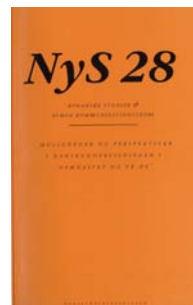


NyS

Titel:	Imitation, skrivning og tekstarbejde
Forfatter:	Uwe Geist
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori 28. Muligheder og perspektiver i danskundervisningen i gymnasiet og på HF, 1999, s. 43-60</i>
Udgivet af:	Dansklærerforeningen
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

IMITATION, SKRIVNING OG TEKSTARBEJDE

AF UWE GEIST

En gang tidligt i 50'erne rejste min far og jeg ned gennem det genopstående Tyskland for at besøge min fars gamle ven og akademikammerat, en svejtsisk grafiker, i Kirchgasse i Bern. Det var min første store udenlandsrejse, og mange ting fra den står klart og levende for mig den dag i dag. Bl.a. vennens store, nøgne, rodede atelier, hvor han og min far, så snart vi var kommet ind ad døren, begyndte at hale ting op fra deres mapper. Vi så billeder i timevis – fra de mange år hvor de ikke havde set hinanden.

Det jeg husker bedst fra disse timer, er en række skitser af et træ med knortet stamme og forvredne grene som jeg nok mente at jeg kendte et eller andet andet sted fra. Ja, det er van Gogh, grinede han og sagde at det kun var for øvelsens skyld, og at han på denne måde fandt ud af hvordan andre gjorde. Og for øvrigt så kaldte man det kopiering, og det var en ældgammel praksis som han meget kunne anbefale, og som sikkert også van Gogh selv havde brugt.

Det kom jeg til at tænke på da jeg i slutningen af 80'erne begyndte at beskæftige mig med skrivepædagogik: Hvorfor ikke lade eleverne kopiere lidt? Vi har lært at tale ved at efterligne, vi har lært at skrive ved at efterligne, og vi har lært at formulere os ved at efterligne. Efterligning er bestemt ikke alt. Bevares. Men den spiller en meget stor rolle i al slags indlæring, om vi vil eller ej. Så hvorfor ikke arbejde bevidst med den?

Sammen med Hanne Geist udarbejdede jeg dengang et undervisningsmateriale som byggede på litterære tekster (Geist & Geist 1989). Men jeg har siden også anvendt metoden på ikke-litterære tekster.

At efterligne! Er det ikke lidt plat og uoriginalt? En blindgyde ind i uselvstændighed, følgagtighed og fantasiløshed? Er tidens løsen ikke tværtimod fornyelse og kreativitet?

Det må indrømmes at efterligning ikke er noget nyt i skrivepædagogikken, og at den tradition den spillede en rolle i, synes at være et overstået kapitel. Imitation spillede således en ikke ubetydelig rolle i antikken (jf fx Quintilian 1961:X.i. og ii.) hvor det gjaldt om at studere de gode eksempler hos de forbilledlige klassiske mestre og ved imitation at træne sig i og tilegne sig nogle af hemmelighederne bag deres storhed. Traditionen og grundideen blev via humanismen og nyhumanismen ført videre op til det 19. århundredes modersmålsundervisning. I den første halvdel af det 19. århundrede "var dansklærerne i det gymnasiale uddannelsessystem som regel uddannet som klassiske filologer" (Mortensen 1979:55) og "Det var den bagvedliggende forestilling, at kulturen var statisk i den forstand, at den vedblivende skulle forholde sig imiterende til den klassiske kunst og opfatte dens genre- og stilnormer som evigtgyldige" (ibid.:57).

Men allerede fra og med oplysningstiden havde en anden ide fået større og større betydning i europæisk tænkning: ideen om individets integritet, om dets selvudfoldelse og om det at gøre sig fri fra vanetænkning og ureflekterede traditioner og derved at skabe en ny verden – det moderne projekts ide. Modernitetens menneskesyn er meget centreret om selv'et, selvrealiseringen og den originalitet der knytter sig til den. I denne sammenhæng bliver imitation et ret negativt ladet begreb. Og det har længe præget vores tænkning.

Det postmoderne opbrud i modernismen synes imidlertid at antyde at denne gamle modsætning mellem tradition og moderne ikke er den endelige sandhed. Menneskesynet og værdiskalaerne er kommet i drift. Individualitet er blevet noget af en rodekasse hvor identitet er noget andet end indre sammenhæng. Det er snarere et postulat. Og det ydre, formen, er ikke længere bare en skal eller repræsentation af det egentlige, det indre, meningen. Og endelig er også imitation ikke længere bare det modsatte af originalitet. Eller rettere: Det er blevet uinteressant at tale om imitation og originalitet som en fast modsætning. Efterligning er således et centralt æstetisk virkemiddel i nogle af de betydeligste romaner i tiden (Byatt: *Besættelse*; Eco: *Øen af igår*). Og så har antik retorik jo også fået en renaissance.

Men når vi prøvede at relancere efterligning i skrivepædagogikken, var det dog ikke for at genoplive gamle klassiske dannelsesidealer eller indføre nye kanoniserede eksemplariske forbilleder. Vi var bare lidt trætte af den evindelige snak om 'den personlige stil' som eleven skulle finde frem til hos sig selv, uden at man gav eleven nogle konkrete holdepunkter for hvordan. Personlighed er noget man måske udvikler, ikke noget man har. I denne proces er grænser lige så vigtige som frihed. Og opgaven om at imitere begrænser netop. Den indskrænker feltet af mulighederne og stiller en række vilkårlige betingelser op som faktisk stiller ret store krav til den skrivendes opfindsomhed, snilde og fleksibilitet, og som vil give ham en række meget personlige og værdifulde erfaringer med det stof han arbejder med – sproget.

Det er det vi synes i første omgang er vigtigt: at udforske og at samle erfaringer med sprogets muligheder. Skrivning er et langt stykke hen ad vejen ikke selvopfyldelse, men håndværk, dvs. det at kunne løse en bestemt type problemer praktisk-teknisk. Og den der vil udøve dette håndværk, må også have noget af håndværkerens optagethed af teknikker, noget af hans nysgerrighed efter hvordan andre løser den type problemer han selv slås med, og noget af hans lyst til at afprøve deres løsninger.

Men som sagt: også friheden er vigtig. De mere eller mindre vilkårlige begrænsninger må ikke skrives fast til gældende normer. Imitation er en øvelse, en leg. Den er en måde at komme videre på.

HVIRVELDYRENE'S EVOLUTIONSGEVINST

Imitation er evolutionshistorisk set en gammel og velafprøvet evne til at lære nyt. Den dukkede op med hvirveldyrene (Maturana 1987:182). Og evnen har åbenbart ikke mistet sin betydning: "As a species we are strongly imitative", hævder Desmond Morris om sin egen art (1977:18).

I vores psykiske husholdning må imitation i flg. psykoanalytisk tænkning også spille en væsentlig rolle. Skønt den ikke nævnes eksplicit, er den via den psykiske mekanisme 'identifikation' – som oftest giver sig udslag i imitation af det elskede (eller hadede) objekt – knyttet til noget af det vigtigste i vores liv: dybe emotionelle relationer til andre mennesker. Og kognitivt set synes evnen til at kunne imitere at indebære mental repræsentation som er en væsentlig forudsætning for at udvikle et sprog (fx Bruner 1966). Og den fremsynede Dewey kalder visse former for imitation som forener "close observation and judicious selection", for "an intelligent act" (Dewey 1916:42).

Men en af de mere udførlige og positive behandlinger i nyere tid har imitation fået hos udviklingspsykologen Jean Piaget (1969). Piaget har bidraget meget til vores forståelse og anvendelse af imitation. Jeg vil derfor kort gøre rede for hans syn på imitation.

Den måde barnet tilegner eller tilpasser sig verden på (adaptation) er for Piaget en dobbeltproces. Den består af assimilation og akkomodation. Assimilation betyder at alt det barnet indoptager udefra, bliver behandlet og forarbejdet i overensstemmelse med hvad barnet i forvejen kan, vil og ved. Leg og drøm er meget karakteristiske for assimilation: virkeligheden leverer stof som barnet i legen og drømmen bruger, tilpasser og udnytter helt efter egen lyst, trang og formåen. I legen overskrider barnet altså ikke sine egne grænser og muligheder, men bevæger sig inden for dem og øver og perfektionerer de færdigheder det har.

Ved akkomodation derimod tilpasser barnet ikke verden til hvad det selv kan, vil og ved, men prøver at tilpasse og omforme sig selv, sin viden og sin kunnen til de krav og muligheder omverden byder på. Her overskrider barnet altså – eller rettere: justerer eller udvider – sine egne grænser og ændrer sig selv. Ved akkomodation er imitation dominerende. Og som hos Dewey indebærer imitation intelligent adfærd: en form for observation, analyse, forståelse og lagring af noget der til at begynde med er fremmedartet og mystisk.

Piaget pointerer meget stærkt dialektikken mellem assimilation og akkomodation, mellem leg og imitation. De skal spændes sammen og supplere hinanden. Hver for sig ville de føre til en ensporet fejludvikling: kun leg ville betyde en verdensfjern selvcentrering, og kun efterligning ville betyde en selvfornægtende fremmedorientering.

M E T O D E N

Hvordan skal der arbejdes med imitation for at den ikke bliver fladpandet efterabende, men noget der kunne ligne Deweys og Piagets intelligente handling?

Overordnet set kan arbejdet med imitation beskrives som et forløb i to faser: Man gør sig nogle stiltræk bevidst i en tekst, og man skriver selv en tekst hvori man efterligner dem. Det er således ret enkelt. Men for læreren indebærer det en meget omhyggelig udvælgelse af et tekstmateriale. Det må gerne bestå af tekster der står i tydelig kontrast til hinanden. Desuden skal læreren lave en nøje og præcis sproglig-stilistisk analyse af dem. Det

vanskelige ved analysen er at den skal føre til nogle så konkrete beskrivelser af karakteristiske sproglige træk ved de enkelte tekster at beskrivelserne kan bruges som praktiske anvisninger til hvordan man kan efterligne trækkene. Det skal altså være en analyse der orienterer sig direkte mod (re-)produktion. Det er vi ikke vant til at skulle gøre når vi analyserer. Men det gør efter min mening analysen meget mere interessant, præcis og målrettet.

Jeg vil bruge Hanne Geists og mit gamle undervisningsmateriale til at illustrere imitationspædagogikken.

Vi valgte fire forskellige korte tekstklip. De fire klip var hhv. et klip fra romanen *Arkivet* af Klaus Rifbjerg, et fra romanen *Fugletræet* af Inge Eriksen, et fra fortællingen *Chefen* af Villy Sørensen, *Formynderfortællinger*, og et fra fortællingen *Tykke-Olsen* af Benny Andersen, *Tykke-Olsen m.fl.*

Klippene var på ca. en side, og vi prøvede så vidt muligt at klippe en enkelt sammenhængende episode.

Teksterne var valgt fordi de stilistisk set på ret påfaldende punkter står i kontrast til hinanden.

Rifbjerg-teksten er ekstremt fedtfattig og pedantisk og ufølsomt registrerende. Eriksen-teksten er bredt malende, billedrig og følelsesmættet, Sørensen-teksten er bidsk-absurd kringlet og Andersen-teksten frodigt fabulerende.

Følgende korte uddrag skal give en fornemmelse af teksternes sproglige særpræg:

RIFBJERG: ARKIVET

De satte sig ved et bord i baggrunden efter at Rane havde hængt sin skuldertaske op på stumtjeneren sammen med frakkerne. Tjeneren kom ned imod dem med det samme, og øl var det eneste de kunne tænke sig at bestille. De bestilte to øl og bad også om et rafflebæger. Det var Mark, der bad om det. Klokkeren var ti minutter i tre. Tjeneren stod med ryggen til hende ved disken og hentede øllerne frem af kassen.

ERIKSEN: FUGLETRÆET

Det var lyst nok endnu til at hun kunne se U-banens rustne jernskelet stå ud mod bygningerne på den anden side af gaden som et gigant-insekt skælvende under myldretids-trafikkens tryk. Af og til hamrede et tog forbi i anden sals højde og rystelserne forplantede sig gennem skelet og brolægning til hendes fodsåler. Der var mennesker på vej til stationen, tynget af store frakker, mørkøjet i det dårlige lys.

SØRENSEN: CHEFEN

Men skønt De i begyndelsen ikke rigtig havde vidst hvordan han så ud, så De ham nu, så lang tid efter, så tydeligt for Dem at De væmmedes ved Dem selv: han stirrede på Dem med store brune øjne med lange øjenvipper – og De gik derhen hvor direktører ikke må ses og hvor unge mænd står med søgende øjne, og De forstod at det ikke var det De ville – og i Deres tidligere tilværelse, det står fast, er der heller intet der kunne tyde på noget sådant.

ANDERSEN: TYKKE-OLSEN

Det har sin forklaring. Eller flere forklaringer. Ungerne er bange for mig. Gudskelov. Og dog. Nej, jeg kan godt lide børn. Nogle børn mere end andre. Det er vel meget normalt. Jeg er stor og tyk, og mit ansigt er måske noget ulækert. Braktud. Stammer fra en gang hvor jeg ikke ville slå først. Fyren troede jeg blinke til hans pige. Jeg forklarede ham, at jeg sommetider fik nogle nervøse trækninger ved det ene øje, det har jeg haft fra jeg var lille.

DEN PEDANTISKE, DEN HØJSTEMTE, DEN LISTIGE OG DEN RABLENDE

Eleverne bliver først bedt om at fortælle hvordan de oplever teksterne. Det de plejer at opleve, minder meget om min ganske korte beskrivelser af teksterne foroven – kedelig, malende, mystisk og talesprog.

Efter en kort runde hvor det kommer på bordet, bliver de bedt om at gøre rede for hvordan den virkning de har konstateret, rent teknisk er blevet frembragt, dvs. med hvilke sproglige midler. De bliver bedt om at udpege 3-6 sproglig-stilistiske træk som de oplever som påfaldende og karakteristiske for teksten.

Det bliver pointeret meget at det er håndværket der her skal beskrives, så konkret som muligt: hvilke typer af ord eller ordforbindelser, måder at bygge sætninger op på, overgange mellem sætningerne, synsvinkel osv.

Det skulle gerne resultere i noget i stil med følgende:

RIFBJERG-TEKSTEN:

- mange sætninger med grundledet på førstepladsen (De bestilte to øl og bad også om et rafflebæger. Det var Mark, der bad om det. Klokken var ti minutter i tre).
- mange konkrete substantiver i bestemt form (Tjeneren stod med ryggen til hende ved disken og hentede øllerne frem af kassen).

- få adjektiver, men til gengæld en del talord (Han tog to ølplaketter med den anden hånd og bar øllerne tilbage til bordet. Da han havde gået tre skridt vendte han om).
- mange præpositionsforbindelser (henne ved disken / frem af kassen / tilbage til bordet).
- en del forklarende og præciserende sætninger og ledsætninger (Hver gang han satte en ting ned, sagde han hvad det var. Han sagde ikke, hvad det var hver gang han satte et glas (...) men han nævnte bestillingerne).
- en overomhyggeligt detaljeret beskrivelse af sammenhænge og forhold (Så lukkede han dem op med en oplukker, der hang i en kæde fra bæltet og var stukket ned i lommen. Han tog to ølplaketter med den anden hånd og bar øllerne tilbage til bordet).

ERIKSEN-TEKSTEN:

- mange metaforer og sammenligninger (U-banens rustne jernskelet, som et gigant-insekt, requiem).
- mange participier (skælvende, tynget, oplyst, flydende, lysende).
- mange sammensatte ord og større genstandshelheder (myldretidstrafikkens tryk, gråhvidt glimt, gadelygten ud for stationen, lygternes stiplede linjer).
- mange ord for sansede farver, lys, lyd og bevægelser (Trafikkens brusen smeltede sammen med bulderet fra tog der kom og gik og vandets lap-pen mod beton).
- allitterationer og rytme (som tågen i drift forbi de lysende ringe om lyg-ternes blåhvide lys).

SØRENSEN-TEKSTEN:

- mange direkte henvendelser til anden person; et "du", men ikke noget "jeg" (De, hr. direktør).
- mange biord og forbindere der angiver modsætningsforhold (alligevel, anderledes, selvom, skønt).
- mange nægtelser (ikke, uden, ingen, intet).
- mange udsagnsord for bevidsthedstilstande (tro, vide, huske, væmmes)
- en del hentydninger af typen biord + relativsætning (der hvor De ikke burde stå).

ANDERSEN-TEKSTEN:

- en del udråbsord og ufuldstændige sætninger (Ja, ja, Thorkildsen, Ninas far. Læst og forstået min artikel ... Parat til at rive hodet af mig. Ord. Papir).
- vurderende og reflekterende kommentarer, selvvrettelser og præciseringer (Men jeg kan nu godt lide at rode med det. Det er vel meget normalt. Og det er virkelig sandt. / Det har sin forklaring. Eller flere forklaringer).
- mange enkle sætninger af typen: grundled + udsagnsled + få andre led (Det var på en knejpe i Ålborg, jeg var sømand dengang, kok, ville se noget af verden. Jeg tilbød ham en bajer).
- associative tilkoblinger der fører ud ad tangenterne (Jeg er stor og tyk, og mit ansigt er måske noget ulækkert. Braktud. Stammer fra en gang hvor jeg ikke ville slå først. Fyren [...]).
- gentagelser, biord som "altså" og udtryk som "tilbage til" der hjælper læseren med at orientere sig i teksten.

Det var analysefasen. Den skal gerne ende med 4-5 karakteristiske træk for hver tekst på tavlen.

Analysefasen er oplagt til gruppearbejde.

Derefter skal eleverne skrive. De får et billede som de kan lade sig inspirere af til at skrive en lille tekst af en kvart til en halv side. Det kan være en mere eller mindre tydeligt afgrænset episode ligesom i deres forlæg og typisk en lille bid af en historie. Pointen er at de skal bruge de karakteristiske træk fra en af eksempelteksterne, fx Rifbjergs, til at skrive deres tekst med. Hver elev bør mindst skrive to tekster efter hver sit forlæg.

De færdige tekster bliver vurderet – enten af læreren eller af en opponent(-gruppe) – med henblik på om og hvordan det er lykkedes at bruge de karakteristiske træk. Og vurderingen kan lægge op til yderligere skrivning.

Den der har skrevet teksten, kan op- og/eller nedtone trækkene i sin tekst. Navnlig nedtoningen kan være interessant. For her bliver eleven bedt om at reducere brugen af trækkene til han/hun synes at det er passende og selv kan stå inde for teksten.

Man kan også bede eleven om at vælge 4-5 træk fra den samlede pulje af stiltræk og at skrive sin tekst om efter dem.

Det var selve det undervisningsforløb man kunne realisere imiterende skrivning i. I det følgende vil jeg trække nogle pointer op.

Imiterende skrivning er bestemt ikke den eneste form for skrivning man bør benytte i skriveundervisningen. Som ren form skulle det måske nok kun optræde forholdsvis sjældent. Men derfor kan grundtanken i det godt præge undervisningen ret kraftigt.

Imitationen kan komme ind på en mere indirekte måde. Fx ved at eleverne jævnlig ser gode – gerne meget forskellige, men dygtigt lavede – eksempler på hvordan den opgave de arbejder med, også kan løses. Ved at tale om hvordan, med hvilke midler opgaven er blevet løst af andre. Og ved at minde om mulighederne og trække dem ind i evalueringen af den måde eleverne har løst opgaven på.

Det er vigtigt at eleverne får øje på forskellige muligheder, kan se teknikkerne i dem og kan afprøve dem og benytte sig af dem.

Jeg har tidligere i denne artikel gjort opmærksom på at det er vigtigt ikke at bruge imitation som imitation af stil, men som imitation af stiltræk. Og det vil jeg gerne slå fast endnu en gang.

Det er for det første et spørgsmål om ambitionsniveau – og dermed i sidste ende også om frustrationer. For imitation af stil kræver en meget kompliceret og omfattende beskrivelse, og det gør imitationen meget vanskelig.

Men for det andet – og det er det egentlig vigtige – strider det at kopiere selve stilen mod det jeg ser som formål med imiterende skrivning. Eleven skal ikke lære at skrive som Riffbjerg eller som Villy Sørensen. Han skal ikke bindes til pakked løsninger. Eleven skal samle sig et arsenal af stilistiske muligheder, en række detaljerede erfaringer om hvordan det kan gøres, som kan hentes frem hver især og enkeltvis.

Bliver det bestemte stilidealer, bliver det stramt og snævert for den enkelte at være i.

Analysen skal derfor netop ikke være udtømmende, men den skal føre frem til en konkret og anvendelig karakteristik af en overskuelig mængde af karakteristiske træk som man kan holde styr på mens man skriver, og som man senere i evalueringen kan få checket. Noget andet er at man som lærer rent faktisk kan iagttage at de fleste elever mere eller mindre ubevidst imiterer flere stiltræk end de 4-5 man er blevet enige om. For imitation er i ret stor udstrækning en før- eller ubevidst proces, så der kommer meget

mere med ved imitation end det man er blevet bevidst om. Og det er også et tegn på at eleverne synes at det er sjovt, og at de engagerer sig i det.

En vigtig indvending mod imiterende skrivning er at eleverne tvinges til at koncentrere sig om formen, og at kravet om indhold derved nedtones meget kraftigt.

Jeg er ellers en meget stor tilhænger af at der er noget indhold i tekster. Men jeg mener også at det kan være en lise engang imellem at slippe for at skulle sige noget dybtfølt og seriøst, noget man mener. Det kan også være udfordrende og spændende kun at arbejde med formen, at prøve bestemte tekniske løsninger af og blive fortrolig med dem. – Og så er det gode ved imiterende skrivning at teksten ikke nødvendigvis er indholdsløs. Eleven ser ofte under sin meget teknisk prægede syslen med teksten et indhold vokse frem af formen. Det er ofte – specielt ved litterære udgangstekster – mere en stemning eller i hvert fald noget man ikke rigtigt kan definere. Men det er gerne noget der virker rigtigt. Og eleven føler at han har lavet en god tekst – uden dog at behøve at tage hele ansvaret for indholdet. For det er jo i grunden ikke elevens indhold, det er formens indhold som eleven bare har skrevet frem. Og det formodentlig ikke mindst fordi der ved imitation som sagt også og i høj grad er før- og ubevidste processer i spil.

Det er det samme som man kan opleve ved skrivning af digte efter skabelon, hvad der jo også er en form for imitation. Det praktiseres, såvidt jeg ved, kun i fremmedsprogsundervisningen (fx Domin 1994).

EN ANDEN FORM FOR ANALYSE

Analysefasen er klart en meget vigtig fase, men den er – som jeg allerede kort har været inde på – ikke nogen helt uproblematisk fase heller.

I vores undervisningsmateriale har vi delt analysearbejdet med teksten op i to opgaver. Først bliver eleverne bedt om at gøre rede for hvordan de oplever teksten. Og først i anden omgang bliver de bedt om at finde ud af med hvilke sproglige midler denne virkning, denne oplevelse, fremkommer.

Skal helhedsvurderingen ikke være resultatet af analysen?

Vi mener at det er vigtigt at begynde med en helhedsvurdering, så vag, uunderbygget og intuitiv den end må være. For det er sådan eleven umiddelbart oplever teksten. Det er her eleven spontant reagerer på teksten. Det

er her teksten vækker et eller andet i eleven – om det så er en afvisende reaktion. Det er på den måde teksten vedkommer eleven – eller ikke vedkommer eleven.

Derfor skal eleverne kort gøre sig deres reaktion klart. Det er ikke sikkert at de i det lange løb holder fast ved den. Men det er en anden sag. Når angrebsvinklen i anden opgave drejes fra det oplevelsesprægede over til det tekniske, får helhedsvurderingen i sidste ende under alle omstændigheder en noget anden karakter end den havde i starten.

Men også detailanalysen i anden opgave er i sig selv problematisk. For her dukker uvægerligt det problem op at eleverne ofte mangler et grammatisk-semantisk-stilistisk apparat til at opdage og formulere noget med.

Det skyldes to ting. Det skyldes at de i al almindelighed kun har ret begrænsede grammatiske kundskaber. Og det skyldes at en del af de ting de vil beskrive, er så specifikke at en grammatisk beskrivelse er meget kompleks og vanskelig – ikke bare for eleven, men også for læreren.

Hvad de begrænsede grammatiske kundskaber angår, så er denne øvelse en glimrende lejlighed til at gøre noget ved det. Der er således forholdsvis få der kan se de mange præpositionsforbindelser i Riffjerg-teksten. Læreren må altså være klar til at levere iagttagelsen. Det gode er så imidlertid at fænomenet optræder så tit. Så når læreren først har udpeget det, kan eleverne uden videre se det alle vegne i teksten. Det gør et vist indtryk, og jeg er overbevist om at dette grammatiske fænomen vil blive husket i det mindste af flere end ellers, specielt da de senere selv skal bruge konstruktionen i deres efterlignende tekster og så selv en hel del gange kommer til at realisere formelen '(adverbium +) præposition + substantiv i best. form' der dækker over "henne ved disken" og lign.

Det er straks værre med de fænomener der er sværere at beskrive, altså fx: "De bestilte to øl og bad også om et rafflebæger. Det var Mark, der bad om det. Klokken var ti minutter i tre. Tjeneren stod med ryggen til henne ved disken og hentede øllerne frem af kassen. Så lukkede han dem op med en oplukker, der hang i en kæde fra bæltet og var stukket ned i lommen. Han tog to ølplaketter med den anden hånd og bar øllerne tilbage til bordet".

Her er det karakteristiske ved tekstens sprogføring, at der ikke kort og godt oplyses at tjeneren kom med de bestilte øller. Det oplyses også at han tog dem frem af kassen, og det oplyses at han gjorde det mens han stod ved disken. Desuden er det nævneværdigt at han lukkede dem op henne ved disken, at han gjorde det med en oplukker hvis placering på tjeneren nøje

bliver beskrevet, og det oplyses at han foruden øllerne tog to ølplaketter, og det med den anden hånd, og at han bar det tilbage til bordet.

Det beskrives derimod ikke hvordan han fra bordet hvor han modtager bestillingen, kommer til disken. Der er et hul, et klip om man vil.

For at tage det sidste først så tyder det på en springende organisation af beskrivelsen. "Det var Mark, der bad om det. Klokken var over ti minutter i tre. Tjeneren stod med ryggen til hende ved disken". Der er ikke bare et stort klip, alle tre oplysninger står isoleret i forhold til hinanden. At gå fra den ene sætning til den anden er som at flytte sig i små ryk. Der er ikke markeret nogen eksplicit sammenhæng mellem dem. Navnet og substantivernes bestemte form er stort set det eneste der knytter dem ind i en overordnet fælles sammenhæng.

Det er en form for tekstorganisation eller komposition. Men hvad skal vi kalde den? Kobling af tilfældige og usammenhængende iagttagelser af samme situation?

Samtidig viser der sig noget andet. Bedst måske i sætningen der beskriver hvordan han lukker øllerne op. Der er en ret høj detaljeringsgrad, men det bemærkelsesværdige er at detaljerne er ret uinteressante. Det er som man kunne forvente og med lidt held selv ville kunne regne det ud fordi det noget nær er en standardsituation, fuld af selvfølgeligheder som ikke kommer til at spille nogen rolle i det følgende forløb.

Det gør heller ikke den detalje at tjeneren tager ølplaketterne "med den anden hånd" – selv om det i en anden historie godt kunne have været betydningsfuldt at han har noget i begge hænder! Men det er det ikke her, og dertil kommer at det igen også er en helt overflødig tilføjelse fordi hvad skulle han ellers tage dem med når han har øllerne i den ene hånd?

Tekstpragmatisk set er der tale om et tilsyneladende brud på relevansprincippet, et af de bærende principper for sproglig kommunikation. Modtageren vil altid forvente af en meddelelse at den er udformet efter "optimal relevans". Dvs. at den skal være det korteste udtryk der er tilstrækkelig for en korrekt tolkning, og som modtageren finder det umagen værd at tolke (Togeby 1993:438). Er teksten på overfladen ikke udformet efter fx "optimal relevans" (og det er den tit ikke), vil læseren ikke straks opgive den, men lede efter en forklaring. I reglen betyder et sådant brud på et bærende princip på overfladen nemlig at princippet er opfyldt på et dybere lag i teksten, på en lidt mere indviklet måde, men meningsfuldt. Denne form for underforstået mening kaldes for implikatur (Levinson 1983:100ff).

Selve fænomenet kan eleverne have en meget klar fornemmelse af og snakke sig frem til – uden selvfølgelig at kunne bruge de tekniske termer. Og derfor igen: Hvordan skal vi beskrive det konkret? Høj detaljeringsgrad i fremstillingen ved hjælp af selvfølgeligheder med ringe informationsværdi?

Og så er der endelig den figur som jeg vil kalde "præcisering" og beskrive ved hjælp af eksempler. Her er den realiseret ved en sætningskløvning: "og bad også om et rafflebæger. Det var Mark, der bad om det". Men andre steder fx realiseret ved "ikke-men": "Hver gang han satte en ting ned, nævnte han hvad det var. Han sagde ikke, hvad det var, hver gang han satte et glas, heller ikke en øl, men han nævnte bestillingerne".

Ikke nær alle markante træk ved teksters stil kan uden videre beskrives i simple grammatiske eller stilistiske termer. Det er en god ide at prøve at komme så langt som muligt med grammatikken. Men det må ikke afholde én fra at gå andre veje hvis/når grammatik eller stilistik slipper op. For ellers vil der være mange vigtige karakteristiske træk som ikke vil blive opdaget.

Og så skal det heller ikke udarte til ren grammatisk eksercits hvor eleverne identificerer alle grammatisk-stilistiske fænomener. Det skal snarere være en øvelse i at finde frem til nogle iøjnefaldende mønstre og regelmæssigheder i en tekst, end en øvelse i at genkende så mange grammatisk-stilistiske træk som muligt.

Erfaringen viser at eleverne kan finde frem til en hel del selv som det så kan blive lærerens opgave at sætte betegnelser på. Muligvis husker eleverne dem endda bedre, når de selv har opdaget dem og stridt sig frem til dem.

LITTERÆRE PERSPEKTIVER

Man kan sagtens også arbejde med ikke-litterære tekster. Jeg vil her nøjes med at henvise til de andre artikler jeg har skrevet om emnet (Geist 1989, 1996a og 1996b).

Til gengæld vil jeg i denne sammenhæng – hvor jeg alligevel allerede er ret langt inde i detaljarbejdet med Rifbjerg-teksten – afslutningsvis gøre lidt mere ud af de tolkningsmæssige aspekter ved imiterende skrivning.

Sprog spiller en specielt stor rolle i forbindelse med litteratur. Det hænger sammen med at det litterære værk etablerer sin egen virkelighed. Den fore-

stillingsverden som det litterære værk repræsenterer, korresponderer altså ikke umiddelbart med vores fælles virkelighed og er ikke tilgængelig via viden om denne fælles virkelighed, men kun via sig selv og sin fremtrædelsesform. Sprog, værkets sproglige form, er således den eneste tilgang til den forestillingsverden det litterære værk repræsenterer (Jvf. Brask 1974:123).

Roman Jakobson udtrykker det i sin kommunikationsmodel med den poetiske sprogfunktion, dvs. den funktion hvor fokus ikke ligger på afsenderen (det er den emotionelle), ikke på modtageren (det er den konative), ikke på koden (det er den metasproglige), ikke på kanalen (det er den fatiske), ikke på sagen som udsnit af virkeligheden (det er den referentielle) – men hvor fokus er trukket sammen omkring tekstens eget budskab, tekstens egen forestillingsverden, og det er den poetiske funktion (Jakobson 1967, Jørgensen 1996:122ff).

Den danske sprogteoretiker Hjelmslev har udtrykt det på den måde at litterært sprog er et "konnotationssprog". Det vil sige: det har et udtryksplan der analytisk lader sig dele i et udtryksplan og et indholdsplan (Brask 1974:123, Hjelmslev 1943). Eller sagt på en anden måde: I det litterære værk "betyder" den sproglige udformning noget; i det litterære værk er selve den måde det sprogligt er udformet på, i væsentlig grad betydningsbærende eller indholdsskabende.

Det der er betydningsdannende, er de mønstre i brugen af sproget som er karakteristiske for det enkelte værk, for et forfatterskab eller for en litterær retning. Dvs. det er netop nogle af de træk som man også er på jagt efter når man iagttager eller analyserer sprogbrugen i en tekst for at kunne imitere den.

Lad os tage tre af de karakteristiske træk ved Rifbjerg-teksten.

Der er udbredt brug af konkrete substantiver i bestemt form. Der er rigtig mange præpositionalhelheder. Og der er et gennemgående brud på relevansprincippet, og det vil her sige: en unødvendigt høj detaljeringsgrad i beskrivelser og præciseringer.

De mange substantiver i bestemt form er ofte metonymisk betinget. I teksten hedder det "tjeneren", "stumtjeneren", "disken", "øltænderne" og "bordet" når personerne befinder sig på et værtshus, der siges "kassen" om det der bliver hentet øller op fra, og "bæltet" og "lommen" når det fortælles hvor på tjeneren øloplukkeren er anbragt.

At jeg kalder dem metonymisk betinget, betyder følgende: Når en størrelse – fx et værtshus – er blevet præsenteret i en tekst og dermed blevet kendt for læseren, så er alle de størrelser som normalt hører til et værtshus, også metonymisk givet – som del, indhold, funktion etc. af den komplekse størrelse “værtshus” (Togeby 1993:326f). De kan derfor sættes i bestemt form (“tjeneren”, “disken” osv.), og læseren vil da identificere dem som “dette værtshus’ tjener”, “dette værtshus’ disk” osv.

Det der gør sprogbrugen interessant, er ikke selve det at fænomenet “metonymisk betingede bestemte former” forekommer. Det er et meget almindeligt fænomen. Det der gør det interessant, er at det forekommer i så stor udstrækning, og at det gør det hvor det måske ikke var så helt selvfølgelig som formen antyder. Det gælder fx “kassen” i “Tjeneren stod med ryggen til hende ved disken og hentede øllerne frem af kassen”. I og med at der står “kassen”, bliver læseren klar over at øllerne sådan et sted bare altid er i deres kasse indtil de bliver solgt, og at det at vide det, er en selvfølgelig viden. – Der kunne have stået “frem af en kasse”. Så er det at de står i kassen til det sidste, ikke i lige så høj grad almen viden og helt selvfølgelig, men står som ny information eller en information der udelukker andre oplagte muligheder, fx at de står på en hylde under disken.

Med de mange metonymisk betingede bestemte former antydes der en dyb og vanemæssig fortrolighed hos personerne og hos fortælleren med den verden de færdes i. Den er bygget op på den bestemte måde som med de mange substantiver i bestemt form markeres som selvfølgelig.

De mange præpositionsforbindelser fletter elementerne i situationen sammen, sætter dem i forhold til hinanden. I den sætning jeg lige har citeret, kommer “tjeneren” (“ryggen”), “disken”, “øllerne” og “kassen” til at danne et netværk af positioner og forhold. Og dette netværk er netop på grund af de mange præpositioner – og de få verber, som også er “forholdsord” (Diderichsen 1962:29), men mere dynamiske – statisk. Det er et øjebliksbillede. Forholdene er ligesom frosset fast midt i en bevægelse.

Og hvad med den høje detaljeringsgrad uden iøjnefaldende relevans? Vi kender teknikken fra detektivromaner eller spændingsfilm. Ud fra heltens perspektiv panorerer kameraet langsomt og omhyggeligt hen over et landskab der måske, måske ikke rummer noget farligt, og registrerer en masse enkeltheder som alle skal granskes nøje fordi man endnu ikke ved hvilke af dem der er de vigtige. Det ved man først når skuddene brager løs – og det

gør de ikke i Rifbjerg-romanen *Arkivet*. Her er kun den evige vagtsomme panorering og kontrol af omverdenen for noget ingen ved hvad er. Stilen skaber en forventning hos læseren, forventningen om at noget af det må vise sig at være relevant. Men pointen er netop at denne forventning aldrig bliver indfriet. Der er ikke noget af det der nogensinde bliver relevant.

Disse iagttagelser viser meget fint hvad der er på færde i denne tekst. Og de passer således meget fint sammen med den karakteristik der gives i Dansk Litteraturhistorie: "Venteperioden' kalder forfatteren disse år [1953-1955]. (...) "tiden efter efterkrigstiden": noget er færdigt, uden at noget andet for alvor er begyndt. (...) Den verden, der fremtræder, er stivnet i konvens og småborgerlighed. Alternativer eksisterer ikke, ønsker om "noget andet" fortrænges i samme øjeblik, de overhovedet dukker op. (...) Det skaber angst at møde tilværelsens eksistentielle højdepunkter. Man befinder sig bedst i arkivuniversets fordringsløse puppetilstand. (...) Men *Arkivet* er ikke blot elendighedsskildring. Dens mennesker er nok præget af konvens og følelsesangst, ikke desto mindre er bogen samtidig positivt fascineret af den ro og de enkle mellem menneskelige forhold, der også er en del af dette univers" (625f).

Eller tag Villy Sørensens fortælling med dens udstrakte brug af negation, "ikke". Ved at fortælle, beskrive osv. med "ikke" giver man ikke noget egentligt og direkte billede af det man taler om. Man beskriver ikke så meget hvordan det man taler om, udfolder sig, hvilke egenskaber det har osv., men snarere hvordan det ikke udfolder sig, hvilke kvaliteter det ikke har. Det man egentlig taler om, forbliver et uskarpt ikke-det og dermed en af de mange ikke specificerede andre muligheder der ligger uden for det det ikke er.

Der er andre ord og udtryk som går i samme retning: "andre" og "uden", ja også den hyppige brug af "De/du". Netop fordi der i næsten hver linje står "De (, hr. direktør)", men i hele uddraget ikke et eneste "jeg", kommer man som læser uvægerligt til at spørge sig om: Hvorfor hele tiden "De, De, De"; hvem taler? Hvorfor præsenterer han sig aldrig selv? Kan man stole på ham?

Den hyppige brug af "ikke", "andet", "anderledes", "De" m.fl. viser således, at det er en historie der er koncentreret om det der ikke kan siges, det uerkendte, det ubestemte, det ikke-det. Og teksten handler således i høj grad også om den eksistentielle angst, "angsten, som ikke må forveksles med frygt for et eller andet bestemt, men bestemmes som netop fremkaldt

af erfaringen af det ubestemte i tilværelsen" (*Dansk Litteraturhistorie* s. 214) – her i en karakteristik ikke specielt af Villy Sørensens, men af den eksistentialistiske tænkning generelt.

Også jeg har som mål med en skrivepædagogik, at eleverne skal lære at skrive tekster der kan opfylde deres formål og som er interessante, personlige og gode. Jeg tror at der skal to ting til: en god portion håndværksmæssig kunnen og en veludviklet intuition.

Begge dele kan imitation af stiltræk bidrage til. Den kontante, men begrænsede teknisk-analytiske tilgang giver en rimeligt eksplicit viden om sproglige teknikker og mekanikker i forskellige stiltræk og sprogbrug. Og det at have haft mange forskellige stiltræk under pennens giver samtidig en mere omfattende praktisk-intuitiv fortrolighed med dem.

Det er det grundlag en personlig stil kan udvikle sig fra.

L I T T E R A T U R

- Andersen, Benny (1968): *Tykke-Olsen m.fl.* København: Borgen.
- Brask, Peter (1974): *Tekst og tolkning* 1-2. Viborg: RUC Boghandel og forlag.
- Bruner, J.S., R.R. Olver and P.M. Greenfield (1966): *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley and Sons.
- Dansk Litteraturhistorie*, bd.8, (1985). København: Nordisk Forlag.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Diderichsen, Paul (1962), 3.udgave: *Elementær Dansk Grammatik*. København: Gyldendal.
- Domin, Hilde (1994): *Poetiske Stemmer*. Gesten: OP-forlag.
- Eriksen, Inge (1979): *Fugletræet*. København: Gyldendal.
- Geist, Hanne og Uwe Geist (1989): *Kopiering. Et undervisningsmateriale* (stencil). København: Amtsentralen for undervisningsmidler.
- Geist, Uwe (1989): "Givne former, faste mønstre". *Skrivande, Rapport från ASLA:s nordiska symposium*. Uppsala: ASLA.
- Geist, Uwe (1996a): "Imitation, skrivepædagogik og fremmedsprog". *Sprogforum* Nr.4/1996.
- Geist, Uwe (1996b): "Imitation as a tool in writing pedagogy". Gert Rijlaarsdam et al.: *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Hjelmslev, Louis (1943): *Omkring sprogteoriens grundlæggelse*. Festskrift udg. af Københavns Universitet.
- Jakobson, Roman (1967): "Lingvistik og poetik". *Vindrosen* nr.7.
- Jørgensen, Keld Gall (1996): *Stilistik*. København: Nordisk Forlag.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maturana, Humberto R., og Francisco J. Varela (1987): *Kundskabens Træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Århus: Forlaget ASK.
- Morris, Desmond (1977): *Manwatching*. London: Jonathan Cape Ltd.
- Mortensen, Finn Hauberg (1979): *Danskfagets didaktik* 1-2. København: Samlerens Forlag.
- Piaget, Jean (1969): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Quintilian (1961): *Institutio Oratoria* (with an English Translation by H.E.Butler). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rifbjerg, Klaus (1967): *Arkivet*. København: Gyldendal.
- Sørensen, Villy (1965): *Formynderfortællinger*. København: Gyldendal.
- Togeby, Ole (1993): *Pragmatisk tekstteori* 1-2. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.