



Karen Lund

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



Ellen Bertelsen

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

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

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

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

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

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

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

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

En uddannelsesfaglig skriveproces

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

Rapporten skal if. lektionskataloget opfylde følgende kriterier¹:

Opgavetype 1: Patientsituationen

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

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

Lad os se på hvad disse punkter fordrer.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Det uddannelsesfaglige gråzonesprog

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

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

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

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

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

Særlige karakteristika ved gråzoneordene er:

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

Og endelig som en ekstra besværlighed:

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

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

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

Studerende: *Sklea* eller et eller andet.

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

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

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

(Lund og Bertelsen 2008:164-65)

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

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

Det uddannelsesfaglige sprog – en skriftlig udfordring?

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

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

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

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

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

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

Noter

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

Litteratur

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

www.alte.org/can_do/index.php

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

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

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



Udkast til Fjodor M. Dostojewskijs sidste roman
"Brødrene Karamasow".