

Akademisk literacy i tysk i et brobygningsperspektiv

At skrive er svært – og regnes som en af de sværeste kompetencer i tilegnelsen og beherskelsen af et fremmedsprog. Skrivning kræver en samtidig aktivering af viden om indhold, sprog og tekstmønstre (jf. Mohr 2010: 993). Især i et formrigt sprog som tysk kan skriveprocessen blive bremset på grund af nødvendige overvejelser om den sproglige form. En af udfordringerne i et perspektiv på tysk skriftlighed som akademisk kompetence er forholdet mellem sproglig form og fagligt indhold, der tenderer til at blive adskilt. Vores centrale spørgsmål er, hvordan tilegnelsesprocessen af tysk skriftlighed kan anskues som en helhed af sprog og indhold og forbedres for elever og studerende. Desuden vil vi gerne argumentere for, at akademisk literacy ses som en kompetence, der både er sprogligt og indholdsmæssigt forankret.

Denne artikel, som afrapporterer resultaterne fra den tyske del af projektet om akademisk literacy i et brobygningsperspektiv (se Lindschouw m.fl. 2021 i dette temanummer), er teoretisk forankret inden for forskningsfeltet *reading to write*, akademisk literacy, herunder akademisk skrivning, samt ny skriftlighed, som belyses i nævnte oversigtsartikel i dette temanummer.



LARS BEHNKE

Dr.phil.

Universität Oldenburg og Københavns Universitet

lars.behnke@hum.ku.dk



ANNA SANDBERG

Ph.d., lektor i tysk

Københavns Universitet

annas@hum.ku.dk

I vores casestudie indgik der data fra stx-fortsætter a-niveau og et fagmodul i tysk kultur- og litteraturhistorie på tyskstudiets 2. semester på KU. Den repræsentative værdi skal ses i det lys, at kun 5,9 % af en studenterårgang har tysk fortsættersprog på a-niveau. Langt de fleste studiestartere på tysk på KU har forudsætninger på et b-niveau, som omfatter 51 % af en stx-studenterårgang (Børne- og Undervisningsministeriet 2020c). Denne fordeling mellem a- og b-niveau er en vigtig problematik, der hører til analysen af brobygning: at der arbejdes i dybden med skriftlighed på a-niveauet, mens det ikke udprøves på b-niveau (hvor det er en dimension af undervisningen, der skal understøtte det mundtlige). Der er således i vores undersøgelse ikke en direkte (kausal) forbindelseslinje mellem de to undersøgte niveauer. Det skal bemærkes, at vi naturligvis er klar over, at kun et fåtal studenter indskrives på tyskstudiet. Vi mener imidlertid, at en styrkelse af stx-tyskfagets akademiske potentiale kan knytte faget og sproget bedre sammen med de andre sprog og andre fag, både på gymnasiet og på universitetet.

Vores stx-informanter har trænet skriftlighed i 3.g med henblik på den nye skriftlige eksamen på fortsættersprog a (der på grund af COVID-19 kun blev afprøvet i begrænset omfang til sommerekamen), som tester tre områder: 1) læsning og præcis tekstforståelse, 2) sproglig viden og kunnen og 3) selvstændig skriftlig sprogproduktion. Tidligere omfattede prøven oversættelse, som nu er udgået. Udprøvningen af sproglig viden er ny: Her kræves ikke blot produktiv beherskelse af grammatik, men også metasproglig viden, fx om grammatiske kategorier, som ikke umiddelbart synes at stå i sammenhæng med fremmedsprogsundervisningens funktionelle og kommunikative sprogsyn. Hvad angår den frie skriftlige sprogproduktion nævnes i ministeriets evaluering af den skriftlige prøve, at eleverne har problemer med at sondre væsentligt fra uvæsentligt og at skabe struktur i teksten (Børne- og Undervisningsministeriet 2020d). Disse kompetencer: at prioritere og fremstille informationer vil vi kalde "tekstkompetencer", der både kræver sproglig og indholdsmæssig viden og hører til akademisk literacy.

Ser vi nu på tyskstudiets BA-studieordning 2019 for det undersøgte modul, hører "at disponere og skrive en mindre opgave på tysk" til færdighederne (Københavns Universitet 2019). Eksamen består i en skriftlig opgave på 8-10 sider på tysk, som skal besvare to spørgsmål inden for historie og litteratur. Der står intet eksplicit om skriftlighed i læringsmålene under modulet, men under kompetencer er nævnt at "præsentere et emne på akademisk tysk", dvs. her er det akademiske underforstået som del af det sproglige. Eksemplet

demonstrerer et meget typisk problem i de universitære studieordninger, nemlig at det sproglige kun specificeres i fagene/disciplinerne lingvistik, oversættelse og sprogfærdighed. At hverken skriftlighed eller det sproglige indgår som specificerede læringsmål i dette kulturmodul, kan ses som en opsplitning mellem sprog og indhold – med fare for, at de sproglige færdigheder og den sproglige progression i uddannelsen ikke bliver tydelig nok og ikke bliver integreret i alle studiets discipliner.

Skrivning på tysk: Oplevelse af en sproglig barriere

De undersøgte tyskelever og -studerende på begge niveauer oplever det at skrive en længere tekst på tysk meget anderledes end tekstproduktion i andre fag. På dansk og engelsk er der ikke nogen stor sproglig barriere at overvinde for at “kaste sig ud i indhold”, men denne refleks er hæmmet, når tankerne skal formuleres på tysk. Ifølge elevernes og de studerendes udsagn er deres skriveproces ofte opdelt i en indholdsmæssig del, hvor de skriver, uanset om den sproglige form er passende, nogle gange endda på dansk, og en sproglig del, hvor teksten bliver “fortysket”, dvs. enten oversat eller rettet ved hjælp af fx ordbøger eller grammatiske hjælpemidler. Det indikerer, at sprog og faglig erkendelse ikke udgør en helhed i tilegnelsen af tyske skrivekompetencer.

Akademiske kompetencer og tekstkompetencer

At skrive en akademisk tekst kræver a) at uddrage essentielle pointer af tekster baseret på relevant baggrundsviden ved hjælp af passende analysekriterier og b) at organisere og præsentere sine tanker i en meningsfuld tekststruktur (jf. også Niederdorfer, Ebner & Schmörlzer-Eibinger 2018). Imidlertid mener de undersøgte tyskelever og -studerende ikke, at disse er sprogspecifikke kompetencer. I stedet overfører de både analytiske kompetencer og viden om eksempelvis tekstkohærens fra andre tekstbaserede fag og udnytter dermed en slags transfaglig progression i stedet for en tyskfaglig progression.

På begge niveauer hersker der hos eleverne og de studerende en bevidsthed om, at opgaveformuleringen kræver en “akademisk” tilgang, selvom den skriftlige opgaves akademiske karakter divergerer. Uanset niveauet består opgaverne i en behandling af tekstmateriale, men tekster og analyserammer er meget forskellige. På gymnasiets A-niveau skal en nutidig litterær tekst analyseres meget tekstnært (med parafrase, karakterisering osv.) uden at kontekstualisere og ci-

tere fra sekundærlitteratur. På andet semester er tekstgrundlaget litterære tekster og historiske kildetekster fra tidsrummet 1780-1945, der skal sættes i historisk kontekst og perspektiveres til et større tekstpensum af forsknings- og sekundærlitteratur, hvilket kræver et referenceapparat med henvisninger til eksterne kilder.

Selvom de undersøgte BA-studerende følte sig godt klædt på til at skrive en akademisk opgave rent videns- og kognitions-mæssigt, så var den høje grad af frihed i udformningen af opgaven for nogle af dem et stort spring. Et særligt problem er, at den skriftlige opgaves form og krav ikke trænes i løbet af undervisningen. Det medfører også en stor variabilitet blandt de studerende i valg af struktur og genre. Hvor nogle tekster opfylder kravene til en typisk universitetsopgave, viser andre ikke nogen særlig genrebevidsthed, mens en tredje gruppe vælger at skrive forholdsvis stringent i en helt anden tekstgenre, fx en avisartikel. Set fra et brobygningsperspektiv bør akademisk skriftlighed praktiseres og bedømmes i en genkendelig tekstgenre og kræver skriveøvelser i undervisningen som en del af BA-uddannelsen.

Sproglig bevidsthed og sproglig korrekthed

Mens kravene om akademisk selvstændighed vokser fra gymnasiet til universitetet, så forsvinder – paradoksalt nok – de eksplicitte sproglige kriterier i læringsmålene i fag, der ikke er sprogpraktiske eller lingvistiske. En løsning kunne være at tillade dansk som eksamenssprog i de kulturelle og litterære fag. Men hvis den sproglige uddannelse i tysk skal betragtes som knyttet til den akademiske uddannelse i en helhed, så kræver det træning i tysk videnskabssprog omfattende ordforråd, idiomatik, sætningskonstruktioner og gener, der burde indgå i de faglige mål på første studieår, evt. som del af et decideret "skrivecurriculum" (Jf. Mohr 2010: 997).

Vores analyse af de skriftlige eksamensopgaver viser et bredt spektrum af forskellige sproglige niveauer, fejltypen og fejkilder inden for sprogfærdigheden. Her fokuserer vi på sætningsbygning, som viser, at parataktiske konstruktioner, bisætninger eller infinitivkonstruktioner er gymnasieelevernes foretrukne måde at binde to propositionelle indhold sammen. På BA-niveauet stiger sætningens kompleksitetsgrad, om end med meget stor variation. Hvor en del opgaver viser næsten hele spektret af videnskabssproglige konstruktioner (fx nominaliseringer, participiale konstruktioner, relativsætninger, komposita osv.), forbliver kompleksitetsgraden hos andre på et relativt lavt niveau. En kompleks syntaks kan gøre, at elever og

studerende mister overblik over sætningens struktur, hvilket øger sandsynligheden for grammatiske fejl, fx markering af kongruensforhold eller fejl i ordstillingen. Flere fejl og øget variabilitet kan dog også ses som tegn på, at den studerende er ved at udvikle sit sprog til et mere udbygget niveau.

For at undgå, at grammatiske fejl spiller en alt for stor rolle ved vurderingen, skelnes der i ministeriets vejledning mellem fænomener, der hindrer opfattelsen af indholdet, og “mindre betydningsbærende” fænomener (jf. Børne- og Undervisningsministeriet 2020a: 24 f.). Dermed er det modtagerens perspektiv, der er afgørende for bedømmelsen her. Men vores interviews med eleverne og de studerende viser, at også mindre betydningsbærende fænomener kan hæmme skriveprocessen. Dette kan ses som tegn på et højt ambitionsniveau i begge grupper, som ikke blot gerne vil gøre deres tekster forståelige, men også korrekte.

Læsning

At der er en sammenhæng mellem læsning og skrivning som hhv. receptiv og produktiv kompetence i tilegnelsen af fremmedsprog, er en indsigt i den empiriske forskning (jf. Klinger m.fl. 2019, der dokumenterer en sammenhæng mellem læseforståelse og leksikalsk diversitet i skriftlighed). Af vores interviews fremgår det, at både elever og studerende ofte oplever behovet for at oversætte tyske tekster i deres helhed til dansk for at være sikre på forståelsen. Sprogbeholderskelsen er altså langt fra så automatiseret, at denne oversættelsesoperation kan undgås. Der er således tale om den samme todeling som i skrivningen. På tyskstudiet er “forståelse” nævnt som et fagligt mål i det første fagmodul på første semester (Københavns Universitet 2019: 7 ff.), men der indgår ikke decideret læsetræning eller læsetests i undervisningen. Den skriftlige stx-eksamen kræver læseforståelse, og det fremgår af vores interviews, at der arbejdes med både stilladsering og forskellige former for læsepraksis i undervisningen, såvel en målorienteret (der kan kaldes reading-to-write, jf. fællesartiklen) til eksamensbrug som en mere universel for at “få indsigt, perspektiv på livet, for at reflektere” (lærerens ord), dvs. opnå viden om verden.

Diskussion og perspektivering

På baggrund af vores casestudie kan man stille forskellige spørgsmål, især 1) om det akademiske i højere grad kan integreres i tyskfaget på stx via arbejde med tekstkompetence og læsning, sådan at fokus i

skriftligheden ikke kun ligger i den snævert definerede sprogfærdighed? 2) om der bør arbejdes med en større sproglig bevidsthed i de ikke-sproglige fagelementer på BA-niveauet for at tydeliggøre progression i sprogfærdigheden? og 3) om BA-uddannelsen mere tydeligt burde skelne mellem almensproglige skriftkompetencer og videnskabssprog? Man kan som en start udnytte vores data til at komme med nogle forslag til en forandret sprogformidlingsstrategi uden en opsplitning mellem indhold og form, hvor tænke- og analysearbejdet først sker på dansk og derefter oversættes til tysk. De talrige transferfejl i de undersøgte tekster er et yderligere symptom på denne omvej. For at mindske aktiviteten af dansk i skriveprocessen kunne man koble udviklingen af tekstkompetence og det sproglige arbejde sammen, især ved at styrke grammatikundervisningens tekstbaserede øvelser, inkl. genreanalyse. På denne måde tilegner de studerende sig et repertoire af sproglige midler, der tillader den ønskede varierede og situationsadækvate sprogbrug. Denne bevidsthed kan også opøves via læsning.

Undervisere på begge niveauer bemærker, at elevernes og de studerendes evne til læse er blevet ringere, men ikke desto mindre vil vi pege på læsning som en måde at slå bro mellem indhold og sprog og dermed øge det akademiske i tyskfaget. Formålet med læsningen af de autentiske, ubearbejdede tekster er ifølge stx-vejledningerne for a- og b-niveau både en tilegnelse af ordforråd og viden om kultur, og denne synergi kunne godt udfoldes i et systemiseret tekstarbejde med fx kildekritik og genreanalyse, der evt. kunne indgå i den skriftlige udprøvning.

Et andet resultat fra vores undersøgelse er, at erkendelsen af de grammatiske formers semantiske eller kommunikative funktion faktisk også kan være motiverende for skriveprocessen. Et eksempel var konjunktiv I med mulighed for at markere talegengivelse med grammatiske midler, der af eleverne blev opdaget som en særlig udtryksmulighed på tysk. Med en forståelse af grammatikkens kommunikative funktion kan form motivere indhold og ikke kun omvendt. Dette kalder på kontrastive læringsmetoder, der øver grammatiske og leksikalske forskelle samt ligheder mellem dansk og tysk i enkelte funktionelle kategorier. Der er behov for at udvikle metoder til en funktionel, tvær sproglig sprogiagttagelse, som understøtter elevernes forståelse af formens funktion på dansk og samtidig tilegnelsen af de funktionelt tilsvarende tyske former (jf. forslag til funktionel grammatikundervisning i Bock og Jacobsen (2020)).

Der er brug for, at retningslinjer og studieordninger tilpasses og bedre synliggør forventningerne til forholdet mellem indhold og

det sproglige samt tydeliggør “det akademiske” som en kategori, der spænder over begge. Vores undersøgelse har vist, at brobygning ikke kun skal ske mellem niveauerne fra gymnasium til studium, men også mellem sprog og indhold på hvert niveau.

Litteratur

- Bock, K. & Jacobsen, S.K. (2020). På tværs af sprog – med litteratur og grammatik i fokus. *Viden om Literacy*, 27, 98-104.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020a). *Tysk fortsættersprog A, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-A-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020b). *Tysk fortsættersprog B, stx. Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 1. marts 2021 på 200706-Tysk-fortsættersprog-B-stx-vejledning-juni-2020.pdf.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020c). *Uddannelsesstatistik*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 26. februar 2021 på uddannelsesstatistik.dk/Pages/main.aspx.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020d). *Evalueret af den skriftlige prøve i tysk STX, maj-juni 2020 ved fagkonsulent Bente Hansen*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Klinger, T., Usanova, I. & Gogolin, I. (2019). Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(3), 75-103.
- Københavns Universitet (2019). *Fagstudieordning. Bacheloruddannelsen i tysk sprog og kultur*. København: Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Lindschouw, J. m.fl. (2021). Akademisk literacy i engelsk, fransk, spansk og tysk – et brobygningsperspektiv. *Sprogforum*, 73, 23-34.
- Mohr, I. (2010). Vermittlung der Schreibfertigkeit. I: Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbbd (s. 992-998). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.
- Niederdorfer, L., Ebner, C. & Schmölzer-Eibinger, I. (2018). Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz von Schülerinnen in der Zweitsprache. I: Griefhaber, W., Schmölzer-Eibinger, S., Roll, H. & Schramm, K. (red.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Writing in German as a Second Language. A Handbook* (s. 121-134). Berlin/New York: de Gruyter Mouton.