

En rejse gennem skriveforskningens og skrivedidaktikkens univers



Karl-Heinz Pogner

Lektor, ph.d.
Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse.
Handelshøjskolen i København.

På den følgende opdagelsesrejse¹ gennem skriveforskningens og skrivedidaktikkens 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 opde-

les 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 skrivedidaktikkens 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 kognitiverne 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 revurderer deres trufne valg. L1 og L2 skribenterne gennemløber stort set de samme delprocesser (planlægning, tekstproduktion, bearbejd-

ning). 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 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- / andet-sprog 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 lærnere, som ikke magter fremmed- / andetsproget så godt, for mere øvede og viderekomne lærnere 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 skriveprocesspædagogik 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 lærernes 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 diskursfællesskaber², 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 kommunikerer 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 diskursfællesskab³:

- 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 følgebreve 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- / andet-sprog (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 diskurssfællesskaber 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 kognitivistiske 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 skriveværksted, hvor forskellige didaktiske tiltag integreres i en fælles kompleks tekstproduktionsproces.

Udenlandske byer

Lærerne 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. Lærerne 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 genrernes 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 fær-

digheder 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 lærnere og læreren skrives teksterne om, og de rettes til. Lærerne sættes på den måde i stand til at foretage deres valg af alternative formulerings- 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 genre-konventionerne 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 lære-situationer, 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.

Eksempler til Kognition og til Kunnen står på s. 30.