

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 44, december 2008

tema

I tale og skrift

“Empiriske undersøgelser viser, at det, eleverne har snakket sig frem til som løsning på et sprogligt problem, huskes ved senere tests.”

Hanne Geist

- 4 Kronik. *Lene Timm*: Tal og forældre der taler
- 8 *Hanne Geist*: Lad dem snakke, mens de skriver – outputhypotesen, skrivning og dialogisk læring
- 17 *Karen Lund og Ellen Bertelsen*: At mestre et uddannelsesfagligt fremmed/andetsprog – en forudsætning på en videregående uddannelse
- 25 *Mads Kirkebæk*: At skrive kinesisk – mere end blot et penselstrøg?
- 37 *Poul Tornøe*: Engelsk i sammenhæng – skriftligt engelsk i det nye gymnasium
- 44 *Karen-Margrete Frederiksen*: En smagsprøve på Peter Elbows skrivepædagogik – noter fra et foredrag
- 48 *Natalia Auer*: Skriftlig produktion og it-mediet
- 55 Åbne sider. *Anne Bonnie Kring*: Om portfolio i tyskundervisningen
- 60 Godt Nyt
- 62 Andet Godt Nyt
- 63 Kalender og Meddelelser

I tale og skrift

Sprogforum årg. 14, nummer 44, december 2008

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

Temareaktionen for dette nummer:

Nanna Bjargum, Karen-Margrete Frederiksen og Pia Zinn Ohrt

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Bergthóra Kristjánsdóttir og Lars Stenius Stæhr

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Nanna Bjargum, Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Kirsten Haastrup, Anne Holmen, Karen Sonne Jacobsen, Lise Jeremiassen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Carol Livingstone, Karen Lund, Ole Juul Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Institut for pædagogik

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9059 • F: 8888 9701

© 2008 Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Udgivet af: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag • www.forlag.dpu.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Hvidovre Kopi A/S

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-640-6

Abonnement

3 temanumre: 150 kr.

Løssalg: 65 kr. per nummer

Abonnement kan tegnes og enkeltnumre (fra nr. 36 og frem) bestilles ved henvendelse til Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag: sprogforum@dpu.dk

Ældre enkeltnumre fra årene inden 2006 bestilles på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: pluk@dpu.dk

Forord

Skriftlighed er den hurtigt nedkradsede indkøbsseddel, den velstrukturerede, gennemredigerede artikel, e-mailen man ikke lige fik læst korrektur på før afsendelsen, eller det smukt afrundede digt der skal citeres for helt at komme til sin ret.

Det sidste eksempel peger på en sammenhæng mellem skrift og tale som man traditionelt har lagt mindre vægt på når man i andet-/fremmedsprogs-pædagogikken parrede de fire færdigheder to og to: læse – skrive, lytte – tale.

Imidlertid er den nyere skrivepædagogiks teoretikere og praktikere meget optaget af at støtte arbejdet med den skriftlige udformning gennem inddragelse af talesproget på forskellige tidspunkter i skriveprocessen. Hvordan det nærmere kan ske, fremgår af flere af artiklerne i dette nummer.

Et andet vigtigt aspekt der er i fokus, er 'genre' som et helt centralt begreb i skrivepædagogikken. Den engelske/tyske/franske og danske *stil* har som en udefinerlig størrelse fået generationer til at svede ved eksamensbordet og undre sig over hvad det nu lige var for krav man som elev skulle – men sjældent kunne – opfylde. Denne stil med sin særlige genre er i et vist omfang blevet afløst af opgaver der mere præcist kræver en tekst skrevet i en bestemt genre som eleverne kender til og har arbejdet med i prog- og litteraturfagene.

Genrekravet bliver forstærket på de videregående uddannelser, hvor de skriftlige projektopgaver indgår som væsentlige dele af tilegnelses- og refleksionsprocesserne hos de studerende, sådan som bl.a. Karen Lund og Ellen Bertelsen beskriver det.

I dette nummer af Sprogforum har vi endvidere valgt at introducere tilegnelsen af et meget fremmedartet fremmedsprog, nemlig kinesisk, ud fra spørgsmålet: Hvordan arbejder man i et sprogfag hvor eleverne i virkeligheden starter i "1. klasse" med at lære at skrive?

Kronik: Lene Timm: Tal og forældre der taler

Denne kronik kan læses i forlængelse af Sprogforum nr. 43 *Førstesproget som resource*. Lene Timm tager udgangspunkt i rapporten *Danmark har ondt i modersmålet – en kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08* og påviser hvor skævt det rammer når nogle kommuner følger regeringens dagsorden med at afskaffe modersmålsundervisningen mens andre kommuner stadig ønsker at give deres borgeres børn tilbud om undervisning i deres modersmål i folkeskolen.

Hanne Geist: Lad dem snakke, mens de skriver – outputhypotesen, skrivning og dialogisk læring

Hanne Geist har i denne artikel sat fokus på fremmedsprogsforskeren Merill Swain og hendes output-hypotese. Artiklen giver konkrete bud på hvordan man i tysk-faget kan arbejde med det skriftlige i form af varierede opgaver med fokus på form. Lærere i andre fremmedsprogsfag kan sagtens læse med og lade sig inspirere.

Karen Lund og Ellen Bertelsen: At mestre et uddannelsesfagligt fremmed/andetsprog – en forudsætning på en videregående uddannelse

Artiklen bygger på en større undersøgelse foretaget af forfatterne: *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer* (2008). I artiklen fokuseres på sygeplejerske-uddannelsens krav til de skriftsproglige kompetencer og deres betydning for studerende med en ikke-dansksproglig baggrund. Artiklen præsenterer endvidere læserne for begrebet *gråzoneord* som sikkert vil være en øjenåbner for mange professionelle lærere der arbejder med elever der ikke har dansk som modersmål.

Mads Kirkebæk: At skrive kinesisk – mere end blot et penselstrøg?

Mads Kirkebæk underviser i kinesisk, og han giver i artiklen en gennemgang af de særlige forhold der knytter sig til at lære kinesisk for en europæer. Det drejer sig i første omgang om hvordan de kinesiske skrifttegn bygges op, og dernæst om ordklasser, ordstilling og ordbogsbrug. Mads Kirkebæk har både undervist danske elever i kinesisk og kinesiske elever i dansk, så han ved hvor 'skoen trykker' hos begge grupper.

Poul Tornøe: Engelsk i sammenhæng – skriftligt engelsk i det nye gymnasium

I denne artikel redegør Poul Tornøe for den stilling som skriftligt engelsk har fået i gymnasiet efter gymnasireformen, ligesom han kommer ind på den ændrede magtbalance i gymnasiets sprogfag som følge af at ganske få elever vælger tre fremmedsprog. Tornøe beskæftiger sig med to centrale begreber, nemlig *sammenhæng mellem tekstreception og tekstproduktion* og *genrer*, og giver et eksempel på hvordan disse begreber udmøntes i en konkret eksamensopgave.

Karen-Margrete Frederiksen: En smagsprøve på Peter Elbows skrivepædagogik – noter fra et foredrag

Med denne smagsprøve ønsker vi at introducere en ny type artikel med overskriften: "Jeg har læst en bog..." eller "Jeg har hørt et foredrag..." Vi modtager gerne forslag til sådanne artikler fra læserne.

Karen-Margrete Frederiksen har overværet et foredrag af Peter Elbow som i 1970'erne skabte begrebet 'freewriting', på dansk 'hurtigskrivning', og dermed er han en af grundlæggerne til processkrivningen som har spillet en meget vigtig rolle i skrivepædagogikken de sidste 20-30 år.

Natalia Auer: Skriftlig produktion og it-mediet

Processkrivningen står også i centrum i Natalia Auers artikel hvor hun beskriver sit arbejde med processkrivning og brugen af it med de studerende på Københavns Universitet. Natalia Auer præsenterer i den sammenhæng læserne for nogle centrale teoretikere i moderne skrivepædagogik: Lee & VanPatten, Flower & Hayes samt Gillespie.

Åbne sider: Anne Bonnie Kring: Om portfolio i tyskundervisningen

Anne Bonnie Kring har i forbindelse med sin uddannelse til folkeskolelærer skrevet en projektopgave om portfolio. Vi har i Sprogforum nr. 31 beskæftiget os med samme emne, men emnet hører også hjemme i dette temanummer om skriftlighed. Anne Bonnie Kring giver en række praktiske eksempler på arbejdet med portfolio i folkeskolen.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker:

Godt Nyt med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling, *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog- og sprogundervisning, som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, samt *Kalender* og *Meddelelser* om kommende arrangementer.

Redaktionen



Lene Timm

Konsulent
Complexitet
lene.timm@complexitet.dk

Kronikken

Tal og forældre der taler

I 2002 afskaffede regeringen statsstøtten til undervisning i minoritetsmodersmål til langt størstedelen af de tosprogede elever. Kun gruppen af børn af EU/EØS-borgere¹ samt børn fra Grønland og Færøerne forpligter staten sig fortsat til at støtte i udviklingen af tosprogethed. Alle tosprogede børn har siden 1975 haft ret til offentligt finansieret modersmålsundervisning, og derfor kunne man forestille sig en uddannelsespolitisk interesse for at følge op på konsekvenserne af en lov, der siden 2002 har indebåret en forskelsbehandling af de ca. 62.000 tosprogede elever, der oprinder fra tredjelande i forhold til de ca. 7.000 tosprogede elever, der hører til gruppen af elever, der fortsat har ret til modersmålsundervisning.²

I starten af 2008 kontaktede Dokumentations- og Rådgivningscentret om Racetdiskrimination (DRC) derfor Undervisningsministeriet (UVM), Kommunernes Landsforening (KL), Videnscentre og forskere samt den faglige forening FOKUTO for at høre, om nogen lå inde med aktuel viden om modersmålsundervisningen i Danmark. KL henviste til UVM, som aldrig svarede på forespørgslen. De tre sidstnævnte aktører meldte tilbage, at de havde en klar fornemmelse af, at det stod dårligt til, men et egentligt overblik eksisterede ikke.³ DRC gennemførte derfor med støtte fra Egmont Fonden en kortlægning af modersmålsundervisningen i skoleåret 2007/2008.

Kortlægningen består i en kvantitativ afdækning af den afholdte undervisning i minoritetsmodersmål i skoleåret 2007/08 i form af spørgeskema til landets 98 kommuner. Derudover består den i kvalitative interview med 40 forældre fra fem forskellige sprogrupper, der fortæller, hvorfor de vælger at sende deres børn til modersmålsundervisning. Kortlægningen afdækker bl.a. følgende forhold: Få får undervisning; Kommuner har fulgt statens politik; Tilbuddet varierer voldsomt; Den private modersmålsundervisning; Forældrenes perspektiver og International opmærksomhed.

Få får undervisning

I skoleåret 2007/08 har i alt ca. 5.000 minoritets elever modtaget offentligt finansieret modersmålsundervisning, hvilket svarer til ca. 7 procent af de elever i grundskolen, der har et andet modersmål end dansk. Heraf er de ca. 2.800 bosat i København. I 1997 viste en kortlægning at ca. 41 procent af eleverne med et minoritetsmodersmål modtog undervisning i dette sprog.⁴ Der er altså tale om et kraftigt fald i udviklingen af tosprogede kompetencer blandt minoritets elever i Danmark inden for det offentlige uddannelsessystem.

Kommuner har fulgt statens politik

Siden lovændringen i 2002 har det været op til den enkelte kommune, om den har fulgt statens forskelsbehandlende politik, eller om kommunen har valgt at give det samme tilbud til alle tosprogede elever.

5 af landets 98 kommuner har afholdt undervisning på lige vilkår for alle tosprogede elever i skoleåret 2007/08.

10 kommuner har i et vist omfang udbudt undervisning til alle minoritets elever uanset sprog. Det betyder, at undervisningen fx udbydes på lige vilkår op til 3. eller 5. klasse, hvorefter minoritets elever med et sprog, der tales uden for Europa, enten slet ikke længere kan modtage modersmålsundervisning eller selv skal betale for undervisningen, mens børn fra EU/EØS lande m.fl. kan modtage offentligt finansieret modersmålsundervisning gennem hele skoleforløbet.

De øvrige kommuner har enten afholdt undervisning til et mindre antal elever fra EU/EØS-lande samt Færøerne eller slet ikke afholdt nogen undervisning⁵.

Tilbuddet varierer voldsomt

Konsekvenserne af lovændringen i 2002 er derfor, at det tilbud, en tosproget elev modtager, varierer meget. Det illustreres bedst med et eksempel: Hvis en elev har tyrkisk som modersmål og flytter til Ishøj, vil barnet få tilbudt modersmålsundervisning til 1.850 kr. per måned, hvis der kan samles et hold på 18-20 elever. Hvis familien flytter til Ringsted, vil eleven få tilbudt kommunalt finansieret modersmålsundervisning til og med 5. klasse. Flytter familien derfra lidt længere vestpå til Odense, vil eleven ikke få tilbudt modersmålsundervisning. Kommunen har imidlertid kendskab til de private initiativer og vil kunne henvise til en kontaktperson. Var familien mellemlandet i Nyborg, havde de hverken fået tilbudt undervisning eller kontakter til private initiativer. Forklaringen på, at børn med det samme sprog kan være stillet så markant forskelligt alt efter, hvor de er bosat, er, at kommunerne,

på trods af at statsstøtte forsvandt, fortsat har kunnet prioritere at udbyde undervisning på lige vilkår til alle minoritetslever. Det er med andre ord stadig ikke ulovligt at behandle børn lige.

Den private modersmålsundervisning

Kun fem kommuner kan angive, hvor mange elever der modtager privat organiseret og privat finansieret modersmålsundervisning. Der er med andre ord tale om et stort uafdækket område af modersmålsundervisningen. I en af de fem kommuner (Odense) er der fx 800 elever i den private modersmålsundervisning mod 42, der modtager offentligt støttet modersmålsundervisning. Hvis disse tal udtrykker noget om tendensen på landsplan, fortæller de, at indvandrerforældre tilsyneladende IKKE mener, at regeringens afskrivning af deres modersmål er vejen til bedre integration.

Forældrenes perspektiver

I DRC's kortlægning angiver de 40 interviewede forældre især tre begrundelser for, at undervisning i modersmålet på et højt niveau er betydningsfuldt:

- Forældrenes mulighed for at opdrage deres børn er tæt forbundet med, at børn og forældre kan kommunikere på et sprog, hvor de voksne kan bevare forældrerollen. Vejledning, omsorg og konflikter er derfor nødt til at foregå på det sprog, forældrene er bedst til – hvilket for mange af de interviewede familiers vedkommende er et minoritetsmodersmål.
- Børnenes mulighed for at opnå gode uddannelsesresultater – at blive gode til såvel dansk som de øvrige fag – er tæt forbundet med selvværd og identitet som tosprogede og flerkulturelle. Det er forhold, som styrkes gennem modersmålsundervisningen og anerkendelse af modersmålet i den øvrige undervisning. I det omfang der er en indholdsmæssig faglig sammenhæng mellem modersmålsundervisningen og undervisningen i skolen, åbner det endvidere adgang for forældrene til at få indsigt i og støtte deres børn i lektielæsningen.
- Samfundets udbytte af den faktiske sproglige og kulturelle mangfoldighed bliver positivt, når børn og unge bliver kompetente til på et højt niveau at indgå i samfundets institutioner og på det private arbejdsmarked med sproglige færdigheder både på modersmålet og dansk og med den viden og kulturarv, der er forbundet med modersmålet.

Forældrene har erfaringer med institutioner og skoler, der forbyder børn og unge at tale deres modersmål i klassen eller på skolen. De fortæller, at det har konsekvenser for deres børns identitet og selvværd, når det sprog, de taler i familien, på denne måde kriminaliseres i skolen. Det får børnene til at føle sig flove over familiernes

sprog og til at ringeagte det, de kommer af – eller for nogles vedkommende til at ringeagte det samfund, der nedvurderer familiens sproglige og kulturelle praksis.

International opmærksomhed

I 2006 anbefalede FN's Komité til bekæmpelse af Racediskrimination (CERD) den danske stat at revurdere sin politik vedr. adgang til modersmålsundervisning og mindede om, at forskelsbehandling på baggrund af national eller etnisk oprindelse er udtryk for diskrimination – medmindre forskelsbehandlingen er udtryk for legitime mål og ikke er ude af proportion i forhold til at nå disse mål.⁶ Selvom om forskelsbehandling burde være tilstrækkeligt grundlag for en stat til at revurdere gældende lov, synes forældrene at give en bred vifte af vægtige grunde til at genoverveje perspektiverne i at skabe gode vilkår for undervisning i minoritetsmodersmål i Danmark.

Kortlægningen *Danmark har ondt i modersmålet – en kortlægning af kommunernes modersmålsundervisning i skoleåret 2007/08* kan rekvireres gratis ved henvendelse til DRC, tlf.: 35 36 38 50 eller drc@drcenter.dk eller downloades på www.drcenter.dk. Resumé af kortlægningens baggrund og resultater bliver ligeledes tilgængelige på DRC's hjemmeside på de fem største indvandrersprog samt engelsk i løbet af foråret 2009.

Noter

1. EØS lande er ud over de 27 medlemslande i EU: Norge, Island og Liechtenstein.
2. Se Sprogforum nr. 43, 2008 for en udførlig fremstilling af bl.a. den historiske udvikling omkring modersmålsundervisningen i Danmark.
3. I 2006 gennemførte to RUC-studerende en undersøgelse af 20 kommuner: Se *Modersmålsundervisning sløjfes i kommunerne* af Schanbel og Kristensen i *Sprog & Integration*, nr.1, marts 2006.
4. *Kommunerne og de tosprogede elever*, Udviklingscentret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge, UC2, 1997.
5. Ingen kommuner har udbudt modersmålsundervisning i grønlandsk, selvom denne elevgruppe er sikret statsstøttet modersmålsundervisning jf. Bek. 618.
6. *Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination*, Denmark, CERD/C/DEN/C, 19. October 2006, bemærkning 19.



Hanne Geist

*Cand.mag. i dansk og tysk
tidligere lektor på Køge Gymnasium
hanne@geist.dk*

Lad dem snakke, mens de skriver – outputhypotesen, skrivning og dialogisk læring

Merrill Swain, professor emerita¹ ved University of Toronto, Canada, er en af de fremmedsprogsforskere, man som dansk fremmedsproglærer kan have meget gavn af at stifte bekendtskab med. Det er der flere grunde til. For det første påviser Swain overbevisende, hvor vigtigt det er at lade eleverne samarbejde omkring det skriftlige. Her benytter hun særlig gerne rekonstruktion og omformulering af tekster. Dernæst har vi herhjemme – uanset hvor glade vi er for kommunikativ undervisning – i hvert fald i gymnasiet, en sejlvet tradition for at lægge vægt på grammatik og sproglig korrekthed. En vægtning, som også findes hos Swain, og som fører til spændende bud på, hvordan man kan arbejde med disse fænomener både mundtligt og skriftligt.² Endelig er hendes teorier i modsætning til så mange andres fundret i empirisk forskning.

Outputhypotesen

Merrill Swain træder ind i debatten om fremmedprogstilegnelse kort tid efter, at Steven Krashen har fremsat sin meget omdiskuterede teori om, at et forståeligt input udgør ikke blot en nødvendig betingelse for at lære et fremmedsprog, men også at det er tilstrækkeligt for at lære et nyt sprog. Han fandt sin teori bekræftet, da han besøgte nogle af de immersion-klasser i Canada, som Swain gennem mange år fulgte som forsker.

Der var tale om et stort anlagt program, hvor engelsktalende lærte fransk og fransktalende engelsk. Effekten skulle være, at eleven blev tosproget. Der blev undervist i og på målsproget i samtlige fag; eleverne blev så at sige nedsænket i et sprogbad – deraf navnet immersion-klasser. Altså en undervisning i andetsprog svarende til, at indvandrerbørn herhjemme bliver undervist i alle fag på dansk. Sådanne elever bliver selvfølgelig fodret med uanede mængder af input på målsproget, så det var ikke underligt, at Krashen var begejstret. Her kunne man se, at det ikke var nødvendigt at undervise i eller i det hele taget beskæftige sig med grammatik; både fluency og

sproglig korrekthed ville nemlig udvikle sig af sig selv. For betingelserne lignede jo dem, hvorunder man lærer sit modersmål.

Men ligesom den dansksprogede undervisning af indvandrerbørn har vist sig at være problematisk, var resultaterne i Canada heller ikke helt de forventede. Swain måtte konstatere, at den sproglige udvikling hos eleverne var yderst mangelfuld. Erfaringerne fra de empiriske undersøgelser viste, at eleverne med den ofte grammatikløse kommunikative franskundervisning nok opnåede stor fluency, men det kneb med præcision og sproglig korrekthed. Det gjaldt også, når der indgik grammatikundervisning, men den var isoleret fra konteksten. Det første er nok ikke så overraskende, det er jo netop grunden til den antydende skepsis over for en kommunikativ undervisning, hvor man ikke underviser eksplicit i grammatik. Det sidste er derimod nok interessant for danske fremmedsproglærere. For der er sikkert også mange fremmedsproglærere herhjemme, der har undret sig over, at eleverne ikke har kunnet bruge den grammatik, som de netop har gennemgået, når de efterfølgende skulle tale om dagens tekst, hvilket skyldtes at grammatikgennemgangen var løsrevet fra enhver sammenhæng med det, der i øvrigt foregik i timen. Det kan være svært selv at finde frem til, at det – sådan som Swain kan påvise – netop er den manglende sammenhæng med indhold og betydning, der er problemet, og det kan være svært at få øje på alternativer uden inspiration udefra. For sådan er man jo selv blevet undervist.

Swain kunne altså ikke dele Krashens begejstring for det, der foregik i immersion-klasserne:

I concluded that one of the things that was missing in these classes, were opportunities for the FI³ students to produce French – to speak and write it coherently, accurately and appropriately. Et voilà, that was the origin of the output hypothesis.⁴

Krashen havde lanceret sin *comprehensible input*-hypotese⁵ med slagordet “Just listen and read” i 1985. Merrill Swain svarede igen med sin *comprehensible output*-hypotese. Swain mener nemlig i modsætning til Krashen, at det sprog, eleverne selv producerer, er lige så væsentligt for udviklingen af deres intersprog, både med hensyn til fluency og korrekthed.

Hvad output kan – de tre funktioner

Swain mener, at output kan fremme den sproglige præcision på tre måder, nemlig ved at generere sproglig opmærksomhed, ved at give mulighed for opstilling og afprøvning af hypoteser og ved at give lejlighed til at snakke om de sproglige problemer, der opstår undervejs, dvs. bruge metasprog.

1. Først og fremmest ved at skabe *sproglig opmærksomhed*. Det kan være, eleven lægger særlig mærke til en form, fordi der er brug for den hyppigt, eller den er særlig påfaldende. Der skelnes endvidere mellem *noticing the gap* og *noticing the hole*. Det første opstår, når eleven lægger mærke til, at formen i input adskiller sig fra hendes eget intersprog. Patsy Lightbown formulerer det sådan: Det gælder om for eleverne at blive klar over, “what they (are) saying is not what they meant to say”⁶ Et eksempel: Eleven siger: Er ist eben aus dem Gefängnis losgelassen, men har en fornemmelse af, det er forkert, sikkert fordi der i teksten, man taler om, har stået *entlassen*. *Noticing the hole* angår det, at eleven opdager, hun ikke kan få udtrykt det, hun gerne vil. Der er et hul i hendes viden. Eleven vil skrive: to gange om ugen. Hun starter: *zweimal*, men går i stå, for hvad er det nu, det der *om* hedder? Afgørende for Swain er at betone, at det er, mens eleverne producerer sprog, at de opdager problemerne og bliver bevidste om manglerne, og det kan føre til, at de bliver ivrige efter at få udbedret dem.

2. Dernæst kan output bruges til at opstille og afprøve hypoteser. Det kræver naturligvis respons. Virker det, jeg har formuleret? Kan det forstås? Er det korrekt? Det er samtalepartneren, adressaten eller læreren, der kan afgøre det.

3. Output kan endelig fremme den sproglige præcision, når eleverne får lejlighed til at tale om eller reflektere over et sprogligt fænomen. Metasprog bruges altså til problemafklarung og -løsning. Ikke nødvendigvis ved hjælp af grammatisk terminologi. Eleverne må gerne bruge deres egne formuleringer. Men det er vigtigt, at refleksionen finder sted i en indholds-fokuseret sammenhæng, hvor det primære formål er at udtrykke noget, der giver mening. “Otherwise, the critical links between meaning, forms and function may not be made.” (Merrill Swain 1998: 69)

Her viser Swain tydeligt sit tilhørsforhold til fokus på form-skolen⁷, hvor det er et dogme, at der skal sørges for, at koblingen mellem form, betydning og funktion kan finde sted.

Rekonstruktion af tekster

En af de mest egnede opgavetyper til at aktivere disse tre funktioner er dictogloss, en form for diktat, hvor læreren i normalt tempo læser en kort tekst op to gange, hvorefter eleverne, der evt. har taget noter anden gang, skal rekonstruere teksten, så godt de kan. Idealet er ikke en ordret gengivelse, men en tekst, der hænger sammen og giver mening. For pointen er, at det ikke skal være muligt for eleverne at huske så meget, at de kan frembringe en dublet af originalen. Læringspotentialet ligger i den fælles rekonstruktion, i interaktionen mellem gruppemedlemmerne.⁸

Det er her, alle tre funktioner kommer i spil: sproglig opmærksomhed, diskussion af regler og mulighed for opstilling af hypoteser. For hvad er mere naturligt, end at eleverne drøfter, om der nu skal stå *er hilft dem Mann* eller *er hilft den Mann*, når de rekonstruerer den oprindelige tekst. En har måske bidt mærke i, at læreren faktisk

sagde *dem*, da hun læste op, men de har analyseret sig frem til, at der skulle være tale om et direkte objekt. Hvordan finder man så ud af, hvem der har ret? Især hvis man ikke ved, at der er visse verber, som styrer dativ. Det er en af mange spændende diskussioner, jeg som tysklærer har lyttet til under arbejdet med sådan en dictogloss. Eleverne kan jo heldigvis bruge deres hjælpemidler, ordbog eller/og grammatik, de kan tilkalde læreren, eller de er måske så heldige, at der i gruppen er en, i hvis hjerne der dæmrer noget om regler for netop ord som *helfen*.

Det er væsentligt at få den sidste fase i opgaven med: Når eleverne er færdige med deres rekonstruktion, skal de have lejlighed til at sammenligne deres version med – måske de andre gruppers – men i hvert fald originalen. For empiriske undersøgelser viser, at det, eleverne har snakket sig frem til som løsning på et sprogligt problem, huskes ved senere test. Men det gælder selvfølgelig også de fejl, man er blevet enige om (Merrill Swain 1998: 78 f.). Derfor understreger Swain lærerens ansvar for, at de korrekte former kommer frem, enten ved gennemgangen på klassen eller når opgaverne bliver rettet. Det betyder dog ikke en rettepraksis, hvor alle fejl bliver rettet. Der tænkes kun på dem, der nu er blevet fokuseret på. Og det er eleverne, der bestemmer, hvad det er for nogle. Det er nemlig processen, den fortsatte udvikling af intersproget, der er mest afgørende for Swain, og hun er meget bevidst om, hvor meget – eller hvor lidt – eleven kan kapere.

Dictogloss kan man arbejde med i forbindelse med alle mulige tekster. Men man bør starte med små tekstbidder for at vænne eleverne til den tidskrævende arbejdsform. Det er samtidig godt at vælge indholdsmæssige highlights, fordi det så forekommer rimeligt at arbejde så grundigt med netop det valgte sted. Jeg giver et eksempel fra min egen undervisning. Det stammer fra drejebogen til Fatih Akins film *Im Juli*. Man opdager her, at der ligger et lig i bagagerummet, og tror derfor, Isa er morder, hvad der viser sig ikke at holde stik. Diskussionen om det indholdsmæssige er derfor mindst lige så påtrængende som det sproglige:

Die Sonnenfinsternis ist vorbei. Isa steht noch da und schaut in den Himmel. Plötzlich schnuppert er irgend etwas. Isa geht zum Kofferraum und öffnet ihn. Einen Augenblick steht er vor dem offenen Kofferraum und schaut hinein. Dann nimmt er die Sonnenbrille ab. Im Kofferraum liegt ein Mann. Wir sehen seine Füße und Beine. Dann hält er mit entschlossener Miene eine Dose Geruchsentferner in den Kofferraum und drückt drauf. Ein paar Sekunden sprüht er seinen Kofferraum mit Zeugs ein. Bis er hinter sich eine Stimme hört.

(Solformørkelsen er slut. Isa står stadig og ser op i himlen. Pludselig lugter han noget. Isa går om til bagagerummet og åbner det. Et øjeblik står han foran det åbne bagagerum og kigger ind. Så tager han solbrillerne af. I bagagerummet ligger der en mand. Vi ser hans fødder og ben. Så holder han med beslutsom mine en dåse lugtfjerner ned i bagagerummet og trykker på den. I et par sekunder sprøjter han sit bagagerum til med stads. Indtil han hører en stemme bag sig.)

Det grammatiske fokuspunkt er præpositioner, specielt tvivlspræpositionerne. Eller rettere: Det er lærerens fokuspunkt. For al erfaring viser, at eleverne ofte under rekonstruktionen af teksten fokuserer på ganske andre størrelser, end dem læreren havde planlagt. Det er netop her, det viser sig, hvilke *gaps* og *holes* eleverne har. Og i det hele taget, hvor zonen for nærmeste udvikling ligger.

Når den enkelte gruppe er færdig med sin tekst, kan det være lærerigt for eleverne at gå rundt og kigge de andre grupper over skuldrene. Det vil føre til nye drøftelser: “Har de eller vi mon ret?” “Nå, ja, sådan hedder det da” eller “Nej, det kan da ikke passe, for ...”. Under alle omstændigheder sluttet der som sagt af med en sammenligning med den oprindelige tekst. Det er her vigtigt at erindre om, at en tro kopi ikke er målet. Det er derimod en velformuleret tekst.

Der findes også andre former for rekonstruktion af tekster. I bogen *Grammatik kreativ*, skrevet af tre østrigere til brug for tyskundervisningen, arbejdes der altid med et bestemt grammatisk fokus i tre faser: en tekstpræsentation, en rekonstruktion og en imitation – det er her, det kreative kommer ind – af en original- eller modeltekst, fx som her, hvor modelteksten lyder:

Ich möchte eine Frau kennen lernen,
die goldfarbene Augen hat,
die eine Schlange um den Hals trägt,
deren Haustiere Kröten
und deren Freunde Zauberer sind,
und die mir vor dem Einschlafen Lieder vorsingt,
wenn ich sie darum bitte.
(Jeg ville gerne lære en kvinde at kende,
som har gyldne øjne,
som bærer en slange om halsen,
hvis husdyr er padder,
og hvis venner er troldmænd,
og som synger sange for mig, før jeg skal sove,
hvis jeg beder hende om det.)
(Gerngross m.fl. 1999: 141 f.)

Denne tekst vises for eleverne fx på overhead og læses op af læreren. Under oplæsningen udelades dog de relative pronominer; læreren må altså have dækket dem til eller fjernet dem, så eleverne ikke kan se dem, og læreren skriver først formen ind, når eleverne er blevet enige om den rigtige.

Dernæst fjernes i tre omgange flere og flere ord, fx først alle verber. Efter hver omgang skal eleverne rekonstruere teksten. Til sidst kan de stort set teksten udenad, og det er derfor nemt for dem at udfylde det flg. tekstskelet:

Ich möchte einen .../ eine .../ ein ...
_____ kennen lernen,
_____ hat,
_____ trägt,
_____ Haustiere _____,
_____ Freunde _____
und _____,
wenn ich _____.

De må nu selv bestemme hvad der skal stå på de tomme pladser. Og de må også gerne udskifte verber og substantiver med andre ord fra samme ordklasse. Fx kennen lernen med heiraten, Haustiere med Kleider. Men strukturen skal de bibeholde.

Udfyldningsopgaven giver en vis frihed mht., hvad elevteksten skal handle om, men den giver samtidig tryghed, fordi de rigtige former i modelteksten kan give et vink om, hvordan de relative pronominer i den ny tekst skal konstrueres. Det er jo de relative pronominer, der er omdrejningspunktet.

Rekonstruktion og imitation kan varieres i det uendelige. Jeg troede ikke mine egne øjne, da jeg første gang prøvede en opgave, hvor tekstskelettet kun bestod af forbogstaver. Men det virkede. Eleverne klarede rekonstruktionensopgaven, fordi de havde været gennem forskellige faser, hvor de havde arbejdet intensivt med modelteksten. Der er ikke tvivl om, at opgaver af denne art stimulerer sproglig opmærksomhed og fremkalder metasprog. Samtidig med at gamle, glemte dyder som udenadslæren hjælper automatiseringen på vej.

Dialog og højtænkning

Det er lærerens opgave at tilrettelægge en undervisning, hvor refleksion og dialogisk læring opstår. Swain er påvirket af Vygotskys⁹ opfattelse af sprogets betydning. "Tanken bliver ikke udtrykt i ordet, den bliver til gennem ordet", har han sagt. Også hans nok så kendte begreb *zonen for den nærmeste udvikling* er knyttet til dialogen mellem lærer og elev eller mellem flere elever. Dialogen er simpelthen stedet for læring. Swain siger: "In dialogue we can see language learning in progress". (Swain i Woodfield 2008: 2) At tænke over det, man vil sige eller skrive, og at tale om sproglige fænomener er nøgleaktiviteter. Swain giver mange eksempler på elevernes evne til at reflektere over et sprogligt problem, de er stødt ind i. Ofte viser det sig, at eleverne er i stand til at tale sig frem til en løsning, eller de kan "co-construct language and/or linguistic knowledge: Two heads are better than one". (Swain 2005: 1)

Et særligt slående eksempel på en sådan refleksion har hun i en samtale mellem to elever, der arbejder med en dictogloss. Under rekonstruktionen af teksten studser den ene over, at de har skrevet *nous tracasse*, for det må da være en fejl, det hedder da

nous tracassons (vi driller). Den anden holder fast i *nous tracasse*, for det sagde læren, da dictoglossen blev læst op. I den følgende diskussion får de talt sig frem til en forståelse af, der ikke er tale om pluralis, men om en anden ordstilling end den, de kender fra engelsk. *Nous* er nemlig objekt (os), ikke som de troede subjekt (vi).

Swain får kendskab til, hvad der foregår i hovederne på eleverne ved at optage deres samtaler, mens de arbejder med et sprogligt problem, men også ved at lade dem tænke højt under problemløsningen. Det følgende eksempel viser, hvordan en elev forsøger at sætte ord på sine overvejelser. Eleven skal skrive om, hvordan fosfatudslip dræber fisk i en sø, men hun har problemer med glosen at dræbe. Hun tænker højt:

et mort (og dør). I don't know because mour ... mourir les poissons (at dø fiskene), it's like mourir is something that you do. It's not something that someone does to you. So it's more like being murdered and not dying. So uhm ... et tue toutes les poissons (og dræber alle fiskene), or something like that. (Swain i Woodfield 2008: 3)

Eleven bruger ikke lingvistisk terminologi, men når alligevel frem til en overbevisende distinktion mellem transitive og intransitive verber.

Det er også lærerens opgave at vænne eleverne til at sætte ord på deres sproglige problemer. Det er efter Swains mening meget givtigt. Hun påviser jo netop, i hvor høj grad det er muligt for eleverne ad den vej at konstruere deres egen grammatik.

Dialogisk skrivning

Dialog om formulering skal ind i skriveprocessen, for at skrivning kan blive et redskab til indlæring af et fremmedsprog. Det må være konklusionen i en sammen-tænkning af Swains teori om outputs betydning og skriftlighed i fremmedsprog. Dialog må i denne forbindelse forstås som elevdialog. Og det betyder, at skriveprocessen skal foregå i mindre grupper eller par. Formålet med denne organisering af skriveprocessen er at skabe et naturligt miljø for drøftelse af grammatiske, syntaktiske og semantiske aspekter af formuleringer og – selv om det ikke er noget, Swain kommer ind på – også pragmatiske og tekstlingvistiske.

I min egen undervisningspraksis har det i mange år været en selvfølge, at eleverne skriver sammen. Først og fremmest når de skal fremlægge (del)resultater af et gruppearbejde og skal vise dem for de andre grupper enten på overheadplancher eller elektronisk. Det indebærer i sig selv en større interesse omkring den sproglige korrekthed, og derfor er det godt at være flere om det. Mine elever synes i hvert fald, at det er en indlysende fordel at få lejlighed til at formulere sig sammen. Det kan være, de bliver bedt om “at sige i en nøddeskal”, hvad der er det centrale i en tekst eller et tekststykke. En opgave af den art kræver ligelig opmærksomhed på det indholds-

mæssige og det sproglige. Det samme gælder, når de skal formulere en flaptekst til et værk, de læser.

Er der tale om større skriftlige arbejder, vil jeg ofte bede dem starte med en hurtig-skrivning hver for sig. Dernæst læser de to og to deres produkt op for hinanden og vælger så ud, hvad de vil gå videre med i den næste fase, hvor de skriver sammen. Der kan så evt. indgå en "del og stjel-runde", og først dernæst følger den endelige omformulering og sproglige afpudsning. Det gælder under alle omstændigheder om, at eleverne bliver vant til, at det de har skrevet, altid skal gås igennem med tæt-tekam. Man kan for at gøre det mere overskueligt støtte dem i at finde frem til, hvilke sproglige problemer – et, to eller højst tre – de bør fokusere på for at forbedre resultatet. Det samme kan man gøre, når man retter deres skriftlige arbejder.

Opgavetyperne kan være meget forskellige: Det kan være at skrive videre på en tekst, det kan være et brev – en efterhånden meget benyttet valgfri opgave til skriftlig eksamen; det kan være en transformationsopgave, fx at skrive en nyhedsartikel om en ulykke, der er "sket" i en tekst. Men det kan også være de helt banale: at skrive et resumé, et referat eller et talepapir, måske til et indlæg i en diskussion. Og meget ofte vil der finde en sammenligning sted mellem de forskellige produkter, for det er vigtigt at gøre sig vurderingskriterierne klart. Hvorfor er elevtekst a bedre end b? Det drøfter vi med en ligelig vægtning mellem form og indhold. Her kommer vi så ud over det i snæver forstand sproglige forstået som det grammatisk-syntaktiske, som Swain beskæftiger sig med, og må inddrage forhold som kohærens, kohæsion, genrekrav, argumentation og relevans.

Mens Swain tidligere var optaget af at udvikle output-hypotesen, vægter hun nu mere den dialogiske læring. Hun lægger "... emphasis on the co-construction of language as a proces (languageing), not a product (language)." Det procesorienterede vægtes således frem for produktet – som i moderne skrivepædagogik, men det gælder dog både for den og for Swain, at processen frembringer et stadig forbedret produkt.

Noter

1. Sådan kalder hun sig på sin hjemmeside med en kønspolitisk ukorrekthed.
2. Baggrunden for Swains interesse for grammatik og sproglig korrekthed – på et tidspunkt hvor det blandt engelsksprogede fremmedsprogsforskere er umoderne – er måske, at hun beskæftiger sig med fransk, der er langt mere formrigt end engelsk, vel at mærke hvad morfologien angår.
3. FI står for French Immersion.
4. I Interview with Merrill Swain, Conference Reports at the NALDIC annual conference 2005.

5. Beskæftigelse med grammatik kan iflg. Krashen kun fremme den eksplicitte eller deklarative viden (learning), ikke ens procedureviden – det, man faktisk mestrer i en kommunikationssituation (acquisition). Den eksplicitte viden kan dog fungere som en slags monitor, altså føre til større sproglig korrekthed, men kun skriftligt eller ved planlagt mundtlig fremstilling.
6. Lightbown *Second Language Research* 7 (2), s. 719.
7. Hastrup 2004.
8. Dictoglossen eller *grammar dictation*, som den også kaldes, er tidligere behandlet indgående i dette tidsskrift, se Pedersen & Jensen samt Geist 2004.
9. Russisk psykolog (1896-1934). Har blandt andet skrevet *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzel, 1971.

Litteratur

- Geist, Hanne: "Focus på form i en opgavebaseret undervisning". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik*, nr. 30, juni 2004.
- Gerngross, Günter, Willfried Krenn og Herbert Puchta (1999): *Grammatik kreativ*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Hastrup, Kirsten: "Focus on form – med afsæt i nordamerikansk forskning". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Sproglig opmærksomhed), nr. 30, juni 2004.
- Lightbown, Patsy (1991): "Input, instruction and feedback in second language acquisition". *Second Language Research* 7.
- Pedersen, Annette og Jensen, Rikke: "Dictogloss i undervisningen". *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Sproglig opmærksomhed), nr. 30, juni 2004.
- Swain, Merrill (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." I: S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (s. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill (1998): "Focus on form through conscious reflection." I: C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom second Language Acquisition* (s. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill (2005): "Collaborative Dialogue and Second Language Learning", Monash University. <http://arts.monash.edu.au/lcl/research/seminars/swain-handout.pdf>
- Woodfield, J. David (2008): "Output and Beyond to dialogue: A Review of Merrill Swain's Current Approach to SLA". *The Language Teacher online* 21.09. <http://jalt-publications.org/tlt/files/97/sep/woodfield.html>



Karen Lund

*Lektor, ph.d., Institut for Pædagogik
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
karlund@dpu.dk*



Ellen Bertelsen

*Cand.mag. i dansk og fransk, underviser i dansk som
andetsprog, Holbæk Sprogcenter
ellenbertelsen@adshome.dk*

At mestre et uddannelsesfagligt fremmed/andetsprog – en forudsætning på en videregående uddannelse

Hvis man skal klare sig på en videregående uddannelse, kræver det at man behersker et komplekst og nuanceret sprog både skriftligt og mundtligt. Derfor er de dansksproglige adgangskrav også ganske høje til udenlandske studerende der ikke har en dansk adgangsgivende eksamen. På alle universiteter og også på mange af de mellem lange videregående uddannelser er der krav om at udenlandske studerende skal have bestået Studieprøven. Studieprøven er den højeste fremmed-/andetsprogsprøve i dansk man kan tage, og den ligger på det såkaldte C1-niveau inden for The Common European Framework of Reference (2001/2008), som indeholder en referenceramme på seks niveauer gående fra A1 til C2 (se også Sprogforum nr. 31).

At man skal være i besiddelse af omfattende dansksproglige kompetencer for at klare sig på en videregående uddannelse, har vi fået syn for gennem en undersøgelse vi har lavet for Integrationsministeriet (Lund & Bertelsen 2008). Fokus i undersøgelsen var at afdække hvorvidt de danskkompetencer studerende med Studieprøven har med sig, er tilstrækkelige til at de kan honorere de krav der stilles på en videregående uddannelse. Med henblik på at afdække sproglige muligheder og barrierer for tosprogede studerende lavede vi bl.a. omfattende sprogbehovsanalyser på en række studier; de var valgt ud fra hvor søgte de var af studerende med Studieprøven. Formålet med undersøgelsen var at afdække hvilke dansksproglige kompetencer der skal til for at man kan nå de faglige mål og bestå sine eksamener inden for en tidsramme der er sammenlignelig med den tid en typisk dansk studerende forbruger.

I denne artikel skal vi se på hvor omfattende de skriftsproglige kompetencer skal være for at honorere de krav der stilles. En tekstgenre som studerende på en videre-

gående uddannelse typisk skal beherske, er den skriftlige projektrapport. Vi skal i det følgende se på et eksempel fra sygeplejerskeuddannelsen.

På H:S Sygeplejerskeuddannelsen fulgte vi på Institut for klinisk undervisning et hold 1. semester-studerende i undervisningen, og vi overværede ligeledes fagets interne prøver som ligger i 3. semester. De kliniske undervisningsaktiviteter tilrettelægges således at de i begyndelsen fremmer de studerendes evne til at være observerende, reflekterende og deltagende i en proces frem mod at de bliver i stand til selvstændigt at kunne skrive en projektrapport.

Det er en eksamen som ligger tidligt i studieforløbet, og det indebærer at de sproglige kompetencer – bortset fra de specifikt fagsproglige – må forventes at være delvis på plads inden studiestart.

En uddannelsesfaglig skriveproces

Til intern eksamen på 3. semester i Klinikundervisningen skal de studerende udarbejde en skriftlig projektrapport på baggrund af et klinisk forløb de selv har deltaget i. Efterfølgende danner rapporten udgangspunkt for en mundtlig eksamination.

Rapporten skal if. lektionskataloget opfylde følgende kriterier¹:

Opgavetype 1: Patientsituationen

Opgaven skal have problemløsende karakter og tage udgangspunkt i en konkret patientsituation. Der skal være tale om en patientsituation hvor den studerende selv har ageret, og opgaven skal beskrive den studerendes udførte handlinger samt refleksioner over disse. Opgaven skal indeholde:

- *Indledning, hvor patientsituationen kort beskrives, og valget af situation begrundes.*
- *Beskrivelse og vurdering af patientens sundhedstilstand med en redegørelse for patientens grundlæggende sygeplejeproblemer på baggrund af teoretiske overvejelser.*
- *Begrundet valg af teori der anvendes i den videre bearbejdning af sygeplejeproblemet.*
- *Analyse af sygeplejeproblemet på baggrund af yderligere teoretisk og klinisk dataindsamling.*
- *Opstilling af mål for patienten i forhold til det valgte sygeplejeproblem.*
- *Begrundede forslag til sygeplejehandlinger som patienten skal tilbydes for at opnå målene.*
- *Evaluering eller forslag til evaluering af om og hvordan patienten når målene.*
- *Perspektivering med overvejelser om hvordan de nye erkendelser kan inddrages i fremtidig sygepleje.*
- *Litteraturliste til opgaven og pensumfortegnelser for 1. og 3. semester.*

Lad os se på hvad disse punkter fordrer.

For at kunne besvare opgaven skal den studerende være i besiddelse af særlige studiemæssige og sproglige kompetencer. Han skal for det første selv indsamle de data der danner grundlag for både rapport og mundtlig eksamination, og overordnet set fordrer den ramme rapporten indgår i, at den studerende er i stand til at gennemføre en projektbaseret arbejdsproces fra opstilling af problemformulering over dataindsamling gennem analyser, bearbejdnings osv. – frem til slutproduktet, som er den skriftlige projektrapport.

For at honorere kravene til skriftlige rapporter af denne type skal den studerende beherske en akademisk fagforankret genre hvor han med afsæt i en konkret patient- og sygdoms- eller sygdomsafledt problematik skal *beskrive, vurdere, analysere, opstille mål, give konkrete velbegrundede forslag* til sygeplejehandlinger, *evaluere* om målene nås samt *perspektivere* mht. fremtidige anvendelsesmuligheder af de indvundne indsigter. I relation til hvert trin i afviklingen af disse krav skal der inddrages *relevant teori*: De beskrivelser og vurderinger af patientens sundhedstilstand der gives, skal forankres i teoretiske overvejelser; analyserne skal være teoretisk forankrede; forslag til bearbejdning af sygeplejeproblemet skal ske på baggrund af noget teori, og endelig skal den studerende begrunde sine teorivalg. Der skal således inddrages teori på flere af besvarelsesniveauerne, og med den sidstnævnte fordring: begrundelse for valg af teori, stilles der også krav om et vist teorioverblik; uden teoretisk overblik vil man have vanskeligt ved at komme med begrundelser for hvorfor man har valgt én teori frem for en anden. Som det sidste fordres det at der indgår eksplicitte *refleksioner og begrundelser* i besvarelsen af de enkelte dele.

Med de mange forskellige krav hvad angår sproghandlingstyper, teksttyper og bearbejdningssniveauer er der tale om en kompleks tekstgenre der forudsætter at den studerende er i besiddelse af kognitive tekstskabeloner han kan trække på. Der gives en vældig informativ køreplan for gangen i opgaven som kan være til stor hjælp, men hvis den studerende ikke er fortrolig med opgavetyper, er det nok tvivlsomt at han kan udføre køreplanens fordringer. Taget i betragtning at der er tale om en 3. semesters opgave, indicerer det et behov for at de studerende allerede er i besiddelse af skriftlige kompetencer inden for projektrapportgenren når de påbegynder deres studier.

Den studerende må også være i besiddelse af komplekse sproglige kompetencer med hensyn til etablering af såvel globale som lokale tekstsammenhænge. Der skal mellem hvert led i opgaven og for alle leddene i opgaven som helhed være en indholdsrig sammenhæng hvor der i de enkelte dele skal veksles mellem bl.a. beskrivelser, analyser, vurderinger og teoretisk funderede begrundelser. Det kræver et godt fagligt overblik over sagsområdet og et dertilhørende elaboreret sprog med kompleks syntaks samt et fag- og emnerelevant ordforråd. Endelig er der også krav om opgavetekniske formalia som indholdsfortegnelse, korrekt angivne litteraturhenvisninger, litteraturfortegnelser og mulige bilag. Alt sammen forhold der skal være i orden i den akademiske opgave.

Her følger korte udsnit fra analysekapitlet i en eksamensrapport. Klippene er udvalgt således at de afspejler nogle af de omtalte forhold.

I det følgende kapitel foretager jeg en analyse af det udvalgte grundlæggende sygeplejeproblem.

Konsekvensen af immobilitet i kredsløbet kan være en nedsat kondition, risiko for ortostatisk blodtryksfald og risiko for dyb venøs trombose. Hos en patient der er sengeliggende i en uge, vil iltoptagelsen i vævene falde med 20 %. [...]

For at forebygge både nedsat plasmavolumen og ortostatisk blodtryksfald hos den immobile patient er det vigtigt at undgå dehydrering hos patienten. Det er derfor en mulighed at vaskeregistrere patienten ved mistanke om et for lavt væskeindtag. (Mekki 2004, s. 457-458).

[...] Længere tids sengeleje vil øge risikoen for udvikling af tromboser (Pedersen og Lundgren 2004, s. 68-69).

[...] For at X (patient) ikke bliver obstiperet, er mobilisering altså et vigtigt forebyggende element. Hvis mobilisering ikke er mulig, kan en læge ordinere laksantia behandling.

Vi ser en eksemplarisk opbygning af en analyse. Først en præsentation af kapitelindhold. Herefter følger en lang række eksempler på konsekvensen af at være sengeliggende (immobilitet), og herefter gives der forslag til hvad man kan gøre for at undgå de risici der er forbundet med at være sengeliggende. Det sprog der anvendes, viser en beherskelse af tekstopbygning og af det kompakte akademiske skriftsprog som fordres i denne tekstgenre, og noget der falder lægmanden i øjnene, er de mange uforståelige faglige udtryk; fx *immobilitet, ortostatisk, venøs trombose, plasmavolumen, obstiperet, laksantia*.

Som modersmålstalende lægmand inden for sygeplejefagfeltet er man sig meget bevidst at der her er en del ord og udtryk man ikke forstår. Hvad man derimod nok er mindre opmærksom på, er at der derudover også er en lang række ord og udtryk som den der ikke har dansk som modersmål, måske ikke forstår; eksemplerne herpå er mangfoldige, selv i et lille udsnit som ovenstående; fx *foretager, det udvalgte, konsekvensen, kredsløbet, nedsat kondition, iltoptagelsen, vævene, forebygge, dehydrering, vaskeregistrere, væskeindtag, ved mistanke om, øge risikoen for udvikling af, forebyggende element, ordinere (?)², behandling*. Disse ord og udtryk er dels forankret i en sygeplejerskefaglig verden, dels hører de til i det generelle informationskompakte uddannelses- og skolefaglige sprog. De kan alle siges at høre hjemme i en gråzone fordi de ud fra en modersmålsbetragtning og for den modersmålstalende indgår som almene, ikke forklaringskrævende ord, mens de for mange studerende med dansk som andetsprog vil være forklaringskrævende.

Det uddannelsesfaglige gråzonesprog

Hvor dominerende en rolle dette skole- og uddannelsesfaglige gråzonesprog spiller i forskellige faglige sammenhænge, fremgår med stor tydelighed af en norsk undersø-

gelse af 40 lærebøger til fagene fysik, geografi og historie (Golden 1984). I undersøgelsen påvises det at lærebøgerne til hvert af de tre fag fysik, geografi og historie, ud over almene ord og de fagord der er specifikke for hvert fag, også indeholder særlige fagspecifikke gråzoneord og -udtryk.

	Totalt antal ord	Almene ord	Fagord	Gråzoneord
Fysik	194.755	111.120	28.800	54.835
Geografi	253.994	159.704	6.210	88.080
Historie	249.312	158.685	7.392	83.235

Tabel 1: Ord i 40 norske lærebøger (5.-9. klassetrin).

Det er ikke overraskende at de almene ord udgør hovedparten af ordene. Det er heller ikke så overraskende at der til hvert fag hører en række fagspecifikke ord og udtryk, men det er ganske bemærkelsesværdigt at gråzoneordene udgør en langt større andel af ordene i lærebøgerne end fagordene. Ikke mindst i fagene geografi og historie har gråzoneordene en betydelig overvægt. Fagordene i de to fag udgør kun mellem 2,4 % og 3 % af alle ord, mens gråzoneordene udgør hele 34 %. Det giver anledning til eftertanke når man tager i betragtning at man ifølge den internationale ordforrådsforskning skal kunne forstå op mod 98 % af de ord man læser eller hører, for at få tilstrækkeligt udbytte af indholdet (Hu & Nation 2000 i Nation 2006).

Særlige karakteristika ved gråzoneordene er:

- De er velkendte af de fleste modersmålsprogede elever, kursister og studerende på forhånd.
- Konsekvensen er at underviserne ikke opfatter dem som nye ord – og derfor forklarer de dem ikke.
- De vil derimod ofte blive brugt til at forklare nye fagord med.
- De er ofte ukendte for elever, kursister og studerende med dansk som andet-sprog.

Og endelig som en ekstra besværlighed:

- De er for en stor del fagspecifikke – 55 % af dem forekommer kun i et af de tre fag – dvs. de 55 % hører så at sige til i faget og kan ikke 'genbruges' fra fag til fag (fx *kredsløbet*, *iltoptagelsen*, *væskeregistrere*, *væskeindtag*), og blandt de øvrige 45 % skifter en del ofte helt betydning når de bliver brugt i andre fag og kontekster (fx betyder *stoffer* noget afgørende forskelligt alt efter om konteksten kalder på kjolestoffer, grundstoffer eller hårde stoffer).

En sekvens fra en teoritime på sygeplejeuddannelsen illustrerer meget godt nogle af disse karakteristika ved gråzoneordene:

Underviser: Hvad hedder den, *slimbinden* i øjnene?

Studerende: *Sklea* eller et eller andet.

U: Ja, for når I checker i *sklea*, hvad er det så I kigger efter når det er anæmitegn I kigger efter? Hvad ville I tro? Hvad finder I?

S: Jeg tænker at man ville kunne se med sit eget øje om det er tørt, eller om det går tilbage, om der er en eller anden form for – noget hud eller for lidt *vaske* måske lidt det samme som – det er et gæt [...]

U: Det kommer an på hvad I vil kigge efter, for hvis I vil kigge efter selve *sklea* – altså *øjenslimbinden*, men den kan ikke sige jer noget om folk har anæmi eller ej – men hvis den bliver gul, så kan den sige noget om folks leverfunktion, men hvis man kigger hernede – kigger i *slimbinder* – det gælder også *oralt* – alle steder hvor vi har *slimbinder*, så vil det kunne sige jer noget om *anæmi* – altså *blodmangel*.

(Lund og Bertelsen 2008:164-65)

Vi ser at underviseren antager at ord som *slimbinde* og *blodmangel* er velkendte. Dem bruger hun nemlig til at forklare de nye fagord, *sklea* og *anæmi*, med. Problematikken er at de meget vel kan være ukendte for en del tosprogede, og de er endvidere begge fagspecifikke.

I parentes bemærket er underviseren sådan set meget pædagogisk i sin approach; hun lader de studerende indgå i en interaktiv refleksionsproces; hun tager afsæt i det som hun antager for bekendt af alle (*Hvad hedder den, slimbinden i øjnene?*); hun lader ikke fagord som de studerende måske ikke forstår, stå uforklarede (*sklea – altså øjenslimbinden; anæmi – altså blodmangel*).

Det uddannelsesfaglige sprog – en skriftlig udfordring?

Gennem sin vej til at tilegne sig nye faglige kompetencer møder den studerende med dansk som andetsprog således komplekse og omfattende sproglige kompetencekrav både mht. at læse og skrive uddannelsesfaglige tekster. I projektrapporten skal den studerende demonstrere at han kan indsamle, bearbejde, vurdere og teoretisere i forhold til det praksisfelt der er hans ærinde. Han skal beherske en kompleks tekstgenre der fordrer fagligt overblik, og som sprogligt fletter varierede sproghandlingstyper. Rapporten stiller også krav om et velfungerende, elaboreret akademisk sprog både hvad angår genrebeherskelse, tekstsammenhæng globalt og lokalt, en kompleks syntaks samt et nuanceret fagligt og færdigt ordforråd.

Dette nummer af Sprogforum har fokus på skriftlige kompetencer og skriveprocesser som noget specifikt. Vi vil imidlertid slutte af med at sætte spørgsmålstejn ved om den store sproglige forskel og udfordring inden for en uddannelseskontekst primært ligger i forskellen mellem talesproget og skriftsproget. Ifølge vores analyser ligger en afgørende forskel nok snarere mellem hverdagens uformelle sprog og faglighedernes formelle sprog – hvad enten det drejer sig om tale- eller skriftsprog.

Vi lader et lille klip fra den mundtlige eksamination som var opfølgning på den skriftlige rapport på sygeplejeuddannelsen, danne eksempel på nogle af de ligheder der viser kongruens mellem det formelle talesprog og det formelle skriftsprog. I sekvensen stiller eksaminator et spørgsmål der lægger op til at den studerende leverer et længere fagligt indlæg:

Eksaminator: Du var jo inde omkring det med at informere ham om hvor vigtigt det er, og du skriver også i din opgave at han måske godt kunne blive sådan lidt irriteret og lidt vredladen når man kom ind og snakkede med ham. Hvad for nogle overvejelser gjorde du dig i den forbindelse?

Studerende: Jeg gjorde mig i den forbindelse – immobiliteten medførte indskrænket bevægefrihed, kan man sige, og det medfører hyppigt stressreaktioner hos folk og kan også sætte nogle mestringsstrategier på en prøve ik'; også den mentale proces der normalt giver en meningsfuld fortolkning af sansestimuli, den bliver også sat totalt ud af normal facon, og man bliver også afhængig af andres hjælp. Det er da belastende ik', så det kan give nogle psykiske stressreaktioner i form af angst, depression og vrede som vi så i X's [patient] tilfælde, men også fysisk i form af adrenalin og cortisol.

Den væsentligste sproglige udfordring for tosprogede studerende ligger således måske nok så meget i om den studerende er i stand til at bevæge sig fra det uformelle tale- og skriftsprog til de uddannelsesfaglige formelle sprogkrav, skriftligt såvel som mundtligt.

Noter

1. Lektionskatalog for 1. og 3. semesters klinisk undervisning i somatisk sygepleje. H:S Sygeplejerskeuddannelsen/Diakonissestiftelsens Sygeplejeskole for H:S. Revideret december 2005:9.
2. Spørgsmålstegnet angiver at *ordinere* måske også kunne indplaceres som fagord. Dette for at antyde at en opsplitning i hhv. fagord og gråzoneord ikke er gjort en gang for alle. Hvad der måtte være fagord for nogle, vil måske være gråzoneord for andre.

Litteratur

ALTE: Association of Language Testers in Europe – ALTE 2002.

www.alte.org/can_do/index.php

CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* (2001) Cambridge University Press.

CEFR: *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering.* (2008) Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

- Golden, Anne (1984): 'Fagord og andre ord i o-fagsbøger for grunnskolen'. I: A. Hvenekilde & E. Ryen (red.), "*Kan jeg få ordene dine, lærer?*". Oslo: Cappelen, 170-175.
- Hu, M. & P. Nation (2000): "Unknown vocabulary and reading comprehension". *Reading in a Foreign Language* 13/1: 403-430.
- Lund, Karen, Ellen Bertelsen og Marianne Søgaard Sørensen (2006): *Muligheder og Barrierer. En undersøgelse af overgangen mellem sprogcentre og erhvervsrettede uddannelser*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 253 sider. Er også tilgængelig i fuldttekst på www.inm.dk
- Lund, Karen & Ellen Bertelsen (2008): *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 365 sider. Er også tilgængelig i fuldttekst på www.inm.dk
- Nation, Paul (2006): "How large a vocabulary is needed for reading and listening?" *The Canadian Modern Language Review* 63/1: 52-82.
- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter (1987): 'Knowledge telling and knowledge transforming in written composition'. I: Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics. Volume 2: Reading, Writing, and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpedagogik*. (Tema: Den fælles europæiske referenceramme). Nr. 31, 2004.



Udkast til Fjodor M. Dostojevskijs sidste roman
"Brødrene Karamasov".



At skrive kinesisk – mere end blot et penselstrøg?

Indledning

Formålet med artiklen er at give en kort introduktion til det kinesiske skriftsystem og de udfordringer, danske studerende står over for, når de skal i gang med at skrive kinesisk.² Hvad skal de vide, før de går i gang? Hvilke forskelle på dansk og kinesisk syntaks og grammatik giver dem typisk problemer? Hvordan husker de tegnene, når de ikke kan stave dem, og hvordan slår de op i en ordbog? Det er nogle af de ofte stillede spørgsmål, som artiklen behandler.³

I gang med at skrive kinesisk: De 11 grundlæggende penselstrøg

På samme måde som danske børn begynder med bogstaverne, når de skal i gang med at skrive, begynder den danske kinesiskstuderende med de penselstrøg, som kinesiske tegn er opbygget af. Der er elleve grundlæggende penselstrøg eller streger:⁴

	Kinesisk	<i>Pinyin</i> ⁵	Dansk	Eksempel
1.	丶	Diǎn ⁶	prik	小
2.	一	héng	vandret	六
3.	丨	Shù	lodret	十
4.	丿	Piě	nedad mod venstre	大
5.	㇇	Nà	nedad mod højre	人
6.	/	Tí	opad	江
7.	㇇	hénggōu	vandret krog	字

8.	J	shùgōu	lodret krog	你
9.	㇀	xiégōu	skrå krog	我
10.	㇁	héngzhé	vandret bøjning	五
11.	㇂	shùzhé	lodret bøjning	亡

Kilde: Yao Tao-chung, Yuehua Liu, Liangyan Ge, Yea-fen Chen, Nyan-ping Bi & Xiaojun Wang (1997, 2002), *Integrated Chinese* (Simplified Character Edition. Textbook), Boston: Cheng & Tsui Company.

Med undtagelse af *tí*-stregen, som skrives nedefra og op, skrives alle streger oppefra og ned eller fra venstre mod højre.

Stregernes rækkefølge

Det er ikke tilfældigt, hvordan vi skriver bogstaverne. De fleste danskere skriver for eksempel et *s* med blokbogstaver ved at starte øverst til højre og slutte nederst til venstre, og de fleste skriver også bollen over *å*'et og strengen i *ø*'et til sidst. Stregerne i et kinesisk tegn skrives heller ikke i tilfældig rækkefølge. Der er seks grundregler, som følges, når man skriver stregerne i et tegn:

	I et tegn skrives stregerne	Eksempel
1.	fra venstre mod højre	川
2.	fra toppen mod bunden	三
3.	vandret før lodret	十
4.	i det ydre før det indre	月
5.	i midten før de to sider	小
6.	i det indre, før kvadrat udenom lukkes	回

Kendskab til de grundlæggende penselstrøg og den rækkefølge, de skrives i, er en forudsætning for at kunne tælle det præcise antal streger i et tegn, og det er nødvendigt for at kunne slå tegnet op i en kinesisk ordbog. Men mere om det senere.

Det første tegn: Forkortet eller uforkortet – det er spørgsmålet

Når den kinesiskstuderende har lært de elleve grundlæggende penselstrøg, er hun klar til at skrive sit første tegn, men før hun dypper penslen i tuschen eller sætter pennen til papiret, er der noget, hun bliver nødt til at overveje. Vil hun skrive forkortede eller uforkortede tegn?

Forkortede og uforkortede tegn

Der er to officielle kinesiske tegnsystemer i brug. I Folkerepublikken Kina og Singapore bruger man forkortede tegn, mens man på Taiwan bruger uforkortede tegn ligesom en del af de kinesisktalende mindretal i de øvrige sydøstasiatiske lande, i Stillehavsområdet og i Nord- og Sydamerika. Nogle tegn er ens i begge tegnsystemer, mens andre er relativt forskellige. Nedenfor følger et par eksempler:

Uforkortet	Forkortet	<i>Pinyin</i>	Betydning
國	国	guó	land
寫	写	xiě	skrive
風	风	fēng	vind

Forkortede tegn har været brugt i århundreder i uformelle breve og nogle kalligrafiske stilarter, men af to omgange – i 1956 og 1964 – blev det besluttet at gøre ca. 2200 tegns forenkledede skrivemåde til officiel skriftsprognorm på fastlandet. Et væsentligt argument var, at det ville lette opgaven med at “alfabetisere” den på det tidspunkt store del af den kinesiske befolkning, som ikke kunne læse og skrive.⁷ Når styret på Taiwan valgte at holde fast i de uforkortede tegn, var det formentlig til dels af politiske grunde. De traditionelle, uforkortede tegn kunne bruges som belæg for Taiwans påstand om at repræsentere det rigtige Kina i modsætning til kommunisterne på fastlandet. De senere år er der sket en vis opblødning i forholdet mellem Folkerepublikken og Taiwan, og tegnene har muligvis derfor mistet noget af deres politiske betydning.

Om en dansk kinesiskstuderende vælger at skrive forkortede eller uforkortede tegn afhænger af, hvad hun er interesseret i. Det er umuligt at læse klassisk kinesisk uden at kunne de uforkortede tegn, og det er ubekvemt ikke at kunne de forkortede, hvis man satser på en erhvervskarriere i Singapore. Men ideelt set bør der ikke være tale om et enten-eller, men et både-og, og veluddannede kinesere vil som regel kunne navigere i begge tegnsystemer, uanset hvilket system de anvender til daglig.

Et tegn, men et tegn på hvad?

Når de første tegn er skrevet, og benovelsen over, at det er lykkedes at nedfælde noget, der minder om forlægget, fortager sig, kan den kinesiskstuderende begynde at fundere over, hvad det er, hun har skrevet. Et tegn, ja, men et tegn på hvad? Hvad repræsenterer tegnet, og hvilke informationer giver det læseren?

Stavelsen: Grundelementet i det kinesiske skriftsystem

Den kinesiske skrift består ikke af bogstaver som den danske, men af tegn, som hvert især repræsenterer en stavelse og for størstedelens vedkommende også en bestemt betydning.⁸ Kinesisk skrift er således ikke en lydlig stavelsesskrift, som det kendes fra japansk, men en morfemskrift som hieroglyfferne i Egypten og kileskrif-

ten i Mesopotamien. Når en stavelse er forbundet med mere end én betydning, skrives hver betydning som oftest med hver sit tegn. Stavelsen *zhàn* skrives således forskelligt, alt efter om den betyder:⁹

	Dansk	Kinesisk	Pinyin
1.	at besætte, besidde	占	<i>zhàn</i>
2.	at kæmpe	战	<i>zhàn</i>
3.	at stå; et stop, en stand	站	<i>zhàn</i>

Selvom de fleste kinesiske stavelser har en selvstændig betydning, kombineres de for det meste to og to for at forme ord. Som eksempel kan man tage det standardkinesiske ord for ‘en arbejder’ *gongren*. Stavelsen *g ng* betyder “arbejde” og stavelsen *ren* “menneske”. Når de to stavelser optræder sammen i et ord, betyder *g ngrén* næsten det samme som summen af dem: “arbejde menneske”. Det vil sige et arbejdsmenneske, et menneske, der arbejder, en arbejder. Et andet eksempel er ordet for entusiasme *rèqíng*. Stavelsen *rè* betyder “varm, brændende”, og stavelsen *qíng* betyder “følelse”. Når disse to stavelser sættes sammen, betyder *rèqíng* også næsten det samme som summen af dem: “varm følelse”, som ligger tæt på betydningen af entusiasme.





De mange komposita, man finder i dansk, har således samme opbygning som de kinesiske tostavellesord, fx *teblad*, *isske* og *brandmand*, men i de fleste danske ord i øvrigt er det ikke nødvendigt, at hver stavelse har en selvstændig betydning. Det er fx ikke tilfældet i ord som *salat* eller *lakrids*. Her giver de enkelte stavelser ikke mening hver for sig.

Seks typer tegn

Når den kinesiskstuderende skal skrive et tegn, er der forskellige typer at vælge imellem. I Kina skelner man traditionelt mellem seks forskellige typer tegn (*liù shū* – seks skrift[klass]er), som har hver deres karakteristika. Typerne er:

Piktogrammer (*xiàngxíng*)

Det er en almindelig forestilling, at kinesiske skrifttegn er piktogrammer. Det vil sige forenklede billeder, der symboliserer ord eller begreber. Det er rigtigt, at nogle kinesiske tegn har udviklet sig fra billeder, men de udgør kun en lille del af det samlede antal tegn. Eksempler på denne type tegn er:¹⁰

	Shang-form ¹¹	Moderne form	Pinyin	Betydning
1.		目	<i>mù</i>	øjje
2.		日	<i>rì</i>	sol
3.		水	<i>shuǐ</i>	vand
4.		山	<i>shān</i>	bjerg

Ideogrammer (*zhǐshì*)

En anden type tegn, som også kun udgør en mindre gruppe, er ideogrammer eller symboler. Det er eksempelvis:

	Tegn	Pinyin	Betydning
1.	一	<i>yī</i>	en, et
2.	二	<i>èr</i>	to
3.	上	<i>shàng</i>	op, oppe
4.	下	<i>xià</i>	ned, nede

Betydningssammensætninger (*huìyì*)

En tredje type tegn er betydningssammensætningerne. Disse tegns betydning reflekterer betydningen af tegnets delelementer. Eksempelvis er tegnet 好 *hǎo* 'god' skabt ved at kombinere tegnet for 女 *nǚ* 'kvinde' og 子 *zǐ* 'barn'. En kvinde + et barn = (noget) godt. På samme måde er tegnet 话 *huà* 'tale' skabt ved at kombinere 言 *yán* 'sprog' og 舌 *shé* 'tunge'. Det er tvivlsomt, om alle tegn, som traditionelt placeres i denne kategori, vitterlig er skabt som betydningssammensætninger. I en del tilfælde er der formentlig tale om efterrationaliseringer, som har hjulpet den studerende med at huske tegnene. Som mnemoteknik fungerer forklaringen på *hǎo*'s betydning da for eksempel også glimrende.

Indholds- og lydsammensætninger (*xíngshēng*)

Over 90 % af alle tegn er af denne type, som består af to dele: en radikal (en betydningsangiver) og et fonetikum (en lydangiver). Radikalen, som består af en eller flere streger, fortæller, hvilken overordnet betydningskategori tegnet tilhører. For eksempel kategorien "vand", "menneske" eller "jord". Radikalen angiver således ikke tegnets præcise betydning, men kun at det har noget med "vand", "menneske" eller "jord" at gøre. Der findes i alt 214 radikaler, i det forkortede skriftsystem dog kun 189. Nogle radikaler optræder som selvstændige tegn, mens andre kun optræder som del af et tegn.

Ud over radikalen findes der som nævnt ovenfor også et fonetikum i de fleste tegn. Det er ekstra streger, som indikerer, hvordan tegnet blev udtalt, da det blev skabt. Da det for de fleste tegns vedkommende skete for hundreder, hvis ikke tusinder af år siden, indeholder fonetikummet langtfra altid præcis information om udtalen.

Som eksempler på indholds- og lydsammensætninger kan nævnes:

	Tegnet,	som består af radikalen	og fonetikummet	og betyder
1.	问 <i>wèn</i>	口 <i>kǒu</i> , mund	问 <i>mèn</i> , dør	at spørge
2.	河 <i>hé</i>	氵 <i>shuǐ</i> , vand	可 <i>kě</i> , godkende, kunne	en flod
3.	请 <i>qǐng</i>	讠 <i>yán</i> , tale	青 <i>qīng</i> , blå, grøn	at anmode om

Det har været en udbredt forestilling, at man ud fra et ukendt tegns form ofte ville kunne gætte dets betydning, men ikke dets udtale. Faktisk forholder det sig lige omvendt. Ofte kan man – ud fra fonetikummet – slutte sig til et ukendt tegns omtrentlige udtale, men sjældent dets betydning. Dette gælder tegn, som tilhører *xíngshēng*-kategorien og dermed mere end 90 % af samtlige tegn.

(Lyd)lån (*jiǎjiè*)

En femte type tegn er (lyd)lån. Et klassisk eksempel på lyd lån er det gamle tegn for hvide 來 *lái*, der blev “lånt” til at skrive det abstrakte ord “at komme”, fordi de to ord udtaltes ens. Nu til dags skrives hvide 麦, udtales *mài* og bruges i øvrigt som anden stavelse i tegnet for Danmark 丹麦 *Dānmài*.

Semantiske afledninger (*zhuǎn zhù*)

Den sjette og sidste type tegn er de semantiske afledninger. Det er tegn, som bruges i en betydning, som er afledt af tegnets oprindelige betydning. Et eksempel er tegnet 网 *wǎng*, oprindeligt et billede af et fiskenet, som nu bruges om netværk i al almindelighed. For eksempel:

万维网 *wàn wéi wǎng*, *world wide web*.

Som en syvende type tegn kunne man tilføje låneord, som optages i kinesisk efter tre overordnede principper:

1. Udtalen af det udenlandske ord modificeres, så den passer til stavelsesstrukturen i kinesisk. Eksempler: Shakespeare oversættes til *Shāshībīyà*, pizza til *bīsà* og Danmark til *Dānmài*.
2. Nye ord dannes på baggrund af betydning eller funktion: Eksempler: Fjernsyn oversættes til *diànrhì* (elektrisk syn) og satellit til *wèixīng* (beskyttelsesstjerne).
3. Nye ord dannes på baggrund af betydning og udtale på originalsproget. Eksempler: Cola oversættes til *kělè* (det kan gøre dig glad), og motorcykel oversættes til *mótuō chē* (et køretøj, du rører og støtter med hænderne).

Fra tegn til sætning

Med syv forskellige typer tegn i værktøjskassen er den danske kinesiskstuderende parat til at gå i gang med at konstruere sin første sætning. Før hun gør det, skal hun dog lige være opmærksom på nogle væsentlige forskelle på dansk og kinesisk grammatik:¹²

Kinesisk er et isolerende sprog

I modsætning til dansk er kinesisk et isolerende sprog, det vil sige at kinesiske ord ikke ændres efter bøjningskategorier som køn, tal, kasus, tempus eller modus.

Ord kan inddeles i to hovedklasser

Kinesiske ord kan inddeles i to hovedklasser: Nominale ord (substantiver, pronominer, tal- og måleord) og verbale ord (verber, adjektiver og præpositioner). Nominale ord har som oftest ingen flertalsform og kan kun tælles ved hjælp af et måleord.¹³ Partiklen 们 *men*, som indikerer flertal, kan dog bruges om mennesker, man holder af eller føler et tilknytningsforhold til, for eksempel 孩子们 *háizimen*, børn eller 同志们 *tóngzhìmen*, kammerater. Flertalspartiklen skal bruges ved personlige pronominer i flertal. Overforbrug af flertalspartiklen og manglende måleord er typiske fejl hos danske kinesiskstuderende, hvilket kan forklares med interferens fra dansk. Det omvendte fænomen – manglende bøjninger – som ofte ses hos kinesiske danskstuderende, kan forklares på samme måde.

Verbale ord omfatter som nævnt verber, adjektiver og præpositioner. Adjektiver bestemmes i modsætning til verber af gradsadverbier, fx *huài*, dårlig og *hěn huài*, meget dårlig, men adjektiverne ligner verberne ved at kunne fungere som prædikat uden kopula, fx *tā hěn cōngmíng* (han/hun/den/det [er] meget intelligent). En anden typisk fejl hos danske kinesiskstuderende, som også kan skyldes interferens, er at indsætte kopula i denne type sætninger.¹⁴ De synes simpelthen, der mangler noget. Det synes nogle kinesiske danskstuderende til gengæld ikke, når de skriver sætninger som “Danmark meget smuk”.

Kinesisk ordstilling

Ordstillingen i en almindelig fremsættende sætning er på kinesisk tema + subjekt + prædikat. Temaet angiver, hvad sætningen handler om. Det sætter rammen. Som eksempel kan man tage sætningen:

<i>Wǒmen</i>	<i>xuéxiào</i>	<i>liúxuéshēng</i>	<i>bù</i>	<i>duō</i>
Vores	skole	udenlandske studerende	ikke	mange

Her er ‘vores skole’ tema, ‘udenlandske studerende’ subjekt og ‘ikke mange’ prædikat. Sætningen kan oversættes ‘Hvad vores skole angår, så er der ikke mange udenlandske studerende’ eller ‘Der er ikke mange udenlandske studerende på vores skole’. Temaet kan være et nominalt ord, et verbalt ord eller en kombination af ord fra de to ordklasser. En sætnings tema kan godt være underforstået, og hvis subjektet kan forstås ud fra konteksten, udelades det også ofte. Dette er generelt også noget, danske kinesiskstuderende har svært ved at vænne sig til.

Prædikater kan bestå af alt andet end tema og subjekt, inklusive verber, adjektiver, direkte og indirekte objekter, adverbier og præpositionsled.

Objektets placering

I en almindelig fremsættende hovedsætning placeres direkte og indirekte objekter efter verbet. De fleste verber kan kun have et direkte objekt.

<i>Wǒ</i>	<i>chī</i>	<i>dàngāo</i>
<i>Jeg</i>	<i>spiser</i>	<i>kage</i>

Hvis der er et indirekte objekt, placeres det før det direkte objekt.

<i>tā</i>	<i>gěi</i>	<i>wǒ</i>	<i>yī</i>	<i>běn</i>	<i>shū</i>
<i>Han</i>	<i>giver</i>	<i>mig</i>	<i>et</i>	<i>bind</i>	<i>bog</i>

Objektet kan også placeres før subjektet for at understrege dets betydning. I sådanne tilfælde bliver det opfattet som tema. Foranstillet objekt medfører ikke inversion.

Adverbets placering

På kinesisk er adverbier placeret i begyndelsen af prædikater, før verballet og eventuelle præpositionsled.

<i>wǒ</i>	<i>zhǐ</i>	<i>chī</i>	<i>yī</i>	<i>gè</i>	<i>dàngāo</i>
<i>jeg</i>	<i>kun</i>	<i>spiser</i>	<i>et</i>	<i>stykke</i>	<i>kage</i>
<i>wǒ</i>	<i>bù</i>	<i>xǐhuan</i>	<i>tā</i>		
<i>jeg</i>	<i>ikke</i>	<i>kan lide</i>	<i>ham</i>		

Adverbiers placering giver normalt ikke danske kinesiskstuderende de store problemer. Det er derimod nogle gange tilfældet for de kinesiske danskstuderendes vedkommende.

Ordstilling i spørgsmål

I modsætning til dansk er ordstillingen på kinesisk den samme i fremsættende sætninger og spørgsmål. Inversion findes ikke på kinesisk.¹⁵ Derfor siger man:

<i>wǒ</i>	<i>xǐhuan</i>	<i>tā</i>
<i>jeg</i>	<i>kan godt lide</i>	<i>ham</i>

og

<i>nǐ</i>	<i>xǐhuan</i>	<i>shéi?</i>
<i>du</i>	<i>kan godt lide</i>	<i>hvem?</i>

Ja/nej-spørgsmål markeres med spørgepartiklen *ma* i slutningen af sætningen:

<i>nǐ</i>	<i>xǐhuan</i>	<i>tā</i>	<i>ma?</i>
<i>du</i>	<i>kan godt lide</i>	<i>ham</i>	<i>ma (spørgepartikel)</i>

Hvordan husker man tegnene, når man ikke kan stave dem?

Når den danske kinesiskstuderende vender tilbage til studierne efter en velfortjent juleferie, vil hun formodentlig blive overrasket over, hvor mange af de tegn, hun lærte i første semester, hun allerede har glemt. Det sætter fokus på spørgsmålet om, hvordan man husker tegnene, når man ikke kan stave dem. De fleste begynder med at lære radikalerne udenad. Om ikke alle 214, så i hvert fald de 60-80 mest almindelige. Med dem på plads kan man frigøre kognitive resurser til at huske resten af stregerne i tegnet. Hvis et tegn består af delelementer, som hver især optræder som radikal og/eller selvstændige tegn, kan man anvende delelementerne til at huske tegnet. Tegnet 江 *jiāng*, flod huskes for eksempel som vand(radikal) til venstre og arbejder (radikal) til højre.

Der findes også huskehistorier knyttet til enkelte tegn. I det følgende vil jeg gengive en, som knytter sig til tegnet 王 *wáng*, konge:¹⁶

Der var engang en ond og grusom konge, som pinte og plagede sit folk. En dag gjorde folket oprør og belejrede hans palads. Lige før paladset blev stormet, iklædte kongen sig en simpel klædedragt og sneg sig ud ad en hemmelig dør. Han nåede dog ikke ret langt, før han blev stoppet af en oprører. Oprøreren råbte: “Stop! Hvem der? Sig, hvem du er!”. Det havde den onde konge ikke meget lyst til, men noget var han jo nødt til at sige. Han svarede derfor, at hans navn var —*yī*, en, det simpleste kinesiske tegn. Oprøreren lod sit blik glide ned ad kongen og lod det dvæle et øjeblik ved jorden. Så sagde han: —*yī*, en som står på 土 *tǔ*, jorden er lig med 王 *wáng*, kongen, og så trak han sit sværd og slog den onde konge ihjel, sådan som han havde fortjent!

Dertil kommer individuelle mnemotekniske regler. Nogle kvindelige studerende vil for eksempel huske tegnet 男 *nán* mand, mandlig, som er opbygget af delelementerne 田 *tián*, mark øverst og 力 *lì*, kraft nederst ved hjælp af huskereglen “mænd har jord i hovedet, men muskler i benene”.

At slå op i en kinesisk ordbog

Lige meget hvilke huskeregler man anvender, vil man dog ofte få brug for at slå op i en ordbog. Om ikke andet så for at tjekke tonen, som er betydningsadskillende på kinesisk, men ikke kan læses ud af tegnet.

Der er tre forskellige måder at slå op i en kinesisk ordbog på med hver deres fordele og ulemper. Den enkleste måde er at tælle antallet af streger i tegnet og derefter kigge i ordbogens oversigt over tegn med en, to, tre streger og så videre. Når man har fundet frem til tegnene med det rigtige antal streger, går man listen igennem, indtil man finder det, man leder efter. Ud for tegnet vil der stå et sidetal, som man slår op på for at finde ud af tegnets betydning, udtale, brug m.m. Fordelen ved denne metode er, at man ikke behøver vide, hvilken del af tegnet der er radikalen for at kunne slå op. Til gengæld skal man kende de 11 grundlæggende streger, for ellers tæller man let forkert. Ulempen ved denne metode er, at det tager lang tid at slå et ord op. Et tegn kan nemt bestå af 10-15 streger, så der går hurtigt lang tid med at tælle dem. En anden ulempe er, at det nogle gange kan være svært at se, hvor mange streger der er i et tegn, for eksempel når det er kalligraferet. Det er muligvis på grund af disse ulemper, at denne opslagsmetode ikke findes i alle ordbøger over moderne standardkinesisk. I stedet findes to andre.

Den anden – og mest brugte – måde at slå tegn op på er ved hjælp af tegnets radikal. Som tidligere nævnt består de fleste kinesiske tegn af en radikal plus et antal streger. Man tæller antal streger i radikalen og finder den i radikaloversigten, som findes i begyndelsen af ordbogen. Ud for den radikal, man skal bruge, står der et nummer. Under det nummer finder man i radikalindekset en liste over alle de tegn, radikalen indgår i, ordnet efter antal streger ud over radikalen. Den går man igennem, indtil man finder det tegn, man leder efter. Ud for tegnet står et sidetal, som man slår op på for at få tegnets betydning m.m. I nogle ordbøger står der ikke et sidetal, men en transskription af tegnet i *pinyin*, som man så slår op, ligesom man fx gør i en engelsk-dansk ordbog. Fordelen ved denne opslagsmetode er, at man ikke behøver tælle alle stregerne i tegnet. Kender man radikalen, kan man gå direkte til listen over tegn, den indgår i, og på den måde spare tid. En ulempe er, at tegn ofte består af mere end én mulig radikal, og at man derfor nemt risikerer at slå op under den forkerte, og så er det forfra igen. For både den første og anden opslagsmetode gælder det, at de er så tilpas besværlige, at det motiverer den danske kinesiskstuderende til at lære tegnene udenad så hurtigt som muligt.

Den tredje – og hurtigste måde – at slå ord op på er ved hjælp af transskriptioner som *pinyin*, der anvendes i Folkerepublikken. Fordelen ved denne metode er, at man kan slå ord op som i enhver anden ordbog, men den kræver selvsagt, at man kender tegnets udtale. Fordi denne metode er så meget hurtigere end de to andre, kan det nogle gange betale sig at bruge den, selvom man kun har en formodning om, hvordan et tegn udtales. For eksempel fordi man kender lyddelen fra et andet tegn. *Pinyin*-metoden er også god til kontrolopslag, når man kender tegnets betydning og udtale, men lige skal være helt sikker på tonen, som er det, mange danske studerende har sværest ved at huske. Formodentlig fordi dansk ikke er et tonesprog.

Afrunding

Som svar på spørgsmålet i artiklens titel må man konkludere, at det kræver mere end blot et penselstrøg at lære at skrive kinesisk. For det første kræver det en del øvelse – rent motorisk – at blive i stand til at skrive tegn. Det kræver også, at man tilegner sig viden om den rækkefølge, de enkelte streger skrives i, skrifttegnenes opbygning, tegntyper, kinesisk syntaks og grammatik, ordbogsopslag og sidst, men ikke mindst, at man hele tiden skriver. Ellers går de tegn, man lærer, hurtigt i glemmebogen. Det kan forekomme besværligt at lære at skrive kinesisk og slidsomt at vedligeholde sine skriftlige færdigheder, men når det lykkes, og alt går op i en højere enhed, kan man forene betydning og æstetik, viden og kunst i et eneste, velkomponeret penselstrøg, og for mange er det hele besværet værd!

Noter

1. Forfatteren ønsker at takke Hartmut Haberland, Helle Gwen Petersen og Sprogforums redaktionsgruppe for deres mange gode kommentarer til første udkast af artiklen.
2. Artiklen omhandler kun moderne standardkinesisk, som i Folkerepublikken Kina kaldes *pǔtōnghuà* (fællessproget), på Taiwan *guóyǔ* (nationalsproget) og i Singapore *huáyǔ* (det kinesiske sprog). Moderne standardkinesisk kaldes også standardmandarin.
3. Da jeg gik i gang med at skrive artiklen, gjorde jeg en overraskende opdagelse. Jeg manglede ord! Som studerende har jeg mødt diverse fagtermer om det kinesiske skriftsystem på engelsk og kinesisk, men sjældent på dansk. Jeg måtte derfor erkende, at der på mit modersmål dansk var (endnu) et sprogligt domæne, jeg ikke mestrede. Heldigvis har min gamle kinesisklærer Birthe Arendrup skrevet om kinesisk på dansk i *Den Store Danske Encyklopædi*, og jeg har derfor kunnet støtte mig til hendes danske oversættelser af diverse fagtermer og -udtryk, ligesom jeg har benyttet en del af hendes velvalgte eksempler.
4. Kinesisk skrives smukkest med pensel, men blyant, kugle- og tuschpen har for længst fortrængt brugen af den til daglige gøremål. Det har de kunnet gøre, fordi variationen i stregernes tykkelse, som man kun kan lave med pensel, har æstetisk, men ikke indholdsmæssig betydning.
5. *Pinyin* er navnet på det transskriptionssystem, som anvendes til at skrive tegn med latinske bogstaver i Folkerepublikken.
6. På moderne standardkinesisk er der fire betydningsadskillende toner. 1) En høj jævn, 2) en høj stigende, 3) en lavt faldende fulgt af stigning til middelhøjde og 4) en høj faldende. Derudover er der en neutral tone i trykløse stavelser. Tonerne markeres i *pinyin* med diakritiske tegn over hovedvokalen, for eksempel *kē*, *ké*, *kě*, og *kè*.

7. Ordet *alfabetisering* associerer til noget med bogstaver, og det er lidt misvisende, når man taler om Kina. Kinesiske analfabeter lærer jo netop ikke bogstaver, men tegn.
8. På moderne standardkinesisk findes dog et mindre antal tostavelsesord, hvis stavelser ikke betyder noget hver for sig. Et eksempel er 蝴蝶 *húdié*, sommerfugl. Stavelserne i dette tegn kan indgå i andre tegn, men ikke optræde alene.
9. Eksemplet er hentet fra Ross, Claudia, Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008:6), *Modern Mandarin Chinese Grammar: A practical guide*, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, s. 6.
10. Afsnittet om tegntyper bygger vid udstrækning på Claudia Ross & Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008: 14–15)
11. Shang-formen er den form, et tegn havde under Shang Dynastiet (ca. 1600-1100 f.v.t.). De ældste kendte tegn stammer fra dette dynasti. De her viste Shang-tegn er gengivet efter Cecilia Lindqvist (1989)
12. Afsnittet om kinesisk grammatik bygger hovedsageligt på Claudia Ross & Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008: 17–21).
13. På kinesisk skal der være et måleord mellem en bestemmelse og/eller et tal og substantivet. Man siger ikke seks personer, men seks **stykk** personer, *liù ge rén*; og ikke disse fire papirer, men disse fire **ark** papir, *zhè sì zhāng zhǐ*.
14. Det klassiske kinesiske pronomen 是 *shì* (dette, disse) bruges som kopula på moderne standardkinesisk, men ikke i sætninger med adjektiv eller intransitivt verbum som prædikat. 是 *shì* bruges derimod til at forbinde nominale ord og vise, at de er lig med hinanden. For eksempel i sætninger som *Tā shì dàxuéshēng*, han/hun **er** universitetsstuderende.
15. Det kan være en del af forklaringen på, at kinesiske danskstuderende ofte glemmer at lave inversion på dansk. En anden – og måske vigtigere – forklaring kan være, at de som oftest bliver forstået, uanset om de laver inversion eller ej.
16. Jeg genfortæller historien, som en lærer fortalte mig for mange år siden, efter hukommelsen. Der kan derfor være detaljer i den oprindelige historie, der er gået tabt. Der findes uden tvivl også mange forskellige versioner af den.

Litteratur

- Lindqvist, Cecilia (1989): *Tecknens Rike*. Uddevalla: Bonniers.
- Ross, Claudia og Jing-heng Sheng Ma (2006, 2007, 2008): *Modern Mandarin Chinese Grammar: A practical guide*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.



Poul Tornøe

Lektor, cand.mag. i engelsk og tysk
VoksenUddannelsescenter Frederiksberg
ptornoe@post3.tele.dk

Engelsk i sammenhæng – skriftligt engelsk i det nye gymnasium

Den status engelsk har i samfundet generelt og i ungdomskulturen i særdeleshed, giver naturligvis faget enestående muligheder ikke mindst i det almene gymnasium (STX). De fleste gymnasieelevers læsefærdighed og mundtlige sprogfærdighed i engelsk er allerede når de begynder på uddannelsen, så god at de forholdsvis ubesværet kan læse tekster af mange forskellige slags og arbejde med engelsksprogede film, tv og andre medier. Det samme gælder til en vis grad for hf-kursisterne. I kraft af elevernes sproglige niveau har engelsk også gode muligheder for at indgå i samarbejde med andre fag både i gymnasiet og på hf.

Også Gymnasireformen fra 2005 gør sit til at sætte engelsk i centrum, i nogen grad til dels på bekostning af andre fremmedsprogfag. For det første kan engelsk i kraft af at det er et obligatorisk fag, lettere indgå i samarbejde på tværs af fagene: rent logistisk er det fx mere besværligt for valgfag at indgå i tværfaglige forløb, i og med at elever kommer fra forskellige stamklasser. For det andet er engelsk mange steder blevet et bærende fag i Almen Sprogforståelse (AP), og overalt indgår det regelmæssigt i forløb i Almen Studieforbereelse (AT). For det tredje er engelsk A dét af fremmedsprogfagene, der er langt det mest udbredte studieretningsfag. Studieretningsfagene er de 2-3 fag der udgør kernen i hver studieretning eller linje i det nye gymnasium. En stor del af det tværfaglige arbejde foregår mellem studieretningsfagene, og engelsk spiller derfor en central rolle, fx i det tværgående studieretningsprojekt i 3. g. Som studieretningsfag er engelsk derfor også meget ofte med i det tværgående arbejde i studieretningen, og ikke mindst indgår det i studieretningsprojektet i 3. g.

Og endelig har de facto-afskaffelsen af tredje fremmedsprog og af latin selvfølgelig øget afstanden mellem engelsk på den ene side og de øvrige fremmedsprog på den anden.

Beskæringen af de øvrige fremmedsprog i gymnasiet og på hf er selvsagt ikke noget engelsklærerne har ønsket sig. Elevernes sproglige nysgerrighed svækkes når deres

kendskab til forskellige sprog bliver begrænset, og mulighederne for synergieffekter i sprogtilegnelsen svinder. Samtidig ved enhver, måske lige med undtagelse af nogle politikere, at de færreste i vore dage vil kunne klare sig i livet og arbejdslivet udelukkende med engelsk, og at Danmark også har brug for at mange bliver dygtige til andre fremmedsprog.

Den vigtigste styrkelse af engelsk der er sket med reformen, er imidlertid at den skriftlige side af faget har fået højere prioritet. Det tydeligste udtryk for dette er at alle elever både i gymnasiet og på det to-årige hf nu skal til en fem timers skriftlig eksamen i engelsk. Dette gjaldt tidligere kun for godt og vel halvdelen af eleverne, nemlig de sproglige gymnasieelever, de matematikere der valgte engelsk A, og de hfelever der valgte engelsk B. Styrkelsen af det skriftlige arbejde er også slået igennem i læreplanernes krav til skriftlige kompetencer, hvilket jeg vender tilbage til nedenfor, men mærkeligt nok ikke i særlig høj grad i tildeling af tid til det skriftlige arbejde. For en del fag er den tid der er normeret til det skriftlige hjemmearbejde faktisk væsentligt mindre end under den gamle ordning.

Den faglige konsensus

En del af de ændringer der er beskrevet ovenfor, skyldes et overordnet ønske fra politisk side om at styrke engelsk i gymnasiet og på hf. Andre ændringer, fx den stærke rolle engelsk har fået i tværfaglige forløb og i opgaver, er vel nærmest opstået ved et samspil af tilfældigheder og strukturelt betingede bindinger snarere end pga. strategisk tænkning fra politikernes side.

At det gjaldt om at styrke fagets skriftlige dimension, var vi derimod meget bevidste om i den arbejdsgruppe under ledelse af fagkonsulenterne der i foråret 2004 udarbejdede udkast til fire forskellige læreplaner til de forskellige niveauer (hf C, hf B, stx B og stx A). En del af forklaringen på ønsket om at styrke fagets skriftlige dimension skal findes i det sprogsyn og den tekstopfattelse som prægede arbejdet med læreplanerne i engelsk.

Arbejdet i læreplansgruppen var praktisk og pragmatisk – vi havde en tekst der skulle skrives. Der var en høj grad af konsensus om det faglige og det fagdidaktiske, en konsensus som jeg tror deles af mange engelsklærere. Den konsensus bygger på praksis (hvad virker i undervisningen?) og på input fra fremmedsprogspædagogisk teori og forskning (hvorfor virker det?) samt på almene tendenser i didaktik og pædagogisk teori.

Et nøgleord for den konsensus er *sammenhæng*. Denne sammenhæng kommer til udtryk på mindst fire forskellige felter.

Tekstens sammenhæng med konteksten: tekster betragtes ikke isoleret, men i deres sammenhæng. Tekstens kontekst i form af afsender, modtager og medium er vigtig

for at forstå tekstens indhold og budskab. Begrebet *genre* er centralt ikke bare i betydningen *teksttype*, men i en udvidet betydning man kunne kalde *konteksttype*. Det er fx vigtigt for læserens forståelse af en beskrivelse af en bestemt mp3-afspiller, om beskrivelsen indgår i en annonce for produktet, eller den er en kritisk anmeldelse på et forbrugersite. Den måde at betragte teksten på har længe været gængs, i skolekredse i hvert fald siden halvfjerdserne (hvilket er så langt som jeg kan huske), men den har fået endnu et skub fremad med reformen.

Sammenhæng mellem sprog og funktion: De sproglige områder i en tekst betragtes ikke isoleret, men ud fra den funktion de varetager i teksten og den sammenhæng de indgår i. Den klassiske stiløvelse er døende. Nu er det ofte teksten der er udgangspunktet for det sproglige arbejde, ikke sætningen. Sproglige iagttagelser indgår i stilistisk analyse, hvor sammenhængen mellem det sproglige udtryk og kommunikationssituationen er i fokus. Grammatiske fænomener betragtes som træk ved tekster, og grammatiske øvelser tager ofte udgangspunkt i mere eller mindre autentiske tekstbidder snarere end i isolerede sætninger (fx Webb & Bühlmann 2003). Grammatik (og sprogiagttagelse i det hele taget) er i højere grad blevet kontekstualiseret (Hedevang 2003: 51–52), og målet med grammatikundervisning er ofte at fremme “textual intelligence”, dvs. viden om hvordan tekster fungerer (Burke 2001: 56–61), og hvordan sprog bruges i tekster.

Sprogets funktion som sammenhængsskaber: I arbejdet med tekster i undervisningen er der kommet øget fokus på hvordan tekster af mange forskellige slags er opbygget, og hvad der får tekster til at hænge sammen (fx Madsen 1993). Også her er genrebegrebet vigtigt: Viden om hvordan forskellige genrer konstituerer sig i den måde en tekst er bygget op på, hjælper eleven til hurtigere at forstå det han læser, og den samme indsigt hjælper den der skriver, til at producere bedre tekster genremæssigt. Begreber som *kohærens* (den indholdsmæssige sammenhæng i teksten, sammenhæng i tanken) og *kohæsion* (den sprogligt udtrykte sammenhæng i teksten, sammenhæng i sproget) bruges i nogle lærebøger (fx Buhl & Larsen 2008), og nye sproglige kategorier som *diskursmarkører* (fx: ‘*efter min mening*’, ‘*for det første – for det andet*’) har set dagens lys i undervisningssammenhæng.

Sammenhæng mellem tekstreception og tekstproduktion: Hvor man tidligere i engelskundervisningen hovedsageligt læste og analyserede skønlitterære tekster og skrev opgaver om det man læste, er det nu blevet mere almindeligt at eleverne også skal skrive opgaver i de genrer de læser. Der læses som nævnt en bredere vifte af genrer, og eleverne skriver tekster i flere forskellige genrer end tidligere, som det også fremgår af eksemplerne på skriveopgaver, se nedenfor.

På alle disse områder er der sket ændringer, og fællesnævneren for ændringerne er som sagt betoningen af *sammenhæng*. Det er ændringer som længe har været undervejs i faget og som kan spores i skrivebøger og grammatikker en del år tilbage (fx Olsen 1997 og Lund & Ohland-Andersen 1997). Men altså også ændringer som har fået et ekstra skub fremad via en officiel blåstempling med gymnasie- og hf-

læreplanen fra 2004 og den tilhørende undervisningsvejledning fra 2005. I læreplanerne tales der bl.a. om at “arbejdet med sprog, tekst og kultur [skal] integreres” og at “eleverne [skal] trænes i arbejdet med et bredt spektrum af genrer” (Læreplan for Engelsk A 2008).

Skriftlig eksamen – nye genrer

I gymnasiet og på hf er der skriftlig eksamen i engelsk på tre niveauer: hf-B, stx-B og stx-A. For alle tre niveauer gælder at eksamen er en 5-timers prøve der består af en delprøve uden hjælpemidler (1 time) og en delprøve med hjælpemidler. Samtidig har hvert niveau sin egen profil for begge delprøvers vedkommende.

Delprøven uden hjælpemidler kaldes i daglig tale “sprogprøven”, men på de to stx-niveauer indgår der i denne del af eksamen foruden klassiske sprogopgaver (grammatiske opgaver og oversættelse til engelsk) elementer af tekstlingvistik som fx stilistisk analyse, genresammenligning, genrebestemmelse. Denne delprøve har erstattet tidligere ordningers oversættelsesopgave.

I delprøven med hjælpemidler udsættes eleverne for skriveopgaver i forskellige genrer, mest varieret på hf-B, mindst på stx-A, hvor fokus er på essay-genren. De genrer der nævnes i opgaveformuleringerne, er bl.a. essay, short essay, summary og article. På de to B-niveauer gives der endvidere instrukser som “give an account of...”, “give an outline of...”, “compare...”, “discuss...”.

Mens eksamensopgaverne før reformen på alle tre niveauer hovedsageligt bestod i at skrive resumé af og essay om en novelle, er der altså nu kommet en række forskellige, fortrinsvis kortere, selvstændige, afrundede, delvis valgfrie skriveopgaver til. Også materialet i opgavesættene er bredere end tidligere, spredt over flere genrer og for A-niveauets vedkommende også over flere litteraturhistoriske perioder. Der kan fx indgå et digt fra romantikken eller fra renæssancen, et maleri fra Victoria-tiden osv.

Foruden eksamensopgaverne i faget engelsk indgår der en skriveopgave på engelsk i flere tværfaglige skriftlige opgaver, idet der skal laves et kort resumé på engelsk i både studieretningsprojektet på stx og den større skriftlige opgave på hf.

Undervisningen

De nye eksamensopgaver afspejler tendenser der allerede før reformen var til stede i mange læreres praksis. Omvendt er det selvfølgelig også meningen at eksamensopgaverne skal smitte af på undervisningen så genrespredningen bliver større, skriveopgaverne i højere grad sættes ind i en sammenhæng, forbindelsen mellem tekstlæsning og tekstproduktion bliver tydeligere, og sprogarbejdet integreres i skrivearbejdet.

Eksempler på skriveopgaver (Tornøe & Lund 2008)

1. Below is a list of facts about Princess Diana. Rewrite the list as a short news article to appear in the *Daily Mail* on the day after Diana's death. You may change the order of the different bits of information in the story, and you may leave out bits that you think are not important. Choose an appropriate headline for your article.
2. Write a comment for a blog in which you argue either for or against the right of American citizens to own guns. You may lift phrases and sentences from Kelly Halldorson's comment if you can make them fit your topic. [Kelly Halldorson's blog-indlæg indgår i opgaven.]
3. The text below is an extract from an interview with the American singer Brooke Hogan in the magazine *Men's Fitness*. Write a short article about Brooke Hogan for *Men's Fitness*. What you write must be based on what Brooke Hogan says in the interview, but you should write it in a style that is appropriate for an article....
4. Choose two characters in a novel or a short story that you have read recently. Find at least four adjectives that describe each character. Write two short character sketches in which you show how the adjectives are relevant for those characters. Use the box above for inspiration, but feel free to choose adjectives that are not in the box.
5. Write an answer from John Lazy to his headmaster in an appropriate style. [brev fra Lazys chef indgår i opgaven.]

Konsensus?

Til trods for at de beskrevne ændringer afspejler en praksis der længe har været undervejs, er der blandt engelsklærere delte meninger om de nye læreplaner. Der har blandt andet været utilfredshed med læreplanernes krav til det skriftlige arbejde og med de nye eksamensopgaver. Utilfredsheden er blandt andet kommet frem i indlæg i fagbladet *AngloFiles*, i henvendelser til fagkonsulenten og på kurser rundt omkring i landet, hvilket jeg selv har fået at mærke som oplægsholder.

En del af utilfredsheden handler om elevernes manglende forudsætninger i forhold til det skriftlige arbejde. Niveauer i læreplanerne er ambitiøst, og elevernes indgangsniveau er ujævnt. Det sidste har været et faktum længe, men lærerne bliver formentlig mere opmærksomme på elevernes meget forskellige forudsætninger, når de opgavetyper og måder der arbejdes med dem på, ændres. Samtidig modtager

gymnasiet i disse år flere elever med svagere forudsætninger i sprog end tidligere. Denne gruppe der har stort behov for træning i basale færdigheder, får ikke særligt meget hjælp af de nye læreplaner med deres øgede krav til kompetencer, som ikke er fulgt op af et tilsvarende øget timetal.

En anden del af utilfredsheden skyldes den hast, ændringerne er gennemført med, det utilstrækkelige øvemateriale og den manglende efteruddannelse af lærerne. Læreplanerne blev skrevet i foråret 2004, undervisningsvejledningerne kom i forsommeren 2005, umiddelbart inden det nye gymnasieforløb skulle i gang, og de vejledende eksamensopgaver kom først i løbet af det første skoleår under den nye ordning. Mange lærere følte i begyndelsen at de famlede i blinde når de skulle undervise i opgaver de endnu ikke havde set eksempler på. Samtidig blev alt muligt andet i gymnasieforløbet ændret, så der var mildest talt nok at forholde sig til, og der blev ikke afsat tid til at lærerne kunne tage faglige efteruddannelseskurser, som i øvrigt først blev udbudt et stykke tid inde i forløbet.

Endelig har det vist sig at den tid der er afsat til elevernes skriftlige arbejde i engelsk på de to B-niveauer, er meget knap. Der er tale om en væsentlig beskæring i forhold til tidligere, uden at kravene til eleverne er blevet tilsvarende lavere. Samtidig er engelsk ligesom alle andre faglige forløb i gymnasiet udsat for mange afbrydelser på grund af de tværgående forløb, især almen studieforberedelse. Ganske vist indgår engelsk i mange forløb i almen studieforberedelse, og der kommer også indimellem noget skriftligt engelsk ud af arbejdet, men den løbende, progressions-strukturerede træning i skrivning på engelsk lider under afbrydelserne.

Trods vanskelighederne er der masser af positive oplevelser med den nye skriveundervisning. Variationen i genrer og forankringen af opgaver i aktuelle tekster passer godt til mange elevers temperament og interesser. Det fornyede fokus på fagets sproglige side åbner nye indgange til skrivearbejdet. Og den tættere sammenhæng mellem tekstlæsning og tekstproduktion giver bonus på kernekompetencerne: læsning og skrivning.

Litteratur

Buhl, Ole og Marianne Larsen (2008): *English in Danish. Sprogagttagelse og sproglig bevidsthed i engelsk*. Århus: Systeme.

Burke (2001): "Developing Students' Textual Intelligence Through Grammar".

I: *Voices from the Middle*, Vol. 8 No. 3, March 2001. Urbana: National Council of Teachers of English.

Hedevang, Lise (2003): *Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Herskind, Aase et al. (1997): *Engelsk grammatik med synonymer. Øvelsesbog 3*.

København: Kaleidoscope.

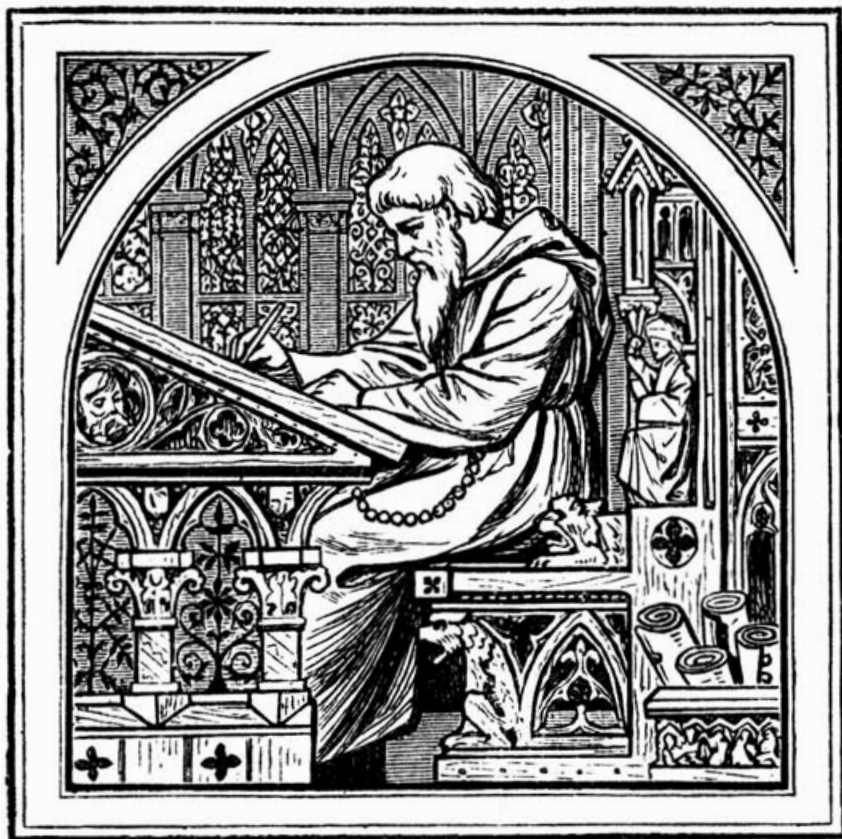
Læreplan for Engelsk A (2008): København: Undervisningsministeriet
(www.uvm.dk).

Madsen, Svend (1993): *English Exercises. Læs og skriv*. Holsted: Futurum.

Olsen, Flemming (1997): *Basics. Engelsk grammatik med øvemateriale*. København: Munksgaard.

Tornøe, Poul og Ole Juul Lund (2008): *Write away. Skriv på engelsk*. København: Gyldendal.

Webb, Dick og Réne Bühlmann (2003): *Starters*. Århus: Systime.





Karen-Margrete
Frederiksen

Cand.mag. i dansk og historie,
fremmedsprogspædagogik, Roskilde Universitet
kmf@ruc.dk

En smagsprøve på Peter Elbows skrivepædagogik – noter fra et foredrag

I efteråret 2008 gav professor Peter Elbow et foredrag om skriftlighed, arrangeret af Danske Sprogseminarer. Der var mødt knap 100 deltagere op til denne begivenhed hvor et dansk publikum for første gang fik chancen for at møde professor Elbow.

Hvem er så Peter Elbow? Han er professor emeritus ved University of Massachusetts, USA. Over hele verden er han kendt for sin skrivepædagogik. Tilbage i 1970'erne skabte han begrebet "freewriting"¹ der på dansk kaldes hurtigskrivning, et begreb der sætter fokus på hvad der foregår når man skriver, hvordan undervisning i skriveprocesser kan udvikles, og ikke mindst på forståelse og håndtering af skriveblokeringer.

Peter Elbow har to samtidige projekter, et kortsigtet og et langsigtet. Han underviser og vejleder studerende og professionelle skribenter i skriveprocesser og skriveblokeringer. Parallelt hermed arbejder han med et langsigtet projekt der drejer sig om at udforske den ide at der ikke nødvendigvis kun skal være én standardiseret norm for korrekt skriftsprog, men at der kan være flere, og at det er den skrivendes hverdagsprog der skal være udgangspunktet. Det er primært skrivepædagogik på modersmålet Peter Elbow har beskæftiget sig med, men hans principper er også anvendelige i andet- og fremmedsprogsundervisningen.

Udgangspunktet for den skrivepædagogik Peter Elbow har arbejdet med hele sit professionelle liv, er hans egne problematiske erfaringer med at skrive sine universitetsopgaver. Det var utrolig vanskeligt for ham at få ordene på papiret, og resultaterne blev ikke særlig tilfredsstillende. Endvidere var det ikke alene svært for ham at lave en god opgave, han fik heller ikke nogen støtte og vejledning fra de lærere han havde. Resultatet blev at han blev skrækslagen for at skrive. Han fandt ud af at den eneste måde han kunne overvinde sin angst og skriveblokering på, var at skrive lange passager hurtigt uden at stoppe op og tænke efter, for så senere at gå tilbage og redigere og revidere. Først langt senere i sin karriere fandt han ud af at denne skriveproces havde meget til fælles med mundtlig sprogproduktion, og at denne indsigt kunne gavne andre end ham selv.

Talesprogstræk som motor i den skriftlige tekstproduktion

Foredragets titel var: "How to bring the best things about speaking to the best things about writing". Ifølge Peter Elbow er det mindre farligt at skrive end at tale. Når man skriver, laver man først en plan, man redigerer og reviderer; man kan eventuelt få feedback fra andre før man stiller sit produkt til skue. I det talte medium har man derimod ikke denne mulighed når det drejer sig om spontan tale. Tiden mellem planlægning, redigering, revision og det færdige produkt er knap. Alligevel finder de fleste det meget mere kompliceret og angstprovokerende at skrive end at tale.

Det er især i begyndelsen af skriveprocessen hvor der skal genereres sprog, og i slutningen hvor teksten skal færdiggøres at træk fra de processer der foregår under mundtlig sprogproduktion, kan anvendes til gavn for det færdige skriftlige produkt.

Hvordan kan træk fra mundtlig sprogproduktion bruges når man skriver?

Peter Elbow regner med forskellige "talesprogsdyder" som den skrivende kan arbejde med. Jeg vil kun komme ind på nogle af dem og henviser i øvrigt til hans hjemmeside²:

Det er nemt at tale! Selvfølgelig er der situationer hvor man som taler er bange og blokeret, men hvis betingelserne er gode, og man har noget på hjerte, tænker man ikke så meget over sine ord, men taler blot og har normalt aldrig problemer med at fuldføre den plan man havde da man først åbnede munden. Måske laver man digressioner undervejs, men i langt de fleste tilfælde forstyrrer de ikke. I sin undervisning i skriveprocesser bruger Peter Elbow dette faktum til at få sine studerende til at "speak under the page", som man på dansk kunne kalde "tale bag ved papiret". Han forsøger altså at få sine studerende til at "tale" teksten ned på papiret ved hjælp af hurtigskrivning. I hurtigskrivningen bruger man nemlig ifølge Peter Elbow de samme hjerneprocesser som man bruger i processeringen af ikke-planlagt, spontant talesprog, og det letter skriveprocessen.

I talesprog går man mere direkte til sagen. Man taler ikke så meget udenom!

Talesprog har fokus på modtagerne. Talesprog kan hjælpe den skrivende til at huske på at der er en eller flere modtagere der skal læse det han/ hun skriver. Når man taler, vil man uvægerligt have fokus på sine tilhørere: Kan de forstå det jeg siger? Er de ved at falde i søvn af kedsomhed? Ved fx at tale højt under skriveprocessen, bliver den skrivende mindet om modtageren på en mere direkte måde.

Mundtligt sprog kan være mere kohærent, altså indholdsmæssigt sammenhængende, end skrevet sprog! Det er en provokerende udtalelse. Peter Elbows pointe er at den skrivende, specielt når denne er forholdsvist uerfaren, kan komme til at skrive sig ind i

en blindgyde. Grunden til den manglende kohærens, siger Peter Elbow, er at man er uhyre bevidst om at skrive “akademisk” og derved kan få rodet sig selv ind i et ufremkommeligt spind af mærkelige sætningskonstruktioner, for mange nominaliseringer osv. Når han har bedt sine studerende om mundtligt at gøre rede for de ideer som de er kørt fast med på papiret, har den mundtlige udredning været meget klarere og har kunnet bruges som afsæt til at komme videre i teksten.

Intonation i mundtligt sprog er en dyd som man som skribent kan bruge med stort udbytte i sin skrivning. Når man lytter, skal der være pauser og intonationsmarkører fordi mundtligt sprog foregår “online”, og det kun er muligt for lytteren at kapere en vis portion ad gangen. Skriftsprog fungerer “offline”, er den gængse holdning, men Peter Elbows pointe er at vores læsning også foregår online i tid, og at de fleste læsere ikke ønsker at bruge for meget tid, ikke ønsker at skulle læse en tekst flere gange for at forstå indholdet. Derfor mener han at intonationen og rytmen fra det mundtlige sprog skal reflekteres i skriftsproget i stedet for at den skrivende har som ideal at gøre sine tekster så pakkede som muligt og dermed kræve at læseren skal bruge meget energi på at pakke indholdet ud igen.

Mundtligt sprog giver ofte et indtryk af processer. Heroverfor er det skrevne sprog ofte karakteriseret ved at give indtryk af produkter. Ved at “tale sin tekst” kan man som skribent udnytte procestræk fra talesproget.

Læs den færdige tekst højt!

I slutningen af processen når teksten er ved at være færdig, anbefaler Peter Elbow som nævnt den skrivende at læse sin tekst højt for sig selv eller måske for andre. Det er der ikke noget nyt i, siger han. Det er der mange før ham der har peget på. Ikke desto mindre er det en glimrende måde til at høre om sproget fungerer, om der er den sammenhæng man gerne vil have, om intonationen og pauseringerne er gode for det man gerne vil udtrykke. Ved at lytte til sin tekst kan man høre om man skal ændre, luge ud osv.

Mere om Peter Elbow

I denne artikel har jeg forholdt mig forholdsvist solidarisk og ukritisk til Peter Elbows oplæg, men det er i virkeligheden ikke i hans ånd. Han ønsker dialogen med andre om sit arbejde og sine tanker, og han opfatter sin skriftlige produktion som en del af en fortsat skriveproces; så hvis I læsere har lyst til at diskutere med ham, kan I gøre det på nettet hvor han fx har en artikel-under-udformning liggende som han direkte opfordrer læsere til at forholde sig til, kritisere, komme med forslag til. Artiklen hedder: *Enlisting Speaking and Spoken Language for Writing*. I finder den ved at følge dette link: http://works.bepress.com/peter_elbow/13/ og så trykke på knappen: “Link to full text”.

Ydermere kan I ved at google hans navn finde en ni minutter lang video på YouTube *On writing* og en 60 minutter lang rundbordssamtale *50 years of research on Writing: What have we learned?* (2006). Begge er optaget på University of California.

Noter

1. Se fx Peter Elbow (1973): *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.
2. Se hans hjemmeside: http://works.bepress.com/peter_elbow





Natalia Auer

Cand.mag. i engelsk, spansk og fransk, Ekstern lektor ved Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet, auer@hum.ku.dk

Skriftlig produktion og it-mediet

På Københavns Universitet (KUA) har vi ét fælles computerlokale til alle humaniorastuderende (cirka 1900). Siden 1999, hvor jeg skulle undervise i skriftlig dansk på Syddansk Universitet, har jeg prøvet at finde et lokale med computere og adgang til internet. Det lykkedes først i forår 2007. Jeg er ellers meget kritisk i brugen af it i undervisningen, forstået på den måde at jeg ikke synes man skal bruge it for it'ens egen skyld. Man kan risikere at overføre traditionel undervisning til computere uden at anvende de muligheder der ligger i it. Inden jeg bruger it i undervisningen, stiller jeg mig selv spørgsmålet: Hvordan vil it-mediet *forbedre* min undervisning? Hvad kan it som den almindelige undervisning ikke kan? Hvis der ikke er klare forbedringer, så synes jeg ikke man skal bruge it, men i stedet inddrage andre gode ressourcer. Det samme gælder for it-materialer. Som Meyer (Sprogforum 35, 2006) fremhæver i sin artikel, udnytter mange it-materialer ikke de muligheder der ligger i it-mediet, og de risikerer at ligne lærebøger der blot er transformeret til it. Men netop i et fag som omfatter skriveprocesser, kan jeg kun se fordele ved anvendelsen af it.

Jeg har tit undervist i skriftlig sprogfærdighed og syntes at det ikke er tilfredsstillende at bruge tavle og kridt da der er mange ulemper forbundet med det. Studerende har travlt med at skrive det korrekte forslag fra tavlen med risiko for at skrive det forkert. Desuden syntes jeg ikke at studerende skal lytte så meget til læreren når hensigten er at de studerende skal *producere* en tekst.

It bør være et værktøj til at forbedre undervisningen med således at de studerende kan arbejde med skriveprocessen uden de nævnte ulemper; de kan fx udnytte de kommunikationsformer, som Absalon¹ tilbyder.

I denne artikel vil jeg skrive om min erfaring med studerendes skriveprocesser ved hjælp af it-mediet. Efter en kort beskrivelse af den teoretiske baggrund bag forløbet, vil jeg med et eksempel vise hvordan man kan bruge it i udviklingen af skrivesprogfærdighed.

Den teoretiske baggrund

Lee & VanPatten (2003) foreslår en fremgangsmåde baseret på Flower and Hayes' (1981) kognitive model for skrivning. Denne model beskriver de kognitive processer, som de skrivende benytter sig af når de skriver.

Modellen består af tre dele:

- a) Overvejelser vedr. opgavens kontekst
 - b) Forfatterens langtidshukommelse
 - c) Skriveprocesser.
-
- a) Opgavens kontekst består af:
 - Det retoriske problem: Her tager gode skribenter hensyn til situation, modtager og skribentens egne mål. Dårlige skribenter begrænser det retoriske problem til blot at "udføre den skriftlige opgave" (Lee & VanPatten, s. 247).
 - Den foreløbigt producerede tekst: Når man begynder at skrive, bliver teksten til en del af opgavens kontekst. Den skrevne tekst får en retning.
 - b) Skribentens langtidshukommelse bidrager med den viden som den skrivende allerede har. De forskellige elementer i skribentens viden virker sammen og har indflydelse på hinanden. Denne viden konkurrerer med den skrivendes retoriske problemer.
 - c) Skriveprocesser
 - Planlægning: Ifølge Flower and Hayes (1981) har skribenten en mental forestilling om den viden der skal inddrages. Følgende underprocesser finder sted i planlægningsprocessen:
 1. At skabe ideer: man henter information fra langtidshukommelsen
 2. At organisere ideer
 3. At opstille målsætning: der er to forskellige typer af målsætning – procedural og indholdsmæssig. Procedurale mål er instruktioner, som man giver til sig selv om hvordan man vil gennemføre skriveproces, eksempelvis "jeg vil starte med en indledning". Ifølge Flower and Hayes giver gode skribenter sig selv mange instruktioner. Indholdsmæssig målsætning er alt hvad en skribent vil sige til modtageren.
 - Oversættelse²: at omsætte tanke til sprog og skriftsprog.
 - At revidere: revision består af to underprocesser:
 1. at revidere (at læse igennem for at ordne ideer) og
 2. at evaluere (at læse igennem for at skabe flere ideer)
 - Monitor: informerer skribenten om hvornår hun skal fortsætte med en proces eller gå videre til en anden; hvornår skal hun blive ved med at skabe ideer, hvornår hun skal revidere osv.

Flower & Hayes' model blev tilpasset til undervisningen og blev kaldt den procesorienterede skrivemetode (Gillespie, 2001). Metoden fokuserer på skriveprocessen og ikke på produktet. Klasseværelset fungerer som værksted, hvor studerende arbejder med de forskellige faser – planlægning, skrive udkast, revidere og lære at skrivning er en rekursiv arbejdsproces. Det vil sige, at de nævnte faser ikke kommer i en bestemt rækkefølge.

Undervisningsministeriet udgav i 1991 "Skriftlig fremstilling – kvalitet i uddannelse og undervisning". Heri introduceredes den procesorienterede skrivemetode og det blev fremhævet, at undervisningen i skriftlig sprogfærdighed stadig væk var meget traditionel. Det vil sige: læreren gav stile for, rettede dem og gennemgik eventuelt de rettede stile. Fokus var på produkt og ikke på skriveprocesser.

Ligeledes påpeger Frederiksen & Knudsen (2001) at på trods af konferencer, workshops og efteruddannelseskurser om den procesorienterede skrivemetode ser skriveundervisningen anderledes ud i Danmark. Man bruger meget tid i undervisningen på grammatik, ordklasser, sætningsstruktur og retning af opgaver. Frederiksen & Knudsen giver konkrete forslag til at arbejde procesorienteret i undervisningen (Frederiksen & Knudsen, s. 362-364).

I det følgende vil jeg give et forslag til at arbejde procesorienteret i undervisningen ved hjælp af Lee & VanPattens tilgang. Samtidig vil jeg forklare fordelene ved it, når man vil inddrage procesorienteret undervisning.

Lee & VanPattens tilgang til skriftlig sprogfærdighed

I deres tilgang foreslår Lee & VanPatten (2003) at udnytte alle dele af Flower and Hayes' model, især del c) Skriveprocesser.

Deres aktiviteter fremprovokerer de kognitive processer som vil lede til skrivning. For at fremme de studerendes udvikling til forfattere og ikke kun til sproglørnere foreslår Lee & VanPatten (2003, s. 251) en række aktiviteter som jeg vil illustrere med en konkret aktivitet.

En konkret aktivitet

Hvis man hos de studerende vil fremprovokere de kognitive processer som fører til skrivning, skal man aktivere de forskellige dele af Flower and Hayes' model. Det er vigtigt at fremhæve at deres model ikke følger en kronologisk rækkefølge. Det er en rekursiv proces. Det vil sige at de forskellige nævnte elementer – a, b, c – interagerer med hinanden. Eksempelvis kan processen at skabe indhold (c 1) interagere med det retoriske problem (a) og målsætning (c 3). Nedenstående aktivitet illustrerer hvordan de forskellige elementer i modellen interagerer med hinanden:

Det kan for eksempel være:

1. At skabe indhold
 - i. I har besluttet at arbejde med emnet "Migration og sigøjnerne"
Lav en liste med alle de ideer I kan komme på. De skal relatere sig til følgende tematikker:
 - a. migrations-vaner/skikke
 - b. individuel og kollektiv identitet
 - c. religion
 - d. familieforhold
 - e. økonomiske muligheder
 - f. uddannelsesmuligheder
 - g. mænds og kvinders roller
 - h. samfund
 - ii. Brainstorming i plenum
 - iii. Husk at anvende listen i skrivefasen

Allerede i den første fase kan vi se nogle fordele ved at bruge it i klasseværelset. De studerende laver hurtigskrivning, og når man gør det i plenum, kan læreren hurtigt skrive alles ideer på computer. De studerende kan koncentrere sig om de nye ideer der kommer fra andre studerende. På den måde inddrager man også det sociale aspekt i undervisningen (Donato, 1994). De ved at de bagefter kan hente ideer til skrivefasen fra den tekst, læreren har skabt sammen med studerende; den ligger nemlig tilgængelig for dem på e-læringsplatformen.

2. Den kommunikative situation
 - Tænk på de ideer som du har fået i øvelse 1, og tænk på en modtager til din tekst.
Du kan vælge fra listen nedenfor, eller du kan selv vælge en modtager
 - a. en dansk instruktør som er i gang med at lave en dokumentarudsendelse om sigøjnerne
 - b. universitetsavisens læsere
 - c. læsere fra sigøjnernes forening i Spanien (www.unionromani.org)
 - d. elever fra en skole hvor der er en stor procentdel sigøjnere
 - e. en funktionær fra Socialministeriet
 - f. andre forslag
 - Hvilke karakteristika har din modtager?
 - Hvad er målet med din tekst?
 - a. At informere
 - b. At overbevise
 - c. At bede om noget
 - d. At klage
 - e. Andre forslag
 - I plenum. Har du nogen forslag til hjælp for dine medstuderende?

Her som i øvelse 1 er det ikke nødvendigt at skrive ned fra tavlen når man arbejder i plenum. De studerende kigger på skærmen, foreslår deres ideer og ved at se og høre hinandens ideer, fortsætter de studerende med at skabe indhold til deres tekst. Alle de foreslåede ideer skriver læreren på computer, så de bagefter kan hentes på e-læringsplatformen.

3. Planlægning og organisering

- Hvad vil du fortælle til din modtager? Hvilke af de foreslåede ideer er relevante for din modtager?
- Prøv at lave en skitse til din tekst

4. Skrivning

Skriv til den modtager du har valgt; brug din skitse og ideliste.

5. Revidering

Når de studerende har skrevet en kladde, får de feedback fra andre studerende ved hjælp af værktøjet *Opgave* i Absalon. Man kan indstille *Opgave* sådan at studerende får rettigheder til at rette hinandens opgave (normalt er det kun læreren der har disse rettigheder).

Dette er en klar fordel på det kursus jeg har på KUA da der kun er økonomi til seks mødegange i løbet af et semester i stedet for de normale 12-14 gange. Undervisningen foregår hver anden uge, men studerende kan med fordel arbejde med feedback via e-læringsplatformen i de uger hvor der ikke er en lærer til stede; på den måde anvender og aktiverer man de forskellige delprocesser i den kognitive skriveprocesmodel: Man planlægger, man omsætter ideer til sprog og skrift, man foretager revision af teksten, og man igangsætter sin kognitive monitor).

Til indbyrdes feedback kan de studerende give forslag til følgende punkter:

- Vil du stadig inkludere disse ideer i din tekst?
- Hjælper rækkefølgen til at budskabet når din/e læser/e (global kohærens)
- Sproglig korrekthed

Denne fase er også vigtig da skrivning i følge Oxford (1990) ofte er set som en ensom aktivitet, men hun mener at det at skrive også kan være en social og kooperativ aktivitet. Hun fremhæver at sociale strategier som "cooperating with others" er grundlag for kooperativ læring som ikke kun fremmer studerendes sprogbrug, men også deres selvværd og sociale accept.

6. Teksten skrives ud i sin slutversion

Aktiviteterne fra 1 til 6 afspejler de kognitive skriveprocesser man anvender når man skriver. De studerende arbejder fra helheden og det overordnede til detaljen og kommer således ikke så let til fra start udelukkende at fokusere på den sproglige præcision, hvilket ville kunne blokere for skriveprocessen. En del studier viser at dygtige skribenter har en helhedstilgang i deres skrivning og ikke kun en bundstyret tilgang (Tornberg, s. 146).

Det konkrete eksempel her er formidlet på dansk; i fremmedsprogsundervisningen vil alle delene være formidlet på målsproget, da også instruktionerne i forbindelse med de forskellige aktiviteter er med til at fremme både de studerendes generelle kommunikative kompetencer og deres udvikling frem mod at blive skribenter direkte på målsproget, og ikke blot være oversættere fra dansk til fx spansk.

Til slut vil jeg kommentere et par andre fordele ved it i faget Skriftlig sprogfærdighed: At have et lokale med computere og være koblet til internettet har den fordel at man kan vise de studerende it-redskaber til skrivning såsom ordbøger, corpora og encyklopædier.

Selv om vi tit hører at de unge klarer sig bedre end os, der er lidt ældre, når det gælder it, har jeg oplevet at når det drejer sig om noget fagligt, bruger de ofte Google; det er for så vidt udmærket, men det har nogle begrænsninger. Fx har jeg lavet øvelser hvor de studerende skulle finde den rigtige version af nogle komplicerede grammatiske emner. Jeg gav dem den hjemmesideadresse hvor de kunne finde løsningen, og til min store forbavselse kunne de ikke finde ud af det. Så en lille introduktion i klasseværelset i hvordan man kan finde løsninger på sådanne sproglige problemer på de rigtige hjemmesider, er også en klar fordel.

Også mht. feedback fra læreren er der klare fordele ved it. Man kan lægge alle studerendes opgaver med de sproglige og strukturelle kommentarer fra læreren på e-læringsplatformen; man kan fx fjerne deres navn og skrive et tal i stedet, hvis de helst vil være anonyme. På den måde kan de læse hinandens opgaver og lære af hinandens kommentarer, og det er netop den konstruktion af viden i grupper som er grundlag for konstruktivismen (læring foregår gennem aktiv deltagelse i problemløsning og kritisk tænkning) og it (Leask og Younie 2001 i Salmon 2004: 41).

Når man giver feedback, gør it-mediet det nemmere at dele viden. I det nævnte tilfælde hvor de studerende læser hinandens opgaver med lærerens kommentar, vil det være meget besværligt at gøre det ved at uddele opgaverne i kopi.

It er kommet for at blive. Det bliver en hård, men spændende udfordring for lærere at udnytte it'ens potentiale. I denne artikel har jeg prøvet at beskrive nogle af de fordele der er i it for de studerendes skriveudvikling, og har diskuteret hvordan man kan anvende disse muligheder. Nogle af de åbenbare fordele er at de studerende får mere fokus på tekstens mål og læserens situation. It giver anledning til kollaborativ læring og indbyrdes feedback via e-læringsplatformen i de uger hvor der ikke er undervisning. De studerende får mulighed for at lære fra andres opgaver også via e-læringsplatformen og sidst, men ikke mindst får de udviklet deres brug af relevante it sprog-værktøjer.

Noter

1. Absalon er den nuværende e-læringsplatform som Københavns Universitet bruger.
2. VanPatten bruger ordet "translation" for at referere til selve skriveakten.

Litteratur

- Donato, R. (1994): "Collective scaffolding in second language learning".
I: J. Lantolf and G. Appel (eds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, 33-56.
- Frederiksen, P. & Knudsen, S. (2001): "Skriftlig dansk som andetsprog".
I: Holmen, A. og Lund, K. (red.), *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Flower, L.S & Hayes, J.R. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing".
I: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec. 1981), 365-387.
- Gillespie, M.K. (2001): "Research in Writing: Implications for Adult Literacy Education". I: NCSALL (online-tidsskrift på adressen www.ncsall.net/?id=771&pid=561).
- Hayes, J.R. and Flower, L.S. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes". I: L. Gregg and E. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Lee, James F. & VanPatten, B. (2003): *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill.
- Meyer, B. (2006): Internetbaseret materiale i fremmedsprogundervisningen – nye udfordringer for læreren. I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 38/2006, 16-22.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, London: Newbury House.
- Salmon, G. (2004): *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Skriftlig fremstilling. Undervisningen i skriftlig fremstilling i det danske uddannelses-system – kritisk karakteristik og anbefalinger*. (Kvalitet i uddannelse og undervisning; 11). København: Undervisningsministeriet, 1991.
- Tornberg, U. (2001): *Sprogdidaktik*. (Didaktikserien). 1. udg. København: LR Uddannelse.



Anne Bonnie
Kring

Lærer i tysk, dansk, religion og friluftsliv
Center for Specialundervisning, Vejle
smoelfespark@hotmail.com

Åbne sider

Om portfolio i tyskundervisningen

Hvad er en portfolio?

“Man sætter mere pris på tingene – ellers ville det, man har lavet, bare ligge derhjemme sammen med alt det andet.” (Rasmussen 2002)

En portfolio er kort fortalt en systematisk opbevaringsenhed af det arbejde, en elev har lavet, samt det han eller hun er i gang med. Samlingen har til formål at vise elevens arbejde, fremskridt og præstationer inden for et fag, emne eller forløb samt elevens selvrefleksioner og holdninger til området. Eleven vælger indholdet og kriterierne for såvel valg, evaluering som for bedømmelse af værdien i forhold til fælles og individuelle opstillede mål. (Taube 1999)

Rent praktisk kan det være en kasse, en mappe eller en USB-pind: Kassen kan rumme mere og flere forskellige produkter end en mappe, mens mappen eller elektronisk hardware kan holde fornuftigt styr på alt skriftligt arbejde.

Hvorfor portfolio?

“Man bliver mere selvstændig, jeg skal kigge på mig selv og skal ikke altid have voksne til at læse det, jeg har lavet. At jeg selv kan se mine fejl.” (Rasmussen 2002)

Portfoliomethoden er en undervisningsstrategi og et evalueringsværktøj, som tager udgangspunkt i eleven og hans/hendes forudsætninger. Når man kigger på de mange forskellige elementer i portfoliomethoden, vil man finde, at ideerne og tankerne som sådan ikke er nye, men man kan sige, at metoden som helhed er en ny undervisningsstrategi – selvfølgelig med det i mente, at man kan lave portfolio på mange forskellige måder!

Det overordnede formål med portfolio er:

- at skabe overblik og systematik
- at gøre skoleforløbet vedkommende og virkelighedsnært for eleven
- at forberede eleven på livslang, refleksiv og progressiv læring
- at fordele ansvaret for elevens læring mellem alle parter
- at synliggøre faglighed for alle (elev, lærer, ledelse, forældre, udefrakommende instanser)
- at øge dialogen mellem elev og lærer, mellem skole og hjem.

Formålet for eleven – fagligt, personligt og socialt – er:

- ejerskab til egne arbejder – proces og produkt
- udvikling, som eleven selv kan følge med i og er herre over (ansvar for egen læring)
- mulighed for i højere grad at vise stærke sider end svage sider
- styrket evne til at vælge og begrunde valg
- styrket evne til at udtrykke og formulere sig
- synlig progression og faglighed
- medbestemmelse i undervisningen
- øget selvindsigt, selvrefleksion, selvtillid og selvværd
- gensidighed i spillet mellem eleverne; øget forståelse for hinandens forskellighed
- øget dialog mellem elev, lærer og forældre. (Madsen 2004)

Dannelses- og læringssyn

Portfoliopædagogikken bygger på den konstruktivistiske læringsforståelse. Læring er ifølge denne læringsforståelse en bevidsthedsproces, hvor det kun er den lærende, som kan lære sig noget. Andre kan godt inspirere og skubbe til den enkeltes læring, men ingen kan direkte rykke ved den. Hvor meget andre – fx læreren – kan få lov til at inspirere og skubbe, afhænger af elevens forudsætninger og potentialer.

Læring er en proces, som består i at opnå indsigt, viden og forståelse, skabe mening og udvikle samt videreudvikle nye såvel som gamle kompetencer. Det at lære er derfor en aktiv proces, hvor den enkelte må handle. Eleven skal ikke længere være statist i sin egen læring, men aktør! Der skal tages udgangspunkt i, hvad eleven kan, og eleven bør have mulighed for at få ejerskab over egen læring. Dette resulterer i en ansvarsforskydning, så læreren skal afgive noget af ansvaret, og eleven skal påtage sig en stor del af ansvaret for egen læring. (Madsen 2004)

Vigtige arbejdsmaterialer til portfolio

Nedenfor har jeg opstillet en liste med en række undervisningsmaterialer, som kan være relevante i portfolioundervisningen.

Nogle af dem bør være en del af portfolioen i dens mest skrabede form, andre i en mere udvidet. Fælles for dem er, at de alle understøtter en eller flere af tankerne og formålene bag portfolioen: Udgangspunkt i eleven, (selv-)refleksion, målsætning, planlægning, begrundelse for valg og vurdering.

Sådan er jeg-bogen – en selvbiografi. Anbefalingsværdigt materiale hertil: *Min selvbiografi* af Helle Fisker og Anette Knudsen.

Logbogen – et kendt og godt refleksionsredskab.

Mindmap – et kendt redskab til at tage udgangspunkt i elevernes viden og associationer.

Indholdsfortegnelse – forrest i portfolioen. Den kan med fordel laves ud fra årsplanen for det pågældende fag.

Tjekliste – et redskab til at holde styr på sin planlægning, bevare overblik over og løbende stoppe op og reflektere over sit arbejde.

Adgangsbillet – et refleksionsredskab, hvor begrundelser for udvalg af særlige produktioner til præsentationsportfolio skrives ned.

To Stjerner og Et Ønske – en metode til at tydeliggøre en målorientering. Eleven skriver fx en gang om ugen om to positive skoleoplevelser og et område, som han eller hun gerne vil arbejde med og udvikle sig inden for. (Ellmin 2001)

Guldkornshæftet – et refleksionsredskab, hvor eleven samler gode idéer og tanker undervejs i arbejds- og læreprocessen. (Madsen 2004)

Fantastiske ideer/Den gode idé-hæftet – et refleksionsredskab, hvor eleven samler alle mulige slags idéer – inspireret af andre og ud fra egen fantasi. (Madsen 2004)

Seks Tænkehætte – arbejdsværktøj til at lære eleverne at bruge forskellige problemløsningsstrategier og til at reflektere over egen tænkning samt til at kunne forstå andres perspektiver. Hættene har forskellige farver og repræsenterer et aspekt af det spørgsmål eller den idé, eleven arbejder med. (Ellmin 2001)

Tænketårnet – et refleksionsredskab (en model), som opdeler og overskueliggør arbejdsprocessen for eleven i seks niveauer: Aktuel viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og til sidst evaluering. (Ellmin 2001)

Læsebarometeret – et redskab til at følge læseprocessen. Eleven får et læsebarometer pr. måned og skal sætte sig mål for, hvor mange sider han/hun vil nå at læse på en måned. Sidst på måneden opgør eleven i samarbejde med læreren, om han eller hun har nået sit mål – og derpå sætter han eller hun et nyt mål.

Visuelle kompetence-cirkler – et kombineret målsætnings- og evalueringsredskab, som fremmer refleksionsevnen. Det består af tre cirkler, som omkredser hinanden. Den inderste hedder “kan”, den mellemste hedder “kan næsten” og den yderste “kan ikke endnu”. Eleven sætter forskellige slags kompetenceområder inden for det pågældende fag ind i cirklerne og målsætter og evaluerer derudfra. (Rasmussen 2002)

Læreren opgaver

Hvad skal læreren kunne for at arbejde med portfolio i undervisningen på en succesfuld og hensigtsmæssig måde? Her er eksempler på nogle af portfoliolæreren centrale kernekompetencer:

- Man skal være klar til at omstille sig og prøve noget nyt
- Man skal sætte sig ind i metoden og pædagogikken
- Man skal lytte til andres erfaringer med portfolio
- Man skal gøre sig klart, hvad man vil med portfolio (formål)
- Man skal turde at give eleverne ansvar
- Man skal have øvelse i konstruktiv respons og støtte
- Man skal kunne lære arbejdsstrategier fra sig.

Læreren job i portfolioarbejdet er at tilrettelægge en undervisning med faglige oplæg og inspiration, rum til vejledning af eleverne såvel individuelt som i grupper samt at give eleverne metoder, strategier og værktøjer til at søge viden – **lære dem at lære** ved at fokusere på og arbejde med, hvordan de lærer.

Ydermere skal skolen som helhed have besluttet at have fokus på tænkning og læring, for det kræver et trygt rum at gå i dialog, reflektere og udveksle tanker med andre, og portfolio-pædagogikken vil have trange kår uden en varm, åben og støttende atmosfære på skolen og i klasseværelset. (Ellmin 2001)

Portfolio – en døgnflue eller?

Portfolio er blevet brugt af kunstnere, arkitekter og fotomodeller i mange år. I dag bruges den nu i forskellige varianter på mange skoler og videregående uddannelser. *Sprogportfolioen* (ESP), lavet af Europarådet, har siden 2001 været brugt i mange sammenhænge; i sprogundervisningen laves sprogpas, og portfolioen fyldes med produkter og viser derigennem på forskellig vis, hvad den enkelte kan på det sproglige område i det pågældende sprogfag. Det er tanken, at man kan tage sprogpasset med sig “ud i verden” – når man fx tager på udveksling, søger job i udlandet og lignende. Europarådsprojektet er blandt andet søsat for at øge kommunikationen og samarbejdet mellem de europæiske lande.¹

I Schweiz blev sprogportfolioen i 2004 indført nationalt som obligatorisk i skolerne til og med 8. klasse. Det kunne være en god ide at gøre noget lignende i Danmark. Effekten og resultaterne af portfolio-pædagogikken vil kun styrkes og øges, hvis den bliver alment udbredt inden for alle uddannelsesområder. Det vil øge dialogen mellem børnehaverne og grundskolerne, mellem grundskolerne og ungdomsuddannelserne, mellem ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser – og sidst, men ikke mindst: mellem de kompetencegivende uddannelser og arbejdspladserne.

Det vil give mening, at den enkelte elev og studerende bringer sin portfolio med sig mellem de forskellige skole- og uddannelsesinstanser.

Som det ses af ovenstående, er der mange fordele ved portfoliomethoden, men der er selvfølgelig også en del områder af undervisningen, hvor portfolioen ikke er det bedste valg. En af de helt store fordele er, at metoden er gennemprøvet, og at flere lande, bl.a. Schweiz, har indført den som obligatorisk. De lærere, der ønsker at bruge metoden, er altså ikke overladt til sig selv og deres egne eksperimenter, men har en stor mængde erfaring at bygge videre på.

Portfolioens fremtid afhænger imidlertid af lærernes og skolernes evne til nytænkning og forandring, af samfundets og skolernes resurser, og endelig vil Undervisningsministeriets fremtidige tiltag også spille en afgørende rolle.

Note

1. www.sprachenportfolio.ch: *Das europäische Sprachenportfolio*. Se endvidere *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Den fælles europæiske referenceramme), nr. 31, november 2004, specielt David Littles artikel: *Den europæiske Sprogportfolio*.

Litteratur

- Ellmin, Roger (2001): *Portfoliomodellen – En måde at lære og tænke på*. Dansk udgave: København: Gyldendal Uddannelse.
- Madsen, Claus (2004): *Portfoliopædagogik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Taube, Karin (1999): *Portfoliomethoden – undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, (Tema: Den fælles europæiske referenceramme), nr. 31, 2004.

Film

Tilrettelæggelse af Rasmussen, Marianne (2002): *Portefølje i folkeskolen*. Århus Kommunale Skolevæsen.

Internetsider

www.sprachenportfolio.ch: "Das europäische Sprachenportfolio".

Godt Nyt

I tale og skrift

Belcher, Diane & Hirvela, Allan (2001): *Linking Literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 351 s.

Comber, Barbara & Simpson, Anne (2001): *Negotiating Critical Literacies in Classrooms*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. 201 s.

Connor, Ulla, Nagelhout, Ed & Rozycki, William W. (eds.) (2008): *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam: Benjamins.

Colonna, Mary R. & Gilbert, Judith E. (2006): *Reason to Write. Strategies for succes in academic writing*. New York: Oxford University Press. 210 s.

Doughty, Catherine & Williams, Jessica (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 301 s.

Ellmin, Roger (2001): *Portfoliomodellen. En måde at lære og tænke på*. København: Gyldendal Uddannelse. 161 s.

Ellmin, Roger & Ellmin, Birgitta (2005): *Portfolio. Att stödja lärandet i en skola för alla*. Solna: Ekelunds Förlag. 104 s.

Hedevang, Lise (2003): *Grammatikundervisning. Hvorfor og hvordan?* København: Danmarks Pædagogiske Universitet. 83 s.

Koudahl, Kirsten (2001): *Skriftligt fremmedsprog*. København: Gyldendal Uddannelse. 141 s.

Madsen, Claus (2005): *Portfoliopædagogik*. 2. udg. Frederikshavn: Dafolo. 184 s.

Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press. 222 s.

Reid, Joy [et al.] (2008): *Writing myths. Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press; London: Eurospan distributor.

Rosberg Frederiksen, Pernille & Knudsen, Stine Kragholm (2000): *Skriv! Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 101 s.

Silva, Tony & Matsuda, Paul Kei (2000): *Landmark Essays on ESL Writing*. (Landmark Essays; vol. 17). Mahwah, N.J.: Hermagoras. 265 s.

Smagorinsky, Peter (2006): *Research on Composition. Multiple perspectives on two decades of change*. New York: Teachers College Press. 308 s.

Swales, John. M. & Feak, Christine B. (2000): *English in Today's Research World. A writing guide*. (Michigan Series in English for Academic and Professional Purposes). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Taube, Karin (1999): *Portfoliomethoden. Undervisningsstrategi og evalueringsværktøj*. Vejle: Kroghs Forlag. 92 s.

Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning. 1. udg. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, 2001. 176 s. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie; nr. 26/2001) (Dansk som andetsprog for voksne udlændinge). Er også tilgængelig i fuldtekst på: <http://www.uvm.dk/pub/2001/andetsprog/>

VanPatten, Bill (2003): *From Input to Output. A teacher's guide to second language acquisition*. Boston, Mass: McGraw-Hill. 127 s.

Weigle, Sara Cushing (2002): *Assessing writing*. (Cambridge Language Assessment Series). Cambridge: Cambridge University Press. 268 s.

Yancey, Kathleen Blake & Weiser, Irwin (eds.) (1997): *Situating portfolios – four perspectives*. Logan, Utah: Utah State University Press. 407 s.

E-bøger

Elbow, Peter (1998): *Writing with power* [Tekst (online)] [[electronic resource]]. Techniques for mastering the writing process. 2nd ed. New York: Oxford University Press, c1998. <URL:<http://kant.dpu.dk/login?url=http://site.ebrary.com/lib/stats/Doc?id=10085437>>. Elektronisk bog. Kun adgang for DPB/DPU.

Elbow, Peter (2000): *Everyone can write* [Tekst (online)] [[electronic resource]]. Essays toward a hopeful theory of writing and teaching writing. New York: Oxford University Press. <URL:<http://kant.dpu.dk/login?url=http://site.ebrary.com/lib/stats/Doc?id=10085449>>. Elektronisk bog. Kun adgang for DPB/DPU.

Andet Godt Nyt

Buhl, Ole & Larsen, Marianne (2008): *English in Danish. Sprogiagttagelse og sproglig bevidsthed i engelsk*. 1. udg. Århus: Systime. 142 s.

Chapelle, Carol A., Enright, Mary K. & Jamieson, Joan M. (2008): *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge.

Den fælles europæiske referenceramme for sprog: læring, undervisning og evaluering (2008). København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2008. 343 s. Er også tilgængelig i fuldtekst på: www.inm.dk

Engelska. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning (2008). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling; Liber distribution. 68 s. Er også tilgængelig i fuldtekst på: <http://skolverket.se>

Holm, Lars & Laursen, Helle Pia (red.) (2009): *En bog om sprog i daginstitutioner. Analyser af sproglig praksis*. Forfattere: Annette Breinholt [et al.] 1. udg. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. 176 s.

Laursen, Helle Pia (red.) (2008): *Sproget med i alle fag. Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Forfattere: Line Møller Daugaard [et al.]. 1. udg. København: Undervisningsministeriet. 190 s. (Undervisningsministeriets temahæfteserie; nr. 3/2008).

Lund, Karen & Bertelsen, Ellen (2008): *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. 365 s. Er også tilgængelig i fuldtekst på www.inm.dk

Scott, Caroline (2009): *Teaching Children English as an Additional Language. A programme for 7-11 year olds*. London: Routledge. 199 s.

Shohamy, Elana & Hornberger, Nancy H. (eds.) (2008): *Language Testing and Assessment*. 2. ed. (Encyclopedia of Language and Education, vol. 7). New York: Springer. 499 s.

Godt Nyt indeholder udvalgte bøger til temanummeret, og Andet Godt Nyt giver nogle få eksempler på nyligt indkøbte bøger inden for sprog og kultur på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Kalender

Den 9. nordiske andetsprogskonference finder sted på LO-skolen i Helsingør den 11.-13. juni 2009.

Konferencen er arrangeret af Anne Holmen (DPU v/Aarhus Universitet), Juni Söderberg Arnfast (Københavns Universitet), Bergthóra Kristjansdóttir (DPU v/Aarhus Universitet), Mette Ginman (Professionshøjskolen UCC), Line Møller Daugaard (VIA University College), Helle Pia Laursen (Professionshøjskolen UCC) og Kite Søndergaard Kristensen (VIA University College). Konferencen er en forskningskonference. Program og tilmelding på: www.dpu.dk/nordand9

Meddelelser

Se øvrige nyheder og meddelelser på Informations- og dokumentationscenteret for fremmedsprogspædagogik/INFODOKs nyhedsblog:

<http://blogs.dpu.dk/infodok/>



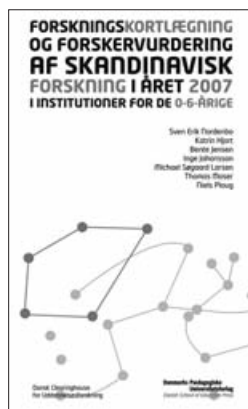
The screenshot shows the INFODOK website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Start', 'Arkiv', and 'Log ind'. The main content area features a sidebar on the left with 'Om bloggen', 'Kategorier', and 'Tags'. The main article is titled 'Musik i tyskundervisningen' and is dated 'Oprettet 25.03.2009 12:12 af Annegrit Friedrichsen'. The article text discusses the 'Deutsch-als-Fremdsprache.de' website and lists resources like music videos, rap, and online music portals. Below the article, there is a section for 'Kommentarer (0)' and another article titled 'Evaluering og test i engelsk'.



Effekter af specialundervisningen

Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater
Niels Egelund & Susan Tetler (red.)

Specialundervisningen har været i fokus siden midten af 1980'erne, hvor der blev registreret en stor stigning i antallet af elever, der modtog specialundervisning. Nye tal viser, at specialundervisning i dag lægger beslag på omkring en femtedel af folkeskolens samlede ressourcer. Det er derfor naturligt at stille spørgsmålet, om specialundervisningen har nogen effekt. Denne bog bringer resultaterne fra den første danske effektundersøgelse af specialundervisningen siden 1960.
336 sider • Pris: 348 kr. + porto
ISBN 978-87-7684-298-7



Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0-6-årige

Sven Erik Nordenbo, Katrin Hjort, Bente Jensen, Inge Johansson, Michael Søgaard Larsen, Thomas Moser og Niels Ploug

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har kortlagt og vurderet den skandinaviske forskning i 2007 i institutioner for de 0-6-årige.

Rapporten omtaler alle skandinaviske undersøgelser med høj forskningsrapporteringskvalitet fra år 2007 og i særlig grad temaerne: Leg, læring og omsorg – læreplaner; Udsathed, sociale forskelle, in/eksklusion og daginstitution; Pædagoger, Forældre og institution; Implementering af lovgivning og læreplan samt Sundhed.

126 sider • Pris: 78 kr. + porto
ISBN 978-7684-291-8



En bog om sprog – i daginstitutioner

Lars Holm og Helle Pia Laursen (red.)

Fra børn er ganske små, stifter de bekendtskab med sprogets muligheder: Sproget kan bruges til at skabe relationer med, til at inkludere eller ekskludere andre, til at få indflydelse, til at drille og mange andre ting.

I En bog om sprog – i daginstitutioner analyserer en række forskere børns og voksnes sprog, bl.a. hvordan børn eksperimenterer med sprog og skrift som kulturelle udtryksformer og daginstitutionernes sprogbrugspraksis i forhold til sproglig evaluering.

136 sider • Pris: 188 kr. + porto
ISBN 978-87-7684-279-6

LÆS MERE OM FORLAGETS BØGER OG BESTIL HER:

WWW.FORLAG.DPU.DK • BOGSALG@DPU.DK • TLF. 8888 9360

Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag formidler aktuel viden om pædagogik til studerende og undervisere på videregående uddannelser og til professionelle.

Det næste nummer af Sprogforum udkommer juni 2009

Sprogfagene i dag

Hidtil er udkommet:

- 1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997: Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998: Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999: Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000: Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001: Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002: Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003: Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004: Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005: Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006: Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007: Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen; nr. 41: Sprog, kultur og medborgerskab
- 2008: Nr. 42: Profession sproglærer; nr. 43: Førstesproget som ressource

De fleste artikler vil, når oplaget er udsolgt, kunne ses i fuldtækt på forlagets hjemmeside:

www.forlag.dpu.dk

– hvorfra de frit kan skrives ud.

Kommende udgivelser af Sprogforum:

Nr.	Arbejdstitel	Udgives
45	Sprogfagene i dag	Medio juni 2009
46	Sprog på universitetet	Ultimo oktober 2009
47	Sproghistorie og sprogtypologi	Ultimo december 2009

Bemærk: ændringer kan forekomme

Returneres ved varig adresseændring



Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag og
Institut for Pædagogik,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole.

**Danmarks Pædagogiske
Universitetsforlag**
Danish School of Education Press

Adresse:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
Forlaget
Tuborgvej 164
2400 København NV

www.forlag.dpu.dk

