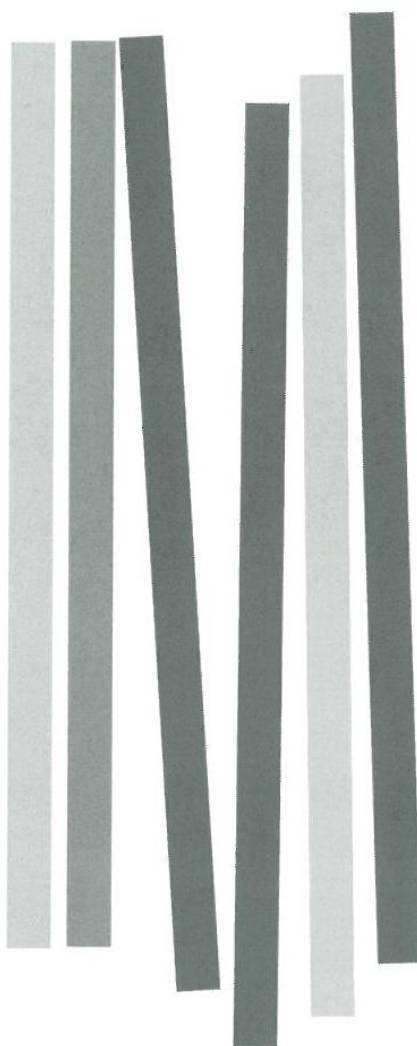


# SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan. 2000 · Nr. 16

*Sprog på skrift*



# SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Jan · 2000 · Nr 16

Nr 16, 2000:  
Tema: Sprog på skrift



## Redaktionen for nr. 16:

**Dorte Albrechtsen, Karen Lund, Ulla Pia Ohrt,  
Karl-Heinz Pogner (gæsteredaktør)**

## Indhold

*Forord*

[Sprog på skrift](#)

*Kronik*

[Kirsten Haastrup: Sprog ta'r tid](#)

[Karl-Heinz Pogner: En rejse gennem skriveforskningens og skivedidaktikkens univers](#)

[Pia Zinn Ohrt: Processkrivning](#)

[Kirsten Koudahl: Når elever tænker højt](#)

[Dorte Albrechtsen: Sproglig bevidsthed og fokus på form](#)

[Bodil Ravn: Fiktionsskrivning](#)

[Pernille Frederiksen: Retteprocedurer](#)

[Pia Zinn Ohrt: Skriv, skriv, skriv](#)

[Tim Caudery: E-mail og e-mail-sprog](#)

*Åbne sider*

[Poul Tornøe: Den stærke tradition. Gymnasiets lærebøger i engelsk grammatik](#)

Godt nyt

## Forord

### Sprog på skrift

Dette nummer af Sprogforum handler om undervisning i skrivning på et fremmedsprog (andetsprog) og nogle af de spørgsmål der tages op af artiklernes forfattere er: Hvad vil det sige at producere en skriftlig tekst, og hvordan tilegner man sig denne særlige færdighed, som er meget krævende, ikke mindst når det drejer sig om et sprog der ikke er ens modersmål? Hvad er formålene med skrivningen og med det færdige resultat?

Det moderne samfund er et skriftsprogssamfund, og selv om nogle mener at skriftlige medier er ved at blive udkonkurreret af visuelle medier i 'senmoderniteten' eller 'det postmoderne samfund', så kan man ikke komme uden om at væsentlige dele af den samfundsmæssige kommunikation stadig er skriftlig. Derfor er læsefærdighed en central kulturteknik som betyder meget for den enkeltes identitet og mulighed for at deltage i samfunds- og arbejdsliv. Læsefærdighed hos alle er en forudsætning for at samfundet kan bevare en bred interesse for og forståelse af sin egen historie. Det gælder også læsefærdighed i andre sprog end modersmålet; jo flere sprog man kan læse, jo bredere og dybere kan man være orienteret.

Men hvor vigtigt er det at kunne skrive? Generelt må det være et demokratisk krav at alle har mulighed for at lære at udtrykke sig på skrift, dvs. at deltage i den skriftlige kultur, og dette gælder både modersmål og fremmed-/andetsprog. Men her må der nødvendigvis skelnes mellem en række genrer, hvoraf nogle stiller forholdsvis lave krav, andre forholdsvis høje: at lave en huskeseddel til sine indkøb eller at skrive en kortfattet dagbog, er forholdsvis lette opgaver, mens det at skrive en længere historie, og især at skrive en argumenterende tekst, stiller specifikke kognitive krav. I hvert tilfælde vil opgaven have en eller anden funktion i en social situation: Er klassen i gang med et projekt, hvori der indgår skriftlige indslag? Er klassen i gang med at arbejde kreativt med en tekst? Er klassen i gang med at forberede en studierejse? Og her er det naturligt at lave undervisningsdifferentiering i forhold til de skriftlige krav: der vil altid være tale om en afvejning af den enkeltes udtryksbehov, den enkeltes sproglige forudsætninger og kommunikationssituationens karakter.

At skrive på et fremmed-/andetsprog fungerer både som mål og middel. Når skrivningen fungerer som mål, må man afgøre hvilke skriveaktiviteter og genrer der er vigtige i forhold til uddannelsens sigte og de enkelte elevers umiddelbare udtryksbehov. Når skrivningen fungerer som middel, kan der anlægges forskellige perspektiver: Skrivning er et godt middel til at arbejde med den sproglige form, og dermed udvikle den sproglige bevidsthed. Den derved øgede sproglige bevidsthed fremmer desuden læsefærdigheden og tekstforståelsen. Derudover fremmer den sproglige bevidsthed også den mundtlige udtryksfærdighed. Arbejdet med skrivning kan således være en katalysator for mange sider af den sproglige udvikling. Og med skrivning menes i dag først og fremmest fri tekstproduktion, selvom også oversættelse er en nyttig og stadig aktuel færdighed, der kan bidrage til sproglig og kulturel bevidsthed.

De seneste års forskning har især været interesseret i to ting: For det første skriveprocessen som en kognitiv proces: Når man arbejder med at strukturere og formulere sine tanker på skrift, foregår der samtidig en indlæringsproces, både med hensyn til målsproget og mere generelt. For det andet skriveprocessen som en social handling der henter sin betydning fra og selv er med til at skabe betydning i den samfundsmæssige (sociokulturelle) kontekst: Hvorfor producerer man overhovedet denne tekst? Hvem skal læse teksten, og hvad skal læseren/læserne bruge den til? Retter teksten sig indad mod deltagerne i undervisningen, eller retter den sig udad til læsere uden for klassen?

Dette nummer fokuserer på de (oprindelige) vesteuropæiske sprog. Der er ikke noget om sprog med andre skriftsystemer end det latinske, og der er i øvrigt heller ikke noget om undervisning i håndskrift (endsige kalligrafi), selvom dette også er relevante dele af kulturteknikken 'at skrive'.

Første indlæg om emnet 'Sprog på skrift' er skrevet af **Karl-Heinz Pogner**, som fremhæver at tekstproduktion er en tænkeproces, og at tekstproduktion varierer alt efter hvilken sociokulturel kontekst vi har at gøre med. Det gælder ikke bare forskellige nationale traditioner, men også forskellige sociale og faglige grupperinger. Dernæst

er der en artikel af **Pia Zinn Ohrt** om skrivedidaktik med særligt henblik på de forskellige faser man kan arbejde med i forbindelse med processkrivning.

**Kirsten Koudahl** beskriver en undersøgelse hvor elever i 8. og 10. klasse tænker højt under skriveprocessen. Protokollerne over de bandede forløb giver anledning til overvejelser over og konkrete forslag til forbedring af arbejdsgangen.

**Dorte Albrechtsen** fremhæver skriftlig produktion som et godt middel til sprogtilegnelse fordi eleverne tvinges til, ud over den almindelige betydningsbearbejdelse, at lægge mærke til sprogets formelle side. Og **Bodil Ravn** foreslår at skrivning kædes sammen med litteraturlæsning og giver eksempler på opgavetyper fra tysk i gymnasiet.

Derefter er der en artikel af **Pernille Frederiksen**, som handler om retteprocedurer og processkrivning. Hun diskuterer hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at give respons på lørneres skriftlige arbejde. Området er voksenundervisning, dansk som andetsprog. **Pia Zinn Ohrt** giver en række opskrifter på givtige skriveopgaver, herunder forslag til retning. Endelig er der et indlæg fra **Tim Caudery**, som fremhæver karakteristika ved e-mailsproget og diskuterer e-mails potentiale som værktøj i fremmedsprogsundervisningen.

I rubrikken Åbne sider bringer vi denne gang en artikel af **Poul Tornøe** om gymnasiets lærebøger i engelsk grammatik (en artikel som ikke er skrevet med henblik på dette nummers tema). Han efterlyser tidssvarende grammatikker til gymnasiet idet han mener at grammatikundervisningen må have som centralt mål at træne eleverne i sproglig iagttagelse af tekster og ikke blot være et redskab til 'fejlstøvsugning'.

Dette nummers kronik er skrevet af **Kirsten Haastrup**, som kræver respekt omkring det faktum at det tager tid at lære et sprog. Det er både urealistisk og uansvarligt at forestille sig ultrakorte forløb, hvilket nogle uddannelsesplanlæggere øjensynligt gør.

Redaktionen



## Editors for no. 16:

**Dorte Albrechtsen, Karen Lund, Ulla-Pia Ohrt,  
Karl-Heiz Pagner (gæsteredaktør).**

## Contents

### *Foreword*

### [Language in writing](#)

### *Chronicle*

**Kirsten Haastrup:** Language takes time

**Karl-Heinz Pagner:** A journey through the universe of writing research and writing didactics

**Pia Zinn Ohrt:** Process writing

**Kirsten Koudahl:** When pupils think out loud

**Dorte Albrechtsen:** Linguistic awareness and focus on form

**Bodil Ravn:** Writing fiction

**Pernille Frederiksen:** Correction procedures

**Pia Zinn Ohrt:** Write, write, write

**Tim Caudery :** E-mail and e-mail language

### *Open Pages*

**Poul Tornøe:** The strong tradition. English grammar manuals at upper secondary level

### **Good news**

## Foreword

## Language in writing

This number of Sprogforum deals with teaching writing in a foreign language (second language) and some of the issues taken up by the authors of the articles are: What does it mean to produce a written text and how does one acquire this particular skill, which is highly demanding, not least when it is a question of using a language that is not one's mother tongue? What are the aims of writing and what about the end-result?

Modern society is a written-language society, and even if certain people feel that written media are in the process of being overtaken by visual media in 'late modernism' or 'postmodern society', there is still no getting round the fact that important parts of societal communication are still in a written form. This means that reading proficiency is a central cultural technique which means a great deal for individual identity and the possibility of taking part in society and the workplace. Reading proficiency for all is a prerequisite for society to be able to retain a broad interest in and understanding of its own history. This also applies to reading proficiency in other languages than the mother tongue - the more languages one can read, the broader and deeper can one be oriented.

But how important is it to be able to write? Generally speaking, it must be a democratic requirement that everyone has the possibility of learning to express himself/herself in writing, i.e. of taking part in the written culture. This applies both to the mother tongue and to the foreign/second language. Here it is necessary to distinguish between a number of genres, some of which make relatively modest demands, others relatively high ones: to write a shopping list or a brief diary entry are fairly easy tasks, while writing a longish story, especially a reasoning text, makes specific cognitive demands. In any case, the task will have some function or other in a social situation: Is the class involved in a project which involves written elements? Is the class in the process of working creatively with a text? Is the class preparing a study trip? And here it is natural to differentiate teaching in relation to the nature of the written requirements: it will always be a question of weighing up the individual's expressive needs, actual language skills and the nature of the communicative situation.

Writing in a foreign/second language functions both as an end and a means to an end. When writing functions as a goal in itself, one has to decide what writing activities and genres are important in relation to the aims of the course of education and the immediate expressive needs of the individual pupils. When writing functions as a means, various perspectives can be adopted: Writing is a good means of working with linguistic form and thereby of raising linguistic awareness. This increased linguistic awareness also promotes reading proficiency and textual understanding. Linguistic awareness furthermore promotes oral expressive proficiency. Working with writing can thus be a catalyst for many aspects of linguistic development. And by writing one nowadays primarily means free textual production, even though translation is a useful and still topical skill that can contribute to linguistic and cultural awareness.

The latest years' research has been particularly interested in two things: Firstly, the writing process as a cognitive process: When one works on structuring and formulating one's thoughts on paper, a learning process also takes place, both with regard to the target language and more generally; secondly, the writing process as a social act that acquires its meaning from and also helps to create meaning in the societal (socio-cultural) context: Why is one producing this text at all? Who is going to read the text and what is the reader/are the readers going to use it for? Does the text point inwards toward those taking part in the teaching, or outwards to readers outside the class?

This number focuses on the (original) West European languages. There is nothing about languages with other systems of writing than the latin one, nor is there anything about teaching handwriting (let alone calligraphy), even though this are also relevant parts of the cultural technique 'to write'.

The first contribution on the subject 'Language in writing' has been written by **Karl-Heinz Pogner**, who stresses that textual production is a thought process, and that textual production varies according to what socio-cultural context we are dealing with. This is not just a question of different national traditions but also of different social and professional groupings. Then comes an article by **Pia Zinn Ohrt** on the didactics of writing, focusing in particular on the various phases one can work with in connection with

process writing.

**Kirsten Koudahl** describes an experiment where pupils in Class 8 and Class 10 think out loud during the writing process. The record of the taped sessions gives rise to ideas about and concrete proposals for the improvement of the work process.

**Dorte Albrechtsen** stresses written production as a good means of acquiring language, since the pupils are forced - apart from the usual processing of meaning - to notice the formal aspect of language. And **Bodil Ravn** suggests that writing should be linked to the reading of literature, offering examples of task types taken from German at upper secondary level.

This is followed by an article by **Pernille Frederiksen** which deals with correction procedures and process writing. She discusses when and how it serves a useful purpose to give a response to the learner's written work. The area under discussion is adult teaching, Danish as a second language. **Pia Zinn Ohrt** gives plenty of recipes for rewarding writing tasks, including suggestions as to how to correct. Lastly, there is a contribution by **Tim Caudery** which focuses on characteristic traits of e-mail writing and discusses the potential of e-mails as a tool in foreign language teaching.

Under the heading Open pages we are featuring this time an article by **Poul Tornøe** on English grammar manuals at upper secondary level (an article which was not written with the theme of this number in mind). He would like to see relevant grammar books for use at upper secondary level, since he feels that the teaching of grammar ought to have as its main goal the training of the pupils in the linguistic observation of texts, not simply be a means of 'hoovering errors'.

The chronicle in this number has been written by **Kirsten Haastrup**. It calls for respect for the fact that learning a language takes time. It is both unrealistic and irresponsible to imagine ultra-short sequences of language teaching, which certain educational planners apparently do.

The editors

**Translated by John Irons**

## Tema: Sprog på skrift

---

### Kronik



### Sprog ta'r tid

Kirsten Haastrup  
Professor, dr. ling.merc. et lic.pæd.  
Danmarks Lærerhøjskole.

---

### Sprog ta'r tid

En af de førende sprogpædagogiske forskere, professor Patsy Lightbown fra Canada, har sagt, at når talen er om at lære fremmedsprog i et klasseværelse, skal vi tænke i hundredevis om ikke tusindvis af undervisningslektioner. Også her i landet læres fremmedsprog jo først og fremmest i et undervisningslokale, bortset fra engelsk, som er i en helt særlig situation. Lightbowns budskab har vi brug for at tage til os i Danmark, hvor politikere og undervisningsplanlæggere tilsyneladende har en naiv og overdreven optimistisk tro på, at sprog kan man nok tilegne sig i løbet af forholdsvis kort tid, hvis lyst og talent er til stede. Denne holdning har fået konkrete konsekvenser, som jeg vil give et par eksempler på.

En af årsagerne til at "sprog ta'r tid" er, at fremmedsprogsfagene har tre dimensioner: den sproglige (viden om sprog samt sprogfærdighed), den litterære/kulturelle og den historisk/samfundsmæssige. Hvilket i virkeligheden betyder, at det er tre fag i ét. Det, der sker, er, at beslutningstagerne enten er uvidende om dette eller bevidst negligerer det. Er det blandt andet manglende respekt for de bløde humanistiske fag, der er domineret af kvinder?

Et første eksempel på et ultrakort uddannelsesforløb er ordningen med sidefag på flere af landets universiteter. Man kan opnå faglig kompetence til gymnasieskolen i det gymnasie/hf fag, hvor man har en kandidatuddannelse med speciale, samt yderligere i gymnasie/hf fag, hvor man har aflagt samlet halvandet årsværk. Det er dette halvandet årsværk, det såkaldte gymnasiesidefag, søgelyset rettes mod her. Tænker man sig et fag som spansk, skal en kandidat med denne spinkle faglige ballast kunne undervise på gymnasialt niveau. Det var da også netop inden for dette fag, at der blev råbt vagt i gevær kort tid efter ordningens indførelse. Kandidaterne selv meddelte, at de ganske simpelt ikke kunne nok.

Engelsk i folkeskolen er eksempel nummer 2. Nogle vil måske undre sig og tænke, at dét er da i hvert fald en succeshistorie. Eleverne er jo topmotiverede for faget, og de allerfleste kan mere engelsk end nogensinde før



allerede inden starten af fjerde klasse. Dertil kommer, at mange elever ved afslutningen af folkeskoleforløbet udtrykker sig frit og forståeligt på engelsk om dagligdags emner. Imidlertid begynder mange at stille spørgsmåltegn ved, om elevernes engelsk er præcist nok; det gælder den mundtlige udtryksfærdighed, men nok især den skriftlige. Der yntes også om, at danske unges engelsk måske ikke er på højde med f.eks. norske eller hollandske unges engelsk, og det burde det jo være. Naturligvis bør danskeres engelsk under alle omstændigheder være bedre end f.eks. tyskeres og franskmænds, ikke mindst på grund af den massive engelskpåvirkning danske unge får fra de ikke- synkroniserede engelsksprogede programmer. Til sammenligning hører tyske unge jo de amerikanske film med tysk tale.

Så vidt jeg er orienteret, har vi ingen undersøgelser, der kan bekræfte eller afkræfte, at danske unge har et ringere engelsk end unge fra de lande, vi bør sammenligne os med. Men emnet diskuteres - i skrivende stund f.eks. også af undervisningsministeren og hendes radikale kollega, Lone Dybkjær. Ret symptomatisk varer det ikke længe, før fokus i diskussionen bliver begyndelsestidspunktet for engelsk - det gælder i hvert fald journalistens fokus, som f.eks. i en artikel i Politiken (11.12.1999) med overskriften: Engelsk i børnehaveklassen?

Lytter man til især kanadiske forskeres store erfaring med fremmedsprogsprogrammer, fremhæver Patsy Lightbown, at i stedet for at fokusere på eventuelle fordele ved at starte fremmedsprogsundervisningen tidligt skulle man interessere sig for det samlede timetal afsat til det pågældende fremmedsprog i hele skoleforløbet. Ser vi på faget engelsk i folkeskolen, er det samlede timetal til faget fra 4. til 9. klasse ikke overvældende. Hertil kommer, at det er min erfaring fra et igangværende udviklingsarbejde, at det reelle timetal for engelsk på de fleste skoler er væsentligt lavere end det officielle, på grund af de mange lektioner der 'tabes' til blandt andet feature-uger og andre tværfaglige aktiviteter, hvor engelsk ikke altid er med. Uanset disse aktiviteters store relevans kan de ikke opveje de lektioner, der er en nødvendig forudsætning for sprogtilegnelsen. Så det bedste, vi kan gøre for faget, er måske at sikre det et minimums årstimetal. (Se også "Sprogsams" sprogpolitik 1999).

Til trods for de nævnte forbehold har engelskfaget det uden tvivl lettere i folkeskolen end fremmedsprog to og tre, dvs. tysk og fransk. Alt andet lige må tilegnelsen af disse fag forventes at kræve endnu længere tid end engelsk, og de får ikke denne tid. Alligevel er målene for denne undervisning i folkeskolen høje. Jeg tror, man skal overveje både at give tysk og fransk et højere timetal og samtidig arbejde på at løsrive forventningerne i fagene fra engelsk, herunder især prøvekravene, der er urealistisk høje for et fremmedsprog nr. to. Vi behøver disse sprog for at holde vinduerne åbne til andre dele af verden, både sprogligt og kulturelt. Der bør også i fremtiden eksistere alternativer til den angloamerikanske påvirkning. Hvis engelsk i fremtiden skal starte i 2. eller 3. klasse, kan begyndelsestidspunktet for tysk/fransk måske også rykkes frem.

Undervisning med engelsk som medium har vundet stærkt frem i de senere år, ikke mindst på universiteter og højere læreanstalter, men også på erhvervsskoler. På sådanne uddannelser og kurser i f.eks. økonomiske fag er det ofte en blanding af danske og indfødte englændere eller amerikanere, der forestår undervisningen. Det turde være indlysende, at en sådan undervisning stiller overordentlig store krav til en lærers sprogfærdighed, ikke mindst med hensyn til præcision i udtrykket. Denne opfattelse slår ikke altid igennem, siges det. Min eneste personlige og direkte erfaring fra dette område stammer fra engelskkurser for økonomistuderende. Mange af disse unge mænd manglede ydmyghed over for dette at tilegne sig et fremmedsprog. Hvor studerende i engelsk ofte undervurderer deres eget niveau, gør det modsatte sig af og til gældende for den anden gruppe. En mulig forklaring er forskellen i status mellem de to faggrupper. De virkelig 'tunge' fag såsom økonomi og matematik skal der naturligvis længere tid til at lære, mener man!

I vort samfund synes der at være en opfattelse af, at det er godt og nyttigt med sprogkundskaber. Alle skal kunne kommunikere med omverdenen - i hvert fald på engelsk. Men det er ikke nok at kunne fremmede sprog, siger man. Den enkelte skal kunne andet end det, illustreret f.eks. med erhvervssproglige uddannelser som SPRØK (sprog og økonomi) og cand.negot. Problemet er, at man ofte undervurderer, at det tager tid og kræfter at lære sprog.

Vi sproglærere må arbejde videre på at skabe respekt om den indsats, der skal ydes for at tilegne sig et fremmedsprog. Målet er, at flere politikere og beslutningstagere bliver klar over og viser respekt for, at det tager

tid at lære et sprog.

## **Litteratur**

Sprogpolitik 1999 i: Sproglæreren; 1999, nr. 6 (genoptryk).

---

## Tema: Sprog på skrift

---



### En rejse gennem skriveforskningens og skriveidaktikkens univers

Karl-Heinz Pogner

Lektor, ph.d., Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse.

Handelshøjskolen i København.

På den følgende opdagelsesrejse [note 1](#) gennem skriveforskningens og skriveidaktikkens univers skal tre grundlæggende spørgsmål ledsage os:

- Hvordan ligger landet i skriveforskningen - det være sig tekstproduktion på modersmålet (Language 1: L1) eller på fremmed-/andetsprog (Language 2: L2)?
- Hvad kan/skal der egentlig undervises i?
- Hvordan kan/skal man undervise i fremmedsproglig tekstproduktion?

Svarene på disse spørgsmål er afgørende for vores syn på det at skrive og for vore skrivepædagogiske valg i undervisningens hverdag. For at finde svar på spørgsmålene besøger vi i løbet af vores lille ekspedition først skriveforskningens kontinent, som kan opdeles i to store områder: 1. en kognitiv og 2. en socio-kulturel egn (første og andet stop). Fra disse to egne tager vi de vigtigste resultater vedrørende skriveprocessen og de kulturelle aspekter med på vores rejse, hvor vi drager videre til skriveidaktikkens kontinent (sidste stop). Her møder vi et konkret undervisningsforløb, som gør op med den opfattelse, at skrivningen er noget der foregår i bestemte faser og er afsluttet med afleveringen af teksten. Vi ser nærmere på de vigtigste tilgange, som både præger det skitserede forløb og skriveundervisningen i al almindelighed. Tilgangene kan karakteriseres med de 4 K'er: 'Kreativitet', 'Kommunikation', 'Kognition' og 'Kunnen'. Jeg håber at indtrykkene fra vores smuttur kan give os nye ideer til den daglige praksis - hjemme i klasseværelset. Men lad os komme af sted nu!

### Første stop: Det at skrive er at tænke

På det første kontinent vi besøger, lever både L1 og L2 skriveforskere. Kontinentet har en ret ung historie. Skriveforskningen som selvstændig disciplin startede for små 30 år siden i USA med spørgsmålet "Hvad foregår der egentligt mentalt i skriveprocessen?" I mellemtiden er et andet spørgsmål kommet til: "Hvorfor træffer skribenterne de valg de træffer?" Som svar på det første spørgsmål har man beskrevet tekstproduktion som en kognitiv problemløsningsproces. For at besvare det andet spørgsmål undersøger man tekstproduktion som en social handling, hvor den sociale og kulturelle sammenhæng spiller en afgørende rolle. Dermed har forskningen i

L1-tekstproduktion overvundet sin oprindelige begrænsning, nemlig fokus på skriveprocesserne, og interesserer sig i stigende grad for tekstproduktionens sociale, kulturelle og interaktive aspekter. L2 forskningen er derimod stadigvæk primært præget af kognitive proces-modeller. Lad os så stoppe der, hvor kognitivisternes bor.

Når vi ser os nærmere omkring i den kognitive egn, så kan vi iagttage følgende tendenser:

L1 og L2 skriveprocessen har stort set den samme struktur, begge forløber nemlig ikke lineært i klart afgrænsede faser, men i cirkler, hvor skribenterne vender tilbage til tidligere faser og eventuelt revurdeyr deres trufne valg. L1 og L2 skribenterne gennemløber stort set de samme delprocesser (planlægning, tekstproduktion, bearbejdning). Men der findes en forskel, hvad angår hyppighed og måden de individuelle processer bliver udført på. Skrivestrategierne ligner også hinanden meget, men de håndteres forskelligt.

Hvad er det så, som afgør om lærerne skriver gode fremmed-/andetsproglige tekster? Det er skriveerfaring og fremmedsproglig kunnen. De to faktorer er dog uafhængige af hinanden: fremmedsproglig kunnen har indflydelse på L2 tekstproduktion; skriveerfaring, dvs. strategisk viden og kunnen, påvirker derimod L2 skrivekompetence.

Hvori ligger så den afgørende forskel mellem L1 og L2 skrivning? Den største forskel mellem L1 og L2 tekstproduktion består i, at det i L2 processer ikke kun drejer sig om at frembringe ideer og planlægge teksten, men at der derudover opstår rent sproglige problemer med at omsætte tanker til fremmedsproglige ord og tekster. Opstår der et sprogligt formuleringsproblem, som f.eks. "Hvad hedder X på L2?", så bearbejdes dette problem i en ekstra 'programsløjfe'. For at løse dette sproglige udtryksproblem identificerer skribenten først det sproglige problem, før han/hun bruger forskellige strategier som f.eks. at slå op i en ordbog, finde alternativer i L2, finde varianter i L1, som så oversættes til L2, prøve at huske en grammatisk regel og udnytte andre tekster, men også: undvige problemet eller opgive planen. Skribenten evaluerer de fundne alternativer og endelig beslutter han/hun, hvilket alternativ der skal vælges. Finder skribenten ikke nogen tilfredsstillende løsning, kan sløjfen starte forfra.

Kognitivisternes har også undersøgt delprocesser og -aspekter, og vi kan iagttage følgende tendenser:

1. Gode skribenter planlægger mere end dårlige skribenter. Gode skribenter planlægger også mere på globalt plan (formål, tekst, sprogbrug), og dårlige skribenter næsten udelukkende på lokalt plan (sætning, ord, retskrivning). Den overordnede planlægning foregår mest på modersmål. Når planlægningsprocessen skrider frem, bruger skribenterne så fremmed-/andetsprog for at omsætte planerne til tekst.
2. At omsætte ideer til skriftlig tekst er mere problematisk og mere besværligt i L2 end i L1. Det går langsommere og fører til flere vanskeligheder. Enten skriver skribenterne i L2 fra starten, eller de oversætter fra L1 til L2. Hvor meget modersmålet bliver brugt, er bl.a. afhængigt af, hvor svær skriveopgaven er. Brugen af L1 er en stor hjælp for lærere, som ikke magter fremmed-/andetsproget så godt, for mere øvede og viderekomne lærere er denne strategi kontra-produktiv.
3. Også bearbejdningsprocesser hos L1 og L2 skribenter ligner hinanden ret meget. Skribenter, som er gode til fremmed-/andetsproget, bearbejder deres tekster mere og på forskellige planer (fra ordplan helt op til tekst-, sprogbrugs- og formålsplan), og de magter mange forskellige bearbejdningsstrategier.
4. Skribenter, som er gode skribenter i L1 er tit også gode L2 skribenter, fordi de bruger deres viden om læserens rolle, deres skrivestrategier og deres planlægningsmønstre også i L2. Den viden om genrer og strategier, som en skribent magter i L1, overfører han/hun tit til L2 tekstproduktion. Det fører nogle gange til 'blandingstekster', som er skrevet i L2 men indeholder mange L1 elementer. Med denne iagttagelse er vi allerede på vej til en anden egn inden for forskningsverdenen.

Lad os forlade kognitivisternes egn og opsummere, hvad vi har stiftet bekendtskab med: Gode skribenter er mere fleksible i deres processer, planlægger mere og på forskellige niveauer, bearbejder deres tekster mere og på flere forskellige niveauer ved hjælp af et større repertoire af strategier. Vil vi forbedre de dårlige skribenters processer, skal vi hjælpe dem med at forbedre sig på disse områder: det er skriveprocespædagogik i en nøddeskal!

## Andet stop: At skrive præger/ præges af de kulturelle omgivelser

Nu er vi kommet til den egn, hvor forskere ser tekstproduktion både som et produkt af kultur, en kulturteknik og en form for social og kulturel handlen. Fra en social synsvinkel foregår det at lære at skrive tekster ikke kun i lørnernes små grå celler, men også i deres daglige sammenspil med andre (forældre, kammerater, lærere, medierne etc.). Interaktive, sociale og kulturelle faktorer har ikke kun indflydelse på teksternes form og indhold, men er også med til at forme skribenternes generelle forestillinger om tekstproduktionens formål og natur. Lad os stoppe og se os lidt omkring her, hvor sociale konstruktivister og kontrastive retorikere bor.

Inden for diskursfællesskaber [note 2](#), nationale og overnationale kulturer og subkulturer findes der konventioner for, hvordan viden 'normalt' frembringes, og hvordan man 'normalt' konstruerer mening og betydning sammen med andre. Her opbygges også forventninger til, hvordan den frembragte viden eller mening kommunikeres videre. På den måde sætter konventionerne og forventningerne grænser for den individuelle skribents tekstproduktion. Omvendt stiller de et potentiale til rådighed, som gør det muligt at skabe viden og forhandle om betydninger og meninger sammen med andre.

Under etiketten 'Kontrastiv retorik' har man beskæftiget sig med kulturelle emner i næsten 40 år. Kontrastive retorikere undersøger forskellig opbygning af tekster og forskellig udformning af genrer i forskellige sprog. De forklarer forskellene nogle gange mere overbevisende end andre gange som en følge af forskellige tankemønstre eller forskelle i retorisk opdragelse og uddannelse. I starten stod engelsksprogede essays skrevet af skribenter med forskellig sproglig baggrund i centrum for forskningen. Men i dag har kontrastive retorikere overvundet deres snævre kulturdefinition (kulturer som nationale kulturer, afgrænset efter nationalsprog) og har udvidet deres forskningsområde betydeligt hvad angår de undersøgte kulturer, sprog, teksttyper og genrer, sociale kontekster og diskursfællesskaber. Således kan følgende tekstegenskaber variere betydeligt fra kultur til kultur (jf. Huckin 1995/96) eller fra diskursfællesskab til diskursfællesskab [note 3](#):

- Tekstlængde (f.eks. i forespørgsler)
- Mængde af personlige informationer og graden af formel høflighed (også i forespørgsler)
- Høflighedstyper (f.eks. i undskyldende breve og videnskabelige forskningsrapporter)
- Formalitetsniveau (f.eks. i følgebrev og lørnernes stile)
- Eget synspunkt (også i lørnernes stile)
- Graden af selv-reference (f.eks. i ansøgninger)
- Mængden af metatekst, som fører læseren gennem teksten (f.eks. i videnskabelige forskningsrapporter).

Lad os kort opsummere, hvad vi kan tage med fra forskningens kontinent, før vi forlader det og rejser videre til didaktikkens kontinent:

- Tekstproduktion er en indviklet mental proces, hvor det problem der skal løses er at omsætte ideer og planer til en fremmed-/andetsproglig tekst.
- L1 og L2 skriveprocesser ligner hinanden, men da slutproduktet skal foreligge på målsproget L2, spiller såvel retorisk viden og kunnen samt L2 sproglige kompetencer og færdigheder en stor rolle.
- Når vi vil forbedre vore lørnernes L2 tekstproduktion, skal vi ikke kun forbedre deres fremmed-/andetsprog (L2 kompetence) men sandelig også hjælpe dem at blive bedre skribenter i det hele taget (almen skrivekompetence).
- Skribenter skriver ikke isoleret fra deres omverden. Det gælder ikke kun om at producere sprogligt korrekte tekster, men i lige så høj grad om at producere tekster, som passer til situationen og den socio-kulturelle kontekst.
- Kulturer og diskursfællesskaber udmærker sig bl.a. i forskellig udformning af teksttyper og genrer samt i deres syn på tekstproduktionens beskaffenhed og formål.

## Sidste stop: Undervisning i L2 tekstproduktion

Skriveforskningens kontinent, som vi nu har forladt, er præget af to positioner, som kendetegner henholdsvis

kognitivist og sociale interaktionister. Den første position går ud fra, at det at skrive er en ikke-lineær problemløsningsproces, hvor skribenter i deres hoved frembringer ideer og mentale planer. Disse ideer og planer skal så omsættes til lineære tekster. Den anden position opfatter tekstproduktion som en kulturelt præget social handling, der fra starten foregår i fællesskab med eller relation til andre sprogbrugere.

Med disse to nødvendige positioner i bagagen besøger vi nu didaktikkens kontinent. Her ser vi på et konkret undervisningsforløb og de bagvedliggende didaktiske positioner, som kan karakteriseres med nøglebegreberne 'Kreativitet', 'Kommunikation', 'Kognition' og 'Kunnen'. Lad mig før vi ser nærmere på disse 4 K'er beskrive et konkret undervisningsforløb, et skrivværksted, hvor forskellige didaktiske tiltag integreres i en fælles kompleks tekstproduktionsproces.

### Udenlandske byer

Lørnerne fremstiller collager, skriver korte historier eller fiktive rejsedagbøger om kendte udenlandske byer (f.eks. i Engelsk: New York, Sydney, Dublin, London og Glasgow; i Fransk: Paris; i Tysk: Berlin, Frankfurt a.M. og Schwerin; i Spansk: Madrid og Barcelona; i Dansk som Fremmedsprog: København, Århus og Odense etc.). Som næste skridt skriver lærerne udkast til et brev til turistkontorer i forskellige udenlandske byer på det pågældende fremmedsprog for at få almene og detaljerede oplysninger om disse byer. Efter en snak om de formelle krav (fremmedsproglige eksempelbreve) og om udkastene, bliver brevene sendt af sted. Ved hjælp af det modtagne materiale producerer lærerne plancher og holder et kort personligt foredrag. Til sidst udgiver lærerne en lille 'geografibog' til deres egen og andre klasser, hvor de bl.a. præsenterer tyske regioner og byer og deres egne indtryk. Der skrives overordnede afsnit i fællesskab eller i større grupper, derudover producerer hver lærer en tekst om 'sin' udenlandske by, også her skeles der til autentiske mønstertekster skrevet på fremmedsprog. Lørnerne gennemløber deres fælles skriveproces i 'slow motion', hvor de i 'didaktiske sløjfer' tit forlader selve processen for at kigge på deres tekster og processer 'udefra' og reflektere over deres retoriske og sproglige valg, over genrenes krav, bearbejder deres tekster - men også iagttager deres individuelle skriveprocesser.

Hvilke didaktiske positioner står så bag dette integrerede produktionsværksted?

- *Kreativitet*: I kreativ skrivning udtrykker skribenter sig selv. Det skal være sjovt at skrive, man må gerne lege med sprog og genrer (også litterære genrer).
- *Kommunikation*: Teksterne (her især brevene til turistkontorer) har en klar kommunikativ funktion, lærerne skal lære at skrive tekster, som passer til situationen og udtrykker det, de selv vil udtrykke. De kan selvfølgelig benytte sig af den moderne kommunikationsteknologi (computer, telefax, Internet og e-mail, se [Tim Cauderys artikel](#) i dette nummer af Sprogforum, s. 47-52) til at opnå deres kommunikative mål.
- *Kognition*: Det at skrive er - som vi har set - en kompleks kognitiv proces, som hverken forløber lineært eller i klart afgrænsede faser. I denne proces bliver viden frembragt og organiseret i hierarkier. Denne viden bliver omsat til lineære kæder af sætninger, disse kæder danner igen en kompleks tekstur (!) I det skitserede forløb lærer lærerne denne indviklede proces at kende ved at iagttage deres egen tekstproduktion. Desuden standser processen ikke med afleveringen af et slutprodukt, men inkluderer også en *post-writing*. En vigtig delproces, som mange såkaldte procespædagoger tit glemmer.
- *Kunnen*: For at løse den skitserede komplekse skriveopgave, lærer lærerne i nogle af de nævnte 'didaktiske sløjfer' også specifikke færdigheder for bedre at kunne klare de enkelte delprocesser. De lærer forskellige teknikker til at indsamle indhold, planlægge deres produkter og processer, gøre sig klart, hvem læseren er, og hvilke konsekvenser dette måtte have. Sidst men ikke mindst lærer de forskellige bearbejdningsteknikker. Pga. af forskellige former for feedback fra de andre lærere og læreren skrives teksterne om, og de rettes til. Lærerne sættes på den måde i stand til at foretage deres valg af alternative formulering- og udtryksmåder ud fra bevidste kommunikative overvejelser. I denne sammenhæng spiller viden om genrer og om deres fremmed-/andetsproglige realisering samt det at kunne opfylde genrekonventionerne i fremmed-/andetsproglige tekster, en stor rolle.

## Ude godt - men hjemme bedst?

Nu er vi kommet til afslutningen på vores rejse. Vi er tilbage i vores daglige praksis, og i morgen venter der en klasse som skal undervises i fremmed-/andetsproglig tekstproduktion. Jeg håber, vi kan bruge nogle af vore indtryk fra denne korte ekspedition til skriveforskningens og -didaktikkens kontinenter til at skabe læresituationer, hvor vore lærnere bliver bedre til at producere L2-tekster. Bliver bedre til det, fordi de kan se mening i deres tekstproduktion, men også fordi deres sproglige kunnen og bevidsthed (jf. [Dorte Albrechtsens artikel](#) i dette Sprogforum-nummer s. 25-30) bliver styrket i produktionsprocesser, som har andre formål end at skrive tekster til en mere eller mindre interesseret lærer. Men her begynder nu læserens egen opdagelsesrejse... og at rejse er jo som bekendt at leve.

## Noter

**1** Jeg vil gerne sige tak til Tim Caudery og især til Dorte Albrechtsen, som har været med på rejsen og med deres kommentarer til tidligere udgaver af artiklen har fremmet skriveprocessen.

**2** Medlemmer af et diskursfællesskab (f.eks. sprogforskere eller -studerende) udvikler fælles forestillinger om og forventninger til hvordan deres diskurs 'normalt' foregår. De føler sig som medlem af dette fællesskab pga. disse fælles forestillinger og forventninger, deres fælles diskurs og den produktion og formidling af viden, som denne diskurs muliggør.

**3** Huckin inkluderer ikke kun nationale kulturer men alle grupper, som deler overbevisninger, sociale former og materielle træk. Denne definition spænder fra kulturer som f.eks. et bestemt sprogligt institut på et universitet til den såkaldt 'vestlige kultur'.

## Litteratur

Huckin, Tom: Cultural aspects of genre knowledge. i: AILA Review 12, 1995/96. S. 86-78.

Krings, H. Peter (1994): What do we know about writing processes in L2? i: Pogner (ed.), 1994. S. 83-114.

Pogner, Karl-Heinz: Text-ing. i: Pogner (ed), 1994. S. 115-139.

Pogner, Karl-Heinz (ed.): More about writing. Odense: Odense University; Institute of Language and Communication, 1994. (Odense Working Papers in Language and Communication; 6)

## Eksempler

**Kreativitet:** At skrive med få ord:

*Individuelt arbejde/plenum*

En elev skriver et digt. Han/hun skal i den første linie kun skrive ét ord. I den følgende linie følger 2 ord, i den tredje 3 ord osv. Eleven skal fortsætte, indtil han taber vejret. I den sidste linie skrives det første ord igen.

**Kommunikation:** Kontaktannoncer:

*Individuelt arbejde/gruppearbejde*

Efter at have læst autentiske kontaktannoncer og diskuteret om det drejer sig om mænd eller kvinder, der søger kontakt, lyder opgaven: "Du er ensom og søger en livsledsager. Senere samliv, evt. ægteskab, ikke udelukket. Beskriv dine egne kvaliteter og din ønskepartner." Efter at kontaktannoncerne er skrevet, bliver elevgruppen delt op i to. Annoncerne bliver udvekslet i delgrupperne, så ingen har sin egen annonce mere. Den første annonce bliver læst op, den anden gruppe skal gætte, hvem der har skrevet annoncen. Gruppen må dernæst læse en af sine annoncer osv.

**Kognition/proces:** Vores klasse:

*Individuelt arbejde/ smågrupper/pararbejde/plenum*

Eleverne udfærdiger i smågrupper spørgeskemaer med spørgsmål om deres klassekammerater. I plenum skal de blive enige om et ensartet spørgeskema. Ved hjælp af dette spørgeskema interviewer eleverne hinanden to og to. I plenum præsenterer alle kort deres partner. Derefter laver de en kort skriftlig karakteristik af partneren og diskuterer, om beskrivelsen passer med ham. Eventuelt må de revidere deres tekster. Med sproglig hjælp fra læreren fremstiller eleverne de endelige tekster. Disse tekster bliver indsamlet og offentliggjort i en 'hvem er hvem?' for klassen. Hvis der bliver anvendt dæknavne, kan en anden lærer eller en parallelklasse gætte, hvem der gemmer sig bag beskrivelserne.

**Kunnen:** Indhold, der kalder på konkret form (konjunktiv):

*Individuelt arbejde eller smågrupper/plenum*

Billedimpulser og begyndelsessætninger gives på fremmedsprog/andetsprog, f.eks. "Jeg ville ønske jeg var ...". "I min drømmeferie ville jeg ...". "Hvis jeg var usynlig..." eller "Du er en mortensand før mortensaften - hvordan føler du dig?" (Eine Weihnachtsgans einen Tag vor Heiligabend, a turkey the night before Thanksgiving Day, un agneau à la vielle de Pâques ...)



# Processkrivning



Pia Zinn Ohrt

Lektor, cand.mag.  
Frederiksberg Gymnasium.

I den almindelige undervisning kan læreren være tilbøjelig til at glemme processkrivning, da man ikke føler, at der er tid til det i undervisningen. Ikke desto mindre er det en god idé at tage det op en gang imellem. I den nye gymnasiereform kan man om-lægge 25% af det skriftlige arbejde til arbejde med den skriftlige dimension i timerne. Der er derfor mulighed for, at eleverne kan arbejde med selve skriveprocessen og ikke kun aflevere et færdigt produkt, skrevet hjemme. Et af hovedargumenterne for at flytte vægten fra produktet til processen er, at eleverne tidligere i for ringe grad har brugt lærerens rettelser og vejledning, når de skulle udarbejde senere opgaver. I processkrivning får eleverne meget bedre mulighed for at gøre brug af lærerens vejledning samt feed-back fra andre elever. Eleverne inddrages således i hele processen og

bliver gjort ansvarlige over for det samlede arbejde.

Det er vigtigt i et sprogfag at understrege, at der i den indledende fase ikke nødvendigvis skal tænkes på sproglig korrekthed. Her er det indholdet og ikke den sproglige formulering, der er det vigtigste.

Endvidere skal man gøre sig klart, at skriveprocessens længde afhænger af niveau og opgavetype, og at man ikke nødvendigvis behøver at komme igennem alle faser hver gang.

## Skriveprocessens faser

### *Førskrivning*

- I Idéfasen
- II Indsamlingsfasen
- III Planlægningsfasen

### *Skrivning*

## IV Skrivefasen

### Revision

## V Redigeringsfasen:

- Indhold
- Struktur
- Sprog/korrekturlæsning

## Førskrivning

### I Idéfasen

I idéfasen skal man finde ud, hvad man ønsker at fokusere på, og det er derfor vigtigt at bruge tid på denne fase, før man går i gang med selve skriveprocessen. Der findes flere forskellige teknikker til at videreudvikle en skriveidé. Man kan begynde med en kort individuel brainstorm (se pkt. I.1) og lade den følge op af en 'del – og stjæl' runde (se pkt. I.2), hvor hver elev giver deres bedste idé. Derefter vælger eleverne en idé, de vil skrive om, og laver en mind-map (se pkt. I.3) over den. Til sidst coacher (se pkt. III) de hinandens mind-maps. En anden måde er at lade eleverne skrive en lille hurtigskrivningsøvelse (se pkt. I.4) og lade den følge op med en 'del – og stjæl' runde.

### Emne og fokus

Ud over at vælge et emne skal eleverne også lære at vælge et bestemt fokus. Eleven kan stille sig tre centrale spørgsmål i den forbindelse:

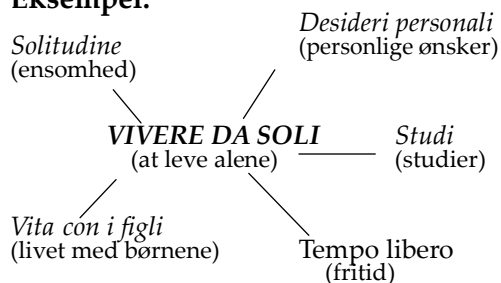
- Hvad vil jeg fortælle?
- Hvorfor vil jeg fortælle det?
- Hvem er min modtager?

Hvis eleven ikke kan besvare disse tre spørgsmål, er han ikke klar til at skrive endnu.

Her er nogle forskellige teknikker til at komme i gang:

- 1 *Brainstorming*: En samling ideer i stikordsform. Brainstorm kan laves enkeltvis, parvis, i grupper eller i en hel klasse og kan indsættes flere gange undervejs i forløbet.
- 2 *Del – og stjæl*: En måde at opsamle og dele ideer med hinanden på. Efter en kort, individuel brainstorm, hvor eleverne skriver ideer i stikordsform, tager man en runde i klassen, hvor hver elev fremlægger en af sine ideer. Alle har lov til at stjæle ideer fra hinanden. Man kan lave en 'del – og stjæl' runde på et hvilket som helst tidspunkt i idéfasen.
- 3 *Mind-map*: En samling relevante ideer og begreber struktureres efter deres vigtighed. Emnet sættes ind i en cirkel på midten, hvorefter man tegner sine associationer ind i et system af forgreninger og ordbobler ud fra hovedemnet. Herved får man grafisk illustreret den indbyrdes sammenhæng, så man kan få overblik over helhed og detaljer. Ud fra dette kan der udarbejdes en disposition til hovedteksten, eller man kan bruge mind-mappen som inspiration til hurtigskrivning.

### Eksempel:



#### 4 *Hurtigskrivning*

En form for tænkeskrivning (skrivning, der er rettet til én selv), hvor eleverne skriver uden at tænke på sprog eller form. Formålet er at hjælpe skriveren til selv at komme i gang. Hurtigskrivningen er særdeles velegnet til at holde censuren eller den indre kritiker på afstand.

Der er fire regler, der skal respekteres:

- der skal være en fastsat tidsramme på 5 – 10 minutter
- eleven skal skrive så hurtigt som muligt og må ikke stoppe undervejs
- eleven skal skrive i hele sætninger; herved kommer der flere sammenhængende tanker frem.

Men der skal ikke tænkes på hverken ordforråd, stavning, struktur eller grammatik. Der må hverken anvendes ordbog eller grammatik.

- Der må ikke 'læses tilbage' eller rettes.

Hvis eleverne skriver på computer, kan man slukke for skærmen; så fristes man ikke til at gå tilbage og rette.

### II Indsamlingsfasen

I indsamlingsfasen skal eleven sørge for at få overblik over det materiale, der skal inddrages i opgaven. Hvis det kniber med stof, kan eleven stille journalistens syv hv-spørgsmål til sig selv: hvem, hvad, hvor, hvornår, hvordan, hvorfor, med hvilke konsekvenser.

### III Planlægningsfasen

I denne fase skal eleven ordne sine

notater, så der kommer en logisk sammenhæng ud af det. En metode til at gøre dette er at understrege nøgleord i ideskrivningerne og bruge disse som overskrifter for afsnit i opgaven. En anden metode er at forelægge sin plan for en anden elev: coaching.

#### *Coaching*

Coaching ligner den samtaleform, der kaldes aktiv lytning. Det er samtalesekvenser, hvor skriveren forelægger sin ide eller sin plan for en anden elev, der lytter. Formålet er at hjælpe skriveren til at udvikle sine ideer. Det gør man ved at give ham lejlighed til at forklare, hvad han gør, hvordan han gør, og hvorfor han gør det. Derved skærpes hans bevidsthed om skriveprocessen. Coachen skal fokusere på de stærke sider af skriverens projekt, han kan stille spørgsmål og kommentere, men han må aldrig give svar og løsninger på problemer. Teksten er skriverens, og han kan vælge at følge coachens råd eller lade være. Coaching:

- finder sted i den indledende skrivefase
  - foregår på dansk
  - fokuserer på ideer
  - foregår parvis eller i grupper på 3
- 4

### Skrivning

#### IV Skrivefasen

I skrivefasen er hovedformålet at få produceret så meget sammenhængende tekst som muligt. Der skal helst være noget at smide væk af. Skrivefasen er normalt noget, der foregår hjemme, men det kan være

en god idé de første gange at lade det foregå på klassen for at træne eleverne i at skrive udkast og ikke bare aflevere det, de i første omgang får ned på papiret.

Eleverne skal:

- skrive hurtigt og ikke tænke på formelle ting
- skrive inden for en bestemt tidsramme, f.eks. en halv time. Det virker inspirerende og skaber koncentration hos de fleste
- begynde med det afsnit, de har mest lyst til at skrive
- gå over til et nyt afsnit, når det første føles udtømt

## Revision

### V Redigeringsfasen

I redigeringsfasen modtager eleverne reaktioner på deres skriftlige oplæg, omskriver, retter og forbedrer. Meget ofte har denne fase for de flestes vedkommende bestået i at rette sproglige fejl, for andre eksisterer den slet ikke. I redigeringsfasen skal eleverne vænne sig til at få respons på deres arbejde: på indhold, tekstopbygning og først til sidst på formen, og de skal vænne sig til, at det er en fase, der er lige så vigtig som de øvrige faser.

### Respons

Respons vil sige, at en elev kommenterer skriverens første udkast. Respons fokuserer på den konkrete tekst i modsætning til coaching, hvor fokus ligger på skriveren og hans ideer. Men også respons foregår på skriverens og tekstens præmisser. Formålet med respons er at hjælpe skriveren med at præcisere tekstens

indhold, struktur og sprog. Respons skal fokusere på tekstens styrkesider og være konstruktiv. Negative reaktioner er forbudt.

Respons foregår bedst i grupper på tre, evt. fire og foregår i runder på dansk eller på fremmedsproget afhængigt af, om det er 2. eller 3. fremmedsprog og af elevernes færdigheder:

- 1 Første skriver læser sin tekst op to gange med en pause imellem
- 2 Første responsgiver kommenterer
- 3 Anden responsgiver kommenterer

Undervejs noterer skriveren kommentarerne ned, men skal ellers forholde sig tavs. De to responsgivere skal heller ikke kommentere hinandens udsagn.

Herefter går man videre til næste skriver.

Redigeringen af tekster skal foregå i flere trin, således at man fokuserer på helheden først, dernæst på mindre og mindre enheder. Redigeringsforløbet omfatter flere faser, herunder tre responsfaser:

- 1 Efter første skriveudkast gives respons på indholdet
- 2 Første omskrivning
- 3 Respons på strukturen i teksten
- 4 Anden omskrivning
- 5 Respons på sproget
- 6 Tredje omskrivning

Ad 1. Respons på indholdet.

Forslag til responsgiveren om indholdet kan være:

- Peg på et godt sted i teksten
- Stil et konstruktivt spørgsmål til

teksten

- Gengiv hovedtanken i teksten
- Giv et konkret forslag til forbedring

Ad 3. Respons på strukturen.

Spørgsmål til strukturen kan lyde:

- Kan hvert afsnit sammenfattes i en nøglesætning?
- Er der en rød tråd i opgaven?
- Fænger indledning og afslutning?

Respons på strukturen kan føre til ombytning af forskellige afsnit, måske udeladelse.

Ad 5. Respons på sproget.

Spørgsmål til sproget kan være:

- Er ordforrådet tilstrækkeligt varieret?
- Er der både hovedsætninger og bisætninger, hænger de rigtigt sammen?
- Er der logik i tidsfølgen?
- Er verberne bøjet korrekt?
- Er der kongruens mellem subjekt og verballed, mellem substantiv, adjektiv og artikel?

- Er anvendelsen af pronominer korrekt, dvs. er sætningen analyseret korrekt?

### *Korrekturlæsning*

Den sidste fase i processkrivningen er korrekturlæsning. Den bedste teknik er, hvis man kan få en anden til at læse sin tekst højt. På den måde vil begge parter kunne reagere på eventuelle sprogproblemer.

### **Afrunding**

Når man laver processkrivning i praksis, er det ikke altid så omfangsrigt, som det ser ud på papiret, men man vælger de punkter, som man synes er relevante.

### **Litteratur**

Juul Jensen, Mi'janne: Det skriftlige basiskursus. Kbh., Undervisningsministeriet, Gymnasieafdelingen, 1994 (Gymnasieafdelingens skriftserie; 6).

Krogh, Ellen, Alma Rasmussen & Søren

---

## Nordbas

NORDBAS er resultatet af et nordisk samarbejdsprojekt om indsamling og systematisering af forskning og erfaringer med tosproglig undervisning. Basen indeholder sammenfatninger og oversigter over forskningsresultater vedr. sprogudvikling og undervisning i og på modersmål og andetsprog for både voksne og børn med indvandrerbaggrund. Databasen er af interesse for politikere, beslutningstagere, administratorer, undervisere og den brede offentlighed og tillige tænkt som arbejdsredskab for forskere. Registreringen drejer sig hovedsageligt om empiriske studier i perioden 1970-97 og gør ikke krav på fuldstændighed. Der indgår materiale fra Danmark, Finland, Norge og Sverige. Vært: Nordens Institut i Finland.

NORDBAS adresse: <http://andypc.shh.fi/nordbas/main.htm>

## Tema: Sprog på skrift

---



### Når elever tænker højt

Kirsten Koudahl

Lærer ved Læseskolen, Det Kongelige Teater.  
Lærebogsforfatter.

---

Som engelsklærer i folkeskolen har jeg tit undret mig over, hvad der egentlig foregår i elevernes hoveder, mens de skriver stil. Denne undren er udsprunget af de produkter, jeg gennem tiderne er blevet præsenteret for: Ofte synes indholdet at komme i tilfældig rækkefølge, og ligeså ofte er sproget forholdsvis unuanceret og ikke på niveau med, hvad eleverne mundtligt præsterer.

For en vis procentdel af vore elever opfattes stilskrivning som et nødvendigt onde, der bare skal overstås. Men det er min opfattelse, at flertallet af elever gør sig stor umage med deres arbejde, ligesom de er interesserede i 'at klare sig godt'. Og alligevel virker det, som om de ikke bruger de metoder (f.eks. den procesorienterede arbejdsform) og de hjælpemidler (ordbøger og grammatik), som vi anvender i den daglige undervisning, og som de har til rådighed ved den udvidede afgangsprøve.

Tilbage har jeg stået med de mange *hvorfor*-spørgsmål og vel også med en vis selvransagelse: Hvad gør jeg forkert, siden min undervisning ikke virker efter hensigten?

### Min undersøgelse

For at få besvaret nogle af mine mange spørgsmål satte jeg mig for - i forbindelse med specialeskrivning på cand. pæd. eng. studiet på DLH - at undersøge mine elevers skriveprocesser.

I min undersøgelse brugte jeg i alt ti elever, fem fra 8. og fem fra 10. kl. Gruppen bestod af tre drenge og syv piger, og de havde alle meldt sig frivilligt. Deres opgave var at skrive en stil ud fra et af Undervisningsministeriets opgavesæt beregnet for FSU (folkeskolens udvidede afgangsprøve). Eleverne i 10. kl. kunne frit vælge emne, hvorimod eleverne i 8. kl. *ikke* havde adgang til den 'kreative' (narrative) opgave. Denne restriktion skyldtes, at alle eleverne i 10. kl. havde valgt at skrive et *opinion essay*. Og da jeg ville have mulighed for at sammenligne skriveprocesserne på tværs af klassetrin, var det vigtigt, at de arbejdede med samme genre.

Eleverne blev udstyret med båndoptagere, mikrofoner og tomme bånd og blev opfordret til at tænke højt, dvs. til at sige det, de kom til at tænke på, mens de arbejdede. Båndoptageren blev tændt samtidigt med, at eleverne fik

opgaverne.

Eleverne sad uforstyrrede og arbejdede i hvert sit lokale, og de havde al den tid til rådighed, som de havde brug for. Som hjælpemidler havde de ordbøger og grammatikker.

Efter de var færdige med at skrive stilene, udskrev jeg samtlige højtækningsbånd. Det er disse protokoller, mine undersøgelser bygger på.

Protokollerne er på én gang meget ens og samtidig meget forskellige, og de giver et godt indblik i, hvordan eleverne arbejder. Selvom der kun er tale om ti elevers personlige måde at skrive stil på, er det min opfattelse, at mine data kan give et generelt billede, som kan komme andre lærere (og elever) til gode.

## Sådan arbejder eleverne

En gennemlæsning af protokollerne viser kort sagt, at eleverne arbejder på følgende måde, når de laver en skriftlig opgave: Først læser de opgaveforlægget igennem (dog ikke nødvendigvis al den tekst, der hører til det enkelte emne) for hurtigt derefter at bestemme sig for et af emnerne. Når de har valgt emne, holder de (otte elever) enten en kort tænkepause på max. et halvt minut for derefter at påbegynde skrivningen, eller de (to elever) foretager en vis eksplicit planlægning af arbejdet i form af *brainstorm* og/eller disposition.

De, der ikke laver eksplicit planlægning, synes at komme i gang ved mundtligt at besvare det spørgsmål, der stilles i opgaveforlægget. Dette så at sige at være i dialog med opgaven tolker jeg som, at eleverne mangler samtalen som igangsætter for arbejdet. Med andre ord er det stadig svært

for dem at skulle arbejde med det abstrakte *du*, et *opinion essay* forudsætter. De mangler måske også de fornødne strategier.

Efter at have valgt emne arbejder eleverne således: Først skriver de en (del af) en sætning, hvorefter denne læses op, evt. flere gange, og måske standser de undervejs for pr. gehør at rette sproglige eller grammatiske fejl. Problemer med stavning tjekkes typisk løbende i ordbogen. Når den første sætning er skrevet, gentager fremgangsmåden sig med den eller de efterfølgende sætning(er) i et afsnit. Når afsnittet er færdigt, læser eleverne det hele igennem og foretager eventuelt rettelser undervejs ved at standse, gentage en frase en eller flere gange, rette denne pr. gehør og læse videre. Ofte gentager de de sidst skrevne ord for på den måde at få associationer til, hvad de kan skrive om i det næste afsnit.

På denne måde arbejder eleverne sig gennem stilen, afsnit for afsnit. De vurderer ikke de enkelte afsnit i forhold til hinanden, og de tager heller ikke stilling til, om deres tekst besvarer den stillede opgave.

Når stilene er skrevet færdig, læser de det færdige produkt højt, foretager evt. korrektioner undervejs og skriver stilen ind. Kladden og den indskrevne stil er stort set identiske. Kun få af eleverne læser det indskrevne produkt igennem for, som en af eleverne udtrykte det: "Det er ikke nødvendigt at læse stilen igennem, når den er skrevet ind, for man har jo læst den så mange gange."

## Elevernes kommentarer

I højtækningsprotokollerne kan man læse de kommentarer, eleverne løbende kommer med, mens de arbejder. Kommentarerne kan inddeles i to overordnede grupper: De private og de, der har direkte relation til den aktuelle stilskrivning.

De private kommentarer vidner om, at størstedelen af eleverne har svært ved at bevare koncentrationen og interessen for skriveriet. De spiser, de drikker cola, de savner baggrundsmusik eller en video-film, der kan give inspiration, de giver udtryk for at kede sig osv.

De mere fagligt rettede kommentarer afslører i hvert fald følgende:

1. at eleverne for de flestes vedkommende planlægger deres arbejde løbende
2. at der er stor forskel på, i hvilket omfang de gør sig overvejelser i forhold til både indhold og udtryk,
3. at eleverne flittigt bruger ordbog - dels til at tjekke stavemåde og dels til at finde brugbare ord og vendinger. De svageste giver hurtigt op, hvis de ikke umiddelbart kan finde det ønskede ord eller udtryk, hvorefter de enten finder en alternativ måde at udtrykke sig på eller som i de fleste tilfælde: blot oversætter direkte. De dygtige elever er generelt gode til at bruge ordbøger: de læser hele opslaget igennem inkl. eksemplerne og vurderer hvilket udtryk, der passer bedst i den konkrete sammenhæng,
4. at eleverne yderst sjældent bruger de grammatiske opslagsværker, de har til rådighed, og som de kender fra den daglige undervisning. Da jeg spurgte dem, hvorfor de ikke benytter dette hjælpemiddel, svarede en, at det gjorde hun også; at hun læser sit grammatiske kompendium igennem derhjemme, inden hun skal skrive stil i skolen(!)

## "Man kan høre sine fejl"

Uden undtagelse retter eleverne deres sproglige fejl pr. gehør. Det er altså deres implicite viden om grammatik, der ligger til grund for de redigeringer, de foretager sig. Uddybende samtaler med eleverne om brug af grammatiske opslagsværker viser, at de ikke bruger dem, fordi de synes, det er svært og uoverskueligt. Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at eleverne ikke har opmærksomheden rettet mod de grammatiske regler, de har lært i den daglige undervisning: i flere af protokollerne løser de grammatiske problemer ved mundtligt at genkalde sig en grammatisk regel, typisk i forbindelse med *to be*.

I en protokol kan en dygtig 10. klasses elev høre, at der er problemer i sætningen *I like the people who has*, og hurtigt får hun isoleret problemet til at handle om *who has*. Hun prøver sig frem med *who has*, *who have* og *who had* og ender med at beholde *who has* uden dog at være sikker på, det er den rigtige løsning.

Jeg tog sætningen op i klassen og bad eleverne analysere sig frem til, hvordan de ved hjælp af deres grammatiske opslagsværk kunne klare problemet. Atter blev *who has* isoleret. *Who* blev derefter slået op, og efter nogen tid opgav eleverne, idet de ikke syntes, det fremgik af grammatikopslaget, om der skulle stå *has* eller *have*.

At arbejde eksplicit med grammatik kræver som bekendt både aktuel grammatisk viden og et bredt analytisk arbejde, hvor konstruktioner ikke skal isoleres, men forstås ud fra de sammenhænge, de indgår i. Jeg vil med udgangspunkt i dels mine elevers protokoller og dels i samtaler med eleverne mene, at denne abstrakte måde at anskue de grammatiske problemer på, er en svær proces for mange elever på folkeskolens ældste klassetrin.

## Sammenfatning

En kort sammenfatning af min undersøgelse kan være, at eleverne ofte er gode til at finde på indhold, samt at de fleste bruger ordbogen flittigt til at tjekke stavfejl eller ords betydning. Derimod har de problemer med at sætte mål for, planlægge samt vurdere deres arbejde i forhold til den stillede opgave. De har svært ved at arbejde analytisk med grammatiske problemer, ligesom de sjældent bruger ordbog for at finde mere præcise udtryk for det, de gerne vil udtrykke.

Protokollerne viser, at eleverne kun i få tilfælde forholder sig til indholdssiden, inden de begynder at skrive stilen. Så frem for at gennemtænke ideer til opgavens indhold, *inden* de begynder at skrive, bliver de afhængige af de associationer, de får, *mens* de skriver. Denne fremgangsmåde kan være medvirkende til, at indholdet synes at komme i mere eller mindre tilfældig rækkefølge i elevstilene.

Specielt for eleverne i 8. klasse gælder, at de har store vanskeligheder med at skrive en argumenterende tekst, hvilket de konkret giver udtryk for. Hvad sprog, indhold og længde angår, er deres stile da også kvalitativt dårligere end de narrative fortællinger, de plejer at skrive.

## Implikationer for undervisningen



De indsamlede data har vist mig, at eleverne generelt har vanskeligt ved at planlægge og disponere deres arbejde. Jeg har derfor spurgt mig selv, hvordan jeg som lærer kan hjælpe dem til at lære eller blive bedre til at strukturere en stille opgave.

En opgavetype, der tvinger eleverne til at foretage en vis eksplicit planlægning, inden de påbegynder selve skrivearbejdet, er at give dem de sidste linjer af en tekst. Opgaven er så at lave en tekst, hvortil denne slutning passer. Det er min erfaring, at denne type opgave er velegnet til elever på 7.-8. klassetrin, hvor eleverne sædvanligvis behersker sproget i et sådant omfang, at de kan producere en sammenhængende tekst.

Selvom det umiddelbart kan lyde som en forholdsvis let opgave, har mine elever ofte givet udtryk for, at de synes, det er besværligt og tidskrævende at skulle finde indhold til en bestemt slutning - men lige så ofte har de udtrykt stor glæde over deres færdige arbejde. Og med god grund: generelt har deres tekster været betydeligt mere gennearbejdede både sprogligt og indholdsmæssigt, når de har været nødt til at rette fokus på planlægningen.

Et eksempel på en slutning er: *So, after having thought about the reasons for it and against it, the king decided to rent his castle to the vampire after all. And that was even in spite of the rumour he had heard.*

En anden måde at arbejde mere bevidst med faserne planlægning og evaluering er ved - gerne i samarbejde med eleverne - at lave et antal kort, eleverne skal bruge, mens de laver deres skriftlige opgave. På kortene er der skrevet spørgsmål, der har med skriveprocessen at gøre. Spørgsmål til planlægningsfasen kan lyde sådan: 1. hvad vil du gerne fortælle? 2. Skal det fortælles i en bestemt rækkefølge? Hvis ja, hvilken? 3. Hvorfor vil du gerne fortælle netop det? 4. Til hvem vil du fortælle det? Efter at eleverne har forholdt sig til spørgsmålene, laver de en disposition og skriver det første udkast.

Efter at eleverne har skrevet det første udkast, skal de til at rette og redigere deres arbejde. For at hjælpe eleverne på vej, er det en idé også her at have fremstillet et antal kort med spørgsmål på. Spørgsmålene har relation til de problemstillinger, eleverne skulle forholde sig til i planlægningsfasen: 1. Har jeg fortalt det jeg ville? 2. Er rækkefølgen i orden? 3. Har jeg skrevet, hvorfor jeg gerne ville fortælle det, jeg gjorde? 4. Vil min læser være interesseret i min tekst?

Spørgsmålene kan sætte eleverne i gang med den indholdsmæssige redigering. Hvad den sproglige redigering angår, kan det også være nødvendigt at lede eleverne på vej. Undersøgelser viser, at det ofte er svært for eleverne at finde deres sproglige fejl, når de læser deres tekster igennem. Får de derimod *hints* at arbejde ud fra, er resultatet ofte et helt andet. Sådanne *hints* kunne eksempelvis være at angive, hvilke linjer der indeholder sproglige problemer.

Den foreslåede 'kortmetode' kan bruges både til par- og individuelt arbejde, og det er mit indtryk, at eleverne finder det udbytterigt at forholde sig til spørgsmålene.

Som optakt til stilskrivning på de ældste klassetrin kan det være en hjælp til planlægningsarbejdet, at klassen begynder med at diskutere opgaven og dens muligheder, f.eks. hvad skal produktet indeholde? Og er der krav til, hvilken genre man skal skrive i? I fællesskab og på tavlen laves der en *brainstorm* over emnet, hvorefter den enkelte elev selvstændigt planlægger sit arbejde.

Selve skrivefasen kan snildt foregå hjemme. Men sæt tidsbegrænsning på, f.eks. en uge, da denne fase kun er en del af den samlede proces.

Redigerings- og evalueringsfasen laves på klassen. Hermed bliver det muligt for dig at hjælpe eleverne med arbejdet, de kan læse og kommentere hinandens tekster - men vigtigst af alt: du demonstrerer, at denne fase er så vigtig, at den fylder mindst en lektion. Bemærk, at denne fase ikke omfatter renskrivning/bearbejdning på computer. Det kan de lave derhjemme!

Da vi ved, at eleverne sjældent eller aldrig læser det endelige produkt igennem, er det en god ide at bede dem

gøre det på klassen den dag, de skal aflevere det færdige resultat. Typisk vil de ved gennemlæsningen finde fejl og mangler (f.eks. ord de har glemt at skrive), de kan nå at rette, inden den endelige aflevering af opgaven.

De ovenfor skitserede metoder er hverken patentløsninger eller de viises sten. Men det er mit håb, at de kan give inspiration til, hvordan man kan ændre eller justere sin daglige undervisning for bedre at tilgodese en hensigtsmæssig udvikling af elevernes skriveprocesser.

**Eksempel på protokoludskrift:**

" - nu har jeg læst det igennem .. så skal jeg jo nok skrive noget mere (16) der (20) jeg læser lige det der  
- < "comment on one or two of the letters and describe your own description of being under group pressure"  
> - jeg tror bare jeg tager et til af de der letters .. for ellers står der for lidt (11) jeg kan godt have lidt  
mere mellemrum tror jeg . åh så må jeg viske det hele ud . ja

|             |   |
|-------------|---|
| Signaturer: |   |
| < "xxx" >   | læser højt af opgaveforlægget   |
| - xxx -     | kommenterer; teksten står skrevet i halvfed   |
| . . .       | angiver pause under 10 sekunder; hvert punktum er lig med et sekund                       |
| >(xx)       | angiver pause over 10 sekunder, den aktuelle pauses længde skrevet i sekunder i parentes. |

## Tema: Sprog på skrift

---



### Sproglig bevidsthed og fokus på form

Dorte Albrechtsen

Lektor, Engelsk Institut, Københavns Universitet.

---

Hvilken rolle har skrivning på fremmedsproget for selve sprogindlæringen? Dette spørgsmål vil jeg søge at belyse i det følgende med udgangspunkt i nogle af de seneste bud på, hvad det er, der fremmer elevernes sprogtilegnelse.

### Tre hypoteser om fremmedsprogsundervisningen

I de senere år er der fremsat og diskuteret en række hypoteser om, hvad der synes at fremme fremmedsprogstilegnelsen:

- *input*-hypotesen
- *negotiation of meaning*-hypotesen, og
- *output*-hypotesen. (Se også Haastrup & Svendsen Pedersen, 1998).

Ifølge *input*-hypotesen foregår sprogtilegnelse ved, at elever udsættes for sprog, de ikke umiddelbart kan afkode, men som alligevel indeholder tilstrækkelige mængder af kendt stof til, at de når til forståelse (*comprehensible input*). Gennem forhandling om betydningsindhold (*negotiation of meaning*) antages sprogtilegnelsen at blive styrket ved, at elever via interaktionen selv er med til at afklare, hvilke dele af det sprog, de udsættes for, der volder forståelsesproblemer. I *output* hypotesen sættes der derimod spørgsmålstejn ved betydningen af input alene, og elevens egen sprogproduktion tildeles en større rolle.

*Output* hypotesen bygger på den antagelse, at forståeligt *input* nok er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for sprogtilegnelse. Grunden til, at *input* ikke er nok, er, at eleverne via gættestrategier kan slutte sig til meget og derfor ikke behøver at bemærke, hvorledes betydning er indkodet i sproget - eller sagt på en anden måde: betydningsbearbejdning er tilstrækkelig for at kommunikationen lykkes - en bearbejdning af formen (sprogets morfologi og syntaks) er ikke nødvendig. De kan med andre ord klare kommunikationen med de ressourcer, de allerede har, og udvikler derfor ikke nødvendigvis deres sproglige repertoire. Når elever selv ytrer sig på sproget, vil de derimod i højere grad være tvunget til en bearbejdning af formen, f.eks. ved at foretage valg inden for sprogets morfologi og syntaks. De er med andre ord nødt til at lægge mærke til og danne hypoteser om, hvorledes sproget formmæssigt er skruet sammen.

## Fokus på form

I pædagogiske sammenhænge betød *input*-hypotesen, at fokus i undervisningen lå på elevernes forhandling af betydningsindholdet gennem deltagelse i en række kommunikative aktiviteter. I dag er vi derimod meget optaget af, hvorledes vi kan hjælpe vores elever til også at fokusere på form uden at give køb på de kommunikative fordele, de opnår gennem betydningsbearbejdning.

Der er i dag i litteraturen et voksende antal undersøgelser, der søger at afklare hvilke aktivitetstyper, der bedst fremmer fokus på form i undervisningen. Jeg skal ikke her komme ind på disse aktivitetstyper, men i stedet henvise til, at en gammelkendt aktivitet - nemlig skrivning på fremmedsproget - meget vel kan anses for en aktivitet, der netop egner sig fortræffeligt til at sætte fokus på form.

## Skrivning som middel til fokus på form

Takket være de senere års mange undersøgelser af elevers skriveprocesser har vi fået et værdifuldt indblik i, hvad elever gør, når de skriver på fremmedsproget (se Koudahl i dette nummer s. 19-24). Vi er blevet klar over, at evne til at skrive på modersmålet er en vigtig forudsætning for at kunne skrive på fremmedsproget, og vi har set, hvad der karakteriserer de gode og de mindre gode skribenter. Alt dette har givet indsigt til den procesorienterede skrivepædagogik. Måske har vi i denne forbindelse 'glemt' sproget i vores iver efter at hjælpe eleverne til en bedre skriveproces.

Dette sidste er nu ikke de omtalte undersøgelser skyld - de har faktisk afdækket en del forhold, der netop viser, hvorledes eleverne helt af egen drift fokuserer på sprogets form, når de skriver. Her vil jeg især fremhæve undersøgelser udført af den canadiske forsker Merrill Swain, som i øvrigt er ophavskvinden til *output*-hypotesen.

*Output* har ifølge Swain tre funktioner, som er vigtige for sprogindlæring. For det første vil elever, når de producerer sprog, løbe ind i sproglige problemer. De vil med andre ord lægge mærke til, at de ikke kan udtrykke det, de ønsker at udtrykke. Dette er det første skridt henimod sprogudvikling. For det andet giver sprogproduktion eleverne mulighed for at afprøve hypoteser om sproget som forsøg på at løse de sproglige problemer. Endelig kan *output* i visse situationer have en metasproglig funktion, idet elever ytrer sig om løsningen af de problemer, der opstår under brugen af fremmedsproget (enten via højttænkning eller via samtale med andre).

En i vores sammenhæng vigtig funktion er den, at eleverne bliver bevidste om, at de har et hul i deres viden. Swain formulerer betydningen af denne bevidstgørelse på følgende måde:

" ... det at skulle producere noget på målsproget kan få lærnere til at erkende nogle af deres sproglige problemer på fremmedsproget; det kan få dem til at blive bevidste om ting de har brug for at finde ud af om deres L2." (Swain, 1995)

Netop når der er tale om skriftlig sprogproduktion er der større mulighed for en sådan bevidstgørelse, i og med at eleverne har mere tid og dermed mentalt overskud til at overveje deres formuleringer, end det er tilfældet i mundtlig sprogproduktion. (Se også Pagner, 1993).

I forbindelse med undersøgelser af elevers skriveproces, hvor eleverne bliver bedt om at tænke højt, medens de skriver, har vi mulighed for at få indblik i, hvordan de takler de problemer, der opstår undervejs. Swain & Lapkin (1995) identificerede kommentarer i elevers højttænkning, der gik på sprogligt relaterede problemstillinger.

Mange af disse kommentarer var affødt af problemer med at finde den rigtige glose. Det, der især var interessant, var, at ca. 40% af kommentarerne viste, at eleverne fokuserede på grammatiske problemstillinger.

Jeg skal i det følgende give eksempler fra elever i Canada og Danmark. Eksemplerne 1-4 (Swain & Lapkin, 1995) stammer fra elever fra 8.klasse (alder: ca. 13 år) fra en skole i Canada, hvor elevernes modersmål er

engelsk og målsproget er fransk (*French immersion*<sup>[note 1](#)</sup>). Eksemplerne 5-12 er mine egne data. Oversættelse til dansk er angivet i parentes

1 Elev nr. 17 har skrevet en artikel om, hvordan fosfater udledt i søer og have får planter til at vokse så hurtigt til kolossale størrelser, at de vil dræbe alle fiskene. I den følgende højtænkningsepisode kæmper hun med, hvordan man siger 'kill all the fish': *et mort* (og dør). *I don't know. 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 they are being murdered and not dying. So, uhm, et tue toutes les poissons* (og dræber alle fiskene), *or something like that.* (Swain & Lapkin, 1995)

Her fornemmer elev nr. 17, at man bør skelne mellem intransitive og transitive verber - selvom vi ikke kan vide, om eleven selv ville kunne formulere sit problem i disse termer.

2 Elev nr. 12 har lige skrevet: *Cette problème est causé par de chimiques envoyé* (Dette problem er forårsaget af kemikalier sendt): *Uhm, is it passé composé or what? Cette problème est causé par des ... just had de, so you change it 'cause it's des chimiques. Envoyé ... sent ... well it might be passé composé because xxx. It's in the past. So, I ... 'cause it says that are sent. So I could change this. Cross out envoyé and write uhm des chimiques qui sont envoyé. If I did it that way [den måde hun oprindeligt skrev det på] then I would have to put it in either uhm imparfait or, or in infinitive or a verb tense, but I think it would be better in passé composé, and I have put uhm who are. I can't just put ... I have to put which are, or whatever, so I have to add the qui, and then because it's passé composé I add the uhm sont before the verb. Wait, would it be sont? Uhm, Ya.* (Swain & Lapkin, 1995).

Her behandles problemer med hensyn til tempus, artikelbrug og relativt pronomen.

3 S12: *Porter du* (at have nogle ... på). *No not du because it's des. It's plural. Des vêtements* (nogle klæder). (Swain & Lapkin, 1995).

4 S8: *I was gonna write les droits uhm d'animaux, but it doesn't sound right so I said les droits des animaux* (dyrerettigheder) (Swain & Lapkin, 1995).

Det sidste eksempel viser, at det ikke altid er tilfældet, at eleverne formulerer en regel.

De følgende eksempler kommer fra en elev i en dansk 9. klasse, som konsekvent tænker højt på engelsk, medens hun skriver. Eksempel 5 viser, at hun gør sig stilistiske overvejelser. Eksemplerne 6, 7 og 8, der forekommer på forskellige tidspunkter i hendes skrivearbejde, viser, at hun er blevet bevidst om et problem med hensyn til ordstilling, og at hun ikke kan beslutte sig. Bemærk at skarp parentes angiver tekst, som eleven læser højt.

*5 er then I I don't know I guess if I lived in the city I would miss out on the excitement I wrote first I think I will write I guess if I lived in the city I guess I would miss out on all the excitement (sukker) or maybe just if I lived in the city I guess if I lived in the city I would miss all the excitement it's just it depends on if it has to be the way you would say if you were talking to a friend or the way you are supposed to write I don't know ... but I think I will say I will say that I would miss out on all the excitement that's what I would say to a friend also one of my age.*

6 *[as bad they are] -as bad are they- [as bad they are]*

7 *[just as exciting cities are - bad are - as bad they are] -as bad are they erm maybe I should just change this-*

8 *[as bad they are] -as bad are they- (ler)*

Nedenstående data kommer fra tre elever i 8. klasse, der skriver en stil sammen foran en computer. Eksemplerne er udskrifter fra deres samtale. Samtlige eksempler viser, at de er ved at blive klar over, at nogle navneord er tællelige og andre ikke.

9 Hanne: Vores egne

Nina: *Our own*

Hanne: Arbejder

Nina: *wor works* det tror jeg det skal være fordi det skal være flertal

Hanne: *Works*

Jan: *For example our own works*

Hanne: Du kan da ikke sige for eksempel vores egne arbejder.

Nina: Arbejde

(De taler i munden på hinanden)

Hanne: For eksempel vores egne vores eget arbejde.

Jan: Det må være vores arbejdspladser.

Hanne: Det er altså rigtig nok *our own work*

10 Nina: *Doesn't*. Hvad hedder lommepenge?

Jan: *Pocket money*.

Hanne: Ja, *pocket* betyder lomme. *From their parents. Children who doesn't get any pocket money from their parents, and they can only get money if they have a work.*

Nina: *Job*.

Hanne: *A job* hedder det.

11 Nina: Det er ikke store ting de stjæler, kun slik. Er slik i flertal?

Hanne & Jan: Ja, det er ikke slik.

Hanne: *Candy and soda*.

Jan: Slik er jo sådan set også flertal.

12 Nina: Jeg synes, du skal have et komma.

Hanne: Hvorfor det?

*It is okay that children ain't allowed to do hard physical work. To do any physical work. Stav lige physical.*

Jan: *Jobs*.

Hanne: Nej, *work*.

Eksemplerne viser, at elever bliver bevidste om sproglige problemer, at de forsøger at løse dem, og at de i nogle tilfælde går ind i en form for grammatisk analyse af et givent problem. I en situation, hvor de skriver individuelle opgaver, har de naturligvis ikke mulighed for at få reaktioner på deres overvejelser og kun mulighed for senere at få reaktioner på de løsninger, de ender med at anvende i selve det skriftlige produkt. Det er derfor ikke sikkert, at de ender med en korrekt løsning på problemet. Men hvorom alting er, har det, at de har et sprogligt problem, været oppe at vende.

## Pædagogiske implikationer

Vi har set, at elever i løbet af selve skriveprocessen, i situationer hvor de tænker højt eller indgår i samtale med andre elever, mere eller mindre eksplicit giver udtryk for, at de har et sprogligt problem. Det er derfor sandsynligt, at de, også når de skriver uden højtænkning, bliver opmærksomme på mangler i deres sproglige viden. Skriveaktiviteter, hvor elever i par eller i grupper skriver en stil, medens de i fællesskab arbejder ved en computer, vil måske i højere grad sikre, at de sproglige problemer, der behandles i samtalen, fæstner sig i erindringen.

Man kan derfor overveje, om det ville være en idé at bede elever om løbende at notere sig de problemer, de har, medens de skriver, for derved at give mulighed for at diskutere dem i klassen. En sådan fremgangsmåde vil sikre, at de grammatiske problemer, som der bruges tid på i undervisningen, udspringer af behov, som eleverne selv er blevet bevidste om. Det vil derfor være sandsynligt, at de vil være modtagelige for at indlære en given regel eksplicit. De har med andre ord taget et afgørende skridt på vejen til at udvikle deres sproglige viden, som

en dag måske også bliver en del af deres implicitte viden og dermed direkte tilgængelig for ikke bare den skriftlige men også den mundtlige sprogproduktion.

## Noter

**1** Udtrykket *French immersion* refererer til skoler i Canada, hvor elever med engelsk som modersmål bliver undervist på fransk i alle skolens fag i hele eller store dele af deres skoleforløb. Se også Haastrup & Svendsen Pedersen, 1998.

## Litteratur

**Haastrup, K. & M. Svendsen Pedersen:** Input - output - interaktion. i: Sprogforum, nr. 10, 1998.

**Pogner, K.:** Skriftlig produktion og kommunikation. Bemærkninger til en igangværende semantisk kamp. i: Sproglig mangfoldighed - om sproglig viden og bevidsthed. Red. af K. Risager, A. Holmen & A. Trosborg. ADLA, 1993.

**Swain, M.:** Three functions of output in second language learning. i: G. Cook & B. Seidlhofer (red): Principles and Practice in Applied Linguistics. Oxford University Press, 1995.

**Swain, M. & S. Lapkin:** Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. i: Applied Linguistics, 16,3, 1995.

---

## Tema: Sprog på skrift

---

### Fiktionsskrivning

Bodil Ravn

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

---

#### Om skrivning på tysk i gymnasiet

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

#### Elevforudsætninger og skrivning

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

#### At skrive *uden for* eller *inde i* teksten

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



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

## Fiktionsskrivning - at skrive *inde* i teksten

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

I l.g arbejder jeg med lettere tekster og gerne med dramaer. De eksempler, jeg giver i det følgende, bygger på *Die Ehe der Maria Braun* (R.W. Fassbinder) og *Lili Marleen* (Fassbinder) fra 'Læs - en film' serien (det er gamle travere, men økonomien sætter sine begrænsninger). Fordelen er selvfølgelig, at teksten består af dialoger, som understøttes af billedsiden, hvorved forståelsen lettes. Endvidere har teksten et plot, som gør den spændende. At teksten er så kortfattet og uden episke forklaringer gør, at eleverne tvinges til at fortolke teksten. Det kan være på et så elementært plan som at læse op: hvor skal betoningen være? Siges replikken tøvende/vredt eller med tvivl/imødekommethed? Og svarer den opfattelse, man selv har af teksten, til den fremstilling, som Fassbinder viser filmisk? Eleverne tvinges med andre ord til at tage stilling til teksten og tale om den på tysk. Efter min opfattelse tilgodeses både den dygtige og den dårligere elev med dette materiale, fordi man deltager på forskellige niveauer, men alligevel bidrager med relevant stof.

## Differentiering

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

## Opgavetypologien (Neuner)

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

- *A- opgaver*, som er **receptive** og støtter og sikrer elevens forståelse af teksten. Det kan være oplæsning (med fortolkning i intonation m.v.), multiple-choice opgaver, udsagn om teksten, som enten er rigtige eller forkerte.
- *B-opgaver*, som er **reproducerende**. Eleverne skal altså med delvist egne ord reproducere det, de har læst. De skal f.eks. formulere samme mening som i teksten med deres egne ord
- *C- opgaver*, som dels er **reproducerende**, **dels producerende**. Eleven reproducerer både teksten og tilføjer nyt indhold, d.v.s. genfortæller teksten med egne ord, men finder også på noget nyt indhold med egne sproglige formuleringer.
- *D-opgaver*, som er **produktive-kreative**. En klassisk D-opgave vil være en fristil, hvor eleven både skal producere indholdet og den sproglige udformning.  
(fra Gerhard Neuner, 1996)

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

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

## Før eleverne skriver

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

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

## Krav til den kreative skrivning i forbindelse med litterære tekster

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

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

## Eksempler

Fra *Die Ehe der Maria Braun*. Hermann sidder i fængsel. Han har påtaget sig skylden for det drab, som Maria, hans kone har begået. Maria fortæller ham, at hun i sine bestræbelser på at blive en selvstændig kvinde og på at tjene penge til sig selv og Hermann har indledt et forhold til den rige forretningsmand Oswald, som er hendes arbejdsgiver. Afsæt til eleverne: Hermann skriver om aftenen om Marias besøg i sin dagbog (der står intet om dette i teksten, men det kan heller ikke udelukkes).

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

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

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

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

"Mit Oswald ist es nicht Liebe, er ist nur ein Werkzeug für Maria. Ein Werkzeug zu der Macht! Ich muß aber fragen: Ist es anders mit mir? Liebt sie mich? Es ist schwer zu sagen, wer kennt eigentlich die Maria? Nein, ich gehe zu weit, Maria liebt mich. Ich muß ihr glauben, wenn sie sagt, daß sie mich liebt. Bin ich enttäuscht? Eigentlich nicht, eher stolz. Ich habe eine selbständige Frau. Sie ist verantwortlich für ihr Leben (...)."

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

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

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

Når eleverne udarbejder skriftlige opgaver i forbindelse med litterære tekster, betyder det, at de i en given sammenhæng - nemlig tekstens 'verden' - formulerer sig frit, og at de under skrivningen skal kombinere tekstens univers med deres egen fantasi og egne følelser. De skal gå ind i teksten som én af personerne og med deres kendskab til personen 'handle' videre. Det betyder en frihed til at handle, men samtidig også en bevidstgørelse om begrænsninger, idet ikke alle handlemuligheder er plausible. Det bliver med andre ord vigtigt at være en god tekstlæser og en kreativ, fantasifuld person for at løse opgaven. Hermed flyttes fokus fra at være god til tysk grammatik til at kombinere læsning og fantasi/indfølelse - og formulere dette på tysk.

## Litteratur

**Garbers**, Pernille & Jette Glargaard: Schreibsinn. Kreative skriveøvelser til tysk for gymnasiet og HF. Kbh.: Kaleidoscope, 1998. 112s.

**Neuner**, Gerhard, Michael Krüger & Ulrich Grever: Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin, Langenscheidt, 1981. 184 s. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)

---

## Tema: Sprog på skrift

---



### Retteprocedurer - og procesorienteret skrivepædagogik

Pernille Frederiksen

Cand.phil. i dansk som fremmed- og andetsprog.  
Studieskolen.

---

Opgaveretning fylder meget i min kalender, men ikke så meget som det har gjort. Hvorfor kommer jeg nærmere ind på i denne artikel.

Først angiver jeg nogle årsager til, at lærere ikke altid kan se en effekt af deres retning. Derefter fremlægger jeg de erfaringer, min kollega Stine Knudsen og jeg har gjort med hensyn til, hvornår og hvordan det er hensigtsmæssigt at give respons på lørneres skriftlige kompetence. Stine Knudsen og jeg har gennem de sidste syv år arbejdet med procesorienteret skrivepædagogik i andetsprogsregi.

Lærere bruger naturligvis tid på at rette opgaver, fordi det skal have en gavnlig effekt på lørnerens sprogtilegnelse. Men sådan ender det som bekendt ikke altid. Dette kan skyldes flere ting. Dels har mange lørnere et begrænset repertoire af rettestrategier - lørnerne studerer f.eks. ikke det, de tidligere har skrevet, læser ikke lærerens kommentarer til teksten ordentligt igennem, spørger ikke, hvis der er rettelser, de ikke forstår og slår ikke op i en ordbog eller en grammatikbog. Her må bevidstgørelse være nøgleordet.

En anden årsag kan være, at læreres rettelser ofte er ukonkrete og ustrukturerede, hvilket resulterer i, at lørneren ikke forstår eller ved, hvordan han skal håndtere dem (Cohen & Cavalcanti 1990:156). Læreres rettelser er desuden ofte ubalancerede. Det kommer bl.a. til udtryk i, at der ofte ikke tages højde for, at lørnerens sprog er et intersprog og ikke en dårlig udgave af målsproget (Frederiksen 1995). Fokus er ofte udelukkende på tekstens negative side, det vil sige på afvigelserne fra målsproget, hvilket nok snarere resulterer i frustration end i grundig granskning af responsen. Ros og formidling til lørner af, hvad han rent faktisk kan, giver efter vore erfaringer lørneren overskud og lyst til at tage næste skridt i sprogtilignelsen. Ikke mindst giver det ham bevidsthed om, hvad det er, der gør tekster gode.

Undersøgelser peger desuden på, at lørnere forventer at få respons på både indhold og form, hvilket vel også er meget naturligt. Forsøger man at arbejde på begge planer i sin skriveproces, mister man motivationen, hvis det primært er formen, der interesserer læser. Og det er det ofte, når læser er lærer (Cohen & Cavalcanti 1990, Frederiksen 1995). Årsagen hertil kan antageligt findes i, at det mest iøjnefaldende ved en lørners tekst ofte er de mange afvigelser, som forekommer inden for den grammatiske kompetence (ordstilling, bøjningsformer,

ordforråd og stavning). De er nemme at få øje på, fordi der ofte er mange af dem. Det skyldes sandsynligvis også, at det er mindre kompliceret at finde og forklare sætningsgrammatiske afvigelser, end det er at finde og forklare afvigelser i en teksts sammenhæng (tekstgrammatikken) og inden for pragmatikken (stil og sprogbrug i forskellige kommunikative kontekster). Sætningsgrammatiske problemer er velbeskrevne i grammatikbøgerne; det er de andre niveauer ikke.

Det er imidlertid vigtigt, at også læreres retteprocedurer omfatter alle sproglige niveauer, når målet er, at læreren skal ende med at være skriftligt kommunikativt kompetent. En ensidig fokusering på tekstens sætningsgrammatik (i undervisningen generelt eller i respons på skriftlige opgaver) er måske årsagen til, at lærere bruger de fleste ressourcer på dette og ikke gør så meget ud af tekstens indhold. Formfokuseret undervisning giver formfokuserede lærere. Vi må derfor som undervisere vænne os selv og lærerne til, at alle sproglige niveauer er lige vigtige - og ikke kan undvære hinanden. Det gælder både i retteprocedure og i den øvrige undervisning. Det er ikke tilstrækkeligt, at underviseren taler om målgruppe, fokus, sammenhæng, klar formulering, god argumentation etc., hvis han aldrig giver respons på det. Læreren vil på trods af disse gode ord ende med at opfatte formen som det væsentligste, hvis læreren kun fokuserer på det i sin respons. De to situationer skal balancere, hvis skriftlig kommunikativ kompetence er målet.

## Hvornår og hvordan skal vi rette?

Hvornår og hvordan skal vi så give respons? Skal vi rette i det færdige produkt, i processen eller begge dele, og hvordan skal vi rette? Skal vi rette for læreren, det vil sige skrive facit for ham, eller skal vi kun markere afvigelser? Skal vi rette selektivt - udvælge afvigelser efter type og springe andre over, eller skal vi rette det hele? I det følgende beskriver jeg, hvordan vi har valgt at løse disse spørgsmål.

## Respons i processen og på produktet

Inden for den procesorienterede skrivepædagogik er det kutyme både at give respons i selve skriveprocessen og på det næsten færdige produkt. *Respons i skriveprocessen* giver mulighed for at vejlede og støtte den enkelte lærer i selve skrivefasen. Vi har erfaret, at dette er langt mere frugtbart og tilfredsstillende for alle parter, end at give læreren en - i hans øjne - færdig opgave tilbage fyldt med vores kommentarer til indhold og form og derefter bede ham om at skrive den igen. Vejledning midt i processen giver således læreren mulighed for at vejlede læreren i den situation, hvor han sidder med problemet. Forskningen har vist, at dette har en større tilegnelseseffekt, fordi læreren kan få be- eller afkræftet hypoteser lige i det øjeblik, han er opmærksom på sit problem. *Respons på det færdige produkt* skal dog ikke undervurderes. Den giver mulighed for en mere præcis vurdering af lærerens skriftsprogskompetence, så den enkelte lærer (og læreren) kan se, hvor langt han er nået med sit intersprog og kan få be- eller afkræftet hypoteser om målsproget på tryk.

Læreren har ofte problemer inden for alle delkompetencer (ortografi, grammatik, ordforråd, tekstopbygning, pragmatik). Derfor deler vi den mundtlige og skriftlige respons op i to overordnede faser, ligesom vi deler skriveundervisningen op i to overordnede faser. I den ene fokuseres på indhold og i den anden på form: først har forfatteren ordet, dernæst træder sekretæren til. Desuden giver vi kun læreren facit, hvis han ikke er i stand til at løse problemerne selv, da vi mener, at han lærer mest ved selv at prøve sig frem. Det kommer jeg nærmere ind på i det følgende.

## Mundtlig respons i processen

Respons i processen foregår i vores undervisning ved, at læreren i løbet af sin skriveproces får respons af sine medkursister og om nødvendigt af læreren. Dette kræver, at læreren har planlagt, hvad han vil have respons på. Han skal markere steder i teksten, som han gerne vil have be- eller afkræftet. Disse spørgsmål tager lærerne så udgangspunkt i i deres gensidige respons, og de forsøger at løse dem sammen eller ved at indrage læreren. Ovenstående illustreres af følgende opgavebesvarelse. Opgaven er lavet af en lærer på spor 3 mellemtrin og er en kommentering af en anden lærers 'provokerende påstand'<sup>[note 1](#)</sup>: "I øvrigt mener jeg, at hash frit skal kunne købes hos cigarhandleren":

"Jeg tror ikke at det er en god ide at sælge hash i alle butikker, fordi det bliver svært *at kontrollere at undervejs(?)* at det ikke sælges nogle hårde stoffer. Det er jo farligt for de unge, nysgerrige mennesker med 'dårlige bremses' [hvordan siger jeg det?], som kan lide at prøve alt hvad de ser. Hash skal sælges i et sted under kontrol og pusheer skal betale skat. Så bliver det fedt og en god ordning.  
PS: Jeg tror ikke det er godt argumenteret det pusher skal betale skat. Det tror Jessica (den lørner han har fået respons af) heller ikke, men jeg er travlt i dag undskyld."  
(Lørners fremhævelse) (Min parentes)

Denne lørner har, som man kan se, specielt brug for at få af- eller bekræftet, om man kan skrive 'at kontrollere at undervejs'. Han søger efter et præcist udtryk for sin parafrasering 'dårlige bremses' og sætter også selv spørgsmål ved sin argumentation. I dette tilfælde mener vi, at det er mest hensigtsmæssigt kun at gribe ind dér, hvor lørneren selv har markeret. Da vedkommende giver udtryk for, at han ikke har kunnet løse de sproglige problemer, giver vi vores mundtlige eller skriftlige forslag til en løsning og opfordrer ham i øvrigt til at gøre noget ved den argumentation, som han selv er opmærksom på mangler. Det er dér, han har fokus, og det er dér, han er parat til at lære.

Når lørneren skriver, at han har behov for at få respons på alt, får han det, medmindre vi vurderer, at han ikke er parat. Er der f.eks. hele afsnit med indholdsproblemer, anser vi det for tidsspilde både for ham og os at markere alle sproglige afvigelser og derefter bede ham skrive det hele om. I stedet gør vi ham opmærksom på de steder, der er indholdsproblemer og på, at vi ikke har rettet grammatik i dem.

Skriftlig respons på det færdige produkt

Når vi retter på det færdige produkt, deler vi som beskrevet ovenfor teksten op i indhold og form og kommenterer disse hver for sig. I selve teksten stiller vi konkrete spørgsmål til indholdet og markerer sproglige afvigelser. Både indhold og form kommenterer vi så til sidst ved at bifalde ting, som er vellykkede, og ved at stille konkrete spørgsmål til ting, vi ikke forstår. Vi systematiserer indhold og form i hver sit område for at give lørneren overblik. Endvidere forsøger vi på baggrund af opgaveformuleringen at være så virkelighedsnære læsere som muligt i vores kommentarer. Det vil sige, at vi stiller spørgsmål til ord, sætninger, afsnit etc., som vi ikke forstår, og kommenterer i øvrigt teksten, som en 'virkelig' læser ville gøre det. For at gøre lørneren bevidst om, hvor det er mest hensigtsmæssigt, at han bruger sine ressourcer, skriver vi til sidst, hvad han især skal koncentrere sig om i fremtiden.

En sådan rettemetode kræver naturligvis tilvænning både for lørner og lærer. Lørnerne reagerer ofte med forundring over, at de, inden de får mundtlig og skriftlig respons, skal kommentere, hvor langt de er nået med deres tekst, og hvor de selv tror, der er problemer. Den slags er de ikke vant til. Derfor bruger vi i begyndelsen af undervisningsforløbet tid på at illustrere det (f.eks. ved at lade dem give os respons på noget, vi har skrevet), skrive det på timeplanen som hjemmearbejde og give lørnerne tid i klassen til at kommentere deres tekster skriftligt. Det indblik rettemetoden giver os i, hvor præcis det er, lørneren har fokus og dermed, hvor præcis det er, han er parat til tilegnelse, er imidlertid guld værd. Det er desuden guld værd, fordi vi (lærerne) ikke behøver bruge så lang tid på skriftlig respons på det næsten færdige produkt. Mange af tingene bliver opklaret i klassen på initiativ af lørneren.

| Lærerens tjekliste |   |
|--------------------|---|
| Viden              | Har lørner viden om emnet?<br>Har lørner viden om emnet, men mangler han sprog til at formidle det? |
| Tekstgenre         | Kender lørner tekstgenren?<br>Holder lørner sig til tekstgenren, eller blander han genrer sammen?   |
|                    | a) er teksten relevant for læser(ne)?   |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Læser</b>    | b) giver lærer læser(ne) den nødvendige baggrundsviden?<br>c) bruger lærer den rigtige kode (formel/uformel)?   |
| <b>Fokus</b>    | Er der valgt fokus i teksten:<br>a) er der for mange emneskift?<br>b) er synspunkter underbygget af argumentation? eksempler?<br>c) overvejes synspunkter - for og imod?  |
| <b>Kohærens</b> | Er der f.eks.:<br>a) sammenhæng mellem indledning og afslutning, og hvordan fungerer de i forhold til resten af teksten?<br>b) overensstemmelse mellem tekstens forskellige udsagn?<br>c) er tekstens afsnit kædet ordentligt sammen?<br>d) bruger lærer kohæSIONSSIGNALERNE (konjunktioner, adverbialer, tempus etc.) rigtigt?<br>e) kender lærer ORDENES BETYDNING - bruger han ordene rigtigt i kon teksten? |
| <b>Orden</b>    | Fremmer overskrift, skrift, afsnitsmarkering, tegnsætning afkodning af tekstens budskab? Eller er det mangel på dette, der er med til at hæmme afkodningen?   |

Noter

1 Lærerne skiftes til at komme med en 'provokerende påstand', hvorefter de andre ganske kort kommenterer den skriftligt.

Litteratur

**Cohen, A. & C. Cavalcanti:** Feedback on Compositions: Teachers and students verbal reports i: Second Language Writing Research Insights for the Classroom. Ed. by Barbara Kroll. Cambridge University Press 1990.

**Frederiksen, P. R.:** Hvad fortæller stregerne? Andetsproglæreres sprogsyn 1995. Afløsningsopgave. Københavns Universitet 1995.

---

# Skriv, skriv, skriv



Pia Zinn Ohrt

Lektor, cand.mag.  
Frederiksberg Gymnasium.

Den skriftlige sprogfærdighed i 3. fremmedsprog trænes i begyndelsen af 1.g fortrinsvis igennem små, elementære øvelser. Disse bliver i løbet af 1.g og 2.g til små oversættelser, personkarakteristikker, resumeer, ord eller udtryk i en tekst, der skal forklares. I 3.g vil der være tale om større opgaver dels i relation til de læste tekster, dels eksamensrettede opgaver, hvor der skal skrives en oversættelse, besvares nogle tekstforståelsesspørgsmål og udarbejdes en fri opgave med relation til en udleveret tekst.

Men ud over de faste, tekstbaserede opgaver er det vigtigt også at træne eleverne i at udtrykke sig spontant på et fremmedsprog, således at de også kan magte nogle mere frie situationer. Formålet med dette er at:

- Udvikle evnen til at formulere sig klart og tydeligt
- Styrke grammatikindlæringen
- Udvikle evnen til at udtrykke sig frit

Det første formål med den frie skriftlige sprogfærdighed er, at eleverne skal lære at formulere sig så klart, at andre kan forstå, hvad de skriver. Eleverne skal skabe sig deres eget sprog, og de skal føle, at de efterhånden er i stand til at udtrykke sig nogenlunde, selv om det i starten kun er tilnærmelsesvis og på et elementært niveau. Denne følelse er med til at give dem en større sikkerhed, hvilket især er nødvendigt i begyndelsen, hvor vanskelighederne kan forekomme uovervindelige.

Et andet formål med træningen er



at styrke grammatikindlæringen og slå de grammatikbegreber fast, som eleverne lidt efter lidt stifter bekendtskab med både på det bevidste og det ubevidste plan. Samtidig med denne konsolidering tilskynder man eleverne til at udforske grammatiske områder, der indtil da var ukendte. Behovet for at udtrykke en bestemt ide og vanskeligheden ved at overføre den til tekst, får eleverne til at eksperimentere og stille spørgsmål til noget, som de endnu ikke ved. Hvis det lykkes læreren at gøre eleverne nysgerrige med hensyn til, hvordan man formulerer sig skriftligt, vil det helt sikkert være både motiverende og stimulerende for hele læreprocessen.

Et tredje mål er, at eleverne skal udvikle deres evne til at udtrykke sig frit. De skal derfor opmuntres til at bruge deres fantasi og skrive så meget som muligt og i det hele taget opfordres til at være så kreative som overhovedet muligt.

Fremgangsmåde:

- Motivationsfase
- Skrivefase
- Slutningsfase

### Motivationsfase

I denne fase er lærerens rolle vigtig. Læreren skal her hjælpe eleverne med at planlægge den tekst, de skal skrive. Det vil i praksis sige at forsyne eleverne med stimuli, så de kan få ideer til deres produkt og at få eleverne til at fokusere opmærksomheden på det, der er typisk for den

tekst, der skal produceres. Det er lærerens opgave at inspirere og dermed motivere eleverne til en aktivitet, som umiddelbart kan forekomme mindre tilfredsstillende.

To mulige teknikker kan være at lave en brainstorming eller en del – og stjæl runde.

*Brainstorming:*

Eleverne kommer i stikordsform med ideer til emnet. Disse skrives op i tilfældig orden på tavlen, og eleverne kan nu hver især lade sig inspirere af ideerne, hvis det kniber med fantasien. Læreren kan om nødvendigt tilføje flere ideer.

*Del – og stjæl runde:*

Eleverne laver en kort individuel brainstorming, hvor de skriver de ideer ned, som de kan komme i tanke om. Derefter tager man en runde i klassen, hvor hver elev fremlægger sine ideer. Alle har nu lov til at stjæle ideer fra hinanden. Herved kommer der som regel flere ideer frem end ved en almindelig brainstorming.

### Skrivefase

Eleverne skriver.

### Slutfase

Når eleverne er færdige med at skrive, er det her i den frie produktion ikke formålstjenligt, at læreren retter elevernes arbejde. Hvis elevernes arbejde bliver rettet for sprogfejl, kan det få en hæmmende virkning på deres senere præstationer. Det er derimod vigtigt, at eleverne føler sig frie til at eksperimentere og føler, at deres arbejde bliver accepteret. I denne ak-

tivitetstype er det altså ikke produktet, men processen der er det vigtige. Det bedste, man som lærer kan gøre i denne fase, er at læse teksterne og tilføje en kommentar, der går på indholdet, som f.eks. 'spændende', 'sjovt', 'det kunne jeg godt tænke mig at høre mere om' osv.

I det følgende vil jeg give nogle konkrete eksempler på, hvordan man kan træne fri skriftlig sprogfærdighed. Jeg vil foreslå to forskellige typer: 'reel' og 'imaginær'. Eksemplerne er taget fra italienskundervisningen, men kan med lethed overføres til andre sprog.

### **Fri skriftlig sprogfærdighed, reelle situationer:**

#### • *Filmanmeldelse*

Niveau: forårssemestret i 1.g

Fremgangsmåde:

Instruktion til eleverne: I skal vælge en film, som I har set. I skal skrive, hvad filmen handler om, hvad I synes om den, og I skal begrunde jeres mening.

Motivationsfase:

For at hjælpe eleverne til at huske filmen, kan man bede dem om at lukke øjnene og tænke på en film, som de har set for nylig. 1-2 minutter skulle være nok. Derefter skal de begynde at skrive.

#### • *Bedsteforældre*

Niveau: slutningen af 1.g, begyndelsen af 2.g

Fremgangsmåde: Som optakt til den frie skriftlige aktivitet kan man med fordel lave en fri mundtlig aktivitet.

Motivationsfase:

Eleverne bliver bedt om at lukke

øjnene og 'se' deres bedsteforældre for sig: de skal prøve at huske deres måde at klæde sig på, deres udseende, det forhold de havde til bedsteforældrene, om de foretrak bedsteforældrene på moderens side fremfor på faderens side og hvorfor. Eleverne åbner derefter øjnene og fortæller hinanden to og to om deres bedsteforældre.

Den skriftlige aktivitet: Instruktion til eleverne: Skriv om en af jeres bedsteforældre og jeres forhold til ham eller hende.

### **Fri skriftlig sprogfærdighed, imaginære situationer:**

#### • *En plakat til en fest*

Niveau: 1.g, efter et par ugers undervisning.

Fremgangsmåde:

Instruktion til eleverne: I skal lave en plakat, hvor I inviterer jeres kammerater til fest.

Motivationsfase:

Brainstorming: Læreren spørger eleverne, hvilke vigtige oplysninger der skal være på en sådan plakat.

Læreren skriver elevernes forslag på tavlen og oversætter de ord, eleverne ikke selv kender. Forslagene skal hjælpe eleverne til at få ideer til deres plakat. Læreren uddeler farvet papir eller karton i A4 størrelse.

Eleverne laver plakaten enkeltvis eller i mindre grupper, og disse hænges derefter op i klassen.

#### • *Uformelt brev efter en ferie*

Niveau: efter jul i 1.g

Fremgangsmåde:

Instruktion til eleverne: I skal forestille jer, at I har været på ferie i

Italien, hvor I har fået en italiensk ven eller veninde. Nu skal I skrive et brev til denne ven og fortælle ham eller hende, hvad I har lavet, siden I er kommet hjem. I skal endvidere fortælle, at I er glade for at have mødt ham eller hende og for de oplevelser, som I havde sammen.

Motivationsfase:

Brainstorming: Læreren starter aktiviteten med at spørge klassen, hvilke informationer, de synes, der skal med i et sådant brev. Elevernes forslag skrives på tavlen, læreren kan evt. selv tilføje andre. Stikordene på tavlen fungerer som reserve, hvis elevernes fantasi blokerer.

Forslag til ideer: stranden, diskoteker, udflugter, bjerge, skiture, morsomme episoder.

• *Skriv en præsentation af din by for at give italienske turister lyst til at besøge den.*

Niveau: 2.g

Fremgangsmåde:

Instruktion til eleverne: I skal lave en præsentation af jeres by eller bydel, så italienske turister får lyst til at besøge den. Præsentationen kan omfatte hele byen eller et særligt aspekt (pladser, museer, seværdigheder, grønne områder, natteliv, etc.).

Motivationsfase: I timen inden kan man bede eleverne om at medbringe 3-4 billeder eller postkort fra byen. I den følgende time sidder hver elev med et eller flere billeder foran sig, som kan inspirere dem til at skrive om deres by. Kort og billeder kan evt. vedlægges eller klistres på opgaven til sidst.

• *Skriv en historie (en krimi, en kærlighedshistorie, en fantastisk historie) ud fra lyde*

Niveau: principielt alle niveauer, men de første gange man prøver, kan det være en god idé at vælge et niveau, hvor eleverne/kursisterne har sprog til at formidle et indhold, dvs. mindst 2.g og opefter. Senere kan man også prøve med de lavere niveauer og f.eks. opfordre eleverne til kun at skrive i nutid.

Forarbejde:

På et kassettebånd indspilles forskellige lyde (20 – 25 i alt). Det kan f.eks. være:

- Skridt på en trappe
- Fuglesang
- En flyvemaskine, der starter eller lander
- Hunde, der gør
- En dør, der smækker
- En telefon, der ringer
- Havets brusen
- En vaskemaskine, der kører
- Børn, der leger
- En mand, der saver træ

Der er ingen forbindelse mellem de enkelte lyde. Alle lyde varer fra 3 - 6 sekunder og indspilles på et bånd med ca. 3 - 4 sekunders mellemrum. Mange lyde kan tages fra film, der er optaget på bånd, andre kan optages direkte. Sæt tælleren på båndoptageren på 0 og notér på et stykke papir, på hvilket nummer hver lyd starter. (Underviser man flere forskellige steder, må man gøre det for hver båndoptager, man bruger, da tælleren på forskellige båndoptagere sjældent er ens). Begyndertallet for de fem første lyde kan f.eks. være: 0 - 7 - 12 - 20

- 26. Disse tal skrives ned på hvert sit stykke papir, som skal bruges i klassen. Tallene lægges i en pose.

Selve aktiviteten laves ud fra et bestemt antal lyde, f.eks. 10.

Fremgangsmåde: Båndoptageren anbringes midt i klasseværelset, og eleverne sætter sig rundt om i en halvcirkel.

Instruktion til eleverne: I skal skrive en historie (f.eks. en krimi, en kærlighedshistorie, en fantastisk historie) ud fra de lyde, I vil høre om lidt.

Yderligere instrukser til eleverne:

- I skal høre 6 lyde, disse vælges tilfældigt af jer selv.
- Hver lyd bliver kun spillet én gang.
- Mellem to lyde vil der gå 5 minutter, hvor I skal skrive på jeres historie.
- I vil blive adviseret, når der er 1 minut tilbage, så I kan gøre den sætning, I er i gang med, færdig.
- Det eneste krav til opgaven er, at der skal være en logisk overgang mellem de enkelte afsnit (repræsenteret ved de forskellige lyde).
- I må bruge ordbog eller I må spørge læreren (lavmælt) om de ord, som I har brug for.

En elev trækker et nummer fra posen og læser det højt.

Læreren finder det tilsvarende nummer på båndet og spiller den pågældende lyd 1 gang.

Eleverne begynder deres historie og skriver i 5 minutter.

Læreren adviserer eleverne, når der er 1 minut tilbage.

En anden elev trækker et nyt nummer fra posen og læser det højt.

Læreren finder det tilsvarende nummer på båndet og spiller den pågældende lyd 1 gang.

Eleverne skriver videre på deres historie.

Således fortsættes aktiviteten, indtil de 6 lyde er afspillet, og eleverne har skrevet i ca. 30 minutter.

Aktiviteten er slut. Læreren indsamler historierne og kommenterer *indholdet*, ikke formen.

### Forslag til retning af det skriftlige arbejde

Læreren har i en tidligere fase indsamlet skriftligt materiale fra eleverne og kan have kommenteret indholdet, men ikke formen, dvs. ikke rettet fejl overhovedet. I en følgende lektion udleveres opgaverne til eleverne, som opfordres til at forbedre deres historie to og to.

Eleverne får følgende besked: Forestil jer, at I sidder og bladrer i et ugeblad, hvor I læser, at redaktøren for bladet har udskrevet en konkurrence: Hver måned vil den bedste historie, der bliver indsendt til redaktionen blive publiceret og præmieret. I beslutter at deltage i konkurrencen, men for at have så mange chancer som muligt for at vinde, må I være sikre på, at jeres historie fremstår så sprogligt klart som overhovedet muligt; derfor har I brug for en kammerats hjælp.

Yderligere instrukser til eleverne:

- I skal arbejde sammen to og to, først med den enes historie, derefter med den anden.
- I må bruge alle de hjælpemidler, I

vil: ordbog, grammatik, verbebog etc.

- I kan til enhver tid kalde på mig (læreren), hvis I er i tvivl om noget.
- Vigtigt: Det er kun forfatteren til det skrevne, der kan slette, omskrive eller ændre noget i teksten.
- Diskussionen skal foregå på målsproget.

Eleverne arbejder med rettelarbejdet ca. 15-20 minutter pr. tekst. Efter ca. 40 minutter indsamles historierne.

I en følgende lektion udleveres histo-

rierne til eleverne igen, og de bliver bedt om at læse deres historier igennem og rette dem nu med en ny partner. Formålet med dette er at få så mange øjne som muligt til at se den samme tekst, samtidig med at det stadig er 'forfatteren', der bestemmer, om han vil rette eller ændre noget i teksten. Partneren er *coach*, der giver gode råd (jf. Zinn Ohrt i dette nummer, s. 14-18).

Eleverne arbejder med rettelarbejdet på de to tekster i 20 – 30 minutter i alt. Læreren tager opgaverne med hjem og kommenterer processen,

**Affect** in Foreign Language and Second Language Learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere. Boston, McGraw-Hill, 1998. 273 s.

**Bischof**, Monika, Viola Kessling & Rüdiger Krechel: Landeskunde und Literaturdidaktik. Berlin, Langenscheidt, 1999. 183 s. (Fernstudienangebot Germanistik; Deutsch als Fremdsprache)

**Clausen**, Inger m.fl.: Sprogvurdering af tosprogede børn. Uc2's rapport fra en spørgeskemaundersøgelse af talepædagogers arbejde med tosprogede børn. Ishøj, uc2 Udviklingscentret for undervisning og uddannelse af tosprogede børn og unge, 1999. 93 s.+bilag.

**Fremdsprachenlernen** in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning, Hueber, 1999. 264 s.

**Grammatik** und mentale Prozesse. Hrsg. von Angelika Redder & Jochen Rehbein. Tübingen, Stauffenberg, 1999. 336 s.

**Haastrup**, Kirsten & Erik Poulsen: Intern evaluering af de kommunikative færdigheder i engelsk hvad og hvordan. Kbh., Danmarks Lærerbhøj-skole, Institut for humanistiske fag, 1999. 38 s.

## Tema: Sprog på skrift

---



### E-mail og e-mailsprog

Tim Caudery

Adjunkt, ph.d., Engelsk Institut, Århus Universitet.

---

E-mail er et forholdsvis nyt kommunikationsmedium, som er dukket op inden for de sidste tyve år, og som breder sig med lynets hast, både hvad angår brug og antal brugere.

En teksts indhold, dens opbygning og sprog styres af en række forskellige faktorer; her ville de fleste nok nævne afsender, afsender/modtagerforhold, formål og kontekst (inklusive medie) som nogle af de ting, der styrer udformningen af en tekst. Brugen af e-mail kan påvirke sproget i en tekst, fordi e-mail som nyt medie skaber en ny kontekst for kommunikationen. Og hvis der derfor virkelig også er opstået et nyt 'e-mailsprog', kan den hurtigt voksende brug af dette medie betyde, at der skal undervises i det, der karakteriserer denne nye genre, i fremmedsprogsundervisningen.

Ligesom fremkomsten af e-mail muligvis stiller nye krav til sprogundervisning og sprogindlæring, kan e-mail også gå hen og blive et nyt værktøj i klasseværelset. E-mail gør det muligt at kommunikere let og hurtigt ikke bare med venner og bekendte, men også med helt fremmede mennesker - herunder også i adskillige diskussionsgrupper, som er åbne for alle. Dermed er potentialet for at bruge e-mail til naturlig kommunikation på fremmedsprog meget stort. I denne artikel bliver der set på engelsk som kommunikationssprog.

### Mediets natur

Det første spørgsmål, vi skal tage stilling til, er, hvorvidt e-mailbeskeden virkelig udgør en ny tekstgenre; og hvis det er tilfældet, hvor vigtigt det er, at elever og studerende forstår og overholder denne genres konventioner, og hvor let det er at undervise i dem.

E-mail er ikke i sig selv en genre; det er et medie, som kan bruges til at sende mange forskellige former for skriftlig kommunikation, inklusive computerfiler af enhver type og størrelse. E-mailbeskeder optræder (modsat vedhæftede filer) i mange forskellige former, skrevet til mange forskellige modtagere: man kan sende e-mail til en virksomhed med en ordre eller en klage, man kan sende en hilsen til en ven på den anden side af kloden, og man kan sende en kommentar til en debatliste, for at nævne et par almindelige eksempler på brugen af e-mail. Som genrer kan sådanne beskeder sammenlignes med forretningsbrevet, postkortet og debatsiderne i et tidsskrift; og det sprog, der benyttes i hver af disse genrer, vil være forskelligt, ligesom de genrer, som e-mailbeskederne erstatter, varierer i sproglig henseende. E-mailmediet er blot en af de faktorer, der har indflydelse på en tekst, og

der er andre faktorer, der ofte vil være mere dominerende.

Ikke desto mindre har e-mail som medie visse reelle eller formodede karakteristika, som i nogen grad må indvirke på sproget i mange af de tekster, der sendes. Mit bud på en række træk, der karakteriserer dette medie, og som sandsynligvis har indflydelse på sproget er følgende:

1. E-mailprogrammer tvinger nærmest et bestemt format ned over en tekst. Der er en linie til emnet, hvor afsenderen angiver dette, og modtageren læser det, før han/hun beslutter sig for at læse teksten. Et sådant format kan påvirke afsendere til at begrænse deres e-mailbeskeder til enkeltemner, og teksten kan af den grund blive mere koncentreret end i visse brevformer. Der er også andre layout-træk, der er indbygget i programmerne, f.eks. en rubrik med information om afsender og modtager. Dette er forhold, som afsenderen må forholde sig til.
2. E-mail læses normalt på computerskærmen og ikke på papir, og der er mange programmer, der viser beskederne for både modtager og afsender i en skrift, der ikke er særlig nem at læse, og som kun fylder en del af skærmen. Det faktum, at man kun kan se korte dele af beskeden ad gangen, bevirker ofte, at brugeren holder sig til korte afsnit, en opsætning med masser af udfyldt plads, samt korte beskeder.
3. E-mailprogrammer er ofte indrettet således, at svarene på beskederne automatisk medtager teksten i den oprindelige besked, som kan slettes, så der kun er så meget af den oprindelige besked tilbage, som man måtte ønske. Der er en grafisk markering (symbolet > i begyndelsen af hver linie), som viser, hvilke dele af beskeden der kommer fra den oprindelige afsender. Nogle programmer har også indbygget automatiske udtryk såsom *On December 10, John Smith wrote:* oven over teksten i den oprindelige besked. Dette overflødiggør brugen af udtryk som *in your message of December 10, you asked whether it was possible ...* I stedet medtager den person, der skriver svaret, de relevante dele af den oprindelige besked og svarer nedenunder, og giver dermed kommunikationen en dialoglignende struktur. Det er dog også muligt at sende hele den oprindelige besked tilbage sammen med svaret.
4. E-mail føles som en umiddelbar form for kommunikation. Som afsender skriver man en besked, trykker på 'retur'-tasten og ved, at beskeden næsten øjeblikkeligt når sin destination. (Det betyder selvfølgelig ikke, at beskeden straks læses af modtageren). Det er, som om denne fornemmelse af umiddelbarhed opfordrer til brugen af hverdagsprog i mange e-mailbeskeder; det føles, som om man 'taler' direkte til modtageren, fordi beskeden straks kan læses, og der hurtigt kan sendes et svar. Der er nogle, der mener, at skrivehastigheden er vigtig, og man ser da også mange slåfejl i nogle e-mail-brugeres korrespondence. Når man læser råd til e-mailafsendere, får man somme tider det indtryk, at man ikke skal bruge tid på redigering og korrektur. Det er værd at lægge mærke til, at en spontan og uigenkaldelig afsendelse af e-mail, før afsenderen har haft tid til at tænke over indholdet, i visse tilfælde har vist sig at have haft temmelig uheldige konsekvenser!
5. E-mail opfattes også som værende et flygtigt medie; til trods for at beskeder kan lagres på ubestemt tid på computeren og hentes frem hurtigere og nemmere end gammel korrespondance på papir, tror mange, at e-mailbeskeden bliver slettet, når den er læst. Det er sandt, at e-mailbeskeder somme tider går tabt, men selvom de fleste sendes korrekt, er det stadig muligt for modtageren at ignorere dem. Denne fornemmelse af, at mediet er upålideligt, kan være en af grundene til, at virksomheder har været meget langsomme til at gøre brug af e-mail til formelle forretningsbreve. Ifølge en undersøgelse foretaget af *Financial Times* er det kun 2% af alle britiske virksomheder, der regelmæssigt bruger e-mail til at sende forretningsdokumenter ('Big vote for e-mail', *Financial Times*, oktober 1998). Det kan dog ikke udelukkes, at noget af forklaringen også kan være usikkerhed mht. sådanne dokumenters juridiske status.
6. E-mail opfattes også ofte som et talelignende medie, der gør det ud for enten en telefonsamtale eller et brev. Der er udviklet visse konventioner, der erstatter elementer fra den mundtlige kommunikation såsom tryk og intonation. STORE BOGSTAVER betyder, at man taler højt; \*asterisk\* omkring et ord indikerer tryk (man kan ikke bruge kursiv og understregninger i e-mailskrift). Forskellige tegn kan bruges til at lave *emoticons* - ikoner, der udtrykker følelser, såsom *smiley*-symbolet. Disse ikoner skal læses med hovedet

bøjet ned mod venstre skulder; symbolet :-) forestiller et smilende ansigt og :-( et sørgmodigt ditto og siger noget om afsenderens holdning til det skrevne.

7. Mange af de tidlige e-mailbrugere, især de, der var med i e-maildebatlister, hvor hver eneste besked blev sendt til alle medlemmer på listen, opfattede sig selv som en gruppe 'indviede' brugere i forhold til det nye medie. Brugen af en særlig terminologi var et særkende, der adskilte øvede medlemmer af denne specielle 'sproggruppe' fra novicerne (*newbies*), der lige var begyndt at bruge e-mail. Det var en ret naturlig proces, at der udviklede sig en form for e-mailsprog og -slang inden for disse debatgrupper, men der blev også gjort bevidste forsøg på at opfinde nye termer til mediet. Disse termer ses hyppigt opført på specielle web-sites om e-mail, især forkortelser såsom IMHO (*In My Humble Opinion*), som er beregnet på at spare skrivetid og -plads. Men det lader til, at det kun er et fåtal af disse forkortelser, der bruges i større omfang. Et andet område, hvor bestræbelserne på at komme med nye opfindelser er langt større end den reelle brug af dem, er *emoticons*, hvor det kun er fantasien, der sætter grænser for de opfindsomme og ofte uforståelige ansigter, der kan konstrueres ved hjælp af forskellige tegn.

Mange e-mailbeskeder har sproglige træk, der kan tilskrives mediets ovennævnte træk. Også til fremmede mennesker skriver man somme tider helt uformelt. Men det er ikke altid tilfældet, hvilket kan ses i det følgende uddrag af en e-mailbesked:

Thank you for your message. Our invoice for 1998 renewal of your subscription to [Xxxxx] is a proforma invoice. Therefore, it may be settled at your convenience. However, please note that 1998 discs will only be mailed after receipt of payment in full. You may receive computergenerated reminders for same, but again, these are proforma.

Det er tydeligt, at man ikke har brug for et specialkursus i e-mail for at skabe en tekst af denne type. Mere personlige e-mailbeskeder er dog ofte holdt i et mere uformelt sprog:

Just to let you know I've finally taken the bull by the horns and have landed myself my first university EFL teaching job (in Japan:-)). I have a two (possibly three) year contract with one of the best unis in the country and am feeling a combination of extreme excitement/nervousness at the idea of finally getting to use my degrees (and HOPING I'm not going to be TOO rusty:-))

Ovenstående eksempel illustrerer nogle faste e-mailkonventioner: der er større fejltolerance, og sproget er en anelse mere telegramagtigt end mange personlige breve; men sådan *behøver* e-mailkommunikation ikke at være. En normal personlig brevstil kan udmærket bruges.

Der er visse konventioner, der fortsat er ustadige, hvad angår e-mailbrug. Der lader for eksempel ikke til at være vedtagne regler for, hvordan man begynder og afslutter beskeder. Mange indleder bare med modtagerens navn fulgt af et komma, men det er langt fra alle, som man kan se af følgende eksempler på indledninger, jeg har modtaget på det sidste:

*Dear Tim Caudery*  
*Hello Tim*  
*Hi,*  
*Mr Caudery,*  
*Dear Computing Executive,*  
*Darling Tim please oh please help!*

Der er nogle, der mener, at det er acceptabelt at bruge fornavn, også når det gælder ukendte modtagere, mens andre foretrækker at bruge titel og efternavn. I øjeblikket lader det til, at alt er tilladt.

Kort sagt er der en række særlige konventioner, man *kan* bruge i e-mailbeskeder, og mediet har en del praktiske muligheder at byde på såsom automatisk indlemmelse af originalteksten i svarbeskeder. Men e-mail kan også bruges til at sende tekster, der er identiske med de tekster, man kunne tænkes at sende på papir. Konventionerne er i det store hele langt mindre udviklede, end de er i f.eks. forretningsbreve, og derfor gør det ikke noget



specielt dårligt indtryk på modtageren, at afsenderen ikke bruger en bestemt e-mailstil. Der er derfor efter min mening ikke noget presserende behov for at undervise i 'e-mailsprog' som en særskilt kommunikationsform.

## E-mail i sprogundervisningen

Jeg har argumenteret for, at der ikke er noget presserende *behov* for at undervise i 'e-mailsprog'; ikke desto mindre kan der være gode grunde til at gøre studiet af e-mail til et element i engelskundervisningen.

Da det er højst sandsynligt, at skoleelever både nu og i fremtiden bruger e-mail i såvel personligt som forretningsmæssigt øjemed, vil det være relevant - og motiverende for eleverne - at diskutere, hvad man kan gøre og ikke gøre i e-mailkommunikation ved at undersøge en række eksempler. En sådan diskussion kunne faktisk have til formål at *modvirke* brugen af nogle af de mere outrerede 'konventioner' samtidig med, at man finder ud af, hvad der reelt kan gøres for at bruge mediet mere effektivt, som for eksempel at medtage nøje udvalgte afsnit af den oprindelige besked.

Men endnu vigtigere kan en diskussion om e-mailsprog gøre eleverne mere bevidste om begrebet genre i al almindelighed og det faktum, at tekster også skal være forskellige, når målgrupperne er det. Eleverne kunne meget let undersøge e-mailkonventioner på Internettet ved at se på websites med oplysninger og råd om, hvordan man skriver e-mailbeskeder, og ved at samle og analysere eksempler herpå. På den måde kunne e-mail gøres til genstand for et miniprojekt om genre - et projekt, som burde interessere og motivere mange elever i alderen seksten til nitten.

E-mail er også en nem og motiverende måde at bruge det engelske sprog på, når det drejer sig om naturlig kommunikation. Det mest oplagte er at bruge e-mail som et opdateret medie til erstatning af den traditionelle form for 'penneven'-brevveksling, hvor man så kunne kommunikere med enkeltpersoner eller en klasse i en lignende skole i et andet land. Den hurtighed, hvormed man kan kommunikere, giver e-mailkontakter en noget bedre chance for at lykkes end brevveksling, hvor man arbejder med det traditionelle brevmedie. Korte, koncentrerede beskeder, der udveksles hyppigt, skaber umiddelbart en langt mere indbydende dialog end breve, der sendes med posten med lange pauser mellem afsendelse og svar. E-mail kan også bruges til at kommunikere med en anden modtager. Det er et meget demokratisk medie; det er muligt at skrive til alle, der har en Internet-adresse, og der er mange mennesker med hjemmesider på WWW, som aktivt opfordrer til korrespondance. Eleverne kan for eksempel videregive deres synspunkter til USAs præsident (de får et maskinelt, automatisk svar, der takker dem for deres brev; men de får den tilfredsstillelse at vide, at der rent faktisk er nogen, der læser deres beskeder og noterer sig e-mailbrugeres synspunkter).

En speciel form for e-mailudveksling finder man i det såkaldte Tandem-program. Det er et europæisk initiativ, der går ud på at opmuntre fremmedsprogsstuderende til at hjælpe hinanden. De studerende bliver inddelt i par; for eksempel bliver en fransk elev, der er ved at lære spansk, sat sammen med en spansk elev, der er ved at lære fransk. De kommunikerer skiftevis på fransk og spansk, således at begge får mulighed for at øve sig i at skrive og læse på deres respektive fremmedsprog. De hjælper hinanden ved at svare på specifikke spørgsmål om sprog eller kultur og ved at korrigere hinandens sprogbrug. Mulighederne er selvsagt begrænsede for danskere, der lærer engelsk, da der ikke er ret mange englændere, der lærer dansk; ikke desto mindre kan det alligevel godt betale sig at søge Tandem-kontakter gennem netværkets administration (adresse nedenfor). Bemærk, at det ikke er nødvendigt for de to, der udgør et par, at være på samme sproglige niveau i hinandens sprog.

## Nyttige www-adresser

[www.augsburg.edu/library/aib/index.html](http://www.augsburg.edu/library/aib/index.html) *Internet Basics*

[www.webfoot.com/advice/email.top.html](http://www.webfoot.com/advice/email.top.html) *"A beginner's guide to effective e-mail"*

[www.computingcorner.com/help/emoticons/emailabb.htm](http://www.computingcorner.com/help/emoticons/emailabb.htm) *List of e-mail abbreviations*

[www.cg.tuwien.ac.at/~helwig/smileys.html](http://www.cg.tuwien.ac.at/~helwig/smileys.html) *Smiley dictionary (lengthy but disorganised)*

[www.bspage.com/1netiq/Netiq.html](http://www.bspage.com/1netiq/Netiq.html) *Business Netiquette International*

<http://tandem.uni-trier.de/Tandem/email/infen.html> *International Tandem Network*

## Tema: Sprog på skrift

---

### ÅBNE SIDER



### Den stærke tradition Gymnasiets lærebøger i engelsk grammatik

Poul Tornøe  
Frederiksberg Studenterkursus; ekstern  
lektor i  
grammatik, Engelsk Institut KU.

---

Den grammatiske systematik og terminologi der anvendes i gymnasiets engelskundervisning har holdt sig bemærkelsesværdig konstant i mange år. Halvfemsernes gymnasiegrammatikker opdeler og beskriver stoffet stort set på samme måde som man gjorde for 30 år siden.

I løbet af den samme periode er der imidlertid sket en udvikling som gør at der er behov for fornyelse på området.

### Det postgrammatiske skolesystem <sup>note 1</sup>

For det første har gymnasieelevernes forudsætninger inden for grammatik ændret sig, så man - trods de senere års anråbelser af mantraet 'sproglig viden og bevidsthed' - ikke kan tage for givet at eleverne ved indgangen til gymnasiet har nogen samlet viden om grammatik. Blandt mange årsager hertil kan nævnes nedprioriteringen af latin.

For det andet er gymnasiets grammatikundervisning i engelsk - trods gode intentioner i vejledninger og bekendtgørelser - i praksis gradvis blevet nedprioriteret; ofte er grammatikundervisningen reduceret til fejlstøvsugning i forbindelse med stiløvelsesskrivning og andet skriftligt arbejde. En sammenhængende forståelse af det engelske sprogs opbygning formidles sjældent. Igen er der formentlig en række grunde til at det er sådan: trængslen af underdiscipliner inden for faget, engelsklærernes præference for litterære og kulturelle emner <sup>note 2</sup> og ikke mindst elevernes fordomme om 'grammatikspøgelset'.

For det tredje har undervisningen i engelsk grammatik på universitetet udviklet sig markant i løbet af de sidste tredive år. Det vender jeg tilbage til nedenfor.

For universitetets vedkommende har nedprioriteringen af grammatik i gymnasiet betydet at grammatikundervisningen for førsteårsstuderende i engelsk starter på bar bund. Undervisningens grundvilkår er at de nye studerende ingen grammatiske forudsætninger har. Dette fører igen til en stejl progression i undervisningen (man har jo et niveau man vil nå); en progression som er med til at give disciplinen skræmmestatus blandt de studerende.

I den anden ende af studiet, når kandidaterne for en dels vedkommende bliver gymnasielærere, finder de ud af at den grammatik de har studeret på universitetet ikke kan bruges til ret meget i gymnasiets fejlstøvsugningsunivers.

En del af forklaringen på disciplinens problemer i gymnasiet skal efter min mening findes i den manglende fornyelse i lærebøgerne. For at forstå udviklingen er det imidlertid nødvendigt først at kaste et blik på de lærebøger der bruges på universitetet.

### **Fra ordklasser til syntaks: Universitetsgrammatikkernes udvikling.** <sup>note 3</sup>

Indtil slutningen af halvfjerdserne var Schibsbyes *A Modern English Grammar* <sup>note 4</sup> og den dansksprogede pendant standardværket herhjemme.

*A Modern English Grammar* er inddelt i syv kapitler der alle har en ordklasse som overskrift. Hvert kapitel indledes med en kort oversigt over ordklassens form, funktion og indhold. Herefter følger en meget grundig gennemgang af ordklassens morfologi efterfulgt af en beskrivelse af formernes anvendelse. F.eks. giver Schibsbye en uhyre grundig gennemgang af de uregelmæssige verbers variantformer (*wake, woke/waked, waked/woken/woke* osv.), hvorimod man ikke får et egentligt overblik over den finitte verbalfrases syntaks; således behandles passiv under perfektum participium, progressiv under ing- form osv. Syntaks behandles nødtørftigt; et kapitel om den engelske sætning findes ikke, inversion behandles ikke, og det samme gælder for adverbialers placering.

Steller & Sørensen's *Engelsk Grammatik* <sup>note 5</sup> benyttes stadig i et vist omfang som opslagsværk.

Ligesom Schibsbye støtter Steller & Sørensen sig til ordklasserne i struktureringen af stoffet, dog således at morfologi og syntaks behandles i adskilte afdelinger. Syntaksafdelingen indledes med en introduktion til syntaktisk analyse og en grundig behandling af den engelske sætnings opbygning. Dette er en fornyelse i forhold til Schibsbyes fremstilling. I kapitlerne om de enkelte ordklassers syntaks er det imidlertid igen formerne der er styrende for fremstillingen; f.eks. behandles en to-infinitiv der optræder som postmodifikation i en nominalfrase (*his decision to retire*) i afsnittet 'Infinitiv' under verbernes syntaks (hvor det tilsvarende eksempel i nyere fremstillinger findes under nominalfrasens syntaks).

## Århus-bølgen

I Danmark kommer bruddet med den ordklassebaserede opbygning af stoffet fra slutningen af halvfjerdsene og frem til starten af halvfemserne i tre lærebøger af forfattere der alle i kortere eller længere tid har været ansat på Engelsk Institut på Århus Universitet. <sup>note 6</sup>

Alle tre grammatikker tager udgangspunkt i den engelske sætnings opbygning, som beskrives i det første egentlige kapitel. Fokus i fremstillingen er flyttet fra ordklasser til fraser, dvs. ordgrupper med kerne og underled (f.eks. nominalfrase: ordgruppe med substantiv eller pronomen som kerneled). Alle tre grammatikker har separate kapitler om verbalfrasen, nominalfrasen og adjektiv/adverbialfrasen.

Frasernes syntaks behandles grundigt, hvorimod morfologien (f.eks. substantivernes flertalsdannelse) får væsentligt mindre plads end i de traditionelle grammatikker (Schibsbye; Steller & Sørensen). Som eksempel kan fremhæves behandlingen af verbalfrasen, hvor der redegøres grundigt for opbygningen med fire mulige pladser foran hovedverbet (*should have been being sown*), hvorimod de uregelmæssige verbers morfologi er nedprioriteret i alle tre fremstillinger.

## Den nye bølge

Inden for de sidste tre år er der kommet en lille bølge af nye universitetsgrammatikker til engelsk af danske forfattere. <sup>note 7</sup>

I disse fremstillinger videreføres bevægelsen fra morfologi til syntaks. Mest markant er det i Bache & Davidsen-Nielsen, hvor beskrivelsen af den engelske sætnings opbygning er vokset til at fylde mere end halvdelen af fremstillingen. Det skyldes bl.a. at forfatterne betragter visse fænomener der traditionelt forbindes med en bestemt ordklasse eller frasetype, som hørende til hele sætningen; det gælder f.eks. passiv. For alle tre grammatikker i den nye bølge gælder det at morfologien er nedprioriteret, og at behandlingen af stoffet er struktureret efter den enkelte frases opbygning og grammatiske kategorier.

En logisk følge af den øgede fokus på syntaks på bekostning af morfologi er at de nyere universitetsgrammatikker gør mere ud af sætningsanalyse. Både Arndt et al. 1977 og Preisler 1992 angiver regelmæssigt analyseforslag til eksempelsætninger, og i to af de nyeste grammatikker (Bache & Davidsen-Nielsen 1997 og Hjulmand & Schwarz 1998) er hele kapitler viet en indføring i sætningsanalyse.

Den ovenfor skitserede udvikling i måden stoffet organiseres på har selvsagt medført betydelige fornyelser i terminologien. En lang række nye termer er indført: nominalfrase, verbalfrase, kerne, præmodifikator, verbalmønster, komplekstransitiv osv. Til gengæld er en række af den klassiske (latinske) grammatiks termer gledet ud af de nyere universitetsgrammatikker. Det gælder f.eks. begrebet akkusativ med infinitiv, som Schibsbye behandler under afsnittet "Infinitive" men som i nyere

fremstillinger betragtes som non-finitte sætninger. Noget tilsvarende gælder termen gerundium, der hos Schibbye og Steller & Sørensen indgår i behandlingen af verbernes syntaks men som i nyere fremstillinger betragtes som verballed i non- finitte sætninger og behandles i kapitler om den komplekse sætning.

## Ordklassegrammatik

I kontrast til udviklingen inden for universitetsgrammatikkerne er gymnasiegrammatikkerne i vid udstrækning blevet hængende i den traditionelle ordklassebaserede strukturering af stoffet.

Feltet er bredt, idet der næsten hvert år kommer nye udgivelser på markedet. Af pladshensyn begrænser jeg mig til fire danske udgivelser, som (så vidt jeg kan skønne) har vundet en vis udbredelse og som jeg mener illustrerer udviklingen inden for genren.<sup>note 8</sup> At jeg dermed forbigår et stort antal titler skal ikke tages som udtryk for en negativ vurdering af disse værker.<sup>note 9</sup>

Knud Herløvs *Engelsk Grammatik* var i mange år (vel indtil ind i firserne) gymnasiets standardværk inden for disciplinen. Grammatikken er strengt ordklasseopdelt, og først på de sidste fem sider behandles ordstilling i et kapitel for sig. Det enkelte kapitel tager udgangspunkt i morfologien, formerne og deres brug beskrives en efter en.

Den ret omfattende grammatiske terminologi der anvendes er primært latinsk, dog suppleret med visse danske betegnelser (f.eks. ental-flertal). Endvidere angiver Herløv de tilsvarende engelske betegnelser i parentes. I de fleste tilfælde forudsætter Herløv at læseren kender og forstår den grammatiske terminologi, og kun undtagelsesvis forklares et begreb (f.eks. attributiv og prædikativ).

Det kontrastive princip er styrende for fremstillingen. F.eks. består behandlingen af artiklernes brug i lister over afvigelser i forhold til dansk artikelbrug; det er ikke Herløvs ambition at formidle et overblik over artikelbrug på engelsk.

Disse faktorer: opdelingen efter ordklasser, fokus på morfologien, det ret store latinske begrebsapparat der forudsættes bekendt samt den kontrastive indgangsvinkel til stoffet gør Herløvs grammatik til en god opslagsbog for den grammatisk skolede bruger. Til gengæld hæmmer fremstillingsformen formidlingen af overblik og sammenhængende forståelse af grammatiske fænomener på engelsk.

## Ordklasser og lister

Fra midten af firserne kom *Engelsk grammatik med synonymer* af Aase Herskind og Uffe Gravers Pedersen til at afløse Herløv på mange gymnasier. Også denne bog er opbygget efter ordklasseprincippet, men i modsætning til Herløv har forfatterne følt det nødvendigt i forordet at retfærdiggøre deres måde at organisere stoffet på, der med rette kan karakteriseres som traditionel i sammenligning med udviklingen i universitetsgrammatikkerne.

Også opbygningen af det enkelte kapitel er fuldstændig som hos Herløv: først opregnes formerne, så deres brug; der gives lange lister af specialforhold, hvorimod et overblik (f.eks. i form af et skema) kun sjældent formidles.

Fremstillingen er som hos Herløv strengt kontrastiv, f.eks. i afsnittene om artikelbrug: først opregnes alle tilfælde hvor engelsk har artikel og dansk ikke har, derefter alle tilfælde hvor det er omvendt.

Terminologien er pragmatisk, en blanding af dansk, engelsk og latin. Der forudsættes mindre grammatisk grundviden end hos Herløv; f.eks. forklares begrebet adjektiv i første linje af kapitlet om adjektiver: "Adjektiver lægger sig til substantiver og substantiviske led..." (s.20). Mærkeligt nok findes en tilsvarende definition ikke i starten af kapitlet om substantiver.

Trods det lavere terminologiske ambitionsniveau vil vore dages relativt forudsætningsløse elever dog ofte føle sig ladt i stikken af de grammatiske forklaringer i bogen; det er f.eks. de færreste der på egen hånd vil kunne få udbytte af den kortfattede redegørelse for fænomenet passiv.

Det nye i grammatikken er sammenkædningen med egentligt ordbogsstof i synonym-afdelingen, der udgør ca. en trediedel af bogen. Endvidere er eksempelmaterialet mere tidssvarende, men derudover er det svært at få øje på fornyelsen i forhold til Herløv.

## Og flere lister

Forlaget Gads gymnasiegrammatik er en bearbejdning af en svensk udgivelse. Den er opbygget efter samme skema som Herløv og Herskind & Gravers Pedersen, både hvad angår kapitelinndeling (der følger ordklasserne) og hvad angår opbygningen af det enkelte kapitel

(først former, så deres anvendelse).

Som i Herskind & Gravers Pedersen er terminologien en pragmatisk blanding af latin, dansk og engelsk. Men i modsætning til Herløv gør forfatterne en del ud af at forklare begreberne, og der gives ret grundige indledninger til de enkelte emner. F.eks. indeholder kapitlet om artikelbrug en instruktiv fremstilling af forskellen på almen og bestemt betydning af substantiver som optakt til behandlingen af forskellen på dansk og engelsk brug af den bestemte artikel. Den slags indføring i grammatiske emner finder man ikke i de tidligere grammatikker.

Tendensen fra Herskind og Gravers Pedersen med inddragelse af mere ordbogspræget stof fortsættes i *Gads Grammatik* med lange fortegnelser, f.eks. "Nogle verber der kræver speciel opmærksomhed" samt annoterede lister over konjunktioner og præpositioner.

Styrken i *Gads Grammatik Engelsk* er dens grundighed. Beskrivelsen er mere detaljeret og forklaringerne er fyldigere og mere pædagogiske. Der forudsættes mindre forhåndskendskab til grammatik end i de tidligere grammatikker, og der formidles mere sproglig forståelse. Også

eksempelmaterialet er mere omfattende end hos forgængerne; alle forklaringer ledsages af eksempler.

Svagheden er den samme som hos forgængerne, nemlig at opdelingen efter ordklasser og den morfologiske orientering bremser for forståelsen af syntaktiske sammenhænge. Inddragelsen af mere ordbogsstof betyder at væsentlige dele af grammatikken består af lange lister eller 'fortegnelser', hvilket næppe fremmer forståelsen af sproget som et sammenhængende system.

## Farvel til ordklasserne?

Ligesom *Gads Grammatik* er Gyldendals *The Grammar* en dansk bearbejdelse af et svensk værk. Igen udgøres grundstrukturen af den klassiske opdeling af stoffet efter de otte vigtigste ordklasser. På en række punkter er der dog sket en opblødning og modernisering.

Dels dækker nogle kapitler i praksis mere end blot den pågældende ordklasse; det gælder f.eks. kapitlet om substantiver, hvorunder også artiklerne behandles, så fremstillingen i praksis kommer til at behandle nominalfrasens grammatiske kategorier: numerus (inklusive tællelighed), bestemthed og kasus. Dels er fremstillingen udvidet i forhold til den traditionelle, morfologisk orienterede fremgangsmåde, så mange kapitler og afsnit begynder med generelle overvejelser om f.eks. "Betydning og grammatisk funktion" (s.145). Endelig er der i et vist omfang sket en forskydning af fokus så syntaks har fået mere vægt; det gælder f.eks. i kapitlet om adjektiver hvor der gøres meget ud af forskellen på beskrivende og klassificerende adjektiver, rækkefølgen af adjektiver der står som underled til et substantiv osv.

Som i *Gads Grammatik* er der gjort en del ud af at forklare begrebsapparatet. Dels løbende i fremstillingen med indledninger til de enkelte afsnit og kapitler, dels i et kort indledningskapitel om 'grammatik og grammatiske begreber'. Terminologien er den kendte blanding af latinsk, dansk og en smule engelsk med enkelte nyttige fornyelser i forhold til de tidligere omtalte værker, f.eks. 'hovedord' (dvs. kerne i en frase).

Alligevel er der områder hvor brugen af de traditionelle begreber hentet fra den latinske grammatik skygger for forståelsen af det engelske sprogsystem, f.eks. i behandlingen af tempussystemet. I stedet for som de moderne universitetsgrammatikker at betragte verbalfrasen som et system af binære valg (præsens/præteritum, perfektiv/non-perfektiv osv.) opregner *The Grammar* fem verbaltider og behandler dem hver for sig og i sammenligning med de (mere eller mindre) tilsvarende danske tider. Afsnittet bliver på den måde til en opremsning af ligheder og forskelle mellem engelsk og dansk i stedet for en demonstration af sammenhængen i sprogsystemet.

Billedet er dog ikke entydigt. En styrke i *The Grammar* er netop bogens evne til ud fra et immanent perspektiv at præsentere stoffet som systemer. Skemaer bruges regelmæssigt til at formidle overblik, således skema over artikelbrug ved proprier og appellativer (s.17), sammenfatning af relativpronomenernes anvendelse (s.123) osv.

Der gøres en del ud af at vise hvilke valgmuligheder sproget giver brugeren. Forskellige formelle realisationer af en given syntaktisk funktion sammenlignes, f.eks. valget mellem ledsætning, præpositionsforbindelse, nominalfrase og adverbialfrase til at udfylde funktionen adverbialled. Bogen går altså en del steder længere end til blot at give anvisning på hvad der er korrekt engelsk.

Dette aspekt er tydeligst i afslutningskapitlet 'Variationer', der omhandler en række sproglige valgmuligheder (f.eks. pragmatiske valg, sammenhæng /kohæsion vha. sætningsforbindere o.lign.) som tydeligvis ikke har kunnet indpasses i den traditionelle ordklasseopdeling af stoffet. Kapitlet er imidlertid for summarisk til at yde emnerne retfærdighed.

Også kapitlet om orddannelse, herunder ordklaseskift, er en nydannelse som peger fremad i forhold til den traditionelle skolegrammatik.

Sammenfattende må *The Grammar* karakteriseres som et forsøg på en nyorientering i forhold til traditionen, idet bogen gør mere ud af at vise sprogets struktur, lægger større vægt på (syntaktiske) sammenhænge der rækker ud over den enkelte ordklasse og gør mere ud af at bevidstgøre sprogbrugeren om hvilke valgmuligheder sproget stiller til rådighed. Nyorienteringen hæmmes af den traditionelle, ordklassestyrede opdeling af stoffet, og af at kontrastive hensyn sine steder blokerer for overblikket og for formidling af sammenhængen i det engelske sprogsystem.

## **Tekstlæsning og grammatik**

Den relativt beskedne udvikling inden for genren rejser spørgsmålet om der overhovedet er behov for egentlige lærebøger i engelsk grammatik i gymnasiet? Kan vi ikke klare os med 'fejlstøvsugnings'-øvebøger?

Svaret er nej. Hvis grammatikundervisningen skal have mening, må sproget betragtes i sammenhæng. Det kan efter min mening bedst ske hvis undervisningen i sprog kædes sammen med læsningen af tekster, to discipliner som ellers traditionelt har været holdt skarpt adskilt i gymnasiets engelskundervisning.<sup>note 10</sup>

Grammatikundervisningen bør altså have som et centralt mål at træne eleverne i iagttagelse af sproglige fænomener i de tekster de møder i undervisningen.

En tidssvarende grammatik bør derfor opfylde følgende krav:

- Den skal tage udgangspunkt i den engelske sætnings opbygning (snarere end i ordklasserne)
- Den skal forklare de grammatiske emner indgående og fra bunden i en tidssvarende terminologi (uden at forudsætte terminologisk og grammatisk forhåndsviden)
- Den skal være indrettet på at bruges sammen med en moderne engelsk-engelsk ordbog men uden at den overtager ordbogens stof



- Den skal være funktionelt orienteret (den skal formidle forståelse af hvilke sproglige valgmuligheder brugeren har i situationen)
- Den skal formidle forståelse af grammatiske sammenhænge (snarere end af undtagelser og 'særlige forhold')

#### Noter

1. Udtrykket stammer fra Peter Harder, "Tværgrammatik - sproglig viden og bevidsthed ved indgangen til gymnasiet", *Klassikerforeningens meddelelser*, juni 1996
2. Anvender man Engelsklærerforeningens blad *AngloFiles* som en afspejling af medlemmernes interesser, får man følgende resultat: af de sidste 10 numre har 8 et litterært eller kulturelt tema, 2 handler om eksamen, ingen har et sprogligt tema.
3. Se også Carl Bache (red.), *Ny forskning i grammatik igangsæt af Statens Humanistiske Forskningsråd*, Odense Universitetsforlag 1993 s.31-34
4. Schibsbye, *A Modern English Grammar* (Oxford Univ. Press 1970); Schibsbye, *Engelsk Grammatik* 1-4 (Naturmetodens Sproginstitut 1957-66)
5. Steller & Sørensen, *Engelsk Grammatik* (Munksgaard 1966; 2.udgave 1974)
6. Arndt, Preisler og Østergaard, *Kompendium i Engelsk Grammatik* (Akademisk Forlag 1977); Torben Vestergaard, *Engelsk Grammatik* (Schønberg 1985); Bent Preisler, *A Handbook of English Grammar on Functional Principles* (Århus Universitetsforlag 1992).
7. Bache og Davidsen-Nielsen, *Mastering English* (Berlin, Mouton de Gruyter 1997); Hjulmand & Schwarz, *A Contrastive Grammar of English for Danish Students* (Forlaget Samfundslitteratur 1998); Else Barlach, *CALL English. An English Grammar for Danish Students* (Systime 1998)
8. Knud Herløv, *Engelsk Grammatik* (15.udgave, Gyldendal 1975); Aase Herskind & Uffe Gravers Pedersen, *Engelsk Grammatik med Synonymer* (Kaleidoscope 1984); Bertil Johansson & Michael Stevens, *Gads Grammatik Engelsk* (Gjellerup og Gad 1990); Magnus Ljung & Sölve Ohlander, *The Grammar* (Gyldendal 1996)
9. Af vægtige udgivelser som jeg ikke kommer nærmere ind på kan bl.a. nævnes Flemming Olsen, *Håndbog i Engelsk Grammatik*, Gyldendal 1985; Flemming Olsen, *Basics. Engelsk Grammatik med øvemateriale*, Munksgaard 1997; Mogens Kragh, *Engelsk Opslagsgrammatik*, Gyldendal 1980
10. Se Jeremy Watts, "Grammatik og Lærebogssystemer", *Sprogforum* Nr.7, 1997