

# LITTERATURGUIDE

til Stian Holes  
Garmanns gade

Billedbogssamtale i indskolingen



KIRSTEN JORDAL

Litteraturliste til Stian Holes *Garmanns gade*

© Kirsten Jordal og Høst & Søn / ROSINANTE&CO, København 2010

1. udgave, 1. oplag, 2011

Omslagsillustration: Stian Hole

Grafisk tilrettelæggelse og omslagsdesign: Mette Plesner

Høst & Søn er et forlag i ROSINANTE&CO

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

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

## Indhold

- 4 Indledning
- 5 Litteraturlisten
- 5 Stian Hole
- 7 Billedbogen i danskundervisningen
- 8 Signalement af billedbogen
- 11 Kontrapunktisk samspil
- 13 Den verbale tekst
- 14 Den visuelle tekst
- 15 Ikonoteksten
- 17 Dialogisk undervisning
- 17 Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning
- 18 Litterære og visuelle kompetencer
- 19 Litteratursamtalen
- 19 Billedbogssamtalen
- 22 Forslag til andre aktiviteter
- 25 Litteraturliste

## Indledning

*Garmanns gade* er skrevet og illustreret af den flere gange prisbelønnede norske Stian Hole og oversat til dansk af Naja Maria Aidt. Billedbogen er fra 2009 og er den anden af tre bøger om drengen Garmann. Bøgerne om Garmann tager barneperspektivet alvorligt og udfordrer læserne, både børnene og de voksne.

Det narrative forløb i *Garmanns gade* strækker sig over et antal dage i efteråret og handler om den ca. 7-årige Garmann, som lader sig skræmme af ”gadens konge”, Roy fra fjerde. Han truer Garmann til at stryge en tændstik i Frimærkemandens have med det meget tørre efterårsgræs. Frimærkemanden er en djævel, der drukner kattekillinger, siger Roy. Det udvikler sig katastrofalt, da Garmann taber tændstikken, og der går ild i mandens have. Roy stikker af, men Garmann skyder hjertet op i livet, viser ansvar og er med til, at ilden bliver slukket. Dette er optakten til et venskab mellem to stille og ensomme eksisterer, som begge er samlere. Garmann samler på blomster, som han presser til sit herbarium, og den gamle frimærkemand, der tidligere var postbud, samler på frimærker og breve. Det er et venskab, som også forløber på det filosofiske og matematiske plan mellem to personer, der er i hver sin ende af livet, og som er med til at styrke en lille forsigtig dreng, som bliver mere tryk i løbet af fortællingen. *Garmanns gade* indleder og slutter med, at Garmann sidder på sit værelse og kikker ud, mens han betragter livet udenfor. På første opslag er Garmann forknytt, på det sidste er Roy delvis reduceret til en skygge, og han er nødt til at holde fast i styret på sin cykel. Bogens titel er med til at lægge en ramme for fortællingen. Gaden er det sted, hvor du bor og hører til – på godt og ondt. Måske bliver den voksne læser mindet om *Barndommens gade* af Tove Ditlevsen?

## Litteraturguiden

*Garmanns gade* er en billedbog, der både udfordrer og inviterer, og det er vigtigt at give eleverne plads til egne refleksioner og indfald. Bogen kan læses af alle aldre, men her er målgruppen 1. og 2. klasse med udgangspunkt i trinmålene efter 2. klasse. Litteraturguiden er ikke opbygget som en skridt for skridt-vejledning, men som oplæg til den lærerfaglige fordybelse, der ligger til grund for arbejdet med billede og tekst med fokus på billedbogssamtalen. Derudover er der forslag til andre aktiviteter, der kan være med til at opfylde Fælles Mål. Som supplement til guiden er der lavet en smart-fil med elevopgaverne. Opgaverne er også beskrevet i guiden.

## Stian Hole

Norsk illustratør, forfatter, grafiker og designer, født 1969 og uddannet ved Statens håndverks- og kunstindustriskole i Oslo med hovedfag i visuel kommunikation. Han debuterede som forfatter med *Den gamle mand og hvalen* i 2005 (ikke oversat til dansk). *Garmanns sommer* udkom i 2006 (oversat til dansk 2008). Foruden en række norske priser fik *Garmanns sommer* i 2007 den prestigefyldte Bologna Ragazzi Award for den mest nyskabende billedbog og i 2010 Deutscher Jugendliteraturpreis for bedste billedbog. *Garmanns gade* udkom i 2008 (oversat til dansk i 2010) og fik Nordisk Børnebogspris i 2009. *Garmanns hemmelighed* er udgivet både i Norge og Danmark i 2010. *Garmanns hemmelighed* fik Brageprisen 2010 i kategorien ”Åben pris – billedbøger for børn og voksne”.

Holes illustrationer er digitale collager, som kombinerer forskellige billedelementer med hinanden, og som bl.a. består af stilblandinger af manipulerede fotografier, surrealistiske tegn-

ger og dekorative ornamentter, som i retrostil giver mindelser om en tid, der var en gang. Hole fortæller selv, at han har anvendt billedredigeringsprogrammet Photoshop til sine ”sømløse digitale collager”. ”Jeg streber etter en tydelig, men ”drømmeagtig” virkelighet,” udtaler han (Hole 2008, s. 171).

Illustrationerne er umiddelbart virkelighedstro, men der er absurde størrelsesforhold, som giver indtryk af noget drømmeagtigt, forvredent, uvirkeligt og fremmedgørende. Blomster er større end personer, hoveder er for store i forhold til kroppene, de sidder på. Sammen med teksten er placering og størrelsesforhold med til at understrege og skabe fortællingen.

I alle bøger om Garmann finder man på et opslag en fotomontage af et eller flere mennesker, som i hvert fald den voksne kender fra virkeligheden. I *Garmanns gade* ses Elvis som løvblæser, der samler blade i en stor bunke, i *Garmanns sommer* er Elvis blandt passagerne i bussen og i *Garmanns hemmelighed* er Elvis med i optoget ved byfesten.

Hole rammer ”en sjælden stemning af afklaret utryghed”, som Steffen Larsen skrev i Politiken i forbindelse med udgivelsen af *Garmanns sommer*, og netop utrygheden i billeduniverset har Hole ofte fået spørgsmål om.

” Men børn er ikke bange for det, de ikke forstår. De har ikke altid et ønske om, at man skal kunne forklare alt. Og så er børn lige så forskellige som alle andre mennesker. Mange undervurderer børn ved at behandle dem, som om de er én størrelse. Men heldigvis er de forskellige. En anmelder skrev om en af mine bøger om Garmann, at det er en billedbog, der ikke egner sig til børn. Hallo!!! Hvilke børn??? Hvordan ved I det? Kender I alle børn i verden? ”

spørger Stian Hole og tilføjer, at hans erfaring med børn er, at de er mere ufiltrerede end voksne, og at de mere bramfrit siger fra, hvis der er noget, de ikke forstår (Hygum Sørensen, 2010).

### Billedbogen i danskundervisningen

”Dansk er et dannelsesfag”, står der i signalementet af faget. Kernen i faget er dansk sprog og litteratur, og faget skal ses som en proces, der fører frem til tilværelsesoplysning og selvrefleksion. ”Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog,” siger Pål Dahlerup (Dahlerup 1998, s. 21). Bodil Kampp har sat begrebet børnelitteratur ind i en fagdidaktisk ramme, som er væsentlig, når det handler om litteraturpædagogik og siger:

- ”
- Den børnelitterære tekst formidler kvaliteter ved barndom, dvs. hvordan det føles at være barn. Teksten formidler stof der formodes at være af central og eksistentiel betydning for børn: den værdsætter børns oplevelser, erfaringer og trang til at erkende verden på forskellige måder.
  - Det litterære udtryk er formet så børn kan føle der bliver talt til dem når de hører eller læser teksten, uanset om voksne også kan føle der bliver talt til dem. Barnet er forudsat som modtager i teksten. ”

(Kampp 2002, s. 26)

Denne definition hænger sammen med et barnesyn, der forholder sig til det at være barn i dag. Mange af de billedbøger, der er udkommet de senere år, repræsenterer således et syn på barnet, der ligger langt fra den traditionelle billedbogs romantiske barndomsopfattelse, hvor barnet ses som socialt og psykisk uskyldigt.

Når man arbejder med billedbøger i undervisningen, er det vigtigt at være opmærksom på billedbogens særlige karakteristika: samspillet mellem tekst og billede. I læseplanen i *Fælles Mål. Dansk 2009* står bl.a.:

” Arbejdet med sprog, tekster og andre udtryksformer støttes af samtale om, hvad sprog, tekster og andre udtryksformer er, hvordan de fungerer, og hvad de betyder for mennesker. Der arbejdes løbende med forholdet mellem udtryk og indhold, mellem tale og skrift samt **mellem tekst og billede** (min fremhævning, KJ). ”

(*Fælles Mål* s. 21)

## Signalement af billedbogen

En billedbog er unik, fordi den bygger på et samspil af ord og billeder, og dermed anvender den to forskellige kommunikationssniveauer, det verbale og det visuelle og har yderligere den dimension, der adskiller den fra anden litteratur, at den ofte formidles af en oplæser.

Læsningen af en billedbog kan sammenlignes med den hermeneutiske cirkel som den model for en fortolkning, hvor forholdet mellem værkets dele og værkets helhed undersøges. En forståelse af delene forudsætter til dels en opfattelse af helheden, og helheden kan ikke forstås, uden at delene bliver forstået. Uanset om man begynder med teksten eller med illustrationen, skabes der forventninger til den anden del, som på sin side giver nye erfaringer og nye forventninger. Læseren pendler frem og tilbage mellem det verbale og det visuelle, mens forståelsen bliver stadig bredere og dybere.

Kristin Hallberg har introduceret begrebet ”ikonotekst” som

en betegnelse for den syntese af ord og billeder, enhver billedbog består af:

” Bilderbokens ”egentliga text” är interaktionen mellan dess båda semiotiska system. Dvs. det är först i lärsituationen när den implicerade interaktionen bild/text förverkligas som ”bilderbokstexten” blir en realitet. Denne ”text” kaller vi för sättningsvis i k o n o t e x t. ”

(Hallberg 1982, s. 165)

Det semiotiske udgangspunkt er interessant, fordi man med billedbogen står over for det fundamentale spørgsmål: Hvad er billedbogens tekst? Da analyser peger på umuligheden af at afgrænse, hvor fortællingen begynder og slutter – nogle gange starter den på forsiden, andre gange på titelbladet, og undertiden er for- og bagsatsblade inddraget – vælger Nina Christensen, Center for Børnelitteratur, at betegne *hele bogen* som ikonoteksten:

” **Ikonotekst:** bogens samlede udtryk: format, indbinding, papirkvalitet, typografi, forside, satsblade, titelblade, narrativt forløb i tekst og billeder, evt. efterord, bagside. ”

(Christensen 2003, s. 37)

Den svenske professor i børnelitteratur Maria Nikolajeva arbejder med forskellige begreber, når tekst og billeder er i samspil:

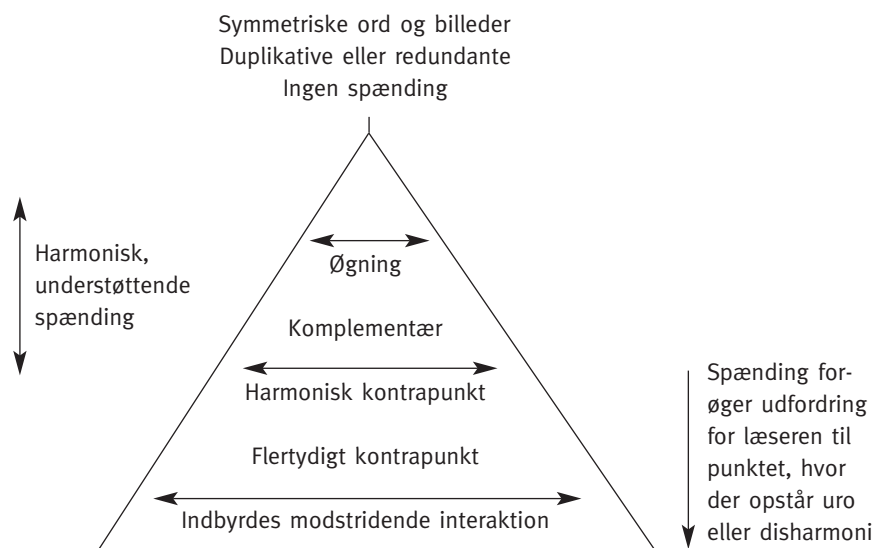
”

- symmetrisk billedbog
- kompletterende billedbog
- ”ekspanderende” eller ”forstærkende” billedbog
- ”kontrapunktisk” billedbog
- modstridende eller ambivalent billedbog. ”

(Nikolajeva 2004, s. 26)

Denne opstilling af spændvidden i interaktionen mellem tekst og billede illustreres ved hjælp af nedenstående diagram.

Diagrammet skal læses oppefra og ned. Linjen er først enkel og spalter sig siden i to, der efterhånden fjerner sig længere og længere fra hinanden. Man skal tænke diagrammet på den måde, at der hele tiden er tale om to linjer, som repræsenterer henholdsvis billedsiden og tekstsiden i billedbogen.



(Nikolajeva & Scott 2000, s. 137).

Når tekst og billede fortæller den samme historie, kan man sige, at der er tale om ”symmetri”. Her er der ikke tale om nogen spænding mellem tekst og billede – de er sammenfaldende eller samstemte, der er redundans.

Når billederne forstærker ordene – eller ordene udvider billederne, så er der en mere kompleks dynamik, der er tale om et

”komplementært samspil”. Jo mere linjerne fjerner sig fra hinanden, jo mere flertydig og ambivalent er kombinationen af tekst og billede. Når der er tale om stor spænding eller afstand mellem tekst og billede, er det tale om ”flertydigt kontrapunkt” – og i den mest ekstreme form for kontrapunkt vil der være direkte modstrid mellem tekst og billede.

Undervisningsvejledningen til dansk siger om samspillet mellem billede og tekst:

” Når flere billeder bruges sammen og eventuelt i forbindelse med tekst, fx som illustrationer i billedbøger, er det vigtigt at være opmærksom på deres samspil med hinanden og med teksten både på indholds- og udtrykssiden. Væsentlige spørgsmål kan fx være: Hvad fortæller billedet, som ikke kan læses i teksten – og omvendt? Hvordan påvirker billeder og tekster forståelsen af hinanden? ”

(Fælles Mål, s. 57-58)

Dette lægger således op til at bruge billedbøger med komplementært samspil i undervisningen: Der skal være flere betydningslag i ikonoteksten, der skal være en spænding mellem den verbale og den visuelle tekst.

## Kontrapunktisk samspil

I *Garmanns gade* er der flere eksempler på kontrapunktisk samspil, hvor læseren må skabe mening ud af den spænding, der er mellem tekst og billede. Det ses allerede i fortællingens første, etablerende opslag, hvor man stifter bekendtskab med både hovedpersonen og miljøet.

Den visuelle tekst viser Garmann siddende ensom på en seng til højre i billedet med ryggen halvvejs til beskueren, lidt sammensunken. Et vindue fylder det meste af venstresiden. Ud af vinduet ser man en fugl og nogle telefonledninger, der krydser tværbjælken i vinduesrammen, og noget af en busk samt et landskab med højt til himlen. Rummet er meget enkelt, domineret af den siddende dreng. Der ligger et herbarium samt en legetøjsbrandbil på sengen, og på hylden over sengen ser man en kamel, en legofigur og en globus, der står på en bog. På væggen over hylden er et indrammet billede af Batman, og nogle postkort er stukket ind i rammen. Billedet er meget realistisk i sit udtryk og adskiller sig i øvrigt fra de andre illustrationer i bogen, idet det ikke er karakteriseret af manipulerede fotografier, surrealistiske tegninger, absurde proportioner eller dekorative ornamenter. Det genoptager stemningen fra *Garmanns sommer*, som visuelt slutter på samme forenkede måde i Garmanns værelse. Illustrationen sender en intertekstuel hilsen til den amerikanske kunstner Edward Hoppers værker, som er karakteriseret af en enkel, streng realistisk stil. Der er ofte et melankolsk skær over hans billeder, og når der optræder mennesker i malerierne, ser de ensomme og fortabte ud.

Den verbale tekst fortæller, at Garmann ser en sort kat stryge over vejen (syv års ulykke) og Roy fra fjerde, som sidste år kastede hans løbesko op i telefonledningerne, hvor de i øvrigt hænger endnu, cykler forbi. Hvad betyder herbariet, brandbilen, postkortene, globussen og kamelen? Tekst og billede stiller spørgsmål til hinanden.

Et andet eksempel på kontrapunktisk samspil ses på opslag 15, hvor Frimærkemanden fortæller, at de bygger en dæmning i Kina, som kan være med til at forskyde jordens tyngdepunkt, alt imens han spiser en saltpastil. Den visuelle tekst viser en mælkebøtte i frø i forgrunden, som delvis dækker for Garmann

og Frimærkemanden – alt i ultranært perspektiv. Hvordan hænger det sammen?

Det kontrapunktiske kommer eksempelvis også til udtryk på det opslag (17), hvor man ser Garmanns og Frimærkemandens hænder ved et bord med en plettet dug. De gamle hænder lægger en kabale, og Garmanns hænder plukker kronbladene af en marguerit. På bordet til venstre for hænderne ligger ud over kortene en notesbog med spiralryg – teksten er skrevet på et blad herfra – en bingoplade, et blad fra en kalender, tre frimærker – hvoraf ét afbilder prins Charles og prinsesse Diana – og et postkort, som var en del af den visuelle tekst på det foregående opslag. Den verbale tekst fortæller intet om disse genstande. Hvad betyder de mon? Tekst og billede stiller igen spørgsmål til hinanden.

## Den verbale tekst

I *Garmanns gade* er teksten skrevet ind på illustrationerne - den er inden for illustrationernes rammer, så den ikke forstyrrer dem, men fremstår som en grafisk tilrettelagt, integreret del af værket, nøje tilpasset illustrationen. På de fleste opslag indledes teksten med ornamenterede majuskler, initialer, i forskellig dekorativ udformning, som passer til temaet og æstetikken i opslaget, fx på opslag 2, hvor Roy ses på sin cykel, og hvor begyndelsesbogstavet "R" er indrammet i samme mærke, som ses på cyklen. Et andet eksempel ses i situationen, hvor Frimærkemanden optræder første gang i forbindelse med branden. Her er begyndelsesbogstavet "F" formet som et poststempel. På den måde indgår teksten som en del af illustrationen og er nøje tilpasset, så den bliver en del af helheden.

I teksten er der eksempler på lange sætninger med indhold,

som man ikke ofte møder i bøger til indskolingselever: ”Men inde i haven har han set både kongelys og hundetunge, som han mangler i sit herbarium”, ”det var ærgerligt at Gud lukkede for vandet før han tog på ferie,” hører Garmann brandmesteren sige til en af de voksne, mens han trækker slangerne tilbage over den sortsvedne bakke”, ”i Kina bygger de en dæmning der er så stor at jordens tyngdepunkt forskydes og så kommer hele kloden til at dreje ujævnt og forkert”. Og der er flere dybsindige udsagn: ”Livet er aldrig helt sikkert og trygt”, ”Kun den som er meget bange kan være modig”, ”Det er ikke alle breve der når frem til dem som skal have dem”, ”Der er altid nogle regnestykker der ikke går op”.

## Den visuelle tekst

En stor del af sansemæssig læring er visuel, og vi lever i en visuel kultur, som børn er meget fortrolige med, men de behøver hjælp til at blive aktive, erkendende og kritiske læsere af visuelle informationer. Den svenske professor i børnelitteratur Maria Nikolajeva siger, at evnen til at læse billeder i dag er vigtigere end nogensinde før, og at billedbøger uden tvivl spiller en fremtrædende rolle i udviklingen af denne specielle form for læsefærdighed.

”Hvis vi som voksne formidlere af litteratur ikke blot betragter billedbogens billeder som dekoration, men træner og udvikler børns evne til at læse og tolke billedbogens kombinerede verbale/visuelle betydning, forbereder vi dem også til dybere æstetiske oplevelser af andre medier. Vi kan være medvirkende til, at de ikke bliver visuelle analfabeter som følge af, at visuel information blot strømmer forbi dem uden at gøre indtryk.”

(Nikolajeva 2004, s. 268)

Svar på hvordan man læser billeder, kan man finde i teorier om ”visual literacy” – billedlæsningskompetence – som er evnen til at fortolke, håndtere og danne mening af de informationer, et billede præsenterer. Det er et begreb, der er baseret på ideen om, at billeder kan ”læses”, og forståelsen kommunikeres gennem læseprocessen (Raney 1998, s. 38). Det er ikke decideret billedanalyse, der skal til i indskoling, når man underviser i billedbøger, men derimod en bevidstgørelse om samspillet mellem tekst og billede.

## Ikonoteksten

I *Garmanns gade* afløser tekst og billede hinanden, de skiftes til at fortælle historien og bidrager med forskellige informationer. Billederne fortæller noget andet og noget mere end bare det, teksten formidler, og omvendt. Sammen fortæller de hele historien. Det er læseren, der syntetiserer, altså opfatter tekst og billede som én tekst.

Forsiden er udformet som et frimærke med takker og stempel, hvor forfatterens navn står. Titlen står på et gammeldags, lidt rustent gadeskilt. En lyshåret dreng, klædt i hvid undertrøje med en nøgle om halsen står i forgrunden. Han ser direkte på beskueren med et forskræmt blik og er næsten påtrængende nær, man bliver tvunget til at forholde sig til ham. Han fremstilles som en typisk nordisk sommerdreng, 6-7 år gammel, med lyst, kort, solbleget hår og fregner på næsen.

Hans ansigt er oplyst nedefra, og der kommer røg fra noget tørt, vissent græs. I baggrunden er en anden dreng, 9-10 år, bleg og iklædt hættetrøje, på vej ud af billedet med en cykel. Han ser på samme tid lidt hånlige og beklemte på drengen i forgrunden. Der er grå skyer på himlen. Røgen fra forsiden fort-



sætter hen over himlen på satsbladene, og på højre side flyver en krage mod højre og leder videre til næste opslag, som er den del af parateksten, som indeholder kolofonen med bibliografiske oplysninger og i dette tilfælde en dedikation på venstre side og titelbladet til højre. Begge sider er skrevet og illustreret på et opslag i et gulnet kladdehæfte. Kolofonen er udformet som et postkort, flankeret af frimærker. Øverst i billedet ses lidt af en seddel med nogle enkle gangestykker, skrevet med en barnlig skrift. På titelbladet er der ligeledes post: postkort og et luftpostbrev, som bl.a. er frankeret med et frimærke, der viser den første månelanding. I nederste højre hjørne ses en frugt fra et ahorntræ.

Allerede inden selve fortællingen er gået i gang, har man således fået mange oplysninger, som kan spore læseren ind på handlingen.

I det tidligere omtalte etablerende opslag fortæller ikonoteksten, at Garmann er en ensom, fortabt, utryg dreng. Han er ikke nogen Superman, men har brug for et billede af én, da han er bange for den store Roy, som han kæder sammen med syv års ulykke. Han er en tænksum dreng, der kender til overtroiske symboler, interesserer sig for at samle og systematisere planter, som er pertentligt presset og limet ind i et herbarium - en interesse han i øvrigt deler med Snabel i *Snabels herbarium* af Christina Weise og Rasmus Bregnhøj, men måske ikke med så mange andre børn på sin egen alder. Han interesserer sig også for den store verden, viser globussen og kamelen. Han har en snor om halsen, hvori der er en nøgle, det ved vi fra forsidebilledet, hvilket betyder, at han kan komme alene hjem. Hvad brandbilen betyder, ved man ikke endnu, men den anticiperer en senere handling.

Efter det narrative forløb i tekst og billeder ses på bagsatsbladene et nøgent træ og en stor flok krager.

## Dialogisk undervisning

Olga Dysthe introducerede i 1995 "det dialogiske og det flerstemmige klasserum", som bygger på et sociokulturelt og interaktivt syn på undervisning og læring (Dysthe 1997). Bogen er efterhånden en klassiker, og selv om den er kendt af mange undervisere, er den stadig af stor betydning, når man skal sætte fokus på det at ændre klasserummet fra enstemmighed til flerstemmighed og frugtbar dialog samt give eleverne stemme i klasserummet. Derfor er det væsentligt at fastholde, at klasserummet bliver det sted, hvor hver enkelt elev bliver hørt, får en stemme, får faglig selvtillid, bliver engageret og lærer at udtrykke sig i dialog både med de andre elever og med læreren, hvilket stemmer overens med trinmålene efter 2. klassestrin, der bl.a. nævner, at "undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til samtale om litterære tekster og andre udtryksformer ud fra umiddelbar oplevelse".

## Autentiske spørgsmål, optag og høj værdsætning

Autentiske spørgsmål er centrale i dialogisk undervisning, fordi de giver plads til, at eleverne kan tænke og reflektere selv, ikke bare huske og reproducere. Autentiske spørgsmål fører videre til "optag", der betyder at følge elevsvar op ved at inkorporere svaret i et efterfølgende spørgsmål. "Høj værdsætning" betyder, at læreren værdsætter elevens svar og tager det alvorligt ved at bygge videre på det i den efterfølgende dialog. Måske bringer eleven noget ind i diskussionen, der ændrer eller modificerer emnet eller diskussionens forløb, og her er pointen, at læreren anerkender, at elevens bidrag er værdifuldt (Dysthe 1997, s. 63).

## Litterære og visuelle kompetencer

Færdighed i at læse skønlitterære tekster forudsætter en række kompetencer. Udover almindelig læsekompetence skelner Torben Weinreich mellem følgende:

- ” • Konventionskompetence, som vedrører viden om og erfaring med bøger.
- Encyklopædisk kompetence, som vedrører en viden om verden – fra sociale normer til forskellige former for paratviden.
- Intertekstuel kompetence, som bevidstheden om at et skønlitterært værk henviser til andre værker i et samspil, der kan optræde på forskellige niveau.
- Retorisk kompetence, som vedrører kendskab til litterære virkemidler og konventioner. ”

*(Weinreich 2004, s. 82 ff.)*

Udover disse kompetencer skal børnene også tilegne sig grundlæggende litterære beredskaber som narrativ kompetence, der indebærer, at man kan strukturere en fortælling kausalt og temporalt, ofte i den aristoteliske betydning med en begyndelse, en midterdel og en afslutning: altså det at kunne fortælle, følge og forstå en historie, og fiktionskompetence, som ifølge Bo Steffensen er nødvendig for, at man kan læse med fordobling. Det er vigtigt at læseren forstår, at den virkelige verden er suspenderet, at man sætter en parentes om den aktuelle verden i den betydning, at teksten ikke refererer til den (Steffensen 2005).

Sandsynligvis har ikke alle børn i indskolingen alle disse kompetencer, men det er netop målet med undervisningen og formidlingen, at de skal udvikle sig til nærmeste zone. Når en bog bliver læst højt for barnet, vil der være indskudt en formid-

ler, som med sine kompetencer kan bidrage til at forene værket kompetencer med elevens.

## Litteratursamtalen

At samtale om litteratur er en værdifuld aktivitet i sig selv, og det kan føre givende samtaler om andet med sig. Litteraturens pædagogiske potentiale, ”at læse med fordobling”, hvor både et handlingsplan (handler om) og et fortolkningsplan (drejer sig om) udfolder sig, viser at tekster er udtryk for almene og eksistentielle temaer.

Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen har indført Aiden Chambers litteratursamtale i Danmark og peger på metoden som en litteraturpædagogisk arbejdsform, der tager udgangspunkt i læsernes egne førstehåndsindtryk af teksten, og de har tilpasset spørgsmålene til børn både i indskolingen og på mellemtrinnet:

- ” 1. Var der noget du godt kunne lide ved bogen?
- 2. Var der noget du ikke kunne lide ved bogen?
- 3. Var der noget der undrede dig?
- 4. Var der noget du lagde mærke til, fx i sproget, i illustrationen? Kom du til at tænke på andre bøger og film? ”

*(Moos & Vilhelmsen, 2002, Moos & Vilhelmsen 2006 og Moos & Vilhelmsen 2007)*

## Billedbogssamtalen

Elevernes umiddelbare indtryk af billedbogen er udgangspunktet for samtalen, og det begynder allerede ved en fysisk præsentation af bogen. Hele ikonoteksten inddrages – eleverne ser på

titel, forside, bagside og satsbladene, og begynder allerede der at spore sig ind på, hvad den handler om og give deres bud på det. Det er med til at skærpe forforståelsen.

Højtlesning er centralt i et forløb med billedbøger i indskoling, fordi børnene får en fælles oplevelse og et fælles udgangspunkt, som er en god baggrund for de fælles aktiviteter, der er basale for dialogisk undervisning. Læseniveauet vil også være meget forskelligt på de første klassetrin, og eleverne kan sagtens få øje på både verbale og visuelle kvaliteter gennem oplæsning.

Der skal læses op flere gange, da en forudsætning for dialogisk samtale er, at eleverne kender teksten godt. Derudover øger genlæsning opmærksomheden på, at det er en skabt tekst. Det er vigtigt, at alle elever har mulighed for at følge med i bogen.

Den første læsning skal være så sammenhængende som muligt, og man kan fx læse bogen højt sidst på dagen første gang og evt. nedtone de spontane spørgsmål. Den følgende dag læses den igen og billedbogssamtalen påbegyndes, eventuelt med en genfortælling af billedbogen. Det er vigtigt, at der er god tid til at se på billederne – tid til at fordybe sig og undre sig.

Når samtalen skal dreje sig om ikonoteksten i en billedbog, skal der fokuseres på den verbale og den visuelle tekst på samme tid.

Udgangspunktet for samtalen er de fire nævnte grundspørgsmål til den umiddelbare dialog, som skal udbygges med spørgsmål med fokus på samspillet mellem billede og tekst. Det vil naturligvis være meget forskelligt, hvilken undren, bogen fremkalder hos eleverne, men det er nødvendigt at få en dialog om nedestående uddybende spørgsmål, således at man som lærer sikrer

sig, at man medtænker samspillet mellem billede og tekst:

1. Var der noget, du godt kunne lide i den historie, ordene fortæller?
2. Var der noget, du godt kunne lide i den historie, billederne fortæller?
3. Var der noget, du ikke brød dig om i den historie, ordene fortæller?
4. Var der noget, du ikke brød dig om i den historie, billederne fortæller?
5. Var der nogle billeder, du godt kunne lide?
6. Var der nogle billeder, du ikke brød dig om?
7. Var der noget, der undrede dig? I ordene? I billederne?
8. Var det ordene eller billederne, der var mest interessante? Fortæller de samme historie? Ville ordene være gode uden billederne? Ville billederne være gode uden ordene?
9. Var der nogle ord, du lagde mærke til? Var der noget i billederne, du lagde mærke til? Kom du til at tænke på andre bøger eller tegneserier eller film?

Både almene spørgsmål og særligt danskfaglige spørgsmål kan avendes, når det handler om billedbøger. ”Kan du genkende noget fra dit eget liv?” lægger op til at drøfte eksistentielle problemstillinger. ”Hvilke historier kan du finde i bogen?” vil sætte fokus på ikonoteksten ligesom spørgsmål som ”Får vi at vide, hvad personerne tænker? Eller hvad de føler? Kan vi se eller læse det i teksten eller i billedet?”

Selv om ”billedbogssamtalen” er en åben metode, og selv om den lægger op til dialogisk undervisning, skal man være opmærksom på, at der kan være en risiko for, at det er metoden, der kommer til at styre og ikke ikonoteksten. Det er ikke

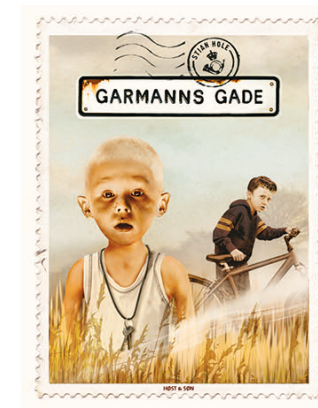
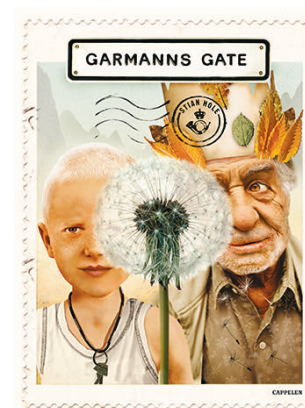
en mekanisk metode, som man kan følge skridt for skridt, men støtte- eller følgespørgsmål kan uddybe spørgsmålene. Man kan fx sammen med børnene undre sig over, at man ikke ser Garmanns far, men kun hører hans gode råd. Måske kan eleverne få øje på tallet 7, som optræder flere gange i løbet af historien. Garmann lærer at fløjte i løbet af historien. Er der nogen, der har bemærket den udvikling? Roy mener i starten af historien, at Frimærkemanden er ond ved katte. Hvordan fortæller den visuelle tekst noget andet? Muligvis undrer nogen elever sig over brandmændene, der hverken ser danske eller norske ud. Den voksne vil måske få associationer til 11. september 2001 i New York. Hvad med skoene i telefonledningerne? Måske vil nogen af eleverne undre sig over, at Garmann ikke bliver skældt ud pga. branden. Hvorfor regner det med mennesker på opslag 18 (en reference til René Magrittes billede: *Galconda*)?

## Forslag til andre aktiviteter

- Anvendelsen af it og medier er også i danskundervisningen et vigtigt fokusområde. Der skal tænkes både på *brug af, læring om og læring med* it og andre elektroniske medier. Produktion og formidling, analyse og kommunikation, vidensdeling og samarbejde er vigtige faktorer i denne sammenhæng (*Fælles Mål*, s. 63). Man kan i denne kontekst introducere eleverne for billedbehandlingsprogrammet Photoshop og lade dem arbejde med at lave deres egne opslag. Start med at vise dem opslag 3 i *Garmanns gade* (se smart-fil). Opslaget består af fem lag og enkeltelementer. Tal om, hvad de forskellige lag gør ved billedet. Og vis dem, hvad der sker, når elementerne et efter et fjernes. Lad bagefter elev-

erne arbejde med deres egne elementer, fx billeder taget med deres mobiltelefon. Scan også tegninger og lign., som de kan bruge i arbejdet med at skabe deres eget opslag. Lav evt. opslaget i fællesskab på den elektroniske tavle.

- Man har valgt forskellige forsider på den norske og den danske udgave af *Garmanns gade*. Hvilken betydning får det for det umiddelbare indtryk af bogen? Lad eleverne selv tegne/lave en ny forside.



- Lad også eleverne tegne det sted i bogen, de synes bedst om.
- Der er intertekstuelle referencer til billedkunstnerne Edward Hopper og René Magritte: Vis eleverne Edward Hoppers billeder: *Morning sun* og *Excursion into philosophy*. Vis dem også Edward Hoppers billede *High noon* og sammenlign det med opslag 17 fra *Garmanns sommer*.

Vis også eleverne *Golconda* af René Magritte og sammenlign det med opslag 18 fra *Garmanns gade*.



Vis eleverne billederne på den interaktive tavle og lad dem sammenligne dem med Stian Holes billeder.

- Lad dem tegne eller male en af personerne fra bogen.
- Lad dem arbejde med en dramatisering af en scene, de har forholdt sig undrende til.
- Del eleverne op i grupper og lad en fra hver gruppe være en af personerne i bogen og lad de øvrige elever interviewe den person.
- Lad eleverne beskrive en person fra gaden/vejen derhjemme.
- Lad dem beskrive Garmanns forældre.
- Tal om symboler og overtro, fx krager, sorte katte, syv års ulykke.
- Lad eleverne lave deres eget herbarium.
- Hent råd og vejledning hos skolebibliotekaren.

## Litteraturliste

Chambers, A. (1996). *Tell Me: children reading, and talk*. Maine: Stenhouse Publishers.

Christensen, N. (2003). *Den danske billedbog 1950-1999: Teori, analyse, historie*. Frederiksber : Roskilde Universitetsforlag/Center for børnelitteratur.

Dahlerup, P. (1998). *Dansk litteratur: Middelalder*. København: Gyldendal.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.

Dysthe, O. (2000). "Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes". I: K. Esmann, A. Rasmussen & L. B. Wiese (red.). *Dansk i dialog*, s. 15-47. Frederiksberg: Dansk lærerforening.

*Fælles Mål 2009. Dansk.*

Halberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. I: *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3-4, s. 163-169.

Hole, S. (2008). "Mitt andre liv. Notater fra arbeidet med bilderboken *Garmanns sommer*". I: P. O. Kaldestad & K. B. Vold (Red.) *Årboka. Litteratur for barn og unge 2008*, s. 168-173. Oslo: Det norske Samlaget.

Hygum Sørensen, D. (2010, 20. februar). "Norsk illustratør vinder læserhjerter". I: *Politiken*

Kampp, B. (2002). *Barnet og den voksne i det børnelitterære rum*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2002). *Men først skal bogen læses*. København: LR Uddannelse.

Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2006). *Omme bag klædeskabet*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Moos, I. & Vilhelmsen, K. (2007). "At være lærer med *Sisdæ sjangsæ*". I: *Billedromaner i brug*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Nikolajeva, M. (2004). *Billedbogens puslespil*. København: Høst.

Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). "Fra symmetri til kontrapunkt. Billedbogen som kunstnerisk form". I: Mørch-Hansen, A. (Red.). *Billedbøger & børns billeder*, s.135-162. København: Høst.

Raney, K. (1998). "A Matter of Survival: On being Visually Literate". I: *The English & Media Magazine*, nr. 39, s. 37-42.

Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion*. (3. udg.). København: Akademisk Forlag.

Weinreich, T. (2004). *Børnelitteratur mellem kunst og pædagogik*. (2. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

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

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

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

Ina Bruhn, David Meinke og Caroline Ørsum: **Genstart**-serien af Sofia Esmann

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Garmanns sommer* er forbi og i *Garmanns gade* er det Roy fra fjerde der bestemmer. Roy er konge og general, og hans cykel har 26 gear.

”Er du for fej til at tænde en tændstik?” hvisker Roy til Garmann. ”Du tør ikke.”

”Kun den som er meget bange kan være modig,” siger far. Men hvem kan være modig, når Roy spærrer for lågen?

Stian Hole har med sine tre bøger om Garmann – *Garmanns sommer*, *Garmanns gade* og *Garmanns hemmelighed* – ikke alene skrevet nogle stærke og vedkomne historier, han inviterer også sin læser ind i et helt fantastisk billedunivers. Kirsten Jordal har udarbejdet en litteraturguide til Stian Holes *Garmanns gade* og giver med den nogle bud på, hvordan man kan arbejde med tekst og billeder i indskolingsklasserne. Til guiden hører også en smart-fil med elevopgaver.

Denne og andre litteraturguider kan downloades gratis på <http://hoest.dk/laerervaerelset.aspx>

Høst & Søn

