

Hans Arndt

Skriften på tapetet

Det er almindeligt at anskue skriftlig sprogfærdighed under en pædagogisk, eventuelt en undervisningspolitisk, synsvinkel. Jeg vedgår gerne at det også er mit udgangspunkt.

Når jeg alligevel giver mig i kast med at skrive om skriftlighed på denne plads, hvor det primært skal dreje sig om forskningspolitik (specielt i en fagsproglig, sagsproglig eller erhvervsproglig sammenhæng), så er det ikke alene fordi man ikke med rimelighed kan adskille forskning fra undervisning på et højt niveau (det er sagt så tit at udsagnet næsten er blevet redundant). Der er først og fremmest fordi skriftlig sprogfærdighed faktisk har en fælles fagpolitisk interesse for både forskning og undervisning, som jeg skal forsøge at vise. Desuden er skriftlig sprogfærdighed et emne der ligger mit hjerte nær, og det er jo dér man skal finde sine synspunkter.

Under alle omstændigheder er det for mig indlysende at skriftlig sprogfærdighed har brug for at blive sammenkædet med forskning, at blive fokus for en udforskning. Anvendt forskning i bedste forstand (og ikke nødvendigvis “formuleret udefra” som Henning Spang-Hanssen definerer det i *Hermes* nr 5, p. 8). Det kunne ligefrem kædes sammen med vores undervisningsministers idé om at vi bør forbedre os; men det er nu ikke fra ham inspirationen kommer.

Jeg må advisere om at det ikke er de store linier jeg vil tage fat på. Jeg vil ikke polemisere mod politikernes mangel på finansiell opmærksomhed over for sprogforskerne; ej heller mod Birger Andersen (*Hermes* nr 5, pp. 13-4), når han advarer mod at “knivene drages frem”, for derefter at påvise hvor forfordelte handelshøjskolerne er i forhold til universiteterne, og at argumentere for at handelshøjskolerne er “den bedste grobund for de nye initiativer” fremfor “de mere traditionsbundne universitetsmiljøer” — m.h.t. den politiske tildeling af penge, naturligvis.

I det hele taget vil jeg ikke polemisere mod nogen (men undervejs nok mod noget). Først og fremmest vil jeg gerne argumentere *for* noget, nemlig for en udforskning af metoder og midler i undervisningen i skriftlig sprogfærdighed, og af skriftlighed i det hele taget. Og for en fokusering af den skriftlige tekstfærdighed som et område der 1) kan kontrastere den mere ‘naturlige’ mundtlige dialogfærdighed, fordi skriftlighed alligevel

2) bruges som støtte og udgangspunkt for indlæring af både mundtlige og skriftlige færdigheder (i sproglige og ikke-sproglige discipliner). Desuden 3) er den skriftlige færdighed et naturligt mødested for almen og (pædagogisk) anvendt lingvistik, hvorved den også 4) kan være fokus for et samarbejde mellem forskningsberettigede og ikke-forskningsberettigede sprogundervisere.

I disse år, hvor teksten — fremfor ordet — i stadig højere grad sættes i centrum for lingvistikens opmærksomhed, prøves den skriftlige færdighed stadig ved oversættelsesprøver, hvis evaluering i høj grad er formelt fikseret. For nu at fokusere på handelshøjskolen, så fremgår det meget klart af eksamensbestemmelserne, at oversættelse har en stor bevågenhed hos uddannerne. Godt nok forudsættes det også at kandidaterne kan skrive rapporter. Hvad der præcis forstås herved, har jeg ingen erfaring med; men jeg har i anden pædagogisk sammenhæng ofte fundet, at en rapport primært er en kontrol af at eleverne har arbejdet rimeligt med deres temaer eller projekter. Altså en pædagogisk defineret teksttype.

Ved en kraftig prioritering af oversættelse begrænser vi vores elever. De lærer at være tro mod kildeteksten — selv om ækvivalens er et ganske komplekst krav — men sjældent at være kritiske over for den, end-sige selvstændigt produktive. Godt nok er der indført undervisnings- og eksamenskrav om kendskab til oversættelsesteori, og også teksttypologi nævnes som et vigtigt element. (Og i nogle sprogfag fremhæves også 'øvelse i fornuftig brug af ordbøger m.v.' — pudsigt nok undertiden kædet sammen med en eksamensform hvor hjælpemidler er forbudt).

Men disciplinen hedder ikke skriftlig sprogfærdighed (eller produktion eller kommunikation, som den mundtlige efterhånden har vundet hævd på at hedde); den hedder oversættelse og oversættelsesteori. Og det er da forunderligt at den stadig skal have navn efter en enkelt type af skrivedidaktik (eller i bedste fald en enkelt type skriftlig aktivitet), når man betænker hvor vide didaktiske muligheder der åbner sig ved et teksttypologisk udgangspunkt.

Spørgsmålet er om eleverne/kandidaterne har mere brug for oversættelse end for sproglig selvstændighed og kreativitet. Det spørgsmål kan deles op i nogle mere specifikke spørgsmål. (Rent bortset fra at nogle måske vil betragte min formulering som præjudicerende: der skal ikke, vil man måske hævde, være tale om et enten-eller, men om et både-og. Hertil vil jeg svare at jeg har i tidens løb set en del mere *både* end *og*.)

For det første er der oversættelsens didaktiske anvendelighed: er den pædagogisk motiverende? Næppe — elevernes glæde ved at producere oversættelser er nok ligefrem proportional med lærerens fornøjelse ved at rette dem. Førstnævnte føler at de har opfyldt deres elevpligt (antallet af indleverede oversættelser er nærmest en besværgelse af eksamensresultatet); sidstnævnte at han/hun har opfyldt sin underviserpligt (og — surt? — tjent sine penge). Faktisk vil jeg være så provokerende at hævde at oversættelse er den øvelsesform der stiller de færreste krav til fantasien hos såvel lærere som elever. Der er jo ikke megen variation eller progression i at gå fra den ene oversættelse til den anden. Og selv om jeg selv holder meget af at oversætte i ny og næ, finder jeg ikke at det er den aktivitet der giver flest udfoldelsesmuligheder for — endsige opelsker — en skriveglæde.

For det andet er der den sproglige udvikling: er oversættelse sprogligt befordrende, dvs. er den hensigtsmæssig for opøvelsen af særlige delfærdigheder, på det morfologiske, syntaktiske eller (special)leksikale niveau? Utvivlsomt — men det forudsætter at oversættelsesøvelser tilrettelægges i overensstemmelse med den ønskede delfærdighed, og den forudsætning forskertses af en moderne fremmedsprogspædagogisk imperativ: brug autentiske tekster. Sådanne lader sig kun undtagelsesvis bestemme i forhold til specifikke delfærdigheder. Iøvrigt er autenticitet en ganske problematisk størrelse når det drejer sig om tekststykker der tages ud af deres autentiske sammenhæng og anbringes i en pædagogisk.

For det tredje er der oversættelsens praktiske anvendelighed: har de færdige kandidater brug for at være kompetente oversættere? Måske — men oversætteren har også et stort behov for tekstkritisk fornemmelse; desuden medfører fremkomsten af stadig bedre maskinoversættelser et behov for evne til tekstbearbejdning; og vore kandidaters sproglige evner anvendes generelt nok bedre til tekstproduktion ud fra specifikke kommunikative opgaver end til oversættelse af forlæg der kan være produceret af folk uden særlig sproglig træning. Selv hvis vi akcepterer at vi (også) skal uddanne oversættere, er der ingen sikkerhed for at oversættelsesøvelser er den bedste (endsige eneste) måde at træne oversættelsesfærdighed på.

For det fjerde er der spørgsmålet om der findes alternativer til oversættelsen som didaktisk middel og mål. Og det gør der da. Som allerede nævnt er en teksttypologisk betragtning et fordelagtigt udgangspunkt for en differentiering af skrivedidaktikken. Den kan kædes sammen med en bredere forståelse af begrebet oversættelse.

‘Oversættelse’ er et godt middel til at *kontrastere* tekster, og tekstkontrastering er hensigtsmæssig til at indlære en praktisk fornemmelse for teksttyper. Men ved at beskæftige sig hovedsageligt med oversættelser til og fra dansk, bruger man kontrasteringen til at give eleverne en fornemmelse af to hovedtyper: danske og fremmedsproglige tekster. Og den kontrast kræver så megen opmærksomhed (omkring indlæringen af fremmedsprogets grammatik og leksis), at der bliver meget lidt til overs til andre teksttype-kontraster. Denne effekt mindskes næppe af at oversættelsesteori stilles op som en særlig disciplin ved siden af oversættelsesfærdighed.

At eleverne har vanskeligheder med et teksttypebegreb der ikke er sprogkontrastivt men f.eks. funktionelt baseret, viser sig ved at deres problemer ved at producere en version — på deres modersmål — af en fremmedsproglig tekst er næsten lige så store som deres problemer ved at oversætte til fremmedsprog. Det ser jeg som et fingerpeg om at deres (fremmed)sproglige udvikling har nået det punkt hvor de ikke primært har brug for yderligere indlæring af fremmedsprogets struktur, men snarere for indlæring af begreber om tekstproduktion — sammenhængen mellem teksters form og teksters funktion.

Hvis vi mener det alvorligt med ‘teksttypologi’ og ‘stilistisk og funktionelt dækkende gengivelse’, må vi i langt videre omfang bruge opgaver der fokuserer teksttypologiske (stilistiske, funktionelle, osv.) kontraster. Det kan vi f.eks. gøre ved at indføre ‘oversættelser’ fra én teksttype til en anden, uden samtidig at ændre sproget. Men naturligvis også på mange andre måder.

Det er her der er store gevinster at hente i et samarbejde mellem pædagogik og (anvendt) forskning i sprogbrug, mellem sprogunderviseren og sprogforskeren — som i næsten alle tilfælde er én og samme person, men som også med fordel kan mødes i grupper af personer med forskellig vægtning af det pædagogiske og det forskningsmæssige. Det er det fremmedsproglige områdes særkende at selv den der forsker på et abstrakt niveau, aldrig kan lade hånt om den fremmedsproglige færdighedsdimension (og det uundgåelige indlæringsmæssige aspekt der ligger heri); og at selv den der (af undervisningspolitiske grunde) hovedsagelig må se sig selv som underviser, ikke kan undgå at møde de deskriptive udfordringer der i den sidste ende må føre til (ud)forskning.

Handelshøjskolen har gode muligheder for at være grobund for et sådant samarbejde. Den har en stab af overvejende lingvistisk og sprog-

færdigheds- orienterede medarbejdere. Den har store hold af studerende for hvem målet er sproglig ekspertise, mediering og formidling. Og den har et tekstbegreb der — på grund af den fagsproglige dimension — ikke er bundet til en finkulturel distinktion mellem litteratur og ‘sagprosa’: denne forunderlige genre som kun fra en skønlitterær synsvinkel kan ses som en enhed.

Og der er nok af opgaver at tage fat på i den boldgade: Hvordan kan vi udforme nye opgaver der giver eleverne større (tekst)kritisk evne? Hvilken virkning vil sådanne opgaver have på elevernes evne til at udføre oversættelser mellem dansk og fremmedsprog? Er samme opgavetyper lige hensigtsmæssige til testning og indlæring? Hvis ikke, hvad kan vi så gøre for at befordre en didaktik der er mere orienteret mod indlæring end mod testning? Hvilken forbindelse er der i det hele taget mellem øvelsetype og (eksamens)færdighed? Hvordan kan vi med varierende opgavetyper i højere grad fokusere på (også tekstuelle) delfærdigheder? Hvilke tekst-kontraster er der særligt behov for at fokusere? Hvad sker der formelt ved gennemførelsen af en funktionel tekstmanipulation? Og hvad sker der funktionelt ved en formel manipulation? Og så videre.

Forskning i fremmedsprogspædagogik har vist at de mange røde streger i elevernes oversættelser har en højst usikker virkning. Nærmest upåviselig. Derimod kan det påvises at jo mere de skriver, des bedre bliver de. Målet for en vellykket skriveundervisning bliver altså elevernes skriveglæde (og skriftlige produktivitet). Og udfordringen for os bliver at skabe denne skriveglæde, til erstatning af den besværgende pligtaflevering af den ugentlige oversættelse; at give eleverne nogle udfordringer som de kan føle tilfredshed ved at møde.

Vi kender alle de små tegn på at der er behov for at ruske op i traditionen for at styrke motivationen. Men skriften på væggen er ikke altid let at tyde, og resultatet bliver ofte at vi forsøger os med ændringer inden for rammerne — oversættelsestekster med mere spændende/relevant indhold, overvejelser af oversættelsesteori, håndbogsbrug, osv. Mit forslag er at vi sætter fokus på den skriftlighed, der gennemsyrrer vores uddannelsessystem og århundredets kultur. Lad os for alvor sætte den skriftlige tekstfærdighed på tapetet.

