



Anna Kvist

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk,
Hasseris gymnasium; ekstern lektor, Ålborg Universitet.
i12ak@sprog.auc.dk

Litteraturlæsning og mundtlig kompetence i gymnasiet

I Danmark er det ligesom i mange andre lande en selvfølge at inddrage litteratur i gymnasiets sprogundervisning, men i teoridannelsen om optimal indlæring af fremmedsprog har opfattelsen af skønlitteraturens rolle været af noget skiftende karakter. Skønlitteraturen er i indland og udland i perioder blevet set - og ses ind imellem stadig - som problematisk i forhold til en pragmatisk hverdagskompetence, og i forhold til en undervisning med sigte på, at eleven skal kunne klare sig i hverdagen i målsprogslandet, føre en samtale på målsproget og kunne reagere situationsorienteret. Mærkelig nok er den endog blevet set som problematisk i forhold til sprogdidaktisk orienteret undervisning, f.eks. sprogøvelser og ordforrådsøvelser, og endelig også som problematisk i forhold til *Landeskunde* og den interkulturelle side af sprogundervisningen, hvor jo egentlig én af litteraturens klassiske styrker ligger.

Kommunikation og kompetence

Ser man på sprogfagsudgivelsernes metodeforslag til behandling af litterære tekster i sprogundervisningen, viser det sig, at tyngdepunktet stadig ganske ofte ligger på indholdsforståelsen. Det er der gode grunde til, for så vidt som indholdsforståelsen af en tekst allerede er en prøvesten for sproglig kompetence hos den fremmedsprogede læser. For overhovedet at nå så vidt som til en tekstforståelse, er det ikke nok at have lært sproget i et eller andet omfang, man må også have udviklet en sans for sammenhænge i en fremmed verden. Konkrete ting som personer, situationer og hændelser er lettere at forstå end de abstrakte ideer og konnotationer, der ligger bag det konkrete. Men i litteraturen forbindes lagene: Fortællinger knytter an til hverdagserfaringer og giver samtidig en tilgang til den fremmede virkelighed. Derved skabes der en mulighed for at arbejde kontrastivt med masser af muligheder for læserreaktion, og det vil i denne sammenhæng sige: elevreaktion.

Teksten kan hurtigt reduceres til temaarbejde, til en spejling af 'virkelighed' eller også bare til afsæt for at snakke på fremmedsproget. Det er heller ikke så dårligt, da det selvfølgelig er et af sprogundervisningens fremmeste mål at give eleverne mulighed for at

lære at udtrykke sig mundtligt og skriftligt i målsprogslandet, andre steder i verden og i klassen: kort sagt at fremme den sproglige kompetence. Litterære tekster repræsenterer netop også denne hverdagskommunikation, men på en sammensat og koncentreret måde gennem billeder, symboler, form, flertydighed, kulturelle konnotationer, der også involverer det affektive register og skaber grundlaget for 'egentlig' kommunikation.

Et faktuel, videnskabsmæssigt fundament er helt nødvendigt for tilgangen til en anden kultur og et andet sprog, men vel at mærke i samspil med de subjektivt formidlede udsnit af verden, som litteratur, kunst og andre medier formidler. Fortælling og fortolkning giver mulighed for en autentisk, ægte kommunikation i sprogundervisningen, fordi fortælling og fortolkning er fundamentale menneskelige udfoldelser, hvis store potentiale ligger i, at læseren accepterer den fiktive verden i dens egen logik. Nysgerrigheden efter at forstå den fiktive verden og ens egen erfaring af denne verden giver kolossale muligheder for intense diskussioner og meningsfyldt arbejde i undervisningen. Både arbejdet med brugstekster og hverdagsdialoger og den litterære forms udtryksvariation er arbejde med sprogets forskellige og alligevel forbundne funktioner og derfor en nødvendig del af sprogundervisningen.

Eleven som aktiv læser

Litteratur i sprogundervisningen har især fået vind i sejlene med receptionsæstetikens syn på læseren som medskaber af betydning. I modsætning til et litteratursyn, hvor teksten primært ses som et selvberørende hele, er læseren ud fra en receptionsæstetisk synsvinkel en medspiller, der må udfylde tekstens åbenhed, de såkaldte 'tomme pladser'.¹ Inspirationen herfra har præget litteraturredidaktikken og åbnet nye muligheder i et fremmedsprogspædagogisk perspektiv, idet fortolkningsarbejde på denne baggrund bl.a. består i at fokusere på læserens umiddelbare tekstforståelse og fantasifulde og kreative omgang med teksten. I sprogundervisningen bliver de forskellige tolkningsmuligheder så til autentisk afsæt for at snakke sammen på fremmedsproget.

Litteraturen er dialogskabende gennem muligheden for kulturspecifikke iagttagelser og erfaringer og gennem sin grundlæggende flertydighed. Det forudsætter selvfølgelig også en åben lærerrolle og at turde tillade og fremme denne dialog. Undervisningen fokuserer også her på det pragmatiske og sprogligt funktionelle, men blot på et andet niveau, et 'fiktionalt' niveau, som jo er en væsentlig del af vores mentale udstyr og som kan komme til udtryk sprogligt. Det er her vigtigt, at læreren medvirker til, at eleverne får det størst mulige udbytte af undervisningen, så det ikke kun bliver ved den umiddelbare forståelse. Det gælder i bestræbelserne på at udvide forståelsen mest muligt om at bruge den kreative, affektive og fantasibetonede tilgang til en kognitiv indsigt i samspillet mellem indhold og struktur.

Lærerens forventning til litteratur er ikke straks at forstå alt, men at være indstillet på at måtte gætte, spørge, søge, fortælle ... Fra anden læsning i ordets videste forstand har læseren - og det vil i denne sammenhæng sige eleverne - nogle forventninger på forhånd til forløb og udgang af en fortælling - en forventning, som efterhånden er mere og mere varieret gennem elevernes brug af hypertexter. Som læsere forventer de i teksten at blive præsenteret for noget, der er værd at fortælle, og de forventer selv at kunne se visse sammenhænge. Det er en udfordring for sproglæreren, fordi stoffet er mindst trefold fremmed, såvel hvad angår sprog, kultur som tid. Derfor er perspektivovertagelsen ikke bare nogen nem leg og heller ikke bare en variationsmulighed, men en meget anvendt igangsætter i arbejdet med tekster.

For at komme sprogligt og indholdsmæssigt ind på teksten må de forkundskaber, eleven har, og som har overførselsværdi, hentes frem gennem opgaver, der selekterer og bidrager til indsigt i sammenhængen mellem tekstens form/ struktur og indhold. Dvs. opgaverne skal bidrage til elevens erkendelse af, at betydningen - og dette gælder jo ikke kun litteraturen - også ligger i formen.

Opgavemuligheder

Uanset sprogniveau er opgaver som hjælp til forståelse et godt kort; på sproghold i gymnasiet (2. og 3. fremmedsprog) er der ikke så sjældent en afstand mellem, hvad eleverne har at bidrage med indholdsmæssigt og den sproglige udformning, de formår at give indholdet, uanset lærerens omhu med at finde passende tekster i forhold til sprogniveauet. Problemet er også kendt på sprogfagenes litteraturkurser, hvor litteraturvidenskabelig faglighed og sprogfærdighed kan have vanskeligt ved at nå sammen i begyndelsen.

På alle tyskundervisningens klassetrin i gymnasiet gælder det om at finde øvelser, som giver rum og tid til at trække de nødvendige formuleringer frem. Et krav til øvelserne må være, at de er indholdsmæssigt tilfredsstillende og kan hjælpe eleverne til at opnå den opmærksomhed i flere lag, som sprogindlæring kræver.

Jeg har fra min undervisning gode erfaringer med at bruge:

- brug af elevspørgsmål som gennemgående metode
- elevens overtagelse af perspektiv
- gode illustrationer, som eleverne laver ledsagende tekster til

Elevernes arbejde med udarbejdelsen af spørgsmål styrker indlevelsen, intensiverer læsningen og skærper fokuseringen. Overtagelse af perspektiv som øvelse har ud over mange andre fordele den store fordel, at den inspirerer til en større variation i brug af sproghandlinger. Erfaringsmæssigt består en stor del af undervisningssamtalen af be-

skrivelse og argumentation og en mindre del af ekspressive udtryk for oplevelser og følelser. Det er ellers områder, som er ekstra vanskelige, da det på fremmedsproget er svært at opnå en slags fortrolighed med eller bare kendskab til dobbeltydigheden, de konnotative værdier og tabuiseringer just på det affektive felt, som netop litterære tekster giver adgang til.

Jeg er i forlængelse heraf især glad for at bruge associogrammer til:

- titel, titelanalyse
- genre
- begreber
- tiden og stedet
- modsætninger, kontraster
- ironi
- gentagelser

Associogrammer til teksternes titler samler helt konkret sproglige vendinger og et relevant ordforråd sammen med en indholdsmæssig forestillingsverden. Det er her interessant, at der banes vej ind i teksten, også selvom associationerne ikke nødvendigvis holder i forhold til teksten! Som eksempel vil jeg nævne Judith Hermanns tekster. *Rote Korallen*, *Bali-Frau*, *Sommerhaus*, *später* og *Camera Obscura*² udløser som titler væsentligt mere eksotiske forestillingsverdener, end teksternes univers indeholder, men det bliver netop en god pointe i samtalen om teksten.

Associogrammer til genren kan eksempelvis åbne for forventninger til opbygning, form og udtryksmåde og kan dermed støtte orienteringsevnen ved gennemlæsningen. Eleven får her et vokabular, som han/hun kan trække på ved mange senere lejligheder.

Kompetencer i spil

For så vidt kan arbejdet med litterære tekster udvikle et fint spektrum af kompetencer- sproghandlingskompetencer som beskrivelse, argumentation og ekspression. Men det kan også føre til en afkodning af fremmedhed i dobbelt forstand, dels den litterære fremmedhed som sådan og dels den sproglige fremmedhed. Også den kulturelle kompetence styrkes ved denne form for litterær kulturformidling. Mange kompetencer er i spil i sprogundervisningen, og det er en udfordring både at skabe plads for elevernes kombinationsevne og at sætte fokus på vendinger, på glæden og sejren ved at udtrykke sig på fremmedsproget.

Man kan argumentere med, at forventning ganske vist styrer læsningen som forståelseshjælp i første omgang, men at den i det lange løb både sprogligt og indholdsmæssigt kan ses som en hindring, *hvis* læseren bliver stående ved bekræftelsen af det, han/hun

kender. Hertil må siges, at 'ren' projektion eller identifikation, dvs. det at læse sig selv ind i teksten som eneste udbytte, jo allerede af sproglige grunde ikke er muligt; det er simpelthen svært at undgå en vis fremmedforståelse, dvs. ikke at leve op til fremmedsprogets iboende krav om at flytte sig.

Igennem litteraturen sættes spørgsmålstejn ved det kendte. Det ligger derfor lige for at udnytte, at litteraturen repræsenterer anderledesheden, alternativet og erkendelsen; dvs. at udnytte den litterære teksts appel til perspektivskifte, at udnytte den 'forestillede' virkelighed og at udnytte litteraturens grænseoverskridende karakterer - både i forhold til tid, sted og kultur. Arbejdet med litteraturen er konnotationsdannende og horisontudvidende. I det uvantes sammenstød med det vante ligger et erfaringspotentiale med store sproglige og eksistentielle muligheder.

Noter

1 Jf. Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 4. opl. München; Wilhelm Fink, 1994. Dele heraf på dansk jf. W. Iser: *Tekstens appelstruktur*. i: M. Olsen et.al.(red.): *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Kbh.; Borgen 1981.

2 Judith Hermann: *Sommerhaus, später. Erzählungen*. Frankfurt am Main; S. Fischer, 1998. (Collection S. Fischer; Bd. 94)

Litteratur

Apelt, Walter: *Nachdenken über Fremdsprachenunterricht*. i: *Fremdsprachenunterricht* 1, Berlin, 2000.

Arendt, Manfred: *Entrümpelung des Methodenrepertoires*. i: *Fremdsprachenunterricht* 6, Berlin, 1996.

Hohmann, Heinz-Otto: *Ausbau der Sprachkompetenz durch kontextuelle Wortschatzarbeit*. i: *Fremdsprachenunterricht* 6, Berlin, 1996.

Schneider, Gunther: *Fremde(s) kennenlernen und Fremdheit abbauen - die narrative Komponente im Fremdsprachenunterricht*. i: *Fremdsprachenunterricht* 4, Berlin, 1996.