



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindadeild

FORSTÁÆLSSENS VEJE

*En kvalitativ undersøgelse af
islandske gymnasieelevers
brug af læsestrategier*

Ritgerð til M.Paed.-prófs

Ida Løn

September 2006

Háskóli Íslands
Hugvísindadeild
Skor Þýsku og Norðurlandamála

FORSTÁÆLSENS VEJE

*En kvalitativ undersøgelse af
islandske gymnasieelevers
brug af læsestrategier*

Ritgerð til M.Paed.-prófs

Ida Løn

Kt.: 241279-2009

Leiðbeinendur: Hafdís Ingvarsdóttir

Karen Lund

September 2006

i. RESUMÉ

Denne kvalitative undersøgelse af islandske gymnasieelevers brug af strategier i forbindelse med afkodningen af en dansk tekst, rullede ud af starthullerne i januar 2006, hvor idéen opstår og dataindsamlingen påbegyndes. Målsætningen var at undersøge lørnernes introspektive verbalisering af igangværende kognitive problemløsnings-processer i forbindelse med en mundtlig forståelsesmæssig afkodning af en dansk tekst. Informantgruppen talte 16 lørnere fra fire forskellige faglige niveauer. Den empiriske indsamling foregik på gymnasiet i Selfoss, Fjölbrautaskóli Suðurlands.

Lørnerne afkodede den danske tekst ved hjælp af kognitive, kompenserende og sociale og affektive strategier, imens forekomsten af metakognitive og hukommelsesmæssige strategier var forsvindende lille. Elicitationsmetoden byggede på think aloud metoden. Uafhængigt af fagligt niveau observeredes det omfangsrigeste verbaliserede produkt hos de lørnere, der benyttede sig af engelsk transferens, af indholdsmæssige, formelle og lingvistiske skabeloner til forståelse og af sociale strategier. Lørnerne benytter sig ubevidst af et stort antal strategier, opnåelsen af en større strategisk bevidsthed igennem målrettet undervisning ville åbne op for en mere målbevidst benyttelse af strategier.

ii. FORORD

Da jeg for godt et års tid siden i forbindelse med mit M.pæd.-studie i dansk forelagde nogle gymnasieelever i 1.g. et mindre opgavesæt til træning af ordforrådstilegnelse, opdagede jeg, at når eleverne afkodede et ord forståelsesmæssigt kalkulerede de ofte anderledes end jeg havde forudset. Almindelige danske ord som jeg ikke havde forestillet mig ville volde dem vanskeligheder, var til stor besvær, imens de ubesværet afkodede ord som “vulkanudbrud”, “sagaø” og “underjordisk”. Jeg var fascineret af deres mangeartede strategiske forhandlen sig frem til betydning – nærværende projekt udspringer af denne fascination.

Jo flere sprog man lærer, jo mere støtte har man i ens sproglige baggage i forbindelse med indlæring af nye sprog. Det ved jeg, men er det almen viden for islandske gymnasieelever? Engelsk er det fremmedsprog, som fylder mest i de unges dagligdag i dag. Sproget bruges i et uendeligt antal kontekster, som de unge gerne vil være en del af og derfor opsøger uden opfordring. Som fremtidig dansklærer i Island står jeg på sidelinien og følger misundeligt med – for det danske tiltrækker ikke eleverne. Den artikel som jeg valgte at forelægge eleverne var tænkt som et led i en bevidstgørelse af a) at der er emner, som har noget med det danske sprog og Danmark at gøre, som er spændende og vedkommende for islandske gymnasieelever, og b) at det er underordnet hvor meget eller

hvor lidt man kan i dansk; ens eksisterende sproglige kundskaber, som f.eks. i engelsk, kan og bør udnyttes i forbindelse med læseforståelse.

Da jeg påbegyndte mit danskstudie på Islands Universitet, stod det hurtigt klart for mig, at der var stor forskel på mine islandske medstuderendes skriftlige og mundtlige kompetence. De afleverede skriftlige opgaver af stor sværhedsgrad, imens de undværgende sank ned i stolesædet, når det galdt frie diskussioner. Jeg fik altså straks på fornemmelsen at deres skolemæssige baggrund var en anden end min. Fra da af begyndte jeg at interessere mig for at opfange de signaler, der fortalte hvordan islandsk sprogundervisning foregår. Det har imidlertid ofte været vanskeligt at udskille rygter fra fortiden fra faktiske nutidige undervisningsformer, så denne undersøgelse er et lille skridt på vejen imod at finde ud af hvordan situationen ser ud i forbindelse med de igangværende tendenser inden for islandske gymnasieelevers danskkundskaber.

Under indsamlingen af mit empiriske materiale på gymnasiet Fjölbrautaskóli Suðurlands, søgte jeg hjælp og støtte hos skolens ansvarshavende i forbindelse med danskfaget, Elísabet Valtýsdóttir. Ud over at kende eleverne som blev stillet til min rådighed personligt og fagligt, har Elísabet også en baggrund som forsker i og udarbejder af undervisningsmateriale i forbindelse med dansk som fremmedsprog i Island, hvilket kom mit projekt til gode. Jeg vil endvidere nævne dansklærerne Aðalheiður Jónasdóttir, Brynja Ingadóttir og Ingibjörg Ó. Sigurðardóttir, som afså dyrebar undervisningstid til fordel for at lade deres elever deltage i denne undersøgelse.

Den største støtte og vigtigste vejledning fik jeg af Hafdís Ingvarsdóttir, som via en evne til at balancere imellem promte og konstruktiv kritik og en personlig opbakning, har været et fast holdepunkt igennem hele processen. Jeg vil endvidere takke Karen Lund for hendes deltagelse og kompetente vejledning.

INDHOLDSFORTEGNELSE

i.	RESUMÉ	
ii.	FORORD	
1.	Indledning	2
2.	Målsætning	2
3.	Læservejledning	3
4.	Indgang til teorien	4
5.	Præsentation af det empiriske materiale	6
5.1	Design	6
5.2	Elicitation og informantgruppe	6
5.3	Tekstvalg	9
5.4	Thinking aloud i par	11
5.5	Data- og analysemetodiske overvejelser	12
6.	Det teoretiske bagland	16
6.1	Strategier	16
6.2	Kognitive læseprocesser	18
7.	Undersøgelsen	23
7.1	Kognitive strategier	23
7.1.2	Transferens	24
7.1.3	Negativ transferens	29
7.1.4	Argumentation på baggrund af viden om dansk	34
7.1.5	Tekstuel bevidsthed	37
7.1.6	Hvordan sætningerne angribes	43
7.1.7	Eksplicite kommentarer	45
7.2	Kompenserende strategier	49
7.2.1	Gode gæt	50
7.2.2	Ordklassificering	56
7.2.3	Tidens sprogtrend	59
7.3	Sociale og affektive strategier	64
7.3.1	Samarbejde	65
7.3.2	Afkodning med konnotativt præg	71
8.	Diskussion	73
9.	Pædagogisk perspektivering	79
10.	Konklusion	83
I.	LITTERATURHENVISNING	
II.	OVERSIGT OVER BILAG	
BILAG 1:	Artiklen ”I byen med Bowie”	
BILAG 2:	Eksempel på transskription / par nr. 4	
BILAG 3:	Dansk oversættelse af transskription / par nr. 4	

1. INDLEDNING

Vejen imellem forskning og praksis er ofte lang og stenet. Til trods for at forskningen i lærerstrategier efterhånden har fundet sted i over et kvart århundrede, virker det ikke som om at teorien i almindelighed har vundet indpas i undervisningen. Forskningen har igennem mange år peget på hensigtsmæssigheden i at undervise strategier – istedet for at lære et sprogs samlede forråd af ord, burde eleverne lære at benytte nogle strategier, der gør dem istand til at at fortage en afkodning af et ord, som de ikke før har gjort bekendtskab med. Dette projekt beskriver islandske gymnasieelevers standpunkt i forbindelse med benyttelsen af strategier, når de bliver stillet overfor læseforståelse.

2. MÅLSÆTNING

Jeg vil undersøge lærernes introspektive verbalisering af igangværende kognitive problemløsningsprocesser i forbindelse med en forståelsesmæssig afkodning af en dansk tekst. Dette vil jeg forsøge at gøre ved at svare på:

- Hvordan og ved hjælp af hvilke strategier rationerer elever sig frem til en forståelse af en tekst, som de ikke har gjort bekendtskab med før?
- Hvori ligger forskellen imellem de lærere der frembringer et observerbart strategisk verbaliseret produkt og dem der ikke gør det?

Mit hovedsigte på baggrund af en indsamling af empirisk data er at karakterisere læreres benyttelse af strategier i forbindelse med receptiv afkodning af en skrevet tekst. Jeg har optaget 8 informantpars indbyrdes forhandling på islandsk i forbindelse med deres forståelsesmæssige afkodning af en udvalgt dansk tekst. Jeg bad dem om at oversætte den danske tekst mundtligt. Herefter jeg understregede, at jeg mit formål var at undersøge deres kognitive problemløsningsprocesser, ikke deres oversættelsesmæssigt evner, og at deres verbalisering underforløbet ville gøre disse processer observerbare.

3. LÆSERVEJLEDNING

I den teoretiske indgang gør jeg kortfattet rede for det eksisterende forskningsgrundlag i forbindelse med lærerstrategier, og kognitive problemløsningsprocesser – herunder i særdeleshed i forbindelse med læseforståelse. Jeg beskriver min indgangsvinkel til emnet, og jeg forklarer endvidere hvor denne undersøgelse kommer ind i det store forskningsmæssige billede.

I det efterfølgende afsnit præsenteres undersøgelsens empiri; designet fremstilles, elicitationen gennemgås og informanterne præsenteres. Herpå gør jeg rede for tekstvalget og for hvorfor de studerende løste den stillede task i par. Derpå følger et vigtigt afsnit, hvor jeg fremstiller data- og analysemetodiske overvejelser i forbindelse med projektets metodiske opbygning. Derefter går jeg over til en mere gennemgribende gennemgang af undersøgelsens teoretiske bagland. Efter denne følger en kortlægning af resultaterne, hvor undersøgelsens resultater fremvises. Efterfølgende ses en diskussion på baggrund af disse resultater, hvor undersøgelsen sættes ind i en større forskningsmæssig sammenhæng. I den pædagogiske perspektivering uddrager jeg undervisningsmæssige retningslinier på baggrund af undersøgelsen. Og afslutningsvis samles projektets tråde i en konklusion.

Endvidere vil jeg benytte lejligheden til at komme med nogle formelle kommentarer: På baggrund af en vudering omkring projektets tilgængelighed, besluttede jeg mig for at foretage en konsekvent oversættelse af de udvalgte transskriptionscitater. Denne oversættelse er skrevet i kursiv og forefindes i en parentes bag ved de kortere sætninger, og på samme vis men under de længere sætninger. Disse oversættelser er til tider foretaget på baggrund af min personlige fortolkning eller vudering, som f.eks. i forbindelse med eksempler hvor man ikke informanterne taler så utydeligt, at det var svært at afkode forhandlingerne. Derfor bygger mine oversættelser til tider på min subjektive kontekstbetingede fortolkning.

4. INDGANG TIL TEORIEN

I gennem de sidste to årtier har der været en stigende interesse for hvordan lærnere bearbejder optagelsen information og oplagringen af de færdigheder, som sprogindlæring kræver. Det der gør, at denne forskningsgren tiltrækker sig opmærksomhed, er muligheden for at finde ud af "how language learners are successful", hvilket ville gøre os i stand til at designe, "our methodological approaches to develop these skills. Learning strategies are commonly defined as the *skills, tactics* and *approaches* which learners adopt in dealing with their language learning", (Harris og Grenfell, 2004: 121).

Forskningen i forbindelse med lærerstrategier opstartes i 60'erne og 70'erne som en del af en gennemgribende omvæltning, der flyttede undervisningens fokus fra "a predominantly teachingoriented perspective, to one which included interest in how the actions of learners might affect their acquisition of language", (Schmitt, 1992: 199). Dette skete blandt andet igennem Bruners udvikling af kognitiv psykologi, (Harris og Grenfell, 2004: 121). De første undersøgelser lagde ud med at fokusere på en kortlægning af de strategier som den såkaldte "gode lærer" benytter sig af. Ifølge O'Malley og Chamot (1990:2), var der tale om forskere som f.eks. Naiman, 1978 og Rubin, 1975. Denne kortlægning skete på baggrund af læreres introspektive rapporter om deres generelle kommunikative og indlæringsmæssige tendenser (Færch og Kasper, 1987: 14-15). Herpå fortsættes forskningen omkring undervisning i strategisk ordforrådsindlæring, ifølge O'Malley og Chamot (1990:2) udføres den bl.a. af Cohen and Apeh, 1980 og 1981; Levin, 1981. Og i forbindelse med kognitive studier af lærerstrategier har fokus været koncentreret omkring hvilken effekt undervisning i strategier har på forskellige typer lærere – man kan ifølge O'Malley og Chamot (1990: 3-8) bl.a. konsultere Brown, 1983; Chipman, Segal og Glaser, 1985.

Min undersøgelse indfanger et studie af den variabilitet i forbindelse med brug af strategier, som man kan observere hos en fagligt bred informantgruppe i alderen 18-20 år. Det introspektive studies forskningsmæssige værdi har været omdiskuteret fra starten af dets historie. Kritikken har først og fremmest været af reliabilitetsmæssig karakter: Er lærere i stand til at verbalisere igangværende mentale processer? I hvor høj grad betyder forskerens instruktioner/eksempler at den enkelte informant verbaliserer det forskeren er ude efter? Har verbaliseringen en indvirkning på de kognitive processer, der betyder at disse ville have formet sig anderledes hvis kravet om verbalisering ikke havde været der? Men på den anden side er det netop igennem introspektive protokoller, vi kommer nærmest

lørnerens kognitive processer, (Brown og Rodgers 2002: 73). Dette vender jeg imidlertid tilbage til i afsnittet Data- og analysemetodiske overvejelser

At undersøge dansk i Island i hvilken som helst afskygning er værdifuldt, ikke kun for dansklærere og -interesserede i landet, men også uden for landets grænser, af den grund at det allerede eksisterende forskningsmateriale er begrænset i forbindelse med netop dette sproglige område. Denne undersøgelse er af interesse for hvem som helst, der arbejder med fremmed- eller andetsprog, og ikke mindst for sprogforskere der ved hjælp af introspektion og verbale protokoller bevæger og har bevæget sig inden for rammerne omkring fremmedsprog og lærerstrategier.

5. PRÆSENTATION AF DET EMPIRISKE MATERIALE

5.1 DESIGN

Jeg indsamlede data til undersøgelsen i januar og februar 2006. Mine data består af båndoptagelser af otte pars indbyrdes mundtlige forhandling sig frem til en forståelse eller oversættelse af en dansk ukendt tekst. Jeg er endvidere i besiddelse af de notater, som parene blev bedt om at nedskrive under optagelserne.

Projektets formål er at undersøge en gruppe islandske gymnasieelevers brug af strategier, dette sker på baggrund af et kvalitativt og introspektivt studie af 16 elever, som bygger på think aloud. Dette design har både fordele og ulemper. På grund af den kvalitative tilgang vil undersøgelsens resultater pege på nogle tendenser, som endda muligvis er lokalt betingede – men det vil ikke være muligt at drage nogle globale eller generaliserbare konklusioner. Dertil kommer at introspektion i kognitive processer som forskningsmetode bliver kritiseret for dets reliabilitet, hvilket jeg vender tilbage til under afsnittet ”Data- og analysemetodiske overvejelser”.

5.2 ELICITATION OG INFORMANTGRUPPE

Undersøgelsen er et kvalitativt projekt, hvis resultater bygger på en fagligt varieret gruppe på 16 informanter i alderen 18-20 år, som er igang med obligatorisk dansk på gymnasieplan.

Eleverne der deltog i undersøgelsen, repræsenterer altså en fagligt bred gruppe, der har den samme grundskolemæssige baggrund i forbindelse med indlæring af dansk. De går på det tværfaglige gymnasie Fjölbrautaskóli Suðurlands, der ligger i Selfoss. Gymnasiets undervisningssystem er opbygget omkring en standpunktsmæssig elevinddeling i forbindelse med hvert enkelt fag. Min informantgruppe er sammensat af elever fra fire forskellige hold, nemlig: 102, 202, 212 og 203. Denne inddeling er udført på baggrund af deres standpunkt fra grundskolen. Det obligatoriske forløb i forbindelse med dansk, kan tages i forskellig tempi, som tæller det samme antal points og undervisningstimer. Jeg fik elever fra to forskellige tempi:

1. 103 – 203 :

- Elever der kommer med karakteren 7 og herover fra grundskolen
- 2 x 3 point > tages på 2 semestre

2. 102 – 202 – 212:

- Elever der kommer med karakteren 5-6 fra grundskolen
- 3 x 2 point > tages på 3 semestre

Min informantgruppe består af 1 par fra 102, 3 par fra 202, 1 par fra 212 og 3 par fra 203.

Elevernes udvælgelse og parring foregik tilfældigt: Nogle par bestod af en pige og en dreng, andre af to studerende af samme køn. Nogle par blev valgt af deres pågældende lærer og andre meldte sig frivilligt. Ud fra et objektivt perspektiv på baggrund af projektets formål, var der kun et enkelt par, der fungerede dårligt som par; det var en pige og en dreng, som meldte sig frivilligt, de var generte, og istedet for at kompensere for egen manglende viden ved at støtte sig fagligt til den anden, lukkede de sig hver for sig inde i sig selv. I forbindelse med de andre par, var der ofte en forskydelse i deres faglige dygtighed, men dette havde imidlertid ikke nogen negativ virkning på deres verbaliserede forhandlinger og deres benyttelse af strategier.

I forbindelse med elicitationen mødte jeg op på aftalte dage, hentede et par af gangen, hvorpå vi begav os ned i et lydtæt kælderrum. Eftersom eleverne ikke kendte mig, anså jeg det for vigtigt, at vi talte sammen før optagelserne, for at formindske eventuelle negative affektive faktorer. Duncker anbefaler at man instruerer informanterne som følgende; ”Try to think aloud. I guess you often do so when you are alone and working on a problem.” (Duncker, 1926; understregning forekommer i original, citeret af Ericsson og Simon, 1987: 36). Imens Claparede anbefaler; “Think, reason in a loud voice, tell me everything that passes through your head during your work searching for the solution to the problem.” (Claparede, 1934, citeret af Ericsson og Simon, 1987: 36). Og Smith (1971) foreslår: ”In order to follow your thoughts we ask you to think aloud, explaining each step as thoroughly as you can” (Citeret af Ericsson og Simon, 1987: 38). Jeg havde disse instruktioner i baghovedet, da jeg forberedte informanterne på tasken.

Selve elicitationen foregik således at eleverne fik et uddrag af en dansk artikel, som de på islandsk skulle nå frem til en forståelse af i fælleskab. På baggrund af en bevidsthed omkring den omfattende kognitive aktivitet der finder sted i forbindelse med receptive tasks, som læsning, valgte jeg at lade informanterne føre forhandlingerne på islandsk. Dette projekts fokus er strategier i forbindelse med læseforståelse, derfor anså jeg det for vigtigt at informanternes kognitive energi skulle bruges på de verbale forhandlingers strategiske indhold, og ikke på det produktive udtryk. Hvilket altså betød at informanterne bearbejdede artiklen på islandsk.

Artiklen beskriver hvordan forsangeren fra det danske band Kashmir møder David Bowie, og de planlægger et fremtidigt samarbejde. (Kort tid efter optagelserne begyndte islandsk musik-tv at vise videoen til den sang som Kashmir og Bowie producerede i samarbejde.) Jeg havde taget den originale artikel med, og indledte hver optagelse med en uformel snak om musik. Herefter spurgte jeg dem om hvordan de afkoder noget, som de ikke umiddelbart forstår, og så forklarede jeg, at jeg havde tænkt mig at undersøge hvordan de tænker, når de oversætter en dansk tekst. Til slut bad jeg dem om at nedskrive de ord, de havde problemer med plus det bud på en oversættelse som de eventuelt nående frem til. Denne indledning har uundgåeligt varieret lidt fra par til par, og jeg skal ikke kunne udelukke at det kan have påvirket mine data, men min bevidsthed om denne eventuelle variation, har forhåbentlig formidsket eventuelle uligheder så vidt muligt.

Efter optagelsen var gået i gang, var jeg til stede, men sagde ikke noget. Jeg nikkede og smilede, når de havde brug for et skub til at komme videre, og jeg havde to skilte som jeg viste dem, hvis de gik i stå. På det ene stod der "Gæt! :)" på det andet stod der "Fortsæt! :)", men ellers var der ingen interaktion imellem dem og mig.

Mine data består altså af:

- en båndoptagelse af 8 pars afkodningsmæssige forhandlinger på baggrund af think aloud plus skriftlige notater af varierende omfang fra hver af de 8 par

Elicitationen bygger på think aloud-metoden, hvilket dannede grundlag for mine udførelsesmæssige valg m.h.t. at optage informanternes afkodning i par, at lade dem oversætte en hel tekst, i stedet for f.eks. enkelte ord, og at lade dem føre forhandlingerne på deres modersmål. Min hensigt bag disse valg var at gøre situationen så naturlig som mulig og derigennem at formindske eventuelle forstyrrelser af verbaliseringen af de kognitive processer i forbindelse med løsningen af tasken. De næste tre afsnit behandler disse udførelsesmæssige valg.

5.3 TEKSTVALG

Som jeg også var inde på i forordet, valgte jeg teksten som informanterne bearbejder som et led i elevernes bevidstgørelse af a) at der er emner, som har noget med det danske sprog og Danmark at gøre, som er spændende og vedkommende for islandske gymnasieelever, og b) at det er underordnet hvor meget eller hvor lidt man kan i dansk; ens eksisterende

sproglige kundskaber, som f.eks. i engelsk, kan og bør udnyttes i forbindelse med læseforståelse.

Jeg støttede jeg mig bl.a. til Nuttalls opstilling fra 1996 i forbindelse med tekstvalget. Hun fremsætter nogle kriterier for hensigtsmæssigt valg af læsetekster i forbindelse med undervisning i andetsprog. Hendes referenceramme gælder altså undervisning i engelsk som andetsprog, men der ser ikke ud at at være nogle hindringer for en overførsel af kriterierne til forskning i forbindelse med dansk som fremmedsprog:

“1. Suitability of content: material that students will find interesting, enjoyable, challenging, and appropriate for their goals in learning English (/dansk).

2. Exploitability: a text that facilitates the achievement of certain language and content goals, that is exploitable for instructional tasks and techniques, and that is integratable with other skills (listening, speaking, writing).

3. Readability: a text with lexical and structural difficulty that will challenge students without overwhelming them”, (citeret af Brown 2001: 314).

Jeg valgte et interview som man kunne finde på Politikens kultursider lørdag d. 8. okt. 2005 – det var altså kun nogle måneder gammelt, da dataindsamlingen fandt sted. I artiklen interviewer den renommerede kulturjournalist Kim Skotte, Kasper Eistrup forsangeren for det danske rockband Kashmir i forbindelse med udgivelsen af et nyt album. Dette album skiller sig ud fra andre udgivelser, fordi to verdenskendte rockveteraner, David Bowie og Lou Reed, optræder på det.

Valget blev altså foretaget ud fra overvejelser på baggrund af dens appel til informanterne, herunder især ud fra:

- Indhold: Velkendt musik, kendte mennesker, stemningen omkring en koncert
- Autencitet og genre: Artikel fra en af de store danske aviser
- Ordforråd: Blandet – fremmedord, låneord fra engelsk og hverdagsagtigt talesprog
- Teknisk opbygning: Let forståeligt kronologisk forløb med mindre spring fremad, krævende idiomatiske betydninger

“I byen med Bowie” er dog først og fremmest valgt ud fra en bedømmelse af dens indholdsmæssige appel til informanterne. Faget dansk er som sagt typisk ikke populært i islandske skoler, derfor var det ekstra vigtigt at vælge en tekst, der kunne være bindeled imellem ”kedelig danskundervisning” og informanternes hverdag og interesser. Ved at vælge en tekst om musik, kendte mennesker og koncertsstemning, håbede jeg på at kunne vække informanternes opmærksomhed, og derigennem opnå et bedre verbaliseret og

strategisk resultat. Jeg rådførte mig med gymnasiets ansvarshavende for danskundervisningen, for at hun kunne stadfæste at artiklens sværhedsgrad var på linie med det som de informanter, der var kommet længst, arbejdede med til daglig. Dette gjorde jeg på baggrund af at: "Studies have shown topics which interest students the most in their own culture can assist them in their comprehension of the same subjects in foreign language texts...", (Ketchum, 2006: 24). Ifølge Ketchum kan undervisere "...present linguistically challenging texts to their students provided that the students have adequate preparation in the cultural content of the material.", (Ketchum, 2006: 25). Med dette for øje og på baggrund af at jeg ikke havde tid til at mødes med informanterne før optagelserne skulle finde sted, valgte jeg en ordforrådsmæssigt tung tekst, som til gengæld omhandlede et emne, som de rimeligvis ville være enten bekendte med eller interesserede i; "as reader interest in the topic also seems to play a role in L2 reading comprehension", (Ketchum, 2006: 24).

Vi ved endvidere, at "the more automatized a skill is, the less its underlying cognitive processes are available for introspection", (Brown og Rodgers, 2002: 72). Dette betød at artiklen som det endelige valg ville falde på, blev nødt til at være af en vis sværhedsgrad. Jill Fitzgerald foretog i 1995 en sammenfatning af undersøgelser omkring kognitive læseprocesser, der har været foretaget i USA. På baggrund af disse undersøgelser kunne hun, ligesom Ketchum for oven, fastslå at "when only content or only form was unfamiliar, unfamiliar content presented more difficulty than did unfamiliar form", (Fitzgerald, 1995: 153). Dermed ikke sagt at genren var ukendt for informanterne; det vigtigste i forbindelse med tekstvalget var og er indholdets appel til læseren.

5.4 THINKING ALOUD I PAR

Idéen bag thinking aloud er at beskueliggøre kognitive processer, og "information recently attended to by the central processor is kept in short term memory and is directly accessible for producing verbal reports", (Haastруп, 1991: 84). Jeg besluttede mig for at undersøge lærerstrategier på baggrund af par-thinking aloud ud fra følgende overvejelser: Eftersom jeg ikke havde gjort bekendtskab med de studerende, som jeg fik til min rådighed, og eftersom de rimeligvis ikke havde løst en lignende task før, anså jeg det som en vigtig affektiv foranstaltning at de skulle være to og to. Jeg syntes endvidere at to studerendes samtale på baggrund af kognitive processer, ville ligne en autentisk situation mere end hvis jeg havde bedt de studerende om at tale med sig selv. Par-afkodningen ville endvidere kalde på benyttelsen af den sociale strategi samarbejde. For at understøtte parrenes

samarbejde fik de kun et eksemplar af teksten, som skulle afkodes, og kun et ark papir, som de kunne notere problematisk ordforråd på.

Elevernes udvælgelse og parring foregik som allerede nævnt tilfældigt. Dette betød at jeg ikke på forhånd var i stand til at gøre nogle forestillinger om det enkelte pars faglige standpunkt. I forbindelse med de fleste par, var der en forskydelse i deres faglige dygtighed, men dette havde imidlertid ikke nogen negativ virkning på deres verbaliserede forhandlinger og deres benyttelse af strategier – snarere tvært imod. Der var især et par hvis forhandlinger gik strygende ikke til trods for, men på grund af deres indbyrdes forskellighed. Den ene var fagligt stærk, imens den anden udviste en tydelig social autoritet. Deres forhandlinger blev drevet frem af en besynderlig magtkamp, hvor den ene deltog på faglig kompetence og den anden på social ubesværet. Det strategiske resultat og indblikket i deres kognitive problemløsnings processer var mildt sagt interessant.

I det næste afsnit ses der nærmere på de data- og analysemetodiske overvejelser der gik forud for undersøgelsen.

5.5 DATA- OG ANALYSEMETODISKE OVERVEJELSER

Som jeg allerede har været inde på, har der været stillet spørgsmålstegn ikke bare ved den introspektive forsknings reliabilitet, men også ved om den overhovedet er hensigtsmæssig; man har for det første indvendt a) at "introspection on thinking processes of any type is either impossible or unfeasible", (Brown og Rodgers, 2002: 72), og b) at "even if introspection on mental states is possible and even if it involves some processes of interest to language educators, introspective reports are bound to be unreliable", (Brown og Rodgers, 2002: 73). Med hensyn til hensigtsmæssigheden, er der ifølge Brown og Rodgers visse aktiviteter, som f.eks. at finde hoved og hale på en svær læsetekst eller at oversætte en tekst, hvor man uden betænkeligheder kan bede lærerne om at rapportere deres egne mentale processer under aktiviteten, det vil sige benytte sig af think aloud. Med hensyn til indvending b) ser situationen således ud, at indtil man alment har adgang til "brain readouts", (Brown og Rodgers, 2002: 73), har man ikke noget valg. Hvis man vil have indsigt i læreres mentale processer, er verbale protokoller ens bedste værktøj: "With all their flaws, verbal protocols collected with proper care provide the most reliable evidence as to what goes on in the brain when we undertake certain mental tasks...", (Brown og Rodgers, 2002: 73). Og Ericsson og Simon understøtter dette:

"Although they are not fully adequate for catching the fine grain of thought processes, verbal protocols (...) have provided data at the highest densities we have

as yet attained. For this reason, they have been, and remain, indispensable experimental tools in contemporary cognitive science”, (Ericsson og Simon, 1987: 51).

Jeg lagde ud med en bearbejdelse af mine data, som først og fremmest gik ud på at få en personlig fornemmelse for materialets karakter. Resultatet af denne bearbejdelse var en gruppering af et utal af subjektivt identificerede strategiske forekomster. I praksis var det en krævende proces, at transformere de personligt identificerede strategier fra at være utal af hjemmestrikkede forekomster til at kunne placeres under nogle få traditionelt og forskningsmæssigt vedtagne kategorier. Men de mange hjemmestrikkede strategiske forekomster kom til at fungere som et dynamisk fundament under undersøgelsens endelige analyseobjekt: En organisering af eksempler fra data'et i tre overordnede afsnit: **Kognitive strategier, Kompenserende strategier og Sociale strategier**. Forekomsten af eksempler på hukommelsesmæssige, metakognitive og affektive strategier var så godt som ikke-eksisterende, hvilket vi vender tilbage til senere, bl.a. i diskussionen. Den ovennævnte organisering i seks strategiske kategorier, hvoraf tre bearbejdes i afsnittet ”undersøgelsen”, fandt sted på baggrund af Oxfords definition af strategier fra 1990, (Oxford, 1990:39-48). Oxfords opstilling er imidlertid ikke enerådende indenfor området. Andre forskeres kategoriseringer gennemgås i afsnittet ”Det teoretiske bagland”.

Nogle af problemerne jeg stødte ind i forbindelse med organiseringen, fandt jeg gengivet hos Brown; ”a) er der tale om klare eller uklare eksempler? b) er afkodningsskemaets reliabilitet i orden? (Ville andre forskere have opnået det samme resultat?) c) kan resultatet af afkodningen bruges til analysen?”(Oversættelse af Brown og Rodgers, 2002: 64).

I forbindelse med det reliabilitetsmæssige spørgsmål, benyttede jeg følgende kriterier refereret af Fitzgerald: ”the extent of my knowledge of the range of existing works on the topic, the existence of “multiple and varied sources of evidence”, and the “transparency of the trail of evidence leading to the interpretations...(allowing others) to evaluate the conclusions for themselves.”, (Moss, 1994: 7). En del eksempler passede ind under mere end en strategisk kategori, hvilket besværliggjorde den endelige gruppering, men med ovenstående kriterier som reliabilitetsmæssig vejleder, skulle det alligevel lykkes.

Til tider opstod der mindre problemer under transskriberingen af båndoptagelserne, i forbindelse med at informanterne talte hurtigt eller på anden måde utydeligt. I denne situation indlemmede jeg en udefrakommendes bedømmelse af optagelserne.

Færch og Kasper (1987: 10) opstiller nogle klassificerings kriterier for introspektive studiers elicitationsprocedurer, på baggrund af at "a classificatory framework can serve to compare studies that use different methods, and represents a precondition for evaluating their validity". Jeg opstiller nærværende undersøgelse ud fra Brown og Rodgers (2002: 75) tilgang til modellen, men overvejende på baggrund af Færch og Kaspers brug af begreber: + Cognitiv, + procedural knowledge, + combination/ modality of language use, + continuous proces, + related to concrete action, + immediate response, - participant training, - media support, + self-initiated, + interaction between informants, - interaction between informants and researcher, - interference with action, - combination of methods.

I dataindsamlingen kombineres reception og produktivitet, idet informanterne læser testen, som de derpå forhandler sig frem til en forståelse/oversættelse af. Jeg valgte at lade dem oversætte hele teksten, istedet for enkelte ord, idet jeg forestillede mig at afkodningen af hele sætninger ville have den metodiske fordel at informanterne hele tiden skulle være bevidste om tasken og verbaliseringen. Undersøgelsens begrænsede omfang taget i betragtning, foretog jeg ikke øvelsesoptagelser med informanterne, hvilket for visse pars tilfælde uden tvivl har betydet at den uvante situation har formindsket deres verbaliseringer. Men jeg mener dog ud fra et subjektivt synspunkt, at kunne bedømme, at langt de fleste par ikke følte sig hæmmede af situationen. Jeg havde på forhånd bestemt, at hver optagelse ikke måtte tage mere end 15 minutter, hvilket viste sig at være en værdifuld bestemmelse. Situationen krævede informanternes fulde opmærksomhed, og eftersom tasken skulle udføres uden min indblanding som eventuelt kunne have indebåret opmuntring, var de fleste par ved at være trætte, da jeg afbrød dem efter 15 minutter.

Beslutningen om at jeg ikke ville blande mig under informanternes afkodning, blev til dels taget fordi idéen var at undersøge informanternes eksisterende evne til at benytte strategier, og til dels på baggrund af at hver enkelt par skulle løse tasken under sammenlignelige omstændigheder. Bortset fra en indledede global samtale om forståelses- og afkodningsstrategier, foregik afkodningen og verbaliseringen ifølge informanternes eget initiativ. Jeg forsøgte at formindske verbalisationens indflydelse på informanternes kognitive afkodningsprocesser, ved at lade dem fortage verbaliseringen på deres modersmål.

Nogle enkelte gange i løbet af bearbejdningen af mine data, kunne jeg godt have ønsket mig, at jeg havde kombineret undersøgelsesmetoden og indsamlet retrospektivt data, (se f.eks. Haastrup, 1991). Det eneste jeg havde at holde mig til ud over båndoptagelserne, var informanternes nedskrivelser af de ord, som de enten ikke var i stand til at oversætte, eller

som de havde problemer med. Men selvom de blev bedt om det samme; at nedskrive de vanskeligste ord, var der stor forskel på hvor mange ord, der blev fæstet på papiret – og disse afspejlede ikke systematisk informantparrets faglige niveau. Nogle par forstod og oversatte hele teksten, men nedskrev alligevel de ord, som de havde haft problemer med at afkode. Imens især et par så vidt jeg kunne observere havde store forståelsesmæssige problemer, men til trods for dette skrev de kun fire ord på det udleverede papir.

Thinking aloud har visse ulemper som f.eks. at afkodningen af optagelserne kan være problematisk grundet utydelig tale, dårlig lyd eller at de indvoldverede taler i munden på hinanden, og informanternes verbalisering kan være fragmenteret; de kan glemme hvor de er, og derved forsætte et andet sted, end der hvor de faktisk var (Brown og Rodgers, 2002: 63). De kan også på forhånd se at en sætning er så let, at de springer den over, eller så svær at de ikke giver sig ud i at bearbejde den. Derfor ville det i forbindelse med en større undersøgelse, have været hensigtsmæssigt at foretage en primær indsamling af informanternes thinking aloud, og en sekundær indsamling af retrospektivt data, hvor eventuelle huller kunne være blevet udfyldt. Dette projekts begrænsede omfang taget i betragtning, valgte jeg at lade informanternes personligt styrede verbale rapporter tale for sig selv – hvilket stemmer overens med undersøgelsens formål; nemlig at undersøge de studerendes eksisterende strategiske formåen.

Par nr. 1 var oprindeligt tænkt som pilot-par, men eftersom der i forbindelse med denne tænkte pilotundersøgelse ikke opstod nogle problemer, besluttede jeg at fortsætte dataindsamlingen dagen efter ude at foretage ændringer i fremgangsmåden. Og på den måde blev pilotparet til par nr. 1. Jeg anså det for nødvendigt at foretage en pilotundersøgelse, eftersom jeg forestillede mig at det kunne blive nødvendigt at vælge en anden tekst. Da dette ikke viste sig at være tilfældet, forsattes indsamlingen ufortrødent.

Jeg har valgt entydigt at analysere informanternes verbale produkt, hvilket betyder at jeg ser bort fra mange betydningsbærende samtalemæssige funktioner, som f.eks. mimik, pauser, talehastighed, og udtalemæssig betoning. Udeladelsen af den non-verbale del af informanternes forhandlinger begrundes jeg også med undersøgelsens limiterede omfang. Medtagelsen af disse non-verbale samtaleelementer, ville have krævet et større arbejde; der skulle have været taget stilling til a) hvor stor en del og hvilke af disse elementer der skulle medtages, b) hvordan denne form for data skulle noteres og afkodes, og c) hvordan denne form for data skulle angribes hensigtsmæssigt i forbindelse med at det skulle kunne sige noget om informanternes mentale status, (Brown og Rodgers, 2002: 63).

I afsnit nr. 6 gennemgås undersøgelsens relevante teoretiske bagland.

6. DET TEORETISKE BAGLAND

6.1 STRATEGIER

I 1987 definerer Rubin lærerstrategier som "the process by which information is obtained, stored, retrieved, and used", (Schmitt, 1992: 203).

Den første forskning der blev foretaget ud fra et ønske om at finde ud af noget om kognitive processer, var associations-undersøgelser, "in which subjects are instructed to say the first word that comes to mind after hearing or seeing a particular word like "needle" of "father" (Jung, 1910)", (Ericsson og Simon, 1987: 26). Men det er først mange årtier senere, teorierne omkring lærerstrategier afspejles i forskningslitteraturen. Dette sker i forbindelse med arbejdet omkring "den gode sproglærers" specielle måde at behandle information på. I 1975 introducerer Rubin og Stern idéen om at man burde kunne undervise hvilken som helst elev i det, som "den gode lærer" kan, (O'Malley og Chamot 1990: 2). Brown fremstiller en liste baseret på Rubins indkredsning af "den gode lærer", som nutidens forskning indenfor området til dels bygger på:

- Finder deres egen måde at have kontrol over deres indlæring
- Organiserer information om sprog
- Er kreative i deres opbygning af "en fornemmelse" for sproget igennem eksperimenter med det pågældende sprogs grammatik og ordforråd
- Finder på deres egne måder at øve sig i at bruge sproget både i og udenfor klasselokalet
- Lærer at leve med den usikkerhed der ligger i at tale og lytte til et sprog uden at forstå hvert eneste ord
- Benytter hukommelsesstrategier for bedre at kunne huske det de har lært
- Vender fejl til noget positivt
- Trækker på generel lingvistisk viden i forbindelse med indlæringen af målsproget
- Gør brug af kontekstuelle elementer i forbindelse med forståelse
- Lærer at gætte intelligent
- Lærer "chunks" og faste sproglige forekomster hvilket gør dem i stand til at performere "beyond their competence"
- Lærer specielle tricks der hjælper dem i forbindelse med at holde en samtale gående
- Lærer specielle produktions-strategier, der dækker over hullerne i deres egen kompetence
- Lærer forskellige former for tale- og skriftsprog, og lærer at indpasse formalitetsniveauet i forhold til situationen, (Brown, 2001: 209)

Forskere som Stern, Naiman og Rubin er ifølge O'Malley og Chamot (1990; 3 og 6-7) de første, der opstiller klassificeringsskemaer over lærerstrategier, dette sker fra midten af 70'erne til begyndelsen af 80'erne, og gøres på baggrund af retrospektive interviews og dagbøger.

En stor del af den tidlige forskning i forbindelse med strategier fandt sted i forbindelse med voksnes indlæring af engelsk som andetsprog, men ligesom nærværende projekt handler om indlæring af dansk som fremmedsprog, andre ”more recent studies studies by Graham (1997), Grenfell and Harris (op.Cit.), Harris et al. (2001) and Macaro (2001) have explored the strategies used by UK secondary school pupils to a modern language” (Harris og Grennfell, 2004: 121). Det skal måske indvendes at ”modern language” bruges i overensstemmelse med ”fremmedsprog”.

De første studier af lærerstrategier bestod af nogle beskrivelser af effektive L2 læreres strategiske problemløsninger og deres brug af strategier i forbindelse med læseforståelse. Disse studier blev foretaget som psykologiske undersøgelser. L2-forskning og forskning indenfor kognitiv psykologi havde stort set foregået uafhængigt af hinanden uden udveksling af koncepter, forskningsemner eller resultater. De to forskningsforgreninger havde i midlertid en fælles interesse for at forsøge at forklare forskellen ekspertens og nybegynderens mentale processer. Først med Rabinowitz og Chi i 1987, Garner i 1986 og Mayer i 1988 ser man en integrering mellem lærerstrategier og kognitiv teori, (refereret til af O’Malley og Chamot, 1990: 2).

Jeg bearbejdede oprindeligt mit data ud fra Oxfords (1990) opstilling af 6 overordnede strategityper:

- Hukommelsesstrategier: Mentale links, bruge billeder og lyde, grundig gennemgang, at knytte fysisk og sproglig aktivitet sammen
- Kognitive strategier: Øve sig, modtage og afsende beskeder, analysere og argumentere, strukturere in- og output
- Kompensationsstrategier: Intelligent gætning, behandling af begrænsninger i forb. m. tale og skrift (Oxford, 1990:39-48)
- Metakognitive strategier: Centrere, arrangere og planlægge, og evaluere indlæringen
- Affektive strategier: Formindse nervøsit, opmuntre sig selv, tage ens egen ”emotional temperature”
- Sociale strategier: Stille spørgsmål, samarbejde, sympatisere med andre (Oxford, 1990: 136-147)

Denne kategorisering ligner Griffiths og Parr’s opstilling fra 2001: Memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies, metacognitive strategies, affective strategies og social strategies, (Griffiths og Parr, 2001: 247-254). Mitchell og Myles fremstiller derimod en let kuperet vinkling på baggrund af Chamot (1990), hvor de hukommelsesmæssige og de kompenserende strategier ikke indtager en overordnet position, og hvor sociale og affektive strategier er slået sammen til et:

- Metakognitive strategier: Selektiv opmærksomhed, planlægning,

- Kognitive strategier: ”monitoring”, evaluering
Øve sig, organisering, inferens, opsummering, deducere, ”imagery”, transferens, ”elaboration”
- Sociale/affektive strategier: Samarbejde, stille opklarende spørgsmål, Selvbekræftelse (Mitchell og Myles, 1998:91)

Jeg påbegyndte den teoretiske bearbejdelse af mit data ud fra en opdeling af de strategiske forekomster i de seks kategorier, som Oxford i sin tid opstillede og som vi ser benyttet af Griffiths og Parr i 2001. Da jeg under arbejdet med transskriptionerne fik stillet klart på de forskellige opstillinger, syntes jeg stadig Oxfords kategorisering var den bedste. Det var ikke før lange inde i skriveprocessen, jeg begyndte at se nogle sammenfald imellem sociale og affektive strategier, som fik mig til at bearbejde disse strategiske handlemåder opdelt i to dele men fremstillet i det samme afsnit.

6.2 KOGNITIVE LÆSEPROCESSER

Der er mange forskellige tilgange til læseforståelse og herunder strategier i forbindelse med afkodningen af ukendt ordforråd. Jeg vil se nærmere på nogle af dem, som f.eks. Haastrups hieraki over nøgler til forståelse (1989), Ketchums R3-model (2006) og Nations 3-delte ramme til brug i forbindelse med gætning af ukendt ordforråd (1990).

Nation bearbejder tre strategier i forbindelse med afkodningen af ukendt vokalbular; ”(1) guessing words in context, (2) using mnemonic techniques to remember word meanings, and (3) using prefixes, roots, and suffixes.”, (Nation, 1990: 160). Til trods for at nærværende undersøgelse først og fremmest er rettet imod at gøre opdagelser i forbindelse med læseforståelse, vil læsning uundgåeligt indebære afkodningen og bearbejdningen af enkelte ord, derfor anser jeg det som hensigtsmæssigt at finde teoretisk støtte hos en forsker, hvis fokus er på ordforråd. Nation mener at “once learners know around two or three thousand words, they can use the reading skills they have developed to infer the meanings of unknown words that they meet.”, (Nation, 1990: 160). Derpå opstilles en model, som lærerne kan benytte, når de støder på et ord, de ikke forstår. Efter træning vil modellen gå ind og blive en del af lærerens personlige mere eller mindre ubevidste strategiske læsemetode.

Modellen går ud på a) at beskrive det ukendte ord, dets funktion i sætningen og dets ordklassesæssige tilhørsforhold, b) derpå ser man nærmere på de nære sproglige omgivelser/sætningen som ordet befinder sig i, og bestemmer om ordet siger noget om andre ord, eller om der er andre ord, der siger noget om det. Derpå ser man c) på om sætningen er forbundet med de omkringværende sætninger via konjunktioner (men, fordi,

hvis, når, da), adverbier (omend, samtidig) eller tegnsætning (kolon kan f.eks. signalere, at nogen siger noget eller at noget opremses). Herpå d) fortages et gæt på baggrund af de forgående trin. Afslutningsvis e) placeres ordet på det ukendte ords plads i sætningen, hvis det passer, er enten rigtigt eller delvist rigtigt, (Nation, 1990: 162-63).

Nations strategi nummer (2) “using mnemonic techniques to remember word meanings”, dækker over en interessant kognitiv opdagelse, nemlig at det er lettere at huske billeder eller små historier, end at huske et enkelt ord. Teorien har også været kaldt “the key-word technique”, (Nation, 1990: 166).

For nogle år tilbage, længe før jeg havde hørt om ”nøgleords-teknikken” konstruerede jeg selv et eksempel på baggrund af denne metode: Ordet jeg havde problemer med at huske var ”raps”. Så når jeg så en rapsmark, skulle jeg bare tænke på en rødvinsflaske, hvilket ledte videre til ”snaps”- som rimer på ”raps”. Ikke umiddelbart logisk, men ikke desto mindre en hukommelses-kæde, som aldrig slog fejl. Metoden går ud på at sproglørneren keerer en association imellem ordets form og dets mening, som forbinder de to elementer. Eftersom nærværende projekt går ud på at finde ud af hvor lærerne står strategisk på det tidspunkt hvor undersøgelsen foretages, ikke på at opbygge deres strategiske formåen, og eftersom denne teknik ikke forekom under dataindsamlingen, vil jeg ikke gå i dybden med den. Ikke desto mindre skulle den nævnes, fordi den formidler en metode, som jeg henviser til under den pædagogiske perspektivering.

Den sidste strategiske adfærd Nation behandler er (3) “using prefixes, roots, and suffixes”. Dette er imidlertid også en strategisk metode, der kræver træning. De studerende skal først indformeres om morfologiens lære, derpå skal de opøves i at isolere og meningsbestemme pre- og suffikser. Også i forbindelse med denne strategi, forefandt der et meget begrænset antal eksempler i data’et, så jeg kommer ikke nærmer ind på dette. Hos Nation kan man imidlertid hente materiale til opøvelsen af de studerendes evne til at benytte sig af morfologien i forbindelse med ordforståelse, (Nation 1990: 168-174).

De sidste årtiers forskning omkring kognitive læsestrategier i forbindelse med andet- og fremmesprogsindlæring, har ifølge Ketchum fokuseret på den kulturelle videns afgørende rolle – ”schemata” på engelsk, (Ketchum, 2006: 23). Kognitive læsestrategier ”refers to any internal or mental aspects of reading--that is, aspects of the brain’s activity during reading”, (Fitzgerald, 1995: 146).

De sidste års fokus på den kulturelle videns afgørende rolle i forbindelse med kognitive læseprocesser stemmer overens med Haastrups overvejelser omkring hvilke kilder læreren trækker på i forbindelse med reception, herunder og i denne sammenhæng læsning; foruden

teksten selv, nævner hun konteksten og her ud over skabeloner til forståelse, (Haastrup, 1989: 21) – som er baseret på erfaringer og dækker over en organisering af viden om verden, som vi kan benytte ”til at forudsige relationer i forbindelse med ny information og nye begivenheder og erfaringer”, (Haastrup, 1989: 22), som f.eks. i forbindelse med læsning af en fremmedsproglig tekst. Ketchum fokuserer i artiklen fra 2006 på læsningen af litterære tekster, men hendes resultater kan overføres til andre tekstgenre.

Idéen bag skabeloner til forståelse eller ”schemata” introduceres af Sir Frederick Bartlett som i 1932 under begrebet ”Schema theory” bearbejder forholdet imellem læserens baggrundsviden og forfatterens kulturelle kontekstmæssige ophav. Igennem tiden har der været forsket i dette forhold under forskellige begreber: ”scripts” (Schank og Abelson, 1977), ”frames” (Minsky, 1975), ”expectations” (Tannen, 1978), ”schemata” (Adams og Collins, 1977; Bartlett 1932; Rumelhart, 1977; Rumelhart og Ortony, 1977) og ”mental models” (Johnson-Laird og Nicholas, 1983). Jeg benytter Haastrups danske variant af begrebet; skabeloner til forståelse.

I modellen ”Hierakiet over nøgler til forståelse”, (Haastrup, 1989: 25), og i Tommolas model fra 1981 (Haastrup, 1989: 28) ser vi hvordan forståelse foregår på forskellige sproglige niveauer, som kan interagere. Ifølge Tommola benytter avancerede lærnere sig mest af betydning, imens begyndere ser på de enkelte bogstaver, der tilsammen danner ord. Avancerede læreres afkodning baseres på et samspil imellem alle sproglige niveauer, men vil dog ifølge Haastrups model være top-orienteret, imens begyndere bygger deres afkodning på bund-orienterede niveauer, som fonologi, ortografi og morfologi. Hierakiet over nøgler til forståelse består nævnt i rækkefølge fra toppen af følgende elementer: Viden om verden/skabeloner til forståelse, tekstmæssig sammenhæng, semantik, idiomatik, syntaks, ordklasse, leksis, morfologi, ortografi/fonologi. I bunden finder vi sproglig viden, imens toppen består af begrebsmæssig viden, (Haastrup, 1989: 25). ”Interactive processing”, er når informanterne benytter *både* top- og bundelementer i forbindelse med deres afkodning, hvorimod ”Non-interactive processing”, er når informanterne *enten* benytter sig af topstyrede *eller* bundstyrede elementer, (Haastrup, 1991: 126) – men topstyret ”non-interactive processing” kan dog i kraft af en morfologisk stillingtagen indebære et element af bundorientering.

I løbet af de sidste 20 års forskning omkring skabeloner er der ifølge Ketchum (2006) sket en tre-delt kategorisering af begrebet: Den indholdsmæssige, den formelle og den lingvistiske skabelon. Den indholdsmæssige og den lingvistiske skabelon giver sig selv, når man ved at den formelle dækker over lærernes viden om ”text organization and rhetorical

structures”, (Ketchum, 2006: 24). Haastrup opererer ud fra en tre-delning af hvilke videnselementer læreren trækker på i forbindelse med reception, hvoraf skabeloner til forståelse er et af disse elementer, hvorimod Ketchum præsenterer en tre-delning af skabelon-begrebet. Under bearbejdelsen af forekomster af kognitive strategier ses Haastrups begreb benyttet ud fra Ketchums kategorisering.

Ketchum præsenterer i sin artikel fra 2006 en undersøgelse, som samtidig er et forslag til hvordan man kan opbygge undervisning med det formål at opøve elevernes skabeloner til forståelse. Ud fra en antagelse af at skabelonmæssig viden udløses af tekstmæssige elementer, fokuserer Ketchums model R3 på ”activating, developing, and incorporating backgroundknowledge into the students’ perspectives of the text”, (Ketchum, 2006: 26). R3 står for; Recognize, research og relate, og modellen er udviklet til brug i forbindelse med læsestrategier. I den første fase, recognize, indkredser læreren ”those textual elements that trigger their appropriate informational clusters or schemata”, denne fase besidder en dobbelt-funktion; læreren finder ud af hvad han ved om teksten – og hvad han ikke ved! I den følgende fase udfører læreren research om tekstens kulturelle baggrund på baggrund af hans personlige interesse - og den manglende viden, han identificerede i den forgående fase. I den afsluttende fase bearbejdes teksten igen, nu på baggrund af lærerens nyligt erhvervede skabelonmæssige viden.

Undersøgelsens teoretiske bagland består altså af teorier udarbejdet på baggrund af forskning omkring lærerstrategier og kognitive læseprocesser. I den følgende del præsenteres selve undersøgelsen, hvilket dækker over en bearbejdelse af forekomsten af kognitive strategier, af kompenserende og af sociale og affektive strategier.

7. UNDERSØGELSEN

Undersøgelsen er en kvalitativ tilstandsanalyse af lærerstrategier, hvilket betyder at mange af eksemplerne kan afkodes på flere måder. Jeg har imidlertid foretaget en subjektiv udvælgelse og karakterisering af eksempler.

Jeg har valgt at klassificere de forekomster af ordklassificering, jeg fandt i mine data under afsnittet, der bearbejder kompensations strategier. Dette valg har jeg truffet på baggrund af at det er min oplevelse, at informanterne benytter denne strategiske adfærd for at kompensere for deres manglende viden, nærmere end som et redskab, der kan hjælpe dem på vej. Det skal dog indvendes, at der er enkelte tilfælde, hvor klassificeringen gør en forskel for afkodningen, disse tilfælde figurerer som en del af afsnittet Kompensationsstrategier, i underafsnittet ”Ordenes deles”:

Clarke og Nation (1980): “...warn that analysis of word parts can lead to erroneous meanings and thus suggests that this strategy is better used as a confirmation of guesses from context” (citeret af Schmitt og McCarthy, 1992: 209).

7.1 KOGNITIVE STRATEGIER

De kognitive strategier indrammer en bred vifte af forskelligartet strategisk adfærd, som f.eks. gentagelse, analyse og opsummering af det udtryk der bearbejdes. Den forenende funktion er: ”manipulation or transformation of the target language by the learner”, (Oxford, 1990: 43). O’Malley og Chamot (1990) definerer kognitive strategier som ”strategies which involve the manipulation of information in an immediate task for the purpose of acquiring or retaining that information”, (Schmitt og McCarthy, 1992: 200).

Dette afsnit er inddelt i 5 underafsnit, der hver især behandler en form for kognitive strategier. De 3 første behandler informanternes benyttelse af deres allerede eksisterende lingvistiske viden: Det første afsnit behandler transferens, her ser vi en klar engelsk dominans. Det næste afsnit behandler negativ transferens, dette afsnit præges af informanternes benyttelse af falske venner imellem islandsk og dansk. Det sidste og korteste af de tre afsnit omhandler informanternes argumentationer på baggrund af deres viden om dansk.

Det fjerde afsnit behandler kontekstuel bevidsthed, her ses der på informanternes evne til at benytte de omkringværende sproglige og indholdsmæssige omgivelser i forbindelse med deres afkodning. Og i det afsluttende afsnit bearbejdes informanternes strategiske afkodningsrækkefølge i forbindelse med den enkelte sætning. Denne adfærd vakte min opmærksomhed allerede da jeg var igang med optagelserne af informanternes samtaler. Jeg har ikke fundet denne strategiske adfærds sidestykke i eksisterende teoretisk litteratur

indenfor området, men eftersom dette fænomen er en realitet, har jeg valgt at medtage det her.

7.1.2 TRANSFERENS

I forbindelse med bearbejdelsen af visse strategiske forekomster, har jeg benyttet stort set alle de eksempler, jeg har kunne identificere i data – således forholder det sig ikke med dette afsnit, hvor de i første omgang frasorterede eksempler talte 30. Det samme gælder for det følgende afsnit, der omhandler negativ transferens, også her var der tale om omkring 30 eksempler. Informantpar nr. 1, nr. 3, nr. 4, nr. 5 og nr. 8 benyttede sig af transferens mere end tre gange under optagelserne, og hos informantpar nr. 2, nr. 3, nr. 4, nr. 6 og nr. 7 forefandt der mere end tre eksempler på negativ transferens.

Den overvældende forekomst af disse eksempler har betydet, at jeg har måtte foretage en udvælgelse, dette skete først og fremmest på baggrund af højfrekvens. Det forekommer at jeg gengiver jeg flere udgaver af forhandlinger omkring det samme ord, men det sker også at jeg kun fremviser en af forekomsterne. Der er endvidere medtaget et par af de interessante lavfrekvens eksempler.

Forekomsterne af transferens domineres af informanternes kompetence indenfor engelsk; de første eksempler er udvalgt for at give en fornemmelse for hvor omfattende en indflydelse engelsk har på afkodningsprocessen. Det virker til tider som om informanterne tænker på engelsk i stedet for på islandsk, når de arbejder sig frem mod en forståelse af den danske tekst. I det første eksempel opnår informanterne formodentlig fuld forståelse for det danske ord, uden at oversætte det til islandsk:

“O: *Da Kashmirs forsanger*

O: “Forsanger” er bara leadsinger, já. (*Forsanger er bare leadsinger, ja.*)” (Par nr. 8).

Par nr. 8 oversætter ”forsanger” til dets engelske kognat (eng. ”cognate”, Schmitt, 1992: 208), i stedet for at oversætte det til islandsk. Det virker til at informanterne synes, at betydningen bag ”leadsinger” giver sig selv. Det interessante er, at til trods for at det danske ”forsanger” ortografisk har mere tilfælles med det islandske ”forsöngvari” end med det engelske ”leadsinger”, vælger informanterne den engelske oversættelse - uden at tilføje den islandske. Par nr. 8 er et af de par, der producerer den flotteste afkodning. Deres forhandlinger karakteres bl.a. af sans for korrekte detaljer, hvilket understreger, at det ovenstående citat er et eksempel på at informanterne i høj grad tænker på engelsk, selvom målsproget som i denne situation ikke er engelsk.

“B: Hm. Já. Hvað eigum við að segja að “fortumlet” sé?

(*Hm. Ja. Hvad skal vi sige at “fortumlet” betyder?*)

A: Ég er ekki klár á því...dettur ekkert úr ensku í hug.

(*Det ved jeg ikke... jeg kommer ikke til at tænke på noget på engelsk.*)” (Par nr.1).

Par nr. 1 verbaliserer eksplicit informanternes generelle tendens til at benytte sig af deres engelskkundskaber i forbindelse med forståelsen af artiklen. Det næste eksempel er tredobbelt, det er ”simpelthen”, der afkodes. Når informanterne er i stand til at argumentere for deres bud på en oversættelse på baggrund af en henvisning til engelsk, godtages budet:

“F: Simpelthen, hvað þýðir það? Við eigum að vita það, sko!

(*...hvad betyder det? Det er meningen at vi skal kunne det!*)

E: Örugglega eitthvað einfalt, af því að “simple” (eng.).

(*Sikker noget med “simpelt”, på grund af “simple”.*)” (Par nr. 3).

Og;

“H: “Simpelthen”, það er bara þú veist “einfaldlega”. (*..., det er bare “simpelthen”.*)

G: “Einfaldlega”?! (“Simpelthen”?!)

H: Já, eins og i enskunni. (*Ja, ligesom på engelsk.*)” (Par nr.4).

Og;

“J: “Simpelthen” er það ekki bara svona “einfaldlega” eða eitthvað svoliðis?!

(*... er det ikke bare så'n “simpelthen” eller noget i den stil?!*)

I: Já, er það ekki. “Simple” (eng.) er náttúrulega “einfalt” á ensku, er það ekki?!

(*Jo, er det ikke det. “Simple” er naturligvis “simpelt” på engelsk, er det ikke rigtigt?!*)”

(Par nr. 5).

Par nr. 3 er ikke sikre på oversættelsen af “simpelthen”, men E regner med at det må have noget at gøre med “simpelt”, eftersom det ligner det engelske “simple”. Hos par nr. 4 afkoder H ordet direkte, men G betvivler oversættelsen, indtil H forklarer hvad han bygger sin oversættelse på; at det er ligesom på engelsk. Og i forbindelse med par nr. 5 afkoder J også ordet direkte, hvorpå I stadfæster afkodningen med bemærkningen; “Jo, er det ikke det. “Simple” er naturligvis “simpelt” på engelsk...”

Så snart informanterne har fået oprettet en forståelsesmæssig forbindelse imellem det danske ord og dets engelske pendant sker afkodningen uproblematisk. Både par nr. 2 og par nr. 5 afkoder ”insisterer” med den engelske oversættelse ”insist” som mellemstation. Det er forhandlingen hos par nr. 5, vi ser nærmere på:

“I: Insisterede...

J: Kannski “grípa inn í” eða “sagði”... (*Måske “afbryde” eller “sagde”...*)

I: Þetta er klárlega eitthvað úr ensku, sko. (*Det er helt klart noget fra engelsk.*)

J: Já.

I: “Insist”. “Krefjast” eða eitthvað, er það ekki?!

(*“Insist”. “Insistere” eller så'n noget, ka' det ik' passe?!*)

J: Já, já eitthvað svoliðis. (*Jo, ja det er noget i den retning.*)

I: Af því “insist” er “að krefjast”. (*Fordi at “insist” betyder “at insistere”.*)”,

(Par nr. 5).

Her bevidner vi hvordan informanterne først smager på det danske ord; insisterede. Derpå afgives der to bud på ordets betydning, disse bud baseres formentlig på elevernes opmærksomhed på de nære tekstlige omgivelser og tegnsætningen. Sætningen lyder: “Men

Visconti insisterede: Du skal simpelthen...”. Det kolon der følger efter “insisterede” tyder på, at der bliver sagt noget, hvilket i informanternes øjne rimeligvis har betydet at “insisterede”, måtte være et verbum, der skal udtrykke en eller anden form for at sige noget. J gætter på “afbryde” og “sagde”, men I er ikke tilfreds, han mener, at de burde kunne trække på deres engelskkundskaber i forbindelse med afkodningen. Og derpå fremkommer de først med den engelske oversættelse af ordet, “insist”, hvorefter den islandske pendant falder promte.

De næste fire eksempler viser også hvordan den korrekte islandske oversættelse indfinder sig automatisk, når der er knyttet et forståelsesmæssigt bånd imellem det danske ord og dets engelske makker:

“B: “Aristocrat” á ensku, er hérna “hefðarfólk”.
(...på engelsk er, hva’ hedder det nu “aristokrater”.)” (Par nr.1).

Og:

“G: “The conversation”, það er bara svona... (... , det er bare...)
H: Samtal...” (Konversation/samtale.)” (Par nr.4).

Og:

“I: Þetta er hérna, “legend” það er hérna, æ, svona...
(Det her, det er, “legend” er, hva’ er det nu det hedder...)
J: Bara “legend”?!
I: Já, hvað, hvað, á íslensku hvað er það? (Ja, hvad, hvad, på islandsk, hvad er det da?)
J: “Goðsagnakennti”. (“Legendarisk”)” (Par nr. 5).

Og:

“B: Já, “rockmyte” eða (eller) “the rockmyth”, “rokkgoðsögnin.” (Par nr. 1).

Hvor de ovenstående eksempler viser hvordan informanterne baner sig vej til en oversættelse igennem deres ordforråd på engelsk, viser de følgende eksempler hvordan, informanterne benytter deres viden om engelsk som argumentationsredskab:

“G: “Diskus-si-o-nen”.
H: “Disku-“...
G: “Diskussionen”.
H: “Disku-“, “disku”, “diskussionen”, “samталиð”. (... “samtalen”).
G: “Discussion” eða? (Discussion eller?)” (Par nr.4).

Og:

“G: “Balkonen” er “svalir”. (“Balkonen” er “balkon”).
H: Okey! Hverning vissirðu það? (Okey! Hvordan vidste du det?)
G: Það er sama og á ensku.(Det er det samme på engelsk)” (Par nr.4).

Og:

“I: “Balkonen” er klárlega “svalir”, “balkon”...(“Balkonen” er helt klart “balkon”...)
J: Já. (Ja.)
I: “Balcony” á ensku er “svalir”, held ég, eða svona eitthvað svoleiðis...
(“Balcony” på engelsk er “balkon”, tror jeg, eller så’n et eller andet...)” (Par nr. 5).

I det første eksempel skiftes H og G til at “smage” på ordet “diskussion”, denne fonetiske “smags-adfærd” munder ud i, at H er i stand til at oversætte ordet til islandsk. Herpå

fremviser G spørgende den engelske pendant til ordet, og stadfæster dermed deres bud på afkodningen. I det midterste eksempel foregår afkodningen på samme vis, det danske ord oversættes til islandsk af G, hvorpå H forundres hvordan G fandt ud af det, og H svarer argumenterende for sit bud; "Det hedder det samme på engelsk". I det sidste eksempel er der ifølge I ingen tvivl om hvad "balkon" er på islandsk. J godtager I's bud, men I vil alligevel understrege hvorfra han fik sin viden, og fortæller argumenterende at det "balcony" på engelsk.

Hvor de ovenstående eksempler karakteres af informanternes benyttelse af deres engelskkundskaber i forbindelse med afkodningen af den danske avisartikel, er der tale om overførsel fra islandsk i de kommende eksempler.

I forbindelse med forekomsterne af transferens på baggrund af engelsk er der tale om en overførsel af hele ord. Den modersmålsbaserede transferens præges derimod af en overførsel af ortografisk lighed imellem dele af ord på de to sprog, hvilket kan opleves i de to følgende eksempler:

"F: (...) "Udseende", sem er þarna í seinustu setningunni, "udemærket af udseende".
(..., som er i den sidste sætning, ...)

E: Út- (Ud-)

F: Þú veist, hann kannski lítur út fyrir að vera eitthvað, er það ekki?"
(Du ved hva' jeg mener, han ser måske ud til at være et eller andet, sy's du ik' det?)

(Par nr. 3).

Og:

"A: Ehh, grund...

B: Sem svona bara grunnur. (Sådan bare ligesom "fundament".)

A: Já.

B: Bara pille á einhverri brú, já þetta er bara grundvöllur."

(Bare en pille på en eller anden bro, ja det betyder simpelthen "grundlag/grundpille")

(Par nr.1).

Informanterne har ikke den automatiserede forståelse af de ord de bearbejder, men ved hjælp af delvis overførsel på baggrund af ortografisk lighed, kan de gætte sig frem til betydningen. I det første eksempel arbejdes der med sætningen; "...som han kendte udemærket af udseende." Par nr. 3 giver ikke udtryk for at have forstået hvad "kendte" betyder, hvilket ellers ville have hjulpet dem, istedet griber de fat i "udemærket af udseende". Og gætter på at sætningen siger noget om hvordan David Bowie ser ud. I det sidste af de to eksempler arbejder par nr. 1 med afkodningen af sætningen; "Som grundpille ville vi have de lyde..." – i forbindelse med "grundpille" er der tale om et lavfrekvens-ord, som informanterne formentlig kun ville kunne afkode ved hjælp af deres strategiske sans. Som her hvor B lægger ud med at overføre "grund" til "grunnur". Herpå identificerer han imponerende nok "pille", som værende en del af en bro, imens hans kognitive energi

cirkler rundt for at finde et islandsk ord, der begynder med “grun-“. Resultatet er “grundvöllur”, som både kan betyde “grundvold” og “grundlag”.

I det næste eksempel stopper par nr. 3 og 4 op ved “bag”. Her er der tale om et højfrekvens-ord, som lørnere på gymnasieplan burde have lært. Men eftersom de åbenbart ikke har et automatiseret forhold til ordet, er de heldige at der er stor lighed imellem det og dets islandske pendant:

“F: Bag v.i.p., er það svona baksviðs-v.i.p., mundi ég segja? Bag v.i.p – svona eins og “á bak við”? (...er det ik’ så’noget backstage-v.i.p., vil jeg skyde på? ...-sådan ligesom “bag ved”?)” (Par nr. 3).

Og:

“G: Her sá Kasper Eistrup. “Bag” hvað þýðir það? (Her sá KE. ...hvad betyder det?)

H: “Bakið á mafiu-týpu-manni”, eða þú veist...

(Ryggen af en mafia-type-mand, eller så’n du ved...)

G: Nei, er það “bak”? (Nej er det” en ryg”?)

H: Nei, það er... (Nej, det er...)

G: Sem – (Som -)

H: Aftan á honum.(Bag på ham.)”, (Par nr. 4).

Par nr. 3 gætter rigtigt nok på at “bag” betyder “bag ved” noget, imens par nr. 4 har større problemer. Først gættes der på den falske ven “bak”/”ryg”, men de betvivler selv buddets rigtighed. Derefter gættes der på “bag på ham” - i direkte oversættelse, som faktisk ikke er helt korrekt, men eftersom det blev afslået at “ryg” var det den rigtige oversættelse, får man på fornemmelsen, at de faktisk mener “bag ved” og ikke “bag på”.

Den overordnede transferensmæssige tendens er, at i forbindelse med afkodningen af dansk benytter informanterne sig i overhovedet mulig udstrækning af deres engelskkundskaber. De gør endvidere brug af modersmåloverførsel, men dette sker ikke med den samme præcision som vi oplever, når det gælder deres transferens på baggrund af engelsk. Med disse ord afsluttes dette afsnit om positiv transferens. I det næste afsnit ses der nærmere på når resultatet af forsøgene på at transferere er negativt.

7.1.3 NEGATIV TRANSFERENS

“Når sprog er nært beslægtede, får man mange ord forærende, som f.eks. gavner i forbindelse med læsning, men man kan også komme til at foretage en overførsel, der falder skævt ud på målsproget – ved brug af såkaldte falske venner”, (Haastrup og Henriksen, 1995: 9).

Begrebet negativ transferens er identisk med det Haastrup og Henriksen kalder “falske venner”. Det dækker over at der foretages en overførsel, hvor målsprogsresultatet enten er direkte forkert eller hvor den målsprogsagtige form betyder noget andet, end den betød på sproget, som den blev overført fra. Eksempler på dette er at “rar” på norsk betyder “skør”

på dansk, at “rolig” på svensk betyder “sjov/spændende” på dansk, og at “dýna” på islandsk betyder “seng” på dansk.

Antallet af forekomster af henholdsvis transferens og negativ transferens i data svarer underligt nok til hinanden. Dette betyder at jeg - ligesom i det ovenstående afsnit - har foretaget en udvælgelse af eksempler på baggrund af højfrekvens.

I det første eksempel drages der en parallel mellem “fortryde” og “trúa”/”tro”, hvor “(for)-tryde” har en vis ortografisk lighed med “trúa”, og dernæst er der i begge tilfælde tale om verber. Jeg gengiver et eksempel, men denne overførsel forekom i tre af otte tilfælde:

“F: ”Fortryde”.

E: Fortryde.

F: Það er svona, ég myndi segja að það væri trúa. Det vil du ikke fortryde...

(*Det er hvad er det nu det hedder, jeg ville mene at det kunne være “tro”...*) (Par nr. 3).

Som jeg var inde på i den ovenstående del af undersøgelsen, som omhandlede transferens, er der en tendens til at modersmåloverførsel finder sted på baggrund af delvis ortografisk lighed – dette gælder også for negativ transferens. Når informanterne forståelsesmæssigt står på bar bund, zoomer de ind på sprogets mindste dele, morfemerne, for at se om det herigennem skulle være muligt at afsløre ordenes betydning. Ordene opdeles, og derpå bygges informanternes gæt på en del af det pågældende ords ortografiske lighed med et ord eller en del af et ord på deres modersmål.

“N: Ég veit ekki hvað þetta þarna “gennem-sig-tig-hed”...(Jeg ved ikke hvad det der ...)

M: “Gegnum veikindin” eða eitthvað, ég veit það ekki. (...)

(*“Igennem sygdommen” eller så’noget, jeg ved det ikke.*)” (Par nr. 7).

Par nr. 7 er igang med sætningen; “*Stadigvæk med en anelse af gennemsigtighed efter sit hjerteanfald.*” De har forstået at DB har haft et hjerteanfald, men resten af sætningen får ingen klokker til at ringe for dem. Eftersom de ikke har nogen idé om hvad ordene betyder hverken hver især eller som dele af sætningen, fokuserer de på sporgets mindre dele, nemlig dele af ordene. I eksemplet starter de med en morfemopdelt udtalelse af det ukendte ord “gennemsigtighed”. Dette får dem til at genkende “gegnum”/”igennem”, og ud fra det indholdsmæssige allerede afkodede faktum, at sætningen har noget at gøre med DB’s hjerteanfald, gætter de på at “-sigtighed” betyder “veikindin”/”sygdom”. “Gennemsigtighed” bliver altså til “igennem sygdommen” på baggrund af en bevidsthed om sætningens indholdsmæssige sammenhæng og ligheden mellem det danske “gennem-” og det islandske “gegnum”.

Informanterne havde overraskende nok problemer med ord, som – ikke mindst i forbindelse med talesprog - ikke tilhører lavfrekvenskategorien, som “endnu”, “stadigvæk” og “senere”. Til trods for at jeg kun gengiver et eksempel, var der to eksempler på negativ overførsel af “endnu” og “stadigvæk”:

“H: Det var endnu en telefon-konversation i New York.

H: Það var bara endinn á símtalinu frá New York.

(Det var bare enden på telefonopkaldet fra NY.)”, (Par nr.4).

Og:

“G: “Hjerteanfald”. Ég hef ekki hugmynd um hvað þetta þýðir. “Stadigvæk”, hvað þýðir það? (...Jeg har ingen idé om hvad det betyder. ...hvad betyder det?)

H: Stöðugur... (*stabil...*)

G: “Stöðugur”?” (*Stabil?*)”, (Par nr. 4).

Og:

“G: Byrjuðu senuna kvöldið vegna...(*Begyndte scenen aftenen på baggrund affordi...*)”, (Par nr. 4).

Ordet der volder komplikationer i det sidste eksempel er “senere”. Ud fra artiklens musik- og koncertorienterede indhold er det ikke et ulogisk gæt vi oplever, når G foreslår “scenen” istedet for “senere”. Det der gør overførslen speciel er, at “senere” er et almindeligt dansk ord, som man skulle synes at lærere på gymnasieplan burde have lært.

Men det er som allerede nævnt ikke det eneste eksempel på højfrekvensord i det danske vokabularium, der volder problemer. “Stadigvæk” bliver på baggrund af “stadig-“ til “stöðugur”/“stabil” – overførslen sker formentlig ud fra den betydningsmæssige overensstemmelse med at DB har haft et hjerteanfald, men nu er blevet “stabil”, og den ortografiske lighed har rimeligvis også spillet ind. Og præcis det samme gælder i forbindelse med afkodningen af “endnu”. Disse tre almindelige danske ord har ud over at være almindelige ord et andet fællestræk, nemlig at de er adverbier. De tre gæt som informanterne kommer med er alle substantiver. Der optegnes et mønster, der for det første peger på at informanterne formentlig ikke har arbejdet målrettet nok med adverbier, og som for det andet fortæller os de har en tendens til at oversætte ukendte ord til ord, der har mere sematisk tyngde. Problemet med adverbierne er tilsyneladende at de ikke umiddelbart lader sig afkode på baggrund af indholdsmæssigt sammenhæng. Deres funktion er at fortælle “noget om de tilstande eller tilstandsændringer, som et verbum eller en sætning som helhed refererer til”, (Nudansk grammatik, 2. udg. 2. oplag 1999: 118). Substantiverne er derimod ord der har og betegner betydningsmæssig substans. Det tyder altså på at informanterne har en tendens til foretage afkodningen således, at den islandske oversættelse består af ord, der substantive og semantisk bærende.

Der er en anden tendens indenfor forekomsterne af negativ transferens, hvor det danske sproglige materiale bliver til fyndigere og semantisk fyldigere islandsk. Det ser ud til at informanterne overfører nogle sproglige størrelser, som de ikke umiddelbart er i stand til at afkode, til større sproglige islandske helheder, som f.eks. kollokationer og idiomer. Og de mangler ikke fantasi. Som i forbindelse med tidligere eksempler på negativ transferens, sker overførslen ofte på baggrund af delvis lighed. *Eksemplerne oversættes under bearbejdelsen af dem her for neden.*

“D: Já. Stadigvaik. Hmm... Hjerteanfald. Hjarta-, hjert-. Maður sem kannski fylgir, hmm, “hjerteanfald”?”

C: Hjert-

D: ...fylgir sínu hjartalagi...” (Par nr.2).

Og:

“K: “Effektivt”. Punktum fyrir...”

L: Satte effektivt punktum. “Og setti punktinn yfir i” – ert ekki sammála?” (Par nr. 6).

Og:

“K: Ég man ekki, bara “forsögvarinn”, þegar Kashmir... Nei, forsanger en halv time - áttaði sig hálf tíma seinna, “lettere fortumlet”... “Létti hann taumhaldið”, nei ég veit það ekki hverning. Þegar Kas-“ (Par nr. 6).

Og:

“G: Travelouge er sennilega bara hérna, kannski plötufyrirtæki, plötufyrirtæki. Já, mér datt það í hug. Hittede þarna sangen, og þú veist; hitti á naglann þarna eða þú veist...” (Par nr. 4).

I det første eksempel får par nr. 2 det danske “hjerteanfald” til i oversat version at betyde “en mand som følger sit hjerte” – her er det “hjerte” der er bindeleddet. I det følgende eksempel arbejdes der med “at sætte effektivt punktum”; par nr. 6 foreslår at det betyder “at sætte prikken over i’et”. “Prikken” i det danske idiom hedder på islandsk “punktinn”, hvilket unægtelig minder om det danske “punktum”- der er altså bindeleddet. I det tredje eksempel bliver “lettere fortumlet” til et gammelt islandsk idiom; “létti hann taumhaldið”, det skulle godt nok i korrekt form have været “sleppa t.”, “missa t.”, “slaka á t.” eller “losa um t.”, hvilket betyder noget i retning af “at slappe tøjlerne”. Par nr. 4 konstruerer en oversættelse, der indebærer et islandsk idiom, der til dels indholdsmæssigt dækker over den faktiske betydning af det danske verbum “at hitte”. De foreslår at “hitte” betyder “hitta á naglan”, hvilket i dansk udgave betyder “at ramme/slå sømmet på hovedet”. Og man kan da godt sige at bandet slår sømmet på hovedet karrieremæssigt, når de udgiver en sang, der bliver et hit. Men ikke desto mindre, ser det ikke ud til at informanterne faktisk har forstået meningen med sætningen.

Par nr. 3 giver også deres bud på hvad “hitte” er, dog uden at gøre det til en del af et idiom:

“F: Já, hittaði hann, já hitti hann söngvarinn Jamie Fame Flame.
(Ja, ”mødede” han, ja, mødte han sangeren JFF.)” (Par nr.3).

På islandsk “mødte” man nogen, når man “hitti” dem. Par nr. 3 antager omend fejlagtigt at det danske “hitte” betyder “mødte”, som altså hedder “hitti” på islandsk.

Den negative overførsel af sproglig viden foregik ikke kun imellem islandsk og dansk; de næste eksempler viser hvordan informanterne fejlagtigt transformerer ord fra dansk til engelsk for derefter at finde den islandske oversættelse af det engelske ord – dobbelt negativ transferens. Dette galdt især i forbindelse med “love” eller “lovet”, hvilket ses bearbejdet i de nedenstående eksempler; i det første af eksemplerne der gennemgås, er der tale om almindelig transferens, imens der i forbindelse med de derpå følgende er tale om dobbelt negativ transferens.

Her oversætter A den infinitte form af “at love” i præteritum participium; “har lovet” til det islandske “leyfði”, som er en præteritumsform af “at tillade”. Informanten kan have bygget sin oversættelse på ortografisk lighed, på en overvejelse på baggrund af tekstmæssig sammenhæng, på ordklassebestemmelse og til sidst men ikke mindst, på en – omend en smule forfejlet - viden om, at der er tale om en datids-form. Alle disse elementer, der kan stå som bevægegrund for informantens bud, skal dog ses som hypotetiske muligheder, eftersom informanten ikke foretager nogen verbalisering i forbindelse med afkodningen.

“A: *Jeg har lovet det.*

A: *Ég bara leyfði það ekki.” (Jeg tillod det bare ikke.)* (Par nr.1).

I det næste eksempel kan vi igen observere par nr. 1 i forbindelse med oversættelsen af “at love” i præteritum; “lovede”, som forekommer lidt senere i artiklen:

“A: *Det vil du ikke fortryde, lovede den legendariske producer og satte effektivt punktum for diskussionen.*

A: (Snöft)

B: *Hmm. Allavega; lofaði sá goðsagnakenndi pródúser.*

(Hmm. Det er i hvert fald; lovede den legendariske producer.)” (Par nr.1).

Her volder “lovede” ikke problemer, det oversættes direkte til “lofaði”. Det tyder på at informanterne i forbindelse med den stillede task tillader sig at følge deres første fornemmelse – hvilket ledte dem på vildveje i forbindelse med præteritum participiumsformen af “at love”, men derimod gjorde dem i stand til at oversætte præteritumsformen uden problemer.

Det er imidlertid ikke kun par nr. 1, der får “at love” i den gale hals. Og det er ikke kun præteritum participiumsformen, der medfører den dobbelte negative transferens:

“D: *Jeg har lovet det, ehh, ég...*

- C: Ég hef elskað það...(*Jeg har elsket det...*)” (Par nr.2).
- Og:
- “H: *Jeg har lovet det. Men Visconti insisterede:*
 G: *Insiterede.*
 H: *Já.*
 G: *Ehh, hann elskaði hann, en Visconti... (Øh, han elskede ham, men V...)*” (Par nr.4).
- Og:
- “F: *Já. Lovede. Þú veist, hann elskaði e. útgefanda, gæti það verið, einmitt. Hann er ánægður með hann að því að hann er kannski áhugasamur eða hreinskilinn... (Ja. Lovede. Du ved; han elskede en eller anden producer, kunne det betyde, lige netop. Han er tilfreds med ham fordi han måske er interesseret eller ærlig...)*” (Par nr.3).

Negativ sproglig overførsel betyder at informanterne oversætter danske ord og vendinger til sproglige forekomster på islandsk, som ligner de danske, men som har en anden betydningsmæssig ladning. I forbindelse med fænomenet som ses her foroven, indtager informanternes engelskkundskaber en forrædderisk position, idet det er deres evne til at afkode igennem engelsk, der leder dem til den fejlagtige overførsel af “at love”. Havde de tænkt i islandske baner, havde afkodningen rimeligvis set anderledes ud, eftersom der forefindes en utvetydig lighed imellem det danske “at love” og det islandske “að lofa”.

7.1.4 ARGUMENTATION PÅ BAGGRUND AF VIDEN OM DANSK

Det var overraskende at opleve, at nogle informanter, til trods for at afkodningen skulle foregå på islandsk, enkelte gange i forbindelse med argumentering benyttede sig af deres baggrundsviden om dansk. Denne form for argumentation kræver stor selvsikkerhed i social og faglig forstand, hvilket også kan aflæses ud fra det faktum at kun tre par der fremviser denne kognitive dybde. De seks eksempler jeg bearbejder her for neden udgør det samlede antal af sin art.

I det første eksempel afkodes “aften”, informantparret har ikke problemer med afkodningen. Det interessante er at P lægger ud med afkodningen, hvorpå O tager over, for at stadfæste P’s bud – og derpå siger han endvidere “Bare eftermiddag”.

- “P: Er það ekki “aften”? (*Er det ikke “aften”?*)
 O: Aften. Bara eftermiddag.”, (Par nr. 8).

Det virker som om O er igang med at varme sin kompetence i dansk op, her hvor parret er i gang med den første sætning. Der er ikke tale om en direkte forklaring af hvad “aften” er, det virker nærmere som om O er igang med at indstille sit kognitive fokus på dansk, som om det mentale leksikon over det danske sprog åbner sig. I den nyere del af ordforrådsforskningen finder man bl.a. teorien om “ordfamilier” - det har vist sig at “the mind groups the members of a word family together”(Schmitt, 2000: 2), hvilket betyder at

ord lagres i hukommelsen i grupperinger af forskellige art. Ord som aften, morgen, eftermiddag og formiddag kunne f.eks. færdes sammen eftersom de har et semantisk fællesskab; de beskriver tidspunkter i løbet af dagen. Ord oplagres også efter individuelle associationsmønstre, og O's ovenstående kommentar kunne også være et eksempel på dette; enten har O fået fat i en grupperings-kæde eller også er der tale om en associationskommentar.

Par nr.1 er igang med at forhandle sig frem til en forståelse af "arketypiske":

"A: Og hérna, eða þetta getur líka verið "týpísk" svona?

(Og hva' var det jeg vil' si'e, eller det her kunne også være "typisk", så'n?)

B: Nei, það myndi örugglega standa "typisk". Arketypiske?

(Nej, så ville der sikkert stå "typisk". Arketypiske?), (Par nr.1).

A gætter på at ordet kunne have noget at gøre med noget typisk – rimeligvis på baggrund af en opdeling af det. Men B jævner forslaget med jorden ved at sige; "Nej, så ville der sikkert stå "typisk"..." – "typisk" udtalt på klingende dansk. På baggrund af denne argumentation, gør A ingen indvendinger.

I det næste eksempel oplever vi igen par nr. 8, og det er igen O, der kommer med en overraskende og interessant kommentar:

"O: En spinkel mand.

O: Bara... (Bare...)

P: "Mjór". ("Tynd")

O: Jú, "mjór" svona, "slank" svona." (Ja, "tynd" så'n, "slank", så'n.), (Par nr. 8).

Kun en eneste gang i løbet af optagelserne kan man opleve informanter, der har fuld forståelse for hvad "spinkel" betyder – og ikke nok med det: Efter P har oversat ordet, fortsætter O's kognitive eftersøgning, og han bekræfter at P's bud var rigtigt ved at gentage det, men kommer så endvidere med et danskt synonym, nemlig "slank". Ifølge Henriksen har oparbejdelsen af en forståelse af betydningsmæssige sammenhænge som f.eks. synonymer, antonymer og under/overbegreber stor betydning for læreren: "Fokus på sådanne betydningsrelationer hjælper dels til at oparbejde en præcis forståelse for ordets betydning, men kan især være en vigtig faktor, når man som indlærer skal huske et nyt ord."(Henriksen, 1995: 15) Og det virker netop som om O, har oplagret nær-synonymerne "spinkel" og "slank" i forlængelse af hverandre, hvilket betyder, at idet han oversætter "spinkel" dukker "slank" også op; "...new words can be linked to L2 words which the student already knows. Usually this involves some type of sense relationship such as coordination(...), synonymy (...), or antonymy(...). Word association research has shown

that coordinates in particular have very strong connective bonds”,(Schmitt og McCarthy, 1992: 212).

Par nr. 4 arbejder med ”arketypiske”, de ved ikke hvad ordet betyder, og lægger ud med en opdeling; der ”smages” på ”arke-”, hvilket leder H over i ”arki-”, som derefter bliver til ”arkitektur”

“G: Og arke-

H: Arki-, sem sagt “arkitektur”... (*Arki-, det vil sige “arkitektur”...*), (Par nr. 4).

Parret formår ikke at afkode ordet, men de griber fat i et andet dansk ord – formentlig for at stille de to ord op overfor hinanden. Par nr. 4 tilhører ellers den fagligt mindst stærke del af informanterne – tilgængæld var de gode til at samarbejde, hvilket ofte medførte spændende forhandlinger og gode gæt.

Par nr. 1 producerede de to sidste eksempler. I det første argumenterer B ud fra sin baggrundsmæssige viden om dansk, for at overbevise A om at han er på vildspor:

“A: Eða þú veist, þetta getur náttúrulega líka verið þú veist “arketypiske rock-“, sem sagt bara rokktaktur eins og Zigg-, þeir voru að spila. Þú veist “mýte”.

(*Eller du ved, det her kunne naturligvis også have været, du ved, “arketypiske rock-“, det vil sige, rocktakt ligesom Zigg-, de spillede. Du ved “mite”.*)

B: Já.

A: Rythm.

B: Já.

A: Enn það passar reyndar ekki... (*Men det passer godt nok ikke...*)

B: Það mundi þá standa “rytme”... (*Så ville der have stået “rytme”...*)

A: Já, djöfull er það skrítið.” (*Ja, for fanden hvor er det underligt.*)” (Par nr.1).

Og:

“A: Ehh, grund...

B: Sem svona bara grunnur. (*Bare som hvad hedder det fundament.*)

A: Já.

B: Bara “pille” á e. brú, já þetta er bara grundvöllur.

(*Bare en “pille” på en eller anden bro, ja, det her betyder bare grundlag.*)”, (Par nr.1).

Med “pille på en eller anden bro”, henviser B formentlig til en “bropille”. Hvilket betyder at han er i stand til at benytte eksisterende ordforråd på dansk i forbindelse med afkodningen af nye ord .

7.1.5 TEKSTUEL BEVIDSTHED

Denne form for strategisk adfærd kræver at informanterne er bevidste om at enhver tekst har en betydingsmæssig indre sammenhæng, hvilket vil sige at del passer ind i helhed. Et eksempel kunne være informanten O, par nr. 8:

”O: Já, lagið hafði aldrei orðið til ef að, ef að, ef að David Bowie hafði ekki skapað tragiske og arketyfiske rockmusík eða rokkstefnu. ‘Tragiske’ er það ekki bara – ‘sorgleg’? (*“Ja, sangen var aldrig blevet lavet hvis at, hvis at, hvis at D.B. ikke havde skabt tragiske og arketyfiske rockmusík eller rockbevægelse/bølge i rockmusík”*.)”, (Par nr. 8).

Her er det “den tragiske og arketyfiske rockmyte”, der volder problemer, så det sættes ind i sproglige omgivelser, som informanten har afkodet.

Når et eller nogle få ord volder problemer, siges hele sætningen højt, så det ikke-afkodede danske sprogmateriale kommer til at stå i afkodede islandske omgivelser. Denne teknik giver association til et puslespil, hvor den letteste del af spillet lægges først, for at formindske antallet af brikker og dermed indkredse hvordan de sværeste brikker skal placeres.

Når informanterne udtaler de til dels afkodede sætninger med de ikke-afkodede sproglige dele sat ind på deres formodede plads i sætningen, sker der for det første en opsamling af det allerede afkodede materiale, og samtidig bliver de sproglige dele, der volder vanskeligheder, sat ind i en for informanten betydningsmæssigt forståelig sammenhæng. Denne strategiske tilgang benyttes imidlertid formentlig ikke kun med det formål at lade sætningens semantiske sammenhæng afsløre de uklare elementer, den kan også være styret af en grammatisk tilgang; når sætningen udtales på islandsk med de uafkodede danske ord sat ind på deres formodede plads, vil deres placering, som altså er hypotetisk, formentlig ud fra syntaksen sige informanten noget om hvilket slags ord, der er tale om i det pågældende tilfælde.

De næste fire eksempler opstilles under samme hat, eftersom hver især viser en afskygning af her foroven beskrevne fænomen:

“O: En ny cirkel byrjaði seinna um daginn þegar Eistrup og Bowie sátu på bagsædet og snakke-, bagsædet, hvað er það? (En ny cirkel “*begyndte senere samme dag da E. og B. sad på bagsædet og snakke-, bagsædet, hvad er det?*”)", (Par nr. 8).

Og:

“D: ...Saman með sínum, mangeáringe? (*“Sammen med sin, mangeårige?”*)”, (Par nr.2).

Og:

“C: Harmleik... (*“Tragedie”*)...

D: Harm-, harm- harmleik og arketyfiske... (*Tra-, tra- tragedie og arketyfiske...*)”, (Par nr.2).

Og:

“I: Hafði skapað “tragiske og arketyfiske”, “arke-ty-piske”. (*“Havde skabt ‘tragiske og arketyfiske’, ‘arke-ty-piske’ ”*)”, (Par nr. 5).

De ikke-afkodede danske ord indsættes i den afkodede islandske sætning – formentlig for at lade betydningen af det endnu ukendte materiale give sig selv ud fra konteksten af den

allerede oversatte sætning. Ved hjælp af denne teknik er det også lettere for informanten at gøre sig klart hvilken funktionel rolle det uafkodede ord spiller, hvilket formindsker antallet af mulige afkodninger.

“B: Á meðan límousína súperstjörnuna cruisede runt um Manhattan, í kring um Manhattan.” (“*Imens superstjernes limousine cruisede rundt om M., rundt om M.*”), (Par nr.1).

Her ses et eksempel på hvordan det afkodede opsamles med det uafkodede som en naturlig del, hvorefter det uafkodede straks afkodes. Det virker som om, at det allerede oversatte sproglige materiales betydningsmæssige ladning smitter af på det ikke-oversatte, hvilket betyder at informanten umiddelbart er i stand til at afkode det resterende materiale.

De næste fire eksempler viser hvordan informanternes bevidsthed omkring den indholdsmæssige sammenhæng verbaliseres:

“F: Tam-. ”Tid” hvað átti það að þýða? Ég hef ekki tíma eða hugmynd? Svona eitthvað sem, i samband við setninguna. (“Tam-. ‘Tid’ hvad skulle det betyde? Jeg har ikke tid eller idé? Så’noget som, i forbindelse med sætningen”).

E: Já, gætið passað þarna inn í... (“Ja, det kunne godt passe ind i der...”), (Par nr. 3).

Og:

“E: Trúa, ég veit ekki... (“Tro, jeg ved det ikke...”)

F: Nei, það passar ekki inn i setninguna. (“Nej, det passer ikke ind i sætningen.”), (Par nr. 3).

Og:

“P: (Mumler) Tíma-, ehh, tímasetning. (“Tids-, øhh, tidsramme.”)

O: Já. Þarna ehh! (“Ja. Der erhh!”)

P: Eða loka- (“Eller afslutnings-“)

O: Já, bara... (“Ja, bare...”)

P: Lokaskil eða eitthvað. (“Sidste aflevering eller så’noget.”)

O: Alveg eins - það er samhengi. (“Det kommer ud på et – der er sammenhæng.”), (Par nr. 8).

Og:

“O: “Debuterede”, hvað er það? Hmm. (“Debuterede, hvad er det? Hmm”)

O: ... med ‘Travelogue’, hittede de med sangen

O: Debuterede; byrjuðu. Er það ekki... - mer sýnist það vera í samhengi við textan. (“Debuterede; begyndte. Ka’ det ik’ være... –det ser ud til at passe med i tekstens sammenhæng”), (Par nr. 8).

Selvom det ikke verbaliseres eksplicit af alle informanterne, peger ovenstående eksempler på at bevidstheden omkring, at det afkodede sproglige materiale, er til stede.

I det næste eksempel viser F sit sproglige overblik, og en strategisk sans som kun kan observeres denne ene gang i mit data: Ordet ”bag” volder problemer, F forsøger at afkode dette ved at se på et andet sted hvor ordet også bliver brugt – formentlig ud fra en idé om at

det må være lettere at indkredse ordets betydning, når man har mulighed for at betragte det i flere forskellige sproglige sammenhænge:

F: Mafíu-týpurna, eða mafíu-týpu-man... En hvað þýðir þetta "bag"?!
(*"Mafia-typerne, eller mafia-type-mand... Men hvad betyder det der 'bag' "?!*)
E: Það er spurning. (*"Det er spørgsmålet"*.)
F: ...Umm, við erum með þetta á tveimur stöðum. (*"Hmm, vi har det to steder."*) "
(Par nr. 3).

Desværre fortsætter parret ikke med at undersøge de to forekomster af "bag", det konstateres blot at ordet forekommer to steder.

I det nedenstående eksempel arbejdes der med afkodningen af "tam-tam". Her kan man observere et eksempel på hvordan informanternes bevidsthed omkring tekstens indre betydningsmæssige sammenhæng føres ud i praksis. Eftersom "tam-tam" tilhører et lavfrekvensord, hvilket betyder, at informanterne højst sandsynligt ikke har stødt på det før, kan det kun afkodes ved hjælp af en strategisk sans, som i dette tilfælde, for at udnytte de indholdsmæssige omgivelser.

F: "Tam-tam"? Med noget tam-tam bagefter...
E: "Tam-tam".
F: Gæti verið skemmtun. Jeg har en vigtig koncert, P.J.H., vigtig, skemmtilega...
(*"Det kunne være fest. Jeg har en vigtig koncert, P.J.H., vigtig, sjov..."*)
E: (Mumler)
F: ...tónleika, med noget tam-tam bagefter. Eða kannski... gætið verið "eftirparty"?!
(*"...koncert" med noget tam-tam bagefter. Eller måske...det kunne være 'efter-fest' "?!*)
E: Já... (*"Ja..."*)
F: (griner)
E: Hlýtur að vera... (*"Det er det sikkert..."*)
F: Já, eftirparty eða skemmtun. (*"Ja, efterfest eller fest..."*) (Par nr. 3).

Først smager informanterne på ordet, og den danske sætning gentages. De ved tilsyneladende hvad "bagefter" betyder, for de arbejder sig straks i den rigtige retning; det kunne være en fest. Derefter placeres ordet i en ny kontekstuel sammenhæng, hvilket giver informanterne et mere nuanceret billede af hvad ordet kunne betyde, hvorpå det igen placeres i dets nære kontekstuelle omgivelser; med noget tam-tam bagefter. Og derpå gættes der på "efterfest", som følgende fastslås som informantparrets bud på hvordan sætningen skal forstås.

I det næste eksempel arbejder par nr. 6 sig ind på livet af "fortryde":

L: Koma með til Killerskonsert í kvöld á Irving Plaza. "Det vil du ikke fortryde".
(*Komme med til Killerskoncert i aften på Irving Plaza. Det vil du ikke fortryde.*)
K: Það viltu ekki... "trúa"? (*Det vil du ikke... tro?*)
L: Ég veit það ekki. (*Jeg ved det ikke.*)
K: Það viltu ekki...(*Det vil du ikke...*)
L: Ég er stopp. (*Jeg er gået død.*)
K: Bíddu; það viltu ekki... (*Vent; det vil du ikke...*)
L: "Missa af"? (*Gå glip af?*)" (Par nr. 6).

Selvom informanterne ikke er i stand til at afkode et bestemt ord, vil de ofte være i stand til at se hvilken syntaktisk rolle det pågældende ord spiller i sætningen, som f.eks. i eksemplet her for oven. “Fortryde” volder problemer, først gættes der på “trúa”(tro, vb.), hvilket til dels baseres på den ortografiske lighed imellem en del af det danske ord og det islandske bud, men formentlig også og til dels på ordets syntaktiske placering i sætningen; infinitivum.

Par nr. 4 benytter sig som her foroven af deres fornuft og tager implicit den hjælp de kan få fra de tekstmæssige omgivelser:

“G: *Det vil du ikke fortryde (...)*

G: “Fortryde”, “fortryde”.

H: “Þú mátt ekki neita”, “fortryde”, er það ekki bara, þú veist, “neita”?

(Du må ikke nægte, fortryde, er det ikke bare, forstår du, nægte?)” (Par nr. 4).

Der fremstilles en hypotetisk sætning, hvis tilblivelse virker til at bygge på en forståelse for den danske sætnings opbygning og dens betydningsmæssige funktion i forhold til nære kontekst. Informanterne ved ikke hvad “fortryde” betyder, og gætter på “nægte”, som falder glidningsløst ind i de betydningsmæssige og grammatisk omgivelser. V. siger til K., at han ikke vil fortryde at tage sig tid til at gå til Killers-koncert, imens par nr. 4 gætter på at V. siger til K., at han ikke må nægte det.

Det er interessant at se hvordan informanterne uproblematisk opbygger hypotetiske sætninger, der hviler i en logisk sammenhæng med de tekstlige omgivelser. Sætningen de bearbejder lyder; “Stadigvæk med en anelse gennemsigthed efter sit hjerteanfald”.

“H: “Stöðugur”, st-... “óstöðugur” kannski? Nei. Af því að “-væk” er þú veist svona... *(Stabil, st... ustabil måske? Nej. På grund af at “-væk” er, forstår du, hva’ hedder det...)*

G: Já, við skiljum (mumler!). “Med anelse” er það ekki bara yfirlýsing?

(Ja, vi forstår. Med anelse, er det ikke bare en erklæring?)

H: Nei. *(Nej.)*

G: Anelse af gennemsigthed efter sit “hjartaáfall” - hjerteanfald.

H: Mhm. Sem sagt, hann var sem sagt óstöðugur eftir hjartaáfall?!

(Mhm. Det vil sige, han var altså ustabil efter et hjerteanfald?!), (Par nr.4).

Par nr. 4 når frem til en forståelse af DB’s tilstand, selvom de ikke er i stand til at afkode sætningen ord for ord. De mener, at DB er ustabil efter et hjerteanfald, og det er faktisk kun “hjerteanfald”, de afkoder.

Par nr. 4 arbejder med sætningen; “Men Visconti insisterede: “. Der er ikke nogen tegn på at de direkte forstår “insisterede”, men ud fra sammenhæng og formentlig ud fra sætningens tegnsætning, ved de med en vis præcision hvilken betydningsmæssig funktion ordet har i sætningen:

“G: “Sagði”, eða, “sagði”, “kom fram” eða þú veist...

(“Sagde, eller sagde, kom frem eller du ved...”)

H: Mhm.

G: “Yfirlýsti”(Erklærede)” (Par nr.4).

Først gættes der på “sagde”, derpå “kom frem” og til sidst på “erklære”. Parret har tydeligvis forstået sætningens overordnede betydning, nemlig at Visconti siger noget, men de formår ikke at finde den præcise oversættelse af “at insistere”.

Et af de ord, der viste sig at volde de største problemer var “spinkel”. For det første er det svært at afkode adjektivers ladning ud fra sammenhængen, idet deres funktion netop er at beskrive eller lade de sproglige omgivelser. I det næste eksempel ser vi hvordan par nr. 2 kommer med et bud på en oversættelse af “spinkel”, som de først og fremmest bygger på ordets klassificering:

“D/C: Fallegur maður. (*Smuk mand.*)

D: Spinkel?

C: Er það ekki heillandi? (*Er det ikke charmerende?*)

D: Jú, (?) heillandi maður. (*Jo, en charmerende mand.*)”, (Par nr.2).

Manden der beskrives er David Bowie, informanternes gæt kunne tyde på at de har fået en fornemmelse af, at teksten beskriver sangeren positivt. Derfor og på baggrund af ordets klassificering, gættes der på “charmerende”.

I det sidste eksempel jeg har valgt at medtage under dette afsnit, ses par nr. 6 igang med at oversætte “...hvis ikke David Bowie 22 år tidligere havde skabt den tragiske og arketyperiske rockmyte...”:

“K: Hafði skapað grundvöll fyrir rokkinn. (*Havde skabt rockkens grundvold.*)”

(Par nr. 6).

De tekstmæssige omgivelser er komplicerede, sætningen der bearbejdes er lang, og der er mange forskellige oplysninger at holde styr på. Informanterne forstår umiddelbart at Bowie “har skabt” noget, og at dette “noget” er vigtigt for rockmusikkens historie. Og ud fra disse oplysninger fremstilles et bud; “havde skabt rockkens grundvold”, hvis semantiske ladning er flottere og vægtigere end den danske tekst.

7.1.6 HVORDAN SÆTNINGERNE ANGRIBES

Dette afsnit omhandler en adfærd jeg ikke har stødt på i den teoretiske litteratur indenfor området, nemlig hvordan informanterne angriber afkodningen af den enkelte sætning. De otte informantpar gør nemlig ikke brug af den samme angrebsstruktur. Strukturen varierer både fra par til par, men det enkelte par benytter også forskellige afkodningsstrukturer i løbet af oversættelsen.

Nogle gange afkoder de først det sproglige materiale som er automatiseret eller som virker mindst afskræmmende. Herefter vender de tilbage og forsøger at afkode det de i første omgang sprang over. Nogle gange går de videre med næste sætning, uden at have set nærmere på det ikke-automatiserede sproglige materiale i sætningen.

Nogle gange afkoder de først de dele af sætningen, der volder dem vanskeligheder, og nogle gange er det kun de sætningen, der er vanskelige der afkodes. Det virker som om den pågældende sætning bliver sat igennem en forståelsesscanning; resultatet er at størstedelen af sætningen ikke volder nogen problemer, tilbage står et enkelt eller to ord, der ikke er automatiseret, men alligevel er så bekendte, at informanten mener, at der er en god chance for afkodning, hvis bare der fokuseres på ordet. Til tider påbegyndes afkodningen ved sætningens første ord og fortsætter systematisk til det sidste ord. Men på andre tidspunkter oversættes det der ligger øverst i hukommelsen, d.v.s. den del af sætningen, der blev læst sidst op; det sidste ord eller sidste del i sætningen. Dette sker oftest i forbindelse med lange sætninger.

Nogle informanter bekymrer sig ikke om de ord, der straks lader til at være for svært afkodelige, de springer dem bare over, som f.eks. kan observeres hos par nr. 5. Imens andre stædigt vil oversætte hvert enkelt ord. Imens par nr. 5 ubekymret springer ord og sætninger over, som de ikke forstår, er det samtidig et gennemgående træk ved dem, at de først oversætter et af de sværeste ord i sætningen – hvilket kunne være for at skabe forståelsesmæssigt fodfæste:

“J: Jeg har en vigtig koncert. P.J. Harvey. Med noget tam-tam bagefter.

J: “Vigtig” er mikilvægt. (“Vigtig” er/betyder vigtig.)

I: Já, já, mikilvæga tónleika með P.J.H. (Ja, ja, vigtig koncert med P.J.H.), (Par nr. 5).

I eksemplet ser vi hvordan det ord, der ikke volder informanterne store problemer, men som heller ikke giver sig selv, oversættes først; “vigtig”. Og endnu et eksemplet på dette:

“I: Sammen med sin mangeårige assistent...

I: “Assistent” er bara “aðstoðarmaður”.

J: Já.”, (Par nr. 5).

Ordet “assistent” virker til at have en udfordrende virkning på I, som afbryder sin egen oplæsning, for at slå ordets betydning fast. Denne afbrydelse sikrer at begge informanter ved hvad sætningen handler om, for ordet er betydningsbærende i den pågældende sætning; den beskriver DB’s højre hånd, Cocco.

Der er imidlertid flere former for angribsteknik. I det næste eksempel går informanterne først igang med sætningens sidste ord:

“J: Det vil du ikke fortryde, lovede den legendariske producer og satte effektivt punktum for diskussionen.

I: “Diskussion” er það ekki bara “samræður”?

J: Jú.”, (Par nr. 5).

Informanten går ind og oversætter det sidste ord i sætningen først. Der er her tale om en af de ordforrådsmæssigt tunge sætninger med op til syv ord, der ikke giver sig selv. Eksemplet viser at informanterne angriber sætningen bagfra, hvis den virker uoverskuelig. Sætningernes afkodningsmæssige tyngde spiller en vigtig rolle for hvordan den enkelte sætning angribes. I dette tilfælde startes der med et ord, “diskussionen”, som virker til at være delvist automatiseret, men dog ikke helt for buddet på ordets betydning fremstilles som et spørgsmål, ikke en konstatering. Denne spørgende fremstilling kan dog imidlertid også bygge på socialt hensyntagen, hvor den ene informant sørger for at den anden også får mulighed for at indtage en stillingtagende position. Herefter arbejder parret med sætningens midterste del; “legendariske” og “effektivt punktum”, imens de slet ikke berører “fortryde”. Dette informantpars adfærd peger på vigtigheden i at forberede lærnere grundigt forud for arbejdet med tunge tekster; når den enkelte sætning bliver uoverskuelig, fokuseres der på leksis med risiko for at sætte den overordnede forståelse over styr.

Der er imidlertid også eksempler på at ord, der umiddelbart ikke afkodes, er de første der tages fat på:

“O: Det var endnu en telefon-konversation i New York.

O: “Endnu” hvað er það aftur? (“Endnu” hvad betyder det nu igen?)” (Par nr. 8).

I forbindelse med denne sætning angriber dette informantpar, det ord som er mindst tilgængeligt. Denne adfærd kan observeres i forbindelse med informanter, der står fagligt stærkt; for dem giver resten af sætningen formentlig sig selv, så de giver sig i kast med det eneste ord, de ikke er sikre på. Lærere der ikke er helt så fagligt selvsikre springer “endnu” over, og stiller sig tilfreds med at få fat på sætningens overordnede betydning:

“A: Det var endnu en telefon-konversation i New York.

A: Það var... (Det var...)

B: Bara símasamband. (Bare telefonforbindelse.)

A: Já.

B: Eða símasamtal. (*Eller telefonkonversation.*)

A: Símtal i New York. (*Telefonsamtale i NY.*)” (Par nr. 1).

Dette par bearbejder hele sætningen, og opnår i samarbejde noget nær fuld forståelse for dens indhold - men i modsætning til det ovenstående eksempel berører de ikke “endnu”.

Det næste afsnit præges af informanternes tendes til eksplicit at kommentere situationen og deres egen viden eller mangel på samme, der er endvidere medtaget nogle eksempler på hvordan man enkelte gange fik mulighed for at iagttage, hvordan informanterne trin for trin arbejdede sig frem imod en afkodning. Eksemplerne der arbejdes med har det til fælles, at de viser hvordan informanterne udviser bevidsthed omkring den samlede task.

7.1.7 EKSPPLICITTE KOMMENTARER

En del af informanterne kommenterer deres egen manglende viden, som om de sad overfor en lærerfigur. Disse kommentare virker som en form for forsikring om, at det sproglige materiale de står foran at skulle afkode, ikke er helt ukendt, samtidig med at det heller ikke er fuldt automatiseret. Denne form for handlingsmåde kan aflæses som et budskab til observatøren om at viljen er til stede, men at hukommelsen svigter; altså en form for undskyldning. Men den kan også virke som en form for selv-evaluering. I det første eksempel arbejder par nr. 3 med ”simplen”:

F: Já. Simplen, einfaldlega. Við erum ekki alveg viss bara, við eigjum samt að kunna það, sko...(*Ja, simplen, enkelt nok. Vi er bare ikke helt sikre, selvom det er meningen, at vi skal kunne det.*)”, (Par nr. 3).

Informanten regner med, at det betyder ”einfaldlega”, hvilket er rigtigt, men tilføjer alligevel: ”*Vi er bare ikke helt sikre, selvom det er meningen, at vi skal kunne det.*” Denne tilføjelse kan aflæses som en monitor-styret bemærkning, der fremsættes som en revidering af den nyligt overståede afkodning af ”simplen”. Denne adfærd er situationsbetinget, og ud over at fungere som en vudering af egen præstation, sender den også et signal til observatøren. Der kan også være tale om en form for socialt spil mellem det pågældende informantpar, hvor den ene inddirekte anklager den anden for ikke at deltage aktivt i den stillede opgave.

I nedenstående eksempel finder vi en anden afskygning af det fænomen, som kunne observeres hos par nr. 3; det er par nr. 6, der bearbejder ”producer”:

“L: Æi, gerum bara bil. “Producer”, “framleiðandi”, og setti... Æi, vá, við vorum að glósa þetta um daginn. (*“Erh, vi laver bare et mellemrum.” Producer”, “producer, og satte... Erh, waw, det her skrev vi ned den anden dag.”*)” (Par nr.6).

Her henvises der til et udbredt islandsk undervisningsmæssigt fænomen, som vi direkte oversat kan kalde ”at glose”. Det går ud på at eleverne nedskriver danske glosser, som de enten får udleveret en oversættelse til eller som de selv oversætter. Informanten udviser sin forbløffelse (”waw”) over ikke at kunne huske hvad ordet betyder, til trods for at hun kan huske at hun har arbejdet med det, hvilket sprogforskere også synes at have konstateret: ”Et af de store problemer i ordforrådstilegnelse er jo, at vi ikke kan huske de ord, vi troede, vi havde lært”, (Haastrup og Henriksen, 1995: 8). Som i det ovenstående eksempel er der tale om monitoring, hvor informanten reviderer sin egen/parrets kunnen.

Der kan observeres mange forskellige former for eksplicite kommentarer, der bygger på metakognitive strategier i mit data. Den næste bidrog par nr. 3 med:

”F: Skrifum ”útsendari” eða ”líta út”, útsendari komma líta út (taler for sig selv imens hun skriver), okey, höldum bara áfram – förum svo tilbaka seinna.
(Vi skriver ”sendebud” eller ”se ud”, komma se ud, okey, vi fortsætter bare – og så vender vi tilbage senere.)” (Par nr.3).

Par nr. 3 bestod af en pige og en dreng, pigen var dominerende, hvilket havde indflydelse på drengens deltagelse. Pigen bidrog til gengæld med nogle specielle eksplicite bemærkninger, som kun kunne observeres i hendes tilfælde. I det ovenstående eksempel understreger hun f.eks., at hun ikke er tilfreds med deres bud på hvad ”udemærket af udseende” kunne betyde; hun synes, at de skal vende tilbage til stedet senere, underforstået for at tage sætningen op til revision. Der tages altså stilling til den nuværende afkodningsmæssige situation; den er fastlåst, parret har ikke flere bud, og derpå planlægges det, at vende tilbage senere for at foretage en re-vudering af oversættelsen.

Der endvidere nogle eksempler hvor informanternes bevidsthed omkring den stillede task fremgår. I dette tilfælde er der tale om en eksplicit bemærkning om informantens afkodningsværktøj; nemlig hans egen tankemæssige aktivitet.

”H: Stadig-
G: Það fyrsta sem kemur upp í huganum...(Det første man kommer i tanke om...)
H: Stadig-“ (Par nr. 4).

Disse bemærkninger har karakter af monitoring, og det er uklart i hvilken grad de er situationsbetingede, om det f.eks. ville have gjort en forskel, hvis jeg ikke havde været fysisk til stede. Det kunne også tænkes, at der er tale om en slags verbalisering, som automatisk affødes i forbindelse med denne form for task; de indvoldverede beskriver mere eller mindre bevidst hvad de oplever. Par nr. 4 har problemer med afkodningen af ”stadigvæk”, og det virker netop til at den form for verbalisering, som vi kan observere hos par nr. 4, finder sted, når informanterne støder ind i problemer. Dette fænomen kunne eventuelt skyldes opgavens karakter; de er blevet bedt om at forsøge at holde samtalen

gående, hvilket betyder, at de forsøger at fortsætte med at tale, selvom de eventuelt står foran et problem. Par nr. 6 biddrog med et eksempel, der til dels ligner det ovenstående, men som også indbefatter det fænomen der bearbejdedes først i dette afsnit; at informanterne udtrykker deres forundrelse over ikke at kunne huske et ords betydning, til trods for at kunne huske at have arbejdet med det:

“K: Hvað er nú “udemærket”?”

L: Wav, þetta er svona orð sem við vorum að glósa um daginn. Kemur ekki strax upp í heilanum. (*“Waw, det er så'n et ord, som vi skrev ned den anden dag. Dukker ikke op i hjernen med det samme.”*), (Par nr.6).

Argumentet for at karakterisere denne form for situationsbetinget verbalisering som en strategi er til dels, at den kognitive virksomhed vedligeholdes, sålænge informanterne tænker i de baner, der har noget at gøre med den stillede task. Verbaliseringer af denne art tjener endvidere som støttepiller under en anden strategi, nemlig parrets samarbejde.

I forbindelse med de sidste to eksempler i dette afsnit, kan man ligesom i forbindelse med de ovenstående, eksplicit observere informanternes tanker, idet de sætter ord på dem under afkodningsprocessen. Men eksemplerne her for neden skiller sig ud fra de ovenstående på den vis, at de giver et indblik i hvordan de pågældende informanter ved hjælp af - det jeg har valgt at kalde - “afkodnings-kæder” arbejder sig frem imod forståelse. Imens de ovennævnte eksempler viste informanternes eksplicite kommentarer før eller efter den pågældende afkodningssituation, er der her tale om en verbalisering på baggrund af en igangværende afkodningsproces.

“D: Bíddu, balkonen var et område, “område” er svæði, þetta var eitt svæði, “balkonen” getur það ekki verið ballsalur eða eitthvað svoleiðis? Ballsalurinn var eitt svæði. Som var...eh... meira v.i.p.(*“Vent, balkonen var et område, ‘område’ er et område, dette var et område, ‘balkonen’, ka’ det ikke være en balsal eller noget i den retning? Balsalen var et område. Som var ...mere v.i.p.”*), (Par nr.2).

Par nr. 2 bestod af en pige og en dreng, de var generte – både overfor hinanden og i forbindelse med hele situationen - og talte derfor så utydeligt, at jeg besluttede at afbryde dem før der var gået 15 minutter, idet jeg forudså, at deres bidrag kun i begrænset omfang ville komme til gavn. Hvilket viste sig i store træk at holde stik, men de biddrog dog med ovenstående eksempel. D forsøger at lade det ene ords betydning smitte af på det andet, for derigennem at opnå en forståelse for de ord, der volder problemer. Først gribes der fat i at ‘balkonen’ er et ‘område’, dernæst fastslås det hvad ‘område’ betyder, og det opsamles; at der altså er tale om et område. Herpå viser det sig at ‘balkonen’ endnu er uafkodet, for D spørger om det kunne betyde ‘balsal’ – her er der formentlig tale om en negativ overførsel fra islandsk bygget på den ortografiske lighed ‘bal-’. Herefter konstaterer D at balsalen er

et område – og at dette område er “mere v.i.p.”. Det er uklart hvorvidt D når frem til en fuld forståelse af sætningen, som lyder; ”*Bag V.I.P.-området på balkonen var der et område, som var endnu mere V.I.P.*”, men bearbejdelsen af sætningen tyder på at D trækker på en oversættelsesmæssig logik, som i verbaliseret form kun opleves denne ene gang i løbet af mine data.

Par nr. 8 arbejder med afkodningen af ‘insisterede’, og her kan vi observere endnu en form for eksplicit kognitiv proces:

O: Bara “insisterede” er að, er að þarna, sko.

(“Bare ‘insisterede’ er at, er at det-der, øhh.”)

P: “Bæta við”? (“Tilføje”?)

O: Nei; “insist-“, eða hvað? Bæta við, ég veit það ekki. “Insisterede” er að, “insist” er að “þurfa”, eða “naudsyn –legt”, eða bara “heimta”...

(“Nej; ‘insist-’, eller hva’? Tilføje, jeg ved det ik’. ‘Insisterede’ er at, ‘insist’, er at ‘have brug for’, eller ‘nødvendigt’, eller bare ‘kræve’ ”...)

P: “Heimta”. (“Kræve”), (Par nr. 8).

Dette eksempel giver et indblik i hvilken kognitiv proces, der kan benyttes ved afkodningen af et ord, som ikke er fuldt automatiseret, men som heller ikke er ukendt. Det ser ud til at informanterne finder det betydningsmæssige område i hukommelsen, der indeholder ordet, der arbejdes med. Derpå arbejder de sig igennem nogle beslægtede ord, før de finder den betydning, de er tilfredse med. P lægger ud med ‘at tilføje’, dette bud kunne bygge på ordklassificering, på kontekstuel sammenhæng plus en uklar fornemmelse af ordet betydning. Men O er ikke helt tilfreds; ‘insist-’ udtales på engelsk og derefter smages der på ‘at tilføje’. O tager derpå først det danske ‘insisterede’ i sin mund og derefter igen på det engelske ‘insist’, og gætter derefter på ‘at have brug for’, så på ‘nødvendigt’ og lander herpå på ‘at kræve/forlange’, hvilket P stadfæster ved at gentage det. Den afkodnings-strategi O fremviser, er semantisk betonet, idet vejen til forståelsen går igennem flere forskellige semantisk beslægtede ord.

7.2 KOMPENSERENDE STRATEGIER

Ved benyttelse af kompenserende strategier gør lærnere sig i stand til at afkode sprogligt materiale, som ellers ligger uden for deres videnskæpige rækkevidde. Undersøgelser af “good language learners” har vist at disse benytter sig af kompenserende strategier som f. eks. at gætte, når de støder ind i problemer i forbindelse med forståelse – hvorimod de mindre dygtige lærnere “often panic, tune out, or grab the dog-eared dictionary and try to look up every unfamiliar word”, (Oxford, 1990: 47).

Informanterne i min undersøgelse udgør til sammen en fagligt bred gruppe af lærnere. Tasken de løste indebar ikke brug af ordbøger, hvilket betyder, at der i mine data

forekommer en bred vifte af eksempler på kompenserende strategier af forskellig kaliber. Artiklen jeg valgte indholdt et ordforråd, som i kraft af at tilhøre lav-frekvensord automatisk opfordrede samtlige informanter til at benytte sig af forskellige former for kompensations-strategier.

Jeg har valgt at inddele dette afsnit i fire dele. Den første del behandler et varieret udpluk af forskellige former for inferensprocesser. I den anden del bearbejdes eksempler på gæt på baggrund af grammatisk klassificering. Den tredje del kalder jeg "Fonetisk afpresning", her ses der på informanternes tendens til at gætte på et ord betydning på baggrund af en gentagende udtale af det pågældende ord. Den sidste dels titel er "Tidens trend", her beskrives informanternes gæt på baggrund af et nutidigt talesprogligt fænomen i Island; nemlig at benytte engelske og danske ord underkastet islandske fonetiske love og bøjningsregler.

7.2.1 GODE GÆT

Mine data indeholder mange eksempler, hvor informanterne på baggrund af deres eksisterende viden om verden, om sprog og om tekstmæssig opbygning benytter sig af den kompenserende strategi inferens, (Oxford, 1990: 47).

Inferens er "connections people make when attempting to reach an interpretation of what they read or hear.(Brown og Yule 1983:265)", (citeret af Haastrup, 1991: 21). Der er tale om inferens når informanterne benytter deres allerede eksisterende skabeloniske viden i forbindelse med afkodningen af den danske artikel. Skabeloner til forståelse er en erfaringsstruktur, der bygger på en organisering af viden om verden, der gør os i stand til at forudsige relationer i forbindelse med nye begivenheder, erfaringer og ny information, (Haastrup, 1989: 22). Skabelonisk viden dækker over tre former for baggrundsmæssig viden: Indholdsbarer, formel og lingvistisk viden, (Ketchum, 2006: 23). Og det er vigtigt at informanterne er bevidste om, at "nonnative readers may rely on their background knowledge to compensate for their ineffective language skills when reading L2 texts", (Ketchum, 2006: 25). I det følgende ser vi hvordan informanterne overfører deres eksisterende almene viden om verden, deres formelle og retoriske viden om tekstmæssig opbygning og deres sproglige viden – og benytter denne videnskæbte bagage i forbindelse med afkodningen af den danske artikel. Forekomsten af brug af skabeloner viser at eleverne benytter den kognitive strategi "elaboration", som defineres: "Linking ideas contained in new information, or integrating new ideas with known information", (Mitchell og Myles, 1998: 91).

Informanternes gode gæt foretages på baggrund af forskellige antagelser, som vi vender tilbage til i løbet af dette afsnit – men de har en ting til fælles, nemlig informanternes evne til at forestille sig en ”assumed common ground”, (Haastrup, 1991: 21).

“G: Rockmyte, hvað? (*Rockmyte, hva’ betyder det?*)

H: Þú veist rokkímynd af þessu lagi. Þú veist, þetta er sem sagt lag sem David Bowie gerði... (*Du ved; et rocksymbol af sangen. Du ved hvad jeg mener, det vil sige at det er en sang som DB skrev...*), (Par nr. 4).

Det er en flot tankegang der kommer til udtryk, når H mener at ”rockmyte” må betyde ”rocksymbol”, og forståelsen er også god, selvom den ikke er helt præcis. Gættet er rimeligvis baseret på en delvis forståelse af ”rockmyte”, hvorpå informanten finder et sammensat islandsk ord, hvis første del er ”rokk-”. Men gættet er også foretaget på baggrund af en mere global forståelse for Bowies position i den moderne musiks historie.

Der er en tendens til at informanterne deler ordene der volder midlertidige problemer. De danske ord opdeles for at lette afkodningsbyrden; der fokuseres på en del af ordet af gangen. De islandske ord afkodes også ligesom i ovenstående tilfælde også til tider i dele. Der virker som om det kognitive fokus først finder ordets stamme, eller den del af ordet, som er umiddelbart afkodeligt, derpå ser det ud som om at der ledes efter et muligt islandsk ord, der kunne svare til det danske.

“A: Eða þú veist, þetta getur náttúrulega líka verið þú veist “arketypiske rock-“, sem sagt bara rokktaktur eins og Zigg-, þeir voru að spila.

(*Eller du ved, det her kunne naturligvis også være, forstår du, “arketypisk rock-“, altså bare rocktakt ligesom Zigg-, de spillede.*)”, (Par nr. 1).

I forbindelse med dette eksempel ser man hvordan informanten går ud fra ”rock-”, hvorpå han producerer et sammensat ord, med “-takt” som den anden halvdel af ordet. Dette gæt er foretaget ud fra en vurdering af den indholdsmæssige kontekst, altså ud fra at det skal have noget med musik at gøre – det virker som at “-takt” var det første ord, som informanten kom på.

Hverken par nr. 6 eller par nr. 8 benyttede sig af at opdele de danske ord, for at forenkle afkodningen. Eftersom par nr. 6 brugte det meste af deres kognitive energi på at skrive hele oversættelsen ned, efterlod optagelsen med dem ikke megen strategisk overvejelse, men par nr. 8 var meget eksplicit aktive i forbindelse med tasken. Ifølge Haastrups (1989) teori følger det læreres faglige status hvorvidt de benytter sig af bundorienterede forståelsesnøgler eller toporienterede. Par nr. 8 har åbenbart ikke haft brug for at gå ind på morfem-stadiet, for at opnå en forståelse som de var tilfredse med.

Sætningen der arbejdes med i nedenstående eksempel lyder: *“Samtidig sluttedes en cirkel.”*

”J: Það er bara samtímis hætti sambandið eða eitthvað svoleiðis.
(*Det er bare; samtidig afsluttedes forholdet eller så’noget i dens til...*), (Par nr. 5).

Det er interessant at par nr. 5 uden videre oversætter ”cirkel” til ”samband”/”forbindelse” eller ”forhold” – for det er netop betydningen bag brugen af ”cirkel” i dette tilfælde. Artiklens billede af den ene cirkel der afsluttes, og en ny der begynder, må regnes for noget af det sværest forståelige i hele teksten. Afkodningen af den idiomatiske betydning bag dette billede er kognitivt krævende; informanterne bliver nødt til at løfte sig over de enkelte ords leksikale betydning, for at få fat i dette træk. Hvor de fagligt svageste koncentrerer sig om de enkelte ords betydning, vil de stærkeste være i stand til at hæve sig over de enkelte ord, og tænke i mere overordnede baner, som vi så på i afsnittet ”Kognitive læsestrategier” i forbindelse med Haastrups model ”Hierakiet over nøgler til forståelse”, (Haastруп, 1989: 28).

I: “Slutte” er allavegana, eða “sluttede”... (*“Slutte” er i hvert fald, eller “Sluttede”...*)
J: “Cirkel”, það er líka svona eitthvað “samband” ... (*“Cirkel”, det er også et eller andet “forhold”...*)
I: “Hringur”. (*“Ring”/”cirkel”.*)
J: Eða eitthvað svona. (*Eller så’noget i den stil.*)
I: Já, “hringur” eða eitthvað svoleiðis. (*Ja, “cirkel” eller sådan et eller andet.*)
J: Ehh.”, (Par nr. 5).

Her giver par nr. 5 også et ordbogspræget bud på hvordan denne cirkel skal forstås. Det udviser en stor kognitiv fleksibilitet at det samme informantpar afkoder den metaforiske betydning af et udtryk, men også giver sig i kast med den direkte oversættelse.

”J: Þetta er bara nýt samstarf hófst seinna um kvöldið.”
(*Det her er bare et nyt samarbejde som påbegyndtes senere samme aftenen.*), (Par nr. 5).

Par nr. 5 formår at bibeholde deres forståelse af “cirkel” i betydningen som “samarbejde”, da den dukker op igen lidt senere i artiklen. Igen tydes der på overblik og kognitivt overskud.

I de næste tre eksempler har det til fælles, at informanterne trækker på deres eksisterende lingvistiske “schemata” eller skabeloner i forbindelse med argumenteringen for deres oversættelsesmæssige bud. I de to første ser hvordan informanternes indlemmelse af det oversatte ord i en kollokativ sproglig forbindelse, kommer til at virke som et argument for oversættelsens rigtighed:

“I: Já. Er ekki “assistent” á ensku “aðstoðamaður”?

(*Ja. Er “assistent” ikke “assistent” på engelsk?*)

J: Jú. “Assistent manager”. (*Jo. “Assistent manager”.*)

I: “Assistent manager”!” (Par nr. 5).

Og:

“M: “Inspired” er svona – ehh; “inspired somebody”, sko. “Innblástur”, sko.”,

(*“Inspired” er så’n – øhh; “inspired somebody”, ik’. “Inspiration”, ik’*) (Par nr. 7).

Og:

“D: Já. Stadigvaik. Hmm... Hjerteanfald. Hjarta-, hjert-. Maður sem kannski fylgir, hmm, “hjerteanfald”? (*Ja. Stadigvæk. Hmm... Hjerteanfald. Hjerte-, hjert-. Måske en mand som følger, hmm, “hjerteanfald”?*)

C: Hjert-

D: ...fylgir sínu hjartalagi...(følger sit hjerte...)” (Par nr. 2).

I det sidste eksempel benyttes informantens eksisterende lingvistiske skabeloner ikke i forbindelse med en argumentering, men som en del af selve oversættelsen af et ord.

I det første eksempel ser hvordan I kæder det danske “assistent” sammen med det engelske pendant. Dette understøttes af J, som stadfæster at ordet “assistent” findes på engelsk ved en indsættelse af det engelske ord i kollokationen “assistent manager”. I bekræfter sit eget bud, og J’s argument ved at gentage kollokationen.

I det næste eksempel arbejder M med afkodningen af “inspireret”. Først kædes ordet sammen med dets engelske pendant, “inspired”, og derpå stadfæstes ordets eksistens som i den ovenstående eksempel ved en kollokativ indlemmelse af det; “inspired somebody”.

I det sidste eksempel af de tre, arbejder par nr. 2 på en afkodning af “hjerteanfald”. Ordet er gennemsigtigt i forhold til dets islandske pendant “hjartaáfall”, og efter at have “smagt” på det, genkender D betydningen “hjerte-”, hvorpå hun gætter på; “*En mand som følger...*”, hun afbryder sig selv for at smage endnu engang på ordet. Hendes partner funderer med hende, uden dog at nå at udtale hele ordet, før han afbrydes af D, der færdiggør sætningen, som hun havde påbegyndt: “*...følger sit hjerte*”. Og idiomet “at følge sit hjerte” træder frem. Selvom parret ikke opnår en forståelse for sætningens indhold, gjorde de et udemærket forsøg baseret på deres eksisterende lingvistiske viden.

Det næste eksempel skiller sig ud fra de ovenstående, idet informanterne her argumenterer på baggrund af en delvis forståelse af ordet, der skal oversættes, imens vi i de ovenstående eksempler så hvordan de pågældende ord placeredes i en fast sproglig forbindelse.

“H: Hann er búin að... (*Hann er færdig med at ...*)

G: Ari-, æ, aristo- það er herna grískur, gríski kallinn, eitthvað svona stjórnmaladæmi eitthvað, “-kratisk”. (*Ari-, øh, aristo- det er, hvad hedder det, den græsk, den græske mand, så noget som har noget at gøre med et eller andet politik eller så’n, -“kratisk”.*)

H: Er þetta svona (hoster)... (*Er det her så’n...*)

G: Ég held það sé flokkur í Danmörku, stjórnmalaflokkur.

(Jeg tror at det er et parti i Danmark, et politisk parti)" (Par nr. 4).

De fleste informanter havde problemer med afkodningen af "aristokratisk", men de fleste besad en delvis viden om Aristoteles, og havde endvidere en fornemmelse for og dermed et bud på betydningen bag "aristokratisk". Det ovenstående bud skilte sig ud fra de andre, idet det bygger på informantens genkendelse af ordets to suffikser, og hans eksisterende kendskab til disses benyttelse. G siger først, at det må have noget med politik at gøre. H går ikke aktivt ind i diskussionen. Og derpå tilføjer G: "*Jeg tror det er et parti i Danmark, et politisk parti*". Det tyder på at G har genkendt "-kratisk" fra f.eks. "demokratisk", og at han kæder dette sammen med dansk politik. Hans afkodning bygger altså til dels på en eksisterende lingvistisk skabelon, men også på en viden eller nærmere en forestilling om dansk politik. Hvilket fører os videre til de næste eksempler, som viser et udpluk af informanternes benyttelse af deres generelle viden om verden i forbindelse med afkodningen:

"B: Jú, þetta er bara altýpíske, arketypíske. (*Jo, det her er bare mest typiske, arketypiske.*)

A: Já. Mundi ég segja það líklega. (*Ja. Det vil jeg også sige.*)

B: Eins og Hljómar eða eitthvað." (*Ligesom Hljómar eller så'noget*)" (Par nr.1).

Og:

"B: Já, "rockmyte" eða "the rockmyth", "rokkgoð-sögnin".

(*Ja, "rockmyte" eller "the rockmyth", "rockmyten".*)

A: Já. (*Ja.*)

B: Það er eins og Bubbi Morthens á Íslandi, eða eitthvað.

(*Det er bare ligesom Bubbi Morthens i Island, eller noget i dens til.*)" (Par nr.1).

Og:

"L: "Aristokratisk".

K: Gerum bara "pólítiskur prófíl", nei ég veit þetta ekki.

(*Vi siger bare "politisk profil", nej jeg ved det sikker.*)

L: "Gagrýninn"? Nei. ("*Kritisk*"? *Nej.*")" (Par nr. 6).

Og:

"A: Síðan náttúrulega; David, David Bowie er meira svona rock and roll.

(*Og der ud over; David Bowie er mere rock and roll.*)" (Par nr.1).

Og:

"F: Já, það er samt spurning hvað það sé, "aristo-"

(*Ja, men det er alligevel et spørgsmål, hvad det er, "aristo"-...*)

E: Ég hef ekki hugmynd um það. (*Jeg har ikke den ringeste idé.*)

F: Þetta minnir mig svo á Aristoteles, eða þú veist kallinn.

(*Det minder mig om Aristoteles, eller du ved, ham manden*)" (Par nr. 3).

Og:

"J: "Effekt" það er bara "hljómur", eða svona, það er eitthvað úr tónlistamáli.

(*"Effekt" det er bare "tone", eller så'n, det er noget musiksprag.*)" (Par nr. 5).

Eksemplerne viser informanternes varierede skabeloner til viden om verden. Idet første og det andet eksempel kan vi observere, hvordan B argumenterer for parrets oversættelser på

baggrund af henvisninger til et kendt islandsk band og en kendt islandsk solomusiker. I det første eksempel afkodes “arketypiske” til noget, der på dansk ville svare til “mest typiske”, og den lokalt baserede forklaring er, at David Bowie beskrives i artiklen, ligesom det islandske band “Hljómar” kunne beskrives i Island. Det næste eksempel produceres af den samme informant, B, og det er præcis den samme teknik der benyttes. Det antages, at Bowie beskrives som en rockmyte, selvom det godt nok er en af hans sange, der beskrives således, og denne beskrivelse overføres til islandske forhold, hvor Bubbi Morthens har en sådan status.

I det tredje eksempel er par nr. 1 igang med at afkode “alternativ”. A’s tilføjelse: *“David Bowie er mere rock and roll”*, har ikke nogen funktion i forbindelse med afkodningen, den skal nærmere ses som en erklæring fra informantens side om at han kender Bowies musik. Skabelonen benyttes altså ikke som afkodningsredskab – måske nærmere som en affektiv strategi, hvor informant A forsøger at understøtte overfor informant B, at også han besidder baggrundsmæssig viden i forbindelse med dette emne.

I det femte eksempel benytter informanterne heller ikke deres generelle viden om verden direkte i forbindelse med afkodningen. De bearbejder “aristokratisk”, og F indskyder, at ordet minder hende om manden, Aristoteles. Havde parret holdt fast i denne ligheds-baserede sammenkædning, og diskuteret hvad dette adjektiv kunne betyde, var de måske kommet nærmere ordets betydning.

I det sidste eksempel der bearbejdes i dette afsnit, og det sidste eksempel af de seks ovenstående afkoder par nr. 5 “satte effektivt punktum”. De isolerer en del af ordet “effektivt”, og slår fast at “effekt” er et ord, der tilhører specifikt musiksprog – hvilket er rigtigt, “en lydeffekt”. Men ligesom baggrundsmæssig viden kan skabe grobund for forståelse, kan denne form for viden også skabe forvirring, sådan som det sker i dette tilfælde. Informanterne tager ikke stilling til de indholdsmæssige omgivelser, og bliver derfor ledt på vildspor.

7.2.2 ORDKLASSIFICERING

Det lader til at informanterne griber til klassificeringer, når de står på bar bund m.h.t. deres ordforrådsmæssige kunnen. Grammatisk klassificering benyttes som en kompensationsstrategi, hvor informanterne kompenserer for deres manglende sematiske forståelse for den pågældende sproglige forekomst, ved at vise at de om ikke andet er i stand til at foretage en klassificeringsmæssig placering. Som observatør vil man gerne se at

elevernes placering af en sproglig forekomst leder dem videre til en afkodning af pågældende forekomst – men det er desværre ikke altid tilfældet.

I det første eksempel arbejder par nr. 3 med afkodningen af en del af beskrivelsen af David Bowie; ”En smuk mand. En spinkel mand.” ”En smuk mand” volder ikke problemer for informanterne, men ”spinkel” virker de ikke til at kende:

E: ”Spinkel”, hvað er ”spinkel”...

F: Fallegur kannski, það er eitthvert lýsingarorð...

(*Máske smuk, det et eller andet adjektiv...*)

E: ...verið ”stæltur”... (...være muskuløs...)

F: Ég, ég veit ekki hvað það þýðir, en þetta allavegana lysa manninum eitthvað.

(*Jeg ved ikke hvad det betyder, men det beskriver i hvert fald manden noget.*)

E: Já (Mumler)

F: ”Spinkel”...

E: Þetta er kannski ”stæltur” eða... (*Máske er det muskuløs eller...*)

F: Já, einmitt eða eitthvað svoleiðis. (*Ja, netop eller noget i den stil.*)

E: Þetta er allavegana eitthvað til að lý-, eitthvað lýsingarorð.

(*Det er i hvert fald noget der besk-, et eller andet adjektiv.*), (Par nr.3).

Dette par giver nogle forskellige bud på hvad ”spinkel” kunne betyde side om side med at de har ordklassebestemt ordet. Dette betyder at klassificeringen finder sted, fordi informanterne mener, at den kan hjælpe dem i forbindelse med afkodningen. Senere vil jeg vise nogle eksempler, hvor klassificeringen nærmest træder i stedet for informanternes bud på en oversættelse – hvor den beviser at informanterne ikke er helt på bar bund, til trods for at de ikke forstår den sproglige forekomst. I ovenstående eksempel resulterer informanternes indbyrdes forhandling ikke i et fælles bud på en afkodning af ”spinkel”, men i en stadfæstning af at der er tale om et adjektiv.

I et overvældende antal af de eksempler på klassificering, der var at finde i mit data, er det adjektiver, der volder afkodningsmæssige problemer. Det næste eksempel er også fundet hos par nr. 3:

“F: ”Aristokratisk”, ”aristo-“. Já þetta er svona, hann er kannski ...(nyser) Hann er, þú veist, ”prófil”, kannski er hann ”áhugasamur prófil”, ”aristokratisk”, eða svona

F: ...eitthvað við hann, má sjá, ég ætla að skrifa þetta niður. A-ri-sto-kratisk (imens hun skriver ordet ned). Það er spurning. ”Aristokratisk profil”. Þetta er, þetta er lýsingarorð líka...

(*...noget i forbindelse med ham, lad mig se, jeg vil skrive det ned. (...) Det er spørgsmålet. (...) Det er, det er også et adjektiv...*)

E: Já lýsingarorð, það var lýsingarorð. (*Ja adjektiv, det var et adjektiv.*)

F: Já, það er samt spurning hvað það sé, ”aristo-“...

(*Ja, men det er alligevel et spørgsmål hvad det er, aristo-...*), (Par nr.3).

Dette er et eksempel hvor informanterne benytter klassificeringen som et afkodningsværktøj. De lægger ud med at give et bud på ordets oversættelse, som til dels virker til at være baseret på ortografisk lighed, men som også viser at de allerede her,

omend formentlig ubevidst, i stand til at vælge et islandsk ord, som tilhører samme ordklasse som det danske. Derpå følger den bevidste klassificering, som ikke medfører en afkodningsmæssig uddybning, hvilket betyder at sekvensen stranded på klassificeringen. Informanterne virker imidlertid ikke til at være tilfredse med dette resultat, for F afslutter henvisningen med; *“Ja, men det er alligevel et spørgsmål hvad det er, aristo-.”*

Adjektiverne indtager tilsyneladende ikke en vigtig position i informanternes afkodnings-hieraki; attituden vi observerer i det hosstående udpluk af mit data, efterlader en klar besked om at adjektiver ikke spiller en afgørende rolle for en teksts indhold:

N: Ég veit ekki hvað þetta “tragiske og arketyfiske”... (*Jeg ved ikke hvad dette (...)*)

M: Nei , þetta er bara lýsingarorð...“Rockmyte”? Já!

(*Nej, det er bare et adjektiv...Rockmyte? Ja!*)

N: Skrifum þetta bara... (*Vi skriver det bare ned...*) (Par nr. 7).

N udtrykker at han ikke ved hvad “tragiske og arketyfiske” betyder, her træder M til, og slår N’s bekymring hen, med en bemærkning om, at der “bare” er tale om adjektiver. Herpå lander parret på at skrive ordene ned, som de har fået besked på at gøre hvis de skulle støde ind i afkodningsmæssigt problematiske sproglige forekomster. Hvilket jeg i øvrigt bad dem om, i det jeg forestillede mig, at processen omkring nedskrivningen ville medføre ekstra eftertanke omkring ordet.

Det næste eksempel viser par nr. 4 igang med at afkode sætningen; *“...lovede den legendariske producer.”*

G: “Legendariske”...

H: “Lofaði”... (*Lovede...*)

G: “Legendariske”...

H: Eða “sagði”... (*Eller sagde...*)

G: “Legendariske”, það er lýsingarorð... (*Legendariske, det er et adjektiv...*)

H: Hmm.

G: (Mumler)” (Par nr.4).

Her ser vi et eksempel på at klassificering ikke nødvendigvis medfører til den videre oversættelse. Parret giver ikke noget bud på hvad “legendariske” kunne betyde, men de er altså i stand til at fastslå, at der er tale om et adjektiv. Denne form for ordklassebestemmelse virker som et informanternes forsøg på at bevise, at de dog ved noget om det pågældende ord, snarere end det fungerer som et strategisk afkodningsredskab.

Det er ikke kun par nr. 4, som følger det laveste niveau i dansk ved gymnasiet, der vælger denne udvej i forbindelse med “legendariske” – hos par nr. 8 forefindes et lignende eksempel:

O: “Legendariske”, hvað er það? “Legen-da-riske”. Það er eitthvað lýsingarorð.

(*Legendarisk, hvad er det? Legendariske. Det er et eller andet adjektiv.*)” (Par nr. 8).

Ordklasseplaceringen bruges som kompensation for en manglende semantisk forståelse af ordet – men placeringen bruges ikke, som vi har oplevet det i forbindelse med andre eksempler, som en hjælpende hånd til den videre afkodning. Bestemmelsen af ordets klassificeringsmæssige tilhørsforhold træder i stedet for et afkodningsmæssigt bud.

Man kunne imidlertid identificere andre former for grammatiske observationer i data'et end bestemmelsen af adjektiver. I de sidste to eksempler i dette afsnit behandles to forekomster af informanternes grammatiske overvejelser, som ikke har noget at gøre med adjektiver:

M: *Ég veit. (Mumler) Det blev, at blev – hvað þýðir “blev”? Hvað viltu meina að það þýði? (Jeg ved det. (Mumler) Det blev, at blev – hvad betyder “blev”? Hvad mener du det betyder?)*

N: *Ehh. Hvað verður eða eitthvað... (Øhh. Noget der skal ske eller noget i den stil...)*

M: *“Blev” er það ekki eitthvað sem er búið að gera?*

(“Blev”, er det ikke noget som er sket?)”, (Par nr. 7).

Par nr. 7 funderer over hvad “blev” betyder. N gætter ud fra betydningen af “at blive” i fremtidsform, idet han siger; *“Øhh. Noget der skal ske eller noget i den stil...”*. Men M er ikke enig, han mener nærmere, at der er tale om en datids-form. Han kommenterer N's bemærkning: *“Blev’, er det ikke noget som er sket?”*.

I det sidste eksempel forsøger par nr. 8 at få noget fornuftigt ud af hvad “endnu” betyder:

P: (Mumler)

O: *Bara, giskum bara; greinir, eða eitthvað bara, det var, einu sinni eða... (Rømmer sig) (Bare, vi gætter bare; artikel, eller bare et eller andet, det var, engang eller...)”, (Par nr. 8).*

Formentlig på baggrund af den ortografiske lighed med ”en”, gætter par nr. 8 på at ”endnu” er en artikel. Dette gæt foretages eventuelt på baggrund af en viden om at de ubestemte artikler ”en” og ”et” benyttes mere på dansk end på islandsk – i så fald er der tale om en overgeneralisering.

Ordklassemæssig bestemmelse og grammatiske placeringer bruges altså ikke kun som et strategisk værktøj, der kognitivt igangsættende hjælper informanterne frem til et oversættelsemæssigt bud. Nogle af de observeringer man kunne gøre i mit data, tyder på informanterne også benyttede grammatisk placering som stedfortræder for et semantisk bud på en oversættelse. Denne form for forekomster synes også at forekomme når informanterne ikke umiddelbart var i stand til at danne sig et semantisk afkodningsmæssigt billede af det pågældende sproglige materiale.

7.2.3 TIDENS SPROGTREND

Det er en del af tidens mundtlige sprogrend i Island at benytte engelske og danske ord, som udtales og bøjes efter det islandske sprogs regler, som f.eks. “slúttaði” og “effektífur”(henholdsvis par nr. 3 og 4). Dette fænomén satte sig nogle spor i denne undersøgelse, som jeg her vil behandle under kompensations-strategier. Tendensen som ses i dagligt talesprog, kan i dens naturlige kontekst karakteriseres som en særlig direkte form for transferens. I denne sammenhæng, hvor informanterne bliver bedt om at oversætte en dansk tekst til islandsk, kommer denne tendens til at fremstå som en kompenserende strategi, der betyder, at informanterne ikke behøver at finde det korrekte islandske ord.

I det første eksempel er der tale om en sproglig forekomst, hvor informanten bøjer det danske adjektiv “effektiv” efter islandske regler, og udtaler det som om det var islandsk:

G: “Effektiv” það er enskt orð. (*“Effektiv” det er et engelsk ord.*)

H: Mhm.

G: “Effektífur”...

H: Hvað þýðir “effektífur”? Er það ekki “að hafa áhrif á”?

(*Hvad betyder “effektífur”? Er det ikke bare at “påvirke”?*) (Par nr.4).

I dette eksempel kan vi dog observere hvordan informanterne ikke stiller sig tilfreds, med “effektífur”. Det virker som om den islandske udtale og bøjning, danner et effektivt (!) kognitivt bindeled imellem det danske ord, og den islandske oversættelse som parret giver et bud på sidst i eksemplet: “...*Er det ikke bare et påvirke?*”.

Jeg opstiller tre eksempler sammen, eftersom de har det til fælles, at det er ordet “profil”, som benyttes direkte:

F: “Aristokratisk”, “aristo-“. Já þetta er svona, hann er kannski ...(nyser) Hann er, þú veist, “prófill”, kannski er hann “áhugasamur prófill”, “aristokratisk”, eða svona...(*“Aristokratisk”, “aristo-“. Jah sådan er det, måske er han... Han er, du ved, “profil”, måske er han “en interesseret profil”, “aristokratisk”, eller så’n...*), (Par nr.3).

Og:

H: Næ, þú veist, “en aristokratisk profil”, profil það er þú veist, “prófill”, þú veist. (*Næ, du ved, “en aristokratisk profil”, profil er forstå du, “profil”, forstå du.*), (Par nr. 4).

Og:

I: “Profil” er hérna, bara svona... yfir... æj, bíddu... “Prófill”, veistu ekki hvað það er?!

(*“Profil” er hva’ hedder det, bare så’n...over/super... ej, vent... “Profil”, ved du ik’ hvad det er?*)

J: Já, ég er bara... (*Jo, jeg er bare...*)

I: Ég er bara að leita að íslensku orði.(*Jeg leder bare efter det islandske ord.*)” (Par nr. 5).

Det skal dog straks indvendes, at ingen af informanterne i de tre eksempler virker til at være helt tilfredse med benyttelsen af den islandske direkte overførte udgave af ordet;

“prófill”. I det første eksempel virker informanten ikke distraheret af at benytte sig direkte af ordet, og hun forsøger at sætte det ind i en sproglig sammenhæng, idet hun siger: ”*Måske er han ’en interesseret profil’*”. Denne personlige kreation af en kollokation, skal overbevise til dels informanten selv og samtalepartneren om at de har opnået en forståelse for ordets betydning. En oversættelse af ordet kunne være “vangasvipur” eller “vangamynd”.

I det andet eksempel smager informanterne på den danske udgave af ordet, det udtales først i sin tekstlige sammenhæng, hvorpå det udtales isoleret, og først derpå udtales det efter islandske udtaleregler. Informanterne er ikke tilfredse med budet, men de fortsætter heller ikke afkodningen.

I det sidste eksempel udtales den danske udgave en gang, og derpå påbegyndes et gæt, der starter med “yfir” eller “over/super”. Informanten afbryder sig selv, og udtaler ordet efter islandske fonetiske regler, og appellerer derefter spørgende til sin samtalepartner: “...*ved du ik’ hvad det er?*”. J har en fornemmelse for ordets betydning, men fornemmelsen rækker ikke til et bud. Herpå overtager I igen, og udtrykker et ønske om at finde det korrekte islandske ord – hvilket imidlertid ikke lykkes.

I det næste eksempel bearbejder par nr. 1 “*En smuk mand*”. De har ingen problemer med at forstå sætningen, og oversætter den straks til “*sætur maður*”:

”B: Bara sætur maður, eða svona “smúkkur”.
(*Bare en smuk mand, eller så’n “smuk”*)“, (Par nr.1).

Derefter tilføjes en islandsk udgave af “smuk”: ”smúkkur”. I modsætning til ”prófill”, er “smúkkur” ikke et ord, man benytter i daglig tale. Benyttelsen af “prófill” i daglig tale kan både knyttes til ordforrådet, som informanterne oplever amerikanske kriminalserier, altså en “kriminels profil”, men det kan også opleves i forbindelse med motorsport, hvor man kan få nogle specielle racer-dæk, som hedder “low profile”. Det er med andre ord, ikke underligt at dette begreb træder ind i informanternes daglige tale. Derimod er “smúkkur” formentlig et situationsbetinget fænomen; den danske sætning, er blevet oversat til korrekt islandsk, da informantens tilføjelse af “smúkkur” indtræffer. Denne tilføjelse kan ses som et forsøg fra informantens siden, på at vise at han føler sig hjemme i det danske sprog. For denne generelle talesproglige tendens, har vel netop noget at gøre med, at vise at man føler sig hjemme i forhold til fremmedsprog.

De næste fire eksempler er opstillet sammen, idet de ligesom i forbindelse med “profil”, omhandler behandlingen af det samme ord. Det gælder det mere eller mindre internationale ord “producer”:

“F: Já, hann er bara pródúser... (*Ja, han er bare producer...*)

E: ...til pródúsentens...(*...til producenten.*)” (Par nr. 3).

Og:

“I: “Goðsagnakenndi pródúser” kannski.

(*Den legendariske producer, måske*)” (Par nr. 5).

Og:

“B: Hmm. Allavega; lofaði sá goðsagnakenndi pródúser.

(*Hmm. I hvertfald; lovede den legendariske producer*)” (Par nr.1).

Og:

“M: Við hérna, hvað, “hljómsveitapródúserens”, hérna, eða hvað sem maður kalla það á íslensku.(*Til, hva' hedder det, hva', "bandproduceren", hva' hedder det, eller hva' man nu kaldet det på islandsk.*)” (Par nr. 7).

I det første eksempel slår F straks fast, at “*han er bare producer*”. Derpå tilføjer E en islandsk ejefaldsbøjning af ordet: “*...til pródúsentens...*”, hvilket delvis sker ud fra et ønske om at oversætte artiklens indhold; der bliver sagt noget til produceren. Men som også kan ses som et forsøg på at understøtte buddets tilhørmæssige rettighed som islandsk ord – idet det bøjes efter islandske regler, indtager det en position i det islandske sprog.

Eksempel nummer to og tre kendetegnes ved at informanterne uden betænkelighed foretager en udemærket oversættelse af “legendarisk” til “goðsagnakennti”, (som godt nok ifølge ordbogen nærmere betyder “mytologisk”), hvorimod de overfører ”producer” direkte, i stedet for også at oversætte det til islandsk; ”framleiðandi”. Denne dobbelte forekomst, hvor et dansk fremmedord oversættes til dets islandske pendant, imens et andet dansk fremmedord overføres i dets danske form, peger på ordet ”producers” status som delvist internationalt. Hvis det ikke havde en international klang, ville informanter, der ubesværet oversætter så svært et ord som ”legendarisk”, også have oversat det til mere korrekt islandsk.

I det sidste eksempel er det både “bandinu” og “hljómsveitapródúserens”, som benyttes i direkte overførsel. Men det viser sig at informanten M ikke er tilfreds med denne overførsel, for han tilføjer straks; “*...eller hvad det nu hedder på islandsk*”.

Jeg oplevede imidlertid en enkelt informant, der stædigt modarbejdede det ellers gennemgående træk, at overføre visse ord direkte, og forsøge at retfærdiggøre dem som en del af det islandske sprog ved at bøje dem efter islandske grammatiske regler og udtale dem i overensstemmelse med de fonetiske regler:

“M: Þú verður einfaldlega að koma með á, á hérna, Killers-koncert það er svona “drepa-tónleika”...(*Du bliver simpelthen nødt til at komme med til, til, K.-koncert det er sådan en “dræber-koncert”*)”, (Par nr. 7).

M tænker højt, og han tænker i danske baner, han er indstillet på at skulle oversætte alt sprogligt materiale som han støder på – så han oversætter også bandnavnet. Det virker som om at han er så optaget af sin færd rundt i sit indre mentale leksikon, at han ikke adskiller eventuelle fragmenter, der ikke skal oversættes som fx ”Killers”. Og dernæst vil jeg til M’s støtte også understrege at der i bandets navn kunne ligge en betydning, som senere kunne komme til hjælp i forbindelse med afkodningen. N griner af ham. Og M kan igen observeres som den store, omend formentlig ubevidste, modstander af tidens sprogtræ i Island:

“M: “Bag”, hvað þýðir þetta “bag”? Bag mafia-, mafia-, mafú-týpu, ehh, “mafia”, hvað er það? Svona “klíkutýpu”.
(“Bag”, hvad betyder dette “bag”? Bag mafia-, mafia-, mafia-type, øhh, “mafia”, hvad er det? Sådan en “klike-type”), (Par nr. 7).

Her ser vi hvordan M ikke affinder sig med den direkte overførsel af det mere eller mindre internationale “mafia-typerne”. Der konstrueres et omend ikke helt igennem, så dog et ord, der nærmer sig at være et islandsk ord: “klíku-týpu”.

I det sidste eksempel bearbejder par nr. 6 “spinkel”. Ordets betydning er ugenomsigtig, fordi det ikke minder om hverken andre danske, engelske eller islandske ord. Hvis ordets tekstlige kontekst ikke fortæller noget om det, og man ikke kender det i forvejen, er dette et af de ord, som kan volde problemer:

“L: En spinkel mand.

K: Þetta er bara, em, “töff” eða eitthvað. (Det er bare, øh, ”cool” eller så’n),
(Par nr. 6).

Oversættelsen af spinkel er et skud i tågen af adjektiver, valget lander på “töff” eller “cool” – som er en direkte overførsel af det engelske “tuff”, som betyder “hård” eller “cool”. Denne afkodning skiller sig ud fra de ovenstående, idet denne oversættelse ikke bygger på informantens direkte overførsel af et ord; den bygger på en oversættelse til et ord, som benyttes hyppigt i daglig tale; “töff” – og dette ord er en direkte indlemmelse af et engelsk ord. Hvor imod de ovenstående eksempler produceres på baggrund af denne talesproglige tendens til at overføre engelske og danske ord, fremstiller dette eksempel en af de direkte overførte sproglige forekomster, der benyttes hyppigt i daglig tale.

7.3 SOCIALE OG AFFEKTIVE STRATEGIER

Forekomsten af affektive strategier i det samlede data var begrænset til nogle enkelte konkrete eksempler. Begrebet “affektiv” dækker ifølge Oxford over; “emotions, attitudes,

motivations, and values”, (Oxford, 1990: 140). Men hun understreger derefter at begrebet grænser til det udefinerbare, eftersom det spreder sig som “a fine-spun net, encompassing such concepts as self-esteem, attitudes, motivation, anxiety, culture shock, inhibition, risk taking, and tolerance for ambiguity”, (Oxford, 1990: 140). Ud fra denne beskrivelse af affektive strategier, forstår man måske hvorfor O’Malley og Chamot (1990) og Mitchell og Myles (1998) valgte at kategorisere affektive og sociale strategier under samme hat. For grænsen imellem de to strategier synes uklar. F.eks. nævner Oxford “empathizing with others”, (Oxford, 1990: 145) som en af de sociale strategier, hvilket har fællestræk med både “self-esteem” og “attitudes”, som hører under kategoriseringen af affektive strategier. Og Schmitts karakterisering af sociale strategier ”strategies dealing with interpersonal relationships”, (Schmitt og McCarthy 1992: 200), synes også at kunne dække over affektive strategier.

Det faktum at jeg på forhånd havde bestemt, at jeg ikke ville afbryde informanterne under deres forhandlinger, har formodentlig betydet, at de har støttet sig mere til hinanden, end de ville have gjort, hvis de kunne have søgt hjælp hos mig. De forskellige pars indbyrdes samarbejde varierede meget i karakter. Nogle gange kan “...social context enhances motivation of the participants...”, (Schmitt og McCarthy, 1992: 211), andre gange har den sociale kontekst den modsatte virkning. Således forholdt det sig også i forbindelse med mine informantpar. De fleste par komplementerede hinanden, et enkelt par bestod af to piger, som hverken gav hinanden opbakning, men som heller ikke stod i vejen for hinandens udfoldelse, og hos et enkelt par, som bestod af en pige og en dreng, så det ud som om at de havde negativ affektiv indflydelse på hinanden, som prægede deres faglige præstation.

7.3.1 SAMARBEJDE

Man kunne generelt observere et udemærket samarbejde hos de otte informantpar. Der var imidlertid tale om forskellige afskygninger af samarbejde; nogle pars forhandlinger bar præg af en indbyrdes konkurrence imellem informanterne, uden dette dog kommer direkte til udtryk i transskriptionen. Med par nr. 1 oplevede jeg en mindre magtkamp, som stod imellem den socialt stærke, og dermed selvsikre informant, og den fagligt stærke informant, som ikke havde sin ”modstanders” sociale gennemslagskraft. Jeg havde frygtet at situationen herunder det faktum at jeg træder ind som en fremmed, ville betyde at informanterne ville være generte, hvilket ville gå ud over deres kognitive præstation og verbaliseringen. Men i forbindelse med par nr. 1 udløste situationen en gennemslagskraft

hos den fagligt stærke, hvilket betød at den normalt socialt stærke fik kamp til tanden. Denne lille magtkamp smittede positivt af på parrets præstation, og efter første frasortering af eksempler, er det hos dette par, man finder flest eksempler på produktive samarbejds-mæssige forhandlinger. Hvilket fortæller os at givtigt samarbejde, ikke altid finder sted imellem indbyrdes lige stærke parter eller parter der ligner hinanden.

I det første eksempel jeg tager fat i, bearbejdes sætningen; ”*Det var endnu en telefon-konversation i New York*”, af par nr. 1:

“A: Það var... (*Det var...*)

B: Bara símasamband. (*Bare telefonforbindelse.*)

A: Já.

B: Eða símasamtal. (*Eller telefon-samtale.*)

A: Símtal i New York... (*Telefonopkald i New York...*)“, (Par nr.1).

Her observerer vi hvordan A træder det første skridt i afkodningen, men stopper hurtigt op, hvorefter B straks tager ved, og giver sit første bud på oversættelsen af “telefon-konversation”; “símasamband”. Dette bud godtages af A, men B er tilsyneladende ikke helt tilfreds og raffinerer sit eget bud; “símasamtal”. Hvilket får A til at give sit første bud; “símtal”, som kommer til at stå som parrets afsluttende afkodning. A er den socialt stærke, der tager det indledende skridt uden at tøve, men som til gengæld gentagne gange igennem parrets forhandlinger overlader til B at give det første afkodningsmæssige bud.

At det er A, der afgiver det afsluttende bud, som vi ser det i det ovenstående eksempel, forekommer også gentagne gange igennem deres samarbejde. Og bemærkelsesværdigt nok formår A nogle gange, at give det bedste bud – til trods for at man fik på fornemmelsen, at han ikke vidste hvad det pågældende ord betød, før B afgav sit første bud. Jeg vender imidlertid tilbage til dette pars specielle samarbejde senere i dette afsnit.

Par nr. 4 forelagde et samarbejds-mæssigt imponerende stykke arbejde – især deres ringe faglige styrke og selvtillid taget i betragtning. Dette par bestod af en pige og en dreng, som var kærester. For sammenligningens skyld har jeg opstillet et eksempel på deres samarbejde fra det samme sted i artiklen, som eksemplet vi kiggede på her for oven:

“H: Það var bara endinn á símtalinu frá New York.

(*Det var bare enden på et telefonopkald fra New York.*)

G: “Símtal”... “viðtal”. (*Telefonopkald... interview.*)

H: “Símaviðtal”. (*Telefon-interview.*)

G: “Símaviðtal” eða “-samræður”. Tekur þú næsta?

(*Telefon-interview eller -konversation. Tager du den næste?*)”, (Par nr. 4).

Af de to par der havde de største problemer med at løse den stillede task, klarede parret der samarbejdede sig betydeligt bedre end parret, der udover at have problemer med

afkodningen af artiklen også havde svært ved at kommunikere. Det par der klarede sig bedst af disse to, par nr. 4, havde ikke bestået 102 i dansk før jul, og var på det tidspunkt jeg mødte dem stadig i 102, som er det laveste niveau i dansk på gymnasiet. Det andet par, par nr. 2, bestod 102 før jul, og var derfor gået videre på det næste niveau; 202.

Som ses i sammenligningen mellem par nr. 1 og dette par, (nr. 4) opnår par nr. 4 en dybere forståelse af ordet ”telefon-konversation”: H lægger ud med ”símталinu”, som G godtager, men samtidig tilføjer hun ”viðtal”, hvilket får H til at danne ordet “símaviðtal”. Dermed medtager han både sit eget og hendes bud, og udviser ikke blot samarbejdesvilje, men også respekt for hendes deltagelse. G gentager stadfæstende hans sammensatte ord, og graver forståelsesmæssigt endnu dybere, da hun giver endnu et bud; ”samræður”.

Par nr. 1 virker til at have haft et virkelig godt samarbejde, når man læser transskriptionen, og det var også godt på den vis at det var effektivt. Den socialt stærke A var ikke helt så fagligt stærk som B, men han var hurtig i vendingen, og når B under sin kognitive bearbejdning, tænkte højt, greb A det og udtalte det, som om han selv var kommet frem til det. Sætningen de arbejder med lyder: “*Stadigvæk med en anelse af gennemsigtighed efter sit hjerteanfald.*”

A: Já

B: Ennþá með, hérna, eitthvað svona, eitthvað svona, mein eða eitthvað svona...

(*Stadig med, hva' hedder det nu, så'noget, så'noget, mén eller noget i den retning...*)

A: Eða leyfar af, eða svona eitthvað. (*Eller en rest af, eller så'noget i den retning.*)

B: Já, af gennem-, efter sit hjerteanfald, það hlýtur að vera... (*Ja, (...), det må være...*)

A: Já... já... hérna... (*Ja... ja... hva' er det nu det hedder...*)

B: Hjartaáfall, þetta hlýtur að vera svona aukaáverkanir...

(*Hjerteanfald, det der det må være en slags bivirkninger...*)

A: Ennþá með hérna, hann er ennþá slappur.

(*Stadig med, hva' hedder det, han er stadig sløj.*)

B: Ennþá með slappleika (*Døjer stadig med sløjhed*)

A: Þú veist “gennemsigtighed”, hérna. Bara ennþá slappur eftir hjartaáfallið

(*Du ved 'gennemsigtighed', hva' hedder det. Bare stadig sløj efter hjerteanfaldet.*)

B: Uhm. (*Hrmf.*), (Par nr.1).

Ligesom i det første eksempel med par nr. 1, er det A der byder isen, hvorefter B straks tager over. Umiddelbart ser det ud som om A og B samarbejder på lige fod, men når f.eks. ovenstående eksempel går efter i sømmene, er resultatet mere nuanceret: B lægger ud med “mein”, som A straks hopper med på med synonymet “leyfar af”. Derpå tager B fat på afkodningen af “hjerteanfald”; det lykkes imidlertid ikke straks for ham at give et bud, hvilket betyder, at A heller ikke har noget at tilføje. B får fat på “hjartaáfall”, og tilføjer at resten af sætningen, må have noget at gøre med bivirkninger, hvilket får A til at sige, at han (David Bowie) stadig er sløj. B er tilfreds med resultatet, men vil dog have det sidste ord, eftersom det først og fremmest var ham, der afkodede sætningen, så han raffinerer A's

hverdagsagtige bud ved at sige noget i retning af: "Døjer stadig med sløjhed". Men A giver ikke op og gentager endnu engang det de allerede er nået frem til, hvortil B bare udstøder; "Hrmf". B katalyserer gentagne gange sin forståelse af det pågældende sproglige materiale videre til A, som ikke virker til at være godt funderet i dansk, men som til gengæld ofte er i stand til at give enten et raffineret eller synonymt islandsk bud på baggrund af B's afkodning.

I det sidste af par nr. 1's samarbejdseksempler, som jeg har tænkt mig at vise, træder informanternes kunnen i dansk tydeligt frem. Sætningen de arbejder med lyder: "*Og samtidig sluttedes en cirkel.*"

"B: Bara, s-, í sömu andardrátt... (Bare, s-, i samme øjeblik...)

A: Sluttedes en cirkel ?

B: Já eða sem sagt botnaði hringurinn... (Ja eller det vil sige sluttedes cirklen...)

A: Hvaða hringur? (Hvilken cirkel?)

B: "Cirkel" er hringur. (Cirkel er cirkel.)", (Par nr.1).

Det virker ikke til at A ved, hvad det er B taler om. Men dermed være ikke sagt at parrets effektive samarbejds-mæssige præstation kun hviler på B's kunnen. For selvom A oftest ikke var i stand til at overføre den danske tekst til islandsk, så virkede han til at have kognitiv adgang til et stort islandsk ordforråd. For at kunne oversætte og forstå, skal man have god kendskab til begge de sprog, man ønsker at overføre betydning imellem, og på den vis komplementerer A og B hinanden.

Det par der arbejder bedst sammen er par nr. 4. Hvor det er samarbejdet vi observerer hos par nr. 1, der efterlader det bedste afkodningsmæssige resultat, er det par nr. 4, der fremviser den mest harmoniske interaktion. Dette par ikke holder sig tilbage i forbindelse med at indskyde bemærkninger og kommentarer, når den anden taler. Og disse afbrydelser bliver unde undtagelse modtaget positivt. Deres samarbejde kendetegnes af overbærenhed, forståelse og åbenhed, hvilket også kan læses ud af transskriptionen. Sætningen de arbejder med lyder: "*Nej, nej sagde Kasper Eistrup fra det danske band Kashmir til gruppens producer Tony Visconti.*"

"G: Nei, nei sagði Kasper Eistrup frá danska...

H: Við?! (Til?!)

G: Ha? (Hva' si'er du?)

H: Á ekki við "danska bandið"?! (Skal det ikke være til det danske band?!)

G: Frá de...sagði Kasper.

H: Já!

G: ...frá danska bandinu Kashmir til... (...fra det danske band Kashmir til...)

H: Já, sem er úr danska bandinu... (Ja, som er fra/i det danske band...)

G: til, ehh, til "pródúasers"... (til, øhh, til "producers"...)

H: "Framkvæmdastjóri"! (Producer!)

G: Já, framleiðanda bandsins Tony Visconti. (*Ja, bandets producer Tony Visconti*)”
(Par nr. 4).

G lægger ud, men H afbryder ham, for at komme med en rettelse; hun spørger om det ikke skal være “til” i stedet for “fra” det danske band. Han reviderer mumlende sit bud, men hun afbryder ham igen med et “ja!”, som underforstået er et “ja, nu forstår jeg. Hun har forstået hvad det var han mente og giver ham ret i hans udlægning. Han fortsætter der hvor han slap, og når at sige: “Fra det danske band til”, da hun afbryder ham igen, for at stadfæste sin egen forståelse. Hendes udråb lyder; “Ja, som er fra/i det danske band”. Hun benytter en i denne sammenhæng bedre islandsk præposition, “úr”, end den han benyttede, “frá”. Men “frá” var ikke forkert. Det virker ikke som om at H bytter præpositionen ud for at rette på G, der er nærmere tale om at hun, H, selv har forstået meningen, og muligvis ved en tilfældighed, muligvis fordi hun har opnået en bedre forståelse af sætningen end han havde, benyttes det mere korrekte “úr”. Herpå støder G ind i “producer”, som ikke umiddelbart lader sig afkode af ham – men G kommer straks til hjælp med den islandske oversættelse, hvorefter G indsætter H’s bud på en oversættelse af ”producer” ind i en islandsk sætning, og afslutter dermed afkodningen af sætningen.

I det næste eksempel kan vi igen observere hvordan G og H supplerer og støtter hinanden, sætningen lyder: “...*sagde Bowie og gav Kasper hånden.*”

“H: Og rétti Kasper höndina... (*Og rakte Kasper hånden...*)

G: Og heilsaði, og heilsaði bara... (*Og hilste, og hilste bare...*)

H: Kasper.

G: Já, og heilsaði Kasper. Give hånden - heilsa. Ehh.

(*Ja, hilste på Kasper. Give hånden – hilse. Hm.*”), (Par nr.4).

H lægger ud med formuleringen af en klodset islandsk sætning, som G retter til en mere mundret udgave, men han udelader hvem det er der bliver hilst på, så det tilføjer G. H medtager hendes tilføjelse da han opsummerende gentager sætningen. Derpå gentager han hvad “give hånden” betyder - på baggrund af G’s egen umiddelbare afkodning af dette udtryk, kunne man udlede at denne gentagelse foretages af pædagogisk hensyntagen til H. For at hun også skal lære det og kunne huske det.

Godt samarbejde behøver ikke at føre frem til en korrekt oversættelse, godt samarbejde er først og fremmest et samspil imellem de indvoldverede parter, hvor den ene er i stand til at tilføje den anden noget. Og i dette samspil kan der opstå en udveksling af information, der udløser ny kognitiv energi, som f.eks. i det næste eksempel:

“O: Saman með hjálpar-(mumler) sinni til margra ára, Cocco.

(*Sammen med hjælpe- sin igennem mange år, Cocco.*)

O: *En mand ved navn David Bowie.*

P: Saman með sin fjölda-, hvað sagði þú? “Fjöl-“, “mangeårige”.

(Sammen med sin mange-, hvad sagde du? “Man-“, “mangeårige”)

O: “Mangeårige”, já, “til margra ára”. Saman með sin...

((...), ja; igennem mange år. Sammen med sin...)

P: Hm. “Assistent”, er það ekki “aðstoðamaður”? *(Hm. Assistent er det ikke assistent?)*

O: Jú, jú. *(Jo, jo.)*

P: Cocco. Einn maður að nafni David Bowie.

(En mand ved navn David Bowie.), (Par nr. 8).

Hosstående citat er et eksempel på godt samarbejde, som par nr. 8 lagde for dagen. O lægger ud med den del af sætningen som umiddelbart står klart, men har endnu ikke helt afkodet ”assistent”. O siger noget med ”hjálpa-” (hjælpe-), som forsvinder i mumlen. Da P har fået opdateret sig omkring den del af sætningen, som O umiddelbart var i stand til at afkode, opstår der overskydende kognitiv energi - idet han ikke længere behøver at bruge tankemæssige energi på afkodningen af den første del af sætningen - hvilket gør P i stand til at afkode det sidste uafkodede ord; assistent.

Men det er ikke altid et samarbejde når op på det stadie, hvor ny kognitiv energi udløses, det kan også bygge på at de indvoldverede hver især bidrager, som i det næste eksempel, hvor I kommer med et bud på afkodningen af en del af den pågældende sætning, og J med afkodningen af en anden del af sætningen. Disse brudstykker føjes sammen, og dette udgør parrets bud på en oversættelse. Sætningen lyder: “...*var det en aftale, at David Bowie og Kashmir skulle samarbejde.*”

“I: Í viðtali. *(I et interview.)*

J: Að hefja, að hérna hafa sam-, vinna saman...

(At påbegynde, at hva' hedder' det have sam-, arbejde sammen...)

I: Já, í viðtali. *(Ja, i et interview.)*

J: Vinna saman, o. í viðtali. *(Arbejde sammen, sikkert i forbindelse med et interview.)*

I: Já, okey.”, (Par nr. 5).

Samarbejdet fungerer, selvom det i dette tilfælde ikke ledte til en korrekt oversættelse. De fik fat i det vigtigste, nemlig at Kasper og Bowie aftaler at de skal arbejde sammen engang, men de får ikke fat i hvad “aftale” betyder, det er det de afkoder som “viðtal”. Denne form for samarbejde har en udpræget social funktion. Informantparret forsætter ufortrødent selvom de ikke er helt sikre i deres sag, fordi de støtter hinanden.

Det sidste eksempel jeg har tænkt mig at bearbejde i dette afsnit fandt jeg hos par nr. 7. Sætningen de arbejder med lyder: “*Som grundpille ville vi have de lyde, man kan få frem, når man angriber guitaren alternativt.*”

“N: Sem - er þetta ekki “grundvöll”? Nei, “grundpille”. Er það ekki bara “grundvöllur”?

(Som – er det her ikke “grundlag”? Nej, grundpille. Er det ikke bare grundlag?)

M: Gru-, já, já, ville vi have...

N: Sem grunnvöllur ville við hafa... “De lyde”, veistu hvað það er?

(Som grundlag ville vi have ... “De lyde”, ved du hvad det er?)

M: Ég held það sé “hljóð” eða eitthvað, (mumler), nei ég ætla að (?)...

(Jeg tror det er “lyd” eller noget i den stil, (...), nej jeg vil...)

N: Sem grundvöllur vildum við hljóðið sem kemur frá, aðallega frá gítar, eða eitthvað...

(Som grundlag ville vi bruge lyden der kommer fra, hovedsaglig fra gítar, eller så’noget...),

(Par nr. 7).

N lægger ud med nogle funderinger omkring afkodningen af “grundpille”, M er stadig igang med at smage på sætningen, og bidrager derfor ikke med noget nyt. N fortsætter, men støder på “de lyde”, som volder problemer. Her er M til gengæld i stand til at tage over efter samlet kognitiv energi. Så da N kan udtale hele den afkodede sætning, er den et resultat af deres samlede indsats.

7.3.2 AFKODNING MED KONNOTATIVT PRÆG

Informanterne tilføjer ord i deres afkodning, som afslører deres konnotative tilgang til artiklen, og deres personlige eller affektive engagement i artiklens indhold, og dermed et forståelsesmæssigt overskud der bygger på almen viden. Eksempler på dette ser vi fx i forbindelse med par nr. 7, hvor ”*Sammen med sin mangeårige assistent Cocco*” bliver til; “Með sínum hérna allavegana tryggum hjáparmanni, Cocco(...)” (Par nr. 7). Det virker som om informanten vinder “tænke-tid” i starten af sætningen eftersom der benyttes to fyldeord; “hérna” (hva’ hedder det) og “allavegana” (i hvert fald). Derpå oversættes “assistent” tilføjjet ”tryggum” eller ”trofaste”, hvilket kan beskrives som en konnotativt semantisk båret strategi, der baseres på informantens sammenkædning af at når Cocco har været Bowies assistent i mange år, så må han underforstået kunne tilskrives en egenskab som trofasthed. Denne personlige afkodning viser at informanten har investeret mere kognitiv energi i det der læses, end den stillede task krævede.

I forbindelse med par nr. 6 kan vi igen iagttage hvordan en informant virker til at have investeret noget af sit personlige engagement i forbindelse med forståelsen af artiklens indhold: ”... *da Eistrup og Bowie sad på bagsædet og snakkede musik...*” bliver til; “Sátu afslappaðar og töluðu um músik”, (*Sad afslappede og talte om musik*), (Par nr. 6). For det første vidner denne tilføjelse om at informanten har forstået at Eistrup og Bowie har bevæget sig ud af det offentlige urolige rum, koncertsalen, og ind i et aflukket, roligt og personligt rum, nemlig Bowies bil. For det andet kunne man også overveje om denne bemærknings

bevægegrund er kulturbestemt, eftersom det i Island er et kendt fænomen at de unge bruger meget af deres tid på at køre rundt i deres biler. De hører musik, snakker og møder andre unge, der også kører rundt i deres biler. Informanten overfører altså sin egen erfaringsmæssige baggrund til denne afkodningssituation, og mener altså at David Bowie og Kasper må være afslappende, når de sidder i en bil, der kører langsomt – derfor tilføjes “afslappaðar”. Par nr. 6 bidrager med det sidste eksempel:

“L: Lovede, “legandiske”. Hvað þýðir það? Le-, “lofaði löglegi”...
(Lovede, “legendariske”. Hvad betyder det? Le-, “lovede den lovlige”...)
K: Joke!”, (Par nr. 6).

Parret ved ikke hvad “lovede den legendariske producer” betyder, og for at lette stemningen, fordi de ikke ved deres levende råd i forbindelse med afkodning, gætter de for sjov på en usandsynelig oversættelse – hvorefter det tilføjes, at der bare var tale om en joke.

Eftersom par nr. 6 valgte at skrive hele deres oversættelse ned, var deres verbalisering og deres observerbare kognitive problemløsningsprocesser indskrænket både i forhold til de andre par, men også i forhold til deres faglige formåen. Bemærkelsesværdigt nok er det netop par nr. 6, der bidrager med to af de tre eksempler der beskrives i dette afsnit. Efter at have konsulteret oversigten over informantparrene, kunne jeg fastslå, at par nr. 6 er det eneste par, der består af to piger. Kunne det tyde på at piger i højere grad benytter sig af affektive strategier end drenge eller blandede par?

Vi har nu set på informanternes benyttelse af kognitive, kompensationsmæssige og sociale og affektive strategier. I det følgende afsnit vil jeg diskutere resultaterne og herunder inddrage den manglende forekomst af hukommelsesmæssige og metakognitive strategier.

8. DISKUSSION

Der var stor forskel på de forskellige strategiers frekvensbetingede forekomst. De kognitive strategier prægede billedet, imens de metakognitive strategier ikke eller i særdeles begrænset omfang blev taget i brug. Metakognition defineres af O'Malley og Chamot (1990) som "strategies for overviewing the process of language use and learning, and for taking steps to efficiently plan and regulate those processes", (Schmitt og McCarthy 1992: 200). Og specifikt i forbindelse med læsning karakteriseres metakognitionen som "awareness of one's own reading processes. Principally, it entails awareness of one's own understanding and nonunderstanding, of reading strategies, and of monitoring comprehension during reading", (Fitzgerald, 1995: 148-49). Hvorfor er der så stor forskel på hvilke strategier der benyttes frekvent, og de metakognitive strategier, som ud fra denne undersøgelses resultater ikke eksplicit eksisterer i de studerendes strategiske beredskab. Harris og Grenfell karakteriserer forskellen mellem kognitive og metakognitive strategier: "Both L1 and L2 studies draw a distinction between direct processing of the language – *cognition* - and thinking about these processes – *metacognition*.", og; "Metacognition (...) is concerned with guiding the learning process itself...", (Harris og Grenfell, 2004: 121). Noget kunne altså tyde på at de studerende ikke har problemer med at finde angrebsmetoder, der hjælper dem i forbindelse med afkodningen, men at de ikke uopfordrede "...involve a conscious overview of the learning process (...)making decisions about planning, monitoring, or evaluating the best ways to study", (Schmitt og McCarthy 1992: 295). Senere i dette afsnit vender jeg tilbage til om der eventuelt er andre faktorer, der spiller ind i forbindelse med hvilke strategier der benyttes?

Indtil jeg stødte på følgende karakterisering af hukommelsesmæssige strategier; "...mnemonic strategy involves focusing on the target word's orthographical or phonological form to facilitate recall...", (Schmitt og McCarthy, 1992: 214), mente jeg kun at kunne identificere en enkelt forekomst af benyttelsen af denne strategiske adfærd. Efter at have fundet denne beskrivelse af hukommelsesmæssige strategier, steg antallet af hukommelsesbaserede eksempler i data, for informantpar nr. 3 benyttede sig af en særlig hukommelsesmæssig strategisk adfærd, der falder ind under ovenstående definition. De forsøgte at få sproglige forekomsters fonetiske karakter til at afsløre deres semantiske betydning ved at gentage dem igen og igen. I det hosstående eksempel benytter informanterne sig af en teknik der går igen hos andre informantpar, nemlig at oversætte de sproglige omgivelser omkring det ord, der volder problemer, i dette tilfælde er det "tid". Der konstrueres indledningsvis en plausibel sætning, der begynder med "Jeg har...":

“E: Jeg har ikke tid.

F: Jeg har ikke tid... það er spurning. (...det er et spørgsmål.)

E: Ég hef ekki... (Jeg har ikke...)

F: Tid - hugmynd kannski. (Tid – idé måske.)

E: Já ætli það ekki. (Ja, mon ikke.)

F: ...tid. Það er svona, gætið alveg verið, skilurðu. Jeg har ikke tid, hef ekki hugmynd, ég hef ekki tíma...eitthvað svoleiðis...” (...tid. Det er så'n, kunne godt betyde, forstår du. Jeg har ikke tid, har ikke nogen idé, jeg har ikke tid...så noget i den stil...)(Par nr. 3)

Parret har afkodet en sætning i mellemtiden, og er gået igang med den derpå følgende sætning, da følgende verbalsisering kan observeres:

“F: Nei, skrifum það hérna niður, skrifum líka hérna “tid”...

(Nej, vi skriver det ned, vi skriver også “tid”...)

E: Tid.

F: Tam-. ”Tid” hvað átti það að þýða? Ég hef ekki tíma eða hugmynd? Svona eitthvað sem, i samband við setninguna.” (Tam-. “Tid” hvad var det det skulle betyde? Jeg har ikke tid eller ingen idé? Så’noget som, som i forbindelse med sætningen.”)(Par nr. 3)

Her funderer E stadig fonetisk over “tid”. Når de på denne måde forsøger at vride ordets betydning ud af det, er udtalen af det pågældende ord meget tydelig og langsom. Parret gentager “tid” seks gange, de gætter også på ordets rigtige betydning, men er ikke sikre og fortsætter derfor deres gentagelser. Strategisk set er dette et forsøg på at genopvække ordets betydning i hukommelsen, hvilket betyder, at informanterne formentlig har en fornemmelse af at have stiftet bekendtskab med ordet før, og derfor satses der på denne form for fonetisk afpresning.

Par nr. 3 funderede fonetisk over en lang række ord, hvilket også betød at transskriptionen af optagelserne med dem, var sideantalsmæssigt omfangsrig. Jeg medtager det næste eksempel som et ekstremt tilfælde på fonetisk afpresning. “Anelse” udtales langsomt og tydeligt otte gange:

“F: Med en an-else, ég veit það ekki, en það gæti verið eins og eins og ég held, hérna, “hjer-te-anfald” gæti verið “hjartaáfald”, þanning að það gætið verið, þú veist; “stödugt eftir hjartaáfallið” eða eitthvað, kannski er hann með áhyggjur eða eitthvað. Stödugt med en an-else, an-else gæti verið áhyggjur eða... (Med en anelse, jeg ved det ikke, men det kunne være sådan som jeg tror, hva’ hedder det, “hjer-te-anfald” kunne være “hjerteanfald”, således at det kunne have betydet, forstår du: “stabilt efter hjer-teanfaldet” eller så’n, måske er han bekymret eller så’n. Stabilt med en anelse, anelse kunne være bekymringer eller...)

E: An-else.

F: Sta-dig-vaik med en an-else, eða “áhuga”, þú veist; “að íhuga í sambandi við hjartaáfallið”. Íhugun eða, an-else, stödugt med an-else, an-else...” (Stadivæk med en anelse, eller “interesse”, forstår du; “at reflektere i forbindelse med hjer-teanfaldet”. Reflektion eller, anelse, stabilt med anelse, anelse...” (Par nr. 3)

Par nr. 4 benyttede sig også en enkelt gang af denne form for hukommelsesbaseret strategisk adfærd i forbindelse med afkodningen af “diskussionen”, de gentog ordet syv

gange i fuldstændig eller kuperet udgave, hvorpå den semantiske betydning pludselig dukkede op, og dette bekræftedes ved hjælp af det engelske "discussion".

Når det er sagt, skal det indvendes at der også er andre faktorer der spiller ind i forhold til lørners varierede strategiske brug – eller mangel på samme: "The specific strategies students select for a task often depend on the nature of the task demands...", (O'Malley og Chamot, 1990: 222), hvilket betyder, at den forelagte task, kan have haft indflydelse på hvilke strategier, som lørnerne benyttede sig af.

Havde jeg f.eks. indkaldt informanterne til et efterfølgende interview, kan det godt være at det endelige strategiske billede af disse lørnere ville se anderledes ud. Jeg kunne have bedt dem om at forklare hvordan de får foreskellige sproglige elementer til at fæste sig i hukommelsen, eller bedt dem om at gøre rede for hvordan de evaluerer og planlægger deres egen indlæring – og derigennem eventuelt aktiveret bevidsthed omkring metakognitive og hukommelsesmæssige strategier.

Undersøgelsen gik ud på at finde ud af hvilke strategier de studerende ville gøre brug af uden hjælp eller hints om strategier, der eksisterer. Havde jeg opstillet en kombineret elicitationsform med et efterfølgende eventuelt retrospektivt interview, ville resultatet muligvis have været et andet.

Når jeg hentede de forskellige par, fik jeg ofte et par ord med på vejen, fra deres respektive lærere. Det par der overraskede mest på baggrund af deres lærers kommentarer, var par nr. 4. Dette par var under optagelserne igang med dansk 102, de dumpede før jul, og deltog derfor i det pågældende kursus for anden gang. Deres dansklærer formidlede endvidere hendes synspunkt på parrets problem; motivation.

Mine optagelser understøtter deres lærers hypotese bag deres ringe resultater i dansk. De virkede positive under vores indledende samtale, og de gjorde sig tydeligvis umage med at løse den stillede task. Da jeg talte de eksempler, som jeg i første omgang havde plukket ud af data til benyttelse i specialet, biddrog dette par med det største antal eksempler. Så til trods for deres limiterede succes i forbindelse med dansk var de altså det par, der nåede den højste frekvens i forbindelse med benyttelsen af observerbare strategier. O'Malley og Chamot bemærker i den sammenhæng, at "students designated by teachers as more effective learners use strategies more frequently and use a greater variety of strategies than students designated as less effective learners", (O'Malley og Chamot, 1990: 222). Par nr. 4 benyttede sig ofte af en eller anden form for strategisk afkodningsmetode, til trods for at deres tidligere resultater i dansk ikke tyder på, at de kan placeres som "effective learners". Ligesom man generelt kan sige om de andre syv par, forefandt der ikke en stor variation i

benyttelsen af strategiske metoder hos par nr. 7. Men deres højfrekvente brug af strategier peger på, at selvom lørnere ikke alment kan karakteriseres som effektive sproglørnere, kan opgavetyper som den stillede fremme deres aktive kognitive processer, og give dem et skub fremad i deres læring.

På baggrund af parrenes verbaliseringsmæssige effektivitet og deres observerbare kognitive processer, peger undersøgelsen på at de indvolveredes indbyrdes sociale forhold, som påvirker deres affektive formåen, har større betydning end deres faglige sammenlignelighed eller deres køn. Der var kun et enkelt af de tilfældigt sammensatte par, der ikke fungerede som par. Det var en pige og en dreng, som begge var generte. I stedet for at kompensere for egen manglende viden ved at støtte sig fagligt og socialt til hinanden, lukkede de hver for sig af overfor den anden. I forbindelse med de andre par, var der ofte en forskydelse i deres faglige dygtighed, men dette havde ikke nogen negativ virkning på deres verbaliserede forhandlinger og deres benyttelse af strategier.

Med par nr. 1 oplevede jeg en mindre magtkamp, som stod imellem den socialt stærke, og dermed selvsikre informant, og den fagligt stærke informant, som ikke havde sin "modstanders" sociale gennemslagskraft. Jeg havde frygtet at situationen, og herunder det faktum at jeg træder ind som en fremmed, ville betyde at informanterne ville være generte, hvilket ville gå ud over deres kognitive præstation og verbaliseringen. Men i forbindelse med par nr. 1 udløste situationen en gennemslagskraft hos den fagligt stærke, hvilket betød at den normalt socialt stærke fik kamp til tanden. Denne magtkamp smittede positivt af på parrets præstation, og efter første frasortering af eksempler, er det hos dette par, man finder flest eksempler på produktive samarbejds-mæssige forhandlinger. Hvilket fortæller os at givtigt samarbejde, ikke altid finder sted imellem lige parter.

Par nr. 6 besluttede som det eneste par at skrive hele deres oversættelse ned, hvilket havde interessante konsekvenser for deres strategiske forhandlinger. Beslutningen i sig selv må ses som en af de eneste eksplicite forkomster af strategisk metakognition. Jeg kunne have stoppet dem, og bedt dem om ikke at skrive hele oversættelsen ned, men besluttede istedet at lade dem bidrage til at variere dataet. I forbindelse med dette par kan det observeres hvordan den kognitive energi fokuseres på nedskrivningen, hvilket har konsekvenser for informanternes verbalisering og for deres observerbare strategiske adfærd. Dette understreger rigtigheden af min beslutning omkring at lade informanterne tale islandsk; hvis de skulle have udtrykt sig på dansk ville deres strategiske færdighed være druknet i anstrengelser omkring at producere tale. Når der arbejdes med fokus på flere færdigheder af gangen skal den kognitive energi deles imellem disse færdigheder, hvilket

øjensynligt kan resultere i et ringere udbytte. Jeg har valgt at medtage nogle eksempler på de forhandlinger, man kunne observere hos par nr. 6:

“K: Joke, ég ætlaði að skrifa á dönsku.” (*Joke, jeg var ved at skrive det på dansk*)
(Par nr. 6)

Og:

“K: (Mumler) Ég lofaði því - ég ætla alltaf að gera “jeg”...”
(*Jeg lovede det – jeg er hele tiden lige ved at gøre/skrive “jeg”...*) (Par nr. 6)

Parrets verbalisering foregår ud fra den task, som de er igang med at løse; nemlig at producere en skriftlig oversættelse af den danske tekst. Hvilket betyder, at den task som de faktisk blev bedt om at løse - så vidt muligt at verbalisere deres tanker i forbindelse med den forståelsesmæssige afkodning af artiklen - undertrykkes.

Hvis vi ser bort fra det interessante i at opdage hvor stor en betydning det kognitive fokus har, er det er ærgeligt disse to informanter skulle finde på at skrive hele teksten ned, for de producerer nogle enkelte fantasifulde gæt. Baseret på negativ modersmåloverførsel fortaget på baggrund af ortografisk lighed gætter de på at “lettere fortunlet” betyder “létti taumhaldið”, som har en semantisk overensstemmelse med det danske idiom “at slippe tømmerne”. Deres udgave af idiomet er drejet en lille smule i forhold til korrekt sprogbrug, idet de benytter et forkert verbum, men afkodningen viser alligevel informanternes sproglige vid, idet idiomet ikke tilhører islandsk hverdagsprog. På grund af nedskrivningen var deres observerbare kognitive problemløsningsprocesser begrænsede, havde de ikke bestemt sig for at skrive oversættelsen ned, havde man formentlig kunne observere flere strategiske krumspring fra deres side på linie med “létti taumhaldið”.

Bemærkelsesværdigt nok er det netop par nr. 6, der bidrager med to af de tre eksempler der beskrives i afsnittet, der behandler affektive strategier. Efter at have konsulteret oversigten over informantparene, kunne jeg fastslå, at par nr. 6 er det eneste par, der består af to piger. Dette kan eventuelt pege på at piger i højere grad benytter sig af affektive strategier end drenge eller blandede par.

I det næste afsnit opstilles et pædagogisk perspektiv udarbejdet på baggrund af ovenstående diskussion og undersøgelsens resultater.

9. PÆDAGOGISK PERSPEKTIVERING

Et af argumenterne for at undervise i strategier i forbindelse med ordforrådestilegnelse er, at det er tidsbesparende at give lærerne et alsidigt arbejdsværktøj, de kan benytte i forskellige sproglige situationer, i stedet for at undervise i hver og en af de mange tænkelige sproglige situationer (Nation 1990). Han fastslår, at et sprog består af en overvældende mængde lav-frekvensord, som man kunne bruge al sin værdifulde undervisningstid på at arbejde med. Ifølge Nation er det indlysende at; "if a teacher wants to help learners cope with low-frequency vocabulary, particularly in their reading, it is far better to spend time on strategies that the learners can use to deal with these words than to spend time on individual words", (Nation, 1990: 159).

Undervisning i strategier frigiver altså dyrebar tid, som man kan benytte i forbindelse med arbejde med alle de mange facetter, som tilhører at kunne et sprog. Ord optræder i mange forskellige sproglige omgivelser, som har afgørende betydning for deres semantiske ladning. Og for det ikke skal være løgn kan ordene med tiden undergå forskellige former for forandringer; nye faste udtryk kommer til, der indtræffer ortografiske justeringer og der sker sematiske forandringer eller forskydelser. Derfor sparer man som lærer tid, når man bestemmer sig for at undervise sine elever i benyttelsen af strategier.

Et andet argument for at indlemme strategier i sprogundervisning er at "subsequent studies have shown that strategy instruction results in more effective learning and school achievement", (Harris og Grenfell, 2004: 122). Det vil sige, at idet man optræner sine elever i benyttelse af strategier, har det ikke kun indflydelse på individets resultater i forbindelse med indlæringen af dansk, det har også generel indflydelse på det samlede udbytte af skolegangen. "Studies in both L1 and L2 learning have consequently placed increasing emphasis on developing metacognitive understanding rather than simply teaching discrete cognitive strategies", (Harris og Grenfell, 2004: 121), hvilket der også skulle tages højde for i forbindelse med undervisning i strategier, der når ud over danskfagets rammer.

Eftersom nærværende undersøgelse er kvalitativ, fremstiller den ikke endegyldige svar i forbindelse med islandske gymnasieelevers brug af strategier; den kan bidrage til at tegne et billede af hvordan eleverne benytter sig af strategisk kompetence i forbindelse med afkodning af dansk. Det er imidlertid ikke kun sprogfolk med forskningsmæssige interesser, der kan have glæde af undersøgelsens optegnelse over gymnasieelevers umiddelbare evne til at benytte strategier – den almindelige dansk- eller sproglærer kan også drage praktisk nytte af resultaterne, eller om ikke andet lade undersøgelsen blive en

del af deres faglige baggrundsviden. Sagen er at “students can learn to use strategies with both integrative and discrete language skills when the teacher provides direct training on strategy use”, (O’Malley og Chamot, 1990: 225), og man ved endvidere at “second language performance of students taught to use strategies is superior to the performance of students who received no such training (...)”, (O’Malley og Chamot, 1990: 225).

Dersom man adskillige steder i mine data finder eksempler på at eleverne igennem engelsk, finder en lettere adgang til den danske tekst, mener jeg at dette burde udnyttes bevidst i forbindelse med undervisningen i dansk. Engelsk fylder meget i moderne menneskers hverdag, i stedet for jaloux at ærge sig over, at det ikke er tilfældet for det danske sprog, burde dansklærere udnytte elevernes naturlige forhold til engelsk, som f.eks. ved at lære dem, at de kan udnytte deres eksisterende kundskaber i engelsk i forbindelse med at læse, forstå eller oversætte danske tekster: “Perhaps the most important thing of all is to remember that the ability to infer... is a skill that can only be acquired by practice. Every time we tell a pupil what a word means we are robbing him of a chance to practice this skill”, (Bright & McGregor, 1970, refereret af Nation, 1990: 164).

Dernæst viste det sig også at eleverne var i stand til at udnytte deres modersmål hensigtsmæssigt i forbindelse med afkodningen af den danske tekst. Med islandsk på den ene side og engelsk på den anden kan vi ikke komme udenom at erkende, at islandske skoleelever er godt hjulpet på vej, når de begiver på vej i indlæringen af dansk som fremmedsprog. Men spørgsmålet er om de ved det. Som dansklærer på hvilket som helst trin i uddannelsessystemet i Island er det vores opgave, at åbne elevernes øjne op for den kendsgerning, at med den sproglige bagage de er udrustet med, står de i forbindelse med dansk foran et sprog som er let tilgængeligt. Og dernæst skal der gås systematisk til værks, når vi viser dem hvordan der i dem selv forefindes sproglige og strategiske værktøj, som betyder at de allerede før de går igang med at lære dansk, kan mere end de selv tror.

Men det er ikke kun det sproglige som de får forærende, for “...studies found that cultural familiarity assisted students more than did linguistic competency...”, (Ketchum, 2006: 25), i forbindelse med læseforståelse. Med henvisninger til Barry og Lazarte (1995 og 1998) og Kim (1995) understreger Ketchum, at ”...studies found that students with adequate instruction in the cultural content of a foreign text understand and recall more information from the text than those without any instructor-guided preparation”, (Ketchum, 2006: 24). For selvom de islandske elever får en del forærende i form af kulturelle skabeloner i forbindelse med indlæringen af dansk, er det også vigtigt at understøtte deres eksisterende viden og fornemmelser undervisningsmæssigt. Både i forbindelse med

strategier generelt, men også i forbindelse med elevernes optræning i benyttelse af kulturelle skabeloner til forståelse, "...research has shown that to be effective training must be tailored to your particular situation, taking into account the age, motivation, proficiency, and desires of your students", (Schmitt, 2000: 138). Og det ser endvidere ud til at lærere med tiden undergår en udvikling i forbindelse med benyttelsen af de forskellige strategier, hvilket understreger vigtigheden af at introducere dem for forskellige variationer af strategier, og derpå overlade til dem selv at udvælge de varianter som appellerer til dem.

Brown opstiller 10 punkter, der kan støtte sprog lærere i en overordnet opbygning af en undervisning, der indeholder elementer, som støtter elevernes strategiske kompetence; såkaldte "Building strategic techniques". Jeg vil ikke remse alle disse punkter op, men har udvalgt nogle enkelte, som jeg gengiver i egen oversættelse:

- Opbygning af elevernes selvtillid igennem eksplicitte beskeder, der går på at man tror på dem, i den forlængelse kan man også sætte dem til at lave lister over det de selv synes de er gode til, (punkt 3).
- Katalysering af co-operativ indlæring igennem arbejde i små grupper, ved at opmuntre den enkelte elev til at dele sin viden med resten af klassen, ved at formindske konkurrenceånden i klassen, og ved at få eleverne til at tænke på sig selv som en del af et hold, (punkt 5).
- Opmuntring omkring "right-brain processing" igennem brug af film i undervisningen, lad dem læse hurtigt, forlæg skimming opgaver, lav hurtige fristile og lav mundtlige fluency-opgaver, hvor målet er at eleverne producerer en masse sprog uden at blive irretesat, (punkt 6).
- Hjælp eleverne med at optræne deres intuition igennem at rose dem for deres gode gæt, ret kun (på forhånd) udvalgte fejl, og kun de fejl, der forstyrrer indlæringen, (punkt 8), (Brown 2001: 218).

Der rejses uden tvivl forskellige spørgsmål: a) "...should strategy instruction be separate (...) or integrated into the usual language lessons?", og b) "...should strategies be made explicitly or simply embedded in teaching materials?" Ifølge Harris og Grenfell er svaret, ligesom med andre dele af sproglig kompetenceindlæringen, at "...learning in context is more effective than learning separate skills...", (Harris og Grenfell, 2004: 122).

10. KONKLUSION

Da jeg stadig trådte vande i forbindelse med dette projekts opstart, var jeg indstillet på at ville finde en indgangsvinkel til fremmedsprogsforskningen, der ville føre mig tæt ind på den enkelte sproglørners subjektivitet og refleksivitet. Jeg forestiller mig, at man gennemgår et udviklingskontinuum som sprogforsker – fra første færd stod det klart for mig, at dette mit indledende skridt i denne sfære, skulle foretages med kort distance til mine forskningssubjekter. Derfor var der for mig personligt ingen tvivl om at projektet skulle være af kvalitativ art.

Dette undersøgelsesprojekt har bidraget til en opstilling af islandske gymnasieelevers kognitive problemløsningsprocedurer i forbindelse med deres receptive afkodning af skrevet dansk. På de fleste områder understøtter mine resultater den eksisterende forskning på området; dette vender jeg tilbage til efter en genopstilling af de spørgsmål, jeg fremstillede i indledningen:

- Hvordan og ved hjælp af hvilke strategier rationerer elever sig frem til en forståelse af en tekst, som de ikke har gjort bekendtskab med før?
- Hvori ligger forskellen imellem de lærnere der frembringer et observerbart strategisk verbaliseret produkt og dem der ikke gør det?

Lærerne afkodede den danske tekst ved hjælp af kognitive, kompenserende og sociale og affektive strategier, imens forekomsten af metakognitive og hukommelsesmæssige strategier var forsvindende lille. Uafhængigt af fagligt niveau observeredes det omfangsrigeste verbaliserede produkt hos de lærnere, der benyttede sig af engelsk transferens, af indholdsmæssige, formelle og lingvistiske skabeloner til forståelse og af sociale strategier. Lærerne benytter sig ubevidst af et stort antal strategier, opnåelsen af en større strategisk bevidsthed ville åbne op for en mere målrettet benyttelse af strategier. Elevernes manglende benyttelse af metakognitive strategier peger på, at de ikke har deltaget i en undervisning opbygget med det formål at optræne deres iboende strategiske sans. De benytter strategier, men er ikke bevidste om deres egen strategiske adfærd.

Jeg vil imidlertid fremhæve de fire mest interessante tendenser, som kan uddrages af dette projekt:

- a) Det viste sig at to elever som til sammen dannede par nr. 4 ellers ikke har klaret sig godt i forbindelse med dansk, løste den forelagte task med den højeste frekvens af interessante eksempler på strategier. Konklusionen var at den forelagte task må

have katalyseret kognitiv energi, hvilket har aktiveret deres motivation og strategiske kompetence. Dette informantpar dannede også par som kærester, hvilket kunne have haft en negativ affektiv effekt på deres fælles afkodning – men faktum er, at man hos dette par kunne observere det mest effektive samarbejde.

- b) Eftersom informantparrene blev sat tilfældigt sammen, kan man uddrage tendenser i forbindelse med en faligt bred gruppe. Par nr. 1 bestod af to drenge. Den ene var fagligt stærk, imens den anden udviste en tydelig social autoritet. Deres forhandlinger blev drevet frem af en besynderlig magtkamp, hvor den ene deltog på faglig kompetence og den anden på social ubesværet. Deres kognitive problemløsnings processer var effektive, og de producerede et stort antal eksempler af varierede strategier.
- c) Par nr. 6 besluttede sig for at skrive hele oversættelsen ned, hvilket havde negative konsekvenser for deres kognitive problemløsningsprocesser, deres forhandlingsmæssige afkodning og deres benyttelse af observerbare strategier. Konklusionen var at deres kognitive energi blev brugt på nedskrivningen, i stedet for på at løse den forelagte task. Dette peger på vigtigheden af at planlægge sprogundervisning med et klart indlæringsmæssigt kognitivt fokus.
- d) Par nr. 6 bidrog med to af tre eksempler på affektive strategier. Da jeg kiggede på oversigten over informanter, viste det sig, at par nr. 6 var det eneste par, der bestod af to piger. De andre bestod enten af en pige og en dreng eller to drenge. Dette kan eventuelt tyde på at piger der arbejder sammen i højere grad trækker på affektive strategier end drenge eller drenge og piger, der arbejder sammen. Hvilket kunne forklare hvorfor forekomsten af affektive strategier er så lille; der var kun et enkelt rent pige-par, og dette pars generelle benyttelse af strategier var begrænset.

Der er stadig utallige ubesvarede spørgsmål, der vedrører de kognitive problemløsnings processers fokus på hvordan man lærer, og ligeså mange der vedrører strategiernes fokus på “the process by which information is obtained, stored, retrieved, and used”, (Rubin 1987, refereret af Schmitt og McCarthy, 1992: 203).

Der udsprang nogle spørgsmål under udarbejdelsen af dette projekt, som kunne benyttes i forbindelse med nye undersøgelser. 1) Man kunne f.eks. foretage en kvantitativ undersøgelse af verbaliseringens indflydelse på en problemløsningsopgave, og; 2) man kunne undersøge om piger benytter flere affektive strategier end drenge. Man kunne også se nærmere på; 3) motivationselementets betydning i forhold til samarbejde i par og indlæring generelt.

I data forefandt en stor forekomst af strategier, som informanterne benyttede ubevidst: Kognitive, kompenserende og sociale/affektive strategier. Imens der ikke var nogen forekomst af bevidste metakognitive strategier. Den manglende forekomst af bevidst benyttelse af strategier, kunne tyde på at informanterne formodentlig ikke har modtaget målbevidst undervisning i strategier. Den rige forekomst af ubevidste strategier peger på hensigtsmæssigheden i at undervise i strategier. Tendensen til at benytte sig af strategier, virker til at være mere eller mindre indbygget i lærerne – hvorfor ikke videreudvikle de evner, som eleverne ser ud til at benytte alligevel.

Via en forståelse af hvordan læreres kognitive og strategiske afkodningsprocesser i forbindelse med læseforståelse foregår, opnår vi en viden, der gør os i stand til at udføre en mere realistisk og effektiv undervisning i læseforståelse. Alle lærere benytter sig af strategier uafhængigt af deres faglige niveau – hvorfor ikke hjælpe dem med at videreudvikle disse delvis eksisterende strategiske teknikker?

Dette projekt har uden tvivl rejst nogle spørgsmål hos læseren – for det tilfælde at disse spørgsmål skulle afstedkomme almen omtanke, diskussioner eller endog videre forskning indenfor området har undersøgelsen udfyldt sin rolle som forskningsmæssigt projekt. Selvom teorien bag lærerstrategier og kognitive problemløsningsprocesser ikke er ny, er vejen fra forskningen til klasseværelsets praksis lang. Mit håb er at dette projekt kan deltage i at formindske denne distance.

I. LITTERATURHENVISNING

- Adams, M. J. og Collins, A. (1977). A Schema-Theoretic View of Reading. *Technical Report, No. 32*, Illinois University, Urban Center for the Study of Reading, MA: Bolt, Beranek og Newman, Inc., Cambridge.
- Barlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Becker-Christensen, C. og Widell, P. (1996). *Politikens nudansk grammatik*, 2. udg., 3. oplag 1999, Politikens Forlag A/S, København.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive approach to Language Pedagogy, Second Edition*, Addison Wesley Longman, Inc., New York.
- Brown, J. D. og Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*, Oxford University Press, Oxford, New York.
- Claparede, E. (1934). Genese de l'hypotese, *Archives de Psychologie*, 24, 1-155.
- Duncker, K. (1926). A qualitative (experimental and theoretical) study of productive thinking (solving of comprehensible problems), *Pedagogical Seminary*, 33, 642-708.
- Ericsson, K.A. og Simon, H. A. (1987). *Verbal Reports on Thinking*, 24-53. (I Færch, C. og Kasper, G. (Red.) (1987). *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters, Clevedon).
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States, *Review of Educational Research*, Washington: Summer 1995, Vol. 65, Iss. 2; pg.145.
- Færch, C. og Kasper, G. (Red.) (1987). *Introspection in Second Language Research*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Griffiths, C. og Parr, J. (2001). Language-learning strategies; theory and perception, *ELT Journal*, Vol. 55/3, July 2001, Oxford University Press, pg. 247-254.
- Hastrup, K. og Henriksen, B. (1995). Hvorfor et temanummer om ordforråd?, *Sprogforum*, nr.3, s.5-11.
- Hastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*, Gunter Narr Verlag Tübingen, Tübingen.
- Hastrup, K. (1989). *Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse*. (I Kasper, G. og Wagner, J. (Red.) (1989). *Grundbog i Fremmedsprogspædagogik*, Gyldendal, København.)
- Harris, V. og Grenfell, M. (2004). Language Learning Strategies: A Case for Cross-Curricular Collaboration, *Language Awareness* 13 (2), 116-130.
- Henriksen, B. (1995). Hvad vil det sige at kunne et ord? Ordforståelse og ordbeherskelse, *Sprogforum* nr. 3, s. 12-18.
- Johnson-Laird, P. og Nicolas, P. (1983). *Mental models: Toward a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Harvard University Press, Boston.
- Jung, C.G. (1910). The association method, *American Journal of Psychology* 21, 219-69.
- Ketchum, E. M. (2006). The Cultural Baggage of Second Language Reading: An Approach to Understanding the Practices and Perspectives of a Nonnative Product, *Foreign Language Annals*, 39, 1; ProQuest Education Journals pg. 22.
- Minsky, M. (1975). *A framework for representing knowledge*. (I Winston, P. (Ed.), *The psychology of computer vision* (pg. 211-277), McGraw-Hill, New York).

- Mitchell, R. og Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*, Oxford University Press Inc., New York.
- Moss, P.A. (1994). Can there be validity without reliability. *Educational Researcher*, 23 (2), pg. 5-12.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*, Heinle & Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc., Boston Massachusetts.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Second Edition, Oxford.
- O'Malley, J. M. og Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Learning Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Oxford, R. L. (1990). *Learning Language Strategies. What every Teacher should know*, Heinle & Heinle Publishers, A Division of Wadsworth, Inc., Boston.
- Rumelhart, D.E. (1977). *Understanding and summarizing brief stories*. (I La Berge, D. and Samuels, S. J. (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale).
- Rumelhart, D.E. og Ortony, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. (I Anderson, R. C., Spiro, R. J. og Montague, W. E. (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale).
- Schank, R. C. og Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Schmitt, N. og McCarthy, M. (1992). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Smith, C. O. (1971). *The structure og Intellect Processes Analyses System, A Technique for the Investigation and Quantification of Problem Solving Processes*, Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
- Tannen, D. (1978). The effect of expectations on conversation. *Discourse Procces*, 1, 203-209.

II. OVERSIGT OVER BILAG

- 1. Teksten informanterne bearbejdede: Skotte, K. (2005). *I byen med Bowie*, interview i Politikens kulturektion, lørdag den 8.oktober
- 2. Eksempel på transskription - par nr. 4
- 3. Dansk oversættelse af transskription af par nr. 4

BILAG 1:

I BYEN MED BOWIE

For første gang siden 1972 optræder David Bowie og Lou Reed på samme album – nemlig på danske Kashmirs 'No Balance Place'.

Interview, af Kim Skotte

Kom med i aften. Der er én, du skal møde.

Nej, nej sagde Kasper Eistrup fra det danske band Kashmir til gruppens producer Tony Visconti. Det var endnu en telefon-konversation i New York. Det kan jeg simpelthen ikke. Jeg har ikke tid. Jeg har en vigtig koncert. P.J. Harvey. Med noget tam-tam bagefter. Jeg har lovet det. Men Visconti insisterede: Du *skal* simpelthen med til Killers-koncert i aften på Irving Plaza. Det vil du ikke fortryde, lovede den legendariske producer og satte effektivt punktum for diskussionen.

Det blev aften i Irving Plaza. Bag V.I.P.-området på balkonen var der et område, som var endnu mere V.I.P. Her så Kasper Eistrup bag mafia-typerne en mand, som han kendte udemærket af udseende. En smuk mand. En spinkel mand. En aristokratisk profil. Stadigvæk med en anelse af gennemsigtighed efter sit hjerteanfald. Sammen med sin mangeårige assistent Coco. En mand ved navn David Bowie.

“Jeg kender dig. Jeg kender dit band. Jeg har jeres plader derhjemme”, sagde Bowie og gav Kasper hånden. Samtidig sluttedes en cirkel. Da Kashmir for 11 år siden debuterede med 'Travelogue', hittede de med sangen 'Jamie Fame Flame'. En sang, som nok aldrig var blevet lavet, hvis ikke David Bowie 22 år tidligere havde skabt den tragiske og arketyperiske rockmyte om Ziggy Stardust & The Spiders From Mars. En ny cirkel begyndte senere på aftenen, da Eistrup og Bowie sad på bagsædet og snakkede musik, mens superstjernens limousine langsomt cruisede rundt på Manhattan. Da Kashmirs forsanger en halv time senere lettere fortumlet blev sat af ved sit hotel, var det en aftale, at David Bowie og Kashmir skulle samarbejde. (...)

“Så tog vi den derfra . Satte en deadline. Skrev sange. Vi have virkelig lyst til at spille guitar og lægger slet ikke skjul på, at vi var i en fase, hvor vi var inspireret af bands som My Bloody Valentine, Pixies og Sonic Youth. Som grundpille ville vi have de lyde, man kan få frem, når man angriber guitaren alternativt. Vi brugte få, men gode lyde og spilleregler”. (...) (Politiken lørdag d. 8. oktober 2005)

BILAG 2:

TRANSSKRIFTION AF G & H - PAR NR. 4

(Rebekka og Björgvin, 102, optagelsen fandt sted den 1. feb.'06)

Det er en pige og en dreng, de er kærestes. De tager det letteste niveau i dansk, 102 for 2. gang, de dumpede altså før jul. Hun H er formentlig ordblind, at dømme ud fra hendes oplæsning.

(I BYEN MED BOWIE

For første gang siden 1972 optræder David Bowie og Lou Reed på samme album – nemlig på danske Kashmirs 'No Balance Place'.

Interview, af Kim Skotte)

G: Ætla þú að byrja?

H: Mhm.

G: Á að byrja alveg á toppnum?

G/H: (Mumler)

H: Textann...

G: Byrjum bara á textanum.

H: Kom med i aften. Der er én, du skal møde.

H: Komdu í kvöld, það er hérna...

G: Ég veit það ekki...

H: Der er ...

G: Du skal møde, "mode".

G: Nej, nej sagde Kasper Eistrup fra det danske band Kashmir til gruppens producer Tony Visconti.

G: Nei, nei sagði Kasper Eistrup frá danska...

H: Við?!

G: Ha?

H: Á ekki við "danska bandið"?!

G: Frá de...sagði Kasper.

H: Já!

G: ...frá danska bandinu Kashmir til...

H: Já, sem er úr danska bandinu...

G: til, ehh, til "próduers"...

H: "Framkvæmdastjóri"!

G: Já, framleiðanda bandsins Tony Visconti.

H: Det var endnu en telefon-konversation i New York.

H: Það var bara endinn á símtalinu frá New York.

G: "Símtal"... "viðtal".

H: "Símaviðtal".

G: "Símaviðtal" eða "-samræður". Tekurðu næsta?

H: Mm.

H: Det kan jeg simpelthen ikke.

H: Get ég einfaldlega ekki, "simpelthen" er bara einfaldlega...

G: "The conversation", það er bara svona...

H: "Samtal"...

G: "Simpelthen ikke"

H: "Simpelthen", það er bara þú veist "einfaldlega".

G: "Einfaldlega"?!

H: Já, eins og i enskuni.

G: Jeg har ikke tid. Jeg har en vigtig koncert. P.J. Harvey.

G: Jeg har ikke tid, ég...

H: Ég hef ekki tíma.

G: Ég hef ekki tíma, ehh, ég hef... "vigtigt", hvað þýðir það?

H: Er þetta ekki bara: Ég er að fara á - eða þú veist, ég er með e. tónleika. Ég er ekki viss um hvað þetta þýðir.

G: *Med noget tam-tam bagefter.*

G: Med...

H: Tam-tam, getur verið...

G: Bara eitthvað nafn.

H: ...en þetta getur líka verið lýsingarorð, þú veist það er verið að lýsa e.!

G: En “bagefter”?

H: “Eftir á”.

G: Okey.

H: En ég veit það ekki.

G: Lestu næsta!

H: *Jeg har lovet det. Men Visconti insisterede:*

G: Insiterede. (Han ville hjælpe hende, men udtalte det også selv forkert.)

H: Já.

G: Ehh, hann elskaði hann, en Visconti..

H: Það er sem sagt “framkvæmdastjórinn”.

G: “Sagði”, eða, “sagði”, “kom fram” eða þú veist...

H: Mhm.

G: “Yfirlýsti”.

H: *Du skal simpelthen med til Killers-koncert i aften på Irving Plaza.*

H: Þetta er sem sagt “yfirlýsing” þetta hérna...

G: Já. “Simpelthen”, já, við erum búin að glósa það.

H: Þú skalt...

G: Med Killers-koncert i aften på... Þú skalt einfaldlega, nei þú...

H: Nei; þú “verður” eða “átt”...

G: Þú átt að fara með...

H: Með á Killers-tónleikana í kvöld á Irving Plaza.

G: *Det vil du ikke fortryde, lovede den legendariske producer og satte effektivt punktum for diskussionen.*

G: “Fortryde”, “fortryde”.

H: “Þú mátt ekki neita”, “fortryde”, er það ekki bara, þú veist, “neita”?

G: “Legendariske”...

H: “Lofaði”...

G: “Legendariske”...

H: Eða “sagði”...

G: “Legendariske”, það er lýsingarorð...

H: Hmm.

G: (Mumler)

H: “Leiðindakalli”, nei, ég veit það ekki. Hérna “produceren”.

G: “Effektiv” það er enskt orð.

H: Mhm.

G: “Effektífur”...

H: Hvað þýðir “effektífur”? Er það ekki “að hafa áhrif á”?

G: Ég man ekki íslenska orðið yfir þetta, sko.

H: “Að hafa áhrif á”! “Effektiv”... Og hafa áhrif á “diskoteket” eða “diskusi-“

G: “Punktum”...

H: Nei, “diskussionen”.

G: “Diskus-si-o-nen”.

H: “Disku-“...

G: “Diskussionen”.

H: “Disku-“, “disku”, “diskussionen”, “samtalið”.
G: “Discussion” eða?
H: Já. Að hafa áhrif á samtalið. (bgynder at læse) Det blev af-
G: Þýðir “punktum” “áhrif” eða?
H: Já. Eða þú veist þetta hérna, þú veist, “effektivt punktum”; “að hafa áhrif á samtalið”
eða eitthvað, mundi ég halda.
H: *Det blev aften i Irving Plaza.*
H: Þú veist, þar, það var kvöld á Irving Plaza.
H: *Bag V.I.P.-området på balkonen*
G: “Balkonen” er “svalir”.
H: Okey! Hverning vissirðu það?
G: Það er sama og á ensku.
H: Okey. Var der et område, som var...
G: Hvað þýðir “område”?
H: “Um kring”...
G: Ha? “Um kring”?!
H: Já, ég held það. Som var endnu mere v.i.p.. “Bakatil”, eða, bag v.i.p.-området, eh...
G: *Her så Kasper Eistrup bag mafia...*
H: En hvað þý-, en hvað þýðir þessa setning samt? Sem ég var að lesa.
G: Ehh; bak, eh, v.i.p. (?) bara í kring um á svölunum (?)
H: Mhm. Í kring um svalir bara...
G: Já, var þar í kring um...
H: Voru...
G: Se, er meira v.i.p. eða?!
H: Já, eitthvað svoleiðis.
G: *Her så Kasper Eistrup bag mafia-typerne en mand, som han kendte udemærket af udseende.*
G: Her sá Kasper Eistrup. “Bag” hvað þýðir það?
H: “Bakið á mafiu-týpu-manni”, eða þú veist...
G: Nei, er það “bak”?
H: Nei, það er...
G: Sem –
H: Aftan á honum.
G: - han kendte udemærket af udseende.
H: Hann sá -
G: En smuk mand. Sætur maður!
H: Hann sá í, hann sá svona mafiu-
G: “Udemærket”, “ummerki”?
H: Já. Ehh.
H: *En smuk mand. En spinkel mand.*
H: Hvað er “spinkel”?
G: “Spinkel”, “lyktandi”?
G/H: (Griner lidt)
G: Skjótum á það.
H: *En aristokratisk profil.*
H: Hann er búinn að...
G: Ari-, æ, aristo- það er hérna grískur, gríski kallinn, eitthvað svona stjórnmaladæmi
eitthvað, “-kratisk”.
H: Er þetta svona (hoster)...
G: Ég held það sé flokkur í Danmörku, stjórnmálaflokkur.
H: Næ, þú veist, “en aristokratisk profil”, profil það er þú veist, “prófill”, þú veist.

G: Já, ég veit það. Ég meina, það getur alveg passað.
H: Jájá. Heyrðu, já.
H: *Stadigvæk med en anelse af gennemsigtighed efter sit hjerteanfald.*
H: Nennirðu að lesa þetta orð fyrir mig?
G: Hvað?
H: Herna.
G: Hjerteanfald.
H: Okey.
G: “Hjerteanfald”. Ég hef ekki hugmynd um hvað þetta þýðir. “Stadigvæk”, hvað þýðir það?
H: Stöðugur...
G: “Stöðugur”?
H: Æ, ég veit það ekki, “stadig-“
G: Jájá.
H: “Stadig-“
G: Það fyrsta sem kemur upp í huganum. (Uklart!)
H: Stadig-
G: Stöðugur.
H: “Stöðugur”, st-... “óstöðugur” kannski? Nei. Af því að “-væk” er þú veist svona...
G: Já, við skilum (mumler!). “Med anelse” er það ekki bara yfirlýsing?
H: Nei.
G: Anelse af gennemsigtighed efter sit “hjartaáfall” - hjerteanfald.
H: Mhm. Sem sagt, hann var sem sagt óstöðugur eftir hjartaáfall?!
G: Já.
H: Getur það ekki alveg passað? Eða hann yfirlýsti að hann væri óstöðugur eftir hjartaáfall.
G: Yfirlýsti það.
H: Eða gaf út...
G: Gefa út.
G: *Sammen med sin mangeårige assistent Coco.*
G: Saman með sín margra ára, þarna...
H: Aðstoðamanni.
G: Aðstoðamanni, Cocco.
H: En mand ved navn David Bowie.
H: Ég skil ekki einu sinni samhengið í þessum texta.
G: Hvað? En mand ved navn...
H: Maður við..
G: Maður með nafnið David Bowie. David Bowie.
G: *“Jeg kender dig. Jeg kender dit band. Jeg har jeres plader derhjemme”*
G: Ég þekki þig, ég þekki hljómsveitina þína, ég er með plötuna heima hjá mér.
H: Mhm.
H: *sagde Bowie og gav Kasper hånden.*
H: Og rétti Kasper höndina...
G: Og heilsaði, og heilsaði bara...
H: Kasper.
G: Já, og heilsaði Kasper. Give hånden - heilsa. Ehh.
G: *Samtidig sluttedes en cirkel.*
G: Samtímis...
H: Hætti sýningin eða, “cirkel”?
G: “Cirkel”. “Sluttede” er það “að hætta”?
H: Jáá.
G: Jájá.

H: Eða “slutte” er “að hætta”.

G: “Sluttete” er “að hætta”?!

H: Ég held það allavega.

G: Jájá.

H: Þú veist “cirkel”, er annaðhvort “sirkus” eða “hjól” - kemur upp í huganum á mér.

G: Já, já líka hjá mér, sko. Það er cirkel, cykel.

H: Mhm.

G: *Da Kashmir for 11 år siden debuterede med ‘Travelogue’, hittede de med sangen ‘Jamie Fame Flame’.*

H: Okey.

G: Fame Flame, Jamie Fame Flame. Da Kashmir for, eh...

H: Fyr, eh, eða þú veist, þegar Kashmir for fyrir 11 árum...

G: Síðan... “De-bu-terede”, “depyrede”...

H: Það er bara þú veist -

G: “Debuterede”, þú veist

H: Slógu þau þá ígeng með, þú veist með Travelouge...

G: Nei, það er hérna... Ehh, “depyrede”. Ég man ekki íslenska orðið.

H: (Mumler)

G: Nei, ég er ekki alveg viss á þessu, sko. Med Travelouge hittede de med sangen...

H: Þú veist þau slógu í geng med söngnum...

G: Með þú veist...

H: Laginu.

G: Já.

H: Er þetta ekki, þú veist; fyrir 11 árum síðan, þú veist þegar Kashmir eða, fór Kashmir, eða gaf út svona disk eða ...

G: “Depyterede”.

H: Með, með Travelouge eða eitthvað...

G: Travelouge er sennilega bara hérna, kannski plötufyrirtæki, plötufyrirtæki. Já, mér datt það í hug. Hittede þarna sangen, og þú veist; hitti á naglann þarna eða þú veist...

H: Sló ígegn.

G: Já, sló ígegn með Jamie Fame Flame. Okey.

G: *En sang, som nok aldrig var blevet lavet, hvis ikke David Bowie 22 år tidligere havde skabt den tragiske og arketyriske rockmyte om Ziggy Stardust & The Spiders From Mars.*

H: Spiders From Mars. Hmm.

G: Ehh.

H: Eitt... Eða þú veist

G: Lag...

H: Lag sem aldrei - “blev lavet”?

G: “Blev lavet”?

H: Það er sem sagt aldrei...

G: Aldrei, aldrei hægt að spila eða þú veist, er það merkingin með setningunni?

H: I don’t know.

G: Lag sem aldrei, “at lave” eitthvað það er at gera eitthvað.

H: Mhm. Sem...

G: Aldrei hafi gert, eh, “tid-lig-ere”? Ég skil ekkert af orðunum í þessari setningu.

H: Ehh. Sem David Bowie í 22 ára....

G: Tid-lig-ere havde skabt en tragiske...

H: Eitthvað...

G: Og arke-

H: Arki-, sem sagt “arkitektur”...

G: “Arkitypiske”...

H: Rockmyte.

G: Eða hérna “arketypiske” er það ekki bara “ímyndaða”, þú veist?

H: Nei, eða þú veist er það ekki bara eins og “arkitektur”?

G: Rockmyte som, já, já...

H: Þú veist “arkitek-“

G: Rockmyte.

H: “Ar-“, þú veist, “arki-“, “arkitekt-“, þú veist, þú veist, svona ...

G: Rockmyte, hvað?

H: Þú veist rokkímynd af þessu lagi. Þú veist, þetta er sem sagt lag sem David Bowie gerði...

G: Er það arketypiske, “arketypiske”? –“Typiske”!

H: Ég hef ekki hugmynd um það. Þetta er bara (host), hmm, lag sem aldrei, þetta var kannski vinsællt, eða mjög vinsællt sem, þú veist, eitthvað eftir David Bowie sem kannski hann...

G: Hafði skapað...

H: Já, sem hann hafði skapað, hann bjóst ekki við að yrði...

G: Den tragiske, den...

H: Yrði sem sagt ekki...

G: Tragiske...

H: Vinsællt í rokkheiminum.

G: Já, það gæti verið þanning... Fórum bara í næstu setningu.

H: En ny cirkel begyndte senere på aftenen, da Eistrup og Bowie sad på bagsædet og snakkede musik, mens superstjernens limousine langsomt crui-

G: Cruisede. (Han hjælper hende med udtalen.)

H: cruisede rundt på Manhattan.

G: Ehh.

H: Eitthvað sátu, Eistrup og Bowie sátu og töluðu...

G: Byrjuðu senuna kvöldið vegna...

H: Og talaði um tónlist, sátu í súperstjörnu límousínu...

G: “Bagsædet”? Já, þeir sátu, já.

H: Og rúntuðu um Manhattan. Sem sagt er þetta bara þá að þau byrjuðu kvöldið saman á því að, eða kvöldið byrjaði þanning að... David Bowie...

G: Senere på aftenen, þeir voru bara saman í, um kvöldið, þú veist, eða eitthvað svona, þegar Eistrup og Bowie sátu...

H: Og töluðu um tónlist.

G: Sátu og töluðu um tónlist...

H: Í súperstjörnu límousínunni! Svona langri límousínu, og, og rúntuðu um Manhattan.

BILAG 3: OVERSÆTTELSE AF TRANSSKRIFTION

G & H - PAR NR. 4

G: **Vil du begynde?**

H: Mhm.

G: **Skal man begynde helt fra toppen?**

G/H: (Mumler)

H: **Teksten...**

G: **Vi begynder bare på selve teksten.**

H: *Kom med i aften. Der er én, du skal møde.*

H: **Kom i aften, der er, hvad hedder det...**

G: **Jeg ved det ikke...**

H: Der er ...

G: Du skal møde, "mode".

G: *Nej, nej sagde Kasper Eistrup fra det danske band Kashmir til gruppens producer Tony Visconti.*

G: **Nei, nei sagdi Kasper Eistrup fra det danske...**

H: **Til?!**

G: **Hva'?**

H: **Skal det ikke være "til det danske band"?!**

G: **Fra de...sagde Kasper.**

H: **Ja!**

G: **...fra det danske band til...**

H: **Ja, som spiller i det danske band...**

G: **...til, ehh, til "producers"...**

H: **"Producer"!**

G: **Ja, bandets producer Tony Visconti.**

H: *Det var endnu en telefon-konversation i New York.*

H: **Det var bare enden på telefonopkaldet fra New York.**

G: **"Telefonopkald" ... "interview".**

H: **"Telefon-interview".**

G: **"Telefoninterview" eða "-konversation". Tager du den næste?**

H: Mm.

H: *Det kan jeg simpelthen ikke.*

H: **Kan jeg simpelthen ikke, "simpelthen" er bare "simpelthen"...**

G: **"The conversation", det er bare så'n...**

H: **"Konversation"...**

G: **"Simpelthen ikke"**

H: **"Simpelthen", det er bare, du ved, "simpelthen".**

G: **"Simpelthen"?!**

H: **Ja, ligesom på engelsk.**

G: *Jeg har ikke tid. Jeg har en vigtig koncert. P.J. Harvey.*

G: **Jeg har ikke tid, jeg...**

H: **Jeg har ikke tid.**

G: **Jeg har ikke tid, ehh, jeg har... "vigtigt", hvad betyder det?**

H: **Er det her ikke bare: Jeg skal til – eller du ved, jeg har en eller anden koncert. Jeg er ikke sikker på hvad det her betyder.**

G: *Med noget tam-tam bagefter.*

G: Med...

H: Tam-tam, **kunne være...**

G: **Bare et eller andet navn.**
H: ...men det her kunne også være et adjektiv, du ved, der er noget der beskrives!
G: **Men hva' med "bagefter"?**
H: **"Bagefter".**
G: **Okey.**
H: **Men jeg ved det ikke.**
G: **Læs den næste!**
H: *Jeg har lovet det. Men Visconti insisterede:*
G: Insisterede. (Han ville hjælpe hende med udtalen, men sagde det også selv forkert.)
H: **Ja.**
G: Ehh, **han elskede ham, men Visconti...**
H: **Det er altså produceren.**
G: **"Sagøde", eller, "sagde", "fremkom" eller du ved...**
H: Mhm.
G: **"Erklærede".**
H: *Du skal simpelthen med til Killers-koncert i aften på Irving Plaza.*
H: **Det er altså en erklæring der her...**
G: **Ja. "Simpelthen", ja, vi har skrevet det ned engang.**
H: **Du skal...**
G: Med Killers-koncert i aften på... **Du skal simpelthen, nej du ...**
H: **Nej; du "bliver nødt til" eller "skal"...**
G: **Du skal med til...**
H: **Med til Killers-koncerten i aften på Irving Plaza.**
G: *Det vil du ikke fortryde, lovede den legendariske producer og satte effektivt punktum for diskussionen.*
G: "Fortryde", "fortryde".
H: **Du må ikke nægte, "fortryde", er det ikke bare, du ved, "nægte"?**
G: "Legendariske" ...
H: **"Lovede"...**
G: "Legendariske" ...
H: **Eller sagde...**
G: "Legendariske", **det er et adjektiv...**
H: Hmm.
G: (Mumler)
H: **"En ubehagelig type", nej, jeg ved det ikke. Hva' hedder det "produceren".**
G: "Effektiv" **det er et engelsk ord.**
H: Mhm.
G: "Effektifur"...(isl. udtale)
H: **Hvad betyder "effektifur"? Er det ikke "at påvirke noget"?**
G: **Jeg kan ikke huske det islanske ord for det her, altså.**
H: **"At påvirke noget"! "Effektiv" ... Og at påvirke "diskoteket" eller "diskusi-"**
G: "Punktum" ...
H: **Nej, "diskussionen".**
G: "Diskus-si-o-nen".
H: "Disku-"
G: "Diskussionen".
H: "Disku-", "disku", "diskussionen", **"samtaalen".**
G: "Discussion" (eng. udtale) **eller?**
H: **Ja. At påvirke samtalen.** (Begynder at læse:) Det blev af-
G: **Betyder "punktum" "påvirkning" eller?**

H: **Ja. Eller du ved, det her, du ved, "effektivt punktum"; "at påvirke samtalen" eller sådan noget, tror jeg.**

H: *Det blev aften i Irving Plaza.*

H: **Du ved hvad jeg mener, der, det var aften på Irving Plaza.**

H: *Bag V.I.P.-området på balkonen*

G: "Balkonen" er "balkon".

H: **Okey! Hvordan vidste du det?**

G: **Det hedder det samme på engelsk.**

H: **Okey.** Var der et område, som var...

G: **Hvad betyder "område"?**

H: **"Om kring"...**

G: **Ha? "Om kring"?!?**

H: **Ja, det tror jeg.** Som var endnu mere v.i.p.. **"Bag ved", eller,** bag v.i.p.-området, ehh...

G: *Her så Kasper Eistrup bag mafia...*

H: **Men hvad betyd-, men hvad betyder denne sætning? Som jeg lige læste.**

G: **Ehh; bag, eh, v.i.p. (?) bare rundt om på balkonerne(?) (Uklart)**

H: **Mhm. Rundt om balkon bare...**

G: **Ja, var der rundt om...**

H: **Var...**

G: **Er, er mere v.i.p. eller?!**

H: **Ja, noget i den stil.**

G: *Her så Kasper Eistrup bag mafia-typerne en mand, som han kendte udemærket af udseende.*

G: **Her så Kasper Eistrup. "Bag" hvad betyder det?**

H: **"Ryggen på en mafia-type-mand", eller du ved...**

G: **Nej, er det "ryg"?**

H: **Nej, det er...**

G: **Som -**

H: **Bag på ham.**

G: - han kendte udemærket af udseende.

H: **Hann så -**

G: En smuk mand. **Smuk mand!**

H: **Han så i, han så sådan en mafia-**

G: "Udemærket", "om mærke"?

H: **Ja. Ehh.**

H: *En smuk mand. En spinkel mand.*

H: **Hvad er "spinkel"?**

G: "Spinkel", "lugtende"?

G/H: (Griner lidt)

G: **Det gætter vi på.**

H: *En aristokratisk profil.*

H: **Han har ...**

G: **Ari-, ej, aristo- det er, hva' hedder det, den græske, den græske mand, så'noget der har noget med politik at gøre; "-kratisk".**

H: **Er det her så'n (hoster)...**

G: **Jeg tror det er et parti i Danmark, et politisk parti.**

H: **Næ, du ved, "en aristokratisk profil", profil det er du ved, "profil", du ved.**

G: **Ja, jeg jeg kan godt se det. Jeg mener, det kunne godt passe.**

H: **Ja ja. Nå men ok.**

H: *Stadigvæk med en anelse af gennemsigtighed efter sit hjerteanfald.*

H: **Gider du at læsa det her ord højt for mig?**

G: **Hvad?**
H: **Det her.**
G: Hjerteranfald.
H: **Okey.**
G: "Hjerteranfald". **Jeg har ingen idé om hvad der her betyder. "Stadigvæk", hvad betyder det?**
H: **Stabil**
G: **"Stabil"?**
H: **Ej, jeg ved det ikke, "stadig-"**
G: **Jaja.**
H: "Stadig-"
G: **Det første der dukker op i hjernen.**
H: Stadig-
G: **Stabil.**
H: **"Stabil", st-... "ustabil" måske? Nej. Fordi at "-væk" er du ved så'n...**
G: **Ja, vi forstår (mumler!). "Med anelse" er det ikke bare en erklæring?**
H: **Nej.**
G: Anelse af gennemsigtighed efter sit **"hjerteranfald"** - hjerteranfald.
H: **Mhm. Det vil sige, han var altså ustabil efter et hjerteranfald?!**
G: **Ja.**
H: **Kan det ikke godt passe? Eller han erklærede at han var ustabil efter hjerteranfald.**
G: **Erklærede det.**
H: **Eller udgav...**
G: **Udgav.**
G: *Sammen med sin mangeårige assistent Coco.*
G: **Sammen med sin mange år, hvad hedder det...**
H: **Assistent.**
G: **Assistent, Cocco.**
H: En mand ved navn David Bowie.
H: **Jeg forstår ikke sammenhængen i denne tekst.**
G: **Hvad? En mand ved navn...**
H: **Mand ved...**
G: **Mand ved navn David Bowie. David Bowie.**
G: *"Jeg kender dig. Jeg kender dit band. Jeg har jeres plader derhjemme"*
G: **Jeg kender dig, jeg kender dit band, jeg har pladen derhjemme.**
H: **Mhm.**
H: *sagde Bowie og gav Kasper hånden.*
H: **Og gav Kasper hånden...**
G: **Og hilste, og hilste bare...**
H: **Kasper.**
G: **Ja, og hilste på Kasper. Give hånden - hilse. Ehh.**
G: *Samtidig sluttedes en cirkel.*
G: **Samtidig...**
H: **Afsluttedes showet eller, "cirkel"?**
G: **"Cirkel". "Sluttede" er det "at slutte"?**
H: **Jaa.**
G: **Jaja.**
H: **Eller "slutte" er "at slutte".**
G: **"Sluttede" er "at slutte"?!**
H: **Det tror jeg i hvert fald.**
G: **Jaja.**

H: **Du ved hva' jeg mener "cirkel", er enten "cirkus" eller "cykel" – det er det der dukker op i hovedet på mig.**

G: **Ja, ja også hos mig. Det er cirkel, cykel.**

H: Mhm.

G: *Da Kashmir for 11 år siden debuterede med 'Travelogue', hittede de med sangen 'Jamie Fame Flame'.*

H: **Okey.**

G: Fame Flame, Jamie Fame Flame. Da Kashmir for, ehh...

H: Fyr, ehh, eða þú veist, þegar Kashmir for fyrir 11 árum...

G: **Siden...** "De-bu-terede", "depyrede"...

H: **Det er bare, forstår du -**

G: "Debuterede", **du ved.**

H: **Slog de igennem med, forstår du med Travelouge...**

G: **Nej, det er hva' hedder det...** Ehh, "depyrede". **Jeg kan ikke huske det islandske ord.**

H: (Mumler)

G: **Nej, jeg er ikke helt sikker på det.** Med Travelouge hittede de med sangen...

H: **Forstår du de slog igennem med sangen...**

G: **Med du ved...**

H: **Sangen.**

G: **Ja.**

H: **Er det her ikke, du ved; for 11 år siden, forstår du, da Kashmir eller, tog Kashmir, eller udgav så'n en cd...**

G: "Depyterede".

H: **Med, med Travelouge eller sådan noget...**

G: Travelouge er sandsyneligvis bare, hvad hedder det, måske et pladeselskab, pladeselskab. **Ja, det kom jeg til at tænke på.** Hittede hva' hedder det sangen, og du ved; slå sømmet på hovedet eller forstår du...

H: **Slog igennem.**

G: **Ja, slog igennem med Jamie Fame Flame. Okey.**

G: *En sang, som nok aldrig var blevet lavet, hvis ikke David Bowie 22 år tidligere havde skabt den tragiske og arketyriske rockmyte om Ziggy Stardust & The Spiders From Mars.*

H: Spiders From Mars. Hmm.

G: Ehh.

H: **En... Eller forstår du...**

G: **Sang...**

H: **En sang som aldrig - "blev lavet"?**

G: "Blev lavet"?

H: **Det er altså aldrig...**

G: **Aldrig, aldrig muligt at spille eller forstår du, er det betydningen med sætningen?**

H: I don't know.

G: **En sang som aldrig, "at lave" noget er at lave noget.**

H: Mhm. **Som...**

G: **Aldrig havde, ehh, "tid-lig-ere"?** Jeg forstår slet ikke ordene i den her sætning.

H: Ehh. **Som David Bowie i 22 år....**

G: Tid-lig-ere havde skabt en tragiske...

H: **Noget...**

G: Og arke-

H: Arki-, **det vil sige "arkitektur"...**

G: "Arkityriske"...

H: Rockmyte.

G: **Eller hva' hedder det "arketypiske" er det ikke bare "symbolske/forestillede", du ved?**

H: **Nej, eller du ved er det ikke bare lige som "arkitektur"?**

G: Rockmyte som, **ja, ja...**

H: **Du ved "arkitek-**

G: Rockmyte.

H: "Ar-", **du ved,** "arki-", "arkitekt-", **du ved, forstår du, så'n ...**

G: Rockmyte, **hvad?**

H: **Forstår du rocksymbol af denne sang. Forstår du, det vil sige at det er en sang som David Bowie skrev...**

G: **Er det arketypiske, "arketypiske"? –"Typiske"!**

H: **Jeg har ingen anelse om det. Det her er bare (host), hmm, en sang som aldrig, måske var den populær, eller rigtig populær som, forstår du, et eller andet som David Bowie som han måske...**

G: **Havde skabt...**

H: **Ja, som han havde skabt, han regnede ikke med at det ville blive...**

G: Den tragiske, den...

H: **Ville altså ikke blive...**

G: Tragiske...

H: **Populært i rockverdenen.**

G: **Ja, sådan kunne det godt hænge sammen... Vi går bare videre til den næste sætning.**

H: En ny cirkel begyndte senere på aftenen, da Eistrup og Bowie sad på bagsædet og snakkede musik, mens superstjernens limousine langsomt crui-

G: Cruisede. (Han hjælper hende med udtalen.)

H: cruisede rundt på Manhattan.

G: Ehh.

H: **Noget med sad, Eistrup og Bowie sad og talte ...**

G: **Begyndte scenen aftenen på grund af ...**

H: **Og talte om musik, sad i superstjerne limousine...**

G: "Bagsædet"? **Ja, de sad, ja.**

H: **Og cruisede rundt på Manhattan. Det vil sige at det her er så bare at de begyndte aftenen sammen med at, eller aftenen begyndte således at... David Bowie...**

G: **Senere på aftenen, de var bare sammen i, om aftenen, du ved, eller så'noget i den stil, da Eistrup og Bowie sad...**

H: **Og talte om musik.**

G: **Sad og talte om musik...**

H: **I superstjerne limousinen! Så'n en lang limousine, og, og cruisede rundt på Manhattan.**

