellen til at fungere som et givtigt redskab i dagligdagen for lærere og elever. Derfor har vi 7 fokuspunkter som projektet består af:

- Ord skaber virkelighed
- Næsten lektiefri
- Less is more
- Succesoplevelser
- Anvendelsesorienteret og kursistaktiverende
- Ansvarlighed
- Sociale tiltag

Disse syv fokuspunkter skal spille sammen både i fagteam, klasseteam og på tværs af fagene for at skabe et givtigt og frugtbart læringsmiljø for kursister såvel som lærere.

Engelsk på HF er som fremmedsprog en udfordring at undervise i, uanset hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser man gør sig. Ofte har kursisterne svært ved at læse tekster, at forstå sproget, at koble grammatik med egne produktioner samt ikke rigtig lyst til at ytre sig på klassen på engelsk. Vi arbejder med rigtig mange tiltag i

engelsk for netop at vende disse problemfelter til positive udfordringer, som kursisterne har lyst til at tage op frem for gemme sig bag ved frasen: “Jeg kan jo ikke sige det på engelsk”.

Kursisterne har ofte dårlige erfaringer fra undervisningssystemet med i bagagen og kan i mange tilfælde være studie- og læsefremmede. For at imødegå disse udfordringer må læreren have en alternativ tilgang til processen læsning. Læsningen foregår på klassen, hvilket også betyder, at omfanget af materiale skal være forholdsvis kort og fokuseret. Begrebet “Less is more” er her



Foto: Janet Furtado



essentielt, idet der læses færre sider, men vi går mere i dybden med materialet. Ydermere kan man jo også spekulere på, at efter denne model læser de rent faktisk mere, end de ellers ville, hvis materialet var i form af hjemmearbejde. Undervejs i læseprocessen arbejder vi meget med sproglig forståelse, inden det analytiske arbejde går i gang. I denne forbindelse må det tilføjes, at vi naturligvis arbejder meget med "det udvidede tekstbegreb", og *læsningen* kan derfor også betyde: lytte til en sang, se filmklip og høre lyd-bøger m.m. Dette koncept er en faktor i at give optimale forhold for læsning, da der er mulighed for at søge hjælp hos kammerater eller læreren. Konsekvensen er en øget motivation, da man ikke giver op efter første ord, man ikke forstår. Samtidig bliver arbejdet med materialet mere fokuseret og dynamisk, da alle har samme udgangspunkt, når læsefasen er ovre.

Motivationen øges endvidere også ved at tage udgangspunkt i kursisternes hverdag, når det drejer sig om at finde emner og tekster, der dækker kernestoffet. Nedenstående forløbsplan er et eksempel på, hvordan man kan gøre arbejdet med "historiske og aktuelle forhold i andre dele af den

engelsktalende verden"<sup>1</sup> vedrørende og aktuelt i en verden, hvor der er meget langt fra Sønderjylland til Sydafrika. Forløbet gøres anvendelsesorienteret ved at tage udgangspunkt i kulturforståelse, og hvordan man kan se på verdenen omkring én og menneskerne deri med andre briller end sine egne. Vi inddrager emner, kursisterne kan forholde sig til, såsom kriminalitet, ansvar og raceproblematikker, så de kan opleve, at afstandene måske alligevel ikke er så store i en globaliseret verden. På Tønder Gymnasium er vi så heldige at have en sydafrikansk kok, og således kan vi udnytte lokale resurser til at give undervisningen en ekstra vedkommende dimension for kursisterne.

På grammatikfronten står vi stadig over for en række udfordringer, da grammatik for mange er det modsatte af anvendelsesorienteret og derfor svært at forholde sig til. Vi arbejder sammen på tværs af faggrupperne for at skabe en mere konkret tilgang til grammatikken. Ved at skabe et solidt fundament i fx danskundervisningen kan man i engelsk bygge ovenpå og udvide den grammatiske forståelse, i stedet for at hvert sprogfag starter med at skulle opfinde den dybe tallerken.

En anden udfordring, vi også står over for, er, at kursisterne ikke altid har den fornødne rutine udi engelsk, når de kommer til os. Ifølge læreplanen skal kursisterne bl.a. "kunne give en nuanceret, sammenhængende mundtlig og skriftlig fremstilling af et kendt emne på et flydende og hovedsagligt korrekt engelsk".<sup>2</sup> Ved kun at opleve og arbejde med engelsk på skolen i x antal lektioner, vil man kunne argumentere for, at netop disse kompetencer ikke bliver tilegnede. Omvendt vil vi argumentere for, at arbejdet med "næsten lektiefri" og de 6 andre fokuspunkter, samt det at arbejde intensivt på skolen i fagene, er mere udbytterigt og givende for lærerne, og i særdeleshed for kursisterne.

<sup>1</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=132649#B12>

<sup>2</sup> Ibid.

# Forløb South Africa 2. hf

## - Med fokus hovedsageligt på tiden efter Apartheid

Lektion	Indhold	Arbejdsform/ Tid
1	<p>Word of the day (WOD)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kursisterne har på forhånd skrevet ord ned på små sedler, som læreren samler ind og putter i en pose</li> <li>- Læreren trækker et ord, som kursisterne skal snakke om i ét minut på engelsk</li> <li>- Gentages et par gange</li> </ul> <p>Kan laves i en anden version, hvor læreren på forhånd har valgt ordet, og eleverne skal gætte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordklasse</li> <li>- Udtale</li> <li>- Betydning</li> </ul> <p>Kan også laves med fejlsætninger (FSOD), dvs. start timen med at skrive en fejlsætning på tavlen, som kursisterne skal finde fejlen i, samt evt. forklare, hvad der er galt</p>	Pararbejde 5 min.
	<p>Picture speaking exercise:</p> <p>Tintin <a href="http://jeanclaudearts.com/lifetype/gallery/1/arton1280.jpg">http://jeanclaudearts.com/lifetype/gallery/1/arton1280.jpg</a></p> <p>Freedom <a href="http://img0.liveinternet.ru/images/attach/c/1//55/51/55051604_Nelson_Mandela1.jpg">http://img0.liveinternet.ru/images/attach/c/1//55/51/55051604_Nelson_Mandela1.jpg</a></p> <p>Vis et billede på tavlen. Person 1 forklarer, hvad der er på tavlen, mens person 2 prøver at tegne det. Efter et par minutter vises et nyt billede, og der byttes roller.</p>	Pararbejde 10 min.
	<p>Make a five minute presentation about one of the following subjects:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. South African geography</li> <li>2. South African culture</li> <li>3. Colonization in South Africa</li> <li>4. Apartheid</li> <li>5. Nelson Mandela</li> <li>6. After Apartheid</li> </ol> <p>As a part of your research you must interview Warren from the canteen.</p>	Gruppearbejde 70 min.



Bog + i-bog

# Nyheder til engelsk

## Lucky Dip!

af Ruth Flensted

Udkommer  
december  
2012

En ny og nærværende grammatik med autentiske eksempler lige ved hånden. Grammatikken indeholder novellen "Lucky Dip" af Liza Cody. Novellen kan læses før, under og efter de grammatiske forløb.

Novellen er en motiverende og inspirerende nøgle ind i grammatikken og viser tydeligt grammatikkens kommunikative formål.

- Grammatikken opleves i en optimal kontekst, hvor form relateres til kendt indhold
- Overskuelig og let at navigere i
- Henvisninger til dansk grammatik
- Stort antal let tilgængelige opgaver
- Alle grammatiske eksempler er taget fra novellen
- Fungerer både som eneste grammatik og til repetition i 3.g.

## Timeless Themes – a Moveable Book

af Lis Ramberg Beyer

Bogen rummer 4 tidsløse temaer, der kan læses hver for sig:

- From Imperialism to Globalisation
- Identity
- Attitudes to War
- Intelligence and Identity in the Digital Age

De 4 temaer er 'ready to use' med tekst og uddrag fra klassiske tekster til helt aktuelle tekster.

Udgivelsen rummer en aktiv og meget pædagogisk inddragelse af internettet og lægger op til samarbejde med andre fag – samfundsfag, historie eller samarbejde om større skriftlige opgaver.

Udkommer  
januar  
2013

Hold øje med de nye titler til engelsk på [lru.dk](http://lru.dk)

  
Uddannelse  
EGMONT

2	FSOD	Klasseundervisning 5 min.
	Presentations	Klasseundervisning 40 min.
	Gruppe 1 (på klassen) <b>Mandela's Inaugural Address:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=grh03-NjHzc">http://www.youtube.com/watch?v=grh03-NjHzc</a> What is Mandela's vision?	Halvklasse: Klasseundervisning 15 min.
	Gruppe 2 Grammatik	Gruppearbejde/ Individuelt arbejde 15 min.
	Gruppe 2 (på klassen) <b>Mandela's Inaugural Address:</b> <a href="http://www.youtube.com/watch?v=grh03-NjHzc">http://www.youtube.com/watch?v=grh03-NjHzc</a> What is Mandela's vision?	Halvklasse: Klasseundervisning 15 min.
	Gruppe 1 Grammatik	Gruppearbejde/ Individuelt arbejde 15 min.
3	WOD	Klasseundervisning 5 min.
	Opsamling grammatik fra sidste time	Klasseundervisning 15 min.
	<b>Mandela's Inaugural Address:</b> - Communication model - Argumentation - Rhetorical devices - Forms of appeal	Gruppearbejde 45 min.
	Opsamling (på klassen eller undervejs i grupperne)	Gruppearbejde/ Klasseundervisning 20 min.
4	FSOD	Klasseundervisning 5 min.
	<b>The Guilt</b> – part one Oplæsning af lærer	Klasseundervisning 20 min.
	Opsamling – what is the story about?	Klasseundervisning 5 min.
	Writing exercise: Write a continuation of the story. What is going to happen?	Gruppearbejde/ individuelt arbejde 30 min.
	Oplæsning af fortsættelser	Pararbejde/ Gruppearbejde 20 min.

5	WOD	Klasseundervisning 5 min.
	Part 2 + questions  1. Read <b>The Guilt</b> part 2 2. Make an analysis of the text in which you focus on the following (remember to support your answers with examples from the text): - Genre - Setting - Characterization of the main characters - Symbolism - Theme/message - Relation to South Africa  Læreren samler op undervejs i grupperne	Gruppearbejde 80 min.
6	FSOD	Klasseundervisning 5 min.
	Gruppe 1 (på klassen): Læreren læser <b>Dead Man's Shoes</b>  Løbende opsummering af handling	Halvklasse: Klasseundervisning 30 min.
	Gruppe 2: Grammatik	Gruppearbejde/ Individuelt arbejde 30 min.
	Gruppe 2 (på klassen): Læreren læser <b>Dead Man's Shoes</b>  Løbende opsummering af handling	Halvklasse: Klasseundervisning 30 min.
	Gruppe 2: Grammatik	Gruppearbejde/ Individuelt arbejde 30 min
	Opsamling grammatik	Klasseundervisning 20 min.
	WOD	Klasseundervisning 5 min.
7	<b>Dead Man's Shoes</b> - genre - characterization (Anne, the suitors, the narrator) - point of view - setting - theme - message	Gruppearbejde 60 min.
	Opsamling løbende i grupper	
	Grammatik	Klasseundervisning 20 min.

8	FSOD	Klasseundervisning 5 min.
	<b>Nothing's Changed</b> Læreroplæsning	Klasseundervisning 5 min.
	A (easy) 1. Where is the speaker? 2. What does he see? 3. What do we know about him? 4. What does he think about the things he sees? 5. What is the theme/message of the poem? 6. What does the poem have to do with South Africa?	Gruppearbejde 30 min.
	B (hard) Make an analysis of the poem in which you focus on the following: - Composition/structure - setting - the speaker - rhythm - imagery - contrasts/similarities - theme/message - perspective  What are the theme and message of the poem (find examples in the text)?	
	Opsamling gruppe A (på klassen)	Halvklasse: Klasseundervisning 20 min.
	Gruppe B fortsætter med analysen	Halvklasse: Gruppearbejde 20 min.
	Opsamling gruppe B	Halvklasse: Klasseundervisning 30 min.
	Gruppe A Write your own poem about South Africa	Gruppearbejde/ individuelt arbejde 30 min.
9	WOD	Klasseundervisning 5 min.
	Oplæsning af digte fra sidste time	Klasseundervisning 10 min.
	Film: <b>Tsotsi</b>	Klasseundervisning 70 min.

# TEKNOLOGI OG LIVSSTIL

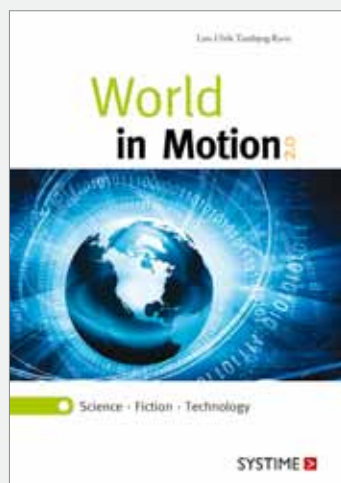
## WORLD IN MOTION 2.0

Science – Fiction – Technology

Med emner som sociale medier, genteknologi, overvågningssamfundet, kunstigt liv, kunstig intelligens og intelligente maskiner samt et kapitel om videnskabens filosofi, historie og fremtid samler denne udgivelse tråden op fra den første **World in Motion**, der udkom i 2004.

**World in Motion 2.0** viser, hvordan videnskabens og teknologiens virkelighed på mange områder overhaler fiktionens verden. Bogens sagprosaartikler krydres med science fictiontekster, og belyser emner fra etiske, filosofiske, sociale, teknologiske og kulturelle vinkler og stiller spørgsmålet: "What if...?"

Lars Ulrik Tambjerg-Ravn | **Bog** 192 sider kr. 168,-



## FROM WHERE YOU ARE

engelsk grundbog

**iBog® From Where You Are** indeholder bogens emner om unges livsstil. I tilknytning til teksterne er der interaktive opgaver og oplæsning ved native speakers fra teksternes sprogområder. Desuden er der analysemodeller til forskellige genrer. Der er tilrettelagte videointerviews med eksperter bl.a. et interview med en professor i computerspil og et interview med en britisk MP om engelske unges alkoholforbrug.

Tony S. Andersen og Morten Petersen

**iBog® fromwhereyouare.systeme.dk:** 250 interaktive opgaver | 140 lydfile | 30 videoer | 110 opgaver | 16 illustrationer | 180 sider | Materialet som eBog | **lærer/klasselicens pr. bruger** 3 mdr. kr. 29,- | ½ år kr. 35,- | 1 år kr. 60,- | 2 år kr. 70,- | 3 år kr. 80,-

**Bog** 188 sider kr. 180,-



Se **iBog®** fromwhereyouare.systeme.dk

Priserne er ekskl. moms og gælder ved køb hos Systeme.

**EEPG** Member of European Educational Publishers Group

Læs [systeme.dk](http://systeme.dk) | Ring 70 12 11 00 | Skriv [systeme@systeme.dk](mailto:systeme@systeme.dk) | Deltag [lab.systeme.dk](http://lab.systeme.dk)

**SYSTEME iBog®**  
Fordi den digitale fremtid er nu

10	FSOD	Klasseundervisning 5 min.
	<b>Tsotsi</b>	Klasseundervisning 30 min.
	<b>Tsotsi</b> Make an analysis of the film in which you look at the following: - Characterization of the main characters - Setting - Theme - Message - Comparison to other South Africa texts (similarities/differences)	Gruppearbejde 45 min.
	Læreren samler op løbende i grupperne	
11	WOD	Klasseundervisning 5 min.
	Hurtig opsamling af opgaver fra sidste gang	Klasseundervisning 5 min.
	Choose one of the other South Africa texts. Pretend the text has been made into a movie/documentary and make a DVD cover of it. The cover must include - a short description of the film's plot (remember not to reveal the ending!) - a catchy title - pictures - actors - rating  Texts to choose from: - <b>Mandela's Inaugural Address</b> - <b>The Guilt</b> - <b>Dead Man's Shoes</b> - <b>Nothing's Changed</b>	Gruppearbejde 45 min.
	Præsentation af DVD covers Der stemmes om den bedste, og gruppen får en præmie	Klasseundervisning 20 min.
	Evaluerings	Klasseundervisning 10 min.

## Litteraturliste

Rayda Jacobs: The Guilt (2001)

Fra: Jonna Engberg-Pedersen, Mette Grønvold, Hanne Ohland Andersen: "Contexts - Basisbog til engelsk i gymnasiet og hf" (Gyldendal 2005)

David Evans: Dead Man's Shoes (1998)

Fra: Lene Lundsgaard og Svend Madsen: "The Big Picture" (Systeme 2001)

Tatamkhulu Afrika: Nothing's Changed (1994)

[http://allpoetry.com/poem/8624135-Nothing\\_s\\_Changed-by-Tatamkhulu\\_Afrika](http://allpoetry.com/poem/8624135-Nothing_s_Changed-by-Tatamkhulu_Afrika)

[http://allpoetry.com/poem/8624135-Nothing\\_s\\_Changed-by-Tatamkhulu\\_Afrika](http://allpoetry.com/poem/8624135-Nothing_s_Changed-by-Tatamkhulu_Afrika)



Af Anne Mette Finderup

*Cand. mag. i engelsk og dansk fra Århus Universitet.  
Jeg har undervist i gymnasiet siden 1991, på Ingrid Jespersens Gymnasieskole i København siden 1995. Sprog og litteratur fylder meget i mit liv, og jeg bruger derfor med glæde noget af min tid på at være redaktør på Dansk Noter.*



Af Agnete Fog

*Cand. mag. i historie og engelsk fra Københavns Universitet.  
Jeg har undervist i gymnasiet siden 1997 og på Ingrid Jespersens Gymnasieskole siden 1998. Jeg repræsenterer Radikale Venstre i Allerød Byråd. Mit fokus her er på klima, miljø og land/by-planlægning. Og så er jeg langelænder!*

*Sammen har vi udgivet: Worlds of Fantasy og Worlds of English  
+ Worlds of English iBog – og der er flere på vej.*

## CAIP: Analysemodel nr. 117 – Den virker!

Mange gymnasieelever oplever analyse og fortolkning af en tekst som to helt adskilte discipliner. Først laver man analysen, og det gør man ofte efter en lineær, punktopstillet model. Det kan opleves som et ret mekanisk og relativt nemt stykke resultatorienteret arbejde: "Resumé – tjek, tid og sted – tjek, hovedpersoner og bipersoner – tjek, fortæller – arh, det er lidt sværere, men det går vel også ..." osv. osv. til man har været listen igennem. Og så ...?

De svage elever kommer måske til at fortabe sig i at påvise fx tidsfæstningen, og personkarakteristikkerne kan have en tendens til at fokusere på evt. ydre karakteristika og direkte personbeskrivelser. Generelt kan der være for meget fokus på det konkrete, det der fortælles direkte, og for lidt fokus på det der vises, det der antydes – alt det der skal udledes af samspillet mellem tekstens elementer.

Når forståelses- og analysearbejdet er overstået, lægger de lidt stærkere elever det til side (med

et lettelsens suk), hvorefter de starter *forfra* med hvad de så synes teksten handler om – fortolkningen, altså. Hvis de bruger teksten til at dokumentere deres fortolkning, gør disse elever det typisk ikke med iagttagelser der er blevet gjort under analysen, men med spredte iagttagelser og citater der lige passer i deres fortolkningskram, eller med henvisning til noget uden for teksten – fra eget liv, for eksempel.

Karikerer vi? Ja. Er vi helt galt på den? Nej, vel?

Vi, lærerne, ved det godt: Analyse og fortolkning er helt uadskillelige størrelser: Den gode fortolkning bygges på og underbygges af de analytiske iagttagelser. Vi afprøver vores fortolkningshypotese mens vi læser, og mens vi analyserer, i en konstant vekselvirkning mellem del og helhed – i den hermeneutiske fortolkningsproces, ville vores elever sige i AT.

Nogle elever fanger det, men ganske mange gør ikke. Det er som om fortolkningen har sit eget liv,

er noget magisk som man kan være heldig at opdage, men som også kan være et mysterium man opgiver at løse ...

For at prøve at gøre sammenhængen mellem analyse og fortolkning tydeligere for vores elever har vi udviklet en analysemodel, som vi kalder CAIP, og som nu både er en integreret del af vores egen undervisning og desuden er en model man kan finde i *Worlds of English* (udgivet på Systime 2010 og som iBog i 2011). Vi har selv oplevet CAIP som et værktøj der kan være med til at give eleverne sikkerhed og systematik i tekstarbejdet og ikke mindst – at udvikle deres sans for hvad det er for et detektivarbejde der ligger forude. Måske en form for mysterium stadig væk, men et af den slags man faktisk selv kan løse. Vi startede med fiktionen, men det viste sig ret hurtigt at den måde at anskue tekstarbejdet på fungerer lige så godt på de andre tekstgenrer. Derfor har vi ud over CAIP Fiction også udarbejdet CAIP Poetry og CAIP Non-fiction. I det følgende vil vi forklare ideen med CAIP Fiction.

### CAIP Fiction (se figur)

Læser man modellen nedad, ligner den de fleste andre analysemodeller – selvfølgelig. De sædvanlige elementer står her i en relativt almindelig rækkefølge (som i øvrigt ikke nødvendigvis skal følges kronologisk): Narrative technique, Setting, Characters, Composition, Language and style, Theme(s) and messages.

Henad følger modellen en forsimplet Bloomsksk taksonomi: Comprehension – Analysis – Interpretation – Perspectives. Og det er naturligvis her vi har hentet navnet til vores model.

Den enkle, men virkningsfulde idé er at for hvert element fra venstre kolonne man beskriver, kan – og skal – man læse og bruge modellen henad, fra Comprehension-niveau til Interpretation-niveau (herefter omtalt som C-niveau, A-niveau, I-niveau og P-niveau).

## CAIP Fiction

Genre? Novel – short story – short short story?

Only what seems relevant should be answered in detail!

	<b>Comprehension</b>
<b>Narration + point of view</b>	Who is telling the story? From whose point of view are the events seen?
<b>Setting</b>	When and where does the story take place? Real or imaginary? One or more places?
<b>Characters</b>	Who? Main characters: protagonist, antagonist; minor characters. What are we told? Age, appearances, background, relationships, etc.
<b>Composition</b>	Introduction or <i>in medias res</i> ? Chronologically organized or with flash backs/flash forwards or <i>unchronological</i> in other ways? How does the story end?
<b>Language and Style</b>	Is the language easy or difficult to read?
<b>Theme(s) and Message</b>	What is the title? Does it indicate anything about the theme(s)?



# – Comprehension – Analysis – Interpretation – Perspectives

Author? Year?

If, for instance, the setting is merely a backdrop, do not spend ages looking for a deeper meaning there!

Analysis	Interpretation	Perspectives
Is it a first-person or a third-person narrator? Who <i>is</i> the narrator: age, relation to characters and events? Omniscient/unintrusive/restricted? Narrative modes: dialogue, description, report	What is the narrator's attitude to the events and to the characters? Is the narrator reliable/unreliable? What if the story had had another narrator?	Put the text and your interpretation into a larger perspective:  Themes Author's work  Setting: Time, place, social environment  Genre  Political, historical events, facts, issues Etc.
Does the text describe or indicate a social environment?	Is the setting a neutral backdrop or is it significant for our understanding of characters/plot? Is the setting symbolic of the characters/plot?	
Round/dynamic/developing – flat/static? How are the characters described: directly by the narrator or indirectly by what they say and do? How would you describe a person with these characteristics?	With whom does the sympathy lie – and why? What causes/motivates the main characters' actions/development/change? What do the characters represent (e.g. values, social groups, norms)	
Organization of events: Initial situation – development – final situation? Hints at events that happen later on in the story? (premonitions) Open or closed ending? Is it predictable/unpredictable? Will there be any future development?	Why is the story organized like that? What is the effect?	
Simple or complex, formal/informal/colloquial language? Standard English or dialect/sociolect? Is figurative language used? (metaphors, symbols, etc.)	How does language and style contribute to our experience and understanding of the characters and events?	
What subject(s) does the text fundamentally deal with? What is the link between the title, the characters and the events? What is (are) the theme(s)?	What values and ideas are reflected in the text? How and why? Does the title suggest an interpretation? Is there a moral, a lesson to be learned, or a message that the author wants the reader to learn?	

Lad os give et eksempel med en tekst mange kender: "The Happiest Days of Your Life" af Penelope Lively. På grund af indledningens effektive præsentation af *setting* vælger vi at begynde analysen med at se på netop den: *Setting*.

På **C-niveau** kan man ret hurtigt slå fast at novellen foregår på (på vej til/fra og på) en kostskole i Sussex, Sydengland; det står der i de første linjer. Går man lidt tættere på, viser det sig at handlingen foregår hhv. på rektors kontor og i et klasseværelse. (Man kunne måske godt bruge noget tid til at prøve at tidsfæste handlingen, men når man har læst novellen en gang, mener man nok ikke at det er så relevant at gøre andet end konstatere at den sandsynligvis foregår nogenlunde samtidig med udgivelsestidspunktet – engang i 1960'erne eller -70'erne.) Men sted og miljø er det oplagt at undersøge nærmere, og i stedet for nu at gå videre "ned" ad modellen til fx "Characters", foreslår CAIP at man med det samme fortsætter "op" ad de taksonomiske trin.

Således vil **A-niveauet** gå helt tæt på teksten og se på hvilke ord Lively har valgt til at beskrive stedet. Landskabet beskrives bl.a. som "trim", og i beskrivelsen af skolebygningen falder man over ord som "high, dark, tight-clipped hedges" og "spreading out long arms", "glittered blackly" og "flowers trapped".

Har man fået dette frem i sin analyse, kan man jo næsten ikke vente med at springe op på næste trin, **I-niveauet**, og konkludere på sine analytiske iagttagelser: Det virker som om der ikke er rart her, naturen holdes næsten uhyggeligt ("blackly") nede/indespærret, og det antydes at det er skolen der gør det med sine "long arms".

Vil man op på **P-niveau** allerede her, kunne man studere billeder af nogle engelske kostskoler og diskutere om de passer til Lively's beskrivelse i denne novelle – hvilke ord ville eleverne selv bruge? Men i hvert fald skal man spørge lidt videre på **I-niveauet**: Hvad opnår forfatteren ved at beskrive stedet på netop denne måde? Ja, man får jo

helt klart et truende og ubehageligt indtryk af den skole hvor Charles's forældre ønsker at han skal gå. Men ser skolen og omgivelserne sådan ud for dem? Det kan vi ikke helt vide, men for at nærme os et svar på det spørgsmål skal vi forlade den horisontale bevægelse i CAIP Fiction og vende tilbage til den vertikale.

Hvordan fortællerforholdet er i novellen, bliver pludselig et meget relevant og nyttigt spørgsmål. Man kan argumentere for at det at bestemme fortæller og synsvinkel i en tekst i de fleste tilfælde allerede er en analytisk øvelse, altså på **A-niveau**, så vi springer **C-niveauet** over her. Analysen vil afsløre at der er tale om en tredjepersonsfortæller, som har adgang til både Charles's og begge hans forældres synsvinkel, men at der ikke skiftes helt vildt og hele tiden; vi opholder os lidt ved en, så ved den næste og så ved den næste. I novellens første del har vi således primært drengens synsvinkel, og det vil være nærliggende at antage at det er hans indtryk af skolen der giver anledning til den negative beskrivelse (dette kan naturligvis underbygges yderligere). Analysen af *Narrative technique* er på denne måde med til at underbygge fortolkningen af *Setting*, og er det ikke som om vi samtidig har fået analyseret os frem til noget der kunne være relevant for personkarakteristikkerne og relationerne mellem søn og forældre? Det må man notere (sig) og så i øvrigt overveje om det er nu man skifter nedad i venstre kolonne til *Characters* på **C-niveau**, eller om der er mere der skal gøres lige nu under *Narrative technique*.

Sådan kan man fortsætte ned-hen-op i modellen idet man hele tiden lader sine iagttagelser og konklusioner bestemme – eller i hvert fald være medbestemmende for – hvilken vej man går, og hvilke elementer man overhovedet tager med.

CAIP Poetry og CAIP Non-fiction er naturligvis bygget op over samme læst som CAIP Fiction. Med de mange spørgsmål til inspiration, fordybelse og "sparket videre" er CAIP-modellerne med til at understøtte elevernes arbejde som detektiver på jagt efter *clues* og *hints*, hvad enten de arbej-

der med romaner, noveller, digte, artikler eller taler. Modellerne er tænkt som elevernes værktøjskasse og inspiration, såvel i forhold til den daglige lektielæsning og det daglige tekstarbejde som i forbindelse med opgaveskrivning og tværfagligt samarbejde.

De kan relativt nemt genkende angrebsvinklen og metoden fra dansk og andre sprogfag. Derudover er det vores erfaring at modellerne også er gode til at minde eleverne om hvad der er det engelskfaglige, når der arbejdes sammen med fx samfundsfag. Det hænder jo at eleverne kan have svært ved at se hvordan en artikel eller tale skal bearbejdes engelskfagligt – eller at de simpelthen glemmer teksten som tekst og bare peger de tre steder ud der forekommer relevante fra en samfundsfaglig vinkel.

Man må samtidig ikke overse at der ligger nogle vigtige opgaver før man går i gang med sin CAIP (eller hvilken model man nu foretrækker). Det er tit en rigtig god idé at begynde med en eller flere pre-reading-øvelser, hvis formål er at *prime* eleverne til den tekst/det emne/de temaer de skal i gang med. Når det er sagt, mener vi også at pre-reading-opgaver ikke skal blive en religion, for vi skal huske at med hver pre-readingopgave vi stiller eleverne, begrænser vi deres uhildede, fordomsfrie oplevelse og forståelse af teksten.

Pre-reading eller ej, så må man sørge for at starte med og vende tilbage til oplevelsen – elevens første indtryk, følelser, ideer – inden man går i gang med CAIP. Det kan godt være at vores elever først og fremmest læser "The Happiest Days of Your Life" fordi vi siger de skal, men lige så sikkert er det at de måske en dag læser en novelle eller en roman af lyst hvis de har haft en god oplevelse med litteratur i gymnasiet. Det er en gængs indvending mod analyse og fortolkning at man i gymnasiet analyserer litteraturen ihjel, og det er der helt sikkert elever der oplever – at de (selv?) gør. Vi tror på at CAIP-tilgangen, der hele tiden bevæger sig frem og tilbage mellem analyse og fortolkning, kan være med til at slå den fordom ihjel og i stedet føde oplevelsen af at analysen og fortolkningen er med til at uddybe og udvide litteraturoplevelsen.

CAIP Fiction, CAIP Poetry og CAIP Non-fiction skal således bruges som et værktøj, en reminder om ikke at hænge fast i forståelsesniveauet, men hele tiden søge dybere, højere, bredere. Vi håber at CAIP-modellerne kan være med til at afmystificere analyse- og fortolkningsarbejdet for til gengæld at mystificere selve teksten og få eleverne til at se teksten som en gåde der kan løses.



Af Susanne Karen Jacobsen  
 Folkeskolelærer, Cand. Pæd. i engelsk og didaktik og siden 2006 ansat som lektor ved Professionshøjskolen Metropol, Institut for skole og læring på Frederiksberg, hvor hun underviser i engelsk på læreruddannelsen og efteruddannelsen. Hun har i en årrække interesseret sig for faglig læsning og skrivning i fagene og har i den forbindelse lavet en del tværfagligt udviklingsarbejde. Deltager i øjeblikket i EU-finansieret projekt, *Tele4ele*, om den australske genrepædagogiske metode, *Reading to Learn*. Er p.t. desuden tilknyttet National Videncenter for Læsning i forbindelse med projektet "Vi læser for Livet", som Danmarks Lærerforening er initiativtager til.

## Læsning i engelskundervisningen

### – aktiviteter, der underbygger strategiske læsekompetencer

**Denne artikel retter fokus mod de læsekompetencer, som borgere i 2012 har brug for, og giver et indblik i, hvordan der arbejdes med læsning i faget engelsk. Derfor er det også nødvendigt at kaste et blik på den gode læser. Hvordan kan vi karakterisere hans læsning? Hvilke strategier benytter han sig af? Er man som lærer klar over dette, bliver det nemmere at tilrettelægge en undervisning, der anskueliggør for alle elever, hvad der er på spil. Gennem valg af tekstaktiviteter vises det implicit, hvordan man bliver en god læser.<sup>1</sup>**

Faget engelsk spiller en langt mere markant rolle her i begyndelsen af det ny årtusinde, end det har gjort hidtil. Globaliseringen er trængt ind i børne- og ungdomslivet på helt konkret vis gennem diverse medier. Specielt internettets version 2.0 har lukket verden ind i de unges hverdagsliv. På et splitsekund kan de opdatere deres facebook-profil via mobilen, uanset hvor de er, de kan følge deres helte og idoler på Twitter eller spille onlinespil med folk fra den anden side af jorden. Engelsk er blevet mere nærværende og konkret på mange måder.

Derfor stilles der helt andre krav til børn og unges sproglige kompetencer nu, end det var tilfældet, da vi, deres lærere, var på samme alder. Som borger skal man nu kunne agere på en global scene, og engelsk bruges i højere grad end nogensinde til at kommunikere med som *lingua franca*, uagtet om kommunikationspartneren er fra Holland eller Kina. Med andre ord skal vi være kompetente og kritiske læsere, også på engelsk.

### Den gode læser

Den gode læser aktiverer iflg. Gibbons (2009) fire roller simultant gennem flg. handlinger: Han afkoder, deltager, bruger og analyserer. Afkodning handler ikke overraskende om at være klar over, hvilken sammenhæng der er mellem bogstaver og lyde, at læseretningen går fra venstre mod højre og have bevidsthed om den grundlæggende syntaks på engelsk. Denne tilgang kaldes også *bottom-up processing*.

Tekstdeltagelse handler for læseren om at koble den sociale og kulturelle viden, han i forvejen har, til det der læses. Teksten skal således kortlægges ind i den forståelse af verden, af genren og af indholdet, som læseren i forvejen besidder. Dette kaldes *top-down-processing*.

<sup>1</sup> Dette må dog ikke udelukke, at vi også eksplicit over for eleverne fortæller, hvilke hensigtsmæssige læsestrategier de kan tage i anvendelse.

At være tekstbruger refererer til, at læseren ved, i hvilke sammenhænge tekster bruges, og afspejles i det han betragter som værdifuld og succesfuld læsning. Hvordan bøger bruges og værdisættes i forskellige sociale sammenhænge spiller en rolle, når læsning kommer i spil i en skolekontekst. Mest fordelagtigt er det for den gruppe af læsere, der har erfaringer hjemmefra om fx glæden ved at læse bøger, da dette også er den fremherskende værdi i skolen.

I rollen som tekstanalytiker demonstrerer læseren sin evne til at læse mellem linjerne, at være bevidst om tekstens hensigt, også der, hvor det ikke fremgår eksplicit. Det handler med andre ord om dannelse og kritisk tænkning. Det er måske især vigtigheden af dette sidste element af den gode læseadfærd, der er blevet voldsomt aktualiseret i globaliseringens tidsalder. Interkulturel tekstkompetence er helt afgørende, når vi kommunikerer med repræsentanter fra andre kulturer.

I forhold til læsning har der i de senere år været en kraftig oprustning på folkeskoleområdet. Senest har Danmarks Lærerforening søsat et kæmpe projekt, 'Vi Læser for Livet', der understøtter indsatsen i forhold til faglig læsning i folkeskolens fag. Der foregår således masser af spændende tiltag landet over i den retning; mange af disse med stor inspiration fra den australske genrepædagogik. Også i sprogfagene har vi taget handsken op i forhold til læsning. (Se fx Jacobsen og von Holst-Pedersen, 2012)

I engelskundervisningen i Danmark kan vi nemlig hente masser af inspiration i den australske genrepædagogik. (Se fx Gibbons 2002, 2006 og 2009 samt Derewianka, 2011, og endelig [www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au). For en hel del år siden nåede man i Australien frem til en erkendelse af, at vejen til at forstå et fag gik igennem fagets sprog og en meget bevidst undervisning i de sproglige træk i teksterne. Behovet opstod, fordi man vedvarende havde elever der ikke, trods gode evner, klarede sig i skolesystemet og ikke kunne begå sig i skolesystemets koder.

I det følgende afsnit vil jeg give et par eksempler på aktiviteter før, under og efter læsningen, der kan tydeliggøre gode læseroller og strategier for eleverne.

## Før læsning

Helt centralt er det at sørge for, at elevernes viden er størst mulig, inden de læser: At de ved, hvilken for forståelse de kan trække på, når de læser, såvel i forhold til genren som til indholdet og, at det semantiske felt, der er i spil i teksten, er bekendt for dem. Den gren af genrepædagogikken, der går under navnet Reading to Learn, ([www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au)) foreslår sågar, at læreren forud for elevernes læsning refererer teksten afsnit for afsnit, så de præcis ved, hvad de skal læse. Dette kan virke lidt bagvendt i en dansk skolesammenhæng, men essensen er, at alle elever, også de svagere, skal have adgang til tekstens indhold, og at læreren ved gengive den derved også får tydeliggjort for eleverne, hvad der er det vigtige i teksten, og hvad der er mindre vigtigt. Af andre aktiviteter, inspireret af genrepædagogikken kan nævnes:

- *"Informations-kløft" aktiviteter. Dvs. at elev A og elev B arbejder sammen parvis, og de har hver især oplysninger, som den anden har brug for. Aktiviteten kan fx opbygges ved hjælp af to forskellige billeder, der fordrer elevernes brug af det ordforråd, der optræder i teksten. Herved støttes elevernes afkodning af nye ord, de senere vil møde i teksten. Helt centralt er det desuden, at der er et reelt behov for kommunikation.*
- *Eleverne forudsiger, hvad de forestiller sig teksten handler om, enten ud fra overskrifter eller ud fra billeder. Det kan også være ud fra nøgleord eller den første sætning. Herved aktiveres elevernes for forståelse og tekstforventninger. Deres rolle som tekstdeltagere styrkes markant.*
- *Hverdagsfortællingen om emnet aktiveres; eleverne inviteres til at komme med deres egne historier og erfaringer, der kan knytte an til det, de skal læse. Skolegang handler i høj grad om at bygge bro mellem elevernes hverdagsforståelse og en faglig forståelse af stoffet. Eleverne skal lære at forstå, hvordan man i en skolesammenhæng kan bruge den pågældende tekst.*

- "Skelet-tekst" – viser strukturen i teksten, men med masser af tomme pladser. Eleverne skal således forudsige, hvad der kan stå i teksten. Denne aktivitet giver eleverne et øget genrekendskab, men kan også styrke deres kritiske blik, hvis teksten fx opfører sig anderledes end forventet.
- Eleverne udarbejder en liste med spørgsmål. Aktiviteten her støtter ordforrådet og er med til at give eleverne en bevidsthed om, at der er en afsender og en modtager i en tekst. Med andre ord støtter denne aktivitet elevernes analyse af teksten.
- 'Puslepils – lytning & – læsning' af tekster om emnet. I grupper læses forskellige tekster, der siden deles i andre gruppesammensætninger. Principperne for organiseringen af dette gruppearbejde kunne fx hentes i *Cooperative Learning*. (Se Kagan og Stenlev, 2006). De fire færdigheder, lytte, tale, læse og skrive, opleves sjældent isoleret i virkeligheden, og deres indbyrdes påvirkning er massiv. Fx viser en del forskning, at hvis man underviser i skriftlighed, har det en positiv indflydelse på elevernes læsekompetence. (Graham, 2012)<sup>2</sup>
- Skanning af teksten – eleverne søger svar på de spørgsmål, de har stillet før læsningen, eller finder ord og vendinger, som læreren har bedt dem om at finde i teksten. Aktiviteten er med til at skabe overblik for eleverne, og ideen er naturligvis, at de siden hen vil søge at skabe sig et overblik over en hvilken som helst tekst, de skal læse.
- Rolletæsning – én elev læser højt, én giver et kort resumé af det læste, én giver det læste en overskrift, én forudsiger, hvad der kommer i næste afsnit. Rollerne roterer. Elevernes rolle som tekst-deltagere styrkes.
- Margin spørgsmål – opmuntrer til brug af strategier – og må ikke forveksles med forståelsespå spørgsmål. Læreren har skrevet en række spørgsmål i marginen af teksten, som eleverne skal forholde sig til undervejs, fx: "How could you guess the meaning of this word?" eller, "What does this information tell you about so and so?" (For mere uddybende forklaring, se Gibbons, 2009: 95 ff). I forhold til faglitterære tekster giver det læreren mulighed for at henlede elevens opmærksomhed på faktabokse, diagrammer, illustrationer med mere. I forhold til skønlitterære tekster kan læreren gennem sine spørgsmål sørge for at henlede elevernes opmærksomhed på særlige træk i teksten, der kan lette den efterfølgende analyse og fortolkning. Det vil give god mening at lade eleverne arbejde sammen om sådanne spørgsmål, idet alene den dialog, de derved tvinges ud i, vil stilladsere deres sprogtilegnelse.
- Et skema udfyldes undervejs i læsningen – læses fx en informerende tekst, kan skemaet indeholde forskellige kategorier, som indholdet kan deles op i. Er det derimod en argumenterende tekst, kunne skemaets opdeling være "for" og "against". I en litterær tekst kunne skemaet indeholde karakteristika ved personerne eller andre relevante kategorier for tekstanalysen.

## Under læsning

Også under elevernes læsning kan læreren støtte i selve processen. Skal vi skele til, hvad den gode læser gør, kan det nævnes, at han forstår at læsning ikke kun handler om afkodning, men i høj grad om at forstå teksten. Han skanner teksten, før han læser den mere grundigt for at få en fornemmelse af dens indhold, og han genkender dens form og organisering. Endelig bruger han både bottom-up og top-down strategier og læser kritisk, reflekteret og lydhørt. Med andre ord indtager han alle fire læseroller. Vores udfordring er, at ikke alle elever gør dette intuitivt. Genrepædagogikken giver masser af gode ideer til aktiviteter, der kan lede den lidt svagere læser hen imod langt mere hensigtsmæssige læsestrategier:

## Efter læsning

Alt arbejde med teksten efter læsningen er med til at konsolidere forståelsen af det læste. Eleverne bliver således endnu en gang fokuseret på tekstens indhold og får adgang til det sprog og den forståelse, teksten tilbyder. Endelig inviteres de

<sup>2</sup> <http://www.videnomlaesning.dk/2012/09/the-power-of-writing/>, forelæsning med Dr. Steve Graham, University of Arizona, hentet 19.10.2012

til at respondere kreativt eller kritisk på det læste, hvorved også det dannelsesmæssige aspekt tilgodeses.

- Teksten klippes i stykker, og eleverne samler den igen parvis. Alternativt blandes to tekster sammen, og eleverne skal efterfølgende skille dem ad. Herved bliver eleverne bevidste om tekstens sammenhæng, dens komponenter og rækkefølgen af disse. (Kohærens og kohæsion)
- Sandt / falsk udsagn om teksten, som enten er produceret af læreren eller af eleverne. Her kan fokus naturligvis rettes mod særligt vanskelige eller ambivalente passager, hvorved eleverne tvinges til at læse mellem og bag ved linjerne.
- Grafiske repræsentationer af det læste (tidslinjer, mængder, årsag-virkningsmodeller...) kan være med til at give eleverne overblik over det de har læst, uanset om det er sagprosa eller fiktion.
- Teksten udleveres med enkelte ord, der er udeladt – som i en udfyldningsdiktat. Opmærksomheden henledes derved på særlige ord og vendinger, der er centrale for den konkrete tekst.
- Diktoglos er en særlig form for diktat, der egner sig specielt til kortere tekster eller dele af tekster. Først læser læreren teksten højt i sin helhed, og eleverne lytter opmærksomt. Efter lytningen får de først individuelt, siden parvis mulighed for at notere så meget af indholdet ned, som de kan huske. Teksten læses op endnu en gang, og proceduren gentages. Til slut vil eleverne sidde med en tekst, der er meget lig den oprindelige. Pointen er, at eleverne i genskrivningen kun vil kunne huske indholdet, men ikke den grammatiske form. Denne er de selv nødt til at genskabe, alene og i dialog med makkeren.
- Teksten skrives med for mange ord, som eleverne skal strege ud under oplæsningen (i modsætning til udfyldningsdiktaten). Her er der fokus på lytning, men også på genren i de tilfælde, hvor de overflødige ord ikke er kohærente med denne.
- Eleverne laver en tegneserie af det læste.
- Ind- og udpakning af nominalgrupper og nominaliseringer. Engelsk bliver sværere at læse, når det er kompakt. Tager vi en sætning fra en tekst

om Global Warming fra internettet<sup>3</sup>, er der rigeligt at tage fat på: "Combination of all these extra amounts of gas in the atmosphere increases the reflection of heat back to the Earth." Fx skal man vide, at nominaliseringer som "combination" og "reflection" er substantiver, der i virkeligheden dækker over en handling hvis aktører er implicite: "What combines?" Og: "What reflects?" Det kræver ligeledes en rutineret tekstlæser at gennemskue, at der på trods af de mange ord i denne sætning faktisk kun er fire led: et subjekt, et verbum, et objekt og et adverbialled. Læreren kan bede eleverne om at markere de vigtigste ord, så sætningen forsimples til "gas increases the reflection back to the earth".

### Det skriftlige er vigtigt for læseforståelsen

Som tidligere nævnt er der evidens for, at arbejdet med skriftlighed er med til at styrke læsekompetencer (Graham, 2012); derfor er integration af skriftlige aktiviteter særdeles befordrende i forbindelse med stilladseringen af læsning. Reading to Learn, som jeg nævnte indledningsvis, repræsenterer en meget struktureret måde at integrere skriftlighed i læsningen. Det vil komme alt for vidt at gå i dybden med R2L i denne artikel, men jeg vil alligevel skitsere en enkelt aktivitetstype, som netop integrerer det receptive og det produktive aspekt af tekstarbejdet, nemlig "Detailed Reading". (Rose, 2005). I "Detailed Reading" har læreren på forhånd udvalgt en kort tekstpassage, som er særlig vigtig for eleverne at forstå. Det kan være fra en fagtekst med et meget kompakt sprog med mange nominaliseringer og lange nominalgrupper, eller det kan være en litterær tekst, hvor fx spændingen er konstrueret på en forbilledlig, men svært tilgængelig måde. Læreren har desuden udvalgt en række nøgleord fra teksten, som er væsentlige for det, som eleverne skal udrage af den, og nu gennemgår hun så afsnittet sætning for sætning. Hun starter med at genfortælle sætningens indhold i et mere hverdagsagtigt sprog.

<sup>3</sup> Eksemplet er hentet fra <http://globalwarming.com/children/resources-1.html> (1.9.2012). Det er en tekst om Global Warming.

Herefter stiller hun eleverne et spørgsmål, som leder henimod nøgleordet:

*"The first sentence tells us what our air is made of"* Og så læser hun sætningen højt: "Basically the Earth's atmosphere (our air) is made of oxygen, nitrogen and a dozen other gases."<sup>4</sup>

*"In the beginning of the sentence we're told what our air is called; can you find the 3 words? In the end of the sentence we're told what the atmosphere consists of. Can you find that?"* Ved hjælp af disse spørgsmål kan eleverne let identificere nøgleordene og strege dem under i deres egen tekst. Faktisk er det ikke helt let at stille spørgsmålene på en måde, så de ikke er ambivalente, men det bliver bedre med øvelsen.

Efter hver sætning kan der efterfølgende elaboreres yderligere af læreren, men også eleverne kan bidrage her. Sådant fortsættes der, indtil hele afsnittet er arbejdet igennem, og alle nøgleordene er noteret. I næste fase skal eleverne på skift skrive ordene på tavlen (de øvrige elever noterer dem på egen hånd). På den måde giver det mening at arbejde med stavning, og elevernes opmærksomhed kan henledes på særlige stave- eller udtale-regler. Når alle nøgleord er noteret, skaber elever og lærere i fællesskab en tekst med brug af nøgleordene<sup>5</sup>. Herved bliver skriveprocessen ekspliciteret, og alle overvejelser vedrørende ordvalg, syntaks, kohæsion og kohærens gøres fælles. Endelig sættes eleverne til at skrive teksten igen, enten individuelt eller parvis. Det er indlysende, at når man vælger at bruge så meget tid på et forholdsvis kort tekststykke, må dette være nøje udvalgt pga. dets høje kvalitet, og sværhedsgraden må være af en sådan karakter, at eleverne ikke umiddelbart ville kunne læse det på egen hånd.

Reading to Learn repræsenterer en noget anderledes tilgang til tekstlæsning, end vi har været vant til i en dansk skolekontekst, men der er ingen tvivl om, at i rette doser og med velvalgte tekster anviser metoden et godt redskab til at stilladsere elevens læseforståelse.<sup>6</sup>

Vi har i det danske uddannelsessystem et stykke vej endnu, hvis vi skal have 95% af en årgang gennem en ungdomsuddannelse og rustet til dette årtusindes krav, og især på læseområdet ligger der nogle åbenlyse udfordringer. Den australske genrepædagogik kan være et godt sted at finde inspiration til måder at løse opgaven på.

## Litteratur

- Derewianka, Beverly, *A New Grammar Companion for Teachers*, PETAA, 2011
- Gibbons, Poulaine, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*, Heinemann, 2002
- Gibbons, Poulaine, *Bridging Discourses in the ESL classroom*, Continuum, 2006
- Gibbons, Poulaine, *English Learners Academic Thinking and Literacy and Thinking*, Heinemann, 2009
- Graham, Steve, Forelæsning på National Videncenter for Læsning i august 2012. <http://www.videnomlaesning.dk/2012/09/the-power-of-writing/>
- Jacobsen, Susanne Karen og Jette von Holst-Pedersen, *Sprog på skrift – faglig læsning og skrivning i fremmedsprog, i: Læsning og skrivning i alle fag*, Dafolo, 2012
- Kagan Spencer og Jette Stenlev, *Cooperative Learning*, Malling Beck, 2006
- Rose, David, *Learning to read, reading to learn*, [http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/national\\_inquiry.pdf](http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/national_inquiry.pdf), 2005
- <http://www.readingtolearn.com.au/>, R2Ls officielle website. Metoden er udviklet af Dr. David Rose, University of Sydney, hentet 19.10.2012
- <http://globalwarming.com/children/resources-1.html> Tekst om global warming, hentet 1.9.2012

<sup>4</sup> Samme tekst som før om Global Warming

<sup>5</sup> Havde eksemplet været en litterær tekst, ville genskrivningen have været samme struktur, men med et nyt indhold (Se Rose, 2005 eller materialet, Reading to learn som kan købes på [www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au))

<sup>6</sup> Undertegnede deltager i øjeblikket i et internationalt Comeniusprojekt med andre lektorer fra læreruddannelsen i DK, hvor opdraget bl.a. er at undersøge om R2L kan bidrage med noget i en europæisk kontekst.





Mette Steenberg

*Uddannet Cand.Mag i Spansk og Filosofi, Ph.D. i Litteratur & Semiotik. Tilknyttet forskningsgruppen Technologies of the Mind, AU med et forskningsprojekt om læseformer og læseudbytte. Siden 2010 formand for Læseforeningen, en non-profit organisation, der arbejder for at fremme litterær læsning overalt i samfundet gennem læsegrupper baseret på "guidet fælles læsning".*

## Kom "ind i læsning"

En gruppe dedikerede litteraturundervisere fra University of Liverpool satte sig i 2001 det mål at bringe den klassiske litteratur ned fra hylderne og i hænderne på mennesker uden for universitetets mure, der kunne have glæde af at læse den. Det første skridt var en læsegruppe på et lokalt bibliotek i Birkenhead ledet af Jane Davis, stifter og nu direktør af The Reader Organisation, Liverpool, UK [www.thereader.org.uk](http://www.thereader.org.uk). Siden har dette initiativ vokset sig til en bevægelse, og en driftig organisation, der i dag tæller mere end 60 ansatte, og driver over 300 ugentlige læsegrupper i Liverpool området alene, med lokale afdelinger mange andre steder i England. Målet er "reading for pleasure" for alle uanset baggrund og færdigheder gennem det unikke "Get Into Reading" (GIR) program, der i disse dage fejrer 10 års jubilæum.

### Da læserevolutionen kom til Danmark

Ideen til at starte et lignende projekt i Danmark opstod som en direkte inspiration af TROs arbejde. I januar 2008 læste jeg en kronik i The Guardian af Blake Morrison. "The Reading Cure", hvor han sætter fokus på GIR læsegrupperne som en form for biblioterapi, ud fra den antagelse at deltagelse i læsegrupperne afstedkommer følelsesmæssige responser og refleksion som kan have en mulig terapeutisk effekt. På det tidspunkt var jeg ved at lægge sidste hånd på en afhandling om litterære virkemidler og læser-responser, og selvom jeg der argumenterede for at bestemte genrer og stilistiske virkemidler afkræver læseren et følelsesmæssigt og personligt engagement, mens andre overvejende fremkalder æstetiske responser,

så var tanken at disse følelsesmæssige responser også kunne have terapeutiske effekter ny.

Nysgerrig og fast besluttet på at finde ud af, hvordan og om litteraturen også kunne have dens slags mere vidtrækkende virkninger tog jeg til England for at opsøge TRO. I første omgang deltog jeg i en endags workshop, en slags appetitvækker til organisations arbejde, og her var dagens overraskelse, at ikke alene diskuterede man de litterære værker i gruppen, man læste dem også højt i fællesskab. Senere på året tog jeg uddannelsen som læsegruppeleder, og så var der ingen vej tilbage. Fra at have haft en udelukkende forskningsmæssig interesse og nysgerrighed i forhold til, hvordan læsning af litteratur kan fremkalde ikke bare følelsesmæssige responser, men mulige terapeutiske effekter, var jeg blevet en del af en bevægelse, en læserevolution. For i England mødte jeg læsegruppedeltagere, der fortalte, hvordan det at deltage i læsegruppen havde ændret deres liv radikalt, givet dem socialt netværk, noget at tænke på og glædes over, men først og fremmest mødte jeg litteraturen, som jeg aldrig før havde mødt den, hverken i mine egen læsepraksis, eller i mit arbejde som litteraturforsker. Når man læser sammen og oplever teksten i fællesskab, kommer man "ind i læsningen" på en måde, som hverken den private lystlæsning eller den formaliserede analyse af litterære virkemidler og fortællegreb kan bibringe.

Den største af alle læseoplevelser under mit ophold hos TRO havde jeg med Brian Nellist, Jane

Davis' mentor, da han gennem en læsning, der siden har dannet model for GIR programmet, læste *Paradise Lost*, så hårene stod på mine arme. Gennem ufravigelig opmærksomhed på teksten og på samtlige læsegruppemedlemmer kastede han sig ud i en læsning, som i sin enkelhed gik ud på at etablere og udvikle forbindelser mellem teksten og dens dilemmaer og læsegruppemedlemmernes levende liv, på en måde som gjorde teksten nærværende og afkrævede af os alle en personlig stillingtagen og refleksion. Det var en fantastisk berigende oplevelse.

Hjemme igen i ynglingslæsestolen måtte jeg erfare, at engagementet og refleksionen havde hørt læseformen og gruppen til, *Paradise Lost* stod lige så uigennemtrængelig for mig, som den hidtil havde gjort.

Oplevelserne i England førte til, at to ideer konsoliderede sig. Den ene var at bringe læserevolutionen til Danmark, den anden at forske i, hvad der er det unikke ved læreformen GIR og den læsemåde, "shared reading", som praktiseres inden for dens rammer. Med henblik på at udbrede læserevolution allierede jeg mig med stærke kræfter: Nanna Holm, der udover at være cand.mag. har en mangeårig erfaring med organisatorisk og politisk arbejde bag sig, og Karen Marie Larsen, erfaren dansk lærer og psykoterapeut. Sammen undfangede vi ideen og tog det første spadestik til Læseforeningen, som vi stiftede i 2010 som søsterorganisation til TRO. Som frivillig forening modtager vi en mindre bevilling fra socialministeriets PUF-midler til at drive social inklusion gennem læsegrupper.

I praksis fungerer det frivillige arbejde på den måde, at Læseforeningen rekrutterer og træner frivillige (ofte pensionerede og passionerede dansk lærere, men også unge studerende samt andre ivrige læsere) i metoden "guidet fælles læsning", hvorefter disse frivillige læsegruppeledere etablerer egentlige læsegrupper efter GIR principperne. Læsegruppernes primære formål er gennem fælles læseoplevelser at skabe stærke

sociale netværk og herigennem modarbejde isolation og ensomhed. Således driver Læseforeningens frivillige læsegrupper på væresteder og caféer, i beboerhuse, på plejecentre og biblioteker.

Samtidig med dette frivillige arbejde, hvor læsegrupperne primært har social sigte, arbejder vi også i foreningen (og dette i tæt samarbejde med forskning inden for læsning) med at udvikle forskellige former for "fælles læsning" som læsemåder, der kan fungere som et supplement til og understøtte den ordinære litteraturundervisning på alle niveauer i uddannelsessystemet<sup>1</sup>. Som eksempler herpå har Kathrine Lundsgaard, cand. mag. og uddannet læsegruppeleder, anvendt "fælles læsning" i ungdomsskoleregi med stor succes. Drengene i alderen 14-18 år mødtes gennem hele forrige vinter hver lørdag fra kl. 10-12 for at læse noveller og digte, og kaldte det ugens højdepunkt! Karen Marie Larsen læste Marie Bregendahls "End dødsnat" (1912) med en 8. klasse, hvor decideret klasseundervisning ellers ikke var mulig. Og Nanna Holm kørte sidste år et forløb med "fælles læsning" for en 2. HF klasse som supplement til den ordinære danskundervisning<sup>2</sup>. Ud over elevernes udelte begejstring udtaler læreren i den rapport, som blev udarbejdet, at: "I de efterfølgende dansktimer kunne jeg tydeligt mærke, hvilke elever der havde deltaget i læsegruppe. Min vurde-

<sup>1</sup> Som forsker er jeg tilknyttet IMC center, AU <http://interactingminds.au.dk/the-interacting-minds-centre/news-events/events/interacting-minds-workshop-and-centre-opening/>, der arbejder eksperimentelt med at forstå sociale interaktioner. Jeg undersøger i dette regi de sociale aspekter af læsning og læring. Desuden er jeg tilknyttet CRILLS, <http://www.liv.ac.uk/psychology-health-and-society/research/reading-information-and-linguistic-systems/about/> som er TRO forskningsmæssige partner. I denne samarbejdsrelation er der primært fokus på relationen mellem læsning og mentalt velvære (biblioterapi).

<sup>2</sup> Nanna Holm har på baggrund af dette forløb udarbejdet en "Rapport om læsegrupper på HF", som jeg referer til i det efterfølgende, og som kan rekrutteres ved henvendelse til Læseforeningen på [laeseeforeningen@gmail.com](mailto:laeseeforeningen@gmail.com)

ring er at oplæsningen og den stille tid til fordybelse i teksterne gav eleverne en helt fantastisk oplevelse af teksternes indhold, både på et danskfagligt og et følelsesmæssigt plan. Forstået på den måde, at den form for refleksion der fremkommer under den guidede læsning først går gennem det personlige og derefter videre til en mere vurderende og perspektiverende erkendelse hos tilhørerne i en læsegruppe”.

Så hvad er det ved denne læseform og – måde, som virker motiverende og skaber et større engagement end den mere traditionelle analysebaserede litteraturundervisning?

### **”Fælles læsning”, en personligt engageret refleksiv læsemåde**

Hvis vi ser på selve formen, er der i den klassiske GIR model følgende vigtige elementer: Grup-

pen mødes hver uge, på samme tid og sted, en time til halvanden. En læsegruppeleder eller facilitator læser en skønlitterær tekst højt; det kan være en novelle eller et uddrag af en roman, og undervejs gøres ophold, hvor facilitatoren gennem åbne spørgsmål engagerer deltagerne i en fælles refleksion over det læste. Spørgsmålene går fra det rent konkrete, hvad står der i teksten, hvad sker der med ham eller hende med inddragelse af deltagerens umiddelbare responser (det er uhyggeligt, mærkeligt, sørgeligt), til et mere abstrakt refleksionsniveau, hvor deltagerne med udgangspunkt i egne erfaringer relaterer sig til historien og afsøger mulige forklaringsmodeller for den menneskelige handlen og gøren som teksten præsenterer os for.

Sessionen ender altid med digtlæsning. For mange udgør digtet i begyndelsen den største udfor-



Foto: Ursula Brøgaard

Læsegruppe

dring, men de fleste ender med at glæde sig til netop digtlæsningen, der ofte tager form af et fælles puslespil, hvor hver deltager sidder med vigtige brikker til forståelsen af det samlede billede.

Hvorfor højtlesning? Højtlesningen startede egentlig som en praktisk løsning på det akutte problem, at der i den først læsegruppe sad deltagere, som enten pga. af deciderede læringsvanskeligheder (i det her tilfælde dysleksi) eller opvækst og vilkår simpelthen ikke havde de fornødne læsefærdigheder, men siden har højtlesning vist sig at være den måske allervigtigste ingrediens i en vellykket GIR læsegruppe oplevelse, fordi højtlesningen netop fordrer en fælles læseoplevelse. Det vil sige, at allerede dette skridt, at læse højt sammen, flytter fokus fra analyse til oplevelse, som er det, der kendetegner og udgør de unikke kvaliteter ved "fælles læsning".

Andre aspekter, der hører formen til, er, at GIR grupper altid mødes i et offentligt rum, at man samles omkring et bord, at alle har en tekst, som man kan følge med i, eller lade være som man vil. Der må også meget gerne være kaffe og kage!

Hvis vi ser på selve læsemåden, som er den, der i undervisningssammenhæng har didaktisk interesse, er det fokus på tekstoplevelsen, samt den personligt engagerede refleksion, som adskiller denne læsemåde mest markant fra andre måder at læse litteratur på i undervisningsøjemed. Den kvalitative forskel på denne form for læseoplevelse er at finde i det engagement, som læseren lægger i læsningen, som proportionelt hermed skaber et tilsvarende læseudbytte.

Men hvordan faciliterer man som underviser/læsegruppeleder læseengagement, hvordan guider vi som undervisere de studerende "ind i læsningen"? Lad os for et øjeblik vende os mod den eksisterende forskning inden for reader-response traditionen for nærmere at bestemme dette læseengagement, før vi vender tilbage til spørgsmålet om, hvordan det skabes.

I en række artikler skrevet gennem de sidste ti år arbejder Miall og Kuiken (se evt. Kuiken et al 2004, Kuiken, Sikora og Miall 2004 og Sikora 2011) sammen med andre kolleger med at definere en særlig form for læserengagement, som de har observeret såvel spontant i klasseværelset som i laboratoriet, kendetegnet ved stor grad af opmærksomhed vendt mod teksten, ledsaget af personlig indlevelse og refleksion. I en af de tidlige artikler fra 2004 karakteriserer de denne form for læsning ved dens evne til at fremkalde, hvad de kalder "self-modifying feelings" (Kuiken et al 2004), som afspejler graden af læserens tekstenengagement og er baseret på den relation, den enkelte læser har til teksten. Her skelner de mellem relationer baseret på simili versus metafor, ud fra den argumentation, at similien kendetegnet ved symmetri nok drager analogier baseret på lighed, men ikke drager det identificerende skridt som den metaforiske sammenligning foretager. Ifølge Miall og Kuiken er det denne metaforiske identificering, som skaber selv-modificerende følelser og fordrer det særlige læserengagement, som kan modificere selvet følelsesmæssigt. Og her er vi måske ved at nærme os en mulig forklaring for, hvorfor følelsesmæssige responser på det litterære værk kan have potentielle terapeutiske effekter. Senere bestemmer Sikora dette engagement som en særlig læsemåde kaldet "expressive reading" (2011). Det der kendetegner denne læsemåde er det særlige personlige engagement, det at man som læser er investeret med sit selv, som også gør, at det kan blive anfægtet – selvom hverken Miall eller Kuiken taler dette eksistentielle sprog – og derigennem påvirket.

Det er vigtigt at bemærke, at det unikke ved denne læsemåde er det dobbelte fokus, mod tekst og mod selv, som også er det, der skaber rum for selvmodificerende følelser, eller i mine eksisterstermer: selvets vaklen. De læsere, for hvem teksten blot er en anledning til at genkalde sig autobiografiske erindringer, og som derfor glider ud af læsningen og over i det anekdotiske, oplever ikke dette særlige engagement, ligesom de læsere, der udelukkende er vendt mod formen, heller

ikke er ekspresivt engageret i læsningen. Det er altså det dobbelte fokus og den særlige relation, der skabes mellem tekst og selv, som fordrer det personligt følelsesmæssige og reflektive engagement.

Hvordan skabes så denne relation, og hvorfor læser alle ikke på den måde, og til enhver tid? I Mi-all og Kuikens reader-response eksperimenter bliver læseren instrueret i at notere sig særligt iøjefaldende passager og skrive ned, hvilke tanker og følelser disse fremkalder. Er det så denne instruktion, som i sig selv fordrer en bestemt læsemåde, det personligt følelsesmæssigt involverende og reflekterende engagement, eller er det bestemte litterære/tekstlige kvaliteter, er det forudgående litterær skoling, eller snarere personlighed eller noget helt femte?

En ting, som vi i hvert fald ved, er, at denne læsemåde sjældent opstår spontant. I en stort anlagt nordisk undersøgelse af danskernes medievaner SKRIN, der nu ligger nogle år tilbage, redegjorde et delstudie, der specifikt beskæftigede sig med bøger og læsning, for forskellige læseformer. Ud af et datamateriale på knap 100 personer var det kun 4 procent, som var engageret i det, vi kan kalde en personlig refleksiv læsemåde, mens resten læste enten for underholdningens skyld eller for at opnå viden. Samtidig ved vi fra Nell's studier af lystlæsning (Nell, 1989), at selvom denne giver læseren en følelse af fuldstændig opslugthed og fortabelse, så rækker engagementet ikke til en egentlig refleksion, men har snarere karakter af adspredelse.

Så hvornår er det lige, at læsning giver anledning til både oplevelse og refleksion? Hunt og Vipond (1991, samt Hunt 1989) identificerer gennem en række studier et fænomen, de kalder "dialogisk læsning" (også kaldet "point-driven" i modsætning til "plot-driven") karakteriseret ved læserens samtale med tekstens stemmer og andre læsere. Deres udforskning af dette fænomen var ledsaget af udfordringer og frustration, da det netop kun viser sig i bestemte kontekster, bog-

klubber og andre sociale sammenhænge, men ikke i eksamenssituationer og ej heller i det traditionelle laboratorieforsøg. De endte derfor med at konkludere, at nok er fænomenet reelt, men kun i de sammenhænge, der fordrer det. Motiverende faktorer tæller sociale kontekster, ligesom også litterær skoling indikerer større tendens til dialogisk læsning. Andre studier har vist, at hvis man instruerer studerende i at "tænke og føle højt" under læsning (Ewa-Wood 2004), eller i at lade teksten "påvirke" og derefter beder de studerende kommentere de passager, som gør indtryk på dem, frem for tekstens betydning, vil læseren være motiveret til at engagere sig personligt (og ekspresivt) i litteraturen (Fialho et al 2011).

Hvis vi sammenfatter disse resultater tegner der sig en kontur af en bestemt læsemåde, som er kendetegnet ved på den ene side stor tekstopmærksomhed, og på den anden side en høj grad af personlig indlevelse og refleksion (udtrykt enten gennem dialog med tekstens stemmer og med-læsere). Samtidig ser vi at denne læsemåde tilsyneladende er motiveret af i hvert fald følgende elementer:

1. Instruktion. Det at man beder læseren eksplicit om at lægge mærke til særligt i øjenfaldende passager ("especially striking or evocative" Fialho et al 2011: 241). Eller at man som i Eva-Woods studie – som Fialho er en replikation af – bliver bedt om "at tænke og føle højt" (Ewa-Wood, 2004).
2. Litterær skoling. Formaliseret træning i disciplinen litterær analyse.
3. Sociale kontekster. Bogklubber, klasserum, bogudvekslinger er alle motiverende for den refleksive/dialogiske læsemåde (Hunt og Vipond 1991)

Disse studier kan endvidere være med til at give os en forståelse for, hvorfor GIR er så effektivt et didaktisk værktøj, når det gælder om at skabe engagement, indlevelse og refleksion. Alle ovenstående elementer: instruktion (facilitering), opmærksomhed på tekst og egne følelsesmæssige responser, den sociale kontekst og samtalen med

og om tekster, er nemlig alle ingredienser i en læsegruppe baseret på "guidet fælles læsning". Og uden at hverken TRO eller Læseforeningen bruger begrebet "expressive reading" om den læsemåde, som læsegruppefacilitatoren instruerer, så er det akkurat dette dobbelte fokus mod tekst og selv, som vi træner nye læsegruppeledere i, og som praktiseres i læsegruppen.

Som et eksempel på, hvordan vi i Læseforeningen praktiserer dette unikke læseengagement, gennemgik jeg som underviser på vores sidste træningskursus følgende digt af Inge Pedersen, "Kartoflerne" fra digtsamlingen "Den trettende måned". Øvelsen gik ud på at skærpe læsegruppelederens tekstopmærksomhed, samtidig med at læseren bliver opmærksom på egne responser. Dernæst trænede vi gennem en proces, vi kalder "creative translations", i at omsætte disse responser til spørgsmål, der kan vise deltagerne nye veje ind i litteraturen.

### Læsegruppe



Foto: Ursula Brøgaard

### **Kartoflerne**

*Hospital. I synkende  
gule haver. Vand  
der står stille  
under træerne.*

*I en hvid seng ligger  
min udødelige far.*

*Bag de lukkede øjne  
har vi travlt med at grine  
smide blade op i luften  
så det regner med guld.  
Når vi løber  
fusser det om fødderne.*

*Om aftenen river vi  
affaldet sammen  
laver bål.*

*I luften over flammerne  
skrælles hans ansigt  
vibrerende, nøgent*

*Hans blik i mit  
før det størkner.*

*Kartoflerne i asken  
er til mig*

Digtets titel og efterfølgende første ord i første linje gav anledning til en umiddelbar undren. Hvorfor "kartofler", og hvorfor nu "hospital", hvad er det her for to forskellige verdener, og hvad kan de have med hinanden at gøre? Dernæst præsenteres vi i digtet for nogle meget sansemættede billeder: "i synkende gule haver", som gav anledning til en snak om, hvad vi så, hvilken stemning/atmosfære vi oplevede (opmærksomhed på egne responser); endvidere: "regner med guld" og "fosser". Jeg spurgte: Kender I den følelse, har I nogensinde leget med blade på den måde som børn? (Her var relationen til det autobiografiske, men ikke som springbræt ud af teksten, snarere som et erfaringsgrundlag man kan hente ind for at begribe tekstens univers). Og endelig: "skrælles hans ansigt" og blik der "størkner", kan vi se det for os, giver det mening?

Denne specifikke læsning var præget af stort følelsesmæssigt engagement. Flere af deltagerne erindrede følelsen af at sidde ved en forældres dødsleje. Det gav en stor grad af personlig refleksion i forhold til, hvordan vi erindrer vores forældre og vores barndom: Hvad er hengivelse og kærlighed mellem barn og forældre, som det for eksempel er udtrykt i sætningen "kartoflerne er til mig"? Det var en meget bevægende læsning uden at være sentimental, noget jeg tror GIR balancerer, fordi vægten hele tiden er på de to ben, teksten og læseren, og der er fokus på relationen mellem dem.

### **Fælles læsning som didaktisk værktøj**

Det at flytte fokus fra analyse til oplevelse og involvere de studerende i en personlig refleksion har klare fordele i undervisningsøjemed. For det første viser det en vej ind i litteraturen for de studerende, som ikke allerede oplever et stort læseudbytte. Læsegrupper baseret på "guidet fælles læsning" kan på den måde fungere som et værktøj til i første omgang overhovedet at etablere en interesse for litteraturen og dernæst skabe et engagement i forhold til den læste tekst. Dernæst viser det sig, at de studerende faktisk også styrker deres læsekompetencer. Således skriver Nan-

na Holm, at de studerende, der deltog i læsegruppertilbuddet på 2. HF, samstemmende nævner, "at de husker teksterne, der er læst i læsegruppen, bedre end tekster, som de har læst selv. De nævner også, at de i læsegruppen har en bedre tekstforståelse, et større overblik over teksten, og dermed et større overskud til at kunne perspektivere den til f.eks. andre ting i danskfaget" (Nanna Holm, Rapport om læsegrupper på HF, side 4). Dansk læreren bemærker endvidere: "De elever der havde fået gennemgået ellers svære tekster i læsegrupperne havde et meget bedre aktivt ordforråd omkring både analyse og den litteraturhistoriske placering" (side 5).

Hvad angår "guidet fælles læsning" som didaktisk metode i forhold til fremmedsprogspædagogikken, har denne læseform været afprøvet især i som supplement til undervisningen i hhv. engelsk og dansk som andetsprog. Læsningen præsenterer selvfølgelig en sproglig udfordring for deltagerne, og diskussionen har en tendens til at fokusere på ordlyd og betydning, ligesom kulturelle ligheder og forskelle ofte bliver et tema, men ellers fungerer disse læsegrupper ganske som andre fælleslæsnings grupper.

David Hanauer har gennem en årrække brugt skønlitteraturen som metode til at undervise i fremmedsprog. Han stiller de studerende over for, hvad der måske kan synes som den mest vanskelige opgave af alle, nemlig at udtrykke sig i digtform på målsproget, ud fra en betragtning om, at man først mestrer et fremmedsprog i det øjeblik, man kan give udtryk for og give form til komplicerede personlige tanker og følelser (Hanauer 2010). "Fælles læsning" som didaktisk værktøj giver de studerende mulighed for netop det: At udvikle en personlig relation til litteraturen og et sprog, der kan rumme og give strukturer til den personlige refleksion.

I min forskning arbejder jeg empirisk med at undersøge læseformer og -måder, med henblik på at forstå, hvad læsning kan og gør, og udvikle metoder, vi som undervisere kan benytte os af til

at føre de studerende "ind i læsningen". For øjeblikket analyserer jeg, hvilke tekster og hvilke instruktioner der fører til hvilke former for responser, såvel følelsesmæssige som reflekstive. Det ville være interessant inden for fremmedsprogspædagogikken at opstille og udforske en række konkrete parametre relateret til sprogindlæring, eksempelvis ordforråd, sætningskonstruktioner, "fluency", men også parametre, der relaterer sig til læring mere overordnet: Hvordan styrker litterær læsning det reflekstive niveau? Hermed en åben invitation til alle jer undervisere derude om at slutte jer til læserevolutionen!

Eva-Wood, Amy L. (2004): "How Think-and-Feel-Aloud Instruction Influences Poetry Readers", *Discourse Processes*, 38:2, 173-192

Fialho, Olivia, Sonia Zyngier and David Miall (2011) "Interpretation and Experience: Two Pedagogical Interventions Observed". *English in Education* Vol.45 No.3

Hanauer, David Ian (2010) *Poetry as Research. Exploring second language poetry writing*. John Benjamins

Holm, Nanna (2012) "Rapport om læsegrupper på HF".

Hunt, R.A. (1989). "Learning to converse with texts: Some real readers, some real texts and the pragmatic situation". *SPIEL: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft* 8(1), 107-130.

Hunt, Russell A. and Douglas Vipond (1991). "First, catch the rabbit: The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading". *Poetics* 20: 577-595

Kuiken, Don, Leah Phillips, Michelle Gregus, David S. Miall, Mark Verbitsky & Anna Tonkonogy (2004): "Locating Self-Modifying Feelings Within Literary Reading", *Discourse Processes*, 38:2, 267-286

Kuiken, Don. Miall, David S. Sikora, Shelley (2004) "Forms of Self-Implication in Literary Reading". *Poetics Today*, Volume 25, Number 2: 171-203

Shelley Sikora, Don Kuiken, and David S. Miall (2011). "Expressive Reading: A Phenomenological Study of Readers' Experience of Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner*" *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*



*The Reader Organisation i UK udgiver tidsskriftet The Reader Magazine fire gange om året. Desuden udgiver foreningen forskellige antologier med tekster beregnet til at læse højt og diskutere. Se mere på: <http://thereader.org.uk/events-and-publications/the-reader/>*



# TEMA: Reading

## Ideer til nyt læsestof



Mary Healy

### Novelle af Mary Healy: *Noman's Land*

– med indledning af Wivian Winther Borg, en af arrangørerne af foreningens kursus i Belfast og Dublin, september 2011

#### En god historie?

Hvad er en god historie? Det afhænger af personen, der læser, og, når det gælder undervisning, ikke mindst af den måde teksten præsenteres på, hvilken kontekst den inddrages i og ikke mindst hvilken arbejdsproces, der anvendes.

I forbindelse med sidste års Irlandskursus i Engelsklærerforenings regi overværede nogle af kursisterne en oplæsningsaften på The Irish Writers' Centre i Dublin. Anledningen var en præsentation af september måneds vindere af centrets "Lonely Voice Short Story Competition". To af de tilstedeværende forfatteres noveller fængede med det samme. Her var vist noget, der kunne blive til godt undervisningsmateriale? Af Cathy Sweeney bragte Anglo Files, i forbindelse med februarnummerets præsentation af tidsskriftet *The Stinging Fly*, novellen *The Woman With Too Many Mouths*; Mary Healys novelle har vi måttet vente længe på grundet copyrightproblemer i forbindelse med shortlistings til diverse litteraturpriser, men her er den endelig. Forhåbentligt kan den blive en "god historie" for mange elever.

- Og hvem er Mary Healy så? Hun skriver følgende til Anglo Files:

*They say middle aged women turn to the garden or God. I began to write. This has become my passion and obsession and gives me endless pleasure. Three years ago I commenced a creative writing course in NUI Maynooth / Kilkenny campus. I write short stories and am in the process of writing my second novel. I live and work on a dairy farm in the heart of rural Kilkenny, and I also run a property business. My house dates back to the end of the 16<sup>th</sup> century and was the birth place of the Disney family – Walt Disney's ancestors. Some of my inspiration comes from living and working here. My husband and four children are very supportive if somewhat bemused at my writing endeavours!*

*This story (*Noman's Land*) was inspired by a small traveller boy that my daughter met while doing her teacher training experience.*

*2012 has been an exceptional year for me so far. I have just recently won the UCD Masters in Creative Writing Competition Short Story and will be published in their anthology in December 2012. 'New Tricks with Matches' being placed highly commended in Listowel Writers Week was another great accolade. Two of my stories are currently being scripted for broadcast on radio, another will be shortly published on the national television website.<sup>1</sup>*

## Noman's Land

I liked where we lived, liked it when trucks pulled up to the warehouses and the silver doors pleated up, the ground vibrated as they drove into the dark yawning space. Sometimes the lorry drivers would blow their horns, other times they drove past and the smell of diesel would sweep over us, a warm oily dragon's breath. In the evenings we had the wide yard free for play. When we heard a van coming we hid and watched the uniformed men. They seemed to think that the railings kept us out. But we always knew how to get in.

On the other side of our house was Noman's land. I never saw Noman but I pictured him like the land he owned, wild eyed with straggly hair, a wind swept beard and gap toothed. There was a large house with boarded up windows surrounded by a copse of tall, weary trees. Even on the coldest winter days there was a warm quietness about that place. Someone had pulled out the fire surrounds so they looked like one of Uncle Mick's eyes after a fight, a black eye, sadly watching us come and go. Before they boarded it up, we played in the sunny front rooms where the windows were open to the floor. The rooms had high ceilings and worn floorboards where people had once danced. We knew we could escape from there at any moment, scattering like startled birds at the slightest sound. My grandmother said that once she heard the sound of a piano playing, tinkle, tinkle, tinkle, an eerie sound in a house that had no piano.

Now and again dusty trucks would roar onto Noman's land, the trailers would rear up into the sky like a horse on its hind legs, leaving small sliding mountains of rubble, wire and bricks. Some times there were bits of plaster backed with flowery wall paper, bits of bedrooms and parlours from places where people no longer lived. I brought a pretty piece home to my grandmother one time. She told me that as a child, her bedroom ceiling was canvas and the wide open sky wallpapered where she slept, her parlour music was the

call of wild birds backed by the patter of rain or the keening of the wind.

There was a gang of us lads led by our cousins. From them we learned to keep away from the nearby graveyard. At night when dark was settling the grave stones became a sombre city of silent people who stood in wait for dawn. Some stones were tall, others small, some had angel's wings towering above sad faced figures; these were the ones that featured most in my dreams. These were the ones that tapped with death darkened nails on my window on cold wintry nights. The wind carried their voices, crying words I did not want to hear.

"Stay away from that place," mother said. "Time enough we'll all be there."

My father and uncles kept horses on Noman's land. This was how they spent their days; this was what they talked about at night when they gathered on the patchy green area in front of the houses. I listened to their voices drift in the bedroom window, the sounds of summer evenings, the sounds that came with the roosting of birds, the traffic leaving, the clang of gates closing, promising a world calming to sleep.

Over time there was talk of a motorway. Early one morning we woke to the vibrations and roar of machines. We watched men open the doors and jump to the ground; they took off their hats and beat the dust from their overalls. They were big men who had broad faces and fair hair. Even their skin seemed to be a different shade of white. One of them was called Kris and he was from Poland. Sometimes Kris let me sit up in the cab with him and I rode the world in wonder. He could move mountains of earth in minutes. Revving the engine up, he would ease the loader into the open side of a hill, the clay split and became sand, the tightly knit roots of grass ripped and shredded into straw. Kris had a photograph in his cab of a little boy with hair the colour of ripened corn; he had the biggest bluest eyes I have ever seen. I

pointed to the photograph one day and saw the smile fall from Kris's eyes, he put his hand on his heart and I knew not to ask him any more.

Around this time the mare was on the point of foaling. She was beautiful with a shiny conker brown coat and gentle eyes. One morning there was the stillness of Sunday in the air, and I could feel the excitement of something different. I found the mare standing over a newborn foal. The men quietened my whoops of excitement.

"Shhh, don't be making noise; let them get used to each other."

For the next few days I watched the mother and foal, saw her nuzzle him and whinny as he stumbled. He was clumsy, didn't seem to know how to manage himself, didn't seem to know how to fold his legs so he could lie down. His coat was the same colour as his mothers but patched with white piebald spots like clumps of summer meadow flowers. His eyes were like melted chocolate and the day he put his velvety muzzle into my hand I felt my heart clutch with warmth. I named him Pi and I think Pi thought me another foal. A slow ungainly brother that he soon learned to gallop past with playful ease, but I knew from the way he ran to me in welcome, the way he flicked his tail and nuzzled me, that I was his, as much as he was mine.

One day my father handed me a red head collar, even Pi seemed to like it though he baulked and skittered when I first eased it over his ears. After a while a rope was attached to the collar and Pi took this in good humour too, sometimes allowing me to lead him. Now and then Kris stood and talked to me as we came and went to the ponies.

"You have new friend," he said, "he is very lovely."

I nodded, my heart so full I couldn't speak.

Around that time Kris went back to Poland. Another man was driving his machine and one windy day I found Kris' photograph fluttering near the bushes. I picked it up, put the little blueeyed boy in my pocket and kept it for him. When he came

back he was different. Someone said his son was sick. He didn't talk to me anymore; he always looked away when I was near him.

One day another work crew arrived on Noman's land; they had rolls of wire and bales of tall stakes that pierced the straggly grass. These men wore hard hats and they looked out from under the brim with dark suspicious eyes. At night they locked everything into galvanised sheds with big locks. One morning they arrived to find the shed open, all the tools were neatly stacked where they had left them, but they still seemed annoyed. In the deep of that night I heard my father laughing, it was a strange sound, like a fox's bark, short, bitter, rare. Mother's whispers rasped the silence, father's grunts and growls lit up into sharp words as suddenly as embers shifting in the dying fire. In the morning I searched her face for marks I knew would be there.

A few days later men in yellow coats arrived and they spoke to my father and uncles, there was a lot of noise and shouting.

"They're going to take the horses to the pound."

"What is the pound?" I asked, "Will they have grass?"

Nobody answered; nobody said a word. My father who had towered tall and strong above me seemed small and weak. We watched in silence as they loaded the horses and ponies. My mother held me tightly by the hand. The horses rolled their eyes, nostrils flared wide and tails held high, their hooves prancing tight little steps in the dust, fearful of the men in yellow coats. One man caught Pi's mother, he led her easily up the ramp; Pi followed her closely, scrambling and stumbling. The mare looked over at us, one last look before the trailer swallowed her. As the doors slammed shut my father jumped up followed by the other men and headed towards the van, I ran after them and hopped in the back door before they realised I was with them. We followed the lorries for some time, keeping a distance. Eventually they slowed and we watched them drive through big steel gates. Beside the gates there was a small office

where a man in uniform watched us drive by. Later we skirted the compound, climbed over low roofs until we found the horses, they were standing in a yard behind heavy gates and surrounded by high walls.

“We’ll never get them out of there, it’s all solid. There’s nothing we can do”.

Nearby was a series of buildings with the words, Slaughter house, Boning hall, Packing shed. There was a pile of hay in a rack near the corner of the yard, but the animals stood close together in a small uneasy cluster. Their eyes were bleak and fearful. Even Pi was quiet, standing very near his mother. When he saw me he whinnied softly. It was the saddest sound I ever heard.

“Why don’t they eat,” I asked.

“They smell the blood.”

And then I smelled it too, a thick iron smell. Yet it was a smell I knew and associated with trouble in the night, with shouting and danger and I knew Pi’s fear.

On the journey home, the men were silent. I ran out to the field Pi had grazed, his little red halter hung on a bush nearby. I sat in the ditch and cried. I was hegging quietly when I became aware of someone beside me. Looking up I saw Kris.

“No cry, no cry” he said, “little boy not be sad.”

He sat down beside me and tears ran down his face. I didn’t realise that he loved the ponies as much as I did, his shoulders heaved and his back shook as he sobbed. I remembered the photograph I had rescued and still had in my pocket. I handed it to him and watched his face darken. Eventually he stood up, wiped his face with the back of his hand and shambled off. It was the last time I saw Kris, and it was only later that I discovered his son had died. Somehow even then I understood that when you lose someone they will still stay in your heart if you can still picture them in your mind.

The night before the horses were to be slaughtered, a great hole was made in the compound

wall and they vanished, there was no sign of the horses, no sign of anything, just the wall tumbled like Lego bricks.

I was told my pony and the mares were safe. They were out in the country where they had meadows of daisies to graze and a river with clean water. There was no traffic, no houses, just tall trees to shade them on warm days. It was horse heaven. I slept easy that night, dreamt about my piebald beauty with his mane blowing in the wind. Overhead a hawk flew high and free in the breeze. In my dreams a little boy ran alongside the ponies, smiling and laughing. He had hair the colour of ripened corn and the biggest bluest eyes.

<sup>1</sup> *Over the Edge Writer of the Year 2010.*  
*Penguin Eason/RTE Guide Competition 2010,*  
*2012 shortlisted to top ten*  
*Limerick Writers Centre December 2010*  
*Creative Writing Inc 2010*  
*Flash 500 Fiction 2010*  
*Fish Writing Competition 2011, 2012*  
*Original Sins New Irish Writers 2011. Anthology*  
*Cork County Library and Arts Service short story 2011.*  
*Winners Anthology.*  
*Over The Edge Writer of the Year. August 2011*  
*short listed*  
*Irish Writers Centre Lonely Voice Competition*  
*Sept winner 2011*  
*Alleviate Anthology 2012*  
*Listowel Writers’ Week Bryan Mac Mahon.*  
*Highly commended on short list 2012*  
*Cork County Library and Arts Service short story 2012.*  
*Winners Anthology*  
*Big Book of Hope shortlist 2012*  
*Anam Cara short list 2012*  
*Irish Writers Centre Lonely Voice competition*  
*April winner 2012*  
*UCD Masters Anthology Winner 2012*  
*‘New Tricks with Matches’*  
*Published on RTE ‘Ten’ website as one of top ten*  
*winning stories*  
*Blog [maryhealybooks.blogspot.com](http://maryhealybooks.blogspot.com)*



Af Jonna Fransgård,  
Vesthimmerlands Gymnasium og HF

## Kursus i Oxford 9.-13. april 2012

**Emne:** Fantasy Literature.

**Arrangører:** The Danish Cultural Institute  
(ved Kim Minke) og  
Engelsklærerforeningen  
(fra bestyrelsen: Colin Cessford).

Hvad har den lille pige Alice, krigeren Aragorn og løven Aslan til fælles...? Ja, det er selvfølgelig University of Oxford, hvor agtværdige professorer i f.eks. matematik, engelsk sprog og middelalder- og renaissance-litteratur har ladet fantasien få vinger og har skabt de berømte figurer, som vi kender fra fantasy litteraturen og flere nyere og meget populære film. Hvis vi så derudover nævner en vis bebrillet ung mand bevæbnet med tryllestav, en overflod af magiske kræfter og med sit sande hjem på Hogwarths, der i øvrigt en tro kopi af den store hal på Christ's Church College i Oxford i filmene, er der ingen tvivl: Oxford må være centrum i Fantasy-litteraturens univers! Alligevel hørte vi ved kursets begyndelse, at der faktisk ikke findes så mange eksperter på området i selve Oxford. Under alle omstændigheder var de forskellige gæsteforelæsere velkvalificerede og inspirerende, med et smittende engagement, der kunne tyde på tryllestave i ærmerne og hemmelige lidenskaber.

Selv kom vi fra skoler fra hele landet og var godt forklædt som yngre og ældre (kvindelige) engelsklærere med et utvivlsomt rigt og dramatisk indre liv, men et forholdsvist tilforladeligt og anonymt udseende. Måske håbede vi også lidt at møde den enigmatiske Sergeant Hathaway fra tv-krimierne, eller, til nød, den noget tilknappe



Foto: Jonna Fransgård

### *Kelmscott Manor*

Lewis – dog uden selv at blive ofre for Oxfords intrigante og morderiske skyggesider... Ondskaben og farerne lurar bag alle slags facader, dybt inde i klædeskabet, i skikkelse af en smuk hvidklædt, men iskold heks, i stygge og skræmmende kortspils-figurer, i selve Mordors onde øje eller dybt inde i os selv. Her følger en (subjektiv) beskrivelse af noget af kursets indhold og forløb, hvor vi så vidt vides alle kom helskindet igennem og hjem igen til Mugglernes måske lidt hverdagsgrå, men trygge verden.

### **Mandag d. 9/4**

Vi ankom til Oxford i løbet af eftermiddagen, hvor kurset blev indledt med en rundtur ved en velinformeret og ikke mindst veltalende guide, der viste gruppen rundt i den smukke og helt særlige by med de mange hemmelige kroge og gamle historier. Vi overnattede på et komfortabelt hotel i byens centrum, og fulgtes ad den næste morgen til vores opholdssted resten af kurset: Mansfield College, der var som taget ud af kulisserne til Harry Potter.

## Tirsdag d. 10/4

Dagens første foredrag blev leveret af Dr Dimitra Fimi fra Cardiff Metropolitan University, der har udgivet bog og artikler om Tolkien, hobbitter og fairies.<sup>1</sup> Foredraget – 'Lecture on typology, history, what makes a good fantasy story' – fungerede fint som introduktion til ugens kurser, da det var yderst klart og velformuleret. Det handlede om definitioner af fantasy-litteraturen, dens strukturer og historie. Forskellige teoretikere er enige om, at det først og fremmest er tilstedeværelsen af det ikke-realistiske og det ikke-mulige (the impossible), der karakteriserer genren, der står i skarp modsætning til realismens mimesis. I denne gennemgang blev der trukket tråde til forskellige andre genrer og litterære værker, eksempelvis science fiction med dens fokus på teknologien og fremtiden og den klassiske novelle 'The Turn of the Screw' af Henry James. Her finder vi et ret tidligt eksempel på optagetheden af 'the fantastic' – er spøgelserne og hændelserne i historien virkelige eller impossible? Der gives ingen helt tilfredsstillende logiske forklaringer i selve teksten.

I fantasy-litteraturen er det ikke-mulige netop possible, for her har vi et univers, der er kendetegnet ved dets egne, indre love, og alt er muligt. Et andet typisk træk for genren er dens setting, at vi befinder os i en anden og helt ny verden, eller i to eller flere verdener. I den forbindelse blev der introduceret forskellige kategorier af fantasy: Low Fantasy og High Fantasy, hvor førstnævnte er karakteriseret ved, at det overnaturlige griber forstyrrende ind i vores (virkelige) verden<sup>2</sup>, og det sidstnævnte ved at finde sted i en helt anden Otherworld<sup>3</sup>. Her er der igen under-kategorier, hvoraf en repræsenteres af værker, der er kendetegnet ved at have to eller flere verdener, f.eks. med en portal som bindeled (skabet, stationen, døren, en ring osv.), mens en anden foregår i en

verden, der er helt fremmed for vores. Den sidste del af Dr Fimis introduktion handlede om årsagerne til vores fascination af fantasy – her nævntes: recovery, escape & consolation<sup>4</sup>, i forbindelse med Tolkien, der også har forholdt sig teoretisk til genren.<sup>5</sup> Til sidst blev genren perspektiveret og placeret som en slags mod-kultur til mainstream literature og en reaktion på eller et oprør mod den dominerende realisme i det attende og nittende århundrede<sup>6</sup>.

Tirsdag eftermiddag var der udflugt til Blenheim Palace, Winston Churchills fødehjem, hvis imponerende arkitektur og haveanlæg bestemt var et besøg værd. Her fik vi en helt særlig VIP-behandling ved at få serveret herlig te og kage samt et foredrag om årets gang på slottet, set bag kulisserne.

## Onsdag d. 11/4:

Om onsdagen fulgtes Dr Fimis introduktion op med et lige så kvalificeret og veloplagt oplæg om forfatteren J.R.R. Tolkien, som hun kaldte 'The Father of Modern Fantasy'. Her refererede hun blandt andet til et af hans breve, hvor han fortæller om, hvordan han savnede 'a mythology for England' og derfor begyndte at indsamle legender og myter:

I was from early days grieved by the poverty of my own beloved country: it had no stories of its own (bound up with its tongue and soil), not of

<sup>4</sup> *Recovery*: en genopdagelse af vores 'sense of wonder' i oplevelsen af den kendte verden, *Escape*: frigørelse og flugt fra en grå virkelighed, *Consolation*: glæden over og nødvendigheden af lykkelige slutninger.

<sup>5</sup> Tolkien: *On Fairy Stories* – essay fra 1938.

<sup>6</sup> Den tids eksempler blev præsenteret for os: George MacDonald (1824-1905), William Morris (1834-1890), Charles Kingsley (1819-1875) og J.M. Barrie (1860-1937), hvis historie om Peter Pan kan siges at rumme træk fra fantasy-genren med temaer som tabet af barndommen og uskylden og parallelle, mytologiske verdener. Også 1800-tallets industrialisering blev sat i forbindelse med Kingsleys *Water Babies* (fra 1863), der rummede en del samfundskritik af tidens sociale slagside med blandt andet børnearbejde og en tårnhøj børnedødelighed.

<sup>1</sup> Tolkien, *Race and Cultural History: From Fairies to Hobbits* (Palgrave Macmillan, 2008)

<sup>2</sup> Nesbit, Mary Norton (???)

<sup>3</sup> Tolkien, Ursula le Guin, C.S. Lewis osv.

the quality that I sought, and found (as an ingredient) in legends of other lands.<sup>7</sup>

Dr Fimi berettede, hvordan *The Hobbit* (1937) var blevet til som historier, som forfatteren fortalte til sine egne børn, og gjorde rede for tilblivelsen og modtagelsen af *The Lord of the Rings* (1954-1955) samt trilogiens forankring i ældgamle historier og myter, blandt andre *Beowulf*, Arthur-legenderne og franske ridderromaner. Her blev vi præsenteret for hobbitterne som produkt af 'an alternative Englishness', og 'The Shire' blev sat i en historisk kontekst som en slags viktoriansk drømmelandsby ('a creative anachronism') med forunderlige rekvisitter (paraplyer, ure, tændstikker, fyrværkeri, lommetørklæder...). Det blev også fremhævet, at Tolkiens *Elves* var inspireret af såvel middelalderens overnaturlige væsener<sup>8</sup> som Viktoria-tidens fairies, hvis popularitet kan ses som en reaktion på moderniteten og industrialiseringen og et dybest set romantisk oprør mod fornuften<sup>9</sup>. Som genre fokuserede Dr Fimi på trilogiens 'interlace structure' og 'multiple plotlines', hvor man ikke har en alvidende fortæller til at samle trådene, og hun gjorde rede for et begreb, som hun kaldte 'Northern Courage', en særlig egenskab, som hun forbandt med den nordiske mytologi Ragnarok og viljen eller pligten til at gøre det rigtige, selv om man ved, man er dømt til at tabe. Romantrilogiens bittersøde slutning (Frodo og elverfolket drager bort) blev fremhævet som et eksempel på de mørkere temaer og dybere lag i værkerne.

## Torsdag d. 12/4

Torsdag formiddag var gruppen på besøg hos Oxford University Press, hvor vi blev introduceret til den seneste udgave af OALD, hørte historien om

<sup>7</sup> Citat fra brev fra Tolkien: *The Letters of J.R.R. Tolkien* (red Humphrey Carpenter, London 1981), p. 144-5.

<sup>8</sup> Ordet *ælf* blev forklaret epistemologisk som stammende fra Oldengelsk og de gamle nordiske og germanske sprog.

<sup>9</sup> Et nøgleord for Tolkiens alfer/elverfolk er 'perilous beauty' – der er tale om lokkende/besnærende men ikke ufarlige væsner (ganske som i de danske folkeviser). Navnet *Galadriel* betyder eksempelvis 'grave and beautiful'.

de berømte ordbøger og kunne orientere os nærmere i forlagets historie på en udstilling i huset. Senere på dagen leverede Professor Peter Hunt, den første professor i Children's Literature i UK, endnu et spændende foredrag, denne gang om *Alice in Wonderland* (1865) af Lewis Carroll. Værkets internationale berømmelse (bogen er ifølge Hunt den mest oversatte bog i verden) og tydelige forankring i Oxford er ikke til at tage fejl af – Carroll var jo ansat ved Christ Church. Selv om der umiddelbart er tale om en børnebog, blev det hurtigt slået fast, at *Alice in Wonderland* er alt andet end uskyldig og ukompliceret læsning. Hunt karakteriserede bogen som High Fantasy, med temaer som flugt og oprør; børns oplevelse af de voksnes verden og ikke mindst magt. Bogen er befolket af ikke særligt venligtsindede og ofte vanvittige personer, og Alice er strandet i et forvirrende og skræmmende univers, hvis koder hun ikke forstår.

Ifølge Hunt er værket 'subversive' – og den skjulte voksne fortæller er på Alices side i bestræbelserne på at gøre oprør og søge frihed fra normer og regler. Der blev gjort rede for barndommen som tidsbestemt begreb, og for Carrolls måske ikke helt uproblematisk forhold til Alice Liddell, som bogen er skrevet til, og vi hørte eksempler på nogle af alle de ordspil, vittige indslag og subtile henvisninger, der findes i den yderst velkomponerede roman. Eksempelvis er den viktorianske barndoms have traditionelt set et symbol på tryghed, lykke og sød uskyld, mens den i *Alice in Wonderland* er et sted præget af kaos, farer og vanvid – kulturen vendt på hovedet. Ifølge Hunt rummer bogen desuden noget moderne: det hjemlige og feminine dominerer i denne 'fantasy of power'. I efterfølgeren *Through the Looking-Glass* (1871) bliver det endnu tydeligere, at Carroll skrev i en vis solidaritet og kærlighed til Alice, der var fanget i et univers, der den dag i dag efterlader 'a sense of wonder'.

Den næste foredragsholder Dr Colin Manlove blev forhindret, så det var Peter Hunt, der fortsatte med at tale om Harry Potter bøgerne. Han placerede J. K. Rowling in 'The Oxford School of Fanta-

Foto: Jonna Frandsen



*Kelmscott Manor, med nogle af kursets deltagere*

Foto: Jonna Frandsen



*Gruppebillede foran Mansfield*





Foto: Jonna Rasmussen

*Cathy Butler*



Foto: Jonna Rasmussen

*Michael Ward*

sy'-traditionen, som han forbandt med konservative holdninger til f.eks. kvinder, og kaldte Harry Potter bøgerne en form for hybrid-tekst, der ligger i forlængelse af traditionelle britiske værker om skolelivet og forældreløse børn<sup>10</sup>. Temaerne er velkendte i fantasy-litteraturen, eksempelvis det godes kamp mod det onde, personerne kan i en vis udstrækning kaldes typer, og livet på Hogwarts afspejler (som bekendt) i høj grad virkelighedens verden på de britiske privatskoler med deres mange regler og traditioner. Alligevel har vi igen at gøre med en litteratur (også) for børn, der skildrer en kompleks og tvetydig verden, som barnet må afkode og forsøge at manøvre rundt i. Peter Hunt stillede en masse spørgsmål, også til bøgernes popularitet og markedskræfternes rolle ('childhood is a commodity'), og satte fokus på eksempelvis kønsrollerne i værket, som han vist anså for ret så traditionelle, selv om Hermione er særdeles kvik, og Harry selv måske har en del feminine træk. Hans indlæg affødte en del debat, som det ville føre for vidt at komme ind på her. Til gengæld fik vi udleveret Colin Manloves manuskript til det foredrag, han ikke fik leveret: 'The Literary Value of the Harry Potter Books', der er spændende og mere dybdegående læsning<sup>11</sup>.

Om eftermiddagen var vi på udflugt til det nærliggende Kelmscott Manor, sommerresidens for William Morris (1834-1896) og hans familie fra 1871. Dette besøg gav et næsten intimt indtryk af, hvordan den berømte forfatter, håndværker/designer og socialist, som man forbinder med The Arts & Crafts Movement, levede og arbejdede. Boligen er blevet restaureret i 1967 og rummer Morris' og andres værker – jeg bemærkede blandt andet et fint portræt af Jane Morris, udført af Dante Gabriel Rossetti<sup>12</sup>, der brugte skønheden

som model i mange af sine prærafaelitiske portrætter af æteriske kvinder fra mytologiens og litteraturens verden, samt tegninger af Edward Burne-Jones<sup>13</sup>. Morris' egne designs prægede naturligvis stedets indretning overalt, og haven og tilbygningerne var med til at gøre turen til en charmerende og hyggelig oplevelse.

## Fredag d. 13/4

Fredag indledtes med et foredrag af Dr Michael Ward, der er Chaplain ved St. Peter's College i Oxford og (med-)forfatter til to bøger om C.S. Lewis<sup>14</sup>. Han indledte med at fortælle om modtagelsen af *The Narnia Chronicles*<sup>15</sup>, der gjorde ham så berømt, at han optrådte på forsiden af *Time Magazine* i september 1947. De syv romaner rummer elementer fra en række i virkeligheden uforenelige mytologiske traditioner (den græske mytologi, en hvid dronning, Father Christmas osv – hedenske og kristne figurer), en rodet forsamling, som Dr Ward pointerede egentlig var yderst atypisk for Lewis, der netop var en meget stringent og konsekvent tænker, og i øvrigt hemmelighedsfuld og diskret som privatperson. Hans poesi er kompleks og detaljeret, præget af et tæt billedsprog, inspireret af hans speciale – lyrik fra middelalderen og renæssancen – og en sammenhængende 'imaginative logic'. Her fulgte en spændende redegørelse for skjulte mønstre og sammenhænge i de syv værker, præget af forfatterens årelange akademiske studier og kendskab til både teologi og kosmologi. Det er Wards egen teori, at hver af de syv romaner refererer til og symboliserer syv planeter, og at de mange tilsyneladende kaotiske elementer i dem i virkeligheden hænger fuldstændig sammen, hvis man læser dem i Wards

<sup>10</sup> Sarah Fielding (1710-1768), Enid Blyton (1897-1968) blev bl.a. nævnt.

<sup>11</sup> Manloves hand-out refererer til hans bog: *The Order of Harry Potter: literary skill in the Hogwarts epic* (Cheshire, CT: Winged Lion, 2012).

<sup>12</sup> Dante Gabriel Rossetti (1828-1882): Maler og digter, der tilhørte kredsen af prærafaelitter, og boede på Kelmscott Manor hos Morris-familien i perioder. Portrættet: hedder 'Water Willow' og er fra 1871.

<sup>13</sup> Edward Burne-Jones (1833-1898): Kunstner, der var tilknyttet prærafaelitterne og Morris. Der er i skrivende stund en udstilling af hans værker på Kelmscott Manor.

<sup>14</sup> Michael Ward er med-forfatter til *The Cambridge Companion to C.S. Lewis* (CUP, 2010) og *Planet Narnia: The Seven Heavens in the Imagination of C.S. Lewis* (OUP, 2008).

<sup>15</sup> *The Lion, the Witch, and the Wardrobe, Prince Caspian, The Voyage of the Dawn Treader, The Silver Chair, The Horse and His Boy, The Magician's Nephew, The Last Battle* (1949-1954).

optik.<sup>16</sup> Efterfølgende kom vi ikke overraskende ind på diskussionen om Lewis' status som kristen forfatter, og de måske noget bastante budskaber i bøgerne, men som Ward sagde ved afslutningen af sit foredrag: 'All art is propaganda; not all propaganda is art'.

Efter dette også professionelle og elegante indslag var vi nået til kursets sidste foredragsholder: Dr. Cathrine Butler, Senior Lecturer i engelsk ved University of the West of England i Bristol og forfatter til flere værker om moderne fantasy-forfattere samt fiktion for børn og unge.<sup>17</sup> Også Dr Butler tog afsæt i Tolkien, C.S. Lewis og Oxfordtraditionen, hvis indflydelse på genrens troper og fortælleteknik samt på dens muligheder på markedet er indlysende og stadigt eksisterende. Hun fremhævede blandt andet Tolkiens (og genrens) fokus på det middelalderlige og optagetheden af hvad hun kaldte 'the deep past' med dets mytologiske fantasier som typisk for klassisk fantasy, også den moderne af slagsen, men fortsatte så med at give en indføring i nyere fantasy-litteratur for børn og unge. Vi fik præsenteret en vifte af moderne forfattere, der ikke umiddelbart synes at have oplagte fællestræk, men Dr. Butler pointerede, at genren på mange måder er blevet mere kompliceret, sandsynligvis påvirket af f.eks. ændrede kønsrollemønstre, et andet classesystem, og barndommens nye betingelser (mere overvågning, mindre frihed til at gå på opdagelse!) som kontekst. Forfattere som Alan Garner og Ursula de Guin blev nævnt som eksempler på (tidlige) fantasyforfattere, der eksperimenter med genren og eksempelvis bevæger sig væk fra temaet det gode og det onde som klare modsætninger, mere kredsen om åndelige og politiske aspekter end på f.eks. store afgørende krigsslag. Hvad angår den seneste udvikling, fik vi præsenteret en power point med en kort, men inspirerende

introduktion til 10 moderne fantasy-forfattere, der hver repræsenterede en subgenre: Dark/urban, Dystopian, Steampunk, Time Slip, Historical, Earth/Mysteries/Mythical/New Age Fantasies.<sup>18</sup> Her skulle være nok for læseheste med masser af tid og appetit på genren til at orientere sig i.

Således inspirerede kunne vi afslutte kurset med anvendelige noter (formoder jeg) og spændende bøger i bagagen (selvfølgelig var der jævnligt udflugter til byens herlige boghandler) og forlade den smukke by med de mange historier og hemmeligheder i tilfredshed. Kurset havde budt på højt kvalificerede oplæg, interessante udflugter og passende tid til at nyde omgivelserne, de kulturelle tilbud og hyggeligt samvær. Mange af os vil uden tvivl have fået mere mod på at kaste os ud i undervisningsforløb om fantasy, selv om genren som bekendt er utrolig omfangsrig og i mange tilfælde måske også omdiskuteret, f.eks. hvad angår dens litterære kvaliteter<sup>19</sup>. Man kan også nøjes med blot at bevæge sig ind i dens verden, tage 'a leap of faith', og nyde de fantastiske historier og fortryllesen for deres egen skyld, så længe det varer:

What really happens is that the story-maker proves a successful 'subcreator'. He makes a Secondary World which our mind can enter. Inside it, what he relates is 'true': it accords with the laws of that world. You therefore believe it, while you are, as it were, inside. The moment disbelief arises, the spell is broken; the magic, or rather art, has failed. You are then out in the Primary World again, looking at the little abortive Secondary World from outside.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> *The Lion, the Witch, and the Wardrob* (Jupiter), *Prince Caspian* (Mars), *The Voyage of the Dawn Treader* (Solen), *The Silver Chair* (Månen), *The Horse and His Boy* (Merkur), *The Magician's Nephew* (Venus), *The Last Battle* (Saturn). Her må man henvisse til Michael Wards bog om emnet. Se tidligere note.

<sup>17</sup> *Four British Fantasists* (om Diana Wynne Jones), *The Fetch of Mardy Watt*, *Death of a Ghost*, *The Lurkers*. (2006)

<sup>18</sup> Forfatterliste opført efter genre: Justine Larbalestier (*Liar*, 2009), Suzanne Collins (*Hunger Games*, 2008), Scott Westerfeld (*Leviathan*, 2009), Jennifer Donnelly (*Revolution*, 2010), Sally Gardner (*I, Coriander*, 2005), Catherine Fisher (*Darkhenge*, 2005), Catherine Fischer (*Incarceron*, 2007), Ysabeau Wilce (*Flora Segunda of Crackpot Hall*, 2006), Frances Hardinge (*Gillstruck Island*, 2009), China Mieville (*Un Lun Dun*, 2007).

<sup>19</sup> Her har jeg erfaring med, at antologien *Worlds of Fantasy* fra Systime (2005) kan være et glimrende udgangspunkt

<sup>20</sup> Tolkien i *Tree and Leaf* (Harper Collins, 2001), citeret af Dr Dimitra Fimi.



Foto: Janna Ransgård

*Kelmscott Manor, pub*



Foto: Janna Ransgård

*Mansfield College interiør*

## Kommentar – ideer til undervisning i fantasy:

Selv om genren fantasy er ret overvældende mht. omfang, udviklede plot og fantasifulde *props og tropes*, er der ingen grund til at afholde sig fra at forsøge sig med den i undervisningen. Man kan eksempelvis tage udgangspunkt i forskellen mellem eventyr og fantasy som genrer. Fokus kan være på genredefinitioner og begreber og/eller på udvalgte temaer som det gode versus det onde, identitet, helte og heltinder og deres udvikling, *quest*-motivet, fortællestrukturer (eksempelvis med fokus på forskellige typer af hjælpere og modstandere, jævnfør aktantmodellen – se nedenfor), de forskellige fantasy- og eventyrelementer.

En oplagt fordel vil være elevernes motivation (det er i hvert fald min erfaring): Mange af vores elever er interesserede i og bekendte med genren, både i bogform og på film, og i de fleste klasser vil der givetvis sidde 'nørder', der er eksperter i Harry Potter, *Lord of the Rings*, *Narnia*-universet eller andet inden for området. Så det er oplagt med elevoplæg, ligesom filmklip og kreative skriftlige opgaver vil kunne indgå i en varieret undervisningsplan.

Et udkast til et forløb kan se således ud:

- *Eventyr*: Den traditionelle eventyrgenre undersøges. Her har antologien *Passwords* (red. Eva Rosenvold, Systime 2005) eksempelvis et afsnit med overskriften 'Once upon a Time – a Genre in Three Versions', hvor genren eventyr introduceres, og der leges med *Cinderella*-historien. Eventyr er som bekendt ikke svære at finde, som oftest let tilgængelige sprogligt, og findes i mange versioner, både på nettet og i forskellige antologier. Her kan nævnes *Fairy Tales* (Jørgen Riber Christensen, Gyldendal 1988), hvor der findes en udmærket introduktion til genren, og f.eks. meget anvendelige modeller til analyse (aktantmodellen, Propps model, introduktion til Freuds og Jungs teorier, hvis man vil fokusere på symbolik og psykologiske tolkninger). Bogen indeholder klassiske folkeeventyr såvel som nyere eksempler på genren, f.eks. Lewis Carroll, Ursula Le Guin og Angela Carter samt teoretiske indlæg.
- *Fantasy*: Antologien *Worlds of Fantasy* (Anne Mette Finderup & Agnete Fog, Systime 2005) er en god grundbog til emnet. Her er udmærkede og meget anvendelige uddrag af klassiske og moderne fantasy-værker, arbejdsspørgsmål og sproglige øvelser. Vælg for eksempel:
  - o Introduktion: 'Entering Worlds of Fantasy' (forfatterernes definitioner af genren, fantasy elementer, fantasy markedet, citater om genren).
  - o Lev Grossman: *Feeding on Fantasy* (2002, introduktion til og diskussion af genren).
  - o C.S. Lewis: *The Lion, the Witch and the Wardrobe* (1950)
  - o J.R.R. Tolkien: *The Lord of the Rings* (1954-55).
  - o J.K. Rowling: *Harry Potter and the Order of the Phoenix* (2003) – her finder man uddrag på antologiens hjemmeside, ikke i selve bogen.
  - o Philip Pullman: *Northern Lights/The Golden Compass* (1995)
- Bogen byder desuden på uddrag af forfattere som Andre Norton, Ursula le Guin, Eoin Colfer og andre.

På internettet kan man naturligvis også finde masser af materiale. Og måske ligger andre kolleger inde med ideer til og hands-on erfaringer om forløb i *fantasy*?

Jonna Fransgård



By David McCrone,  
Emeritus Professor of Sociology at the University of Edinburgh

## In bed with our elephant: Scotland out of the United Kingdom?

Scotland and Denmark have much in common, as well as much that separates them. They have similar populations of around 5m, and their capital cities are to be found on the same latitude, 55 degrees. The most obvious difference is that Denmark is an independent state, and Scotland is not. Their relationship with imperialism has also defined their identities. Denmark was a quasi-imperial power ruling over present day Norway, Greenland and sundry islands and territories. This led the historian Uffe Østergaard (2006) to describe Denmark as a 'small big state'. Scotland, on the other hand, gave up its formal independence in 1707 to form a 'united kingdom' with England. Only in the last 40 years has the prospect of Scotland regaining its independence become a real one. We might adapt Østergaard's descriptor to say that Scotland is a 'big small nation'. It is not (yet) a state, and while it is small in population terms, it has a global image and identity.

In this article I will explore why there is a movement to regain Scottish independence, and the conditions which have brought this about. Let us start with some history. Scotland became a state as early as the first millennium. Its founding peoples are considered to be: the Celtic peoples (the Scots from Ireland, the Picts in the east, and the Britons (Welsh) in the south west; the Angles to the south east, and finally, the Norse in the northern isles, notably Shetland and Orkney. We are, we say, a 'mongrel' people, not a pure breed. This diversity helped to create strong regional identities within Scotland, based on different languages, religions and local cultural practices. We were united by sharing the territory of Scotland, by a sense of place, rather than a sense of tribe, as the

historian Christopher Smout has said. In the middle ages, people were united under the common authority of the 'crown', the monarchy, which signified diversity in its title, king or queen of *Scots* (plural).

Having fought off English invasion in the early 14<sup>th</sup> century – our wars of independence which most people will know through the movie *Braveheart* (good guys versus bad guys, in the Hollywood style of these things) – Scotland maintained its autonomy until the king of Scots James VI inherited the English throne as James I in 1603. Just over a century later, in 1707, a formal 'union' of parliaments took place uniting Scotland and England. Why did the Scots accede to this, having fought so hard to maintain their independence? Because it gave them access to English territory and colonies, especially in the Americas, and they took advantage of the growing British empire in economic and political terms. On the other hand, the Scots retained control of local affairs: a separate system of law, of education, of religion, its money, and social institutions. In short, it was a 'marriage of convenience', which, as we say, allowed them to have their cake and eat it at the same time. The English, on the other hand, got rid of a troublesome alliance between Scotland and France, their historic enemies who made common cause against them. The enemy of my enemy is my friend, as the saying goes.

The 1707 union allowed the Scots to prosper as the British empire grew, and indeed, Scotland became the second country in the world to industrialise, following England. Scots did not, in truth, become 'English', for this union was neither a con-

quest nor a love affair. It was pragmatic, as if two people set up home together because they each saw some advantage in it. When those advantages began to pall for either party, so the marriage of convenience could be renegotiated, or brought to an end.

So what brought about this Scottish dissatisfaction with the Union? In the first place, the end of empire in the mid-20<sup>th</sup> century removed a key *raison d'être*. If Scotland had reluctantly joined the union because of the economic benefits which empire brought, the end of empire removed those benefits. Further, England was always much bigger than Scotland, and currently it has ten times the population; hence, we are in bed with the elephant. Why should this matter? As the United Kingdom became democratic from the 19<sup>th</sup> century, with universal suffrage, so the fact that there was a single legislature – a parliament in London – came to be dominated by the English. In other words, there was always a possibility that Scotland would be governed by a political party which it did not vote for. In fact, the divergence in voting between Scotland and England only dates from the 1950s, and the process becomes more and more obvious since then. By the 1980s, we suffered from 'democratic deficit'. Scotland increasingly got a government it did not vote for, and in particular a Conservative government, while Scotland voted Labour or, increasingly, for the resurgent Scottish National Party.

Scotland was in an anomalous position. It had different civil institutions – law, education, religion, local politics – but was directly ruled by the Westminster parliament who made policies on these matters for Scotland. There grew, in consequence, a demand for direct political control to solve this 'Scottish anomaly'. The political vehicle for channelling this demand became the Scottish National Party (SNP) which had been founded in the 1920s, and remained a fringe party until the late 1960s. Its sudden rise owed much to the discovery of oil in the North Sea which, the SNP said, was 'Scotland's oil', just as Norway, its neighbour

across the North sea, took control of oil discoveries in their sector. At a stroke, the economic rationale for the union was seriously undermined. Oil revenues instead went directly to bail out the balance of payments incurred by the British exchequer in London. The SNP shot to political prominence in the mid-1970s, taking 30% of the vote. The-then Labour government tried to buy off this demand with a devolved 'assembly' for Scotland which would control domestic affairs. A referendum in 1979 produced a slim majority in favour of such an assembly (by 51% to 49%) but fell as a result of the proviso that 40% of the electorate had to vote in favour.

There followed a political deep-freeze in Scotland as a right-wing Conservative government led by Mrs Thatcher won every UK election, but did increasingly badly in Scotland, reinforcing the demand for greater self-government, or 'home rule'. Not until 1997 when a Labour government was finally elected at Westminster was the logjam broken. A referendum in 1997 led to a huge majority in favour of 'devolution' as it was called, and a Scottish parliament was created in 1999 with control over domestic affairs, notably education, health and law. The first Scottish government was a coalition between Labour and the centrist Liberal-Democrats who had campaigned in favour of the 'half-way house' between union and independence. The SNP campaigned in favour of this too, because it saw it as a stepping stone to what it ultimately wanted, full independence. For 'unionists' like Labour and the Liberal Democrats (and the Conservatives who reluctantly came to accept devolution) it represented the 'settled will' of the Scottish people.

Except that it proved not to be the 'settled will' after all. While most people favoured devolution over independence (by 2 to 1), they in turn wanted a far more powerful parliament than they were being given. Matters such as taxation and welfare remained under the control of the UK government. Scots placed far more trust in the Scottish parliament to run Scotland's affairs than they

trusted Westminster. Something of a conundrum began to emerge. Those who thought things had improved in education, health, standard of living, and the economy were far more likely to credit the Scottish parliament. Those who thought these things had deteriorated were far more likely to blame the British government. The legal-constitutional nicety that Westminster was the superior parliament (and could in theory abolish the Scottish one) was ignored by Scots who saw the Edinburgh parliament as the more important and trustworthy. Throughout all this, Scots continued to say they saw themselves as more Scottish than British, and as few as 4% of people born and living in Scotland gave priority to being British. It was not that Scots no longer saw themselves as British; merely that it took second place to being Scottish, their national identity.

This was the stage for political battles in the first decade of devolution. The Labour-Liberal Democrat coalition formed governments in 1999 and 2003. The third Scottish election in 2007 was different. The SNP won one more seat than Labour, and when the Liberals refused to discuss a coalition, it formed a minority government. The SNP steered a careful path through the parliament and was rewarded in 2011 by being elected with a majority in the parliament. Some had claimed that the electoral system was designed to rule this out. After all, proportional representation made it very difficult for a single party to win a majority of seats. Nevertheless, the SNP won around 45% of the vote and became the only party to form a majority non-coalition government in the history of the parliament.

The Nationalists had always seen a devolved Scottish parliament as a half-way house to full independence, and began to make plans to hold a referendum in Autumn 2014. The problem was that only around 30% of Scots said they supported independence, and on that basis, a simple yes/no referendum was likely to fail. On the other hand, around two-thirds of Scots wanted a more powerful parliament, referred to as devolution-max

or independence-lite. This position would mean that the Scottish parliament would make all decisions about Scotland except for matters of defence and foreign affairs. The Scottish parliament would have control over taxation and welfare.

If unionists want a simple yes/no vote on independence, the SNP are considering something more complex, a multi-option referendum which would offer options on independence, devolution-max, the current status quo, and even the option of no Scottish parliament at all. If people were given more than one vote so that they could indicate their first and second choices on these options, we may find that public opinion coalesces around the devolution-max option, which would significantly enhance Scottish self-government but still leave it short of complete and formal independence. Some even argue that there is no



Photo by David McCrone

*Opening flags*



Photo by David McComie



*Opening flags*

such thing as complete independence in the 21<sup>st</sup> century because all states are inter-dependent, especially within the European Union. Perhaps, they say, we live in a political world in which sove-

reign power is layered and shared, and the arguments are about which level, European, British, Scottish, should have which powers. If Scots were to vote for greater powers, short of complete independence, we would possibly see the beginnings of a confederal United Kingdom in which Scotland ran most of its own affairs, or at least the ones which matter most to people.

Scotland, then, has never ceased to be a 'nation' in the sense that its people have a strong sense of their national identity, and they increasingly want more self-government. Scotland is not a 'state' in the conventional sense of having a seat at the United Nations. It has many of the symbols of autonomy: it has international football and rugby teams. We play in the European and World Cups, though we struggle to qualify, unlike Denmark. We do not have an Olympic team, but we do compete among the British Commonwealth nations. We are, then, a big little nation, not a stateless one, but with a parliament growing in powers and importance. Small nations are often like small boats on the ocean. They are the first to feel the pull of tides and adjust accordingly. For sea-going peoples like the Scots and the Danes, that seems a good metaphor, and yet something else we have in common.

A deal setting out terms for a Scottish independence referendum has been signed by Prime Minister David Cameron and First Minister Alex Salmond.

**The agreement, struck in Edinburgh**, has paved the way for a vote in autumn 2014, with a single Yes/No question on Scotland leaving the UK.

It will also allow 16 and 17-year-olds to take part in the ballot.

*From BBC News, Oct. 15, 2012*



By Duncan MacLaurin,  
Esbjerg Gymnasium & HF

## Destiny is Difficult: Ben Okri in Edinburgh

“We have to rediscover Africa. The first encounter with Africa by Europe was the wrong one. It was not an encounter. It was an appropriation. What they saw, and bequeathed to future ages, was in fact a misperception. They did not see Africa. This wrong seeing of Africa is part of the problems of today. Africa was seen through greed and what could be got from it. This justified all kinds of injustice.”

“If we see it, it will be revealed. We only see what we are prepared to see. Only what we see anew is revealed to us.”

(from “Healing the Africa Within” in  
*A Time for New Dreams* by Ben Okri)

I was on the course at the Danish Cultural Institute in Edinburgh in August in conjunction with the International Book Festival (see *Gitte Nielsen’s piece, Ed.*). The highlight for me was the three-part presentation of and by Ben Okri.

### A Bizarre Piece of Theatre

First we saw what I would call a bizarre but brilliant piece of theatre, “The Comic Destiny”, an adaptation of a piece from Ben Okri’s *Tales of Freedom* (2009) by David WW Johnstone, who was also one of the three actors. Then, the next morning, we were given a lecture on post-colonial Nigerian literature by David Richards, where Ben Okri was one of the three main writers discussed. And an hour later we went to hear Ben Okri himself at the Book Festival.

My colleagues were not as thrilled as I was by the play. In fact the vast majority of them were rather stumped. In this they were not alone.

The heading of this piece, “Destiny is Difficult”, quotes what Ben Okri said at the outset of his event at the Book Festival. Soon afterwards he also said: “You’re not loved, but so what?” I have chosen the former, but they are parallel observations. We only find ourselves when we are rejected by our fellows; and that is our destiny. As E.E. Cummings said: “To be nobody-but-yourself – in a world which is doing its best, night and day, to make you everybody else – means to fight the hardest battle which any human being can fight; and never stop fighting.” (“A Poet’s Advice”, 1958)

Later on at Ben Okri’s event we were to have the privilege of witnessing the three actors we’d seen the evening before performing a dramatic scene from “The Comic Destiny”. This was followed by a conversation between Okri and Johnstone in which they explained the circumstances that led to the adaptation. The two met when Johnstone was the last person in line at a book signing in Edinburgh, and the moment Okri saw him he knew that this was the man who would adapt “The Comic Destiny” for the stage. We heard how much this piece means to Okri, and how he has refused to be disheartened by the fact that not a lot of people seem to “get it”. I was reminded of what Colm Tóibín said at another Book Festival event: “The main thing is never to worry what other people think of your work.”

### A Much More Accessible Ben Okri

Before being given these extra insights into the play, however, we were shown a very different side to Ben Okri. He read several poems from his very recent poetry collection, *Wild*, as well as an extract – “Obsession” – from his collection of es-



### What the reviewers said about

#### **"The Comic Destiny"**

##### **- The original "stoku"**

*In his introduction to Tales of Freedom (2009)*

*Okri says:*

The following tales are properly "stokus". A stoku is an amalgam of short story and haiku. It is a story as it inclines towards a flash of a moment, insight, vision or paradox.

*Here's Jay Parini's verdict:*

Needless to say, a writer should not have to tell us what has been attempted. These are vague sketches – ill-formed, framed in generalised symbolic language, with only occasional moments of genuine poetry and insight.

*Of "The Comic Destiny" itself Parini says:*

It's difficult to enjoy the boredom on display here. Okri strains mightily, but the gold of meaning eludes him. Attempts to generate plot crumble into empty symbolic gestures... The lively particulars that animated Okri's earlier fiction are oddly missing. "The Comic Destiny" is finally a rough outline for a fable that never gets written – not in any memorable way. (*The Guardian*, 25<sup>th</sup> April 2009)

##### **- The play adaptation**

There are smashing performances from David WW Johnstone, Charlotte Jarvis and Robert Williamson in experimental theatre company Lazzi's innovative but frequently incomprehensible adaptation of a story from Ben Okri's *Tales of Freedom*.

Three characters offer fragmented insights into broken relationships, minds and an Eden gone rotten, as the boundaries between a re-

hearsal process and performance are broken down. Relaxed comic banter is juxtaposed with bursts of aggression, creating an arresting but oblique kind of drama that wears thin over 75 minutes.

Both Okri and the beautifully lit production are being deliberately avant-garde, but it's often difficult to tell what's happening, where and why. (Sally Stott, *The Scotsman*, 20 August 2012)

The main problem with "The Comic Destiny" is that it is too long. The performance overran and the extended sequence at the end almost felt like a drama warm-up exercise, rather than a fitting culmination of the play. Scenes pack emotional punch, but are then hampered by being dragged out. The end result is dilution. There is acting power and a boldness of experimentation here that is seriously impressive. However, it is surrounded by material that fails to fully reach the same heights. (Michael Tansini, <http://www.broadwaybaby.com/listing.php?id=15417>)

There are moments of comedy in "The Comic Destiny", but it is also a contemplation of fear, suspicion and self loathing. There are genuinely disturbing moments. By working together, the actors and characters overcome their challenges.

And that is what I ultimately took away from the piece – that there is no light without shadow, no day without night, and that in life (if not constitutional politics) we are better together. Except for when we are better apart. (Scottish poet, Christie Williamson, <http://damagnify-ingleless.wordpress.com/2012/08/22/under-the-white-house-lawn/>)

##### **- The production has since gone on to Riverside Studios in Hammersmith**

...this was a messy and unconvincing production, with only hints of some deeper meaning. (Robert Cumber, <http://www.fulhamchronicle.co.uk/entertainments/theatre-london/2012/09/05/review-the-comic-destiny-riverside-studios-82029-31773561/>)

says, *A Time for New Dreams*. These were all immediately accessible, quite the opposite of “The Comic Destiny”. To illustrate this I have chosen an extract from one of his essays (at the outset) as well as these two short poems:

### The World Is Rich

They tell me that the world  
Is rich with terror.  
I say the world is rich  
With love unfound.  
It's inside us and all around.

Terror is there, no doubt:  
Violence, hunger and drought;  
Rivers that no longer  
Flow to the sea.  
It's the shadow of humanity.

There's terror in the air  
And we have put it there.  
We have made God into an enemy,  
Have made God into a weapon,  
A poverty, a blindness, an army.

But the world is rich with  
Great love unfound:  
Even in the terror  
There is love, twisted round  
And round. Set it free.

River, flow to the sea.

### I Sing a New Freedom

I sing a new freedom  
In days of fire.  
Freedom with discipline.  
We need freedom to rise higher.  
Be true to your true self  
In the rich follies of our times.  
Become the force you are  
In this era of economic crimes.  
Only those who remain free in spirit  
Will find their way out of this maze.  
But we are children of the stars,  
And we ought to amaze.

I was very taken by both Ben Okri's presence and his performance. Cool and casual, yet enormously articulate; generous and gentle, yet commanding a vision of steel. In short, charismatic. He put me in mind of Denzel Washington's wonderful portrayal of Steve Biko in *CRY FREEDOM!* I bought both his recent collections and also had him sign them, which in itself was an uplifting experience.

### Teaching Ben Okri

Upon my return to Denmark, I felt inspired to do a course on him for my second-year students. I found some great videos of him on the Internet, which meant the students too were able to engage with the man himself – just enter “Ben Okri” in the search field on YouTube. I can recommend his appearance at The Black Diamond, his conversation with *Vanity Fair's* Anderson Tapper, as well as video highlights of his presentation of *A Time for New Dreams* at the RSA. A full audio podcast of the latter is at [www.thersa.org](http://www.thersa.org) – just enter “Ben Okri” in the search field.

At the beginning of their first year the students had studied non-fiction texts, and, at the end of the year, a wide selection of George Mackay Brown's poems and short stories. In the latter case I'd made a point of trying to make them aware of what characterized the two different genres, poem and short story. So after three weeks of studying a selection of Okri's essays and poems –

From *A Time for New Dreams* (Rider, 2011):  
“Plato's Dream”, “Hospitality”, “Obsession” (from “Dramatic Moments in the Encounter between Picasso and African Art”), “10½ Inclinations”, “Self-Censorship”, “One Planet, One People”, “London, Our Future City”, “Musings on Beauty” & “A Time for New Dreams”

From *Wild* (Rider, 2012):  
“My Mother Sleeps”, “The World is Rich”, “The Ruin and the Forest”, “The Rhino”, “Migrations”, “I Sing a New Freedom”, “As Clouds Do Drift” & “New Year Poem: O That Abstract Garden”

– I set them the following essay:

Write an essay of ca. 1200 words in which you analyze and interpret at least one poem from Ben Okri's *Wild* (Rider, 2012) and analyze and comment on at least one essay from Ben Okri's *A Time for New Dreams* (Rider, 2011). Your essay must contain a discussion of his use of genre, i.e. essay vis-à-vis poem.

After they'd handed in their essays I had them study three other poems in order to encourage some comparison with other poets:

Richard Wilbur, "In Trackless Woods", from "Mayflies", Harcourt (New York, 2000)  
 Gerald Manley Hopkins, "Inversnaid" (1883)  
 Patience Agbabi, "Prologue", from *Transformatrix* (Payback Press, 2000)

My students had great fun performing these three poems, and the vast majority of the class had also enjoyed Ben Okri's poems (and essays) and found them very accessible. Nevertheless they were not at all keen to say anything about these three poems in relation to Ben Okri's poems. I can understand this up to a point – poems can often be hard to pin down – but had they been willing to compare them *directly* to Ben Okri's poems, then there was a lot they could have said about the differences and similarities between the two. Only one student was prepared to go out on a limb and say that Agbabi was banal in comparison to Okri. A very fair point. And it gave me the opportunity to ask the students about the target group of the respective poets, whereupon they were fairly quick to realize that Patience Agbabi's intended audience was quite a bit younger than Ben Okri's.

Although the students had been asked in their essays to compare the characteristics of the two genres, poem and essay, very few students saw that the natural way to do so was by actually comparing the two pieces they had chosen. Here it should be noted that the class includes a fair number of above-average students, and that I had invited them to draw comparisons between the

poems and the essays in class. And even though I had made a virtue out of cross-references to Okri's texts in class, very few students mentioned more than one poem and one essay. If there is one thing that students need to be encouraged in, it is comparison, as it is often the easiest way to define something, to put it into context, to put it into perspective. If we are asked to describe a singer, then we will often draw comparisons to other singers. We can only do so, however, if we are acquainted with a wide range of singers. Aye, and there's the rub.

Most of the students only touched very briefly on Okri's use of genre, if at all. There were exceptions, e.g.:

The poem doesn't contain many poetical elements and it's mostly because of the length, the layout and the rhymes that we recognize this as a poem. It's a compressed story, only the essence of the short story who survived "the poem cutter". It isn't complicated hard poetry, but more like epic prose.

The essay *London, our future city* contains some repeating, enumeration and underlining by saying the same thing in different ways. In many ways this essay is much more poetic than the poem. It's not as clear and straight as the poem.

Ben Okri is playing with the genres. Mixing them around. The poem *The world is rich* could be an essay as well as the essay *London, our future city* could be a poem.

Ben Okri calls his essays "poetic essays", and in his Edinburgh talk he said that the poetry collection that followed the essays is a distillation of these. No doubt my student is done a disservice by poetry being classified as fiction. She calls the

poem “a compressed story, only the essence of the short story who survived ‘the poem cutter’”. My guess is that she was unable to bring herself to write that the poem is “a compressed essay”, as that would mean that the poem was a work of non-fiction. And yet in her final sentence she shows she does understand what it’s all about: “The poem... could be an essay /and/ the essay... could be a poem.”

If ever there was a genre that inhabits the no-man’s land between fiction and non-fiction, then it is poetry. The poem always has a speaker, and while the poem’s speaker sometimes gives a fictional account and can therefore be termed “the narrator”, at other times the speaker simply issues a statement, or makes a speech, or gives an eye-witness account. And just as a statement, or a speech, or an interview should be classified as

non-fiction, so then should these types of poem. And in fact many poems are more non-fiction than fiction inasmuch as they are statements about or descriptions of real-life events. I am therefore now encouraging my students to use the term, “the speaker”, rather than “the narrator”, in poems of this type.

### **Postscript**

On September 13<sup>th</sup> Ben Okri gave the 13<sup>th</sup> Steve Biko Lecture commemorating the 35th anniversary of his brutal death. The transcript of his moving eulogy to Steve Biko and Black Consciousness can be accessed at [www.iol.co.za/capetimes](http://www.iol.co.za/capetimes) – just enter “Ben Okri” in the search field. There’s also a podcast of that lecture <http://bookslive.co.za/blog/2012/09/14/ben-okri-delivers-the-13th-steve-biko-memorial-lecture-biko-and-the-tough-alchemy-of-africa/>

## Extracts from Wikipedia



**Ben Okri** (born 15 March 1959) is a Nigerian poet and novelist. Okri is considered one of the foremost African authors in the post-modern and post-colonial traditions and has been compared favorably with authors such as Salman Rushdie and Gabriel Garcia Márquez.

His father Silver moved his family to London when Okri was less than two years old so that Silver could study law. Okri thus spent his earliest years in London, and attended primary school in

Peckham. In 1968 Silver moved his family back to Nigeria where he practiced law in Lagos, providing free or discounted services for those who could not afford it. Ben Okri's exposure to the Nigerian civil war and a culture in which his peers saw visions of spirits at this time later provided inspiration for Okri's fiction.

At the age of 14 Okri claimed to have had a revelation that poetry was his chosen calling. He began writing articles on social and political issues, but these never found a publisher. He then wrote short stories based on those articles, and some were published in women's journals and evening papers. Okri claimed that his criticism of the government in some of this early work led to his name being placed on a death list, and necessitated his departure from the country. In the late 1970s, Okri moved back to England to study comparative literature at Essex University with a grant from the Nigerian government. But when funding for his scholarship fell through, Okri found himself homeless, sometimes living in parks and sometimes with friends. He describes this experience as "very, very important" to his work: "I wrote and wrote in that period... If anything [the desire to write] actually intensified."

Okri's success as a writer began when he published his first novel *Flowers and Shadows*, at the age of 21. His reputation as an author was secured when he won the Booker Prize for Fiction for his novel *The Famished Road* in 1991.

Okri's work is particularly difficult to categorize.

Okri has described his work as influenced as much by the philosophical texts in his father's book shelves as it was by literature, and Okri cites the influence of both Francis Bacon and Michel de Montaigne on his *A Time for New Dreams*. Critics have noted the close relationship between Blake and Okri's poetry.

Okri is also influenced by the oral tradition of his people, and particularly his mother's storytelling: "If my mother wanted to make a point, she wouldn't correct me, she'd tell me a story."



Af Gitte S. Nielsen,  
lektor, VUC Lyngby, og redaktør, Anglo Files

## Postcolonial literature and Edinburgh Book Festival:

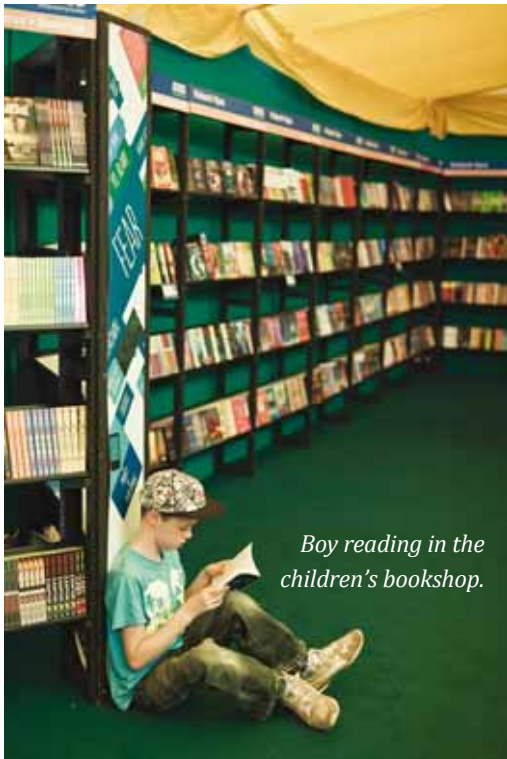
# Reading and readers require books and writers

Engelsklærerforeningens studietur til Edinburgh i august var en sand bogtur. Reading kunne siges at være et underliggende emne, selv om emnerne på papiret var Postcolonial and diasporic literature og Modern identity with special reference to Scottish Nationalism (med særligt henblik på Scotlands lidt specielle situation med en folkeafstemning om Scotlands fremtidige status. Her er der en artikel af den meget veloplagte og spændende foredragsholder David McCrone an-

detsteds i Anglo Files). Desuden var der en række foredrag på Book festivalen inkluderet. Selve tidspunktet for studieturen (19.-23. august) var givet, da attraktionen jo netop var den kæmpestore Book Festival. Men det er samtidig et problematisk tidspunkt, da skoleåret jo lige er startet. For os der var med, var det imidlertid en herlig tur med inspiration til både undervisning og vores private læsning.

The Edinburgh Book Festival foregår samtidig med to andre festivaler: The Edinburgh Art Festival og undergrundsfestivalen, The Fringe, som i dag er kæmpestor og foregår over hele byen. Og The Edinburgh Military Tattoo, som mange måske kender (fra tv?). Byen er fyldt med mennesker, begivenheder og musik – et sandt overflødhedshorn.

Samtidig med bogfestivalen var der en World Writers' Conference, hvor der var adgang til én seance for publikum hver dag (og som faktisk kan ses på nettet (<http://www.edinburghworld-writersconference.org>). Her havde vi billetter til den, der hed The Future of the Novel, hvor the key speaker var China Mieville (som gav sit indlæg overskriften: Will the novel remain the writers' favourite form?) Et spændende foredrag (hør det). Det virkede dog lidt, som om forfatterne hellere ville diskutere the future of the novelists – og hvordan de kan blive betalt i fremtiden. Med ebøger, lukning af boghandeler, fokus på bestsellers, salg via nettet og uafklarede bibliotekspenge i mange lande optager det forfatterne ganske meget. Selvfølgelig er der ingen roman uden romanforfattere, men der er vel heller ikke nogen stor



*Boy reading in the children's bookshop.*





Edinburgh book signing

fremtid uden læsere – og dermed er vi tilbage ved dette temanummer, Reading.

Noget af det mest inspirerende ved en book festival er netop de mange readers, der har glædet sig til at møde forfatterne in the flesh, høre dem tale om deres bøger og være i stand til at stille dem spørgsmål, få signeret bøger – og uden tvivl gå hjem og læse endnu mere. Der var ikke bare gråhårede kvinder – selv om der var mange – der var læsere af begge (alle?) køn og alle aldre. Vi talte alle med hinanden på kryds og tværs af alder og interesser overalt på festivalen. Der var selvfølgelig også en kæmpeboghandel, hvor man kunne få sin lyst styret – og sin pengepung gjort lettere.

Vi havde fået en meget spændende bogliste udleveret, så vi kunne bruge noget af sommerferien på at læse både teori og fiktion, og den tænkte jeg kunne være en inspiration til andre:

## Forslag til læsning i sommerferien (parentes angiver de mindst vigtige)

### Theory of postcolonialism and postcolonial literature:

Frantz Fanon: *Black Skin, White Masks* and (maybe) *The Wretched of the Earth*  
 (Edward Said: *Orientalism*)  
 (Gyatri Spivak: *In Other Worlds* and 'Can the subaltern speak?')  
 Homi Bhabha: *The Location of Culture*

### West African fiction:

Wole Soyinka: *Death and the King's Horseman*  
 Ben Okri: *Incidents at the Shrine* and (maybe) *The Famished Road*  
 Chimamanda Ngozi Adichie: *Purple Hibiscus* and (maybe) *Half a Yellow Sun*

### South Asian postcolonial and diasporic literature in English:

Fiction:

Nadeem Aslam: *Maps for Lost Lovers*  
 Kamila Shamsie: *Burnt Shadows*  
 Rohinton Mistry: *A Fine Balance*

(Salman Rushdie: *The Satanic Verses*)  
 (Arundhati Roy: *The God of Small Things*)  
 (Jhumpa Lahiri: *Interpreter of Maladies*)  
 (Kiran Desai: *The Inheritance of Loss*)  
 (Amitav Ghosh: *The Hungry Tide*)  
 (Hari Kunzru: *The Impressionist*)

Non-fiction:

Amitava Kumar: *Bombay London New York*

### The Future of Postcolonial Literature:

Non-fiction:

*Postcolonial Studies and Beyond*.  
 Eds. Ania Loomba, Suvir Kaur, Matti Bunzi, Antoinette Burton, Jed Esty. (Duke University Press, 2005) (collection of essays)

Fiction:

Mohsin Hamid: *A Reluctant Fundamentalist*  
 Caryl Phillips: *A Distant Shore*  
 Tash Aw: *The Harmony Silk Factory*  
 Ngugi wa Thiong'o: *Wizard of the Crow*  
 Aravind Adiga: *The White Tiger*



By Matthew Hahn  
Drama lecturer and playwright

## The Robben Island Bible

I first heard about a copy of the 'Complete Works of William Shakespeare' known as the 'Robben Island Bible' when a good friend retold a story that he read about it in Anthony Sampson's wonderful biography on Nelson Mandela in 2002. The story of the 'bible's story fascinated me and I went to further investigate, quickly finding the subsequent article that Sampson wrote, 'O, what men dare do' in the Observer in 2001.

The book's owner, South African Sonny Venkatratham, was a political prisoner on Robben Island from 1972 to 1978. He asked his wife to send him 'The Complete Works of William Shakespeare' during a time when they were briefly allowed to have one book, other than a religious text, with them. The book's 'fame' resides in the fact that Venkatratham passed the book to a number of his fellow political prisoners in the single cells asking them to mark his favourite passage with a signature and date. After much cajoling, he left the island with his 'Complete Works' which now contained thirty-two chosen passages and, more significantly, signatures by those passages, including those of Walter Sisulu, Nelson Mandela, Govan Mbeki, Ahmed Kathrada and Mac Maharaj, all luminaries in the struggle for a democratic South Africa. These men signed passages within the text, which they found particularly moving, meaningful and profound. The selection of text provides fascinating insight into the minds, thinking and soul of those political prisoners who fought for the transformation of South Africa. It also speaks to the power of Shakespeare's resonance with the human spirit regardless of place or time. But, as he explains it, he just wanted a 'souvenir' of his time in the single cells.

The book's transformation to a 'bible' begun when Sonny was forced to disguise it by decorating it with Deepawali cards that had been sent from his parents for the Indian religious celebration. Out of spite, the prison guards would have taken this book had it not been disguised as a 'bible' because, as he puts it, 'The guards were scared of two things: Lawyers and God.' So, they let him have his treasured copy of 'The Complete Works of William Shakespeare' throughout his years on the island.

After hearing this fantastic tale, I was determined to write a play based on interviews with as many of the former political prisoners I could find intertwined with the chosen Shakespearean texts. In 2008, I had the wonderful opportunity to meet and interview Sonny and seven other signatories of the 'Bible'. I returned to South Africa in 2010 for further interviews and to workshop the research with the Market Theatre Laboratory. Currently, I am honing the script, conducting further interviews and trying to gauge the interests for a full production.

It has been an honour to be associated with this South African treasure. As an artist and social activist, I have met people who have humbled me. Working on this play for so long, I am pleased to see that the names of these most gentle of men are finally getting known by the public. It is incredibly important for the play that the names of Kathrada, Cooper, Cholo, Daniels and many others are as well known to the wider world as Mandela & Sisulu already are known. There are thousands of heroes, both men and women, of the Struggle who are unsung. This is a shame and something, in my very small way, I want to change.

Alongside the play, I am also developing workshops around the themes of Social Responsibility, Social Change, Citizenship & Leadership. I am basing these workshops around the chosen Shakespearian texts [‘Once more into the breach, dear friends, once more...’ / ‘Cowards die many times before their deaths; The valiant never taste of death but once...’ amongst many others] and the interviews of these men. I truly believe that working with young people in these workshops could be transformative for all involved.

Of the many fascinating aspects of the project, one that I have found most enlightening is the choices of quotes. As an artist, when reading the chosen texts, I have to disassociate my knowledge of the play and read the choices through the prism of Apartheid South Africa. This has shown a new light on the works of Shakespeare and allowed for new and exciting interpretations of the plays.

In an interview, South African actor John Kani tells a heart-rending story of one of the political prisoners, Wilton Mkwayi, who went into prison just before he married his fiancé: ‘He waited for over twenty-three years on Robben Island to finally stand in front of the pastor to be married after he is released, so they are perpetually engaged for over twenty-three years. They did visit once a month, once every three months, but a visit onto Robben Island was so irregular. They were not meant to make the prisoner comfortable. Sometimes the boat would arrive with the men’s wives with the men ready to meet them; and the boat turns back. Men would come, take a look at their wives and march back to their cells without talking.’

Wilton Mkwayi chose Malvolio from *Twelfth Night*:

‘If this fall into thy hand, revolve. In my stars I am above thee; but be not afraid of greatness: some are born great, some achieve greatness, and some have greatness thrust upon them. Thy Fates open

their hands; let thy blood and spirit embrace them; and to inure thyself to what thou art like to be, cast thy humble slough, and appear fresh. Be opposite with a kinsman, surly with servants; let thy tongue tang arguments of state; put thyself into the trick of singularity. She thus advises thee that sighs for thee. Remember who commended thy yellow stockings, and wished to see thee ever cross-gartered: I say, remember. Go to, thou art made, if thou desirest to be so; if not, let me see thee a steward still, the fellow of servants, and not worthy to touch Fortune’s fingers. Farewell. She that would alter services with thee. THE FORTUNATE-UNHAPPY.’

This choice, taken out of context of the play and placed in context of a Liberation activist who has been condemned to imprisonment on Robben Island with little thought of reprieve and who has just seen his fiancé turned away from a very rare meeting, reveals another aspect of the play that has never been tapped.

To date, there have been three readings to mark the various stages of the research and development of the play: the first, in 2008 at the Robben Island Museum; the second, in 2009, at the Richmond Theatre in London which featured John Kani, his son and one other actor from the Baxter Theatre Company’s *The Tempest*; and the latest, in July 2012, at the Southbank Centre as a part of their ‘Africa Utopia’ season.

*The play has not yet been published, but I am more than happy to be contacted by teachers who would be interested in getting the script. It is a finished script, but won’t be published until there is a full production. My website is: [<http://www.robbenislandbible.co.uk>] – for anyone to use in order to be contacted.*



*Robben Island Bible and curator.*

*The British Museum, London*



greeting to the senators  
 seem that I will not come to-day,  
 false; and that I dare not  
 user:  
 it come to-day. Tell them so,  
 Decius.  
 say he is sick.  
 Shall Caesar send a lie? 41  
 in conquest stretch'd mine arm  
 so far,  
 afraid to tell greybeards the truth? 42  
 go tell them Caesar will not come.  
 Most mighty Caesar, let me know  
 some cause,  
 'I be laugh'd at when I tell them so, 43  
 'The cause is in my will: I will not  
 come.  
 it is enough to satisfy the Senate.  
 because I love you, I will let you know:  
 Calphurnia here, my wife, stays me at  
 home. 44  
 the dream to-night she saw my statue,  
 Which, like a fountain with an hundred  
 spouts,  
 Did run pure blood; and many lusty  
 Romans  
 Came smiling and did bathe their hands  
 in it. 45  
 And these does she apply for warnings and  
 portents  
 And evils imminent, and on her knee  
 Hath begg'd that I will stay at home to-  
 day. 46  
 Dec. This dream is all amiss interpreted;  
 It was a vision fair and fortunate. 47  
 Your statue spouting blood in many pipes,  
 In which so many smiling Romans bath'd,  
 Signifies that from you great Rome shall  
 suck  
 Reviving blood, and that great men shall  
 press  
 For tinctures, stains, relics, and cognizance. 48  
 This by Calphurnia's dream is signified. 49  
 Cas. And this way have you well ex-  
 pounded it.  
 Dec. I have, when you have heard what  
 I can say—  
 And know it now: the Senate have con-  
 cluded  
 To give this day a crown to mighty Caesar.  
 If you shall send them word you will not  
 come, 50  
 Their minds may change. Besides, it were  
 a mock  
 Apt to be render'd, for some one to say  
 'Break up the Senate till another time,  
 When Caesar's wife shall meet with better  
 dreams'. 51  
 If Caesar hide himself, shall they not  
 whisper  
 'Lo, Caesar is afraid'?  
 Pardon me, Caesar; for my dear dear love  
 To your proceeding bids me tell you this,

**JULIUS CÆSAR**

Out of the teeth of emulation.  
 If thou read this, O Caesar, thou mayest  
 live:  
 If not, the fates with traitors do contrive.  
 [Exit.]

100  
 Enter PORTIA and LUCIUS.  
 Por. I prithee, boy, run to the Senate  
 House.  
 Stay not to answer me, but get thee gone.  
 Why dost thou stay?  
 Luc. To know my errand, madam.  
 Por. I would have had thee there and  
 here again.  
 Ere I can tell thee what thou shouldst do  
 there.  
 [Aside] O constancy, be strong upon my  
 tongue!  
 I have a man's mind, but a woman's might.  
 How hard it is for women to keep counsel!—  
 Luc. Madam, what should I do?  
 Art thou here yet?  
 Por. Yes, bring me word, boy, if thy lord  
 look well,  
 For he went sickly forth; and take good  
 note  
 What Caesar doth, what suitors press to  
 him.  
 Luc. I hear none, madam.  
 Por. Prithee listen well.  
 I heard a bustling rumour, like a fray,  
 And the wind brings it from the Capitol.  
 Luc. Sooth, madam, I hear nothing.  
 Enter the Soothsayer.  
 Come hither, fellow. 52  
 Which way hast thou been?  
 Sooth. At mine own house, good lady.  
 Por. What is't o'clock?  
 Sooth. About the ninth hour, lady.  
 Por. Is Caesar yet gone to the Capitol?  
 Sooth. Madam, not yet. I go to take my  
 stand,  
 To see him pass on to the Capitol.  
 Por. Thou hast some suit to Caesar, hast  
 thou not?  
 Sooth. That I have, lady. If it will plea-  
 se Caesar  
 To be so good to Caesar as to hear me,  
 I shall beseech him to befriend himself  
 Por. Why, know'st thou any har-  
 intended towards him?  
 Sooth. None that I know will be,  
 that I fear may chance.  
 Good morrow to you. Here the str-  
 narrow;

101  
 Enter ANTONY.  
 See Antony that revels long o' nights,  
 Is notwithstanding up. Good morrow,  
 Antony.  
 Bid them prepare within.  
 Cas. So to most noble Caesar.  
 Ant. Bid them be thus waited for.  
 Trebonius!  
 Now, Metellus. What  
 I have an hour's talk in store for you.  
 Remember that you call on me to-day;  
 Be near me, that I may remember you.  
 Treb. Caesar, I will. [Aside] And so near  
 will I be.  
 That your best friends shall wish I had  
 been further.  
 Cas. Good friends, go in and taste some  
 wine with me;  
 And we, like friends, will straightway go  
 together.  
 [Exit.]  
 [Aside] That every like is not the  
 name, O Caesar,  
 The heart of Brutus earns to think upon!

102  
 Scene III. Rome. A street near the Capitol.  
 Enter ARTEMIDORUS reading a paper.  
 Al. 'Caesar, beware of Brutus; take  
 heed of Cassius; come not near Casca;  
 love an eye to Cinna; trust not Tre-  
 bonius; mark well Metellus Cimber;  
 Decius Brutus loves thee not; thou hast  
 wrong'd Caius Ligarius. There is but one  
 mind in all these men, and it is bent against  
 Caesar. If thou beest not immortal, look  
 about you. Security gives way to conspir-  
 acy. Thy lover,  
 ARTEMIDORUS.'

103  
 Here will I stand till Caesar pass along,  
 And as a sutor will I give him this.  
 My heart laments that virtue cannot live

# Doctor Keith Armstrong – Poet and Scholar

Born in Heaton, Newcastle upon Tyne, where he has worked as a community development worker, poet, librarian and publisher, Doctor Keith Armstrong, now residing in the seaside town of Whitely Bay, is coordinator of the Northern Voices Community Projects creative writing and community publishing enterprise which specialises in recording the experiences of people in the North East of England.

He has been a self-employed writer since 1986 and he was awarded a doctorate in 2007 for his work on Newcastle writer Jack Common at the University of Durham where he received a BA Honours Degree in Sociology in 1995 and Masters Degree in 1998 for his studies on regional culture in the North East of England.

His book on Jack Common 'Common Words and the Wandering Star' was published by the University of Sunderland Press in 2009. His poetry has been extensively published in magazines and he has performed it throughout the world.

It has been translated into Dutch, German, Russian, Italian, Icelandic and Czech.

## Poems by Keith Armstrong

### SPLINTERS

(FOR MY FATHER)

You picked splinters  
with a pin each day  
from under blackened fingernails;  
shreds of metal  
from the shipyard grime,  
minute memories of days swept by:  
the dusty remnants of a life  
spent in the shadow of the sea;  
the tears in your shattered eyes  
at the end of work.

And your hands were strong,  
so sensitive and capable  
of building boats  
and nursing roses;  
a kind and gentle man  
who never hurt a soul,  
the sort of quiet knackered man  
who built a nation.

Dad, I watched your ashes float away  
down to the ocean bed  
and in each splinter  
I saw your caring eyes  
and gracious smile.

I think of your strong silence every day  
and I am full of you,  
the waves you scaled,  
and all the sleeping Tyneside streets  
you taught me to dance my fleeting feet along.

When I fly, you are with me.  
I see your fine face  
in sun-kissed clouds  
and in the gold ring on my finger,  
and in the heaving crowd on Saturday,  
and in the lung of Grainger Market,  
and in the ancient breath  
of our own Newcastle.

## I WILL SING OF MY OWN NEWCASTLE

sing of my home city  
sing of a true geordie heart  
sing of a river swell in me  
sing of a sea of the canny  
sing of the newcastle day

sing of a history of poetry  
sing of the pudding chare rain  
sing of the puddles and clarts  
sing of the bodies of sailors  
sing of the golden sea

sing of our children's laughter  
sing of the boats in our eyes  
sing of the bridges in sunshine  
sing of the fish in the tyne  
sing of the lost yards and the pits

sing of the high level railway  
sing of the love in my face  
sing of the garths and the castle  
sing of the screaming lasses  
sing of the sad on the side

sing of the battles' remains  
sing of the walls round our dreams  
sing of the scribblers and dribblers  
sing of the scratchers of livings  
sing of the quayside night

sing of the kicks and the kisses  
sing of the strays and the chancers  
sing of the swiggers of ale  
sing of the hammer of memory  
sing of the welders' revenge

sing of a battered townscape  
sing of a song underground  
sing of a powerless wasteland  
sing of a buried bard  
sing of the bones of tom spence

sing of the cocky bastards  
sing of a black and white tide  
sing of the ferry boat leaving  
sing of cathedral bells crying  
sing of the tyneside skies

sing of my mother and father  
sing of my sister's kindness  
sing of the hope in my stride  
sing of a people's passion  
sing of the strength of the wind

## A PRAYER FOR THE LONERS

The dejected men,  
 the lone voices,  
 slip away  
 in this seaside rain.  
 Their words shudder to a standstill  
 in dismal corners.  
 Frightened to shout,  
 they cower  
 behind quivering faces.  
 No one listens  
 to their memories crying.  
 There seems no point  
 in this democratic deficit.  
 For years, they just shuffle along,  
 hopeless  
 in their financial innocence.  
 They do have names  
 that no lovers pronounce.  
 They flit between stools,  
 miss out on gales of laughter.  
 Who cares for them?  
 Nobody in Whitley Bay  
 or canny Shields,  
 that's for sure.  
 These wayside fellows  
 might as well be in a saddos' heaven  
 for all it matters  
 in the grey world's backwaters.

Life has bruised them,  
 dashed them.  
 Bones flake into the night.  
 I feel like handing them all loud-hailers  
 to release  
 their oppressed passion,  
 to move them  
 to scream  
 red murder at their leaders -  
 those they never voted for;  
 those who think they're something,  
 some thing special,  
 grand.  
 For, in the end,  
 I am on the side of these stooped lamenters,  
 the lonely old boys with a grievance  
 about caring  
 and the uncaring;  
 about power,  
 and how switched off  
 this government is  
 from the isolated,  
 from the agitated,  
 from the trembling,  
 the disenfranchised  
 drinkers of sadness.



*Read more about Keith Armstrong and the Northern Voices Community Projects:*

*<http://www.northernvoicescommunityprojects.co.uk/>*

*<http://keithyboyarmstrong.blogspot.co.uk/>*

*DOCTOR KEITH ARMSTRONG PLANS TO BE IN DENMARK FOR TALKS AND READINGS FROM MARCH 4TH TO 8TH 2013.*

*For yderligere oplysninger, kontakt:*

*Martin Bodelsen, Sct. Mogens Gade 11, 8800 Viborg*

*Tel.:86 64 3918    [martin@brain-power.dk](mailto:martin@brain-power.dk)*



# Anmeldelser

Af Peter Westergaard

## Modern Britain. Developments in Contemporary British Society

Af Jan Erik Mustad, Ulla Rahbek, Jørgen Sevaldsen, Ole Vadmand

Samfundslitteratur. 2012.

Sidetæl: 152

ISBN: 978-87-593-1597-2

Pris: kr. 210 inkl. moms



*Modern Britain* er en lærebog som egentlig er møntet på universitetsstuderende der beskæftiger sig med britiske samfundsforhold, men som også har nogle egenskaber der gør den særdeles egnet for engelsklærere, fx i en engelskA-samfundsfagA studieretning, og til en vis grad også for elever der skal skrive SRP omkring et af de repræsenterede emner. Bogen er skrevet på engelsk, men på et tilgængeligt sprog, og samtidig er den vinklet så den tager udgangspunkt i skandinavernes eget samfund og synspunkt. Således kan der ofte skabes paralleller til elevernes egen forståelseshorisont.

*Modern Britain* har, udover en kort introduktion til Storbritanniens nuværende tilstand, fem overordnede kapitler: *The (Dis)United Kingdom? The Union and the Question of Identities* om forholdet mellem unionens medlemslande og de identiteter der er knyttet til såvel union som de nationale

bevægelser i Wales, England og Skotland. Et kapitel om Storbritanniens sociale forskelle og problemerne hermed, *Social Cohesion*. Kapitlet *Who Decides? Politics in Britain* er en gennemgang af det politiske system, valgsystem, parlamentets to kamre og de politiske partier, med en afsluttende diskussion om demokratiets krise der i 2011 mundede ud i optøjerne i flere engelske byer. Desuden gennemgås Storbritanniens rolle i verden – i et historisk og nutidigt perspektiv – i kapitlet *Britain in the World*, herunder behandles både forholdet til USA, Commonwealth og ikke mindst EU. Forholdene sættes i forhold til den selvforståelse briterne har opbygget gennem en lang historie som kolonimagt. Endelig beskæftiger kapitlet *Contemporary Multicultural Britain – A Multi-Voiced Narrative* sig med multikulturalismen – både som den ser ud i dag, men også hvordan den har set ud historisk, før der egentlig blev opmærksomhed om begrebet.

Netop koblingen mellem historien og dens betydning for den nuværende situation er en af bogens styrker. Kapitlerne er alle bygget op over denne skabelon, dvs. en grundig indføring i den historiske udvikling, der i sidste ende fører frem til situationen anno 2012 og fremadrettet. Derfor fungerer bogen godt – både som introduktion til et område og som kilde til yderligere fordybelse. Dette muliggøres af bogens eget indhold, såvel som af det udmærkede noteapparat og inspiration til *further reading*, som hvert afsnit har med. Et eksempel på dette fine samspil imellem historie og nutid kan ses i kapitlet om unionens tilstand. Kapitlet gennemgår unionens historiske og politiske udvikling, samtidig med at der er fokus på identiteten indenfor og på tværs af unionens grænser. Man kan således finde diskussion af *Welshness* og *Scottishness*, *Englishness* og selvfølgelig *Britishness*. Som sagt gennemgås unionens historie, herunder også Irlands tilhørsforhold, og der kan således findes materiale og inspiration til forskellige områdestudier indenfor Storbritannien. Men især det faktum at bogen gennemgår unionens historie *samtidig med* at den udforsker identiteterne, er en styrke. Der vil således være god inspiration til et forløb om *Britishness*. Denne gennemgås i forhold til protestantismen og den anglikanske kirke, ses i sammenhæng med og som modsætning til fx den skotske nationalfølelse og endelig i forhold til nutidens multikulturalisme.

Et andet og ikke mindre interessant kapitel er *Britain in the World*. En nøgtern gennemgang af Storbritanniens koloniale fortid, dens indflydelse på selvforståelsen og briternes manglende evne (eller lyst) til at slippe ud af dens greb. Kapitlet analyserer og diskuterer fx forholdet til USA og kigger på den (manglende) jævnbyrdighed der

præger forholdet mellem USA og UK, når Blair engagerer sit land i Afghanistan og Irak. Der skrives ud fra en forestilling om at briterne har et ensidigt nært forhold til USA qua USA's historie som britisk koloni, men at amerikanerne grundet den store indvandring fra resten af Europa og verden ikke længere føler sig kulturelt eller politisk forbundet med briterne, der derfor kommer til at synes famlende i deres søgen efter nære allierede. Også Storbritanniens komplekse forhold til EU analyseres, og der gives et godt indblik i både historiske og nutidige grunde til den britiske skepsis, og hvorfor denne skepsis med årene har skiftet parti fra Labour til Conservatives. Kapitlet er, i lighed med resten af bogen, særdeles opdateret, hvilket altid er en bedrift i en genre som samfundslitteratur, og den nuværende regerings to tunger (Cameron vs. Clegg) analyseres også.

Som nævnt tidligere er bogen først og fremmest beregnet til universitetsstuderende. For gymnasielærere vil der dog være inspiration og tekstmateriale at hente til et eller flere samfundsfaglige forløb om Storbritannien. Som lærebog har *Modern Britain* dog sine mangler. Kapitlerne er for overordnede, og selv om de er delt op i underafsnit, mangler der stadig en overskuelig inddeling af disse afsnit. Indholdsfortegnelsen har ikke underafsnittene med, og det er ikke let at få overblik over hvad bogen helt præcist indeholder. Det er problematisk, for det gør det noget mere besværligt at bruge bogen som opslagsbog, såvel for læreren som for eleven der skal skrive SRP. Det er en god og videnspræget bog, men mangler altså lidt udi det pædagogiske for at være interessant på gymnasieniveau for alvor. Ikke desto mindre synes jeg det er en egnet bog til lærerne på en engelsk-samfundsfag-studieretning og til skolens bibliotek med henblik på opgaveskrivning,

Af Peter Westergaard

# Wider Contexts – Basisbog til engelsk A

Af Jonna Engberg-Petersen, Mette Grønvold og Hanne Ohland-Andersen

Gyldendal 2012

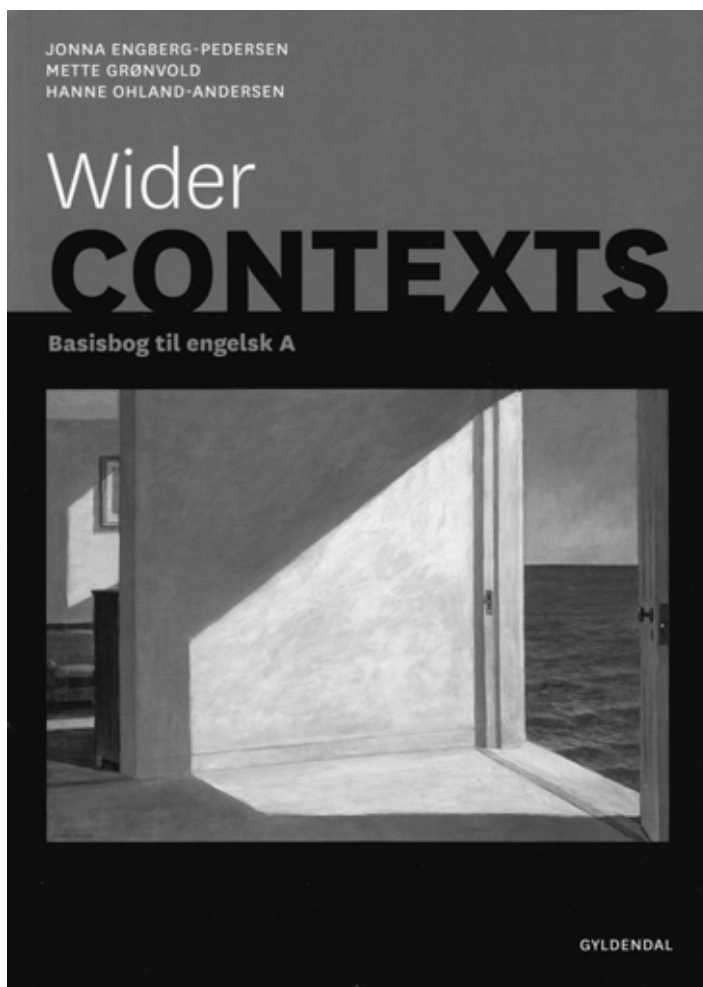
Sidetæl: 340

Pris: 299,- ekskl. moms

ISBN: 978-87-02-09-093-2

For alle dem der har været glade for *Contexts* som grundbog i undervisningen i 1. og 2. g, er der rigtig gode nyheder. *Contexts* har fået sig en efterfølger, *Wider Contexts*, og ordet *wider* kan forstås på flere måder. Den er *wider* i forhold til teksternes niveau. Her er den nu henvendt til A-niveauet, om end mange af teksterne sagtens kan bruges også i 2. g. Den er *wider* i de mange perspektiveringer der ligger i forhold til teksterne: Perspektiveringer til litteraturhistorien, andre tekster i og uden for bogen, historiske sammenhænge, film (i bogen benævnt *other media*) osv. Og den er *wider* i sit omfattende opgaveudbud: *pre-reading*, *while-reading* og *post-reading* opgaver foreligger i et stort antal, såvel i bogen, i forbindelse med teksterne, som på nettet, på bogens hjemmeside, der (om end stadig under færdiggørelse) er et slaraffenland af forskellige opgaver til tekstarbejdet. Og en hjemmeside som fungerer meget bedre end den cd-rom der følger *Contexts*.

*Wider Contexts* er som sin forgænger emnebase-ret. Bogen har fem overordnede emner, der alle vil synes bekendte for mange A-niveau-lærere. Det er nemlig gamle travere som *Love*, *Evil* og *Man and Nature*, som suppleres af emnerne *The*



*Empire* og *Spectators*. Desuden er tre af emnerne underopdelt, så man kan fokusere emnet yderligere. Så en del af teksterne i bogen er måske nok kendt af garvede A-niveau undervisere som klassisk materiale, men er desuden suppleret af tekster der er nye i forhold til såvel tid som genre. Derudover har alle tekster, som tidligere nævnt, et omfattende materiale af arbejdsopgaver og perspektiveringer. Hvert kapitel indledes desuden af et billedmateriale til analyse og til indføring i emnet.

Flere kapitler er bygget op med tekster der følger litteraturhistorien kronologisk. Dermed bliver emnerne relevante i forhold til læreplanens krav om kendskab til historiske og litteraturhistoriske sammenhænge. I det hele taget sidder jeg med en fornemmelse af at denne bog kan gøre det hele nemmere. Her er emner der er værd at læse, bygget op af kvalitetstekster i forskellige genrer der vil interessere eleverne og mig selv, suppleret af alle disse opgaver der vil lette arbejdet med teksterne. Opgaverne handler om sproglig observans og træning, tekstanalyse og perspektiveringer, og selv om der nogle opgaver der ikke tiltaler mig, vil der altid være andre (eller inspiration til andre) der kan tage over. Jeg kan fx undre mig over en *pre-reading* opgave til Andrew Marvells *To His Coy Mistress*, der beder eleverne finde sprog og argumenter til at overtale det modsatte køn til at hoppe med dem i kanen, og derefter fremføre argumenterne. Ikke umiddelbart en opgave jeg ville være helt tryk ved, men samtidig er der andre ordtræningsopgaver til den samme tekst, der er så omfattende og gode, at der altid er materiale der kan bruges.

At tingene er blevet nemmere, er ikke det samme som at alle udfordringer bliver taget fra en. Der er masser af muligheder for at udbygge emnerne selv, og man kan sagtens nøjes med at bruge bogen som en grundbog hvor man supplerer med tekster andetsteds fra. Ligesom den kan stå alene. Et eksempel på bogens omfang er at der efter Kate Chopins novelle *The Story of an Hour* refereres til Charlotte Perkins Gilmans *The Yellow Wall-*

*paper*. Slår man så op på hjemmesiden, ligger der ikke blot et link eller reference men *hele* teksten. Andre tekster henvises der til via links og andre antologier. Der er *rigtig* meget hjælp at hente.

Udvalget af tekster er også en styrke. Der er mange klassiske tekster fra den engelske og amerikanske litteraturhistorie. Men også de mange *nye* tekster er værd at bemærke. Et interessant kapitel om *Love* slutes af med Ian McEwans essay *Only Love and Then Oblivion* om den kærlighed ofrene lod komme til udtryk gennem deres sidste opkald den 11. september 2001. Om hvordan kærligheden bliver vores trods mod ondskaben. Og dermed er kapitlets *Romeo and Juliet*, Keats og Austen pludselig bragt i forhold til vores egen tid. Også kapitlet om *The Empire* rummer mange interessante tekster. Litteraturhistorisk er kapitlet forankret i et uddrag af Shakespeares *The Tempest* og naturligvis Kipling. Og afsnittet tager herefter fokus på Indien, både under kolonitiden, men også med fokus på selvstændigheden, delingen af Indien og Pakistan og ikke mindst det moderne Indiens problemstillinger. Og det med rigtig spændende sagprosa og skønlitteratur. Det er tekster der beskæftiger sig med indisk identitet og selvforståelse undervejs til at blive en stormagt (i uddraget af Aravind Adigas roman *The White Tiger* og i artiklen *The Ideas Shaping a New India*). Indien-Pakistan-konflikten anno 2012 kobles til Bollywood og cricket i artiklen *How a tale of superstar love fuelled the bitter feud between India and Pakistan* ligesom selv samme tekst vil kunne kobles til *Romeo and Juliet* under *Love*-temaet. Afsnittet om Indien og det britiske imperium er rigtig spændende og suppleres af en lang *Suggestions for further reading* liste, der ligger på bogens hjemmeside.

Bogen og dens hjemmeside rummer således rigtig mange muligheder. Jeg skal nu i gang med at overbevise min faggruppe. For *Wider Contexts* vil jeg have. Og prisen? Høj, måske, men umiddelbart alle pengene værd. Denne bog har kvaliteter, materiale og inspiration for både den erfarne som den uerfarne lærer på A-niveau.

Af Hanne Drejergaard Kjeldsen



## Shakespeare – Lives and Works

Af Ole Juul Lund

Forlag: Gyldendal 2012

Omfang: 184 sider

ISBN: 9788702092103

pris: heftet 189,- exd moms

Ole Juul Lund har tidligere lavet en fin udgivelse af Shakespeares drama *Macbeth* og en lidt mindre udgivelse med udvalgte taler og monologer fra Shakespeares dramaer. Nu er det blevet til en fyldig bog om Shakespeare, hans værker og hans samtid.

Med gymnasireformen forsvandt kravet om at læse et helt værk af Shakespeare, men Shakespeare blev ved med at være kernestof på A-niveau. Det har åbnet for nye måder at tilrettelægge undervisningen i Shakespeare. Man kan inddrage Shakespeare i læsning af temaer som f.eks. kærlighed eller magt, man kan arbejde med genre og man kan tematisere Shakespeare og renæssancen. Ole Juul Lund har lavet en antologi, som peger på én af de nye muligheder, reformen har åbnet op for. Han skriver selv i forordet: *A third way is to give an introduction to Shakespeare and his time. It was for this third way in particular that this book was conceived and should be used.*

Der er altså ikke tale en indføring i Shakespeares verden via et enkelt værk. Men elever og lærere får lejlighed til at stifte bekendtskab med den store dramatiker ved hjælp af udvalgte uddrag af dramaerne, som illustrerer eller eksemplificerer de centrale fokuspunkter i de enkelte kapitler.

Bogen emmer af kærlighed til Shakespeare, hans værker og hans tid. Shakespeare er udødelig

– hvilket afspejler sig i den bevidste tvetydighed i titlen *Shakespeare lives and works* – der kan opfattes som en neksus eller som en substantivisk gruppe. Og det afspejler sig også i titlen på det sidste kapitel: *Shakespeare's Afterlife*, som handler om Shakespeares virkningshistorie.

Der er ingen tvivl om, at Shakespeare lever og virker. Jeg tror mange kolleger vil kunne skrive under på, at de har oplevet, at Shakespeare på trods af sproglige vanskeligheder virkelig taler tværs gennem århundrederne også til danske gymnasieelever. De konflikter, der oprulles i Shakespeares dramaer, bliver ved med at være eksistentielt vedkommende for nutidens mennesker. Hvis man sammen med eleverne læser et enkelt drama, kommer man langt ind i personernes håndtering af den konkrete konflikt, og selv helt ned i den enkelte formulering kan eleverne blive ramt i hjertekulen af sproget. Der er en udvikling – en intrige. Og man kan spørge: bliver det nogensinde det samme at læse Shakespeare i uddrag?

Jeg synes imidlertid, at Ole Juul Lund har foretaget et udvalg af tekster fra dramaerne som tilsammen meget fint giver et indtryk af Shakespeare i hans egen samtid, og som ikke spærrer for, at han også kan blive vores samtidige. F.eks. er der et meget sjovt citat i bogens første kapitel fra *The Merry Wives of Windsor*, hvor skoledrengen William bliver hørt i sin latinlektie. Men det er nok sjovest, hvis man selv har lidt latin med i den sproglige bagage og har lært det på nogenlunde samme måde som Shakespeare: dvs bl.a. bøjninger på remse af pronominer i lange baner. Dette kender elever jo ikke så meget til i dag, men de får god hjælp af noter og forklaringer i margin.

De stykker som der bringes fyldige citater fra er *Henry VIII* (Cranmers spådom i forbindelse med Elizabeths fødsel/dåb), *Richard II* (John of Gaunts lovprisning af England – *this sceptered isle*), *Macbeth* (portnerscenen m.m.), *Henry V* (prologen og *'Once more unto the breach ...'*), *A Midsummer Night's Dream* (Pucks epilog og Pyramus og Thisbe) *Twelfth Night* (*If music be the food of love ...* og Festes slutsang, samt den forklædte Violas og Olivias første møde), *As you Like it* (Jacques' *All the world is a stage*). Der er uddrag af *Hamlet* (in-

struktionen af skuespillerne) og *Romeo og Juliet*, *Richard III*, og *The Merchant of Venice*. Denne liste er ikke komplet, men antyder hvor der peges hen i Shakespeares omfattende værk. Der bringes også uddrag af dramatikere, som var samtidige med Shakespeare – først og fremmest Christopher Marlow og Thomas Kyd.

Bogen er struktureret så de 3 første kapitler fokuserer på personen Shakespeare og hans samtid, de 4 næste fokuserer på værkerne og de 2 sidste på Shakespeare og det engelske sprog samt hvilken virkning Shakespeare har haft på eftertiden og hvordan Shakespeare-receptionen er i dag. Derudover er der en nyttig tidslinje bagest i bogen og en værkkronologi.

Der er spørgsmål efter hvert kapitel. De opfordrer til analyse, refleksion og diskussion mundtligt og skriftligt. Fra og med kapitel 4 er der også tasks. Den første task er dog lidt fattig på instruktion: *Search the internet to find a brief summary of the plot of A Midsummer Night's Dream*. Jeg kan godt forestille mig en elev, som ville sige: Hvad skal vi så? Men ellers er det hovedsageligt meningsfulde og også sjove tasks, som understøtter tilegnelsen af stoffet, som jo er informations-tungt og fremmedartet for en dansk elev i det 21. århundrede.

Jeg må også komme med en kommentar til bogens layout. Siden er opdelt i tekst og margin med gloser og forklaringer. Det er en vældig hjælp, at gloser m.m. står i margin. Men jeg forstår ikke helt valget af fonte. De ledsagende introduktioner er sat med noget, der ligner Times New Roman i punkt 10. Men tekstuddragene og gloserne i margin er sat i samme punktstørrelse med noget, der minder om Arial. Det giver et uroligt skriftbillede, at der er brugt to meget forskellige fonte. Og læsesvage elever bør vel have "fødder" på bogstaverne. Skriftbilledet forstyrres også af store huller i teksten, hvor der er lange gloseforklaringer. Det hjælper selvfølgelig, at der er linjetælling, men f.eks. side 108 ser noget usammenhængende ud rent typografisk. Gyldendal må have layoutere med træning i at få øje på sådanne u hensigtsmæssigheder. For det kan da ikke passe, at det er programmets skyld?

Bogen har et meget fint billedmateriale, som godt kunne inddrages mere i refleksionen over Shakespeare og hans samtid. Det at være ejer af et coat of arms (side 9) ville der nok kunne spinde en ende over, og især hvorfor Shakespeares ser ud som det gør. Men billedmaterialet giver tidskolorit, og det er væsentligt.

Som en sidste finesse skal nævnes, at hvert kapitel indledes med en oversigt, som forbereder læseren på, hvad man får i det følgende. Det er ikke helt et abstract – snarere en slags blanding af en indledning og et abstract, så de kan ikke bruges som model, men eleverne lærer nytten af, at der er sådan en magiterning-udgave af det følgende kapitel.

Bogen har ikke en hjemmeside som sådan, men man har på Gyldendals hjemmeside mulighed for at blade i en forkortet pdf.-version og også læse Ole Juul Lunds eget forord.

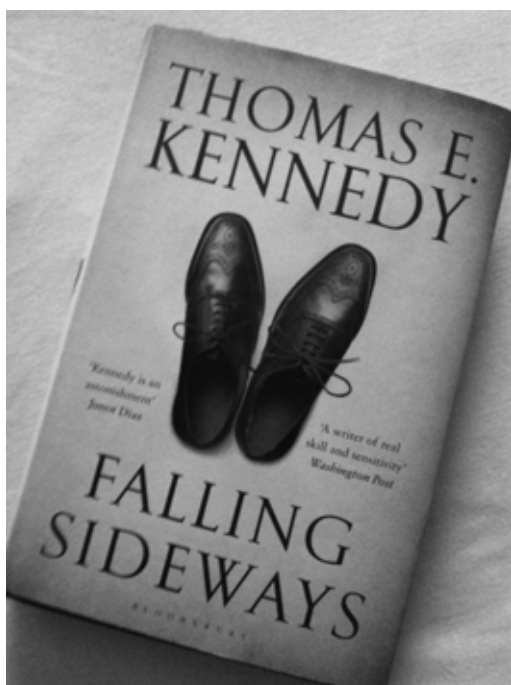
Hvorfor ikke e-bog? Man skulle synes, at det var oplagt at lave en e-bog, hvor gloser og forklaringer ligger som hypertext. Det er ikke fordi jeg savner en e-bog, for jeg holder meget af, at bøger ikke bliver ahistoriske filer i cyberspace. Man kommer i disse tider ligefrem til at holde af æselører og de diskrete tegn, som viser at en bog er blevet brugt af en anden. Men jeg kunne forestille mig, at der godt måtte være en webside, med grydeklare opgaver til eleverne. Shakespeare er også en stor mundfuld for unge nyuddannede gymnasielærere, og de kan ganske givet bruge al den støtte, som en side med staldfiduser kan give. Inspireret af bogen fandt jeg selv på en, som vist ikke findes i bogen: *Write a letter in 200-300 words from W.S. to his wife in Stratford. You must use archaic pronouns and auxiliaries in the correct form and use other characteristics of Shakespearean language. Base your research on chapters 1 and 8. The three best letters will be rewarded with a cup cake from our canteen.*

Der er ikke nogen tvivl om, at jeg gerne vil give bogen min bedste anbefaling. Den er et godt bud på, hvordan man læser Shakespeare i bidder og samtidig åbner for udsyn til andre fag.

Af Gitte S. Nielsen

En amerikaner om Østerbro:

## Fokus på oversættelse af gadenavne og danismer



**Thomas E. Kennedy: Falling Sideways**

**Bloomsbury, 2011**

**Pris ca. £ 13 (indbundet)**

**Fås også som paperback og til Kindle**

Jeg stødte første gang på Thomas E. Kennedys navn i Østerbro Avis (den lokale ugeavis). Han er en amerikaner, der har boet, arbejdet og skrevet her i mange år. Han har bl.a. skrevet Copenhagen Quartet, hvor jeg lånte og læste en af bøgerne efter at have læst artiklen. Den var ok, og det var da interessant, at den så på Østerbro med amerikanske øjne – om end med øjne, der havde boet her længe. Et par år senere læste jeg – igen i Østerbro Avis – at Kennedy nu udkom på det anerkendte forlag Bloomsbury. Der var også omtalt en ny

bog "Falling Sideways", som jeg fik lyst til at læse. Den kunne lånes på Østerbro bibliotek – her er dels mange udlændinge, dels vel en eller anden form for lokalpatriotisme. Den fascinerede mig så meget, at jeg har købt den. Dels fordi det er en god bog, dels fordi jeg tror, jeg kan bruge dele af den i min undervisning. Vi diskuterer jo af og til, hvorvidt man skal oversætte stednavne og brugen af anglicismer og anden angelsaksisk indflydelse i dansk (jeg er også dansklærer). Her er der eksempler på danismer eller dansk indflydelse i den amerikanske tekst. Spændende for en sprog-lærer og alle, der interesserer sig for sprog.

Bogens ene hovedperson – Frederick Breathwaite – bliver udmanøvreret fra sit job i en international virksomhed, kaldet the Tank af en ny chef, der skal skære ned. Vi følger ham i nogle relativt få dage sammen med den nye chef, Kampmann – et ualmindeligt dumt svin – og dennes søn, Adam, der møder Breathwaites søn, Jes, der holder pause eller er droppet ud fra RUC og arbejder i en hæle- og nøglebar hos Jalâl al-Din. Jalâl er et retskaffent menneske, der taler i halvfilosofiske termer og har gjort stort indtryk på Jes, men samtidig bruger han hans talemåder til underholdning og dermed gør han nar af ham, egentlig uden at ville det. Breathwaite har en idé om at kunne sikre sin søn et velbetalt deltidsjob i the Tank, mens han gør sine studier færdige – og overvejer i øvrigt at begå selvmord. Livet er måske forbi, han fungerer ikke længere seksuelt med sin kone, som han elsker, og en stor del af hans identitet ligger i det job, han nu tvinges fra på en ret beskidt måde. Der er flere andre sidehandlinger i bogen, som ramte mig på flere leder. Dels fordi jeg har arbejdet i det private og kunne genkende en del

af de stridigheder og halvbeskidte manøvrer, der beskrives. Dels måske fordi jeg selv har lagt en stor del af mig selv ind i mit arbejdsliv og nærmer mig pensionen. Men endelig er det virkelig hyggeligt for en Østerbro-borger at følge Kennedy både her og på Nørrebro.

Kennedy kalder Østerbro East Bridge og Nørrebro North Bridge, men f.eks. Langelinjebroen Langelinie Bridge og Blågårds Plads Blaagaards Place – altså halv dansk, halvt amerikansk. Nørrebrogade kaldes både det danske navn og North Bridge Street. Bernstorffsgade bliver til Bernstorffs Way – og når man kender denne ret lange gade, føles det lidt sært. Øster Farimagsgade bliver East Farimags Street. Assistens Kirkegård bliver til Assistens Churchyard og ligger ved Fælled Way. Nordre Frihavnsgade bliver North Free Harbor Street, osv.

Wienerbrød får sin helt egen version: weinerbrød pastry (formentlig en korrekturfej! – skulle sikkert have været wienerbrød, når han nu beholder det danske).

For en sprogbevidst dansker er det lidt rodet og inkonsistent, men formentlig giver det lokalkolorit til en amerikansk – eller anden udenlandsk – læser.

Kennedy lader også Breathwaite lege med danske termer og undres eller smile ad dem, f.eks. Arbejdernes Ligkister (et skilt på en forretning) i stedet for "the portentous purple metaphors. No funeral parlors – which was to being dead, he thought, as a cocktail lounge was to being crocked".

Som nævnt er der også en vis dansk afsmitning. Et par eksempler: En danskvand kaldes a Danish water, hvor jeg ville forvente mineral water. Kennedy lader også Kampmann sige: Let's not paint Satan on the wall, og Jes "could see he was getting her piss to cook".

Og endelig lader Kennedy Jes ramme Jalâl, der formodes at tale dansk med accent, på kornet. Blot et enkelt eksempel: "And Jes got them all laughing. He got this expression on his face that made him look foreign and raised one hand like some kind of Arab priest or something and said, "Those of whom God has made apes and swine and slaves of seduction, theirs is indeed an evil state." And, "The life of this world is nothing but play and sport."

Det er sjældent at finde en bog, der på en og samme tid kan læses som en god roman, giver et udenlandsk blik på ens eget kvarter, kan give stof til sproglig eftertanke og måske til diskussion med ens elever vedrørende egennavne – skal de oversættes eller ikke? Og det interessante er vel, at det sidste gives der ikke svar på, blot forskelligartede eksempler. Gad vide, hvordan en amerikaner reagerer herpå?

Kennedy har nu også sin egen ret flotte hjemmeside – formentlig i forbindelse med skiftet til det store anerkendte forlag Bloomsbury. Den kan ses på <http://www.thomasekennedy.com/>

**Næste nummer af bladet handler om digitale medier og IT i undervisningen og har deadline den 15. januar.**