

Kommunikasjon i skriftlige elevtekster i spansk

Sonja Skjær, Universitetet i Oslo og Hellerud videregående skole

Diktet «Eit ord» av Olav H. Hauge illustrerer godt hvor viktig ord er for «å komme over» til mottaker, dvs. for å kommunisere. Jeg bruker ofte dette diktet for å vise viktigheten av å kunne ord og arbeide aktivt med ordforråd. I denne artikkelen bruker jeg diktet som et bilde på hvordan ordene bør settes sammen for å lage en vei å gå på over elva, over til den andre bredden, til mottaker.

I 2001–2002 var jeg med på et prosjekt¹ i regi av Læringscenteret (nå Utdanningsdirektoratet), der vi undersøkte skriftlige eksamenssvar i spansk fra våren 2001. Juan Eguiluz ved Universidad de Salamanca, en av Spanias fremste eksperter på vurdering av spansk som fremmedspråk, var vår samarbeidspartner. Etter mange år som lærere og sensorer i spansk følte vi behov for å få avklart nærmere hva som kommuniserer og ikke i norske spanskelevers skriftlige tekster når mottaker er morsmålsbruker som ikke kan

norsk. Vi ønsket å finne ut hvilke feil som fører til svikt i kommunikasjonen med *sympatisk innstilte innfødte lesere*². Dette «begrepet», denne lesemåten, kan sees på som et overordnet vurderingsprinsipp i vurdering av kommunikativ kompetanse. I styringsdokumentene i K06 finner vi verken begrepet kommunikativ kompetanse eller «vurderingsinstansen» *sympatisk innstilt innfødt språkbruker*, men i vurdering og sensurering er dette helhetlige kommunikative perspektivet det sentrale.

Eit ord

*Eit ord
-ein stein
i ei kald elv.
Ein stein til –
Eg lyt ha fleire steinar
skal eg koma yver.*

(Fra Olav H. Hauge (1994): Dikt i samling
Gjengitt med tillatelse av Det Norske Samlaget.)



Juan Eguiluz vurderte 16 norske eksamenssvar med dette kommunikative perspektivet som det sentrale. En god del av hans vurderinger, samt begrunnelsene for disse, var annerledes enn de norske sensorenes. Ifølge Eguiluz var gal bruk av pronomen, svak tegnssetting, dårlig tekstbinding generelt og problemer med plassering i tid og sted (for eksempel verbtider og tids- og stedsuttrykk) de feiltypene som ødela mest for god kommunikasjon. Det var m.a.o. på tekstnivået at





forskjellene mellom Eguluz' og norsk vurdering var tydeligst. De norske sensorene la mer vekt på morfologiske og syntaktiske feil og mindre på feil i tekstbinding.

Funnene var svært interessante, og jeg gikk i gang med utdypende undersøkelser som munnet ut i en masteroppgave³, der jeg prøvde å komme fram til et feiltpehierarki basert på hvilke feil som forstyrrer kommunikasjonen mest.

Feilanalyse med kommunikativt perspektiv. Med utgangspunkt i de språklige kategoriene Eguluz hadde pekt på som problematiske, foretok jeg en grundig feilanalyse av besvarelsene. Analysen fulgte fremgangsmåten utarbeidet av Pit Corder og Selinker på 1970- og 80-tallet og videreutviklet av bl.a. Sonsoles Fernández og Graciela Vázquez på 90-tallet, men jeg innførte en ny dimensjon i og med analysekategorien «Vurdering av feilens alvorlighetsgrad sett i lys av dens negative innvirkning på kommunikasjonen»⁴. Alle feilene innen de analyserte feiltpegruppene ble vurdert av utvalgte informanter (morsmålsbrukere). Det viste seg at det var de diskursive feilene og feil i ord og uttrykk, spesielt av typen «norvagismer» (som oppstår ofte ved direkte oversettelse av norske uttrykk til spansk, gjerne ved hjelp av ordbok), som forårsaket de største kommunikasjonsproblemene. Feil i de tradisjonelle grammatiske kategoriene var flest i antall i tekstmaterialet, og disse kan irritere *mottakeren*, spesielt hvis de blir veldig mange i en tekst, men de ødelegger *kommunikasjonen* i mindre grad enn norvagismer og diskursive feil.

Når det gjelder «norvagismer», har norsktalende spansklærere en «fordel» fordi de i de fleste tilfeller vil forstå hva som er ment i og med at de kjenner de norske uttrykkene og kan se «bak» feilen. Dermed blir kanskje ikke feilen tillagt sin rette «vekt», og elevtekster kan bli vurdert til for god. I gruppen diskursive feil i analysen befant det seg ulike språklige kategorier, men de har alle til felles at de skaper flyt og sammenheng (kohejsjon og koherens) i teksten gjennom sammenbindingsmekanismer og tekstbyggingskomponenter. Det ble hovedsakelig analysert feil i setnings sammenbinding (konjunksjoner, subjunksjoner og andre setningsbindere) på tekstens mikronivå (ord- og setningsnivå) fordi jeg var interessert i konkrete feil og deres betydning for kommunikasjonen med mottaker.

I de analyserte diskursive kategoriene finner vi først og fremst funksjonsord, dvs. ord som primært har en sammenbindingsfunksjon som for eksempel *og, men, når, fordi, at, som, derfor, dessuten*. I tillegg til slike sammenbindere har vi andre leksikalske og grammatiske koplinger som pronomen⁵ og proadverb. Pronomen ble fortrinnsvis analysert som grammatiske feil og proadverb (som f.eks. *hit, her, der, da*) som leksikalske feil. Disse har en henvisningsfunksjon som fungerer tekstbindende. Derfor kunne de blitt analysert innen diskursiv kategori, men de ble kategorisert som henholdsvis grammatiske og leksikalske feil i analysen. De diskursive feiltypene framstod totalt sett som aller mest kommunikasjonsforstyrende.

Oppsummering og mulige konsekvenser av feilanalysen. Analysens klareste funn var altså at det var «norvagismer» og feil innen tekstbinding i vid forstand som skapte størst kommunikasjonsproblemer. Dette fikk meg til å reflektere rundt egen og andres undervisning og fokus når det gjelder språklige kategorier og tekstproduksjon. Jeg tror vår språkopplæring tradisjonelt har vektlagt de rent morfosyntaktiske kategoriene (som ordbøyning og ordstilling)

Skall funnene i denne feilanalysen tas på alvor, bør vi vektlegge tekstdimensjonen mer og tidligere i opplæringen

og ordklassene med innholdsord. Funksjonsord, tekstbinding og tekstkompetanse har vært underordnet og noe man har ment at skulle komme seinere i opplæringen, eller som en naturlig utvikling av kompetanse hos eleven.

Skall funnene i denne feilanalysen tas på alvor, bør vi vektlegge tekstdimensjonen mer og tidligere i opplæringen. Dette er også i tråd med dagens språkdidaktiske tenking som baserer seg på et språk- og læringssyn der helhet, tekst og kommunikasjon prioriteres, i motsetning til tidligere da et mer strukturalistisk språksyn med fokus på det rent formelle og enkeltelementene i språket stod sentralt.



Læreplanen i fremmedspråk i K06 har inkludert tekstnivået allerede på nivå 1 bl.a. gjennom det eksplisitte kompetansemålet: *elevene skal kunne bruke grunnleggende strukturer og former for tekstbinding*. At selve ordet tekstbinding er nevnt i en så minimalistisk læreplan, viser hvor viktig man mener det er å arbeide aktivt med dette på lik linje med verb- og substantivbøyning osv. I tillegg skal elevene kunne tilpasse språket til ulike kommunikasjonssituasjoner og skrive tekster som forteller, beskriver og informerer. Matrisen med kjennetegn på måloppnåelse for skriftlig eksamen våren 2012 sier at elevene på nivå 1 må kunne «bruke variert og nokså målrettet tekstbinding», «skrive tekster med god sammenheng», «stort sett tilpasse til mottaker/ kommunikasjonssituasjon» og «bruke variert setningsoppbygging ...» for å få en karakter på over middels nivå. Vi ser her tydelig hvordan kommunikasjon og tekstkompetanse står sentralt i de norske styringsdokumentene for fremmedspråk.

// Hvis vi skal lykkes med å oppgradere tekstnivået og arbeide aktivt med tekstbinding på et tidlig stadium i opplæringa, kreves bevissthet om dette og gode oppgaver.

Hvis vi skal lykkes med å oppgradere tekstnivået og arbeide aktivt med tekstbinding på et tidlig stadium i opplæringa, kreves bevissthet om dette og gode

oppgaver. Dessverre har det vært lite av dette i de lærebøkene som har vært brukt i spanskundervisningen i norsk skole hittil.

Hvordan arbeide med tekstkompetanse og tekstbinding? God indre sammenheng er et viktig kjennetegn ved en god tekst, og mange tekstbindere går det fint an å arbeide med også på nybegynnernivå. Elevene arbeider med tekstbevissthet i norsk og engelsk, og det er ingen grunn til å utelate det i fremmedspråkfaget. Tvert i mot bør denne bevisstgjøringen starte tidligst mulig:

- Elevene må møte naturlig tekst helt fra begynnelsen, også i form av autentiske tekster. Det blir altså svært viktig å finne egnede autentiske tekster og lage gode oppgaver og innfallsvinkler til dem for å bevisstgjøre eleven på tekstbindingsmekanismene.
- Elevene må skrive i større helheter så snart det er mulig, og da må det fokusere på sammenbindingsmekanismer som f.eks. y (og), pero (men) og también (også) som likevel alltid presenteres tidlig.
- Det må lages egne oppgaver som direkte dreier seg om tekstbinding.

Hva skal til for kommunisere godt?

Det er viktig å bruke gode teksteksempler, modelltekster, der man fokuserer bevisst på sammenbindingsmekanismene. Dette kan være autentiske tekster, tekster lærer lager for dette formålet, eller gode eleveksempler. Plassen tillater ikke å eksemplifisere de ulike punktene i avsnittet over, men jeg vil likevel gjerne ta med et autentisk elev-

eksempel fra egen praksis. Elevens svar på oppgave 2 i eksamensoppgaven for nivå 1 fra våren 2011 (brukt som heldagsprøve høsten 2011) viser god tekstbinding.

Eleven gav meg tillatelse til å bruke svarene i klassen. Medelevene «lekte detektiver» for å finne ut hva som gjorde dette til en tekst med god flyt og sammenbinding. I fellesskap kom vi fram til de markerte ordene og uttrykkene, og elevene mente utvilsomt at de lærte mye om tekstbinding av å arbeide på denne måten⁶ (se faktaboks til høyre).

Elevtekster vil naturlig nok ha forskjellige språklige svakheter. Å ha klare kohesjonsmarkører, tekstbindere, er derfor kanskje enda viktigere for disse skriverne enn for mer rutinerne språkbrukere for å vise hvordan den logiske sammenhengen mellom setningene er. Kanskje kan andre svakheter i teksten oppveies i noen grad ved god tekstbinding og dermed gjøre teksten mer kommunikativ.



Spørsmål til eksamen (vår oversettelse til norsk):

Svar på spansk på disse spørsmålene. Svar med hele setninger.

- ¿Qué idiomas sabes? (Hvilke språk kan du?)
- ¿Dónde y cómo has aprendido los idiomas que sabes? (Hvor og hvordan har du lært dem?)
- ¿En qué situaciones usas y has usado los idiomas que sabes? (I hvilke situasjoner bruker og har du brukt språkene du kan?)
- ¿Por qué estás aprendiendo el español y cómo vas a utilizar el español en el futuro? (Hvorfor lærer du spansk og hva kommer du til å bruke språket til i framtiden?)

Elevbrevsvaraelsen:

- Sé muchos idiomas, **por ejemplo**: noruego, inglés, español **y** urdu.
- Los idiomas noruego, inglés y español he aprendido en Noruega, en las escuelas noruegas. **Pero** mi lengua materna, urdu, he aprendido en Pakistán, **y** un poco en Noruega **también**. He aprendido los idiomas trabajando con el vocabulario y la gramática. **Además** he aprendido los idiomas hablando con mis amigos y con mi familia.
- Uso los idiomas en las situaciones que necesito usar los idiomas. **Por ejemplo**, yo hablo noruego en la escuela, en casa y cuando salgo. **A veces** uso inglés y urdu en casa y con mis amigos. **A menudo** uso inglés **cuando** hablo con los extranjeros **que** no saben noruego. Español **por otra parte**, uso solamente en la clase de español.
- Estoy aprendiendo el español, **porque** opino **que** el español es un idioma divertido y muy interesante. **Además** opino que el español es muy importante, **porque** hay mucha gente **que** habla español hoy en el mundo.
Yo no sé como voy a utilizar el español en el futuro. **Quizás** voy a España en el futuro y encuentro amigos nuevos **y** quizás voy a pedir comida en un restaurante **o** en un café.

Referanser

- Gulbrandsen, K. (1999): *Vurderingsrettledning i moderne B- og C-språk skriftleg i vidaregåande skole*. Oslo: Eksamens sekretariatet.
- Hauge, O.H. (1966). *Dropar i austavind*. Oslo: Noregs boklag, s.28.
- Iverson, H.M., Ottes, H. & Solem, M.S. (2007). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Skjær, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid: Revista RedELE <http://www.educacion.gob.es/redede/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/SKJ-R.html>. (10.11.2012)

- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Vurderingsveiledning Fremmedspråk Til sentralt gitt skriftlig eksamen* http://www.udir.no/Upload/Eksamen/Videregående/Vurderingsveiledninger_2012/Fremmedspraak_vurdv_2012_BM.pdf

Fotnoter

- ¹Sammen med Sissel Skjoldmo og Svein E. Svendsen.
- ²Vurderingsveiledningen for fremmedspråk R-94: «... Sensor skal m.a.o. skilje mellom språkbruk som for ein sympatisk innstilt innfødd språkbrukar kan irritere og språkbruk som for ein slik språkbrukar øydelegg kommunikasjon.»
- ³Skjær, Sonja (2004): *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos*

en su examen final del bachillerato. Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

⁴Oversatt fra spansk: «Valoración de la gravedad del error según el efecto negativo en la comunicación»

⁵Den grammatiske kategorien som skapte størst kommunikasjonsproblemer var pronomen.

⁶I tilbakemeldingen til eleven tok jeg også opp andre forbedringsområder, f.eks. å unngå en del gjentakelser.