

Fiktionsskrivning

Bodil Ravn

Lektor, cand.mag. i tysk, idræt og fremmedsprogpædagogik. Odense Katedralskole.

Om skrivning på tysk i gymnasiet

I gymnasiets tyskundervisning spiller den skriftlige dimension en stor rolle, selv om kun elever med tysk på højt niveau skal til skriftlig studentereksamen. Gymnasiebekendtgørelsen for fortsættertysk på obligatorisk niveau kræver således, at eleverne lærer at kunne udtrykke sig skriftligt på tysk med et dækkende og varieret ordforråd. Man skal som lærer arbejde med det skriftlige udtryk „gennem først mindre opgaver og siden større opgaver” med „forskellige opgavetyper, herunder opgaver i tilknytning til de læste tekster”. Desværre modsvares den betydning, det skriftlige tillægges, sjældent af et stort engagement fra elevernes side. Den skriftlige dimension opfattes af mange som et svært område, hvor de får følelsen af nederlag. Men ved at integrere skrivningen med tekstlæsningen og ved at arbejde målrettet med processkrivning og fiktionsopgaver, der har et kreativt sigte, kan det blive en positiv oplevelse at arbejde med det skriftlige udtryk.

Elevforudsætninger og skrivning

I 1.g kommer eleverne med meget for-

skellige forudsætninger, især hvad skriftlig tysk angår. Nogle er vant til at skrive uden større besvær, mens andres skrive- og grammatikangst blokerer for en selvstændig tysk tekstproduktion. De overvejelser, jeg har gjort mig med skrivning i forbindelse med litterære tekster, bygger især på undervisningen i 1.g, men de gælder principielt hele gymnasieforløbet. Teksterne vil blive sværere og mere krævende at fortolke, man kan inddrage mere Landeskundeviden og viden om tekstens periode, men de centrale forhold vedr. talehandling, relevans og kommunikativ situation gælder for alle niveauer. Jeg synes selv, det er hensigtsmæssigt at kombinere læse- og skriveprocessen, og det reducerer faktisk skriveblokeringen.

At skrive uden for eller inde i teksten

Langt de fleste skriftlige opgaver kræver en stillingtagen til en tekst. Man skal referere og fortolke - opøve evnen til at stille sig *uden for* teksten. Det er imidlertid ikke så enkelt, heller ikke sprogligt, og det er sjældent motive-rende. I stedet for den distancerende skrivning, som det meste af gymnasiets skrivning kan karakteriseres som, forsøger jeg mig med at få eleverne til

at skrive *inde* i teksten og at fortsætte tekstens sprog og univers - derfor udtrykket *fiktionsskrivning*. Det har derudover den fordel, at skrivningen i højere grad bliver en naturlig del af undervisningsaktiviteterne og af det litterære arbejde.

Fiktionsskrivning - at skrive *inde* i teksten

Når man læser en tekst, afkoder man ikke kun sproget semantisk, men får også et indtryk af teksttype, sproghandlinger og intentioner. Disse ting er relevante, men vanskelige at tale om, især på tysk, så det kræver jeg ikke af eleverne. Men det, de skal skrive, skal kunne indgå som en naturlig forlængelse af den litterære tekst, og derfor må eleverne først forholde sig mere implicit til relevante talehandlinger, til personernes karakteristiske sprog, osv.

I 1.g arbejder jeg med lettere tekster og gerne med dramaer. De eksempler, jeg giver i det følgende, bygger på *Die Ehe der Maria Braun* (R.W. Fassbinder) og *Lili Marleen* (Fassbinder) fra 'Læs - en film' serien (det er gamle travere, men økonomien sætter sine begrænsninger). Fordelen er selvfølgelig, at teksten består af dialoger, som understøttes af billedsiden, hvorved forståelsen lettes. Endvidere har teksten et plot, som gør den spændende. At teksten er så kortfattet og uden episke forklaringer gør, at eleverne tvinges til at fortolke teksten. Det kan være på et så elementært plan som at læse op: hvor skal betoningen være? Siges replikken tøvende / vredt eller med tvivl / imødekommenhed? Og svarer den opfattelse, man

selv har af teksten, til den fremstilling, som Fassbinder viser filmisk? Eleverne tvinges med andre ord til at tage stilling til teksten og tale om den på tysk. Efter min opfattelse tilgodeses både den dygtige og den dårligere elev med dette materiale, fordi man deltager på forskellige niveauer, men alligevel bidrager med relevant stof.

Differentiering

Der ligger derfor implicit en mulighed for, at opgaven kan løses på forskellige niveauer. Har man svært ved at finde på noget, vil opgavebesvarelsen i højere grad være reproducerende, mens den fantasifulde elev kan løse opgaven selvstændigt og kreativt. Elevens sproglige midler udgør givetvis en begrænsning for, hvor elaboreret besvarelsen kan blive, men det sproglige alene er ikke den afgørende faktor.

Opgavetypologien (Neuner)

Når jeg arbejder med tekstlæsning, benytter jeg mig af en opgavetypologi med 4 trin:

- *A-opgaver*, som er **receptive** og støtter og sikrer elevens forståelse af teksten. Det kan være oplæsning (med fortolkning i intonation m.v.), multiple-choice opgaver, udsagn om teksten, som enten er rigtige eller forkerte.
- *B-opgaver*, som er **reproducerende**. Eleverne skal altså med delvist egne ord reproducere det, de har læst. De skal f.eks. formulere samme mening som i teksten med deres egne ord
- *C-opgaver*, som dels er **reproducerende**, dels **producerende**. Eleven

reproducerer både teksten og tilføjer nyt indhold, d.v.s. genfortæller teksten med egne ord, men finder også på noget nyt indhold med egne sproglige formuleringer.

- *D-opgaver*, som er **produktive-kreative**. En klassisk D-opgave vil være en fristil, hvor eleven både skal producere indholdet og den sproglige udformning (fra Gerhard Neuner, 1996)

De skriftlige opgaver, som eleverne laver i forbindelse med tekstlæsningen, bygger på (mundtlige) opgaver af A-, B- og evt. C-niveau og ligger i naturlig forlængelse af ovenstående typologi. Det betyder i praksis, at opgaven er semantisk *vor-entlastet* (før-aflastet / gjort mere tilgængelig). Alle ved, i hvilket univers skrivningen indgår.

Fordelen er helt klart, at eleverne får deres forståelse sikret, inden de skal fortolke. De har oparbejdet et rimeligt ordforråd og er blevet bevidste om tekstens univers. Dvs. de føres gradvist frem til at formulere sig frit og kreativt.

Før eleverne skriver

Det er vigtigt, at skrivningen er motiveret ud fra tekstens univers. Breve (eller dagbogsbidrag) er en genre, jeg benytter mig meget af. I mange litterære tekster er der steder, hvor det vil være relevant at lade den ene person skrive et brev til en anden af tekstens personer, men det forudsætter så en adskillelse. Denne adskillelse skal selvfølgelig være i overensstemmelse med tekstens handling.

Som lærer skal man derfor sørge for, at den kommunikative hensigt og den kommunikative situation er veldefineret. Formålet med skrivningen og den sammenhæng, skriveprocessen indgår i i det litterære univers, skal være helt klar. *Hvilken person skal ytre sig til hvem i hvilken sammenhæng om hvad med hvilke talehandlinger og med hvilken hensigt?* Der, hvor man beder eleverne om at skrive videre ud over teksten, skal man som lærer tydeliggøre personernes situation og redegøre for deres begrundelse for at skrive. Man skal med andre ord selv gå ind og være fantasifuld - digte videre og således lave et afsæt for elevernes skriveproces.

Krav til den kreative skrivning i forbindelse med litterære tekster

Den opgave, man stiller til eleverne i forlængelse af den litterære tekst, bør tilgode ~~se~~ følgende:

- motiveret ud fra tekstens univers og dermed relevant
- veldefineret kommunikativ opgavestilling
- semantisk *vor-entlastet*
- individuel sværhedsgrad

Eksempler

Fra *Die Ehe der Maria Braun*. Hermann sidder i fængsel. Han har påtaget sig skylden for det drab, som Maria, hans kone har begået. Maria fortæller ham, at hun i sine bestræbelser på at blive en selvstændig kvinde og på at tjene penge til sig selv og Hermann har indledt et forhold til den rige forretningsmand Oswald, som er hendes arbejdsgiver. Afsæt til eleverne: Hermann skriver

om aftenen om Marias besøg i sin dagbog (der står intet om dette i teksten, men det kan heller ikke udelukkes).

Eleverne ved, hvad Maria har fortalt ham. Det udgør tekstens dialogside. Kun det kan indgå i Hermann's dagbog. Hvad de derudover har læst om Oswald og Maria og *hvordan* de opfatter ham, kan Hermann ikke vide noget om. D.v.s. eleven skal forholde sig selektivt til teksten: kun det, den pågældende person ved, kan indgå i opgaven, andre aspekter må udelukkes. I dette eksempel betyder det, at Hermanns tvivl og usikkerhed bliver relevant at tematisere:

(...) Und jetzt bin ich im Gefängnis, so warum nicht? Warum sollte sie nicht sexuelle Verhältnisse mit anderen haben, wenn ich nicht da bin für sie? Aber was mit der Treue? Gibt es keine Treue mehr? Ich weiß nicht. Ich weiß überhaupt nicht mehr. Ich weiß nicht, was ich tun kann. Ich fühle mich so machtlos (...)

Dieser höfliche Oswald (overtaget fra teksten, min tilføjelse). Wie ist er eigentlich? Ahh, ich darf nicht daran denken, oder ich werde wütend. Ich kann nur warten.

Eleverne oplever endvidere, at skrivning også er en personlig proces, en kommunikationsform til at afklare egne holdninger og til at blive klogere på sin egen situation:

Mit Oswald ist es nicht Liebe, er ist nur ein Werkzeug für Maria. Ein Werkzeug zu der Macht! Ich muß aber fragen: Ist es anders mit mir? Liebt sie mich? Es

ist schwer zu sagen, wer kennt eigentlich die Maria? Nein, ich gehe zu weit, Maria liebt mich. Ich muß ihr glauben, wenn sie sagt, daß sie mich liebt. Bin ich enttäuscht? Eigentlich nicht, eher stolz. Ich habe eine selbständige Frau. Sie ist verantwortlich für ihr Leben (...).

En oplagt mulighed er at lade en person komme til orde, som ikke gør det i teksten. Fra *Lili Marleen* et det plausibelt at lade Roberts hustru Miriam komme til orde - i form af en dagbogsoptegnelse, da Robert er fløjet til England for at hjælpe Willie, som har forsøgt selvmord.

Ich weiß jetzt, daß Robert in England ist. Gott sei dank, daß er in Sicherheit ist, ich würde ihm niemals verzeihen, wenn ihm etwas passieren sollte. Ich weiss auch nicht, wie es mit dieser Willie geht. Aber ich glaube, daß Robert noch Beziehungen zu ihr hat oder hat er sie vergessen? Ich habe bemerkt, daß Robert sehr nervös war, aber diese letzte Woche war er böse (...) Mendelsohn hat sich auch merkwürdig benommen, (...) Er hat von irgendeinem Film gesprochen, er benimmt sich fast wie Robert. Und immer, wenn ich frage, was mit diesem Film ist, kriege ich keine Antwort auf meine Frage...!

Også i dette eksempel er eleven meget bevidst om, hvilke informationer Miriam har fået. At vi som læsere har en større viden, indgår ikke.

Når eleverne udarbejder skriftlige opgaver i forbindelse med litterære tekster, betyder det, at de i en given sam-

menhæng - nemlig tekstens 'verden' - formulerer sig frit, og at de under skrivningen skal kombinere tekstens univers med deres egen fantasi og egne følelser. De skal gå ind i teksten som én af personerne og med deres kendskab til personen 'handle' videre. Det betyder en frihed til at handle, men samtidig også en bevidstgørelse om begrænsninger, idet ikke alle handlemuligheder er plausible. Det bliver med andre ord vigtigt at være en god tekstlæser og en kreativ, fantasifuld person for at løse opgaven. Hermed flyttes fokus fra at være god til tysk

grammatik til at kombinere læsning og fantasi / indfølelse - og formulere dette på tysk.

Litteratur

- Garbers**, Pernille & Jette Glargaard: Schreibsinn. Kreative skriveøvelser til tysk for gymnasiet og HF. Kbh.: Kaleidoscope, 1998. 112 s.
- Neuner**, Gerhard, Michael Krüger & Ulrich Grewer: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, Langenscheidt, 1981. 184 s. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)

EU White Paper

EU's White Paper fra 1995 *Teaching and Learning: towards the learning society* fokuserede på at alle EU-borgere skulle kunne klare sig på tre europæiske fremmedsprog. Siden har kommissionen interesseret sig for udviklingen på forskellige områder:

- 1 den tidlige sprogundervisning, evt. allerede fra førskoleniveau, dog ikke som et gode i sig selv, men under forudsætning af tilstrækkelige ressourcer, planlægning, metoder, læreruddannelse og tid.
- 2 det at lære andre fag på et fremmedsprog
- 3 flersproget forståelse mellem folk der taler hvert sit sprog
- 4 informationsudveksling

Nyttige netadresser

EU har indstiftet en europæisk pris mhp at stimulere pædagogisk innovative projekter; den koordineres af EU men styres decentralt. Se: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/language/label.html> Koordinator i Danmark: Birte Hasner, Undervisningsministeriet.

Euroclit www.euroclit.net er et europæisk netværk mhp erfaringsudveksling, herunder bl.a. en digital bulletin. Emnet er fag på sprog

www.lansa.org er udviklet til informationsudveksling om det at forstå hinandens sprog i situationer, hvor deltagerne bruger hvert deres eget sprog

Lingu@net Europe Url: <http://www.linguanet-europa.org> er et flersproget virtuelt ressourcecenter for fremmedsprog med informationer og links til ressourcer i og uden for Europa. Arbejdssprog: tysk, engelsk, fransk, hollandsk.