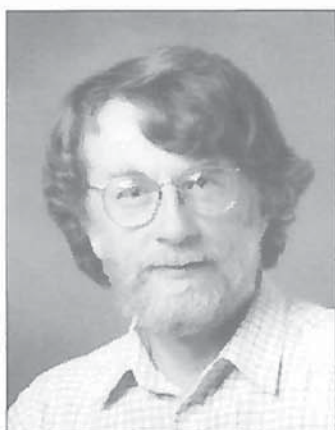


Imitation, skrivepædagogik og fremmedsprog



Uwe Geist

Dr. phil. fra Kiels universitet, lektor i dansk sprog ved Roskilde Universitetscenter.

*„Bin ich des Wahnsinns fette Beute?“
„Anton, du sprichst aber zu mir wie eine Mutter zu ihrem schwachsinnigen Kind“.
„Diese alten Saftsäcke!“**

Anton på 15 var lige kommet hjem fra en uge alene i Tyskland og var fuld af sin onkel Herberts talemåder. Han beherskede dem ikke i nær den grammatisk korrekte form som man må formode onklen havde iklædt dem når de spillede billard i kælderen. Men Anton var meget motiveret for at få grammatikken på plads i dem. Det Anton her gjorde var at tilegne sig nogle sproglige formuleringer ved efterligning, og det der fascinerede ham ved dem var først og fremmest deres sproglige udtryk.

* „Er jeg vanviddets fede bytte? (= Nu er jeg da helt fra den!)“

„Anton, du taler til mig som en mor til sit åndsvage barn!“

„Sådan nogle gamle hængerøve!“

Mennesket er en ret kompleks størrelse

Begge dele - indlæring ved efterligning og sproglige udtryk uden nogen speciel indholdsmæssig interesse - har ikke været god latin på bjerget i et stykke tid.

Det er ikke desto mindre noget jeg har beskæftiget mig en del med i forbindelse med undervisning i skrivning, og som jeg i denne artikel vil slå et slag for.

Jeg vil skynde mig at tilføje at jeg ikke underviser i skrivning på fremmedsprog, men på modersmål. Men det jeg vil fremlægge og filosofere lidt over, kunne måske alligevel også inspirere nogle fremmedsproglærere.

Og jeg vil også skynde mig at tilføje at jeg på ingen måde mener at efterligning og udtryk uden indhold er det eneste

man skal bruge når man underviser i skrivning. Selvfølgelig skal man ikke det. Men jeg tror det kan være et meget givtigt moment i undervisningen. Mennesket er jo en ret kompleks størrelse. Det lærer på mange måder. Der er derfor mange tråde at trække i, og det er vigtigt at udnytte så mange af dem som muligt.

At lære noget har i hvert fald tre dimensioner hos mennesket:

- at tilegne sig teknikker og færdigheder ved iagttagelse og efterligning,
- at samle erfaring ved at eksperimentere og afprøve (trial and error), og
- at tilegne sig eksplicit viden ved at kommunikere med andre.

At lære nogen noget har tilsvarende tre dimensioner:

- at vise learneren hvordan man gør, og prøve at justere learnerens forsøg,
- at få learneren til at prøve noget selv og at hjælpe med at reflektere over det, og
- at fortælle learneren hvordan man gør, og at evaluere og korrigere det.

I al slags indlæring vil de tre momenter være integreret i en eller anden grad, og enhver pædagogik må kunne rumme dem alle sammen. Godt nok lægger moderne pædagogik meget op til at lade learneren prøve selv at reflektere over processen, men derfor kan man godt trække på de andre momenter også.

Det imiterende dyr

Evnen til efterligning er en tråd at trække i - og en af de store og gamle.

Den er i sin grundform ikke specielt menneskelig - den specielt menneskelige indlæringsmekanisme er det at lære gennem sproglig kommunikation med andre.

Evnen til efterligning findes allerede bredt hos hvirveldyrene, men er specielt fremtrædende hos primaterne. Og den udvikler sig yderligere hos mennesket der "*som art betragtet er stærkt efterlignende (imiterende)*" som Desmond Morris siger.

Efterligning er koblet med nogle af de stærkeste sociale bånd som Freud beskriver som identifikation og som ofte giver sig udslag i imitation - at man efterligner det elskede (eller det hadede) objekt. Og samtidig synes den at være grundlæggende for det brede sammenhold, kulturen, livsstilen i en gruppe eller et samfund: Gør som de andre. Vi kender imitation fra sprogindlæring, i hvert fald den tidlige sprogindlæring. Den beror i høj grad på efterligning og gentagelse og efterligning - i en uendelighed som hverken barnet eller moderen eller faderen bliver trætte af.

Efterligning, leg og analyse

Efterligning er ofte blevet anset for at være bevidstløs. Der er noget rigtigt i det, men man skal være forsigtig i sine vurderinger.

Etologer og udviklingspsykologer gør gerne opmærksom på at efterligning nok som evne dukker ret tidligt op, men at den peger fremad mod mental repræsentation og således direkte forbereder udvikling af sprog (Yando 1978).

Sværvægtene som Dewey og Piaget anser imitation - rigtigt brugt - som „en intelligent akt“ (Dewey 1916: 42). Efterligning bygger på en form for forståelse (Piaget 1969: 115), man kan kun efterligne det som man - ofte ubevidst - til en vis grad har analyseret i nogle af dets elementer. Efterligning er en vigtig aktivitet i barnets udvikling. For ved efterligning tager barnet noget nyt ind udefra, noget som det ikke selv behersker. Ved at efterligne overskrider det sine egne grænser. Komplementært til efterligning er leg hvor barnet ikke overskrider, men udfolder det det kan, ved og vil i forvejen og assimilerer ting fra omverdenen til sine egne mønstre: kæppen bliver til et gevær som man kan skyde med. Ved imitation akkomoderer man sig til omverdenen for at se hvordan det er - f.eks. det at spadserer rundt i mors højhælede sko og lege fin dame.

Men både Dewey og Piaget ser også negativsiden ved imitationen.

Dewey lægger stor vægt på at man efterligner midler og ikke mål, dvs. at man ikke bare ukritisk og diffust prøver at efterligne helhedsindtrykket i håbet om at opnå en bestemt effekt, men at man efterligner bestemte nøje iagttagede og udvalgte træk som man kan tilpasse sine egne mål.

Og Piaget pointerer at først en kombination af efterligning og leg giver den rette balance. Ved kun at efterligne mister man fornemmelsen for sig selv, ved kun at lege fornemmelsen for den omgivende virkelighed og dens krav.

Begge dele er meget vigtige at holde

sig for øje når man arbejder produktivt med imitation som led i undervisningen:

- kombinationen af efterligning og analyse, og
- kombinationen af efterligning og leg.

Hvad gør jeg konkret?

Jeg bruger først og fremmest imitation til at få learneren til at arbejde med stilistiske træk. Han skal blive bevidst om at og hvordan forskellige former for sprogbrug rent teknisk er skruet sammen. Han skal få en fornemmelse af den store stilistiske bevægelsesfrihed han faktisk har. Og han skal få en oplevelse af at udtryk ikke bare er et indholds udtryk, men at udtryk også selv skaber indhold, at bestemte former for udtryk lokker bestemte slags indhold frem som man måske slet ikke havde vidst man kunne få frem (jvf. eksemplet med digte nedenfor).

Analyse og produktion danner en spiral i et imitationsforløb. Jeg starter i reglen med analyse.

Til den ende har jeg udvalgt et materiale der består af et sæt af op til 4 tekster der - på baggrund af en vis lighed - på visse punkter er markant forskellige. Det kan være et sæt af litterære tekster hvor de enkelte tekster er forskellige med henblik på fortællersynsvinkel og fortællerholdning. Det kan være et sæt af faglige tekster der i forskellig grad populariserer stoffet. Eller det kan være et sæt af argumenterende tekster hvor teksterne er forskellige med henblik på appelform (*logos*, hvor teksten vil være præget af rationelle argumen-

ter, *ethos*, hvor argumentationen forankres i tillid til taleren eller en anden autoritet, og *pathos*, som skal få publikum til at reagere emotionelt).

Forskelligheden letter analysen meget. Som bekendt er kontrastive analyser altid nemmere, fordi forskellene springer i øjnene: teksterne åbner hinanden. Jeg laver selv en omhyggelig analyse af teksterne i det sæt jeg vil bruge i undervisningen og markerer så mange eksempler som muligt på de enkelte sproglige træk jeg finder.

Det er også det eleverne skal starte med. De får hele det sæt af tekster vi skal arbejde med og skal så i de enkelte tekster finde 2 til 4 enkle og markante sproglige træk som de opfatter som karakteristiske for netop den tekst. De skal beskrive disse træk meget teknisk-konkret. Så teknisk-konkret, at beskrivelserne kan fungere som anvisninger på hvordan man kan udføre dem.

For argumenterende tekster med appelformen *ethos* kunne det f.eks. være

- 1) hyppig brug af 1. person,
- 2) hyppige referencer til forfatterens og/eller forskellige autoriteters status eller kompetence,
- 3) en del modificerende adverbialer som "*til en vis grad*", "*ofte*" og "*relativt (få, mange ...)*", men samtidigt enkelte klare markeringer af entydighed, sikkerhed eller nødvendighed, som f.eks. "*som det klart fremgår*", "*ikke på nogen måde*" og lign.

Disse tre træk beskriver hverken den foreliggende tekst eller teksttypen udtømmende. Men det er heller ikke me-

ningen. Det skal være træk i et antal og i et omfang som på næste trin - elevernes egen produktion - rimeligt nemt kan administreres og som, når de bruges, samtidigt giver teksten et klart præg af *ethos* - eller hvad der ellers var pointen.

Læreren må selvfølgelig gerne have en del flere træk i baghånden.

Når eleverne har fundet en række træk og trækkene er blevet præciseret og eksemplificeret, bliver de bedt om at skrive en lille tekst over et givet emne. Her skal de så bruge de 2 - 3 - 4 træk som man er blevet enig om. De er velkomne til at bruge flere træk og de er også velkomne til i det hele taget at lægge sig tæt op ad udgangsteksten. Men de 2 - 3 - 4 træk skal gerne være der.

Arbejder man med appelformer, kan alle elever på samme tid arbejde med først en og så en anden appelform. Eller også kan man fordele appelformerne på grupperne. Der er i hvert fald en pointe i det at det samme emne bliver skevet igennem med forskellige appelformer for at vise eleverne den store betydning formen har for indholdet og funktionen af en tekst.

Når teksterne er skrevet, læses de op og kommenteres - først og fremmest med henblik på de 2 - 3 - 4 træk der skulle kopieres.

Der kan også lægges op til ændringer i teksten, sådan at man beder eleverne enten at skrue yderligere op for trækkene eller at skrue ned for dem, eller at blande dem.

En vigtig øvelse er at bede dem om at bruge dem i en grad som de selv kan lide og kan identificere sig med.

Man behøver ikke at starte med analysen. Man kan også starte med produktionen, den imiterende skrivning, og lade den eksplicite analyse blive en eftertænkning og justering af den mere intuitive og implicite forståelse som eleverne efterligner ud fra.

En oplagt øvelse er her at fuldende en tekst. Eleverne får udleveret en første halvdel af en lille tekst, eller en forholdsvist afrundet og selvstændig del af en tekst, og bliver bedt om at skrive den færdig i samme stil og ånd.

Bagefter kan man så prøve at se på i hvor høj grad det er lykkedes at koble slutningen på uden at man bemærker overgangen. Man kan analysere sig frem til hvori det nye stykke tekst harmonerer med det gamle og hvor forskellene ligger. Og hvis det er en litterær tekst, kan man diskutere hvad det betyder for tolkningen af teksten at forfatteren fører den videre på sin måde og ikke på den måde som eleven har valgt.

En anden øvelse kan bestå i at efterligne skrivemåden i en tekst, f.eks. en ansøgning, i en tilsvarende ansøgning som man selv skriver.

Også her kan det være en pointe netop at starte med rent intuitiv efterligning og så at gå ind i en nærmere analyse og justering efter den givne tekst.

Principper

Der er et par principper som jeg synes er vigtige:

- Man må ikke arbejde med stereotyper, med faste, gyldige mønstre. Man kan godt arbejde med grundmønstre, f.eks. med grundmønstre for genrer. En fortællings spændingskurve, f.eks. Men man skal så nok også arbejde med forskellige udfyldninger og variationer af grundmønstrene. Ellers begynder man at låse efterligning fast i terperi og tømme den for erkendelse og leg.
- Det er meget vigtigt at beskrive det som skal efterlignes, meget tydeligt og konkret, og ikke at hobe for mange træk sammen i samme opgave. Pointen er netop at eleven skal udvikle en bevidst håndværksmæssig holdning til sprogets muligheder. At han skal kunne have en chance for at administrere efterligningen og ikke efterlades på Herrens mark hvor han skal skrive "*medrivende*", "*levende*", "*klart*" osv. og ellers selv må finde ud af hvordan man gør det.
- Man skal ikke være bange for at lade eleverne skrive i grupper og lade dem overdrive vildt og more sig ved det. Netop det meget tekniske ved proceduren gør at flere kan være involveret. Og det at de morer sig, sætter kun gang i produktionen. Desuden vil man ikke så sjældent opleve at de bliver forundrede og stolte over hvor gode de tekster er blevet som de har skrevet. De bliver forundrede fordi de jo egentlig ikke ville udtrykke et bestemt indhold,

da de skrev dem. De ville 'kun' imitere en form. Og nu oplever de at formen trækker indhold med sig, bag om ryggen på dem selv! Men selv om de godt må have lov til at overdrive, er det alligevel ofte klogt at lade dem skrue stiltrækkene ned til et leje som de kan lide - og det skal de gøre hver især, som individuel opgave.

- Man skal selvfølgelig som lærer ikke alt for ensidigt satse på imitation. Selv om det kan bruges i mange forskellige sammenhænge, er det kun et redskab blandt mange.

Kan det bruges i fremmedsprogsundervisningen?

Jeg har ikke selv prøvet det. Men jeg vil tro det, og jeg håber at denne artikel kan give lidt inspiration til at prøve det - for så vidt som man ikke allerede gør det.

Jeg vil ganske kort referere til to eksempler fra hver sin ende af en skala der går fra grammatisk struktur til strategier ved udførelse af talehandlinger, fra digte til sprogbrugen i hverdagen.

Marie-Alice Séférian har i efteruddannelsen af folkeskolelærere på Lærershøjskolen arbejdet med imitation og digte (Séférian 1989).

Metoden går ud på at finde digte der er bygget op over gentagelse og variation. Det kan f.eks. være digte med stærk og fyldig anaforisk gentagelse hvor resten af verset varierer. Eller det kan være digte med udpræget gentagelse af syntaktiske mønstre (paralle-

lisme), hvor udfyldningen af mønstrene med ordstof varierer.

På tysk kunne det være et digt af Ernst Jandl, f.eks. „vom leben der bäume“.

1. *auch die harten schwarzen knospen, auch die säumigen knospen öffnet das licht.*
2. *auch die schönen weißen blüten, auch die duftenden blüten zerstreut der wind.*
3. *auch die schönen grünen blätter, auch die sonnigen blätter zerreibt der wind.*
4. *auch die alten großen bäume, auch die beständigen bäume bricht die zeit.*

På baggrund af gentagelsesmønstrene laver man nu en stort set abstrakt skabelon:

Auch ... (artikel + adjektiv + adjektiv)
 ... (+ substantiv 1 (objekt),
 auch ... (artikel + adjektiv) ... (+ substantiv 1 (objekt)) (verb (præs.) + artikel + substantiv 2 (subjekt)).

Desuden udtænker man et nyt emne, dvs. erstatter "bäume" i overskriften f.eks. med "städte". Så beder man eleverne om over den foregivne skabelon at skrive et digt med 4 strofer med overskriften "vom leben der städte".

Der kommer ikke så sjældent meget gode digte ud af den slags øvelser. Skabelonen sørger for en fast ramme, med

overraskende meget plads til personlig udfoldelse i udfoldningen.

Øvelsen har ud over sin litterære appel ikke mindst en grammatisk nytteeffekt: Adjektivbøjningen og substantivbøjningen bliver indøvet. Det gælder specielt hvis man f.eks. lægger yderligere en restriktion ind der siger:
Substantiv 1 skal være i ental.

En anden øvelse kunne være at arbejde med en graduering af f.eks. opfordringshandlinger.

Kasper og Trosborg kommer i Grundbog i Fremmedsprogspædagogik ind på direkthedsniveauer ved udførelse af opfordringshandlinger: et direkte niveau, et konventionelt indirekte niveau og et individuelt indirekte niveau. Og de nævner i denne forbindelse en række markører der er karakteristiske for hvert af niveauerne.

Her ville det være oplagt at finde tre typiske tekster, repræsenterende de tre niveauer, og lade eleverne arbejde med dem ligesom jeg i dansk har ladet dem arbejde med appelformer: De skal finde de karakteristiske træk for de forskellige direkthedsniveauer. De skal skrive en lille tekst hvor de efterligner et bestemt direkthedsniveau. Og de skal skrive deres tekst om til de andre direkthedsniveauer, og diskutere udformningerne på de forskellige niveauer.

Fremmed kompleksitet og efterlignende tilnærmelser

Både skrivepædagogik og fremmedsprogspædagogik er meget produkti-

onsorienteret. Begge dele går ud på at lære nogen at gøre noget, producere noget. Begge dele har derfor mere fokus på processen - det at tale eller skrive - end på produktet - teksten eller ytringen. For begge dele er teksten derfor når den som led i processen rykker ind i billedet, snarere noget ufærdigt end noget færdigt.

Fra tekst- eller sproganalyse derimod er vi vant til at teksten er færdig - i det mindste afsluttet og principielt præget af det som Hjelmslev har kaldt en solidaritet mellem udtryk og indhold.

Et sådant gensidigt forudsætningsforhold er det svært at få øje på i de tekster skrive- eller fremmedsprogspædago- gogen ser flest af. Her er der i reglen et gab mellem udtryk og indhold, en utilstrækkelighed som dog oftest har opnået en vis selvtilstrækkelighed - som f.eks. begrebet intersprog antyder det. En i al sin utilstrækkelighed forholdsvis stabil og funktionel balance.

Et sådant tekst- og sprogbegreb tiltaler mig og overbeviser mig. Og det passer godt sammen med imitation som moment i en sprogpædagogik.

Synsvinklen er måske mest radikalt formuleret af den tyske sociolog Niklas Luhmann (Luhmann 1987). For ham er mennesker psykiske systemer der fungerer via bevidsthed, og grupper, organisationer og samfund er sociale systemer der fungerer via kommunikation med sproget som et prominent kommunikationsmiddel.

Psykiske og sociale systemer - og med

dem bevidsthed og kommunikation, tænkning og tale - er godt nok afhængige af hinanden, men samtidig er de fremmede - ufatteligt komplekse - for hinanden i deres måde at fungere på. De er ikke samordnede, men de må hver især arrangere sig med hinanden.

Overfører vi det på sprogproduktion, så kan den beskrives som et forsøg på at få et arrangement i stand mellem så forskellige størrelser som tanker og ord, bevidsthed og kommunikation, indhold og udtryk. Størrelser, som hver især har deres eget liv og deres egne mønstre som netop er forskellige og ikke bare passer sammen.

Produktionsprocessen for tekster eller ytringer skulle derfor måske netop ikke beskrives som en målrettet opstigning gennem sprogets semantiske, syntaktiske og fonetiske lag fra ide til tekst. Den skal snarere forstås som en gradvis gensidig tilnærmelse mellem mening og tekst. En tilnærmelse der starter med at polerne ligger langt fra hinanden og hver især er struktureret rimeligt tilfældigt, fragmentarisk og udifferentieret. I og med at man begynder at arbejde på sammenkoblingen - både reflekterende og formulerende - starter der et vekselspil mellem dem som fører til at både den sproglige og den tankemæssige struktur bliver mere pointeret, sammenhængende og differentieret.

I den forbindelse er det også nødvendigt helt ensidigt at blive fortrolig med kommunikationens og sprogets, navnlig et fremmed sprogs, strukturer og funktionsmåder. At afprøve det fremmede på det fremmedes egne præmisser. Og her mener jeg imitation kommer ind som et vigtigt redskab for indlæring, vel at mærke imitation med en kritisk distance - analyserende og legende imitation.

Litteratur

- Dewey, John:** Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York, The Macmillan Company, 1916.
- Geist, Uwe:** Givne former, faste mønstre. i: Skrivande, Rapport från ASLA:s nordiska symposium. Uppsala, ASLA, 1989.
- Jandl, Ernst:** Dingfest. Darmstadt, Luchterhand Verlag, 1973
- Kasper, Gabriele** og Johannes Wagner: Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København, Gyldendal, 1989.
- Luhmann, Niklas:** Soziale Systeme. Frankfurt/M., Suhrkamp, 1987.
- Piaget, Jean:** Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1969.
- Séférian, Marie-Alice:** Les textes poétiques dans l'apprentissage du français langue étrangère. Imitation et écriture. København, Danmarks Lærerhøjskole, Institut for fremmedsprog, Fransk afdelingen, 1989 (Stencil.)
- Yando, Regina et al.:** Imitation: A Developmental Perspective. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Ass., Publ, 1978.