

# Intersproglig tekstsprogskultur – en udvidelse af dannelsesbegrebet<sup>1</sup>

På de videregående uddannelser sidder de studerende i vid udstrækning bøjet over læsestof på engelsk, der skal formidles på dansk i de afsluttende eksamensopgaver. De skal skrive resuméer af afsnit, artikler og bøger, de skal parafrasere fra vigtige sider hos teoretikerne, og de skal diskutere, kritisere og reflektere – alt sammen på dansk på baggrund af viden, termer og idéer erhvervet på engelsk. Det er ikke så let, som man kunne tro. Jeg har i to tidligere arbejder undersøgt, hvad der sker med det danske sprog i denne form for oversættelsesproces fra ét sprog til et andet, og det er ikke småting (Klitgård 2015; Klitgård 2018). Det er disse resultater, jeg gerne vil formidle til læseren her i håbet om, at man på vores uddannelser vil tage hånd om denne form for oversættelsesmedieret tekstsprogskultur, som de studerende gerne skulle mestre for at kunne opnå en form for flersproglig og interkulturel bevidsthed og viden. Det er et sprogmedierende kulturmøde, der bidrager til dannelsen, idet det skærper forståelsen for andres og eget indblik og udsyn og ikke mindst forståelsen for at få fingrene helt ned i ordenes betydning. Ved hjælp af oversættelsesmæssig viden og færdigheder kan man udvikle både personlige og generelle akademiske kompetencer som fx kritisk læsning og skrivning.



**IDA KLITGÅRD**  
Ph.d., dr.phil.  
Lektor, Roskilde Universitet  
idak@ruc.dk

## Problemet – eksempler fra hverdagen

Jeg lægger ud med et eksempel fra nogle studerendes projektrapport om Al-Jazeera English (Klitgård 2015: 143):

Den daværende emir, Sheik Khalifa bin Hamad Al Thani, red på pengebølgen og levede et liv i luksus, som ansigtet udadtil for et land, der fremviste en ekstrem form for *excessiv rigdom*.

Det er ikke nødvendigt at gå til de studerendes engelsksprogede kilde for at se den originale ordlyd. Man fornemmer straks en tæt, ordret oversættelse fra engelsk. Jeg vil her rette opmærksomheden på udtrykket “*excessiv rigdom*”, som er direkte oversat fra *excessive wealth*.

Et andet eksempel fra denne rapport er dette sted (Klitgård 2015: 144):

Med punkterne fremfører AJE således, at de efterstræber en mangfoldig nyhedsdækning, der ligger i tråd med Andersens fremhævelse af nyhedsparadigmets krav om distance, uafhængighed og upartiskhed, som journalisten skal udvise i omgangen med fakta (Andersen, 2007: 1). Blandt de normative idealer går alsidighed igen i alle tre punkter; som henholdsvis en journalistisk værdi, som divergerende synspunkter og meninger og som et fænomen, der beskriver forholdet mellem kulturer. Alsidighedsprincippet kan knyttes an til objektivitetsidealet, idet efterstræbelsen af objektiv nyhedsformidling samtidig vil fordre en alsidig dækning.

Her oversætter de studerende princippet om “*diversity*” på korrekt vis til “*mangfoldighed*” i starten af teksten for så pludselig at skifte til “*alsidighed*”, hvilket er noget ganske andet. Den engelske pendant for det er *versatility*. På den måde fejlfremstiller gruppen Al-Jazeera English.

Et andet eksempel på en uhensigtsmæssig og meningsforstyrende oversættelse er fra en anden rapport (Klitgård 2015: 146):

Ved “*Air Quality Act*” i 1967 blev staterne for første gang tvunget til at leve op til satte standarder.

Ordet “*ved*” er sikkert oversat fra det engelske *by*. Og udtrykket “*satte standarder*” findes ikke på dansk – hverken som idiom eller indholdsmæssigt, idet en “*standart*” er en rytterfane. Det er dermed di-

rette løftet fra engelsk *to set standards*, hvor substantivet til gengæld staves ligesom på dansk. Så det kan undre, at det alligevel forveksles med “standarter”. Her har de studerendes stavekontrol nok ikke fanget fejlen, og de studerende har ikke kendt til betydningen af “standart”.

Jeg kan også fremdrage eksempler fra BA-projekter skrevet på engelsk, men hvor resuméet er skrevet på dansk. Her ser man ofte, at den studerende oversætter fra sin egen opgave som i dette tilfælde (Klitgård 2017: 387-88):

Terror angrebene som fandt sted den 11. september, 2001 i Washington DC og New York City kom som en stor overraskelse for Amerika, som siden enden af den kolde krig havde været den eneste stormagt i verden.

Når man sammenholder med et afsnit i den studerendes introduktion inde i projektet, ser man tydeligt oversættelsen:

The terrorist attack on September 11, 2001 in Washington DC and New York City came as a big surprise to America, which had been the only superpower in the world since the end of the Cold War.

Her er der et problem med sammensat navneord (på dansk skal *terrorangrebene* i ét ord) samt en direkte oversættelse af udtrykket “the end of” til anglicismen “enden af”, idet vi på dansk ville sige *afslutningen på*.

Men sådanne utilsigtede oversættelser til *Danglish* finder ikke kun sted, når de studerende er på egen hånd. De finder også sted i en bunden opgave, der netop går ud på at spore sådanne ting. Da jeg på et tidspunkt lavede et forsøg med et lille hold på den humanistiske basisuddannelse på RUC, hvor jeg bad dem skrive et dansk resumé på 500 ord af George Steiners femsiders tekst “The Hermeneutic Motion” (1975) om netop oversættelse og havde gjort dem opmærksom på, hvad jeg ville se efter, opstod der ud over de nævnte samt andre typer af direkte oversættelser også en form for skjulte mentale oversættelser uden rod i forlæggets ordlyd. Her er et par eksempler (Klitgård 2018: 319):

Det andet skridt er derefter tilegnelsen og udvindelsen af betydning, der er karakteriseret af en epistemologisk vold og en indeslutning af betydning.

Udtrykket “karakteriseret af” forekommer at være direkte oversat fra engelsk *characterised by*, men optræder på intet tidspunkt i Steiners tekst. Den studerende har altså tænkt over teksten på engelsk og oversat denne tanke direkte til dansk. Her er et andet eksempel:

Oversætteren invadere [sic] og udtrækker information af originalen for at kunne oversættelse [sic] hvilket kan efterlade ham/hende med en følelse af tristed efter både succes og fiasko.

Udtrykket “efterlade ham/hende med en følelse af” er direkte oversat fra det engelske *leave him/her with a feeling of*, hvilket heller ikke optræder i den læste tekst. Der er atter tale om, at vedkommende har tænkt tanker og formuleringer på engelsk i hovedet og så oversat dem til et uidiomatisk dansk på papiret. En mere mundret oversættelse ville nok have været: *få ham/hende til at sidde tilbage med en følelse af*.

Et tredje eksempel er følgende (Klitgård 2018: 318):

George Steiners tekst ‘The Hermeneutic Motion’ handler om menneskets forståelse af meninger og strukturer i samfundet. Steiner mener, at vi lever i en symbolsk verden ...

Vi siger ikke “mener”, når vi mener *er af den opfattelse at*. Min hypotese her er, at på grund af tekstens hyppige brug af ordet “meaning” har den studerende ladet sig smitte med det ord og derfor oversat, hvad han eller hun har tænkt som *thinks* i de indre mentale formuleringer til “mener”. Dette bekræftes både andetsteds i denne tekstbid og i flere af de andre studerendes tekster, der alle skriver enten “tekstens mening”, “forståelse af meninger”, “importen af meninger” osv., hvor det skulle have været *betydning*.

## Intersproglig tekstsprogs kultur – en dannelsesrejse

Denne manglende forståelse for ords betydninger og brug på begge sprog kunne være kimen til den skriftsprogs kultur på uddannelserne, som for nylig er blevet beskrevet i et forskningsprojekt på SDU (Blom, Jonas Nygaard, Marianne Rathje m.fl. 2017). Det handler grundlæggende om et manglende aspekt af akademisk *literacy*, forstået som en epistemologisk og identitetsskabende dannelse snarere end en række tekniske *skills*. Som sagt mener jeg nemlig, at *literacy*-begrebet anskuet som dannelse skal udvides til også at omhandle

en intersproglig sensitivitet. Men først bør begrebet defineres og afgrænses, og her kan man gå til UNESCO:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO 2004: 13)

Vi finder en mere detaljeret kategorisering i kap. 6 “Understandings of literacy” i UNESCOs rapport *Education for All Global Monitoring Report* (UNESCO 2006). Den bringes her i en kortfattet udgave:

1. Literacy as an autonomous set of skills
  - reading, writing and oral skills
  - numeracy skills
  - skills enabling access to knowledge and information (e.g. information literacy, visual literacy, media literacy, scientific literacy)
2. Literacy as applied, practiced and situated
  - functional literacy
  - social literacy
  - literacy events
3. Literacy as a learning process
  - making sense of learning experiences/reading the world
  - critical literacy
4. Literacy as text
  - communicative and socio-political practices.

(UNESCO 2006: 148-152)

Jeg betragter *translation literacy* – altså intersproglig tekstsprogskultur – som indeholdende alle fire aspekter:

1. Det er en særlig sprogoverføringskompetence, der åbner op for viden om sprog, forskelle og betydninger af ord, begreber, udtryk osv.
2. Det er en anvendelsesorienteret kultur, der bliver praktiseret og placeret i en særlig institutionel og kulturel kontekst. Det er også en funktionel kompetence, idet evnen til at bevæge sig

mellem sprog og kulturelle betydninger er en intersproglig kompetence.

3. Det er en læringsproces, idet oversættelse er en kognitiv proces, der indebærer en høj grad af metasproglig problemløsning og stillingtagen (Wills 1994; Pym & Ayvazyan 2018). Her ved oplæres en særlig villighed til og interesse for at engagere sig i forskelligartethed og betydningsdannelse generelt.
4. Det er en kommunikativ praksis, der anvender kontrastiv analyse i den akademiske læsning og skrivning. Det er en formidlingspraksis, der søger mod at skabe korrekte rekonstruktioner af betydninger via netop denne analyse (Neubert 1991: 19).

Udviklingen af *translation literacy* bringer de studerende på en særlig sproglig bevidst og opmærksom dannelsesrejse, som gør, at de kan “develop their knowledge and potential, to participate fully in [the] community and wider society” (UNESCO 2004: 13). Det er på tide, vi retter fokus mod denne opdagelsesfærd, og derfor har jeg i den seneste udgave af lærebogen *Den gode opgave* skrevet et afsnit om denne problematik. Det indeholder følgende tjekliste til de studerende:

---

### **Tjekliste til skrivning af opgaver på baggrund af litteratur læst på fremmedsprog:**

- Vær bevidst om, at der ikke altid findes en 1:1-oversættelse fra ét sprog til et andet.
- Vær bevidst om, at der ligger mange sproglig-kulturelle betydningsnuancer i ord, udtryk og strukturer, som det er din opgave at undersøge og vælge imellem ved fx brug af flere gode ordbøger, internettet osv. på både fremmedsproget og dansk.
- Vær bevidst om, at du i læse- og tænkeprocessen ikke kommer til at formulere dig på fremmedsproget med henblik på at skrive det på dansk – abstraher fra forlægget, og tænk tingene forfra på dansk, inden du tager noter eller skriver decideret tekst.
- Brug de samme teknikker til resuméer og parafraaser fra et sprog til et andet, men tænk særlig meget over ordenes betydninger, når du sammenfatter med egne ord.
- Brug metasprog i dine opgaver til at forklare, at du har gjort dig særlige overvejelser over ord og begrebs betydninger og fremstillinger på det ene og det andet sprog.

- Slå stave- og grammatikkontrol til, mens du skriver. Så fanger du flere af disse fejl undervejs.
- Lad altid din tekst 'køle af', inden du afleverer, så du kan se og høre udanske formuleringer med friske øjne og ører, når du læser opgaven igennem med henblik på revideringer.

---

(Klitgård 2017: 389)

## Konklusion

Hvis man for alvor skal kunne forstå dybderne i den fremmedsprogede viden, man som studerende – og også sidenhen som forsker – forsøger at omsætte til læsbare og overbevisende akademiske studier på ens eget sprog, må man beherske det dobbeltsprogede kulturmønster, som internationaliseringens ensidige fokus på engelsk fjerner opmærksomheden fra. Og det er her, forståelsen for oversættelse kommer ind. En forståelse af oversættelse som både viden og færdigheder skaber større intersproglig og interkulturel kompetence og udgør dermed en social norm med dannende potentiale. Hvis det stod til mig, skal denne form for sprogbevidsthed med som pædagogisk norm i en bred indføring til det at læse på en videregående uddannelse.

## Noter

1. 'Intersproglig tekstsprogskultur' er min oversættelse af *translation literacy*.

## Litteratur

- Blom, J.N., Rathje, M., Le Fevre Jacobsen, B., Holsting, A., Hansen, K.R., Svendsen, J.T., Vildhøj, T.W. & Lindø, A.V. (2017). Linguistic deviations in the written academic register of Danish university students. *Oslo Studies in Language*, 9(3), 169-90.
- Klitgård, I. (2015). Using sources in English – writing about them in Danish: In search of translation literacy in academic writing. I: Génin, I. & Klitgård, I. (red.), *Translating the voices of theory/ La traduction des voix de la théorie*, Vita Traductiva, 8 (s. 135-152). Montréal: Éditions québécoises de l'oeuvre.
- Klitgård, I. (2017). Pas på med 'skjult' oversættelse fra fremmedsproglige kilder. I: Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (red.), *Den gode opgave: Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (5. udg.) (s. 385-389). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Klitgård, I. (2018). Calling for translation literacy: The use of

- covert translation in student academic writing in higher education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 306-23.
- Neubert, A. (1991). Models of translation. I: Tirkonnen-Condit, S. (red.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (s. 17-26). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Pym, A. & Ayvazyan, N. (2018). Linguistics, translation and interpreting in foreign language teaching contexts. I: Malmkjær, K. (red.), *The Routledge handbook of translation studies and linguistics* (s. 393-407). London/New York: Routledge.
- UNESCO (2004). *The plurality of literacy – and its implications for policies and programmes*. Education Sector Position Paper 13. Lokaliseret d. 3. september 2019 på [unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf)
- UNESCO (2006). Understandings of literacy. I: *Education for all global monitoring report: 147-159*. Lokaliseret d. 3. september 2019 på [unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf)
- Wills, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6: 131-150.