

9 Om skriftlig interaktion

Selvom skrevet sprog og talt sprog adskiller sig i mange henseender, har de en vigtig ingrediens til fælles: De er begge interaktive i deres natur. Hvad jeg end skriver, findes der altid en mulig modtager et eller andet sted. Undertiden kender jeg hende. Undertiden kan jeg blot forestille mig hende. Jeg kan også selv være modtageren af min egen tekst, f.eks. når jeg skriver dagbog, strukturerer ny information eller anvender skrivningen til at klargøre mine tanker for mig selv.

Eftersom min modtager, hvem det end er, imidlertid ikke findes i nærheden som ved mundtlig kommunikation, må jeg indbygge en så klar struktur i min tekst, at modtageren, når hun sidder med min tekst, bliver fri for at spekulere på, hvad jeg mener. Dette gælder også, hvis jeg selv er modtageren og skal forstå, hvordan jeg tænkte, da jeg skrev. Det skrevne sprog stiller derfor andre krav til den, som skriver, end det talte sprog gør til den, der taler. Interaktionen, som ved mundtligt sprog udgør en del af selve aktiviteten, er forsinket ved skriftligt sprog. Mundtlig kommunikation indebærer jo, at den talende og den lyttende har mulighed for at bytte roller og så at sige kaste bolden mellem sig ved at stille spørgsmål, tydeliggøre og forklare. Ved skriftlig kommunikation kaster den skrivende helt enkelt bolden ud på må og få og håber, at nogen kan finde den og samle den op. Hvordan modtageren siden forstår teksten, hænger sammen med

hendes forventninger og forkundskaber og unddrager sig for en stor del den skrivendes kontrol.

Skrivningens interaktive natur gælder også for alle de skriveøvelser, vores elever plejer at beskæftige sig med. Det specifikke for denne type skriftlig interaktion er imidlertid, at det altid er læreren, der er modtageren, og at den skrivendes budskab i virkeligheden er et skjult spørgsmål, nemlig: "Har jeg gjort det rigtigt?" Læreren, modtagerens, rolle i denne type interaktion bliver da at svare på afsenderens spørgsmål ved at *bedømme*, hvorvidt det, der er skrevet, er korrekt eller ej. Det er således specifikt for denne klasseværelsesskrivning, at interaktionen først og fremmest drejer sig om, *hvordan* eleverne skriver, og ikke, *hvad* de skriver, og at modtageren altid er den bedømmende lærer.

I traditionel stilskrivning indgår der ganske vist et indholdsaspekt, som ofte mangler i skriveøvelserne; men dette indhold bestemmes sædvanligvis af læreren, som uddeler stilemnener ved selve den lejlighed, hvor der skal skrives. Eleven har derefter nogle timer til ved hjælp af en ensproget ordbog og under stress at planlægge, skrive og afslutte sit *første* udkast, som derefter skal afleveres til bedømmelse. Også her er det imidlertid læreren, som er den givne og eneste modtager, og hendes vigtigste funktion er at bedømme, ikke at reagere som læser. Man kan sige, at både skriveøvelser og stilskrivning udgør eksempler på en interaktion mellem den skrivende og læseren, som er

typisk netop for klasseværelsessituationen.

Hvis den skriftlige interaktion i klasseværelset imidlertid begrænses til at omfatte udelukkende disse typer skriftlige aktiviteter, går nogle af skrivningens vigtigste funktioner, nemlig at udvikle tænkningen og at kommunikere med andre, tabt. Et aspekt i denne sammenhæng er også, at hverken skriveøvelser eller stilskrivning under tidspres kan bidrage til i nævneværdig udstrækning at udvikle elevernes skriveevne, deres evne til ved hjælp af fremmedsproget at skabe en rigtig tekst.

Vi skal derfor i det følgende overlade skriveøvelserne og den traditionelle stilskrivning til deres skæbne og i stedet koncentrere os om skrivningen som tekstproduktion. Hvordan kan skrivningen udvikle tænkningen? Hvad gør en tekst til en tekst? Hvordan kan evnen til at producere tekster udvikles? For dem, der også er dansk lærer, kan disse spørgsmål fremstå som selvindlysende. I danskundervisningen har man altid arbejdet med tekstproduktion og med sproget som et middel til at udtrykke tanker, hensigter og følelser. Inden for undervisningen i fremmedsprog har tyngdepunktet imidlertid ofte ligget på selve vejen til de sproglige udtryksmidler, d.v.s. på den rent tekniske side af sprogfærdigheden, og skrivningen er følgelig blevet koncentreret om dette.

SKRIVNING SOM HJÆLP FOR TÆNKNINGEN

Den, som regelmæssigt skriver dagbog med det formål at forstå sig selv, eller som f.eks. under studier har erfaret, hvor vigtigt det er at omformulere det, man læser, med egne ord for at kunne

bearbejde den nye viden og gøre den til sin egen, har sikkert en personlig teori om skrivningens betydning for udviklingen af tænkningen.

Sådan sagde digteren Esaias Tegnér ved Magisterpromotionen 1820:

Vad du ej klart kan säga vet du ej:
Med tanken ordet föds på mannens läppar:
Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta.

Når eleverne gør sig deres tanker tydelige på skrift, bliver de ikke kun synlige for eleverne selv, men også for læreren (Madsén 1993). Hun kan derigennem se, hvordan eleverne har tolket undervisningen eller en opgave, de har fået, hvilket på sin side kan vejlede hende i den fortsatte undervisning.

En måde at udvikle elevernes bevidsthed om, hvad de er i gang med, og om, hvad de har forstået, er ved i slutningen af hver lektion eller hvert undervisningsafsnit at bede dem sammenfatte og forklare, hvad undervisningen har handlet om, og diskutere dette med andre elever i en mindre gruppe. Madsén og mange med ham (f.eks. Young & Fulwiler 1986, Strömqvist 1988, Krumm 1989, Björk 1995, Dysthe 1996) fremhæver, at skrivningen som bevidstgørelse og refleksion bør finde sted i alle fag, dels for at gøre eleverne medbestemmende i skolearbejdet, dels for at hjælpe dem med at integrere deres viden i deres verdenssyn og selvopfattelse. De bevidstgørende og reflekterende skriveindslag bør imidlertid ikke vare længe, nogle minutter i begyndelsen eller slutningen af hver lektion.

Madsén kalder det *kortskrivning*. Et eksempel på en sådan kortskrivning er de dagbøger, som ofte

anvendes i forbindelse med elevplanlagt undervisning (Tholin 1992). Her følger nogle uddrag fra dagbøger skrevet af elever i 8. klasse. Eksemplerne har jeg fået fra elevernes lærer i spansk og engelsk, Annika Kraft, Vaksalaskolen i Uppsala. Elevernes navne er fiktive:

Anna

11/10-96. Fredag

Jeg synes, at jeg arbejdede ganske godt med Antonio Banderas. Jeg lærte at læse bedre og at oversætte. Jeg arbejdede ikke så meget hjemme, kun nogle gange. Jeg tror, at vi behøver nogen, som siger til os, at vi skal læse lektier. Jeg tror, at vi behøver nogen, som ser mere efter os, ellers bliver det let sådan, at man glemmer eller er ligeglad, fordi man ikke rigtigt orker. Jeg synes, at vi skal arbejde mere i fred og ro. To og to eller alene. Det føles, som om jeg lærer ved at fortælle, hvad jeg kan, til en anden, som kan, så at den, jeg fortæller til, kan sige, om det er rigtigt eller forkert.

Pia

11/10-96 Fredag (Viernes)

Hej!

Jeg synes, at det frie valg fungerede ganske godt i vores gruppe. Vi blev til og med færdige til tiden. Det var synd for Mattias, eftersom han havde skrevet om historie. Men det kunne han ikke oversætte, eftersom vi ikke har lært at skrive og tale i datidsform. Kan vi ikke snart lære det? Jeg oversatte en del af teksten, jeg har skrevet om Chile, hjemme. Jeg har lige fået et leksikon, så det gik ganske godt. Jeg lærte en hel del ord, eftersom jeg slog meget op. Jeg lærte også en hel del om Chile. Jeg synes, at vi taler alt for lidt!

Vi skal jo lære at tale spansk, ikke skrive. Vi kan vel få lov til at spille stykker og lignende som spansk på C-niveau gjorde, da jeg var der og hilste på dem?!

Jeg tror, at man lærer meget ved det. Det er nok ikke så godt at have et mere styret arbejde ...

Kan vi ikke få lov til at få nogle lærerpraktikanter? Det var godt med Maria og Camille. Da kunne alle få lov til at gøre forskellige ting.

Nu skal jeg hjem og sove!

Ha' en god aften!!! Chao!!

Eva

97.02.14

Hello dear diary!

I have learned how to write a good work by my self. It's hard to study without somebody saying

– Turn to page 32 or something like that. I Think I work good like this and I would like to work like this after the sports-holiday.

I am very satisfied with my work, cause I've done a lot of work I think.

Have a nice holiday.

De tre elever ovenfor såvel som deres kammerater befinder sig via dagbøgerne i en stadig dialog med deres lærer. De reflekterer over, hvad de har gjort, og hvad de har lært, men kommer også med synspunkter på, hvordan undervisningen burde tilrettelægges. Dette bliver tydeligst hos Pia. Eftersom spansk hos Anna og Pia endnu i lang tid er på begynderniveauet, skriver de på svensk, medens engelskholdet skriver på engelsk, hvilket på sin side kan bidrage til, at den skriftlige sprogfærdighed udvikles. Man bør dog huske, at dagbogsteksterne ikke skrives med den hen-

sigt, at de skal bedømmes sprogligt (med det underliggende spørgsmål "Gjorde jeg det rigtigt?"), men fordi eleven vil meddele sig til læreren ("Sådan tænker/synes jeg!").

Elevens refleksioner kan undertiden nå en meget høj grad af bevidsthed. Her følger et eksempel på dette (Rebenius 1997). Eleven går på VUC og læser engelsk på A-niveau.

Karin

Wednesday, 02 October

Three English teachers visited us today. They were interested in our way of learning. One of them talked with my group and she asked us about a lot of things. She also wanted to listen to us while we were talking with each other. I was happy because it was my first opportunity to tell something about self-directed learning to somebody who isn't my English teacher. And we talked in English of course.

Tuesday, 13 November

... I also wrote a composition today. We (my group) decided to write about our lives in Sweden and it was very interesting to write about that because in that way I expressed my deepest feelings in English. It was something new for me. It was a kind of personal letter and I hope that I will have more opportunities to write this kind of letters. And next time it will be a little more cheerful letter.

Denne elev reflekterer ikke blot over, hvad hun har lavet i undervisningen, men analyserer også, hvordan virksomheden har påvirket hende personligt. Det er ikke selve *indlæringen*, hun opholder sig ved, men *læringen*, gennem hvilken hun ser verden med nye øjne (se også kapitel 2).

KOHÆRENS OG KOHÆSION

Formålet med dagbøgerne og logbøgerne er således, at den skrivende reflekterer over forskellige aspekter af undervisningen og læringen. Til dette behøves der måske ikke i første omgang nogen veludviklet viden om, hvordan tekster er opbygget, men snarere motivation og beredskab til at fundere med pennen i hånd. Når det gælder arbejdet med udviklingen af skrivningen med henblik på tekstproduktion, kommer sagen til at stå anderledes. For at et skriftligt produkt skal kunne fungere som en rigtig tekst, skal flere kriterier være opfyldt, af hvilke nogle kan betegnes som *ydre* og andre som *indre*. Til de ydre kriterier hører f.eks. spørgsmålet om tekstgenren og tekstens kommunikative hensigt. Skal min tekst være informativ, argumenterende, ekspressiv eller poetisk? Hvem skriver jeg til? Hvad er det vigtigt at få sagt? Til de indre kriterier hører spørgsmål om tekstens sammenhæng. Hvordan hænger teksten sammen som helhed (global kohærens)? Hvordan hænger tekstens forskellige afsnit sammen (lokal kohærens)? Hvilke sproglige signaler anvender jeg for at skabe sammenhængen (kohæSION)?

Man kan sige, at kohærens er afgørende for, om læseren kan forstå teksten, som den var tænkt. KohæSION er den skrivendes sproglige hjælp til læseren til at opdage sammenhængen. Hvis læseren ikke kan finde nogen sammenhæng i teksten, mangler der formodentlig både kohærens og kohæSION (Ryan, Arndt 1989).

Ekspærimenter 1

Den tekst, som nu følger, er en annonce for mobiltele-

foner, taget fra en avis i marts 1997. Annoncen præsenteres her i en opbrudt version, d.v.s. at sætningerne er byttet om, så kohærensens er gået tabt. Genskab kohærensens ved at ordne sætningerne, så de hænger sammen på en logisk måde. Kontroller derefter i facit.

Så lille, at din verden forandres.

En mobiltelefon, som er så lille, at du kan gemme den i hånden.

Den hedder xxx. Den findes i fire diskrete farver.

En mobiltelefon, som tillader dig at tale i time efter time.

Og den kommer til at forandre dit syn på mobiltelefoner.

Endelig findes der en mobiltelefon for dig, der hellere vil høres end ses, når du taler.

En mobiltelefon med en lyd kvalitet, som gør, at du hører og høres godt uden at råbe, så dine samtaler forbliver mellem dig og den, du taler med.

Facit:

Så lille, at din verden forandres.

Endelig findes der en mobiltelefon for dig, der hellere vil høres end ses, når du taler. En mobiltelefon, som er så lille, at du kan gemme den i hånden. En mobiltelefon med en lyd kvalitet, som gør, at du hører og høres godt uden at råbe, så dine samtaler forbliver mellem dig og den, du taler med. En mobiltelefon, som tillader dig at tale i time efter time.

Den hedder xxx. Den findes i fire diskrete farver. Og den kommer til at forandre dit syn på mobiltelefoner.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke kohæSIONssignaler anvendes i teksten for at skabe kohærens? Mener du, at rækkefølgen af sætningerne er selvindlysende? Er det efter din mening en god tekst? Ville teksten blive bedre, hvis der blev tilføjet yderligere kohæSIONssignaler? Gør et forsøg. Hvad taler for? Hvad taler imod?

Eksperiment 2

Her følger et uddrag fra Ernst Mankers bog *Viddernes vandrare* (1959), Stockholm, Folket i Bilds Förlag. Det er en fortællende tekst med et ekspressivt formål:

... Egentlig var det et meget underholdende selskab. Og aldrig havde jeg dengang set et så besynderligt folk før. De var forvredne og groteske in absurdum. Jeg ønskede kun, at jeg havde noget at tegne med. Og jeg ville have lavet et storværk. Jeg havde forevigt mit selskab – og måske skabt en ny trolde type ...

Da slog en tanke mig med forfærdelse. Jeg drømte vel ikke ... Det rislede koldt ned langs ryggen, det sled i hårfæstet ... Var der sket noget aldeles særligt, da vi kom deroppe fra fjeldheden – da min kammerat forsvandt, og det flammede til i hovedet på mig. Var jeg pludseligt gået over grænsen og hinsides? ...

Var jeg da såkaldt død? Eller var jeg gal? Sådan tænkte jeg; men så kom jeg til at tænke som en gang, hvor en stor filosof tvivlede på sin eksistens. Han tænkte på det faktum, at han tvivlede, og da forstod han, at han fandtes. Cogito, ergo sum. Jeg tvivlede og tænkte, også jeg, så godt jeg kunne ... Altså var jeg ikke død! Tilbage stod, at jeg var blevet gal ...

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan skabes kohærens i dette tekstuddrag?
Følger de forskellige tekststykker logisk efter hinanden? Hvilke kohæSIONssignaler bruger forfatteren?
Hvad gør denne tekst så ekspressiv?

I kapitel 8 (om grammatik) så vi et eksempel fra Batstone (1994), som gik ud på, at eleverne skulle blive bevidste om, hvordan de med grammatikkens hjælp kunne skabe en sammenhæng ud fra fire ord:

Here are four words. Order them and add the grammar.

arrive Jane leave John

Situation 1: You know that John doesn't like Jane.

Situation 2: John and Jane are good friends but Jane is feeling ill.

De alternative situationer udgjorde en slags vink til eleverne om, hvilken grammatik (hvilke konjunktioner) de skulle anvende, for at der kunne oprettes en sammenhæng. Batstones egne forslag:

- Jane arrived and so John left.
- John arrived but Jane had to leave.

kan tjene som eksempel på, hvordan eleverne ved hjælp af sproglige signaler (kohæSION) vil kunne skabe sammenhæng mellem årsag og virkning i den korte tekst (kohærens).

For at sammenfatte, hvad der er blevet sagt om de ydre og indre kriterier for en tekst, og koble disse kriterier sammen med de to forståelsesprocesser ved læs-

ning, *top down* og *bottom up* (kapitel 6), kan vi se, at fra den skrivendes udgangspunkt er processerne de samme som fra læserens. Tekstens ydre kriterier, d.v.s. tekstgenre, kommunikativ hensigt og den tænkte modtager af teksten lige så vel som den globale kohærens (tekstens sammenhæng i det hele taget), ligger på *top down*-niveau, medens de øvrige, indre kriterier (hvordan tekstens forskellige dele hænger sammen) samt kohæSIONssignalerne, d.v.s. de sproglige midler, som den skrivende anvender for at vejlede og hjælpe læseren, ligger på *bottom up*-niveau. Til *bottom up*-niveauet hører sluttelig naturligvis også ordforrådet og syntaksen. Når den skrivendes hensigt med teksten i kombination med hendes evne til struktureret at udtrykke det, hun vil have sagt, møder læseren i form af en tekst, læseren kan forstå, har interaktionen mellem den skrivende og læseren fundet sted.

SKRIVEPROCESSEN

Der er på nuværende tidspunkt foretaget en hel del studier, når det gælder dygtige og mindre dygtige skrivende. Iflg. Zamel (1982) tenderer de mindre dygtige skrivende til at koncentrere sig om skrivningens mekaniske side. De er hæmmet af deres krav til sproglig korrekthed og har vanskeligt ved at sætte sig ind i læserens situation. Dygtige skrivende derimod planlægger deres tekst på indholds niveau og reviderer teksten i løbet af skrivningen. Når nye idéer dukker op, kan de omdisponere og omskrive store tekstafsnit.

Richards (1990) redegør for lignende resultater. Dygtige skrivende bruger megen tid på tekstplanlæg-

ning, medens mindre dygtige skrivende begynder at skrive direkte, hvilket fører til, at de sidder fast i opgaven. Når de dygtige skrivende har planlagt godt, skriver de hurtigt deres første version og reviderer derefter teksten på alle niveauer fra global kohærens til sætningsniveau. De mindre dygtige skrivende derimod begrænser sig til ord- og sætningsopbygningsniveau.

Hvilke konklusioner kan vi drage af dette for arbejdet med skriveudvikling i klasseværelset? Det synes, som om top down-perspektivet mangler hos de mindre dygtige skrivende, medens top down og bottom up integreres hos de dygtige. Dette gælder jo også for læsning, som vi har set i kapitel 6. Hvad vi således må gøre, hvis vi vil udvikle elevernes arbejde med tekstproduktion også i undervisningen i fremmedsprog, er at begynde at arbejde med skrivning som den proces, det faktisk er, fra det første planlægningsstadium til den færdige tekst.

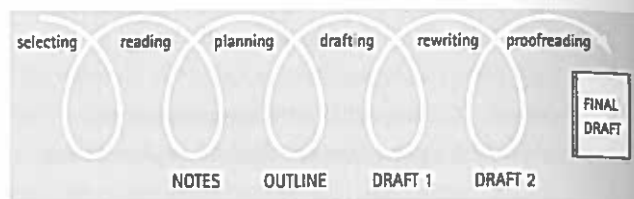
Skriveprocessen eller processkrivningen er ikke ny i Danmark, i det mindste ikke i danskundervisningen eller i engelskundervisningen på mere avancerede niveauer (Ryan & Arndt, 1989). Den behandles også på internationalt plan i sammenhæng med fremmedsprogslæring, f.eks. hos Kasper & Wagner (1989), Krumm (1989), Nunan (1995), Mc Donough (1995) og Lynch (1996). De fordele ved processkrivning, som fremføres af samtlige anførte kilder, vil kunne sammenfattes som følger:

- Den (processkrivningen) udvikler tænkningen.
- Den er kreativ.
- Den kommer naturlig tekstproduktion nær.
- Den involverer eleverne ved at medinddrage deres

egne tanker, følelser og hensigter.

- Den udvikler elevernes eget sprog.
- Den udvikler også læseevne.
- Den skærper elevernes blik for, hvordan tekster er opbygget.
- Den skærper bevidstheden om kulturbetingede forskelle i tekster fra forskellige sprogområder.
- Den er individualiserende.

Vi skal nu studere skriveprocessens forskellige trin og dens implikationer for sprogundervisningen. Sådan beskrives den grafisk af Lynch (1996):



På udvalgsstadiet bestemmes tekstgenre, kommunikativ hensigt og målgruppe (modtager). Derefter planlægges teksten, og den skrivende laver et udkast (OUTLINE) til den.

Teksten skrives (DRAFT 1). Forskellige læsere giver feedback (f.eks. eleverne i en mindre gruppe), og teksten skrives om (DRAFT 2). Derefter læses teksten endnu en gang (f.eks. af andre elever og af læreren), hvorefter teksten skrives ud i sin slutversion (FINAL DRAFT).

Processen udvikles iflg. Lynch via overvejelserne om tekstgenre, målgruppe og global kohærens ned til sproglig korrekthed på ord- og sætningsniveau. Vejen går således fra top down til bottom up.

Denne arbejdsangang stemmer i det store og hele

overens med andre beskrivelser af skriveprocessen. Hos Arkhammar (1988) kommer der imidlertid endnu et trin til, selve publiceringen af teksten, så den virkelig når sin målgruppe. Ryan & Arndt (1989) betegner dette som *post-writing*, d.v.s. alt, som sker med teksten, når den foreligger i sin slutversion. Dette sidste publiceringsstadium er vigtigt, eftersom det øger elevernes bevidsthed om, at de skriver til andre end læreren.

Eksempel på arbejde med processkrivning

Den lærer, som endnu ikke har forsøgt sig med processkrivning i sin undervisning, spekulerer måske på, hvornår man kan begynde at arbejde på denne måde. Skal eleverne ikke være nået ganske langt i deres sprogudvikling, inden processkrivning kan komme i stand? Når det gælder fri skrivning i al almindelighed, viser nedenstående eksempel fra 5. klasse (min kollega Christer Sörensens materiale), at man kan begynde meget tidligt med f.eks. at lade eleverne skrive og berette om sig selv: (I Sverige kan tyskundervisningen begynde i 4. eller 5. klasse).

Ich heiße Sofie.

Ich bin elf Jahre alt.

Meine Familie und ich wohnen in Sunnersta.

Meine Bruder Adam ist vier Jahre alt und meine Schwester Clara ist sieben Jahre alt.

Meine Vater arbeitet in Stockholm und meine Muther arbeitet in Uppsala.

Amanda ist meine Freundin und sie ist zehn Jahre alt.

Sie wohnt in Uppsala.

Amandas Schwester heißt Julia.

Skriveprocessen ligger her på formelt niveau. Når Sofie får sin tekst tilbage, er fejlene understreget med blyant, og det er meningen, at hun skal rette dem selv.

Når det gælder en fuldt udviklet skriveproces, kan jeg ved hjælp af mit eget materiale vise, at man kan arbejde med processkrivning og tekstproduktion allerede efter et år med begyndersprog. Det materiale, jeg har, kommer fra en gymnasieklasse med tysk som C-sprog. Det første forsøg blev gjort i slutningen af A-kurset, d.v.s. efter ca. 60 timer. Det andet forsøg blev gennemført en smule ind i B-kurset efter ca. yderligere 30 timer. Emnet var i det andet tilfælde at skrive om sit fædreland i termerne *Phantastisch oder nicht?*, altså en tekst med et ekspressivt formål. Målgruppen var eleverne i klassen. Slutversionen skulle skrives ud på tekstbehandling og deles ud som teksthæfte. Arbejdsgangen var følgende:

- at skrive en første tekstversion hjemme
- at diskutere de første versioner i mindre grupper ud fra indhold og kohærens
- at skrive teksten om hjemme
- at diskutere den anden version i mindre grupper med udgangspunkt i tidligere feedback
- at skrive teksten om hjemme endnu en gang
- at diskutere den tredje version i mindre grupper ud fra bottom up-niveau, f.eks. ordvalg og sproglig korrekthed
- at skrive teksten om endnu en gang og aflevere den til læreren, som nu ser teksten for første gang
- læreren giver feedback på indhold, kohærens, kohæsion og sproglig korrekthed samtidig
- sprogfejl understreges; de fejl, som eleven ikke forstår selv, forklares

- de spørgsmål, eleven selv stiller om grammatiske konstruktioner, forklares indgående
- en deadline angives for slutversionen
- teksterne trykkes, sammenhæftes og uddeles
- en lektion bruges til læsning af teksthæftet.

Her følger nogle eksempler på teksterne fra elevhæftet. Det første er skrevet af en elev med kurdisk-tyrkisk baggrund.

Mein Land war phantastisch

Alle Menschen sagen, daß sie die beste Heimat haben. Ich weiß nicht ob sie recht haben, weil ich selbst keine Heimat habe.

Meine Heimat ist verteilt unter vier große und hungrige Wölfe, mit großen und scharfen Zähnen. Darum kann ich nicht sagen, daß ich eine Heimat habe. Aber trotzdem versuche ich eine Bild in mein Kopf zu schaffen, daß ich eine Heimat habe.

Ein Stück von meiner Heimat liegt in dem Mund von einem Wolf, der Türke heiß. Hier kann ich nicht meine Muttersprache sprechen und nicht die Musik die ich will hören. Ich darf auch nicht lesen was ich will.

Manchmal frage ich mich selbst; warum alle anderen Menschen eine Heimat haben aber nicht wir. Es gibt Länder mit nur Tausend Einwohner aber wir sind ungefähr vierzig Millionen, aber trotzdem haben wir keine Heimat. Ich hasse die Imperialisten. Die sprechen immer von Demokratie und Freiheit. Aber wenn es von Geld und Macht handelt, da saugen sie unser Blut wie die Wölfe.

Lad os kigge nærmere på teksten ud fra kohærens, kohæsjon, ekspressivitet og sprogrigtighed. Hvordan

skaber eleven kohærens i teksten? Hvilke kohæsjonssignaler forekommer? Hvad gør teksten ekspressiv? Er teksten nogenlunde korrekt? Forstyrrer fejlene? Hvad kan det betyde for eleven at få lov til at udtrykke en dybt personlig erfaring på tysk? Her følger yderligere et eksempel fra samme hæfte:

Schweden ist immernoch phantastisch

In Schweden leben alle gut. Vielleicht haben nicht alle Menschen eine Arbeit aber die überleben doch. Die, die sagen, daß Schweden schlecht jetzt ist, reden nur Quatsch. Schweden ist immernoch phantastisch. Das einzige was nicht gut mit Schweden ist, ist daß es zu schrecklich kalt im Winter ist. Es ist zu dieser Zeit wenn man in ein wärmeres Land ziehen möchte.

Kig nærmere på denne tekst på samme måde som den foregående. Hvilken tekst foretrækker du? Hvorfor?

Hvad lærte eleverne ved processkrivningen? Det mest iøjnefaldende var deres engagement og den store spændvidde, som opstod mellem de forskellige tekster. Eftersom de arbejdede helt selvstyrende i løbet af projektet, styrede de på sæt og vis også deres egen sproglige udvikling. Det var altid den enkelte elev, der stillede spørgsmålene til sin egen tekst. Dette førte til, at eleverne udviklede sig meget forskelligt, og hver og en i sin egen takt.

Eleverne mente selv, at de lærte at tænke, at de lærte, hvordan andre tænkte, at de lærte ord, udtryk og grammatik og at udtrykke sig på tysk. Eftersom skrivning tager tid, skulle eleverne altid skrive hjemme, medens en del af undervisningstiden blev anvendt til feedback. Derved opstod der heller ikke

den særlige følelse af stagnation, som kan indtræde, når man er for længe i gang med den samme sag. Tyskundervisningen i øvrigt foregik således parallelt med skriveprocessen.

AT ARBEJDE MED SKRIVEUDVIKLING

Bevidstgørende tekstobservation

Hvis vores elever skal lære, hvordan man skriver en tekst med global og lokal kohærens, og hvordan man som hjælp til læseren kan tilføre teksten kohætionssignaler, hvor det er nødvendigt, skal vi måske begynde med at skabe en bevidsthed hos dem om, hvordan *andre* skribenter gør i forskellige sammenhænge, og en følelse af, at forskellige tekstgenrer kræver forskellig sprogbehandling. Lad os betragte følgende tekstuddrag nærmere:

Lost child

I shall call her Barbara, Busia in Polish, her native tongue. It is not her real name, you understand; she is a very private person and would be very upset if I told you that. And I shall call him Henry, which is not his real name either. So, Barbara and Henry, happy in an ordinary sort of way, just part of a family, the way people are.

Until the Germans came to their town of Lublin in Poland. What year was it? 1937, perhaps, or '38. When you are quiet and happy and busy with the babies, who counts the years? They took Barbara and her babies, including Henry, not yet old enough for school, a clever funny little boy, and put them all in concentration camps. "Arbeit macht frei" it said over the entrance, but Henry couldn't read, so he didn't work.

And what could a boy of four or five do anyway? His bigger sisters and brothers couldn't work either, so they disappeared just as his father did. Henry never knew where they went. Barbara, his mother knew, but she didn't say.

And then it was 1946 and suddenly it was all different. Henry still hadn't been to school, although now he was eleven years old. Couldn't read, couldn't write, thin as a rake, all eyes and teeth, really. But alive, like Barbara. Just the two of them alive. There had been more but Henry couldn't remember now who they had been and how many. Just father and the others – but all gone now. Oh, the excitement when the gates under the sign "Arbeit macht frei" opened! Oh, the tears and the running and the hoping! But perhaps Henry ran too fast or Barbara wasn't looking clearly, through her tears ... anyway they lost each other.

Fra: Cutler, T, Miller, D (1994) *Get It Together 1 Reader*. Malmö. Gleerups. W. Craig *Lost child*.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilket formål har denne tekst? At give information? At udtrykke hensigter? At bevæge? Hvordan forholder forfatteren sig til læseren? Personligt? Upersonligt? Forfatteren synes at gå ud fra, at læseren har en række forkundskaber om emnet. Hvordan mærker man det? Forfatterens stil præges af mange ufuldstændige sætninger. Hvordan ser de ud? Hvilken effekt har de? Hvilke kohætionssignaler kan man finde i teksten?

Her følger yderligere et tekstuddrag fra den spanske oversættelse af den svenske Socialstyrelsens brochure om narkotika, rettet mod skolerne.

Nadie dice nada

... La mayor'a de los que prueban por primera vez la droga lo hacen cuando están ebrios por efecto del alcohol. Entonces la fuerza de resistencia está en su punto más bajo y el juicio no es el mejor. Ellos son fácilmente convencidos para que prueben la droga por alguien que ya la ha consumido un tiempo y tiene experiencia. El "camarada" lo invita para que de esa manera, obtener que su propio inviciamiento sea aceptado. No es nada de divertido consumir drogas uno solo.

De la misma manera que hay una presión de grupo para probar drogas se necesita un grupo masivo contra ellos. Para comenzar, todos deben saber, que es ilegal poseer, producir, traspasar, vender o mantener narcóticos.

Nadie debe ignorar que la pena va desde multas hasta muchos años de prision. Todos deben saber la verdad sobre los efectos que producen las drogas ...

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilket formål har teksten? Hvem henvender den sig til? Hvordan forholder forfatteren sig til læseren? Knyttes der an til læserens forkundskaber? Hvilke kohæsionssignaler kan man finde i teksten?

Opgave 1:

Vælg et uddrag fra en autentisk tekst på dit målsprog til dine elever (annonce, brochure, reportage, novelle etc.) og bed dem i grupper kigge nærmere på teksten på samme måde, som vi gjorde i teksterne ovenfor. Hvad kommer de frem til? Får de en idé til, hvordan de selv vil kunne skrive en lignende, kort tekst? Får de idéer til, hvordan de selv vil kunne anvende de kohæsionssignaler, som findes i teksten? Bed eleverne notere alt, som de vil kunne anvende til senere brug.

En anden måde at gøre eleverne bevidste om betydningen af kohærens og kohæsion i en tekst er at opbryde kohærens i en tekst (jfr. annoncen om mobiltelefoner) og bede dem om at genskabe den ved at sætte sætningerne i den rigtige rækkefølge. På samme måde kan man bære sig ad med en stribe billeder, som man beder eleverne om at ordne i en bestemt rækkefølge, så billederne indholdsmæssigt hænger sammen, og som derefter skriftligt skal bindes sammen til en kohærent tekst. Eleverne bør have at vide, at de skal variere kohæsionssignalerne, og således ikke bare anvende *and then* og lignende monotone sammenbindinger, som elever, der er uvant med at skrive, plejer at bruge (se også kapitel 10).

Opgave 2:

Vælg en kort tekst, som passer til dine elever, opbryd kohærens ved at klippe teksten i stykker, eller omskriv den. Lad eleverne i gruppe genskabe teksten, og bed dem motivere resultatet. Alternativt, giv dem en serie billeder, som skal ordnes i den rigtige rækkefølge og skriftligt føjes sammen til en kohærent tekst.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvordan lykkedes opgaven for eleverne? Hvad mener de, at de lærte? Hvad mener du, at de lærte? Kan du give eleverne yderligere idéer til, hvordan en tekst bliver kohærent ved hjælp af kohæsionssignaler?

Også sceniske dialoger kan anvendes som grundlag for at gøre eleverne opmærksomme på, hvordan replikkerne i en "rigtig" dialog hænger sammen. Dialoger, som produceres i klasseværelser, f.eks. for at øve visse situationsbundne vendinger eller gramma-

tiske strukturer, skrives ofte uden, at eleverne gør sig klart, hvem der taler med hvem, i hvilken situation og hvorfor, d.v.s. det, som man plejer at kalde *the setting*. Følgen kan blive, at dialogerne ligesom hænger i luften, at replikkerne ikke nødvendigvis hænger sammen, og at disse dialogiske samtaler derfor giver et utilsigtet absurd indtryk. I det følgende dialoguddrag er replikskiftet *med vilje* absurd; alligevel bygger replikkerne på hinanden, så der opstår en kohærent samtale.

The dentist

Scene: A dentist's waiting-room.

Characters: Two patients: a man and a woman.

A "dentist".

The man and the woman are sitting in the waiting-room. The woman is calm, but the man is very nervous.

Man: Um ... is he good?

Woman: Pardon?

Man: The dentist. Is he good?

Woman: I don't know.

Man: You don't know?

Woman: No. I haven't seen him before. He's new.

Man: New?

Woman: Yes. It's his first day.

Man: Oh ... This is my first visit, you know.

Woman: Oh really?

Man: It's the first time I've been here.

Woman: Oh.

Man: Don't you understand? It's the first time I've been to the dentist in my life!

Woman: I see.

The man looks at his watch.

Man: He's late, isn't he?

Woman: Well, it is his first day.

Man: Oh well, perhaps I won't wait. I can come back tomorrow ... or the next day.

They hear the dentist coming.

Woman: Ah. Here he comes now.

Man: (disappointed) Oh, good.

The "dentist" comes in, carrying a large bag.

"Dentist": Ah, good morning, good morning, good morning. Sorry I'm late. Now, who's first?

Woman: He was here first.

Man: Oh no, after you.

Woman: No, no, you were here before me.

Man: No, no, ladies first.

"Dentist": Now, now, what is the matter?

Man: I've got a bad tooth.

Woman: So have I.

"Dentist": Well, I can do you both at the same time.

Fra: Case, D, Wilson, K (1979) *Off-Stage. Sketches from the English Teaching Theatre. Student's Book*. London. Heinemann. Educational Books.

Opgave 3:

Gå ud fra en af mønsterdialogerne i et af de undervisningsmidler, du bruger. Bed eleverne skrive en lignende dialog, men nu ved at *tilføje* teksten en "setting", føje sceneanvisninger til og koble replikkerne sammen med yderligere replikker. Lad derefter eleverne indøve deres dialoger godt og fremføre dem på holdet.

Noget at reflektere over bagefter:

Bed eleverne sammenligne deres egne dialoger med forlægget. Hvilken version er den bedste? Hvorfor?

Gør denne øvelse om ved flere lejligheder, så ele-

verne venner sig til at arbejde med dialogtekster på denne måde.

Man kan også anvende andre tekstgenrer end dialoger som forlæg eller mønster, for at eleverne skal blive bevidste om, hvordan en tekst hænger sammen. Her er et tysk eksempel, hvor eleverne skal skrive et opsigelsesbrev efter forlæg. Instruksen er med vilje absurd; eleverne kan opsig hvad som helst, deres gamle sko, deres cykel, deres musikanlæg etc., men de skal holde sig til tekstmønstret.

Name *Adresse*
Datum

Anrede
Sehr geehrter Herr,
(Sehr geehrte Frau,)

Anlaß
nach unserem gestrigen Gespräch habe ich mich entschlossen, das Angebot eines anderen Arbeitgebers anzunehmen. Bei den jetzigen Arbeitsanforderungen scheint mir Ihr Gehaltsangebot zu niedrig.

Kündigungsgrund
Daher kündige ich hiermit zum Quartalsende, d.h. zum 30. Juni.

Datumsangabe
Mit der Bitte um Verständnis,
hochachtungsvoll

Grüßformel
Kündigungsformel

Fra: Bachmann, S, Gerhold, S, Müller, B-G und Wessling, G:
Sichtwechsel 1 (Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache). ©Klett Edition
Deutsch GmbH, München 1995

Opgave 4:

1. Udvælg et tekstforlæg, som passer til dine elever (et brev, en beskrivelse, en argumenterende tekst eller en redegørelse for et hændelsesforløb etc.) og bed dem holde sig til mønstret, når de skal skrive

en ny tekst med et selvvalgt indhold. Mønstret kan udgøres af visse indholdsmæssige holdepunkter, som skal indgå i teksten (som i det tyske eksempel ovenfor) eller helt enkelt af visse kohæ-sionssignaler, ved hjælp af hvilke teksten bindes sammen.

2. Bed eleverne tænke over tekstgenren og målgruppen (hvem de skriver til).
3. Lad dem skrive en første version individuelt og derefter følge de forskellige trin i skriveprocessen, til teksten foreligger i sin endelige version.
4. Sæt det oprindelige tekstforlæg op på væggen i klasseværelset med elevernes egne versioner rundt omkring.
5. Giv eleverne tid til at læse de forskellige tekster og kommentere dem.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvad syntes eleverne om denne måde at arbejde på? Hvad mente de, at de lærte? Hvordan bedømte de deres egen arbejdsindsats? Hvad mener du, at de lærte? Følte du dig presset af, at arbejdet tog tid fra din øvrige undervisning, eller synes du, at tiden var godt anvendt?

Retorik

Formodentlig er de læsere, som på en eller anden måde er kommet i kontakt med faget retorik, også kommet på, at retorikken er et udmærket hjælpemiddel til at udvikle elevers skriftlige og mundtlige argu-

mentationsevne. Persson (1994) giver en pædagogisk introduktion til faget ved trin for trin at redegøre for, hvordan en argumentation bygges op. De fem spørgsmål, den skrivende eller talende bør stille sig på planlægningsstadiet, er:

- Hvad? (Hvad argumentationen skal handle om, f.eks. afskaffelse af det statslige spiritusmonopol).
- Hvem? (Hvem har noget at vinde ved, at monopollet afskaffes?).
- Hvornår? (Hvornår skal monopollet afskaffes. Nu? På sigt?).
- Hvordan? (Hvordan skal det gå til?).
- Hvorfor? (Alle argumenter, som den skrivende/talende kan finde for sit forslag).

Argumenterne kan på deres side hentes fra forskellige "fundsteder", f.eks. følelsen, fornuften, nytten, økonomien, moralen. Undertiden må argumenterne styrkes for at blive mere troværdige, f.eks. ved, at man påberåber sig forskning, kendte personer, som befolkningen har tiltro til, eller idoler (et almindeligt reklame-trick). Sluttelig skal argumentationen også fremføres med en slags følelse (på græsk *pathos*) f.eks. vrede, indignation, appel til medfølelse, glæde, håb etc.

Opgave 5:

1. Planlæg et arbejde med processkrivning sammen med dine elever. Fortæl dem, hvad de forskellige

trin indebærer, og diskuter med dem, hvad der skal ske med den endelige version, d.v.s. hvordan den skal publiceres. Bed dem om forslag til, hvilken type tekst der skal produceres: En argumenterende tekst? En informationstekst? En ekspressiv tekst? Skal alle skrive om samme emne, eller er det valgfrit? Hvem er modtageren? Eleverne på sprogholdet? Andre sproghold? Elever, som klassen har kontakt med i målsprogslandet?

2. Gennemfør skriveprocessens forskellige trin.

Noget at reflektere over bagefter:

Er du tilfreds med resultatet? Er eleverne tilfredse? Bed dem om så detaljeret som muligt at redegøre for, hvad de tror, de har lært. Hvordan bedømmer de deres egen arbejdsindsats? Kunne de lide arbejdsmåden? Vil de fortsætte med at arbejde med processkrivning?

En del elever vælger ved fri skrivning den strategi først at skrive en tekst på modersmålet, som de derefter oversætter. Man bør imidlertid fraråde dem at arbejde på denne måde og bl.a. fremføre følgende gode grunde:

- Fri skrivning skal udvikle dit eget sprog. Hvis du først skriver på modersmålet, havner det sproglige niveau alt for højt. Desuden tager denne måde at arbejde på meget lang tid.
- Brug i stedet det sprog, du allerede kan, og tag grammatikbogen og et leksikon til hjælp.

Opgave 6:

Al skrivning kan ikke være processkrivning. Eleverne skal også øve sig i at skrive frit, f.eks. stile, som skal

bedømmes (se også kapitel 11). Imidlertid kan læreren gøre meget for at skabe mere naturlige og afspændte forhold for sine elever end dem, der plejer at herske ved stilskrivning.

1. Diskuter stilskrivningen med dine elever i god tid før den skriftlige prøve, gerne flere uger i forvejen.
2. Bed dem selv komme med forslag til stileemnet. Lav en liste over de emner, der er blevet foreslået, og del den ud til eleverne.
3. Tal med eleverne om, at de kan forberede stilen. Dog må de ikke have notater med til selve prøven.
4. Lad eleverne anvende alle hjælpemidler, de behøver, også grammatikken, når de skriver.
5. Når skrivetiden er slut, så indsamle stilene, og læg dem i et skab, så eleverne kan hente dem der i næste lektion og fortsætte med at skrive.
6. Lad hver elev skrive præcis så længe, hun behøver.
7. Når alle eleverne mener, at de har skrevet færdigt, kan stilene rettes og bedømmes.

Noget at reflektere over bagefter:

Hvilke gevinster synes du, du opnåede ved at lade eleverne selv bestemme indhold og skrivehastighed? Mener du, at du har dårligere muligheder for at bedømme, hvordan eleverne skriver, ved at lade dem

anvende grammatikken? Motivér dit svar for dig selv. Hvad mente eleverne om at skrive stil på denne måde?

Poesi – digte

Mange elever kan lide at skrive digte. Iflg. Mummert (1989), som har arbejdet meget med digte i sprogundervisningen, har det til dels noget at gøre med, at unge mennesker er spaltede mellem følelser af usikkerhed og behovet for at være voksne, og at de ved at dagdrømme ofte flygter til en virkelighed og et selvbillede, som passer til deres idealbillede. Hun mener, at digtets mådeholdne form passer netop til den sårbare tilstand, som mange unge befinder sig i.

Ingrid Mummert arbejder med digte på mange forskellige sprogniveauer. Her er et eksempel, hvor franske tyskstuderende skulle skrive spørgsmålene til de svar, som allerede fandtes udskrevne og formulerede på en sådan måde, at de lader vejen åben for eleven.

.....?

Nach nirgendwo

.....?

Alles

.....?

Niemals

.....?

Nein

.....?

Ja

.....?

Ich weiß

.....?

Bin Mensch?

Og her er nogle varianter, som vises af Mummert.

1 *Alles und nichts*

Wohin gehst du?
Nach nirgendwo
Was suchst du?
Alles
Wann kommst du zurück?
Niemals
Ist es sicher?
Nein
Suchst du da jemanden?
Ja
Es gibt niemanden
Ich weiß
Aber was willst du?
Bin Mensch. Ich suche mich.

2 *Ja, aber ...*

Wohin gehst du?
Nach nirgendwo
Was wirst du besuchen?
Alles
Hast du so etwas schon einmal gemacht?
Niemals
Gehst du allein?
Nein
Mit deinem Hund?
Ja
Er hat Flöhe
Ich weiß
Machst du dir keine Sorgen?
Bin Mensch. Flöhe machen mir keine Angst.

Opgave 7:

Lav et lignende digt på dit målsprog til dine elever, og lad dem skrive i gruppe, hvis de vil det. Bed eleverne illustrere deres digte og sætte dem op på væggen i klasseværelset, så alle kan læse alle digte.

En måde at inspirere eleverne til at skrive digte, som mange lærere sikkert allerede har prøvet, er først at lade feltet åbent for frie associationer omkring et tema, f.eks. "foråret", "efteråret", "kærlighed", "frihed" etc. Associationerne kan enten skrives på tavlen, for at alle kan udnytte dem, eller forblive hos den enkelte elev. Hver elev må derefter planlægge, hvilke associationer hun selv vil bruge, og hvordan de kan danne en sammenhæng (kohærens).

Når eleverne har sammenhængen klar for sig, er der måske ord eller udtryk tilbage, som er nødvendige ud over associationerne. Disse må eleverne slå op. Derefter skriver de digtene. Eleverne bør have den tid til rådighed, de behøver. Også disse digte publiceres i klassen, anonymt eller med underskrift.

Hvis man vil involvere selv begyndere i digtskrivning, kan man lade dem lege med sprogets former, såkaldt konkret poesi. Verbaldigtene i kapitel 8 kan tjene som eksempel. Også pronominer kan anvendes som i følgende digt:

Min hud er ikke din hud	Men
Dine problemer er ikke mine problemer	Min jord er din jord
Mine penge er ikke dine penge	Min fred er din fred
Din lykke er ikke min lykke	Min død er din død.
Dine planer er ikke mine planer	
Din vilje er ikke min vilje	

Frit oversat efter Wiemer, R, O (1984) I: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn. Internationes.

Eller hvorfor ikke et digt, som leger med adjektivets komparation som det følgende:

Stor er større end lille
 Lang er længere end kort
 Hurtig er hurtigere end langsom
 Stærk er stærkere end svag
 Smuk er smukkere end grim
 Sikker er sikrere end usikker
 Rig er rigere end fattig
 God er bedre end dårlig
 Dårlig er ikke lige så god som god
 Fattig er lidt mindre rig end rig
 Usikker er mindre sikker end sikker
 Grim er ikke lige så smuk som smuk
 Svag er næsten lige så stærk som stærk
 Langsom er ikke lige så hurtig som hurtig
 Kort er lidt kortere end lang
 Lille er ikke rigtigt lige så stor som stor
 Etc.

Frit oversat og bearbejdet efter Erhardt, V (1984) I: *Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Bonn. Internationes.

Digte som de to ovenfor kan skrives på alle sprog. En af fordelene ved konkret poesi er, at eleverne får mulighed for at opdage, at formen kan betyde noget, at man med meget enkle midler på en legende måde kan udtrykke meget. (Se også kapitel 8).

Opgave 8:

Vælg en af digttyperne ovenfor, associationsdigtet eller en form for konkret poesi, og lad dine elever lege med sproget. De bør ikke nøjes med deres første version, men arbejde med teksten omtrent som ved processkrivning. Den endelige version skal være smukt skrevet ud og illustreret og sættes op på væggen eller samles i et hæfte, for at alle kan læse den.

Noget at reflektere over bagefter:

Evaluer digtskrivningen med dit sproghold. Hvad syntes eleverne om opgaven? Hvad mente de, at de lærte? Bed dem motivere deres svar.

At arbejde med skrivning som tekstproduktion i undervisningen indebærer, at eleverne får opgaver, som kræver, at de er kreative. Vi forsøger at inspirere dem til det, og vi glædes, når resultatet bliver godt, og eleverne er engagerede. Alligevel står vi ligesom udenfor, som tilskuere, og iagttager og assisterer i processen. For at man som lærer imidlertid skal kunne sætte sig ind i, hvad det faktisk indebærer at skulle være kreativ på opfordring, bør man måske undertiden selv forsøge at løse de opgaver, som eleverne laver, f.eks. skrive en rigtig dialog, en argumentationstekst, eller hvorfor ikke et digt om efteråret sammen med vores elever og bede om feedback på vores egen tekst. Det svimler for tanken, eftersom den udfordrer lærerrollen. Men egentlig burde læreren jo vise, at læring foregår hele livet, og at hun således også er en "learner", præcis som eleven.