

At skrive drejebøger



Lis Ramberg Beyer

Lektor, cand.mag. (fransk og engelsk)
Christianshavns Gymnasium.

En oplagt og efterhånden meget traditionel måde at læse litteratur i gymnasiets sprogfag på, er at læse en roman og så se filmatiseringen. Så kan eleverne på fremmedsproget diskutere forskellene mellem bog og film, hvilket de er virkelig gode til. Hvis man som lærer er en lille smule mere dristig, kan man lade eleverne se filmen først og så bagefter læse bogen. Hver gang jeg har gjort dette, har det overrasket mig i hvor høj grad eleverne har været præget af filmversionen, mens de læser bogen. Langt mere end bogen præger dem, når den gennemgås først. Dette fænomen er spændende at diskutere med elever og sammen med dem prøve at nå til en bevidsthed om, hvor stor indflydelse billedmedierne har på vores tanker og hukommelse.

At selv en tekstnær filmatisering kan

lede på vildspor, har jeg et eksempel på fra dette års HF-eksamen. En elev kom op i Raymond Carvers *Tell the Women We Are Going* og fortæller på udmærket engelsk om, hvordan de to fyre til sidst voldtager og dræber pigerne. Læreren foreholder hende tekstens ordlyd, og modstræbende finder eleven efterhånden ud af, at der slet ikke er tale om voldtægt, og at det 'kun' er den ene fyr, der dræber pigerne. Hvorpå hun pludselig forstår historien. Men så skynder hun sig at sige, at den manglende forståelse var filmens (*Short Cuts*) skyld, fordi den var meget „rodet og forvirret“.

Nutidens unge har fået det stempel, at de ikke gider læse bøger, kun se film. Bibliotekernes lånertal modsiger dette, men det er et faktum, at unge i dag ser langt mere film og video end tidligere

generationer. Og de tager det stort set for givet, at alle de bøger, vi læser i gymnasiet, findes som film. Ofte virker filmatiseringen absolut motiverende på eleverne og giver dem lyst til at læse bogversionen. I begyndersprogene, hvor hele romaner er svære at nå, kan det være et vigtigt pædagogisk element, at klassen kan se filmen og så nøjes med at læse uddrag af teksten. Men læreren bør være meget omhyggelig med at forholde eleverne til den TEKST de læser, så de ikke bare læser hen over ordene og så husker filmen. Dette mærkede jeg i min 2.g i fransk, hvor klassen først så filmen *Née en France* og så bagefter læste uddrag af bogen. Flere elever blev næsten småfornærmede, når teksten afveg fra det, de kunne huske fra filmen. Især i begynderfransk er eleverne så usikre på deres egen sproglige formåen, at der ikke skal meget til, før de tvivler på, at de har forstået det, de læser. Og så bliver det filmversionen, der kommer til at fylde i deres bevidsthed.

Når dette er sagt finder jeg, at de fleste elever udmærket kan forholde sig med ironisk distance til deres egen afhængighed af den visuelle fortælling. Dette vidner følgende anekdote om:

En lektor i samfundsfag på Københavns Universitet anbefalede en meget vigtig bog til sine elever - 800 sider med nyttige statistiske og samfundsrelevante fakta. Eleverne så mere og mere trætte ud ved tanken, indtil der lød en spag stemme fra bageste række:

„Findes den ikke på video?”

I stedet for at falde i en af to grøfter, hvor den ene er at bruge film for meget

i undervisningen, den anden slet ikke, kan læreren udnytte elevernes viden og bevidsthed om filmmediet på konstruktiv vis i sprogundervisningen, ikke blot til at træne talesprog ved at læse dialogerne, men også i litteraturlæsningen. Dette vil jeg belyse med to parallelle eksempler fra sidste skoleårs engelskundervisning.

To romaner, der ikke er filmatiserede

Da vi sidste år skulle vælge en roman i mine to engelsklasser, valgte 3.g sproglig højniveau Paul Austers *Moon Palace*, og 2.g sproglig valgte Ballards *Running Wild*. Vi anvendte diverse mere eller mindre anerkendte metoder i gennemgangen, og klasserne var glade for romanerne. Da vi nærmede os slutningen kom spørgsmålet „Findes den ikke på film?” Andre af såvel Austers som Ballards værker er filmatiserede, så spørgsmålet var forståeligt. Da jeg måtte svare benægtende, kunne jeg ikke lade være med at tilføje „Og hvorfor tror I så ikke, denne roman er filmatiseret?” Reaktionen var over al forventning. Eleverne gik ind i grundige analyser af romanerne, hvad angår såvel struktur, stil, personkarakteristik som andre faktorer, der kunne være medvirkende til, at netop denne bog ikke var blevet filmatiseret. Klassediskussionerne blev ført på et højt plan, såvel intellektuelt som sprogligt, hvor nogle elever fremførte deres grunde til, at den ikke var filmatiseret, mens andre kom med lige så mange argumenter for, at den udmærket kunne filmatiseres.

Begge klasser fik som deres næste stil at skrive en drejebog over romanerne,

som indeholdt alle de vigtige og centrale dele af bogen. De måtte gerne arbejde sammen to og to. Vi lavede først en overordnet brain-storming, hvor jeg havde rollen som ordstyrer og sekretær, der skrev vigtige punkter og nøgleglaser op på tavlen.

Termer som *flash back*, *voice over* m.m. er stort set blevet til danske ord, som alle elever kender, mens f.eks. *flash forward* er knapt så kendt. Det er imidlertid et nyttigt udtryk i litteraturlæsning, som bidrager til at bevidstgøre eleverne om forskellige stilistiske virkemidler. Ballard og Auster bruger såvel *flash back* som *flash forward*, men Ballard i denne bog på en langt enklere måde end Auster, hvilket passer fint til 2.g niveauet.

Ballards *Running Wild* er skrevet som en dagbog af en politipsykiater, der udforsker mordene på en række rige familier i England. Der er stort set ingen dialog, og stilen er køligt rapporterende uden personkarakteristikker eller følelser. Dette mente mange elever var hovedårsagen til, at bogen ikke er filmatiseret, mens andre mente, at man sagtens kunne lave en spændende krimi, men at den kunne blive lovlig blodig, hvis alle mordene ligefrem skulle vises.

Nogle til daglig absolut seriøse drenge kastede sig ud i en action-mættet thriller med replikker som:

Father: What! Are you girls crazy or am I still asleep?

Gail: No Dad, you are not asleep, you are just facing your last day!

Mother: What are those clothes you are wearing? You look like a couple

of G I Jane Wannabes.

Annabel: You never understood us, you never were a real mom! Gail, let's finish our ex-parents right away!

(*Annabel pours gasoline over the father and mother who desperately try to get loose.*)

En sprogligt meget svag elev lavede sit livs stil, idet hun formede den som et interview med en kendt filminstruktør - hende selv - hvor hun berettede om sine grunde til at filmatisere romanen: Det moderne samfunds fremmedgørelse af nære relationer, kernefamiliens krise, pressens og autoriteternes mangel på vilje til virkelig at gå i dybden med problemer osv. Hendes ildhu smittede af på det sproglige, og denne stil blev faktisk et gennembrud for hende i faget engelsk. Pludselig troede hun på sig selv og blomstrede utroligt op.

En del elever kom, efter nøje overvejelser og adskillige forsøg på at lave et filmmanuskript, og bad om at få lov til at lave en 'almindelig' stil. Det vil jeg komme ind på i den samlede evaluering.

3.g'ernes roman, Austers *Moon Palace*, er ligeledes skrevet i jeg-form med en gennemgående hovedperson. Men stilen er langt mere følelsespræget, der er utallige litterære referencer, utrolige sammentræf og historier inden i historien. Som en elev, der fravalgte drejebogsopgaven, beskriver bogen:

Moon Palace plays with recognizable themes and concerns within the universe of Paul Auster. Of course Marco is an orphan, his mother dies at 29, his father is a mystery of whom not

even a picture remains, and Fogg grows up with his uncle Victor, an itinerant clarinetist who leaves Marco his personal library of a thousand books.

Marco (Polo?) (Phileas?) Fogg - all symbolizing explorers in human history and fiction.

The novel is narrated in concentrated circles; it evolves around the three generations of complete strangers who belong to the same family. Coincidences bring unforeseen changes to their lives: at the centre of this dysfunctional family universe is the comical overweight figure of Solomon Barber who, as the story turns out, is Marco's father. For Auster it is a story which boils down to a series of missed chances. The pieces of jigsaw puzzle covering three generations are there from the beginning, but nobody bothers to fit them together. All the movements in the novel are cyclical, no sooner does Marco Fogg finish one cycle of his life than he begins another, until he ends up, literally at the end of the world, beyond which there is nothing but emptiness.

Ovennævnte elev var først begejstret for ideen med at lave en drejebog, men efterhånden blev det hende klart, at hun hellere ville skrive en traditionel stil, hvor hun kunne udtrykke sin egen mening om bogen.

Andre elever var imidlertid glade for opgaven, der var livlig aktivitet i de to timer, de fik til at forberede stilen, og jeg måtte springe rundt fra gruppe til gruppe for at tage stilling til det væld af kreative tanker, der kom på bordet.

Under gennemgangen af bogen havde jeg forsynet klassen med arbejds-spørgsmål, noget jeg synes, mange elever er ved at blive næsten for afhængige af. Hvor er lysten til først selv at danne sig sin mening om de tekster, man læser, spørger jeg undertiden mig selv. Så jeg varierer ved bl. a. at bede dem om, til hver gang, at finde tre centrale steder i lektien, som de så skal læse op og begrunde, hvorfor de har valgt. Det synes jeg til gengæld fungerer rigtig godt, og det viste sig da også, at mange elever brugte disse steder som nøglepunkter i deres drejebog / stil.

En meget tilbageholdende elev beskriver Moon Palace som „a journey through time” og valgte derfor at lave en dogmefilm, hvor hun er meget omhyggelig med alle detaljer:

The set: *A Chinese restaurant in New York. Marco is talking to the camera.*

He is a bit absent-minded. It seems as if something is bothering him.

„I love her. I mean, she is like my guardian angel, she saved me from my selfdestructive way of living, and now I feel I'm back where I started ...

[Pause, he runs his fingers through his hair] *God, what would I achieve with my life.. I feel like I'm a car or train or something like that, and faith decides whether I can run or not, it decides whether my gas tank is full or empty ...*

[Pause, Marco takes another gulp of his coffee] *It's also a full moon, maybe that's why it's extra hard to concentrate. I have always been fascinated by the moon, it reminds me of something mysterious but still truthful. You can't touch it, but maybe it's your imagination which gives you that idea -*

if you go deeper than the surface maybe you really can touch the moon...

[Pause, he takes a little piece of paper out of his pocket and smiles]

Once I got this proverb in a fortune cookie: The sun is the past, the earth is the present, the moon is the future. Beautiful, right? I would like to believe in that."

Karakteristisk for især 3.g'ernes drejebøger er, at de gør meget ud af *stage directions* og bruger *voice over*, monologer og andre film tricks, for at få Austers tanker og meninger med i filmen. Selve dialog-skrivningen fandt de fleste ikke særlig interessant, det blev for banalt, mente de, selv om jeg tappert forsøgte at inspirere dem til dybe og spændende samtaler mellem persongalleriet.

To muntre fyre slår sig dog løs i en scene af deres egen opfindelse mellem Marco og en prostitueret, hvor de får vist, at de behersker andre nuancer af det engelske sprog end følgende seriøse indledning til drejebogen, som jeg har valgt at citere i stedet:

Scene 1. Fogg arrives at the beach. Very filthy and exhausted he lies down in the sand. For a few moments he lies there without moving. Then suddenly he sits up and observes the moon. [Voice over] „I was brought here by fate. This is where I start, this is where my life begins, because my life until now, and especially the last six years, has been very dramatic though also very educative“.

Scene 2. The moon from the first scene turns into a moon on a TV screen. Fogg

walks by the TV screen which is placed by the window in a store. You follow Fogg who walks down the crowded streets of New York, and after a while he finally reaches his apartment where the furniture consists of boxes full of books. [Voice over] „I came to New York in the fall of 1965. At that time the media were very much into the idea of putting a man on the moon.“

At eleverne ikke blot anvendte deres egen frie fantasi, men rent faktisk udnyttede de ting, vi havde drøftet i klassen vidner følgende uddrag om:

„Flash back og flash forward are artistic effects which Paul Auster uses a great deal.

Flash forward works as small appetizers giving you hints about the future, flash backs structure the past, so it is easier for the reader to develop an opinion about the characters. Both aspects are important. ...Flash forward moreover stresses the concept of destiny, these pieces of information, these patterns we get initiated in, are nothing less than fate, the fact that no man can escape his lot.“

Samme elev, endnu en stille og genert pige, slutter sin stil med at give Moon Palace „four out of five hearts“.

Evaluering

Udgangspunktet var, at klasserne skulle skrive en stil over romanerne. Men inden da gennemgik vi naturligvis i fællesskab romanerne mundtligt som afslutning på læsningen. Bevidstheden om, at de skulle lave en drejebog til filmatisering

af romanen, med alle nuancer, bevirkede imidlertid som ovenfor nævnt, at de gjorde sig mere umage end sædvanligt med deres mundtlige fremstilling for at præsentere deres synspunkter.

I al litteraturgennemgang er det afgørende, at læreren lader eleverne komme til orde med deres tolkninger og fungerer som ordstyrer og inspirator. Ikke desto mindre er det lærerens ansvar, at teksten er forstået i dybden, og at hurtige, meget talende elever ikke får lov til at dominere, hverken sprogligt eller forståelsesmæssigt.

Et andet problem i sprogundervisningen, især i litteraturgennemgang, er, at få eleverne til at tale målsproget i gruppearbejde. Men hvis de ved, at de skal producere et skriftligt produkt, er de nødt til at diskutere deres meninger på målsproget i grupperne, og deres mundtlige fremstilling bliver langt mere struktureret og sprogligt tilfredsstillende, selv om de naturligvis ikke skal læse en stil op for resten af klassen.

Denne kombination af den skriftlige og den mundtlige dimension ses ligeledes i det nye forsøg i skriftlig engelsk på 3.g sprogligt højniveau, hvor eleverne skal forholde sig til og inddrage flere tekster og eventuelt billeder i besvarelsen af deres opgave. I stedet for det traditionelle essay om blot en enkelt litterær del.

Typisk for især 3.g højniveau var, at sprogligt dygtige elever fravalgte drejebogs-opgaven, fordi de ikke følte, de her fik nok mulighed for at udtrykke deres tanker og meninger om romanen.

Men selve det at skulle forholde sig til drejebogs-tanken, gjorde dem opmærksomme på kvaliteter i romanerne, de måske ellers ikke havde lagt mærke til.

Drejebogsstilen var en tak mere populær i 2.g, hvor mange sprogligt usikre elever fik lejlighed til at vise, at de kunne udtrykke sig på udmærket dagligdags-engelsk, hvilket gav dem lidt tiltrængt selvtillid over for det skriftlige.

I 2.g læste vi bagefter Nadine Gordimers to noveller *Country Lovers* og *City Lovers*, begge noveller på en 8-10 sider. Eleverne var glade for novellerne, som gav dem lyst til at læse mere om Sydafrika. Bagefter så vi en filmatisering af *Country Lovers*, hvor det var lykkedes instruktøren at lave en film på en time over den ret korte novelle. Eleverne var meget kritiske over for filmatiseringen, som de syntes overdrev brugen af billedsymboler til det næsten komiske. Til gengæld blev de meget bevidste omkring teknikken bag en god novelle - så kort og koncentreret kan en virkelig god forfatter beskrive en kompliceret historie, som en halvgod film bruger en hel time på. I vores mundtlige gennemgang kom vi således helt naturligt ind på andre måder at filme *Country Lovers* på, ligesom vi diskuterede hvordan mulige filmatiseringer af *City Lovers* kunne / burde være. At denne fremgangsmåde virkelig fik eleverne til at fokusere på den litterære dimension blev bevist, da en af eleverne pludselig sagde: „Nu kan jeg godt forstå, hvorfor hun har fået Nobelprisen“.

Som afslutning på Sydafrika projektet så eleverne *Cry Freedom*, som er speciel,

fordi der her er skrevet en slags roman efter / over filmen, som oprindelig er baseret på en engelsk journalists artikler. Der er andre eksempler på dette, bl.a. *The Wave*, og gudskelov er eleverne meget kritiske over for den form for 'litteratur'.

Konklusion

I mange lande indgår litteraturlæsning kun i ringe grad i sprogundervisningen. Selv i lande, som 'vi normalt sammenligner os med', f.eks. Holland, har man i gymnasierformen ikke blot tilladt, men ligefrem tilrådet, at sproglæreren gennemgår det pågældende lands litteratur på hollandsk! Dette er efter min mening en helt forkert holdning.

At læse god litteratur i sprogene er en vigtig motivationsfaktor - selv tilbageholdende elever får lyst til at ytre sig på målsproget, fordi det betyder noget for dem at få deres mening frem. Og bemærkningen „Må jeg ikke sige det på dansk“, som undertiden kommer i 1. og 2.g, bør læreren efter min mening afvise undtagen i specielle situationer.

Hvis en elev har dannet sig en mening om en læst tekst, kan vedkommende stort set altid få den frem på målsproget med lidt hjælp, ofte giver det selvtillid at komme med yderligere kommentarer.

Ovennævnte eksempler har givet mig mod til også på andre måder at inddrage filmmediet i litteraturlæsningen. F.eks. ved at lade elever skrive en drejebog

over en roman, hvor filmen *er* lavet, men som de ikke har set. Og så sammenligne bagefter.

Eller at lade elever kun se udvalgte klip fra en filmatisering, derefter lade dem selv skrive manuskript til resten og så sammenligne til sidst.

Ved læsningen af en tekst danner man selv sine egne indre billeder. Et spændende og motiverende element i sprogundervisningen er at lade eleverne sammenligne deres indre billeder, dels med de andres, dels med de ydre, de ser på film.

En differentieret anvendelse af filmmediet i litteraturgennemgangen skærper elevernes litterære og sproglige opmærksomhed og kan medvirke til at bygge bro mellem den mundtlige og den skriftlige dimension i sprogundervisningen.

Filmmediet kan med fordel inddrages i sprogundervisningens litteraturlæsning som andet end et adspredende krydderi på de trykte tekster. Nemlig som en konstruktiv og bevidsthedsskabende metode til at gå i dybden med litterære tekster og se, hvilke mekanismer forfatterne betjener sig af for at nå frem til deres mål.

Og det at skulle udtrykke sin mening om en tekst, man virkelig er optaget af, er efter min mening den bedste motivation til at udtrykke sig præcist og nuanceret på et fremmed sprog.