



AALBORG UNIVERSITET

OVERSÆTTELSE I FREMMEDSPROGS UNDERVISNINGEN



Mark Wesenberg Thoms
Vejleder: Marie Møller Jensen
Aalborg Universitet
11. marts 2019

Abstract

According to several linguists, the merits and drawbacks of translation as a tool in the foreign-language classroom (L2) are generally unexplored, and opinions about the role of translation differ widely. As a consequence of the communicative approach, the direct method, translation as a teaching tool has been rejected in the foreign-language classroom. Overall, the communicative approach is centred around communicative competence, and therefore rejects the use of students first language in language teaching. Translation was generally rejected because of the way the translation was used under the grammar-translation method. The grammar-translation method was mainly centred around translation and learning of grammatical structures, and did not take speaking and listening comprehension into account. Obviously, the grammar-translation method is no longer practiced in the foreign-language classroom. However, the form-oriented translation exercise, the grammar translation, may still be present in the foreign-language classroom. In the light of the information above, the aim of this thesis is to examine the role of translation in foreign-language teaching (FLT). The thesis will examine the following questions:

- How is translation used in foreign-language teaching?
- In what way is it possible to adopt a functional approach to translation in foreign-language teaching?

The focal point of the thesis' theoretical basis is the works of Roger T. Bell, Guy Cook, Anne Schjoldager, and Christiane Nord. First and foremost, the thesis employs the works of Bell, Cook and Schjoldager, in order to define and understand the various concepts of translation. Subsequently, the thesis will employ the works of Schjoldager and Nord, in order to examine the functions of the Skopos-theory, which will be used in order to examine how it is possible to adopt a communicative and functional approach to translation in foreign-language teaching. Finally, the thesis will employ the works of Schjoldager and Dollerup, in order to gain insight in the debate regarding the role of translation in foreign-language teaching.

The empirical data consist of a questionnaire survey, involving three third year (3.g) classes, two STX-classes and one HHX-class. The results of the empirical data show that translation is not used frequently at the Danish upper secondary School level. The results also indicate that the students have a positive attitude towards translation in language teaching. However, the results also show that

the students lack insight into the general concepts of translation because the students only associate translation with vocabulary and grammatical rules, structures, etc.

Furthermore, the thesis includes an account of the curriculum for English at the Danish upper secondary school (STX), and examples of two former translation exercises from the written examination at STX. This account shows that translation is not a part of the curriculum because of the fact that translation is not included as a part of the subject's professional objective or as a part of subject's core competencies. Therefore, the thesis argues that the Ministry of Education does not relate to how translation functions in the Danish upper secondary school, even though the translation exercise is a part of the written examination. On the basis of the accounts mentioned above, the thesis argues that translation merely functions as a grammar exercise, which focuses on grammatical structures, vocabulary, etc.

Moreover, the thesis includes a discussion of how the Skopos-theory and Nord's translation theory functions in relation to education of professional translators. The aim of this chapter was to gain insight into how professional translators work with translation and in what way they use the theories. Furthermore, the chapter will examine whether or not it is possible to adopt concepts of Nord's version of the Skopos-theory in FLT.

In relation to including a functional approach to translation in FLT, the thesis concludes that it may be useful to include an introduction of the Skopos-theory in FLT. Moreover, the thesis concludes that it may be useful to include an adjusted version of the rules of the Skopos-theory, translation brief, authentic and realistic texts and Nord's description and treatment of translation problems in FLT.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	I
REDEGØRELSE FOR ÆNDRINGER I SPECIALET	V
FORORD.....	VI
1. INDLEDNING	1
1.1 Oversættelse i gymnasiet.....	1
1.1.1 Grammatik-oversættelse	1
1.1.2 En funktionel tilgang til oversættelse	2
1.2 Problemformulering.....	3
1.3 Specialets indhold.....	4
2. TEORI	5
2.1 Hvad er oversættelse?	6
2.1.1 Oversættelse i et historisk perspektiv	8
2.1.2 Hvad er oversættelsesteori?	8
2.1.3 Hvad er en funktionel tilgang til oversættelse?	9
2.2 Skopos-teorien.....	10
2.2.1 Skopos-teoriens regler	11
2.2.2 Kildeteksten og måltæksten	12
2.2.3 Oplæg.....	12
2.2.4 Opsummering af skopos-teorien.....	13
2.3 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen.....	13
2.3.1 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen: et historisk overblik.....	14
2.3.2 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen: fordele og ulemper.....	16
2.3.3 Behov for forandring	20
3. METODISKE OVERVEJELSER FOR SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	22
3.1 Spørgeskemaets målgruppe	22
3.2 Valg af spørgsmålstyper.....	23
3.3 Spørgeskemaets tilgængelighed	25
3.4 Analyse af resultater	26
3.4.1 Analyse.....	26
4. BESKRIVELSE AF LÆREPLANER OG EKSAMENSOPGAVER.....	37
4.1 Læreplan for engelsk A på STX.....	37
4.1.1 Identitet og Formål.....	37

4.1.2 Faglige mål.....	38
4.1.3 Opsummering af læreplanen for engelsk A.....	41
4.2 Tidligere eksamensopgaver: Delprøve 1 engelsk A STX.....	41
4.3 Vurdering af oversættelsesdisciplinen på gymnasiet.....	44
5. INDDRAGELSE AF DEN FUNKTIONELLE TILGANG I UNDERVISNINGEN	46
5.1 Christiane Nords oversættelsesteori	47
5.1.1 Fordelene ved den funktionelle tilgang i undervisningen.....	48
5.1.2 Oversættelsesoplægget.....	49
5.1.3 Klassificering og hierarkisering af oversættelsesproblemer	52
5.1.4 Autentiske tekster	53
5.2 Guy Cooks forslag til aktiviteter i fremmedsprogsundervisningen.....	54
5.3 Kirsten Malmkjærs forslag til aktiviteter i fremmedsprogsundervisningen	56
6. DISKUSSION.....	60
6.1 Skopos-teorien.....	61
6.1.1 Skopos-teorien som teoretisk ramme i undervisningen	61
6.1.2 Oplæg.....	62
6.1.3 Skopos-teoriens regler	63
6.2 Nords oversættelsesteori	64
6.2.1 Inddragelse af realistiske og autentiske tekster.....	64
6.2.2 Oversættelsesproblemer	65
6.3 Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesaktiviteter	66
6.4 Den funktionelle tilgang ift. delprøve 1.....	68
7. KONKLUSION.....	70
8. REFERENCELISTE	74

Redegørelse for ændringer i specialet

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for de ændringer, der er blevet lavet i specialet:

- Afsnit 2.1 i teori-afsnittet indeholder i denne udgave ikke en beskrivelse af oversættelsesprocessen.
- Afsnit 2.2 i teori-afsnittet er i denne udgave beskrevet ud fra Christina Schäffners udlæggelser om skopos-teorien og Anne Schjoldagers beskrivelse af skopos-teorien.
- Afsnit 2.3 tager i denne udgave udgang i Albert Vermes, Jonathan Stoddart og Kirsten Malmkjærs beskrivelser af oversættelsesredskabet i fremmedsprogsundervisningen. Her er det tidligere afsnit 'meninger og undersøgelser' blevet erstattet af et afsnit om fordelene og ulemperne ved oversætte i fremmedsprogsundervisningen.
- Afsnit 4.2 er i denne udgave blevet reduceret, for at give plads til Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesaktiviteter i kapitel fem og en diskussion af disse i kapitel seks.
- Kapitel 5 indeholder i denne udgave ikke Christiane Nords beskrivelse af dokumentarisk og instrumental oversættelse, kildetekstanalyse og Nords oversættelsesorienteret tekstanalyse. Derudover er Guy Cook og Kirsten Malmkjærs udlæggelser omkring oversættelse og oversættelsesaktiviteter i fremmedsprogsundervisningen inddraget i denne udgave.
- Derudover indeholder denne udgave grammatiske og sproglige ændringer gennem hele specialet.

Forord

Jeg vil gerne benytte dette forord til at rette en varm tak til min vejleder, Marie Møller Jensen, for yderst motiverende og konstruktiv vejledning gennem specialeskrivningsprocessen.

Derudover vil jeg gerne rette en tak til Marina Angélica Porto, Birgitte Pedersen og Janne Plauborg, som gjorde det muligt at gennemføre spørgeskemaundersøgelsen.

Endvidere ønsker jeg at takke Anne Schjoldager for at fremsende sine artikler om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen.

Der skal også lyde en stort tak til Bodil Hohwü Nielsen for at hjælpe med adgang til tidligere udgivelser af Anglo Files.

Slutteligt ønsker jeg at rette en varm tak mod Julie Høyrup Krogh for at skabe rolige og motiverende rammer i hjemmet gennem hele specialeperioden.

Mark Wesenberg Thoms
Mthom12@student.aau.dk
Studienr.: 20122910
Aalborg, 11. marts 2019

Aalborg Universitet
Kandidatuddannelsen i Engelsk
Vejleder: Marie Møller Jensen

Antal anslag: 186.686 inklusiv mellemrum, eksklusiv indholdsfortegnelse, litteraturliste og forord.

1. Indledning

1.1 Oversættelse i gymnasiet

Engelsk anses i dag som 'lingua franca', hvilket betyder, at engelsk er det primære sprog til kommunikation mellem mennesker på verdensplan. På gymnasieuddannelserne anses engelsk endvidere som det vigtigste sproglige fag efter dansk. Det ses eksempelvis på HHX, hvor engelsk på A-niveau er obligatorisk på samtlige studieretninger, og på STX-uddannelserne, hvor engelsk på A-niveau er at finde på en tredjedel af studieretningerne. På baggrund af ovenstående kan det derfor argumenteres, at kvaliteten af engelskundervisningen bør prioriteres på gymnasierne.

På det seneste er der opstået en debat om den måde, hvorpå oversættelsesdisciplinen praktiseres i gymnasieskolen, og deraf en debat om oversættelsens relevans i fremmedsprogsundervisningen. Anne Schjoldager argumenterer for, at det længe har været kutyme at anvende oversættelsesredskabet i fremmedsprogsundervisning både i gymnasiet, universiteter og andre læresteder (Schjoldager 2002:65). Derfor mener Schjoldager, at det må det formodes, at de fagansvarlige ser oversættelsesredskabet som et nyttigt redskab i fremmedsprogsundervisningen. Ifølge Schjoldager stemmer det dog ikke overens med hvad flere sprogforskere mener, eftersom de fleste argumenterer for, at det nye sprog bør indstuderet uden brug af modersmålet (L1). Derfor ser mange sprogforskere anser oversættelsesøvelser som unødvendige og direkte skadelige (Schjoldager 2002:65). Ved indførslen af den kommunikative undervisningsmetode blev oversættelsesøvelser netop anset som skadelige for indlæringen af det nye sprog. På trods af det er oversættelse dog stadig en obligatorisk del af alle sproglige eksaminer på de danske gymnasier.

1.1.1 Grammatik-oversættelse

Schjoldager argumenterer endvidere for, at begrebet grammatik-oversættelse opstod under grammatik-oversættelsesmetoden, som hovedsageligt fokuserer på rutineprægede færdigheder, hvilke praktiseres ved læsning, oversættelse og en grundig gennemgang af grammatiske strukturer. Formålet med metoden er derfor at kunne mestre de grammatiske retningslinjer. Netop derfor mener Schjoldager, at en oversættelse udelukkende blev set som korrekt, hvis måltekstens stemte overens med kildeteksten (Schjoldager 2002:68). Den metode er naturligvis ikke længere aktuel på de danske uddannelsesinstitutioner. Schjoldager mener dog ikke, at det kan afvises, at den form-orienterede oversættelsesøvelse, med andre ord grammatik-oversættelsen, stadig figurerer på gymnasierne, eksempelvis ved de skriftlige eksaminer, hvor eleverne skal udarbejde en oversættelsesopgave i

delprøve 1. Schjoldager inddrager efterfølgende en tidligere studerendes udtalelse om oversættelse i gymnasiet:

”Det er fem år siden jeg blev sproglig student med engelsk på højt niveau, og min erindring af oversættelse som en mindre spændende del af engelskundervisningen mistænker jeg netop har noget at gøre med at oversættelse i gymnasiesammenhæng ofte bruges som en grammatikøvelse” (Schjoldager 2002:68).

På baggrunden af ovenstående kan det argumenteres, at der er brug for nytænkning af oversættelsesredskabet i gymnasiet, eftersom oversættelse i dag umiddelbart minder om en form for grammatikøvelse. Schjoldager inddrager i den sammenhæng Nina Bjørnsson, som tidligere har udarbejdet en rapport over et forsøg med skriftlig engelsk, hvor hun ligeledes forholder sig kritisk til de traditionelle oversættelsesøvelser, og sammenligner dem derefter med en form for grammatikoversættelse. Ifølge Schjoldager afviser Nina Bjørnsson dog ikke, at oversættelse kan fungere som en del af fremmedsprogsundervisningen. Bjørnsson er i stedet fortaler for, at oversættelse anvendes på en ny måde, som bærer bræg af en mere autentisk udgangstekst, og hvor oversættelserne endvidere er kendetegnet ved at have et plausibelt formål. Netop det forslag stemmer fint overens med, at flere fremmedsprogspædagoger revurderer oversættelsesredskabet i undervisningen, eksempelvis Guy Cook, Cay Dollerup, m.fl. Den oversættelsestype, som Bjørnsson foreslår, stemmer fint overens med nyere oversættelsesteori, nemlig skopos-teorien, som bedst kan beskrives som en funktionel tilgang til oversættelse.

1.1.2 En funktionel tilgang til oversættelse

Schjoldager argumenterer ligeledes for, at gymnasiernes traditionelle tilgang til oversættelse minder meget om tidligere tiders grammatiske oversættelse, hvorfor Schjoldager argumenterer for, at der i stedet bør gøres brug af en funktionel tilgang til oversættelse på gymnasiet, som hun mener ville være mere interessant og samtidig mere nyttig for eleverne. I forhold til den funktionelle tilgang beskriver Schjoldager skopos-teorien som kernen i tilgangen til oversættelse i undervisningen. Direkte oversat betyder teorien ’formål’, hvilket netop er skopos-teoriens fokus i en nøddeskal. Schjoldager udtaler følgende om skopos-teorien: ”oversættelse er (ligesom al anden kommunikation) styret af formålet. De valg, som oversætteren skal træffe, styres således først og fremmest af, hvad oversættelsen skal bruges til, dvs. *hvorfor* der skal oversættes” (Schjoldager 2002:69). Skopos-teorien lægger vægt på,

at underviserne ved samtlige oversættelser gør det muligt for eleverne at vurdere følgende: 1) Formål, eftersom enhver oversættelse skal have et formål, som skal ekspliciteres og diskuteres. 2) Oversættelsessituation, da oversættelsessituationen skal analyseres. 3) Udgangspunkt, eftersom udgangsteksten skal forstås til bunds, hvorfor der eksempelvis kan inddrages en tekstanalyse for at belyse tekstens formål. 4) Oversættelsesstrategier, da oversætteren skal tage nogle beslutninger om oversættelsesprocessen. Derudover er det vigtigt for eleverne at forholde sig til, om formålet kan overføres og ligeledes om de sproglige kan overføres direkte (Schjoldager 2002:69).

På baggrund af ovenstående kan det argumenteres, at en funktionel tilgang til oversættelse medfører, at oversættelsesøvelsen har et troværdigt formål, hvorfor oversættelsen skal tage udgangspunkt i en tekst, der rent faktisk kan tænkes oversat. Endvidere forestiller Schjoldager sig, at den tilgang er nyttig for eleverne, da ”arbejdet med konkrete sproglige problemer i en veldefineret kommunikativ ramme er nemmere at forholde sig til og lære af” (Schjoldager 2002:70). Schjoldager afviser endvidere ikke, at de såkaldte formorienterede oversættelsesøvelser i forbindelse med grammatikøvelser sagtens kan være berettiget, selvom det ikke er oversættelse i funktionel forstand. Dog slår hun fast, at det ikke er nok blot at gennemgå de grammatiske regler, da det ligeledes er nødvendigt at give indblik i oversættelsesteoretiske overvejelser (Schjoldager 2002:70).

1.2 Problemformulering

De ovenstående afsnit fører dermed til følgende problemformulering:

- Hvordan anvendes oversættelsesdisciplinen i fremmedsprogsundervisningen?
- På hvilken måde kan der inddrages en mere funktionel tilgang til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen?

1.3 Specialets indhold

Til at besvare problemformuleringen vil jeg først og fremmest udarbejde et teoretisk afsnit i kapitel to, hvor jeg vil redegøre for begrebet 'oversættelse', skopos-teorien samt de fordele og ulemper, der er forbundet med oversættelse i fremmedsprogsundervisningen.

For at vurdere hvordan oversættelsesdisciplinen anvendes i fremmedsprogsundervisningen vil jeg gennemføre en spørgeskemaundersøgelse i tre gymnasieklasser, hvilken vil blive præsenteret i kapitel tre. Her vil jeg hovedsageligt undersøge gymnasieelevernes holdning til oversættelse, samt hvor ofte eleverne støder på oversættelse i undervisningen, og hvordan de arbejder med oversættelse i undervisningen. Derudover vil jeg i kapitel fire udarbejde en beskrivelse af undervisningsministeriets læreplan for engelsk A samt to tidligere eksamensopgaver fra delprøve 1. Grunden til det er, at jeg ønsker at undersøge i hvor høj grad oversættelsesdisciplinen indgår i læreplanen, f.eks. som en del af de faglige mål. Gennem beskrivelsen af de to tidligere eksamensopgaver ønsker jeg at undersøge, hvilken form for oversættelse eleverne skal udarbejde ved de skriftlige eksaminer.

For at vurdere hvordan det er muligt at inddrage en funktionel tilgang til oversættelsesdisciplinen i fremmedsprogsundervisningen vil jeg i kapitel fem udarbejde en præsentation og diskussion af Nords version af skopos-teorien, som netop er udarbejdet i forbindelse med oversættelsesundervisning. Her vil jeg eksempelvis komme ind på, hvad Nord finder essentielt i forbindelse med oversættelsesundervisning. Derudover vil jeg præsentere Guy Cooks og Kirsten Malmkjærs forslag til, hvordan oversættelsesredskabet kan inddrages i undervisningen, samt hvilke aktiviteter der kan anvendes i undervisningen. Det leder videre til en diskussion i kapitel seks, hvor jeg vil diskutere, om det er muligt at inddrage teoretiske koncepter fra skopos-teorien, Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesredskabet anvendelse og Nords oversættelsesteori i fremmedsprogsundervisningen.

2. Teori

I dette kapitel vil jeg først og fremmest komme ind på hvad oversættelse i bund og grund er, samt hvordan oversættelse kan defineres. Det leder videre til et fokus på oversættelsesteori og et fokus på oversættelse i et historisk perspektiv. Til at udarbejde de ovenstående afsnit, har jeg valgt at inddrage Guy Cooks udlæggelser om oversættelse. Cook er en britisk lingvist og professor inden for på King's College i London. Derudover har han ligeledes har skrevet en række værker om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen. Jeg vil endvidere inddrage Roger T. Bells teori om oversættelse. Roger T. Bell, som har skrevet bogen, *Translation and Translating: Theory and Practice*, er professor på Westminster Universitet, og anses endvidere som en foregangsmand inden for oversættelsesteori. Jeg vil derfor anvende Bells teori til at beskrive, hvad der helt overordnet forstås ved oversættelse og oversættelsesteori. Jeg har endvidere valgt at gøre brug af Anne Schjoldagers udlæggelser om oversættelse i bogen, *Understanding Translation*, for bl.a. at beskrive oversættelse i et historisk perspektiv, herunder hvordan oversættelse og oversættelsesteori har fungeret gennem tiden. Afslutningsvist har jeg valgt at gøre brug af Christina Schäffners udlæggelser om den funktionelle tilgang til oversættelse.

I det andet afsnit vil jeg komme ind på skopos-teorien. Til at redegøre for hvordan skopos-teorien fungerer, har jeg ligeledes valgt at inddrage Anne Schjoldager som teoretiker, eftersom hun bl.a. er fortaler for skopos-teorien i fremmedsprogsundervisningen. Anne Schjoldagers (Ph.d. og Lektor på AU) forskningsområder er oversættelse og tolkning kombineret med fremmedsproglæring og undervisning. Derudover vil jeg gøre brug af Christina Schäffners beskrivelse af skopos-teorien. Christina Schäffner er uddannet fremmedsprogsunderviser og har endvidere en Ph.d. i oversættelsesstudier.

I det tredje afsnit vil jeg fokusere på oversættelse i fremmedsprogsundervisningen. Afsnittet vil først og fremmest præsentere oversættelsesredskabet i et historisk perspektiv. Til at udforme dette afsnit har jeg valgt at gøre brug af Jonathan Stoddart og Kirsten Malmkjærs udlæggelser om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, hvilket leder videre til et afsnit om de fordele og ulemper, der er forbundet med oversættelsesredskabet. I dette afsnit har valgt at gøre brug af Jonathan Stoddarts og Albert Vermes udlæggelser om oversættelsesredskabet. Afslutningsvis vil jeg inddrage Cay Dollerups udlæggelser om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, herunder Dollerups forslag til hvordan oversættelsesredskabet bør anvendes i undervisningen.

2.1 Hvad er oversættelse?

Inden jeg begynder at fokusere på oversættelse i fremmedsprogundervisningen, finder jeg det nødvendigt at klargøre, hvad oversættelse i bund og grund er, samt hvordan oversættelse kan defineres for at få en dybdegående forståelse for begrebet.

I sin bog, *Translation in Language Teaching*, præsenterer Guy Cook sit syn på begrebet 'oversættelse'. Først og fremmest slår han fast, at der er en klar opfattelse af oversættelse som et begreb, der indeholder en overførsel af betydning fra et sprog til et andet. Cook nævner, at det ligeledes går igen i begrebets latinske betydning 'translatum', hvilket er en form af verbet 'transferre', som betyder 'at overføre' (Cook 2010:55). Roger T Bell, som har skrevet bogen, *Translation and Translating: Theory and Practice*, præsenterer i sin teori følgende definition på oversættelse: "Translation is the expression in another language (or target language) of what has been expressed in another, source language, preserving semantic and stylistic equivalence" (Bell 1991:5). Bells teori stemmer fint overens med den beskrivelse, som Guy Cook giver af begrebet, hvor der er tale om en overførsel af betydning fra et sprog til et andet. Det beskriver Bell mere detaljeret i sin teori, nemlig at overførslen skal sikre den semantiske og den stilistiske ækvivalens. Derudover præsenterer Bell i sin teori endnu en tilføjelse til definitionen på oversættelse, som han mener er nødvendig at inddrage, nemlig problematikken ved ækvivalens, "Translation is the replacement of a presentation of a text in one language by a representation of an equivalent text in a second language" (Bell 1991:6). Bell uddyber efterfølgende problematikken ved ækvivalens, ved at inkludere Meetham og Hudson's beskrivelse af ækvivalens i forhold til oversættelse:

"Texts in different languages can be equivalent in different degrees (fully or partly equivalent), in respect of different levels of presentation (equivalent in respect of context, of semantics, of grammar, of lexis, etc.) and at different ranks (word-for-word, phrase for phrase, sentence for sentence)" (Bell 1991:6).

Som Bells udlæggelser viser er forestillingen om total ækvivalens umulig at opnå. Bell argumenterer i sin teori for, at noget altid vil gå tabt i oversættelsesprocessen, eftersom sprog ikke er ens. Sprog er eksempelvis forskellige i form, da de har forskellige kodeks og regler, som regulerer konstruktionen af grammatikken og sproget (Bell 1991:6). Derfor uddyber Bell, at når man skifter fra et sprog til et andet, laver man ganske enkelt om sprogets form. Det vil sige, at betydningen er den samme, men

formen, altså ændres fra et sprog til et andet. Derudover giver de forskellige former betydninger, som ikke falder fuldstændigt sammen (Bell 1991:6).

På baggrund af ovenstående beskrivelse af oversættelse kan et 'tab' i forbindelse med oversættelse ikke ignoreres i forhold til at definere begrebet, eftersom alt, naturligvis, ikke kan blive overført fra et sprog til et andet. Cook nævner, at nogle ser det som en slags forræderi, hvilket Bell ligeledes kommer ind på i sin teori. Her slår Cook dog fast, at selvom oversættelse er nødvendig i kommunikation mellem sprog, og selvom et 'tab' er uundgåeligt, er denne karakterisering af oversættelse både unfair og upræcis (Cook 2010:55). Bell uddyber, at man kan vælge at lægge vægt på enten at finde formel ækvivalens, hvilket opretholder den kontekstfrie, semantiske betydning af teksten, eller på at finde funktionel ækvivalens, hvilket opretholder den kontekstfølsomme, kommunikative værdi af teksten (Bell 1991:7).

Endvidere mener Bell, at valget står mellem at oversætte ord-for-ord eller betydning-for-betydning. Dog udtaler Bell, at hvis man vælger den første bliver man kritiseret for 'ugliness', altså, at oversættelsen ikke lyder godt, og hvis man vælger den anden bliver man kritiseret for 'inaccuracy', hvilket vil sige, at oversættelsen ikke er tilstrækkelig præcis i forhold til kildeteksten (Bell 1991:6). Bell argumenterer for, at det er muligt at undersøge følgende ud fra kildeteksten: (1) den semantiske betydning af hvert enkelt ord og sætning, (2) tekstens kommunikative værdi, (3) tekstens plads i tid og rum, og (4) information om de deltagere, som er involverede i tekstens produktion og modtagelse (Bell 1991:7). Efterfølgende præsenterer Bell sin definition på, hvad der kan karakteriseres som en 'god oversættelse':

"That in which the merit of the original work is so completely transfused into another language, as to be as distinctly apprehended, and as strongly felt, by a native of the country to which that language belongs, as it is by those who speak the language of the original" (Bell 1991:11).

Ud fra Bell's definition kan der uddrages tre hovedregler, som skal følges ved enhver oversættelse.

- 1) Oversættelsen skal forsøge at give en komplet gengivelse af ideerne bag det originale værk.
- 2) Oversættelsens stil skal være af samme karakter som kildeteksten.
- 3) Oversættelsen skal have 'naturligheden' af kildeteksten.

De ovenstående regler kan derfor ses som retningsgivende beskrivelser af den 'gode oversættelse' (Bell 1991:11). På baggrund af ovenstående har jeg valgt at operere med følgende definition af oversættelse i dette speciale: oversættelse er en form for overførsel mellem sprog, der indeholder en form for forpligtelse til at finde ækvivalens som opretholder egenskaberne fra den originale tekst. Som det ses i denne definition, er oversættelse altså ikke nødvendigvis en overførsel af ord, men i stedet en overførsel af betydning.

2.1.1 Oversættelse i et historisk perspektiv

Anne Schjoldager nævner i sin bog, *Understanding Translation*, at man længe har fokuseret på hvad der kan betegnes som en god oversættelse. I forhold til bibeloversættelse, ytrer Schjoldager, at der var fokus på, at budskabet i den originale tekst ikke gik tabt i oversættelsen, hvilket resulterede i en meget tekstnær oversættelse (Schjoldager 2008:138). Schjoldager nævner endvidere, at der i Renæssancen ligeledes var behov for oversættelser, eksempelvis da man skulle oversætte oldgræske skuespil. Her var der i stedet et ønske om at gengive den kreative proces, hvorfor oversættelserne var mere frie (Schjoldager 2008:139). Derudover argumenter Schjoldager for, at da man i midten af det 20. århundrede begyndte at nærstudere fagtekster og andre ikke-litterære tekster opstod det meget omdiskuterede begreb 'ækvivalens', som helt overordnet betyder, at måltæksten rent sprogligt skulle være identisk med kildeteksten (Schjoldager 2008:142). En af fortalere for begrebet var især Eugene Nida, der regnes som manden bag moderne oversættelsesteori. Ifølge Schjoldager fremsatte Nida en teori om de to former for ækvivalens, der kunne søges at opretholdes i oversættelsen. Den første var *formel ækvivalens*, hvor der var fokus på budskabet ved oversættelsen, og den var dynamisk ækvivalens, hvor der blev fokuseret på effekten af oversættelsen (Schjoldager 2008:143-144).

På baggrund af Schjoldagers udlæggelser om oversættelse i et historisk perspektiv står det klart, at de forskellige oversættelsesteorier har været påvirket af de oversættelsesopgaver, som var oppe i tiden. Man har altså fremsat teorier, som har været baserede på erfaringer fra et specifikt fagområde, og efterfølgende forsøgt at udbrede og tilpasse dem til øvrige områder (Schjoldager 2008:137).

2.1.2 Hvad er oversættelsesteori?

I dette afsnit vil jeg redegøre for, hvad der forstås ved oversættelsesteori. Det vil jeg gøre ved at inddrage Bell og Enderuds udlæggelser om oversættelsesteori. Bell argumenterer i sin teori for, at fordelene ved oversættelsesteori kun kan opnås gennem en behandling af oversættelsesprocessen, hvorfor han finder en forklaring og beskrivelse af oversættelsesprocessen nødvendig. Bell søger

derfor at besvare følgende spørgsmål: a) hvad der sker, når en oversætter skal oversætte? b) hvorfor er processen, som den er? (Bell 1991:22). Bell understreger efterfølgende, at der ikke må stilles urealistiske krav til oversættelsesteorier og oversættelsesmodeller, da han ikke mener at man kan forvente, at en teoretisk oversættelsesmodel kan løse alle de problemer, som en oversætter støder på. I stedet mener Bell, at teorier skal formulere en række strategier til at håndtere eventuelle problemer (Bell 1991:23). Enderuds udlæggelser om oversættelsesteorier bekræfter ligeledes, at virkeligheden er alt for kompleks til i sin helhed at kunne blive beskrevet på en overskuelig måde, hvorfor han tilslutter sig Bells argumenter om, hvad man kan forvente af en oversættelsesteori (Enderud 1986:115-117). En teori bliver i stedet sat ned til et overskueligt punkt, hvor den specifikke teori kan indgå i en diskussion af virkeligheden, hvorfor man i den specifikke teori kun får nogle af de elementer, som man antager udgør virkeligheden (Enderud 1986:117).

2.1.3 Hvad er en funktionel tilgang til oversættelse?

I dette afsnit vil fokusere på, hvad der helt overordnet forstås ved en funktionel tilgang til oversættelse. Grunden til, at jeg har valgt at inddrage den funktionelle tilgang i dette speciales skyldes, at flere sprogforskere, f.eks. Anne Schjoldager, m.fl., taler for at gøre brug af netop den tilgang til oversættelse i fremmedsprogundervisningen.

Den funktionelle tilgang til oversættelse er blandt andet beskrevet af Christina Schäffner i bogen, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Her nævner hun indledningsvist, at den funktionelle tilgang opfatter oversættelse som en kommunikationshandling, og forstår derved mening på baggrund af kontekstfunktionen. Derfor mener Schäffner, at den funktionelle tilgang definerer oversættelse som en ”purposeful transcultural activity” (Schäffner 2008:115), hvor måltekstens lingvistiske form er bestemt af det tiltænkte formål med teksten. Schäffner nævner endvidere, at det centrale ved de funktionelle tilgange er, at kildeteksten ikke opfattes som afgørende for oversættelsesprocessen, hvilket ellers er tilfældet ved de ækvivalensbaserede teorier, men i stedet er det altid måltekstens formål, som er baseret på initiativtagerens behov, der bestemmer hvordan teksten skal oversættes (Schäffner 2008:116).

Derudover ytrer Schäffner følgende om den funktionelle tilgang: ”Consequently, the purpose (skopos) is largely constrained by the target text user (whether reader or listener) and his or her situation and cultural background” (Schäffner 2008:116). Derfor nævner Schäffner, at det er vigtigt, at der bliver taget hensyn til alle de elementer, som er involveret i menneskelig kommunikation på tværs af kulturer, hvorfor der ifølge Schäffner skal tages hensyn til initiativtagerens kultur i

oversættelsesprocessen. Schäffner argumenterer endvidere for, at modsat de lingvistiske teorier er de funktionelle tilgange baseret på inspiration fra kommunikationsteori, handlingsteori og tekstteori (Schäffner 2008:116-117). Afslutningsvist nævner Schäffner, at de funktionelle tilgange hovedsageligt består af Reiss og Vermeers skopos-teori og Holz-Mänttärís handlingsteori. Det leder videre til næste afsnit, i hvilket skopos-teorien, som netop tager udgangspunkt i den funktionelle tilgang til oversættelse, vil blive uddybet.

2.2 Skopos-teorien

Eftersom flere sprogforskere taler for at anvende den funktionelle tilgang i fremmedsprogsundervisningen, har jeg valgt at inddrage skopos-teorien i dette speciale, da denne teori netop er bygget op om den funktionelle tilgang til oversættelse. I det følgende afsnit vil jeg derfor give et indblik i, hvordan skopos-teorien helt generelt fungerer, baggrunden for teorien, samt hvilke dele teorien består af. Derudover har jeg valgt at inddrage skopos-teorien i dette speciale, da flere teoretikere nævner, at teorien har været særdeles indflydelsesrig inden for uddannelse af oversættere, eksempelvis Anne Schjoldager (Schjoldager 2008:151).

Som nævnt indledningsvist i dette teori-afsnit, vil jeg gøre brug af Anne Schjoldager og Christina Schäffners udlæggelser om skopos-teorien. Schjoldager nævner, at Katharina Reiss og Hans J. Vermeer, personerne bag skopos-teorien, i 1970'erne begyndte at fokusere på det funktionelle aspekt ved oversættelse (Schjoldager 2008:152). Netop det funktionelle aspekt nævnes ligeledes i Christina Schäffners udlæggelser om skopos-teorien. Her bliver skopos-teorien helt overordnet beskrevet som en tilgang til oversættelse, der tager udgangspunkt i et overordnet skift fra formel oversættelsesteori mod et mere funktionelt oversættelseskoncept (Schäffner 1998:235).

Schäffner nævner efterfølgende, at det såkaldte skift er bygget på inspiration fra kommunikationsteori og handlingsteori, hvorfor hun argumenterer for, at teorien ikke opfatter oversættelse som en transskriberingsproces, men i stedet som en særlig form for menneskelig handling. Som ved enhver anden menneskelig handling, argumenterer Schäffner for, at oversættelse ligeledes har et formål. Netop det græske ord 'skopos', anvendes ifølge Schäffner som begreb for oversættelsens formål (Schäffner 1998:235). Her understreger hun vigtigheden af, at oversættelsens formål, altså skopos, bliver bestemt inden oversættelsesprocessen begyndes. Netop ved at fremhæve skopos mener Schäffner, at skopos-teorien har en prospektiv holdning til oversættelse, i modsætning til den retrospektive holdning, som er at finde i teorier der har fokus på kildetekstforhold (Schäffner 1998:235).

2.2.1 Skopos-teoriens regler

I det følgende afsnit vil jeg komme ind på skopos-reglen, kohærensreglen og nøjagtighedsreglen, som alle er centrale for skopos-teorien. Som nævnt tidligere i dette kapitel, argumenterer Schäffner for, at det græske ord 'skopos' betyder formål, nærmere bestemt formålet med oversættelsen. Schäffner forklarer efterfølgende, at det som hovedregel er måltekstens skopos der bestemmer oversættelsesmetoderne samt oversættelsesstrategierne, og det er netop den påstand der danner ramme om **skopos-reglen**. Schäffner uddyber følgende om hovedformålet med den funktionelle tilgang og skopos-reglen:

"It is not the source text as such, or its effects on the source-text recipient, or the function assigned to it by the author, that determines the translation process [...] but the prospective function or skopos of the target text as determined by the initiator's, i.e. client's, needs" (Schäffner 1998:236).

Som det ses i Schäffners ytring ovenfor, skiller den funktionelle tilgang altså sig ud i forhold til de ækvivalensbaserede oversættelsesteorier, ved at tilgangen tager højde for måltekstens formål, der netop bestemmes ud fra initiativtagerens behov, hvorfor formålet altid vil være styret af måltekstbrugerens kulturelle baggrund (Schäffner 1998:236). Det uddybes endvidere af Schjoldager i bogen, *Understanding Translation*. Her nævner hun, at skopos-reglen hjælper oversætteren med at udarbejde en måltekst, der har et specifikt formål i meddelelsessituationen. Derudover nævner Schjoldager, at en oversættelse sagtens kan bestå af flere formål, altså en række skopoi, hvorfor specifikke dele af kildeteksten muligvis skal oversættes af forskellige årsager (Schjoldager 2008:154). Det leder videre til de to øvrige regler, nemlig kohærensreglen og nøjagtighedsreglen.

Schjoldager nævner først og fremmest, at **kohærensreglen** er sekundær i forhold til skopos-reglen, og derudover hjælper oversætteren med at producere en måltekst, som er tilstrækkelig forståelig til, at teksten giver mening i meddelelsessituationen (Schjoldager 2008:154). Schäffner uddyber, at det afgørende er, at teksten forståelig for de brugere som teksten er tiltænkt, ud fra deres baggrundsviden og situationsmæssige forhold (Schäffner 1998:236). Den tredje og sidste regel, **nøjagtighedsreglen**, er ifølge Schjoldager underlagt de to øvrige regler. Schjoldager nævner, at reglen hjælper oversætteren med at producere en måltekst, der har tilstrækkelig lighed til kildeteksten (Schjoldager 2008:154). Schäffner mener derudover, at nøjagtighedsreglen har fokus på at opretholde

intertekstuel kohærens mellem oversættelsen og kildeteksten (Schäffner 1998:236). Skopos-teoriens tre grundlæggende regler stemmer ligeledes godt overens med Bells definition på oversættelse og de tre hovedregler, som han mener bør følges ved enhver oversættelse, hvor der bliver fokuseret på at gengive ideerne bag det originale værk samt kildetekstens stil og naturlighed (Bell 1991:11).

2.2.2 Kildeteksten og målteksten

Ifølge Schäffner anser skopos-teorien kildeteksten som et tilbud af information, hvorfor oversættelse kan karakteriseres som et informationstilbud til medlemmer af en kultur på deres eget sprog, altså målsproget og målkulturen, om information, som oprindeligt tilhører et andet sprog i en anden kultur, altså kildesproget og kildekulturen. Det vil med andre ord sige, at oversætteren ifølge Schäffner tilbyder information om kildeteksten, på baggrund af måltekstens skopos, der er udarbejdet af initiativtageren (Schäffner 1998:236). Ifølge Schäffner opfatter skopos-teorien oversættelse som værende 'interlingual' og 'interkulturel'. Oversættelse indeholder dermed lingvistiske og kulturelle overførsler, hvorfor der med andre ord er tale om en kulturoverførende proces (Schäffner 1998:236).

Schäffner nævner derudover, at oversættelse ifølge skopos-teorien er opfattet som produktionen af en funktionel måltekst der er baseret på en eksisterende kildetekst, hvor forholdet mellem kildeteksten og målteksten er specificeret ud fra formålet med oversættelsen. Ifølge Schäffner er en af konsekvenser ved teorien ligeledes, at kildetekstforholdet er blevet genovervejet. Det er med andre ord op til oversætteren at vurdere, hvilken rolle kildeteksten skal have (Schäffner 1998:237). Det forventes derfor, at oversætteren handler i overensstemmelse med formålet med oversættelsen (skopos), og formålet skal derfor bestemmes i den specifikke situation. Med det forklarer Schäffner, at der ikke er nogen kildetekst som blot har én korrekt oversættelse, og samtidig at hver oversættelsesopgave bør indeholde en beskrivelse af oversættelsens formål (Schäffner 1998:237). Afslutningsvist nævner Schäffner, at måltekstens skopos ikke behøver at være identisk med kildetekstens skopos, og hvis ikke, at måltekstens skopos er blevet specificeret af initiativtageren, kan oversættelsen ikke udføres (Schäffner 1998:237). Ovenstående leder videre til næste afsnit, i hvilket jeg vil fokusere på det oplæg som oversætteren ofte modtager af initiativtageren.

2.2.3 Oplæg

Schjoldager indleder sit afsnit om oplægget med at argumentere for, at oplægget er et vigtigt redskab for oversætteren i forhold til at bestemme oversættelsens formål og samtidig vurdere hvilke oversættelsesstrategier, der skal anvendes i oversættelsen (Schjoldager 2008:157).

Helt overordnet mener Schjoldager, at oplægget helt udtrykkeligt bør bestå af alle de informationer, som er nødvendige for oversætteren i forhold til at løse oversættelsesopgaven. Dog nævner Schjoldager, at det ikke altid er tilfældet i de virkelige oversættelsessituationer, hvorfor de fleste oversættere må tage udgangspunkt i kildeteksten og måltekstens tiltænkte mening i den givne situation. Dog slår Schjoldager fast, at oversættere altid er i besiddelse af en eller anden form for oplæg, uanset om det er givet udtrykkeligt eller ej (Schjoldager 2008:157).

Schjoldager nævner efterfølgende, at Nord og andre teoretikere i høj grad lægger vægt på vigtigheden af at opstille oversættelsessituationer, der er så autentiske som overhovedet muligt, ved netop lade de studerende arbejde ud fra autentiske oplæg. Derfor finder Schjoldager det vigtigt, at de studerende altid modtager den information, som ville være tydelig for professionelle oversættere i virkelige situationer (Schjoldager 2008:158). Schjoldager nævner afslutningsvist, at oversættere som minimum modtager information om: formålet (skopos), måltekstmodtagerne, tid og sted, mediet og årsagen til, at kildeteksten skal oversættes (Schjoldager 2008:158). På baggrund af Schjoldagers udlæggelser om oversættelsesoplægget vurderer jeg, at det kunne være spændende at undersøge, om det er muligt at er muligt at inddrage en form for oplæg i fremmedsprogsundervisningen.

2.2.4 Opsummering af skopos-teorien

Som det ses i ovenstående kapitel afhænger al oversættelse og valg af strategi af, hvad oversættelsen rent faktisk skal bruges til, hvorfor udgangspunktet med andre ord er hvad formålet med oversættelsen er. Målteksten er derfor styret af dens skopos, altså tekstens formål. Det betyder, at måltekstens formål er den bestemmende faktor for de valgte oversættelsesmetoder og strategier.

Ifølge skopos-teorien matcher måltekstens funktion ikke nødvendigvis kildesprogets funktion. Det vil sige, at oversættelsen ikke nødvendigvis fører til en oversættelse, som er identisk med den originale kildetekst. Derudover skal målteksten ifølge kohærensreglen være kohærent, hvilket betyder at målteksten skal være kohærent for måletekstens modtagere. Derfor skal modtageren være i stand til at forstå målteksten, og ligeledes skal målteksten være meningsfuld i den kommunikative situation og målkultur. Afslutningsvist skal målteksten være ækvivalent med kildeteksten, hvilket vil sige, at der skal være ækvivalens mellem kildetekstens information, som er modtaget af oversætteren.

2.3 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen

I dette afsnit vil jeg præsentere Albert Vermes, Anne Schjoldager, Cay Dollerup, Jonathan Stoddart og Kirsten Malmkjærs udlæggelser om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen. Først og

fremmest vil jeg fokusere på oversættelse i fremmedsprogsundervisningen i et historisk perspektiv, eksempelvis hvordan oversættelse i undervisningen har fungeret indtil nu. Dernæst vil jeg præsentere de meninger og holdninger der er om oversættelsesredskabet i fremmedsprogsundervisningen. Derudover vil jeg inddrage Schjoldager og Cay Dollerups forslag til, hvordan oversættelsesredskabet bør fungere i fremmedsprogsundervisningen.

2.3.1 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen: et historisk overblik

I dette afsnit vil jeg præsentere et historisk overblik over oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, eksempelvis hvordan oversættelse i fremmedsprogsundervisningen har ændret sig gennem tiden. Til udarbejdelsen af afsnittet, har jeg valgt at gøre brug af Jonathan Stoddarts udlæggelser om oversættelse i sproglæring, samt Kirsten Malmkjærs beskrivelse af grammatik-oversættelsesmetoden og den direkte metode.

Ifølge Jonathan Stoddart har oversættelse altid været at finde i sproglæringen. Stoddart nævner eksempelvis, at det var nødvendigt at lære latin, når man skulle lære et fremmedsprog tilbage i slutningen af 1800-tallet. Netop den tilgang mener Stoddart ligeledes blev fulgt ved læringen af de såkaldte 'moderne sprog'. Stoddart nævner eksempelvis, at strukturerne i engelsk, fransk, italiensk m.fl. blev præsenteret i forhold til den latinske struktur (Stoddart 2000:6). Den tilgang blev ifølge Stoddart betegnet som grammatik-oversættelsesmetoden. Stoddart argumenterer for, at fokuset under metoden var på oversættelse af sætninger, som netop var nøje udvalgt til at give eksempler på det nye sprogsystems strukturelle kendetegn, hvorfor 'tale' ikke var formålet med undervisningsmetoden. Stoddart nævner endvidere, at den teoretiske underbygning af metoden var at huske reglerne for at forstå det nye sprogs morfologi og syntaks, hvorfor de studerende med andre ord lærte sprogets regler og anvendte dem i oversættelser (Stoddart 2000:6-7). Det uddybes ligeledes i Malmkjærs udgivelse, *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of language in the European Union*, hvor hun nævner, at metoden afviste brugen af 'det talte sprog'. Det gjorde sig ifølge Malmkjær også gældende i klasseværelset, hvor man anvendte modersproget til at studere ordforrådet og de grammatiske strukturer, og endvidere til at opsummere indholdet af de tekster, som skulle læses og oversættes (Malmkjær 2013:153). Afslutningsvist nævner Malmkjær, at den måde, hvorpå man oversættede på under grammatik-oversættelsesmetoden, ikke har meget at gøre med hvad hun betegner som 'kommunikationsoversættelse', da den metode udelukkende fokuserede på ord-for-ord oversættelser, hvilket resulterer i oversættelser bestående af unaturlige strukturer.

Malmkjær mener derfor ikke, at et skal blandes sammen med de måder, hvorpå kommunikativ oversættelse kan anvendes i fremmedsprogsundervisningen (Malmkjær 2013:153).

Ifølge Stoddart har det store fokus på strukturer under grammatik-oversættelsesmetoden resulteret i, at flere sprogforskere mener, at oversættelse er upædagogisk og ikke passer ind under den kommunikative tilgang, hvilket han mener stadig gør sig gældende i dag (Stoddart 2000:7). Fortalerne for den kommunikative tilgang mener ifølge Stoddart, at alt kommunikation udelukkende bør være på elevernes fremmedsprog (L2), hvorfor den kommunikative tilgang ikke tillader brug af elevernes modersprog (L1). På trods af det, argumenterer Stoddart stadig for, at de fleste fortalere for oversættelse mener, at oversættelse rent faktisk kan anvendes i undervisningen. Stoddart inddrager i den sammenhæng et citat fra Howatt, som lyder, ”translation may be used where students need or benefit from it” (Stoddart 2000:7). Malmkjær nævner ligeledes i sin udgivelse, at den direkte metode, som opstod i slutningen af det 19. århundrede, afviser brugen af oversættelse i undervisningen (Malmkjær 2013:12). Malmkjær argumenterer for, at undervisningen under direkte metode ofte er baseret på spørgsmål-og-svar sessioner, hvor de studerende bliver opfordret til at tale så meget som muligt (Malmkjær 2013:153). Afslutningsvis ytrer Malmkjær, at metoden endvidere er opbygget om psykologiske principper for direkte tilknytning mellem former og betydninger i målsproget, hvilket resulterer i en etsproget tilgang til undervisning, hvorfor fejl ikke ville blive gentaget men i stedet blive korrigeret (Malmkjær 2013:153).

Som ovenstående viser, har sprogundervisningen indtil nu været kendetegnet ved to store traditioner. Den første er den såkaldte **grammatik-oversættelsesmetode**, og den anden er **den direkte metode**, som mere eller mindre afviste brugen af oversættelse i undervisningen. Men hvor udbredt er oversættelse egentlig i fremmedsprogsundervisningen i dag? Ifølge Stoddarts udlæggelser tegner der sig et billede af, at oversættelse ikke er at finde i undervisningen. Han nævner eksempelvis, at han, inden udarbejdelsen af denne artikel, gennemgik flere undervisningsbøger for at undersøge deres tilgang til oversættelse. Stoddart blev dog noget overrasket over udfaldet, ”I was surprised to find that *none* of those I consulted included the technique as a classroom activity, although a number of lower-level coursebook did” (Stoddart 2000:7). Dog giver Stoddart efterfølgende et eksempel på, at der blot er tale om oversættelse af simple og korte sætninger. Ud fra ovenstående konkluderer Stoddart, at det umiddelbart ikke anses som nødvendigt for elever at have oversættelse som et redskab i tilegnelsen af fremmedsprog. Stoddart argumenterer for, at der er en opfattelse af, at eleverne allerede kan håndtere det nye sprogsystem, og dermed ikke har brug for en form for L1-bekræftelse, når de skal lære det nye sprog (Stoddart 2000:7).

2.3.2 Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen: fordele og ulemper

Som nævnt indledningsvist i dette projekt, argumenterer Schjoldager for, at flere sprogforskere er tilbøjelige til at ignorere oversættelse i undervisningen, og endda opfatter oversættelse som decideret skadelig. Det hænger umiddelbart sammen med den kommunikative tilgang til sprogundervisning, som blev præsenteret i det forrige kapitel, hvor fremmedsproget indlæres uden særlig brug af elevernes modersmål (L1). At oversættelse umiddelbart bliver ignoreret i fremmedsprogsundervisningen, bekræftes ligeledes af Guy Cook i bogen, *Translation in Language Teaching*:

”Translation [...] has been treated as a pariah in almost all the fashionable high-profile language teaching theories of the 20 century – so much that towards the end of that century, other than at university level, it was no longer discussed in the academic literature as a serious candidate for aiding the learning of a new language” (Cook 2010:xv).

På baggrund af ovenstående virker det med andre ord til, at oversættelse ikke anses som et nyttigt redskab i forhold til tilegnelsen af et fremmedsprog. I dette afsnit vil jeg fokusere på de forskellige holdninger, der er om oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, herunder hvilke fordele og ulemper der er ved oversættelse i undervisningen. Til det har jeg valgt at anvende Stoddart udlæggelser om oversættelse i fremmedsprogsundervisning og Albert Vermes’ overblik over fordelene og ulemperne ved oversættelse i undervisningen. Stoddart præsenterer i sine udlæggelser en række fordele og ulemper som oversættelse gennem tiden er blevet forbundet med. I det følgende afsnit vil jeg indledningsvist præsentere de ulemper, som Stoddart mener er forbundet med oversættelse som et redskab i undervisningen.

Først og fremmest præsenterer Stoddart følgende ulempe ved oversættelse, ”Translation is usually product-focused, with emphasis on final versions” (Stoddart 2000:9). Med det mener Stoddart, at eleverne ikke har mulighed for at diskutere meningen med oversættelsen, især hvis der er tale om en form for aflevering. Han mener derudover, at de studerende ofte forbinder oversættelse med en mekanisk og ikke mindst kedelig aktivitet (Stoddart 2000:9). Ovenstående er efter flere teoretikers mening et eksempel på, hvordan oversættelse ikke bør anvendes i undervisningen, nemlig som hjemmeopgaver, hvor eleverne ikke har mulighed for at diskutere oversættelsens mening.

Ovenstående aktivitet virker med andre ord som en form for grammatik-oversættelse, hvor oversættelsesredskabet ikke er anvendt på en kommunikativ måde.

Dernæst nævner Stoddart, at oversættelse lægger stor vægt på nøjagtighed i oversættelserne, hvilket ifølge hans mening strider imod den nuværende metodologiske tænkning (Stoddart 2000:9). Stoddart mener, at det åbner op for et andet problem, nemlig hvordan oversættelsesopgaverne skal bedømmes. Her ytrer han, at vurderingen ofte er subjektiv, eftersom, "there is no universal canon dictating which source and target structures equate" (Stoddart 2000:9). Stoddart mener altså, at det er svært at vurdere hvad der er rigtigt og hvad der er forkert i opgaverne, hvorfor det er lettere at fokusere på oversættelsens svage sider fremfor dens stærke sider (Stoddart 2000:9). Stoddart præsenterer efterfølgende de fordele som en række sprogforskere forbinder med oversættelse. Her nævner han først og fremmest, at der er en opfattelse af, at oversættelse er et ideelt redskab til at studere sprogsystemet, eftersom oversættelsens fokus kan tilpasses til at være genre- struktur- eller funktionsspecifikt (Stoddart 2000:10). Efterfølgende nævner Stoddart, at der er en masse autentiske tekster, der kan bruges til oversættelse, og som endvidere indeholder eksempler på alle former for autentisk sprog. Ifølge Stoddart, er en anvendelse af autentiske tekster bedre for eleverne, da det hjælper dem med at opbygge et helhedsorienteret billede af sprogsystemet, fremfor at arbejde med hvad han betegner som 'sprogmanipulationsøvelser' (Stoddart 2000:10). Afslutningsvist nævner Stoddart, at oversættelse hjælper de studerende med at opbygge viden om målkulturen, eksempelvis ved at anvende autentiske tekster. Derudover ytrer Stoddart, at oversættelse hjælper eleverne med at styrke deres læse- og skrivefærdigheder, eksempelvis ved anvendelse af L2 til L1 oversættelse (Stoddart 2000:10).

Albert Vermes, som er lingvist og forfatter bag en række artikler om oversættelse, præsenterer i sin udgivelse en række teoretikere, som er imod oversættelse i undervisningen. Her præsenterer han først og fremmest Newson, som er af den opfattelse, at oversættelse ikke hjælper eleverne med at være flydende i deres andetsprog, at oversættelse ikke hjælper eleverne i forhold til at lære sprogets strukturer, og at oversættelse ikke forsyner eleverne med kommunikative strategier (Vermes 2010:87). Vermes kommenterer dog, at Newsoms første ytring kun gør sig gældende ved oversættelse som en skriftlig aktivitet. Han mener nemlig, at det ligeledes er muligt at arbejde med oversættelsesopgaver på en kommunikativ måde, og endvidere kan medvirke til at forbedre elevernes talefærdigheder. Derudover nævner Vermes, at der ikke er noget teoretisk grundlag for, at oversættelse ikke kan bruges til at lære sprogets strukturer (Vermes 2010:87). Vermes præsenterer

efterfølgende Malmkjærs oversigt over de ulemper, der generelt er forbundet med oversættelse i undervisningen, som er følgende:

“Translation (4) is independent of the four skills which define language competence: reading, writing, speaking and listening; [...] (6) it takes up valuable time which could be used to teach these four skills; (7) it is unnatural; (8) it misleads students into thinking that expressions in two languages correspond one-to-one; (9) it produces interference; (10) it prevents students from thinking in the foreign language” (Vermes 2010:87).

Vermes nævner dog, at punkterne fra fire til seks går på den antagelse, at sprogkompetencer hovedsageligt er et spørgsmål om de fire færdigheder (tale, lytte, læse og skrive), og har ifølge Vermes ikke noget at gøre med oversættelsesfærdigheder. Vermes ytrer efterfølgende, at Malmkjær selv nævner, at det ikke er muligt at oversætte uden at være i besiddelse af gode læse- skrive- talefærdigheder, hvorfor det er nødvendigt at øve disse færdigheder (Vermes 2010:88).

Vermes forholder sig efterfølgende til punkt syv, hvor det nævnes, at oversættelse er unaturligt. Vermes nævner først og fremmest, at han ikke er enig i argumentationen om, at oversættelse er unaturligt, da oversættelse har været en del af menneskers liv i årtusinder, hvilket ligeledes blev bekræftet i afsnittet om grammatik-oversættelsesmetoden, hvorfor han mener, at pointen i punkt syv umiddelbart centrerer om den type oversættelse, der blev praktiseret i fremmedsprogundervisningen (Vermes 2010:88). Vermes inddrager efterfølgende Malmkjærs holdning om naturligheden ved oversættelse. Her nævner han, at der ikke er nogen grund til, at vi ikke ser på oversættelse som en naturlig færdighed, hvorfor han ligeledes mener, at oversættelse sagtens kan anvendes som en naturlig aktivitet i klasseværelset (Vermes 2010:88).

Den ottende ulempe, som Vermes præsenter, går på, at de studerende får en opfattelse af, at der eksisterer en en-til-en relation mellem sprog. Vermes inddrager efterfølgende Lado, som er modstander af oversættelsesredskabet i undervisningen af følgende grunde: 1) At der er få ord, der er fuldstændig ækvivalente mellem to sprog. 2) Hvis ordene er ækvivalente på de to sprog, vil eleverne fejlagtigt tro, at oversættelsen kan blive anvendt i de samme situationer. 3) Ord-for-ord oversættelse resulterer i ukorrekte konstruktioner (Vermes 2010:89). Vermes inddrager efterfølgende Heltais undersøgelse om leksikale fejl i elevers oversættelser, der netop bakker op om Lados opfattelse af oversættelse i undervisningen. Ifølge Vermes indikerer Lados undersøgelse, at lettere øvede sprogelever ikke er klar til at udarbejde oversættelser i overensstemmelse med selve begrebet. Grunden til det er ifølge Vermes, at oversættelserne eksemplificerer en form for semantisk

oversættelse, hvor det kun er tekstens referencefunktion der overholdes, hvorfor elevernes oversættelse i høj grad adskiller sig fra professionelle oversættelser (Vermes 2010:89). Vermes mener dog, at punkt 9, som går på, at oversættelse skaber interferens, ikke kan forbindes til en konsekvens af oversættelse. Her inddrager Vermes ligeledes Malmkjær, som ytrer, at oversættelsesøvelser har den fordel, at de kan hjælpe med at undgå og ligeledes kontrollere sådanne fænomener (Vermes 2010:89).

Det sidste punkt, som Vermes inddrager, går på, at oversættelse forhindrer eleverne i at tænke på fremmedsproget. Vermes ytrer, at det punkt ikke blot omhandler oversættelse, men enhver form for brug af ens modersprog i sprogundervisningen. Vermes inddrager i den sammenhæng Harmer, som er imod brugen af oversættelse til at kontrollere forståelsen af det nye sprog. Ifølge Vermes ytrer han, at den hovedsagelige ulempe ved oversættelse er, at det ikke er muligt at oversætte en ytring på målsproget helt nøjagtigt, eftersom de fleste sprog ikke har ord for præcis de samme koncepter (Vermes 2010:90). Det er dog ikke alle sprogforskere, som har den samme opfattelse. Vermes inddrager her Vienne, som taler for at bruge modersproget i sprogundervisningen, hvis ellers brugen fokuserer på problemer som er relateret til fremmedsproget og kulturen eller på problemer mellem modersproget og fremmedsproget, og afslutningsvist på forholdet mellem to specifikke kulturer. Vermes argumenterer for, at sådanne aktiviteter vil ikke blot rette opmærksomhed på de to sprog, men også på de to kulturer (Vermes 2010:90).

Ovenstående leder til følgende spørgsmål: bør oversættelse spille en rolle i fremmedsprogsundervisningen? Ovenstående viser, at der både er argumenter for og imod oversættelse som et redskab i undervisningen. Stoddart ender med at konkludere, at oversættelse kan være en værdifuld aktivitet i undervisningen, eftersom oversættelse kan medvirke til, at eleverne lærer målsprogets lingvistiske, semantiske og pragmatiske egenskaber (Stoddart 2000:11). Vermes ender ligeledes med at konkludere, at der er en masse fordele ved at inddrage oversættelse i undervisningen, og endvidere, at der ikke er nogen grund til direkte at ekskludere oversættelsesredskabet. Han konkludere derudover, at argumenterne mod oversættelse alle er baseret på et begrænset syn på oversættelse, og at oversættelse ikke blot er 'struktur manipulation', men rent faktisk er en form for kommunikation (Vermes 2010:91). De fleste argumenter virker umiddelbart til at gå på, at oversættelse ikke ofte anvendes på kommunikativ måde i undervisningen, hvilket netop er grunden til, at jeg ønsker at undersøge muligheden for at inddrage oversættelse på en kommunikativ måde i fremmedsprogsundervisningen.

2.3.3 Behov for forandring

Som præsenteret i indledningen har Anne Schjoldager gentagende gange gjort opmærksom på, at oversættelsesdisciplinen i faget engelsk på gymnasiet problematisk i nutidig sammenhæng (Schjoldager 2003). Det ytrer Cay Dollerup, cand. mag. i engelsk og spansk, ligeledes i en artikel, hvor oversættelsens rolle i gymnasiet bliver diskuteret. I artiklen finder Dollerup det ikke problematisk, at man anvender dansk til at undersøge, om eleverne har forstået en engelsk tekst eller passage, så længe det bare ikke bliver betegnet som 'oversættelse'.

”Det er et problem at mange opgaver, der bliver brugt i undervisningen i 'oversættelse' - både i gymnasiet og på universitetet (måske nok lidt mindre af faget engelsk end andetsteds) – faktisk aldrig ville blive oversat i det virkelige liv; og selv hvis de blev det, ville udsættes for en helt anden behandling end den, de bliver skal have og bliver bedømt ud fra i oversættelsesundervisningen” (Dollerup 2003:15).

I artiklen bliver der givet et eksempel på, hvorfor det netop er problematisk. Dollerup nævner, at eleverne i en opgave skulle oversætte en dansk turistbrochure om en lille ø, Fejø, i Smålandshavet til engelsk. Ifølge Dollerup var en af de sætninger, der voldte de studerende flest problemer, ”Øens gamle kirke ligger lige ved stranden” (Dollerup 2003:16). Den ene halvdel af eksaminanderne skrev 'the old church of the island' og den anden halvdel skrev 'the ancient church of the island', hvor begge formuleringer sprogligt set er korrekte. Ifølge Dollerup er problemet er dog, at 'the old church' henviser til, at der eksisterer en ny kirke, mens 'ancient' henviser til, at der er én kirke, som er gammel. Dollerup uddyber problemet med følgende ytring, ”i det virkelige liv skal oversætteren helst være på det rene med de faktiske forhold, men i undervisningssituationen, hvor man tester glosser, er begge lige gode” (Dollerup 2003:16). Derudover mener Dollerup, at der også var andre kulturelle fejl i oversættelserne, eksempelvis blev der oversat 'Fejoe, the small island in the Baltic Sea/the Great Belt', hvor de studerende ligeledes måtte erkende, at de ikke kendte Fejøs nøjagtige placering (Dollerup 2003:16).

På baggrunden af det ytrer Dollerup følgende: ”Der er altså problemer med at en oversættelse, der er adækvat i en given situation, kræver mere end rent sproglige evner – såsom baggrundsviden, tæft for hvor der er problemer, og viden om hvordan de kan løses” (Dollerup 2003:16) Dollerup mener altså, at elevernes sproglige evner ikke er tilstrækkelige i forhold til at udarbejde oversættelser, hvorfor der ligeledes skal fokus på, hvordan eleverne skal håndtere oversættelsesproblemer. Ifølge

Dollerup er der endvidere ikke mange elever, der har tilstrækkelig baggrundsviden og paratviden til at gennemskue, hvordan de skal udarbejde oversættelserne. Ifølge Dollerup er problemet med ovenstående, at de studerende bliver mødt af spørgsmålene ved eksamen, hvor de ikke har adgang til internettet, hvilket Dollerup finder helt vanvittigt, når disciplinen, som de er oppe i, betegnes som 'oversættelse'.

I artiklen argumenterer Dollerup endvidere for, at det ville være en ideel løsning, at gymnasiet gav slip på disciplinen som færdighed, så eleverne ikke får et helt fordrejet indtryk af, hvad oversættelse handler om. Hvis oversættelse skal bevares i undervisningen foreslås det i artiklen:

- 1) "[At] man i meget højere grad lader den være kreativ, således at slutproduktet kan stå for en vurdering af et hypotetisk publikum" (Dollerup 2003:21). Ifølge Dollerup ville det kræve, at oversættelserne ikke bruges til at checke ordforråd og syntaktisk beherskelse.
- 2) "[At] man altid sørger for at de tekster, der bruges, rent faktisk kan oversat [...] i det virkelige liv" (Dollerup 2003:22). Dollerup mener nemlig ikke, at tekster/sætninger under tre linier kan bruges til bedømmelse og ville ligeledes være utroværdig for eleverne.
- 3) "At teksterne kun inddrager sproglige problemer" (Dollerup 2003:22). Dollerup mener ikke, at læreren ikke skal have mulighed for at straffe sine elever for manglende baggrundsviden eller paratviden.
- 4) "At man gør det klart for både lærere og studerende, hvad det er for noget engelsk, man sigter mod at checke formelt og indholdsmæssigt" (Dollerup 2003:22). Her mener Dollerup eksempelvis, at kongruensfejl er mindre vigtige, hvis der eksempelvis satses mod europæisk engelsk.

Det ovenstående afsnit leder videre til næste kapitel, hvor jeg vil præsentere mine metodiske overvejelser for min spøgeskemaundersøgelse.

3. Metodiske overvejelser for spørgeskemaundersøgelse

I dette afsnit vil jeg redegøre for mine metodiske overvejelser i forbindelse med min spørgeskemaundersøgelse, herunder målgruppen for spørgeskemaet, valg af spørgsmålstyper og tilgængeligheden for spørgeskemaet. Afslutningsvis vil jeg inddrage resultaterne og udarbejde en behandling af disse.

Helt overordnet eksisterer der to tilgange til videnskabelige undersøgelser: en kvantitativ og en kvalitativ tilgang. Det der er afgørende for at vælge den kvantitative eller kvalitative tilgang, afhænger af det problem, som man ønsker at undersøge. I spørgeskemaet ønsker jeg hovedsageligt at belyse gymnasieelevers forhold til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, herunder hvilke fordele og ulemper de forbinder med oversættelse. Grunden til, at jeg har valgt at gøre brug af et spørgeskema, med andre ord den kvantitative metode, skyldes, at spørgeskema som metode kan anvendes til en systematisk udsøgning af et større antal personer, og ligeledes kan anvendes til at undersøge hvor udbredt et fænomen eller en bestemt holdning er (Bryman 2012:16).

3.1 Spørgeskemaets målgruppe

Ifølge Hansen et al., som har skrevet bogen, *Spørgeskemaer i virkeligheden*, er det vigtigt at gøre sig klart, om ens undersøgelse lægger op til, at målgruppen skal udgøre et bredt udsnit eller om den skal afgrænses, så man dermed udelukkende spørger dem, der kan bidrage til ens undersøgelse med den mest anvendelige viden (Hansen et al. 2015:41). På baggrund af specialets fokus på oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, kan min målgruppe først og fremmest afgrænses til gymnasieelever. Derudover kan min målgruppe yderligere afgrænses til gymnasieelever, som har en studieretning med engelsk på A-niveau. Grunden til det er, at jeg i dette speciale udelukkende ønsker at fokusere på muligheden for at inddrage oversættelse i fremmedsprogsundervisningen på engelsk A-niveau. Det skyldes, at oversættelsesdelen i de skriftlige engelskeksaminer på B-niveau blot består af et antal korte sætninger, hvorimod oversættelsesdelen på A-niveau består af et tekststykke på cirka 100 ord.

Derudover argumenterer Hansen et al. for, at det er vigtigt at få defineret ens målgruppe, eftersom det handler om at blive klar over, hvem der bedst kan besvare ens problemstilling (Hansen et al. 2015:42). På baggrund af det, har jeg valgt at afgrænse min målgruppe yderligere til udelukkende at bestå af 3.g elever, da jeg vurderer, at de kan besvare min problemstilling bedst muligt. Det vurderer jeg på baggrund af, at de fleste 3.g elever tidligere har beskæftiget sig med oversættelsesopgaver, eksempelvis gennem afleveringer, prøveeksaminer samt udarbejdelse af tidligere eksamensopgaver. Eftersom jeg gennem spørgeskemaundersøgelsen ønsker at undersøge

elevernes holdning til oversættelse i undervisningen, er det på baggrund af ovenstående afgørende for undersøgelsens repræsentativitet, at det udelukkende er gymnasieelever, som går i 3.g og har engelsk på A-niveau, som besvarer spørgeskemaet. Grunden til det er, at den gruppe, som man spørger, skal ligne den gruppe, som man gerne vil vide noget om (Hansen et al. 2015: 70)

På baggrund af ovenstående kan min målgruppe beskrives som en 'kendt målgruppe', eftersom den type gruppe er let at identificere og afgrænse (Hansen et al. 2015:43). Ifølge Hansen et al. er den type målgruppe relativt let tilgængelig, og har muligvis egeninteresse i at besvare ens spørgeskema, hvilket netop er grunden til, at jeg har valgt at afgrænse min undersøgelse til 3.g elever, som har en studieretning med engelsk på A-niveau. Den kendte målgruppe kan endvidere karakteriseres som en gruppe, som man på en eller anden måde er i berøring med i forvejen, hvilket ligeledes er tilfældet med mit spørgeskema. Det skyldes, at jeg gennem gymnasiepraktik på et tidligere semester har fået kontakt med flere gymnasielærere, som har hjulpet ved at give deres elever lov til at besvare mit spørgeskema i undervisningstiden. Derfor er det gennem gymnasielærerne muligt at gøre det obligatorisk for gymnasieeleverne at besvare spørgeskemaet, hvorfor gymnasieeleverne altså ikke skal overveje, om spørgeskemaet er noget, som de vil bruge tid på, hvilket er med til at styrke min spørgeskemaundersøgelse.

Hansen et al. argumenterer endvidere for, at forudsætningerne for at skabe et godt spørgeskema forbedres, hvis spørgeskemaet appellerer til respondenternes, altså gymnasieelevernes, egeninteresse. Gymnasieeleverne må altså i dette tilfælde formodes at have en egeninteresse i at være medvirkende til muligvis at kunne påvirke fremtidig undervisning. Dog kan det ligeledes argumenteres, at gymnasieeleverne udelukkende svarede på spørgeskemaet, eftersom deres underviser bedte dem om at gøre det, hvilket ikke medfører de mest pålidelige besvarelser. Gymnasieeleverne blev inden spørgeskemaundersøgelsen gjort opmærksomme på, at deres besvarelser var anonyme. Det blev prioriteret fordi, at gymnasieeleverne skulle føle, at de kunne svare frit på spørgsmålene.

3.2 Valg af spørgsmålstyper

Først og fremmest kan spørgsmålene i mit spørgeskema beskrives som holdningsspørgsmål, da jeg gennem mit spørgeskema ønsker at vurdere respondenternes holdning til et givet emne (Hansen et al. 2015:148). Nærmere bestemt søger jeg gennem mit spørgeskema at finde ud af, hvad gymnasieelevers holdning er til oversættelse i fremmedsprogundervisningen, samt at finde ud af, hvad gymnasieeleverne selv føler, at de får ud af oversættelse i undervisningen.

Jeppesen og Rosenmeier argumenterer for, at spørgeskemaer skal vække interesse og have de mest relevante spørgsmål først i spørgeskemaet (Rosenmeier & Jeppesen 2008:64), hvilket jeg netop har valgt at gøre i mit spørgeskema. I spørgsmål 2 og 3 skulle respondenterne uddybe, hvor tilfredse de er med, at der er oversættelsesopgaver, eksempelvis i form af afleveringer, i undervisningen, samt hvordan de vurderer sværhedsgraden af disse. Forinden de to ovenstående spørgsmål, valgte jeg i spørgsmål 1 at undersøge, om respondenterne først og fremmest er kvalificerede til at besvare spørgsmål 2 og 3. Det gjorde jeg ved at undersøge, hvor ofte respondenterne arbejder med oversættelse i undervisningen. Respondenterne skulle i spørgsmål 1 angive på en skala fra 1-5, hvor ofte de støder på oversættelsesopgaver i undervisningen. Udover at undersøge, om respondenterne var kvalificerede til at besvare spørgsmålene, fandt jeg det også interessant at undersøge, hvor udbredt oversættelsesundervisning er i gymnasiet i dag. I spørgsmål 4, 5 og 6 bliver der sat fokus på respondenternes holdning til oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer i engelsk. Respondenterne skulle endvidere forholde sig til, om de føler sig klædt på til at håndtere oversættelsesdelen ved eksamen, samt om de er tilfredse med det faktum, at hjælpemidler, i form af ordbøger og internettet, ikke er tilladt. Disse spørgsmål er derfor udelukkende relevante for STX-elever, da HHX-eleverne ikke skal udarbejde en oversættelsestekst i delprøve 1. Grunden til, at jeg har valgt at inddrage spørgsmålene om eksamen skyldes, at jeg finder det interessant at undersøge elevernes holdning til, at de skal arbejde med oversættelse i delprøve 1 til eksamen. Det skyldes endvidere, at både Anne Schjoldager og Cay Dollerup begge forholder sig kritisk til hvordan oversættelse anvendes i gymnasiet, hvorfor jeg ønsker at finde ud af, om deres holdninger går igen ved gymnasieeleverne.

I spørgsmål 7 og 8 skal respondenterne svare på, om de gennem deres arbejde med oversættelse har fået kendskab til oversættelsesteorier, hvor de endvidere får en mulighed for at nævne, hvilke oversættelsesteorier de eventuelt har arbejdet med. I dette spørgsmål finder jeg det særligt vigtigt, at gymnasieeleverne får mulighed for at nævne, hvilke oversættelsesteorier de har arbejdet med, eftersom nogle af eleverne sikkert godt kan være af den opfattelse, at de tidligere har arbejdet med oversættelsesteori, uden rent faktisk at have det. Disse to spørgsmål inddrages i spørgeskemaet for at finde ud af, om gymnasieeleverne lærer oversættelsesteorier i gymnasiet eller om 'oversættelse' i stedet udelukkende anvendes som en form for grammatikopgave. I spørgsmålene 9 til 14 bliver der sat fokus på, hvad eleverne føler, at de får ud af at arbejde med oversættelse i undervisningen, herunder om de føler, at det hjælper dem med at blive bedre til engelsk, samt om de mener, at oversættelse skal bevares i fremmedsprogundervisning. Derudover får respondenterne mulighed for

at uddybe deres svar gennem tre åbne spørgsmål. I den afsluttende del af spørgeskemaet, har jeg valgt at inddrage disse spørgsmål for netop at finde ud af, hvad gymnasieelevernes holdning er til oversættelse, hvilket endvidere er grunden til, at jeg i denne fase både har valgt at gøre brug af lukkede holdningsspørgsmål, samt tre åbne spørgsmål, hvor eleverne har mulighed for at uddybe deres holdning til oversættelse.

I den første del spørgeskemaundersøgelsen valgte jeg hovedsageligt at anvende lukkede spørgsmål, hvorfor den første del af undersøgelsen kan beskrives som kvantitativ. Grunden til det er, at de lukkede spørgsmål er nemmere at besvare for respondenterne. De lukkede spørgsmål er endvidere nemmere at analysere i forhold til de åbne spørgsmål, og derudover giver de lukkede spørgsmål erfaringsmæssigt en højere svarprocent (Hansen et al. 2015:152). Derfor er det naturligvis vigtigt, at spørgsmålene er velovervejede og rent faktisk besvarer det, som man ønsker at undersøge, eftersom der ikke er plads til at eleverne selv kan tilføje noget. Derfor valgte jeg endvidere i slutningen af spørgeskemaet at inddrage flere åbne spørgsmål på forskellige måder, hvor respondenterne fik mulighed for at udtrykke, hvordan de ser på oversættelse i fremmedsprogundervisningen, samt hvad de får ud af det. Ifølge Hansen et al. kan de åbne spørgsmål fungere som en god kilde til yderligere informationer om respondenternes holdning til et givent emne (Hansen et al. 2015:253), hvilket netop er grunden til, at jeg valgte at inddrage flere åbne spørgsmål i den afsluttende del af spørgeskemaundersøgelsen. Gennem den kvalitative metode, i form af de åbne spørgsmål, fik respondenterne mulighed for at uddybe deres svar af spørgsmål 9 og 11, som begge er lukkede spørgsmål. Derudover fik respondenterne i spørgsmål 13 mulighed for at komme med uddybende bemærkninger i forhold til deres holdning til oversættelse i fremmedsprogundervisningen.

3.3 Spørgeskemaets tilgængelighed

Respondenterne skulle udfylde spørgeskemaet digitalt gennem Survey-Xact.com. Spørgeskemaet blev gjort aktivt kort inden respondenterne skulle udfylde det, og blev efterfølgende lukket ned igen, hvorfor respondenterne ikke ville kunne tilgå spørgeskemaet igen. Samtlige svar blev indhentet den 3. april 2018, hvor jeg havde aftaler med tre forskellige gymnasier: Aalborg Katedralskole (STX), Aalborghus Gymnasium (STX) og Aalborg Handelsskole, Saxogade (HHX), i tidsrummet 10:05 til 12:20. Respondenterne fik op til 10 minutter til at besvare spørgeskemaet, hvilket jeg vurderede til at være mere end rigeligt, eftersom spørgeskemaet blot bestod af 14 spørgsmål.

Den digitale løsning, i form af internettet, blev valgt da internettet giver den store fordel, at det er med til at styre dataindsamlingen samt at sikre kvaliteten (Hansen et al. 2015:116). Eksempelvis sikrer internettet, at hvis der udelukkende ønskes ét kryds, kan der altså kun sættes ét kryds. Derudover kan de mange indtastningsfejl undgås, da det bl.a. ikke er muligt at sætte kryds mellem kategorierne, skrive andre svar, mv. (Hansen et al. 2015:116). Den digitale løsning lettede samtidig arbejdsbyrden efterfølgende, eksempelvis i forhold til at transskribere de udfyldte skemaer og i forhold til at analysere resultaterne af spørgeskemaet. Derudover var den digitale løsning med til at øge respondenternes tryghed i forhold til at besvare spørgeskemaet på denne måde, da løsningen er med til at øge anonymiteten (Nørregaard-Nielsen & Slot 2008:160).

3.4 Analyse af resultater

Gymnasieelevernes besvarelser af spørgeskemaet blev automatisk anonymiseret af Survey-Xact.com, hvor det eksempelvis ikke var muligt at skrive sit navn i spørgeskemaet. Derudover genererede Survey-Xact diagrammer, gennemsnit samt hyppighed over de lukkede spørgsmål i spørgeskemaet, nærmeste bestemt spørgsmål 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 og 14. I forhold til de åbne spørgsmål, i form af spørgsmål 8, 10, 12 og 13, opstillede softwaren lister med gymnasieelevernes besvarelser. Samtlige respondenter blev af Survey-Xact tildelt et nummer, hvorfor det på den måde er muligt at studere gymnasieelevernes besvarelser gennem hele spørgeskemaet. Samtlige besvarelser af spørgeskemaet fremgår af bilag 1. I forhold til behandlingen af gymnasieelevernes besvarelser af de åbne spørgsmål, har jeg overordnet valgt at undersøge de generelle mønstre og tendenser. Dog skal de følgende resultater naturligvis fortolkes med forsigtighed, eftersom antallet af respondenter er relativt få, nærmere bestemt 57 gymnasieelver.

3.4.1 Analyse

Følgende afsnit handler om gymnasieelevernes besvarelser i forhold til deres holdning til oversættelse. For at undersøge hvor udbredt oversættelse er i undervisningen valgte jeg at inddrage spørgsmål 1, hvor eleverne skulle angive hvor ofte de støder på oversættelsesopgaver i undervisningen.

Tabel 3.1 – ”Hvor ofte støder du på oversættelsesopgaver i undervisningen, eksempelvis i form af afleveringer?”

	Svar	Procent
--	------	---------

Oversættelse i Fremmedsprogundervisningen

(aldrig) 1	2	4%
2	30	53%
3	19	33%
4	5	9%
(ofte) 5	1	2%

N = 57

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Tabel 3.1 viser, at blot 11% procent af eleverne fra de tre gymnasieklasser, som er blevet spurgt i undersøgelsen, ofte støder på oversættelsesopgaver i undervisningen, hvilket ses ved deres valg af svarmulighed '4' og '5'. Modsat ses det i tabel 4.1, at 57% af gymnasieeleverne meget sjældent støder på oversættelsesopgaver, da de har valgt svarmulighed '1' og '2'. Grunden til, at jeg valgte at inddrage ovenstående spørgsmål skyldes min interesse i at undersøge, hvor udbredt oversættelse egentlig er i undervisningen i dag. Undersøgelsen viser med andre ord, at oversættelse ikke er specielt udbredt i engelskundervisningen i dag, da hele 57% af de 57 elever sjældent støder på oversættelsesopgaver. Dog viser spørgsmål 1 endvidere, at de fleste elever rent faktisk har prøvet at arbejde med oversættelse, eftersom der kun er to respondenter (4%), der har angivet, at de aldrig har arbejdet med oversættelse. Eftersom alle respondenterne automatisk blev tildelt et referencenummer gennem Survey-Xact.com, fandt jeg gennem platformen frem til, at de to respondenter, som havde valgt svarmulighed 1 i ovenstående spørgsmål, begge var HHX-elever (TZCK-PXT7-3PAS & Z2SM-PXT7-1P4W). Det stemmer fint overens med, at oversættelsesdisciplinen umiddelbart ikke er ret udbredt på HHX-uddannelser, da de bl.a. ikke skal udarbejde en oversættelsesopgave til eksamen. Jeg har derfor valgt at ekskludere disse to respondenter fra den resterende del af spørgeskemaet, da jeg ikke finder dem kvalificerede til at besvare spørgeskemaet på baggrund af deres manglende erfaring med oversættelse i undervisningen. Det blev ligeledes prioriteret for at sikre undersøgelsens repræsentativitet. På baggrund af det er størstedelen af respondenterne, nærmere bestemt 96%, kvalificerede til at besvare de resterende spørgsmål i spørgeskemaet, da de har erfaring med at arbejde med oversættelse i undervisningen. Det leder videre næste spørgsmål om elevernes holdning til, at der er oversættelsesopgaver i undervisningen.

Tabel 3.2 – ”Hvor tilfreds er du med, at der er oversættelsesopgaver i engelskundervisningen, afleveringer mv.?”

	Svar	Procent
(utilfreds) 1	0	0%
2	4	7,2%
3	25 (27)	45,5%

4	15	27,3%
(tilfreds) 5	11	20,00%

N = 55

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

I tabel 3.2 og 3.3 har jeg, som nævnt ovenfor, valgt ikke at inddrage de to elever, som i spørgsmål 1 angav, at de ikke tidligere har arbejdet med oversættelse i undervisningen. Tabel 3.2 danner et billede af, at blot 7,2% af eleverne er utilfredse med, at oversættelse er at finde i undervisningen i form af afleveringer mv., da de har valgt svarmulighed '1' og '2'. Modsat kan det ses i tabel 3.2, at hele 47,3% er tilfredse med, at der er oversættelsesafleveringer i undervisningen, eftersom de har valgt svarmulighed '4' og '5'. På baggrund af det spørgsmål kan det argumenteres, at gymnasieeleverne som udgangspunkt har en positiv holdning til at arbejde med oversættelse i undervisningen, da 26 af de 55 respondenter har angivet, at de er tilfredse med oversættelse. Det næste spørgsmål omhandlede sværhedsgraden af oversættelsesopgaverne.

Tabel 3.3 – ”Hvordan vurderer du generelt sværhedsgraden af oversættelsesafleveringer?”

	Svar	Procent
(for let) 1	4	7,3%
2	14	25,5%
3	32	58,2%
4	5	9%
(for svær) 5	0	0%

N = 55

Kilde: bilag 1 - spørgeskema

Tabel 3.3 viser, at størstedelen af gymnasieeleverne finder sværhedsgraden af oversættelsesafleveringerne for let, eftersom hele 32,8% af respondenterne har valgt svarmulighed '1' og '2'. Modsat er der kun 5 ud af de 55 respondenter (9%), som finder sværhedsgraden af oversættelsesopgaven for svær, da de har valgt svarmulighed '4' og '5'. Det kan derfor antages, at gymnasieeleverne muligvis ikke bliver udfordret nok gennem oversættelsesafleveringerne. Det kan muligvis også skyldes, at eleverne ved afleveringer har adgang til diverse hjælpemidler, eksempelvis ordbøger, Google Translate, internettet mv. Det er som tidligere nævnt ikke noget, som eleverne har adgang til under delprøve 1 ved de skriftlige eksaminer i engelsk, hvilket der netop bliver fokuseret på i de næste spørgsmål. Dog kan det muligvis også antages, at eleverne rent faktisk ikke selv kan afgøre eller vurdere, hvor gode deres afleveringer egentlig er, da en del af elever ikke mener, at de bliver udfordret gennem oversættelsesdisciplinen.

Tabel 3.4 – ”Hvor tilfreds er du med, at der er oversættelsesopgaver ved de skriftlige eksaminer i engelsk?”

	Svar	Procent
(utilfreds) 1	1 (3)	2,6%
2	4 (7)	10,3%
3	13 (20)	33,3%
4	10 (13)	25,6%
(tilfreds) 5	11 (14)	28,2%

N = 39

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Da spørgsmål 4, 5 og 6 helt overordnet fokuserer på gymnasieelevernes holdning til oversættelse i forhold til eksamen, har jeg i tabel 3.4, 3.5 og 3.6 udelukkende valgt at inddrage STX-eleverne (39 elever), eftersom HHX-eleverne, som tidligere nævnt, ikke skal udarbejde en oversættelsesopgave til eksamen. Det blev ligeledes prioritet for at sikre undersøgelsens repræsentativitet. Tabel 3.4 viser, at størstedelen af respondenterne er tilfredse med, at der er oversættelsesopgaver ved de skriftlige eksaminer. Respondenternes svar viser nemlig, at hele 53,8% er tilfredse med oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer, da eleverne har valgt svarmulighed '4' og '5'. Modsat var der blot 12,9% som angav, at de er utilfredse med, at der er oversættelsesopgaver ved de skriftlige eksaminer, hvilket kan ses ved deres valg af svarmulighed '1' og '2'. Ligesom i tabel 3.2, som viste, at 47,3% af respondenterne er tilfredse med oversættelsesafleveringer i undervisningen, tegnes der ligeledes her et billede af, at eleverne generelt er tilfredse med oversættelse. Ved sammenligning af tabel 3.2 og 3.4 kan det endvidere antages, at det er en meget lille del af respondenterne, som generelt er utilfredse med oversættelse i undervisningen. Det gælder både når det drejer sig om oversættelse i forhold til afleveringer og oversættelse i forhold til eksamen. Grunden til det er, at blot 5 af respondenterne (12,9%) angav, at de er utilfredse med, at der er oversættelse ved eksamen og blot 4 respondenter (7,2%) som angav, at de er utilfredse med oversættelsesopgaver. Det næste spørgsmål gik på, om eleverne føler sig klædt på til at håndtere oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer.

Tabel 3.5 – ”I hvor høj grad føler du, at du er klædt på til at håndtere oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer i engelsk?”

	Svar	Procent
(slet ikke) 1	0	0%
2	3	7,7%
3	14	35,9%
4	16	41%
(i høj grad) 5	6	15,4%

N = 39

Kilde: bilag 1 - spørgeskema

Tabel 3.5 danner et billede af, at hele 56,4% af de 39 respondenter, 34 ud af 57, i høj grad føler sig klædt på til at håndtere oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer, hvilket kan ses ved deres valg af svarmulighed '4' og '5'. Modsat er der blot 3 ud af 39 respondenter (7,7%), som har angivet, at de slet ikke føler, at de er klædt på til at håndtere oversættelsesdelen til eksamen, da de har valgt svarmulighed '1' og '2'. Svarene i dette spørgsmål hænger godt sammen med elevernes svar i spørgsmål 4.3, hvor hele 32,8% af respondenterne angav, at sværhedsgraden ved oversættelsesopgaven var for let. Tabel 3.3 og 3.5 viser med andre ord, at eleverne som udgangspunkt selv mener, at de har nemt ved at håndtere oversættelsesopgaver og samtidig er klædt godt på til det. Det næste spørgsmål hænger ligeledes sammen med ovenstående spørgsmål, nemlig i hvor høj grad eleverne mener, at det er muligt at gennemføre oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer uden adgang til diverse hjælpemidler.

Tabel 3.6 – ”I hvor høj grad føler du, at det er muligt at gennemføre oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer uden adgang til ordbøger og internettet?”

	Svar	Procent
(slet ikke) 1	1	2,6%
2	5	12,8%
3	11	28,2%
4	15	38,5%
(i høj grad) 5	7	17,9%

N = 39

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Tabel 3.6 viser, at 22 ud af de 39 respondenter (56,4%) i høj grad mener, at det er muligt at gennemføre oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer uden adgang til diverse hjælpemidler, eftersom de har valgt svarmulighed '4' og '5'. Modsat er der blot 6 ud af de 39 respondenter (15,4%), som mener, at det ikke er muligt at gennemføre oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer uden adgang til diverse hjælpemidler, da de har valgt svarmulighed '1' og '2'. Tabel 3.6 viser med andre ord, at 15,4% af gymnasieeleverne i undersøgelsen ikke finder deres ordforråd samt grammatiske evner tilstrækkelige til at gennemføre oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer.

Tabel 3.7 – ”Har du gennem dit arbejde med oversættelse på gymnasiet fået kendskab til oversættelsesteorier?”

	Svar	Procent
Ja	3	5,5%
Nej	52	94,5%

N = 55

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Tabel 3.7 viser, at hele 94,5% af respondenterne fra de tre gymnasieklasser ikke har fået kendskab til oversættelsesteori gennem engelskundervisningen. Respondenternes svar tyder altså på, at oversættelse udelukkende anvendes som en grammatikøvelse i engelskundervisningen. I spørgsmål 8 havde eleverne gennem det åbne spørgsmål mulighed for at angive, hvilke oversættelsesteorier, som de mener, at de har fået kendskab til. Ved nærmere analyse af de tre respondenter, som svarede 'ja' til spørgsmål 7, kan det dog ses, at de oversættelsesteorier, som de nævner, rent faktisk ikke er oversættelsesteorier. Respondenternes svar i spørgsmål 8 kan ses nedenfor i tabel 3.8

Tabel 3.8 – ”Hvis ja - nævn hvilke:”

-
- At prøve at omformulere det lidt, således det stadig betyder det samme, men skrives på en lettere måde.
 - Hvis det lyder godt, så er det nok rigtigt.
 - Hmmm ved ikke lige hvad der er...

På baggrund af ovenstående svar i tabel 3.8, kan det altså antages, at det er 100% ud af de 55 gymnasieelever, som ikke har fået kendskab til oversættelsesteorier gennem engelskundervisningen, og ikke 94,5% af respondenterne, som tabel 3.7 viste i første omgang. Dog havde jeg inden spørgeskemaundersøgelsen fornemmelsen af, at gymnasieeleverne ikke lærer specifikke oversættelsesteorier i engelskundervisningen. Jeg valgte derfor udelukkende at inddrage spørgsmål 7 og 8 for at få den antagelse bekræftet. Det styrker ligeledes antagelsen om, at oversættelse på gymnasiet udelukkende anvendes som en grammatikøvelse, hvorfor der ikke er tale om oversættelse i professionel forstand. Derudover bekræfter de tre ovenstående svar min forestilling om, at gymnasieelever rent faktisk mangler indsigt i, hvordan oversættelse fungerer i begrebets forstand, samt hvor mange forskellige faktorer der spiller ind i en 'rigtig' oversættelse. Svar nummer to, "hvis det lyder godt, så er det nok rigtigt", viser eksempelvis, at eleven ikke har kendskab til oversættelsesteori, når det kommer til stykket. De resterende spørgsmål i spørgeskemaet bevæger sig væk fra elevernes holdning til oversættelse i forhold til afleveringer og eksaminer, og fokuserer i stedet på elevernes forhold til udbyttet af oversættelse i fremmedsprogundervisningen.

Tabel 3.9 – ”I hvor høj grad føler du, at du lærer noget af at arbejde med oversættelsesopgaver?”

	Svar	Procent
(slet ikke) 1	1	1,8%
2	10	18,2%
3	23	41,8%
4	16	29,1%
(i høj grad) 5	5	9,1%

N = 55

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Som nævnt i ovenstående afsnit viser tabel 3.9, i hvor høj grad eleverne føler, at de lærer noget af at arbejde med oversættelsesopgaver. Helt overordnet viser tabel 3.9, at 21 ud af de 57 respondenter (38,2%) føler, at de får noget ud af at arbejde med oversættelsesopgaver, da de har valgt svarmulighed ’4’ og ’5’. Modsat er der 11 respondenter (20%), som mener, at de ikke får noget ud af det, hvilket kan ses da de har valgt svarmulighed ’1’ og ’2’. Det kan derfor antages, at der er en lille overvægt af gymnasieeleverne fra de tre klasser, som umiddelbart anser oversættelse som en givende aktivitet.

Respondenterne fik gennem det åbne spørgsmål i spørgsmål 10 mulighed for at uddybe deres svar i spørgsmål 9. Grunden til, at eleverne fik mulighed for det var, at jeg fandt det interessant at høre, hvad eleverne selv føler, at de får ud af at arbejde med oversættelse i gymnasiet med deres egne ord. Flere af respondenterne svarer i spørgsmål 10, at oversættelse hjælper med at udvide deres ordforråd, samt at få styr på ordstilling og grammatiske regler. Eksempelvis svarede en af respondenterne følgende til spørgsmål 10: ”Jeg føler, at jeg får styr på nogle grammatiske regler ved at lave oversættelsesopgaver (især når de skal rettes) og samtidig udvider mit ordforråd en smule” (Spørgsmål 10, bilag 1). Netop at ens ordforråd bliver udvidet, bliver ligeledes fremhævet i næste eksempel på en besvarelse af spørgsmål 10:

“Det er rart og få lidt nye ord ind i hukommelsen. det kommer dog meget an på hviklet [hvilket] emne at oversættelsesopgaven har med at gøre at nogle ord er svære at få oversat til engelsk fra dansk. Det er ikke alle ord som man lige kender på engelsk og derfor påvirker det resultatet - et eksempel var solemnly som betyder højtideligt på dansk. Her var det svært at vide at nogen ord er anderledes på engelsk og derved bliver i man i eksamenssituationer nødt til at gætte på ordet når ordbøger ikke er tilladte” (Spørgsmål 10, bilag 1).

Som respondents svar viser, bliver der igen sat fokus på udvidelsen af ens ordforråd. Jeg har ligeledes valgt at inkludere den besvarelse, da respondenten gennem sit svar sætter fokus på et problem om oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer, nærmere bestemt det faktum, at eleverne ikke har adgang til ordbøger til eksamen. Respondenten mener altså, at man kan blive nødt til at skulle gætte et ord i en eksamenssituation, hvorfor man med andre ord bliver straffet på baggrund af ens ordforråd. Netop den problematik er noget, som Cay Dollerup ligeledes sætter fokus på i sin udgivelse til Anglo Files om oversættelse i undervisningen (Dollerup 2003:21).

Selvom størstedelen af eleverne har en positiv holdning til udbyttet af oversættelse, er det dog ikke alle elever som mener, at de lærer noget af at arbejde med oversættelse, da 11 respondenter forholdte sig kritisk til udbyttet af oversættelse, hvilket ses i tabel 3.9. Jeg vil derfor inddrage nogle af besvarelserne fra de elever som angav, at de ikke føler, at de lærer noget af arbejde med oversættelse i spørgsmål 9. Eksempelvis skriver en af respondenterne følgende: ”Føler sjældent at sværhedsgraden er høj nok” (spørgsmål 10, bilag 1). Netop sværhedsgraden er noget flere respondenter nævner: ”Det er sjældent vi har oversættelsesopgaver, men når vi har er det ofte lidt for nemt, da det tit bare er små afsnit i en tekst som skal oversættes” (spørgsmål 10, bilag 1). Som ovenstående besvarelser viser, er der en del af respondenter, som ikke mener, at de ikke bliver udfordret nok ved at arbejde med oversættelsesopgaver i undervisningen.

Tabel 3.11 – ”I hvor høj grad føler du, at oversættelse hjælper dig med at blive bedre til engelsk?”

	Svar	Procent
(slet ikke) 1	1	1,8%
2	11	20%
3	27	49,2%
4	8	14,5%
(i høj grad) 5	8	14,5%

N = 55

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Spørgsmål 9 minder til dels om spørgsmålet i tabel 3.11. Jeg mener dog stadig, at spørgsmålene er forskellige, eftersom det første spørgsmål fokuserer på, om eleverne lærer noget af at arbejde med oversættelse. Det kunne eksempelvis være hvordan man tænker, samt hvilke overvejelser man gør sig, når man skal oversætte en tekst, hvorfor spørgsmål 9 efter min mening ikke nødvendigvis fokuserer på det samme som i spørgsmål 11, nemlig om oversættelse hjælper eleverne med at blive bedre til engelsk. Tabel 3.11 viser dog også, at der er en lille forskel på respondenternes svar i forhold til tabel 3.9. Eksempelvis mener 21 ud af de 55 respondenter (38,2%) i tabel 3.9, da de har valgt

svarmulighed '4' og '5', at de lærer noget af at arbejde med oversættelse, sammenlignet med blot 16 ud af 55 respondenter (29%), som ligeledes valgte svarmulighed '4' og '5' i tabel 3.11, som mener, at oversættelse hjælper dem med at blive bedre til engelsk. Dog er der umiddelbart enighed i den modsatte ende af skalaen, hvor 12 ud af 55 respondenter har valgt svarmulighed '1' og '2' (21,8%) i tabel 3.11 ikke mener, at oversættelse hjælper dem med at blive bedre til engelsk, sammenlignet med 11 respondenter, som ligeledes har valgt svarmulighed '1' og '2' (20%) i tabel 3.9, som ikke mener, at de lærer noget af at arbejde med oversættelse. Ved sammenligning af tabel 3.9 og tabel 3.11, kan der som udgangspunkt argumenteres for, at en del af respondenterne i højere grad mener, at de lærer noget af at arbejde med oversættelse, men at det ikke nødvendigvis hjælper dem med at blive bedre til engelsk.

Respondenterne fik som i spørgsmål 9 ligeledes mulighed for at uddybe deres svar gennem det åbne spørgsmål i spørgsmål 12. Grunden til det var, at jeg fandt det interessant at høre, om eleverne lægger vægt på noget andet, end de tidligere lagde vægt på ved uddybelsen af spørgsmål 9. Ved sammenligning af elevernes svar i spørgsmål 10 og 12 ses det dog, at langt de fleste respondenterne igen nævner, at oversættelse hjælper med at udvide deres ordforråd, hvorfor det kan argumenteres, at respondenternes svar i spørgsmål 12 ikke afviger fra deres svar i spørgsmål 10, men i stedet er tæt på at være identiske. Eksempelvis nævner flere af respondenterne endnu engang, at oversættelse hjælper dem med at give dem en bredere forståelse for det engelske sprog, herunder en forståelse for de forskellige strukturer og de grammatiske regler. Det ses eksempelvis i følgende besvarelser, "Det hjælper med at forstå nye ord og hvordan man sætter en sætning sammen. Det kan også hjælpe i forhold til komma øvelser" (spørgsmål 12, bilag 1) og "Det giver mulighed for at udvide sit ordforråd" (spørgsmål 12, bilag 1). Dog er det ligesom ved spørgsmål 10 ikke alle eleverne, som mener, at oversættelse hjælper dem med at blive bedre til engelsk. Eksempelvis er der nogle enkelte elever, som er af den opfattelse, at oversættelse kan være spildt arbejde, "Jeg føler allerede at jeg kan oversætte fra dansk-engelsk/engelsk-dansk i hovedet, så det føles som spildt arbejde at gøre det på papir" (spørgsmål 12, bilag 1). Derudover tegner der sig ligeledes i spørgsmål 12 et billede af, at gymnasieeleverne rent faktisk ikke ved, hvad oversættelse er og samtidig mangler kendskab til hvordan oversættelse fungerer i praksis.

"Når man i forvejen kender til de fundamentale grammatiske regler, der ligger til grunde for at kunne udføre en oversættelse fra dansk til engelsk korrekt, består resten af opgaven blot af at kunne huske diverse fremmedord på engelsk. Eleven bliver derfor også udfordret på ordforråd

på engelsk. I visse tilfælde resulterer det derfor i, at eleven blot bliver udfordret på sin korttidshukommelse, og ikke sine faglige evner indenfor faget” (spørgsmål 12, bilag 1).

Som det ses i dette eksempel, er eleven af den opfattelse, at det udelukkende kræver et kendskab til de fundamentale grammatiske regler, for rent faktisk at kunne udføre en korrekt oversættelse fra dansk til engelsk, hvorefter en oversættelse derfor blot handler om at huske diverse fremmedord på engelsk. En god oversættelse kræver dog langt mere end blot et kendskab til de fundamentale grammatiske regler i virkelighedens verden, hvilket blev nævnt i dette speciales definition af oversættelse, samt Bells tre grundlæggende regler. Dog stemmer elevens besvarelse umiddelbart godt overens med det, som eleverne skal kunne til oversættelsesopgaven ved de skriftlige eksaminer, da den hovedsageligt fokuserer på elevernes grammatik og ordforråd.

Afslutningsvis fik respondenterne endvidere gennem det åbne spørgsmål i spørgsmål 13 mulighed for at sætte ord på deres holdning til, at oversættelse er at finde i fremmedsprogsundervisningen. I det følgende vil jeg derfor inkludere nogle af gymnasieelevernes besvarelser om deres holdning til oversættelse. Ud fra elevernes besvarelser virker det først og fremmest til, at en overvægt af eleverne har en positiv holdning til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, hvilket eksempelvis ses i denne udtalelse fra en af respondenterne, ”Det er godt! Jeg synes, man lærer meget af det, og man har mulighed for at bruge sin viden produktivt” (spørgsmål 13, bilag 1). Flere elever nævner eksempelvis, at oversættelse hjælper dem med at øge deres ordforråd, hvilket flere ligeledes nævnte i spørgsmål 10 og 12, ”Det er en god måde at forbedre sit ordforråd på, men i en eksamenssituation kan det være lidt træls” (spørgsmål 13, bilag 1). Derudover bliver der i den udtalelse endnu engang sat fokus på problematikken ved oversættelse i eksamenssituationer, hvor man kan blive straffet på baggrund af ens ordforråd, hvis man eksempelvis ikke kender oversættelsen af et specifikt ord.

Andre respondenterne lægger vægt på oversættelse, som en nødvendighed i undervisningen, ”Jeg mener, at det er en naturlig del af undervisningen” (spørgsmål 13, bilag 1). ”Jeg ville personligt ikke kunne undvære det i undervisningen” (spørgsmål 13, bilag 1). ”Oversættelse er en vigtig del af undervisning i forhold til at forbedre sine engelsk kundskaber” (spørgsmål 13, bilag 1). Noget af det som Cay Dollerup problematiserer ved brugen af oversættelse i gymnasiet er, at eleverne får en opfattelse af, at de rent faktisk kan fungere som oversættere i den virkelige verden. Dollerup argumenterer på baggrund af det for, at gymnasieeleverne får et helt fordrejet indtryk af, hvad oversættelse rent faktisk handler om (Dollerup 2003:21). På baggrund af nogle af elevernes

besvarelser i spørgsmål 13 virker det som umiddelbart til, at flere af eleverne er af den opfattelse, at den måde, som de lærer at oversætte på, rent faktisk er magen til den måde, hvorpå man oversætter professionelt. Det ses eksempelvis i denne besvarelse: ”Det er vigtigt da det er noget man skal kunne i den virkelige verden” (spørgsmål 13, bilag 1). På baggrund af elevernes besvarelser i spørgsmål 10, 12 og 13 kan det argumenteres for, at de fleste elever forbinder oversættelse med grammatikopgaver og forøgelse af ens ordforråd, og derfor mangler indsigt i hvordan oversættelse rent faktisk handler om. Det leder videre til spørgeskemaets sidste spørgsmål, som vil blive behandlet i næste afsnit.

Tabel 3.14 – ”Skal oversættelse være at finde i fremmedsprogsundervisningen?”

	Svar	Procent
Ja	53	96,4%
Nej	2	3,6%

N = 55

Kilde: bilag 1 – spørgeskema

Spørgsmål 14, som var det sidste spørgsmål i spørgeskemaet, blev inkluderet for at opsummere spørgeskemaets øvrige spørgsmål i ét specifikt afsluttende spørgsmål. Tabel 3.14 viser, at hele 53 ud af de 55 respondenter mener, at oversættelsen skal være at finde i fremmedsprogsundervisningen, da de svarede ’ja’ til spørgsmål 14. Modsat er der kun to respondenter (3,6%), som er af den opfattelse, at oversættelse ikke skal være at finde i undervisningen. Tabel 3.14 viser altså først og fremmest, at langt størstedelen af gymnasieeleverne fra de tre klasser går ind for, at oversættelse er at finde i undervisningen. Med tanke på respondenternes svar i de øvrige spørgsmål i spørgeskemaet tegner der sig et overordnet billede af, at gymnasieeleverne generelt har en positiv holdning til oversættelse i undervisningen. I forhold til vurdere, hvordan oversættelsesdisciplinen fungerer i fremmedsprogsundervisningen, har kapitel 3 altså givet et billede af, at oversættelse udelukkende anvendes som en grammatikøvelse, da det udelukkende er det, som eleverne forbinder med oversættelse. Selvom ovenstående resultater naturligvis skal fortolkes med forsigtighed, da der blot er tale om 57 respondenter, mener jeg alligevel, at empirien viser visse tendenser om elevernes holdning til oversættelsesdisciplinen i fremmedsprogsundervisningen. Det leder videre til kapitel fire, hvor jeg vil udarbejde en beskrivelse af læreplanen for engelsk A og ligeledes beskrive to tidligere eksamensopgaver, for netop at vurdere, om oversættelsesdisciplinen udelukkende anvendes som en grammatikøvelse.

4. Beskrivelse af læreplaner og eksamensopgaver

I det følgende kapitel vil jeg beskrive undervisningsministeriets officielle læreplan for engelsk A på STX. I beskrivelsen vil jeg inddrage eksempler på to tidligere skriftlige eksamensopgaver fra engelsk A, nærmere bestemt fra delprøve 1, i hvilken eleverne skal udarbejde en mindre oversættelsesopgave. Grunden til, at jeg udelukkende vil anvende tidligere læreplaner og eksamensopgaver fra STX skyldes, at oversættelsesopgaver ikke længere er at finde i delprøve 1 på HHX-uddannelserne. I stedet for at lave en oversættelsesopgave skal HHX-eleverne i fjerde opgave skrive en e-mail på engelsk, hvor det handelsmæssige perspektiv kommer i fokus, hvilket ligeledes er den mest markante forskel på STX- og HHX-uddannelserne. HHX-eleverne bliver dog stadig testet på nogenlunde samme måde, som STX-eleverne gør i oversættelsesopgaven, da deres opgave tester elevernes evner til at udforme et tekststykke på engelsk, hvor der ligeledes lægges vægt grammatisk korrekthed.

4.1 Læreplan for engelsk A på STX

Alle fag i den danske gymnasieskole får udviklet en læreplan, som helt overordnet beskriver de faglige mål og det faglige indhold for de gymnasiale fag, hvilket naturligvis også gælder for faget engelsk. Læreplanerne fastsætter endvidere fagets identitet og formål, tilrettelæggelse, didaktik, arbejdsformer og samspil med andre fag samt evaluering, prøveformer og bedømmelseskriterier (UVM 2017a). Helt overordnet vil jeg undersøge, hvilke rammer der eksisterer for engelskfaget i den danske gymnasieskole. Derudover vil jeg i det følgende beskrive undervisningsministeriets formelle læreplan samt vejledning til denne for engelsk A (2017) på STX.

4.1.1 Identitet og Formål

Læreplanen for engelsk A på STX indledes med et afsnit om fagets identitet, hvor den første sætning lyder: ”Engelsk er et videns- og kundskabsfag, et færdighedsfag og et kulturfag” (UVM 2017a:1). At engelsk er et **videns- og kundskabsfag** vil ifølge vejledningen sige, at eleverne skal erhverve sig viden om forhold i Storbritannien og andre engelsktalende regioner. Derudover indeholder det også kulturelle, historiske, samfundsmæssige litterære og sproglige aspekter, hvilket eleverne skal anvende for at lære sammenhænge og tendenser i det engelske sprogområde (UVM 2017b:3). Som det ses i citatet ovenfor betegnes engelsk endvidere som et **færdighedsfag**, hvilket vil sige, at eleverne skal kunne anvende sproget mundtligt og skriftligt. Det betyder ifølge vejledningen, ”[at] eleverne opnår således konkrete færdigheder i at tilegne sig og formidle viden på engelsk” (UVM 2017b:3). Derudover skal eleverne kunne udarbejde tekstanalyser og endvidere kommunikere på engelsk om

både faglige og almindelige emner (UVM 2017b:3). Som uddraget fra læreplanen viser, er engelsk ligeledes et **kulturfag**, hvilket ifølge vejledningen betyder, "[at] eleverne skal arbejde med engelsk som det kulturbærende sprog i forhold til engelsksprogede regioner og dermed opleve sammenhængen mellem et lands kultur samt dets sprog" (UVM 2017b:4). Endvidere nævnes det, at engelsk skal fungere som en form for døråbner til nye kulturer. På baggrund af ovenstående, kan det derfor argumenteres, at disse tre diskurser kan anses som centrale i faget (UVM 2017b:4).

Senere i afsnittet nævnes følgende om fagets identitet: "Faget tager udgangspunkt i et udvidet tekstbegreb og omfatter anvendelse af engelsk i tale og skrift og en teoretisk viden om fagets stofområder" (UVM 2017a:1). Det betyder helt overordnet, at gymnasieeleverne skal arbejde med alle teksttyper. I vejledningen henvises der til Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog (CEFR), hvor det nævnes, at det udvidede tekstbegreb skal forstås som en kombination af genrer, teksttyper og medier, hvorfor tekstbegrebet omfatter samtlige fremstillingsformer, både skrevne og digitale (UVM 2017b:4). I afsnittet om fagets formål, afsnit 1.2, nævnes der:

"Formålet med undervisningen er, at eleverne i faget engelsk opnår evne til at forstå og anvende det engelske sprog, således at de kan orientere sig og agere i en globaliseret verden. Det er derudover formålet, at eleverne opnår viden og kundskaber om britiske, amerikanske og andre engelsksprogede regioners samfundsforhold og kulturer, og at deres forståelse af egen kulturbaggrund dermed udvikles " (UVM 2017a:1).

Det vil ifølge vejledningen sige, at formålet med engelsk er, at eleverne skal kunne anvende engelsk som en form for middel til kunne fungere i en verden, hvor det engelske sprog kan beskrives som dominerende. Eftersom engelsk er et færdighedsfag er sprogbeherskelsen altså et af de mere centrale formål med faget (UVM 2017b:4). Fagets formål kan ifølge vejledningen deles op i **de kompetenceorienterede formål**, hvilket henviser til de anvendelsesmæssige formål i forhold til engelsksprogede tekster, kulturer og samfund, og **de dannelsesorienterede formål**, hvor igennem eleverne lærer at forholde sig til kulturelle forhold (UVM 2017b:5). Det leder videre til engelskfagets faglige mål, som vil blive behandlet i næste afsnit.

4.1.2 Faglige mål

Eftersom jeg i dette speciale udelukkende fokuserer på oversættelse i fremmedsprogundervisningen, har jeg i det følgende udelukkende valgt at diskutere de faglige mål, som kan have relevans til

oversættelsesredskabet, herunder grammatik, ordforråd, kultur, mv. Ifølge læreplanen for engelsk A på STX skal eleverne kunne følgende inden for sprogfærdighed:

- ”Forstå forholdsvis komplekse mundtlige engelske tekster [...] om almene og faglige emner fra forskellige regioner og i forskellige stillejer [...]
- læse og forstå lange og komplekse tekster på engelsk i forskellige genrer og stillejer fra forskellige historiske perioder og engelsksprogede regioner, samt tekster fra andre fag end engelsk
- skrive længere, nuancerede og velstrukturerede tekster på engelsk om komplekse emner med høj grad af grammatisk korrekthed, beherskelse af skriftsproglige normer samt formidlingsbevidsthed” (UVM 2017a:1).

På baggrund af ovenstående skal eleverne kunne beherske de fire grundkompetencer, som er: lytte, tale, læse og skrive. Læreplanens beskrivelse af disse tager udgangspunkt i beskrivelsen i Den Fælles Europæiske Referenceramme for sprog. Den beskrivelse gør det klart, at kompetencerne tager udgangspunkt i en håndtering af sprogsystemet i form af udtale, grammatik og ordforråd. Skrivefærdighed har i den sammenhæng ifølge vejledningen fokus på omfang, nuancerigdom og struktur i teksten. Det kræver med andre ord, at eleverne er i besiddelse af et nuanceret ordforråd, samt at de kan udarbejde længere tekststykker. Endvidere er der i skrivefærdighederne fokus på grammatisk korrekthed samt beherskelse af de skriftsproglige normer (UVM 2017b:7).

Eleverne skal derudover kunne følgende inden for sprog, tekst og kultur:

- ”Analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvendelse af relevant faglig terminologi
- gøre rede for indhold, synspunkter og sproglige særtræk i engelsksprogede tekster
- analysere og fortolke forskellige nyere og ældre tekster med anvendelse af relevant faglig terminologi og metode perspektivere tekster litteraturhistorisk, kulturelt, samfundsmæssigt og historisk
- analysere og perspektivere aktuelle forhold i engelsksprogede regioner på baggrund af engelskfaglig viden om historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA [...]
- anvende faglige opslagsværker og øvrige hjælpemidler [...]”
(UVM 2017a:1).

Ifølge vejledningen, skal eleverne altså kunne ”analysere og beskrive engelsk sprog grammatisk og stilistisk med anvende af relevant faglig terminologi” (UVM 2017b:8). Det vil sige, at eleverne skal erhverve sig en form for grammatisk-paratviden og ligeledes et ordforråd til at kunne beskrive tekstens sproglige stil (UVM 2017b:8). Ifølge punkt to skal eleverne kunne formidle indhold og synspunkter i engelske tekster samt identificere sproglige særtræk, herunder ordvalg, brug af forskellige ordklasser og tekstens sproglige stil (UVM 2017b:8).

Kernestoffet beskrives i læreplanen for engelsk A på STX som følgende:

- ”Det engelske sprogs grammatik, udtale, ortografi og tegnsætning
- ordforråd, herunder orddannelse og idiomer [...]
- principper for tekstopbygning og tekstsammenhæng
- standardsprog og variation, herunder elementer af det engelsk sprogs udvikling
- det engelske sprog anvendt som globalt lingua franca
- tekstanalytiske begreber og metoder til at analysere fiktive og ikke-fiktive tekster [...]
- væsentlige sproglige, historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold i Storbritannien og USA samt andre engelsksprogede regioner” (UVM 2017a:2).

Som det ses i kernestoffets første punkt, er det ifølge vejledningen ikke nok, at eleverne udelukkende kan anvende de grammatiske regler i praksis, hvorfor eleverne ligeledes skal kunne uddybe de grammatiske regler, hvor eleverne skal anvende relevant faglig terminologi eksempelvis gennem latinske, danske, og engelske betegnelser for ordklasser og sætningsled. I forhold til ordforråd skal eleverne ifølge vejledningen kunne anvende et bredt ordforråd, som de endvidere skal kunne arbejde med at udvikle, eksempelvis gennem brug af ordbøger mv. (UVM 2017b:10). Ved punkt tre forstås ifølge vejledningen principper for tekstopbygning i både større og mindre tekster, herunder essays, artikler, manuskripter til tale, præsentationer, blogindlæg og e-mails (UVM 2017b:11). Punkt fire lægger ifølge vejledningen vægt på, at der eksisterer standardnormer, som eleverne skal have kendskab til, herunder udtale, grammatik og ordforråd. I forhold til skriftsproget vil standard sige den, ”i den engelsktalende verden bredt accepterede norm for, hvordan man udtrykker sig på skrift i fx aviser, tidsskrifter og fagbøger” (UVM 2017b:11).

4.1.3 Opsummering af læreplanen for engelsk A

Hvad forstås der helt overordnet ved oversættelse? Er der tale om en øvelse i fremmedsprogsundervisningen eller er der tale om en professionel aktivitet? På baggrund af beskrivelsen af undervisningsministeriets læreplan for engelsk A står det klart, at oversættelse som disciplin ikke indgår i læreplanen, hverken som en del af fagets identitet, som en del af fagets faglige mål eller som en del af fagets kernestof. Med andre ord kan der argumenteres for, at undervisningsministeriet gennem læreplanen ikke forholder sig til, hvordan oversættelse fungerer i gymnasiet, hverken i form af skriftlige afleveringer eller i form af den skriftlige eksamen, hvor eleverne i en af opgaverne i delprøve 1 skal oversætte et mindre tekststykke fra dansk til engelsk. Det kan endvidere antages, at undervisningsministeriet gennem oversættelsesøvelsen ved de skriftlige eksaminer i engelsk, udelukkende ønsker at teste gymnasieelevernes grammatiske færdigheder og deres ordforråd, mv., og altså ikke gymnasieelevernes evner til at udarbejde en oversættelse med baggrund i oversættelsesteori. Det ses eksempelvis under kernestoffet i læreplanen for engelsk A, hvor det engelske sprogs grammatik, ordforråd, tekstopbygning, mv. i stedet nævnes (UVM 2017a:2).

I forhold til oversættelsesdelen ved de skriftlige eksaminer er der derfor tale om en form for sprogtest, hvor den danske udgangstekst som udgangspunkt er udarbejdet med øje for at udvikle række 'danskerfælder', hvorfor oversættelse i gymnasieskolen kan beskrives som en øvelse i fremmedsprogsundervisningen (Schjoldager 2002:67). Som tidligere nævnt i dette speciale argumenterer Anne Schjoldager m.fl. netop for, at oversættelse godt kan være et nyttigt redskab i fremmedsprogsundervisningen, hvilket dog kræver en tilgang til oversættelse, som er mere funktionel, kommunikativ og samtidig mindre form-orienteret, end tilfældet er i dag (Schjoldager 2002:65). Som det ses i beskrivelsen af læreplanen ovenfor, kan det derfor antages, at oversættelsesopgaven aldrig ledsages af oplysninger om oversættelsens formål (Schjoldager 2002:67), hvilket netop er det, som hele skopos-teorien og den funktionelle tilgang til oversættelse er bygget op om, hvorfor det ligeledes kan antages, at der i stedet er tale om en ren form-orienteret oversættelsesopgave ved de skriftlige eksaminer i engelsk. Det leder videre til næste afsnit, hvor jeg vil fokusere på to tidligere eksempler på den oversættelsesopgave, som eleverne skal oversætte ved de skriftlige eksaminer, hvor jeg bl.a. vil undersøge, hvilke 'danskerfælder' eleverne bliver testet i.

4.2 Tidligere eksamensopgaver: Delprøve 1 engelsk A STX

I det følgende afsnit vil jeg fokusere på den oversættelsesopgave, som eleverne skal udarbejde ved de skriftlige eksaminer på STX. Jeg har derfor valgt at inddrage to tidligere oversættelsesopgaver, nærmere bestemt to eksempler på delprøve 1 fra maj 2016 og fra august 2016. I afsnittet vil jeg

udelukkende fokusere på opgave D, eftersom det er oversættelsesopgaven. Her vil jeg undersøge, hvilke udfordringer eleverne kan møde, herunder grammatiske udfordringer samt 'danskergæld', og hvad jeg vurderer, at eleverne skal være særligt opmærksomme på i opgaverne. Delprøve 1 på A-niveau minder først og fremmest meget om opgavesættet på B-niveau. Den mest bemærkelsesværdige forskel er sværhedsgraden samt opbygningen af oversættelsesopgaven, som på engelsk B blot består af enkelte sætningerne, hvorimod der på A-niveau er tale om en sammenhængende tekst på ca. 100 ord. Delprøve 1 på engelsk A består af fire hovedopgaver, som går igen fra år til år: A) Et antal fejlsætninger, normalt syv sætninger, som skal rettes og forklares. B) En prøve i grammatik, som består af en grammatisk problemstilling, hvor elevens viden inden for feltet testes gennem indsætningsøvelser. C) En prøve i stilistik, som normalt består af to tekstuddrag, hvor genren bl.a. skal bestemmes. D) En oversættelsesopgave af en sammenhængende tekst.

Det er ikke tilladt at anvende hjælpemidler af nogen art, dvs. hverken ordbøger, internettet eller grammatikbøger, til at udarbejde delprøve 1 på engelsk A. I det følgende afsnit ses to eksempler på tidligere eksamensopgaver, nærmere bestemt opgave D, som er oversættelsesopgaven. Nedestående eksempel fra den 25. maj 2016.

"Chicago er USA's tredjestørste by. Beliggende ved Michigansøens bred er byen verdensberømt ikke bare som præsident Obamas hjemby, men for sin storslåede og nyskabende arkitektur, der går tilbage til en afgørende begivenhed i byens historie – branden i 1871, som ødelagde det meste af bymidten. Under genopbygningen havde arkitekterne således et næsten tomt lærred at udfolde sig på. I denne periode udvikledes nye byggeteknikker, og grænserne for kreativ udfoldelse blev udvidet" (Bilag 2).

Det følgende eksempel er ligeledes delprøve 1, opgave D fra den 18. august 2016:

"En af Londons sidste herreklubber tillader efter en afstemning stadig ikke kvinder at få adgang. På klubbens årlige møde opnåede et forslag om kvindelige medlemmer ikke det nødvendige flertal.

En af forklaringerne på, at klubben skulle være bedre uden kvinder, lød: Mænd opfører sig anderledes, når der ikke er kvinder til stede. Der er plads til venlige drillerier og en rigtig herlig diskussion i en behagelig atmosfære, uden at nogen absolut skal vise sig. Hele klubbens sjæl ændres totalt, hvis man tillader kvinders indtræden" (Bilag 3).

Ovenstående er altså med andre ord et eksempel på den oversættelsesopgave, som gymnasieeleverne skal oversætte ved den skriftlige eksamen, hvor de ikke har adgang til hjælpemidler eller internettet. Eftersom det hovedsageligt er gymnasieelevernes grammatiske kundskaber der bliver testet er der en række forhold, som jeg vurderer, at gymnasieeleverne skal være opmærksomme på i oversættelsesopgaven.

Her kan eksempelvis nævnes genitiv/ejefald, som i sætningen: ”En af Londons sidste herreklubber” (Bilag 3), som bør oversættes til ’One of London’s last gentlemen’s club’, hvorfor eleverne skal være opmærksomme på forskellene på genitivdannelse på dansk og engelsk. Derudover skal eleverne være opmærksomme på konstruktionerne i passiv, som i ’udvikledes’ og ’blev udvidet’, hvor eleverne skal være opmærksomme på at anvende udvidet tid på engelsk, og dermed oversætte sætningerne til ’were being developed’ og ’were pushed/expanded’. Eleverne skal endvidere være opmærksomme på kommareglerne på engelsk. Eksempelvis i følgende sætning, ”En af forklaringerne på, at klubben skulle være bedre uden kvinder, lød” (Bilag 3), hvor det er vigtigt, at eleverne ikke sætter komma foran konjunktionen ’at/that’, og dermed oversætter sætningen til: ’One of the explanations for that the club should be better without women was the following:’. Derudover skal eleverne være opmærksomme på, at der normalt ikke anvendes komma foran adverbialfraser på engelsk, hvorfor sætningen ”Mænd opfører sig anderledes, når der ikke er kvinder til stede” (Bilag 3), bør oversættes til, ’Men behave differently when there are no women present’, hvorfor kommaet udelades i måltekten.

De to tekster indeholder derudover flere adjektiver og adverbier, som eleverne skal passe på ikke at bytte om på i oversættelsen. I sætningen ”Mænd opfører sig anderledes, når der ikke er kvinder til stede” (Bilag 3), hvor ’anderledes’ både kan fungere som adverbium og adjektiv på dansk. I dette tilfælde lægger ordet sig til verbet ’opfører’, hvorfor der er tale om et adverbium. Derfor er det vigtigt, at eleverne ikke oversætter ’anderledes’ til ’different’ (adj) men i stedet til ’differently’ (adv), som i: ’Men behave differently when there are no women present’. Afslutningsvis vurderer jeg, at eleverne skal være opmærksomme på ligefrem ordstilling samt at placere adverbialledene korrekt. Eleverne skal eksempelvis være opmærksomme på følgende sætning: ”På klubbens årlige møde (a) opnåede (v) et forslag om kvindelige medlemmer (s) ikke det nødvendige flertal” (Bilag 3), hvor det er vigtigt, at eleverne laver sætningen om til ligefrem ordstilling i den engelske oversættelse, som i: ’At the club’s annual conference, a proposal in favour of female members failed to get the necessary majority’. Det samme gør sig gældende i bilag 2, ”Under genopbygningen (a) havde (v) arkitekterne

(s) således et næsten tomt lærred” (Bilag2), hvor det ligeledes er vigtigt at eleverne ændrer sætningen til ligefrem ordstilling i den engelske oversættelse: ’During the rebuilding, the architects therefore had a virtually blank canvas’. Det kan derfor antages, at eleverne testet i at skelne mellem dansk og engelsk ordstilling, eftersom denne ’danskerfælde’ går igen i begge oversættelsestekster.

4.3 Vurdering af oversættelsesdisciplinen på gymnasiet

På baggrund af beskrivelsen af læreplanen og diskussionen af tidligere eksempler på eksamensopgaver, står det klart, at oversættelse i gymnasiet udelukkende anvendes som en form-orienteret grammatikøvelse, hvor elevernes grammatiske evner, ordforråd, retstavning, korrekt ordstilling mv. bliver testet, eksempelvis gennem de såkaldte ’danskerfælder’. Derfor kan det argumenteres, at gymnasieeleverne ikke arbejder med oversættelse, som ’rigtige’ oversættere gør, hvor oversættelsesteksten eksempelvis altid har et formål, og hvor der bl.a. tages højde for meddelelsessituationen, afsender/modtager forhold mv. Derfor er der altså på gymnasiet udelukkende tale om oversættelse som en øvelse i fremmedsprogundervisningen.

Det bekræftes endvidere af Birthe Tandrup og Karen Lemming, som begge er en del af opgavekommissionen, hvor eksamensopgaverne bliver fremstillet. I en artikel til Anglo Files om oversættelse i de skriftlige eksamensopgaver, nævner de således, hvad der lægges vægt på ved fremstillingen af eksamensoversættelserne. Baggrunden for artiklen er netop, at der er opstået en debat om den måde, hvorpå oversættelse praktiseres i gymnasieskolen, hvor oversættelsens relevans i engelskundervisningen ligeledes er blevet diskuteret. Eksempelvis er der nogle af deltagerne i debatten som hævder, at gymnasiet praktiserer ord-for-ord oversættelse samt at opgavekommissionen burde tage højde for afsender/modtager forhold samt meddelelsessituationer (Tandrup & Lemming 2003:37). Til det argumenterer Tandrup og Lemming følgende:

”Lad os straks slå fast at oversættelsesdisciplinen i gymnasiet befinder sig et sted mellem disse to yderpunkter. Vi kræver IKKE ord for ord oversættelse, det fører kun til meningsløshed, men vi tager heller ikke – som RIGTIGE oversættere gør – højde for meddelelsessituationen i bredeste forstand. Det er simpelthen for kompliceret for vores elever i eksamenssituationen (Tandrup & Lemming 2003:37).

På baggrund af ovenstående ytring, tager Tandrup og Lemming med andre ord afstand til, at oversættelsesdisciplinen på gymnasieskolen er identisk med den disciplin, som ’rigtige’ oversættere

beskæftiger sig med. Det bliver efterfølgende uddybet af Tandrup og Lemming gennem en henvisning til deres bekendtgørelse, i hvilken der står: ”I oversættelsen bedømmes desuden, hvor præcist eksaminanden formår at gengive det danske forlæg med dets nuancer på engelsk” (Tandrup & Lemming 2003:38). ’Præcist’ vil ifølge Tandrup og Lemming sige den mest dækkende og mest idiomatiske oversættelse, altså det bedste valg i situationen. ’Med dets nuancer’ vil ifølge Tandrup og Lemming være umuligt, hvis man oversætter ord for ord. Derudover argumenterer Tandrup og Lemming for, at oversættelserne, som det ser ud nu, er så korte (85-150 ord), samtidig med, at tiden er knap, hvilket de mener umuliggør, at eleverne kan jonglere med meddelelsessituationer. Tandrup og Lemming slår endvidere fast, at oversættelsen hos dem simpelthen primært er en prøve i grammatik og syntaks, hvilket ligeledes bekræfter den ovenstående konstatering af, hvordan oversættelse fungerer på i gymnasieskolen (Tandrup & Lemming 2003:38). Det bekræfter de endvidere i forhold til bedømmelsen af oversættelsesopgaven, hvor Tandrup og Lemming henviser til, at der i bekendtgørelsen står, at oversættelsesopgaven tester elevernes: ”kontrastive færdigheder og paratviden uden brug af hjælpemidler” (Tandrup & Lemming 2003:39). Det leder videre til næste kapitel, hvor jeg vil fokusere på, hvordan det er muligt at inddrage den funktionelle tilgang til oversættelse i undervisningen.

5. Inddragelse af den funktionelle tilgang i undervisningen

I det følgende kapitel vil jeg undersøge samt diskutere, hvordan funktionel oversættelse muligvis kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen. I dette afsnit vil jeg indledningsvist præsentere nogle af de teoretikere som mener, at der er behov for forandring i forhold til oversættelsens rolle i fremmedsprogsundervisningen, samt deres forslag til, hvordan oversættelsesdisciplinen bør fungere i fremmedsprogsundervisningen. Derefter vil jeg præsentere Christiane Nords oversættelsesteori, for efterfølgende at vurdere, om disse kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen. Grunden til det er, at flere teoretikere, eksempelvis Anne Schjoldager, taler for en inddragelse af Nords oversættelsesteori i fremmedsprogsundervisningen. Efterfølgende vil jeg inddrage Guy Cook og Kirsten Malmkjær's forslag til, hvordan oversættelsesredskabet kan anvendes, samt hvilke aktiviteter der udføres i undervisningen.

Som tidligere nævnt i dette speciale, mener både Anne Schjoldager, Cay Dollerup, m.fl., at der er behov for ændringer i forhold til oversættelsesredskabet i fremmedsprogsundervisningen. Dollerup ytrer eksempelvis, at oversættelse i gymnasiet burde være en mere kreativ proces, hvor man først og fremmest opgiver at bedømme eleverne på baggrund af deres ordforråd. Derudover argumenterer Dollerup for, at man udelukkende burde anvende tekster, som rent faktisk kan tænkes oversat i det virkelige liv, med andre ord autentiske tekster (Dollerup 2003:22). Schjoldager er fortalende for en mere funktionel og kommunikativ samt mindre form-orienteret tilgang til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen (Schjoldager: 2002:65). Som nævnt indledningsvist i dette speciale, mener Nina Bjørnson, som nævnes i Schjoldager's artikel, at det virker til, at der er tale om en form for grammatik-oversættelse i gymnasiet. Derfor mener Bjørnson, at disse oversættelsesopgaver både er uheldige og endvidere spænder ben for indlæringsprocessen, hvorfor Bjørnson taler for en ny oversættelsestype, hvor udgangsteksten mere autentisk, og hvor oversættelsen endvidere har et plausibelt formål (Schjoldager 2002:69). Den oversættelsestype, som Cay Dollerup, Nina Bjørnson og Anne Schjoldager alle foreslår, stemmer derudover fint overens med nyere oversættelsesteori, ikke mindst skopos-teorien, den funktionelle tilgang til oversættelse. Schjoldager nævner derudover i sin bog, *Understanding Translation*, at hun er meget inspireret af Christiane Nords instruktive bøger og artikler om skopos-teorien og andre aspekter ved funktionelle oversættelsesstudier (Schjoldager 2008:151). Endvidere nævner Schjoldager følgende i en artikel om oversættelse i gymnasiet:

”As far as translation as a teaching tool is concerned, I strongly believe that this may indeed be quite valuable, especially if the grammar-translation type of approach is supplemented (if not

replaced) by a functional-communicative one, using for instance Nord's (1997) version of the skopos theory as a conceptual and analytical framework" (Schjoldager 2003:204).

Eftersom både Anne Schjoldager, Cay Dollerup og Nina Bjørnson alle taler for at indføre skopos-teorien i fremmedsprogsundervisningen, eller som minimum dele af teorien, har jeg i det følgende afsnit valgt at præsentere samt diskutere nogle af elementerne i Nords oversættelsesteori fra 1997, som Schjoldager netop henviser til i ovenstående.

5.1 Christiane Nords oversættelsesteori

Indledningsvist mener jeg, at det er nødvendigt at forholde sig til, om Nords teori udelukkende kan anvendes til træning af professionelle oversættelse, som eksempelvis på oversættelsesinstitutioner, hvor oversættelse er betragtet som et mål i sig selv og som en færdighed, som de studerende har erhvervet sig gennem eksisterende færdigheder i begge sprog eller om modellen også kan anvendes til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, hvor oversættelse anvendes som et redskab. Helt overordnet består Nords funktionelle oversættelsesteori af en oversættelsesorienteret tekstanalyse, kildetekstanalyse, oversættelsesoplæg og identificering af oversættelsesproblemer. Dog nævner Nord i sin udgivelse, *Translating as a Purposeful Activity*, at inddragelsen af hendes oversættelsesorienterede tekstanalyse samt kildetekstanalyse hovedsageligt er tiltænkt undervisning af professionelle oversættere, eksempelvis som praktiseret på oversættelses- eller tolkningsuddannelser og ikke i fremmedsprogsundervisningen. Eftersom Nord ikke selv taler for at anvende kilde- og tekstanalyser i fremmedsprogsundervisningen, har jeg valgt ikke at inddrage dem i min gennemgang af Nords oversættelsesteori. I stedet har jeg valgt at fokusere på en mulig inddragelse af oversættelsesoplægget, oversættelsesproblemer og autentiske tekster, for efterfølgende at vurdere, om de muligvis kan inddrages i fremmedsprogsundervisningen. Netop disse er beskrevet i Nords udgivelse, hvor hun kommer ind på, hvordan den funktionelle tilgang anvendes i undervisningen af professionelle oversættere, samt hvilke aspekter ved den funktionelle tilgang, der er særligt anvendelige i undervisningen.

Selvom at Nord ikke taler for at anvende kilde- og tekstanalyser i fremmedsprogsundervisningen, slår hun stadig fast, at oversættelsesredskabet ikke udelades i fremmedsprogsundervisningen:

”Translation as an exercise in the foreign language class need not be ignored altogether. Whether translation is regarded as a type of exercise or as a professional skill is of little importance as long as teachers and students have a clear concept of what they are trying to achieve” (Nord 2005:152).

I forhold til oversættelse i fremmedsprogsundervisning har oversættelsesredskabet ifølge Nord til opgave at teste elevernes læseforståelse (L2-L1 oversættelse), samt andre tekniske færdigheder, eksempelvis som brug af ordbøger, mv. (Nord 2005:151). Derudover argumenterer Nord, at oversættelsesredskabet kan anvendes på en sådan måde, at eleverne tilegner sig arbejdsfærdigheder i fremmedsproget (L1-L2 oversættelse), hvilken netop er den form for oversættelse, som jeg har fokus på i dette speciale, da det er den form for oversættelse, der anvendes i gymnasierne. Derudover nævner Nord, at meningen med oversættelse i fremmedsprogsundervisningen som udgangspunkt er at give metalingvistiske forståelser for de strukturelle forskelle og ligheder mellem to sprog (Nord 2005:151).

Som det ses i Nords argumentation ovenfor, er det først og fremmest essentielt, at lærerne og eleverne har en klar idé og opfattelse om, hvad de forsøger at opnå med oversættelsesdisciplinen i undervisningen. Som behandlingen af mit spørgeskema viste i afsnit 3.4, tegner der sig et klart billede af, at gymnasieeleverne hovedsageligt forbinder oversættelse med ordforråd og grammatiske strukturer, og ligeledes mangler en dybdegående forståelse for, hvordan oversættelse som profession rent faktisk fungerer. Det bekræftes ligeledes i min beskrivelse af læreplanen for engelsk A i afsnit 4.1, hvor oversættelse heller ikke fremgår, hverken under de faglige mål, kernestoffet eller fagets identitet, men hvorimod grammatik, ordforråd, mv. nævnes som centrale elementer for faget. Med andre ord virker det til, at der er enighed om, at oversættelse i gymnasiet henviser til en øvelse i fremmedsprogsundervisning og ikke til oversættelse som profession, hvorfor det virker som om, at både lærerne og eleverne er enige om, hvad der forsøges at opnå med oversættelsesdisciplinen, nemlig en øvelse som tester elevernes ordforråd og grammatiske evner.

5.1.1 Fordelene ved den funktionelle tilgang i undervisningen

I dette afsnit vil præsentere Christiane Nords syn på, hvorfor den funktionelle tilgang er anvendelig i undervisningen. Helt overordnet mener Nord, at den funktionelle tilgang til oversættelse først og fremmest er anvendelig i undervisningen, da den opfordrer eleverne til at bevæge sig væk fra de ækvivalensbaserede tilgange, og i stedet se oversættelse i et større perspektiv (Nord 1997:8). I

udgivelsen, *Translation as a process of linguistic and cultural adaption*, forholder Nord sig ligeledes til, hvorfor hun anbefaler den funktionelle tilgang i undervisningen. Her kommer hun først og fremmest ind på, at den funktionelle tilgang er yderst pålidelig, eftersom den kan anvendes til både litterære såvel som ikke-litterære oversættelser, hvilket ikke gør sig gældende for ækvivalensbaserede teorier, og samtidig kan anvendes til mange forskellige teksttyper, sprog og kulturelle kombinationer. Det kan ifølge Nord være med til at skabe en oversættelsesundervisning, som er mere rationel og uafhængig af lingvistiske og kulturelle særheder (Nord 1994:66).

Derudover mener Nord, at den funktionelle tilgang giver eleverne klare eksempler på, hvordan professionelle oversættere arbejder med oversættelse, hvilket ifølge Nord er med til at motivere eleverne i læringsprocessen, "It is simply more fun to work on texts which ask for professionalism than on newspaper reports which are hardly ever translated in practice. And fun spells learning success" (Nord 1994:66). Selvom at den funktionelle tilgang ikke direkte fortæller eleverne, hvordan de skal udføre oversættelsen giver tilgangen stadig generelle retningslinjer for, hvordan de skal gribe kildeteksten an. Ifølge Nord, er det heller ikke teoriens hovedformål at instruere eleverne i, hvordan de skal håndtere deres oversættelse, men i stedet: "[to] help practitioners observe and reflect on what they are doing, on the consequences that one or another decision may have for the communicative effect of the target text they are producing" (Nord 1997:118). Nord mener med andre ord, at den funktionelle tilgang forsyner de studerende med en teoretisk ramme for at retfærdiggøre visse valg over andre i oversættelsesprocessen (Nord 1997:118). Afslutningsvist refererer Nord til sine egne erfaringer med anvendelsen af den funktionelle tilgang i undervisningen. Her nævner hun, at eleverne laver færre grammatiske og pragmatiske fejl og samtidig lærer en masse om kulturer, "and they seem to have quite a bit of fun doing all this!" (Nord 1994:66).

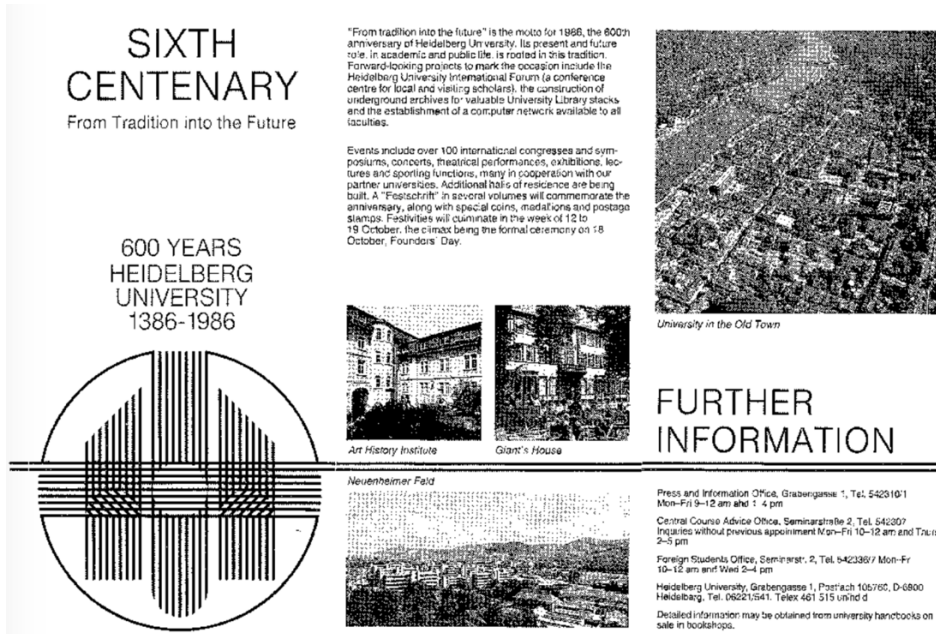
5.1.2 Oversættelsesoplægget

I dette afsnit vil jeg præsentere Nords udlæggelser om, hvorfor oversættelsesoplægget er et vigtigt redskab i undervisningen. 'Oplægget' er tidligere blevet skrevet i dette speciale i afsnit 2.2.3, hvorfor dette afsnit udelukkende vil fokusere på oplægget i forbindelse med oversættelse i undervisningen. Som nævnt i dette speciales teoriafsnit er oplægget et vigtigt redskab for oversætteren i forhold til at fastsætte oversættelsens formål og samtidig vurdere, hvilke oversættelsesstrategier, herunder mikro- og makrostrategier, der skal anvendes i oversættelsen (Schjoldager 2008:157). Helt overordnet skal oplægget indeholde alle de informationer, som oversætteren har brug for i forbindelse med udarbejdelsen af oversættelsen. Endvidere mener Nord, at oversættelsesoplægget er et yderst vigtigt

redskab i undervisningen, hvorfor hun finder det absolut nødvendigt, at eleverne får udleveret et oversættelsesoplæg til samtlige oversættelsesopgaver. Oversættelsesoplægget forhindrer ifølge Nord, at eleverne ender med at oversætte i en form for tomrum, hvor deres eneste ramme er deres egen vurdering af, hvad der tilfredsstiller deres lærer. Nord har endvidere erfaret, at eleverne har en tendens til at lave færre lingvistiske fejl i deres oversættelse ved at specificere tekstsituationen gennem oversættelsesoplægget (Nord 1994:65).

Nord indleder sit afsnit om oversættelsesoplægget med at argumentere for, at det ikke kan antages, at en specifik kildetekst indeholder alle de informationer, som oversætteren har brug for i oversættelsesprocessen, hvilket netop er grunden til, at hun opfatter oplægget som et vigtigt redskab i oversættelsesprocessen. Derfor mener Nord, at hver oversættelsesopgave bør indeholde et oversættelsesoplæg, som definerer de forhold der er forbundet med den specifikke funktion, som målteksten skal have (Nord 1997:59). Derudover lægger Nord vægt på, at oversættelsesoplægget altid indeholder information om: tekstens tiltænkte mening, måltekstmodtagerne, tekstmodtagelsens tid og sted, samt det medie hvor teksten skal udgives (Nord 1997:60).

Men hvordan kan oversættelsesoplægget anvendes i praksis? Netop det præsenterer Nord et eksempel på. I Nords eksempel vil Heidelbergis Universitet udgive en brochure i forbindelse med deres 600 års jubilæum. Nord nævner, at brochuren skal være tilgængelig på universitets hovedbygning hele året, og ligeledes skal der sendes kopier til andre universiteter og institutioner i Tyskland og udlandet (Nord 1997:60). Derudover nævner Nord, at brochuren skal informere besøgende og interesserede personer om universitetets jubilæum og fremtidige akademiske projekter, hvorfor der produceres en tysk tekst til en brochure med billeder og et attraktivt layout. Ifølge Nord skal brochuren oversættes til engelsk, fransk, spansk og japansk. Nedenfor ses et eksempel på brochuren på engelsk:



(Nord 1997:61)

Ifølge Nord kan situationen beskrives som følgende:

- “Intended text functions: referential (information about anniversary events), appellative (image promotion, mainly by means of expressive elements);
 - Addressees: visitors to Heidelberg and other people interested in the university and academic life;
 - Time and place of reception: mainly Heidelberg, occasionally other places, for the whole year of the anniversary, but no longer;
 - Medium: monolingual brochure with coloured photographs and short texts in a given layout;
 - Reason for text production and reception: 600th anniversary of Heidelberg University“
- (Nord 1997:60).

Ud fra ovenstående informationer mener Nord, at oversætteren har mulighed for at udlede en række betingelser for oversættelsen. Først og fremmest mener Nord, at for at imødekomme tekstens funktion, er det vigtigt, at udgangsteksten bærer præg af et formelt sprogbrug. Derudover mener Nord, at oversætteren bør tage højde for modtagerens kulturspecifikke videns forudsætninger, samt det faktum, at tekstens deiktiske udtryk som udgangspunkt referer til Heidelberg og deres jubilæumsår. Afslutningsvist mener Nord, at oversætteren bør tage højde for, at teksten skal passe til brochurens layout, og at informationen om jubilæet bør prioriteres i oversættelsen (Nord 1997:62). Ovenstående

leder videre til næste afsnit, hvor jeg vil fokusere på Nords klassificering og hierarkisering af oversættelsesproblemer.

5.1.3 Klassificering og hierarkisering af oversættelsesproblemer

Nord argumenterer for, at en af fordelene ved den tilgang til opgaver i oversættelsesundervisning er, at problemerne først og fremmest kan blive identificeret inden oversættelsesprocessen begyndes. Derudover argumenterer hun for, at oversættelsesproblemer stadig vil give problemer, selv efter at oversætteren har styr på, hvordan de behandles. Nord har valgt at kategorisere oversættelsesproblemer som pragmatiske, kulturelle, lingvistiske eller tekstspecifikke (Nord 1997:64).

Pragmatiske oversættelsesproblemer opstår ifølge Nord på baggrund af forskellene mellem kilde- og målsituationer. Nord mener, at pragmatiske oversættelsesproblemer er at finde i alle former for oversættelsesopgaver, hvorfor de kan generaliseres uanset hvilke sprog og kulturer der er tale om (Nord 1997:65). Efterfølgende præsenterer Nord et eksempel på et pragmatisk oversættelsesproblem, "*Example: Receiver orientation becomes relevant in the translation of culture-bound terms, in this case the Latin name of Heidelberg University: Ruperto Carola*" (Nord 1997:65). Her argumenterer Nord for, at der i oversættelsen af "Ruperto Carola" til den engelske version "University of heidelberg", er taget hensyn til det faktum, at de engelske modtagere ikke er bekendt med, at man ofte anvender latinske navne til ældre universiteter i Tyskland (Nord 1997:66).

Det leder videre til de **kulturelle oversættelsesproblemer**. Her argumenterer Nord først og fremmest for, at hver kultur har deres egne rutiner, normer og konventioner. Ifølge Nord opstår de kulturelle oversættelsesproblemer som følge af tekstkonventionelle uoverensstemmelser mellem kildeteksten og måltæksten. Nord nævner, at de er tilgængelige i næsten alle oversættelsesopgaver (Nord 1997:66). Det giver Nord ligeledes et eksempel på, "*Example: Slogans can be regarded as forming a text type of their own [...] A translation of the slogan 'Aus Tradition in die Zukunft', although it may correctly reproduce its semantic content, [...] will not be functional unless it sounds like a target-culture slogan*" (Nord 1997:66). Ifølge Nord betyder det med andre ord, at oversættelsen af sloganet skal passe sammen med målkulturens slogan-konventioner, hvorfor det i nogle tilfælde kan resultere i en ændring af kildeteksten (Nord 1997:66).

Ifølge Nord kan de **lingvistiske oversættelsesproblemer** opstå på baggrund af strukturelle forskelle i ordforrådet og syntaksen mellem de to sprog. Enkelte af disse problemer er begrænset til hvad Nord betegner som sprogpar, eksempelvis i form af falske venner (som i det engelske 'actually'

og tyske 'aktuell) og en-til-mange eller en-til-ingen ækvivalens (som i det engelske 'river' kontra det franske 'flueve/rivière) (Nord 1997:66). Nord argumenterer i sin udgivelse for, at kontrastiv grammatik og komparativ stilistik kan hjælpe i forbindelse med at løse disse problemer (Nord 1997:66-67). Ifølge Nord er de **tekstspecifikke oversættelsesproblemer** knyttet til en bestemt kildetekst, hvilket eksempelvis kan gøre sig gældende for visse talemåder, neologismer eller ordspil. Nord ytrer, at eftersom løsningerne på disse problemer ikke kan generaliseres skal oversætteren være forberedt på at handle kreativt i oversættelsesprocessen (Nord 1997:67).

Nord argumenterer efterfølgende for, at proceduren i traditionelle oversættelser normalt har været at starte med at oversætte kildeteksten frase for frase eller ord for ord, hvilket har resulteret i en slags udkast til oversættelsen. Nord nævner, at teksten efterfølgende bliver bearbejdet stilistisk indtil oversættelsen anses som acceptabel. Den proces betegner Nord som 'bottom-up'. Ifølge Nord medfører det, at de studerende skal udarbejde en oversættelse så tæt på kildetekststrukturen som muligt, hvilket kan medføre fejl selv ved oversættelser til ens modersprog. Derudover mener Nord, at den metode medfører, at de studerende ikke får et overblik over, hvordan teksten fungerer i den kommunikative situation.

På baggrund af det foreslår Nord i stedet, at oversættelsesproblemer i funktionel oversættelse bør blive behandlet på en 'top-down' måde. Ifølge Nord vil det sige, at oversættelsesprocessen begynder på det pragmatiske niveau, ved at bestemme oversættelsens intenderede funktionen (Nord 1997:68). Nord nævner afslutningsvis, at ved inddragelse af modellen, har hun erfaret, at der er en stor mængde oversættelsesproblemer, som kan og bør behandles i undervisningen. Det mener Nord udelukkende kan opnås gennem en systematisk tilgang til generelle oversættelsesproblemer, som er formuleret inden for rammen af en teoretisk model. Nord mener netop, at den funktionelle tilgang til oversættelse netop kan give sådan en ramme til oversættelsesundervisningen (Nord 1997:68).

5.1.4 Autentiske tekster

I bogen, *Text Analysis in Translation, Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*, sætter Nord fokus på, hvordan oversættelse kan inddrages i undervisningen. Her nævner hun eksempelvis, hvilke kriterier der er relevante, når der skal udvælges tekster til oversættelse. Først og fremmest ytrer Nord, at det er helt afgørende, at der udelukkende anvendes autentiske tekster til oversættelsesopgaver, hvilket hun referer til som "real texts-in-situation" (Nord 2005:159). Netop det lægger Schjoldager ligeledes stor vægt på i forhold til oversættelsesredskabet i fremmedsprogsundervisningen. Ifølge Nord skal disse tekster videregives til

eleverne sådan, at de modtager så meget information om tekstfunktionen som muligt, hvilket eksempelvis kan gøres ved hjælp af oversættelsesoplægget. Nord mener endvidere, at tekster som ikke fremhæver kilderne er komplet meningsløse i forhold til oversættelsesopgaver. Det gør sig ligeledes gældende for isolerede sætninger, hvilket netop er den type sætninger, som gymnasieeleverne i dag ofte støder på ved de skriftlige eksaminer (Nord 2005:159).

Nord anerkender dog, at det ofte kan være svært at finde autentiske tekster, som har den passende længde og sværhedsgrad. Men hvis det er tilfældet, at en tekst enten er for lang eller for svær, mener Nord at opgaven kan gøres mere overskuelig ved at give eleverne oversættelsesinstruktioner eller eksempelvis ved blot at oversætte enkelte dele af teksten (Nord 2005:159).

5.2 Guy Cooks forslag til aktiviteter i fremmedsprogsundervisningen

Det er naturligvis ikke kun Christiane Nord, der har udarbejdet forslag til hvordan oversættelsesredskabet kan fungere i fremmedsprogsundervisningen. I bogen, *Routledge Encyclopedia of Translation*, giver Guy Cook ligeledes sit forslag til hvordan oversættelse kan anvendes i undervisningen. Cook har den opfattelse, at flere teoretikere og sprogforskere har valgt at ignorere oversættelsesredskabet i undervisningen på baggrund af den måde, hvorpå oversættelse blev anvendt under grammatik-oversættelsesmetoden. Ifølge Cook skyldes det, at der under den direkte metode blev sat fokus på, at et nyt sprog skulle læres uden brug af elevernes modersprog (L1) (Cook 2011:112).

Cook argumenterer for, at argumenterne mod oversættelse i undervisningen hovedsageligt har at gøre med den begrænsede brug af oversættelsesredskabet under grammatik-oversættelsesmetoden. Han mener derfor, at kritikkerne ikke anerkender det faktum, at oversættelsesredskabet rent faktisk kan anvendes på mange andre måder, "Grammar-translation holds no monopoly, and translation may be used both more imaginatively and as a complement to the direct method of teaching rather than an exclusive alternative to it" (Cook 2011:114). Cook argumenterer for, at oversættelsesredskabet kan lede til aktiviteter, som både involverer mundtlige og skriftlige øvelser, og ligeledes inddrager sammenhængende tekster og ikke blot enkelte sætninger.

Cook nævner derudover, at flere sprogforskere på det seneste har genovervejet oversættelsesredskabets berettigelse i undervisningen, hvor flere forholder sig kritisk til faktum, at oversættelse ikke er at finde i fremmedsprogsundervisningen. Cook mener, at det blandet andet skyldes, at oversættelsesredskabet opfattes som den hurtigste og mest effektive måde til at forklare

nye ord og deres meninger. Cook ytrer derfor, at det ikke længere antages, at oversættelse blot handler om formel ækvivalens, hvilket var tilfældet under grammatik-oversættelsesmetoden (Cook 2011:115).

I bogen, *Translation in Language Teaching*, giver Guy Cook endvidere sit forslag til, hvordan oversættelsesredskabet kan fungere i fremmedsprogundervisningen. Indledningsvist nævner han, at oversættelse i undervisningen ikke kan generaliseres, hvorfor det i stedet skal specificeres ud fra hvilke elever, der skal undervises (Cook 2010:125). Cook inddeler derfor eleverne i tre grupperinger: begyndere, øvede elever og lettere øvede elever. **Begynderne** beskrives af Cook som elever, der ikke har et specielt stort kendskab til det nye sprog, hvorfor han nævner, at elevernes førstesprog er nødvendigt i den sammenhæng. Her ytrer Cook, at oversættelsesredskabet bruges til at forklare og løse sproglige problemer (Cook 2010:129). **De øvede elever** beskrives af Cook som elever der kan anvende det nye sprog på sådan en måde, at de kan tilkendegive deres mening og behov. Her mener han, at oversættelsesredskabet kan bruges til at erhverve oversættelsesfærdigheder, diskutere oversættelsesproblemer og erhverve viden om sproglige og kulturelle forhold (Cook 2010:131). Den sidste gruppering, **de lettere øvede**, beskrives af Cook som elever der et sted mellem de to tidligere grupperinger. Det gør sig ligeledes gældende for den måde, hvorpå oversættelsesredskabet kan anvendes. Her mener Cook, at oversættelsesredskabet i mindre grad anvendes til at forklare sproglige vanskeligheder, og i større grad anvendes til at erhverve oversættelsesfærdigheder og arbejde med oversættelsesproblemer (Cook 2010:132). På baggrund af Cooks ovenstående beskrivelser af de forskellige grupperinger, vurderer jeg, at gymnasieeleverne niveaumæssigt er placeret et sted mellem de lettere øvede og de øvede elever, når det kommer til engelsk. Derfor vil jeg i det følgende afsnit ikke inddrage Cooks forslag til, hvordan oversættelsesredskabet kan anvendes til nybegyndere. Cook starter med at argumentere for, at de lettere øvede elever kan have lektioner hvor de udelukkende lærer at oversætte. Disse lektioner vil ifølge Cook kunne hjælpe eleverne med at identificere og håndtere sproglige problemer, og samtidig udvikle viden om de to sprog (Cook 2010:132). Derudover nævner Cook, at oversættelse helt overordnet kan hjælpe eleverne med at opbygge et større ordforråd, eksempelvis ved at undersøge om deres oversættelse er ækvivalent. Endvidere nævner Cook, at de lettere øvede elever ”can discuss in their own language difficulties which arise concerning particular translation problems” (Cook 2010:132). Cook afviser altså ikke, at eleverne bruger deres modersprog til at diskutere oversættelsesproblemer (Cook 2010:132). Guy Cook foreslår, ligesom Christiane Nord, at inddrage en form for behandling af oversættelsesproblemer, hvilket ligeledes ikke afviser, at oversættelsesredskabet kan anvendes på en kommunikativ og funktionel måde i undervisningen.

Cook er endvidere af den opfattelse, at de traditionelle oversættelsesaktiviteter, eksempelvis i form af 'close translation' og 'word-for-word translation' sagtens kan være berettiget i undervisningen, men eftersom jeg i dette speciale hovedsageligt ønsker at fokusere på inddragelsen af oversættelse på en funktionel og kommunikativ måde, har jeg i det følgende udelukkende valgt at fokusere på Cooks forslag til kommunikative oversættelsesaktiviteter. På baggrund af ovenstående foreslår Guy Cook en række kommunikative oversættelsesaktiviteter, som han mener kan anvendes i fremmedsprogsundervisningen. Cook kommer eksempelvis ind på, hvilke aktiviteter der kan anvendes i forbindelse med en behandling af oversættelsesproblemer. Cook foreslår bl.a., at eleverne kan arbejde med fejloversættelser, forholde sig kritisk til undertekster fra film og tv-serier, sammenligne forskellige oversættelser af den samme tekst, og afslutningsvist undersøge, hvordan man kan håndtere ord/fraser, som ikke er oversættelige, eksempelvis i form af ordspil, mv. (Cook 2010:143). Cook mener, at ovenstående aktiviteter har det tilfælles, at de kan fungere som underholdende aktiviteter for eleverne, og samtidig sætte fokus på fremmedsproget. I forhold til teksterne mener Cook, at disse både kan være korte og interessante, eksempelvis i form af tekster som eleverne rent faktisk har et forhold til bl.a. som yndlingssange, film, mv. Derfor opsummerer Cook følgende om behandlingen af oversættelsesproblemer: "They can also be playful, memorable, or just downright funny" (Cook 2010:143).

Cook nævner endvidere, at der findes aktiviteter som helt igennem er kommunikative. Disse aktiviteter kan eksempelvis sætte fokus på mening eller på at erhverve viden. Cook opstiller i den sammenhæng et eksempel, hvor eleverne bliver inddelt i grupper, hvorefter eleverne modtager en tekst, sang eller lignende, som de efterfølgende skal oversætte for de øvrige elever (Cook 2010:149). Cook nævner, at den form for oversættelsesaktivitet resulterer i en omfattende interaktion mellem eleverne. Det skyldes, at eleverne eksempelvis ville skulle diskutere oversættelsesproblemer i grupperne, og ligeledes ville modtagerne skulle stille spørgsmål, samt diskutere deres forståelse af oversættelsen eller manglen på denne. Cook mener at den form for oversættelsesaktivitet er i besiddelse af "all the strengths and characteristics of the best communicative meaning-focused texts, but with an extra dimension" (Cook 2010:149). I det næste afsnit vil jeg inddrage Kirsten Malmkjærs forslag til hvordan oversættelsesredskabet kan anvendes i fremmedsprogsundervisningen.

5.3 Kirsten Malmkjærs forslag til aktiviteter i fremmedsprogsundervisningen

Som de forrige afsnit har vist, mener både Christiane Nord og Guy Cook, at oversættelsesredskabet kan anvendes på en kommunikativ måde i undervisningen, hvor Christiane Nord taler for at anvende

et oversættelsesoplæg, en behandling af oversættelsesproblemer og lægger vægt på, at der udelukkende anvendes autentiske tekster i oversættelsesundervisningen, mens Cook er af den opfattelse, at oversættelsesredskabet kan bruges til at erhverve oversættelsesfærdigheder, diskutere oversættelsesproblemer og erhverve viden om de to sprog og deres kulturer. Kirsten Malmkjær er ligesom Nord og Cook fortaler for anvendelsen oversættelse i undervisningen. Malmkjær udarbejdede i 2013 en større undersøgelse over oversættelse i fremmedsprogsundervisningen, hvilken hun præsenterer i udgivelsen, *Translation and Language Learning: The role of Translation in the teaching languages in the European Union*.

Malmkjær indleder sit afsnit om oversættelsesaktiviteter i undervisningen med at redegøre for, at oversættelsesredskabet, siden redskabets anvendelse under grammatik-oversættelsesmetoden, i stedet er blevet til en aktivitet blandt de andre. Netop derfor mener Malmkjær, at det er vigtigt at anerkende, at oversættelsesredskabet kan anvendes i forbindelse med forskellige sprogtilgange, og hvorfor skulle oversættelse ikke kunne anvendes under en funktionel og kommunikativ ramme? Ifølge Malmkjær er spørgsmålet nemlig ikke, hvorvidt oversættelsesredskabet kan anvendes i fremmedsprogsundervisningen, men i stedet hvordan redskabet kan fungere på en kreativ og effektiv måde (Malmkjær 2013:125). I sin undersøgelse ender Malmkjær desuden med at konkludere, at oversættelse er en kommunikationsaktivitet, som er med til at fremme læringen af et fremmedsprog. Endvidere konkluderer hun, at oversættelsesredskabet ikke indgår som en del af den officielle læreplan i de fleste lande, hvilket jeg ligeledes kom frem i kapitel fire i dette speciale (Malmkjær 2013:135).

Malmkjær præsenterer efterfølgende en række aktiviteter, som kan anvendes i undervisningen. Formålet med disse aktiviteter er ifølge Malmkjær at vise, at oversættelsesredskabet kan anvendes på en kommunikativ måde i undervisningen. På baggrund af det har Malmkjær valgt at inddrage Leonardi, som har udarbejdet en pædagogisk oversættelsesramme, i sin undersøgelse. Malmkjær nævner, at den pædagogiske oversættelsesramme består af en række oversættelsesaktiviteter, som kan anvendes i undervisningen. Leonardis ramme for oversættelsesøvelser bliver opdelt i tre forskellige aktiviteter: **Aktiviteter inden oversættelsen**, **Oversættelsesaktiviteter**, og **Aktiviteter efter oversættelsen** (Malmkjær 2013:125). Aktiviteterne inden oversættelsen kan eksempelvis være brainstorming og en form for vokabular gennemgang. Det leder videre til oversættelsesaktiviteterne som bl.a. kan bestå af en aktivitet med 'tilsvarende' tekster, hvor eleverne sammenligner teksten på fremmedsproget med en tekst på elevernes førstesprog om det samme emne. Leonardi foreslår endvidere aktiviteter, som involverer en grammatisk redegørelse af teksten. Aktiviteterne efter

oversættelsen kan ifølge Leonardi være en skriftlig eller mundtlig diskussion af oversættelsen, samt en udarbejdelse af et resume af kildeteksten enten mundtligt eller skriftligt, hvor emnerne i kildeteksten bliver gennemgået (Malmkjær 2013:125-126). Pointen med ovenstående er ifølge Malmkjær, at oversættelse kan anvendes i forbindelse med næsten alle tænkelige læringsaktiviteter. Derudover argumenterer Malmkjær for, at oversættelsesaktiviteter ikke blot behøver at tage udgangspunkt i teksthæfte oversættelser (Malmkjær 2013:126).

Malmkjær mener dog, at Leonardi's forslag til en pædagogisk oversættelsesramme mangler noget reelt indhold, eftersom rammen ikke specificerer hvilket medie der skal anvendes eller hvilke materialer der skal anvendes. Netop derfor inddrager Malmkjær en række forslag fra hjemmesiden, *Teaching English*, som bl.a. tager udgangspunkt i online kilder og elektroniske teksttyper, hvilket vil hjælpe med at udfylde Leonardi's oversættelsesramme. Disse forslag til oversættelsesaktiver opdeles i **klasseværelsesaktiviteter**, **sammenligningsaktiviteter** og **projektarbejde** (Malmkjær 2013:126). Klasseværelsesaktiviteter kan ifølge Malmkjær eksempelvis tage udgangspunkt i en situation, hvor eleverne inddeles i grupper for at oversætte forskellige dele af kildeteksten, hvorefter eleverne samles igen for at sætte oversættelsen sammen. Derudover inddrages der et forslag til en aktivitet, hvor eleverne medbringer en kort tekst, et ordsprog eller et digt, som efterfølgende præsenteres for klassen, hvorefter teksten oversættes (Malmkjær 2013:126). Ved anvendelse af disse aktiviteter, ville eleverne altså få mulighed for at diskutere oversættelserne, herunder oversættelsesproblemer, hvorfor oversættelsesredskabet i den situation anvendes på en kommunikativ måde. I forhold til sammenligningsaktiviteter foreslås der ligeledes en række aktiviteter. Eksempelvis foreslår hun, at eleverne kan observere 'dårlige oversættelser', for efterfølgende at diskutere, hvad fejlene i oversættelserne skyldes, hvilket eksempelvis kan gøres ved brug af software værktøj som Google Translate (Malmkjær 2013:126). Ved projektarbejde foreslås eksempelvis en aktivitet, hvor eleverne oversætter manuskriptet fra dele af en film eller tv-serie, hvorefter de lægger gruppens oversættelse ind over materialet (Malmkjær 2013:126).

På baggrund af Leonardi's pædagogiske oversættelsesramme og Teaching English' forslag til oversættelsesaktiviteter, har Malmkjær udarbejdet en række forslag til aktiviteter, hvor hun lægger vægt på "activities that are communicative [...], textual (more than sentences are involved) and close to the uses of translation, mostly technological, that tend to be a part of the students' everyday experience" (Malmkjær 2013:127). Den første aktivitet tager udgangspunkt i en madvideo, i det her tilfælde en video på elevernes fremmedsprog om, hvordan man laver gazpacho. Formålet med den aktivitet er ifølge Malmkjær at lære eleverne, at teksttyperne har forskellige regler på forskellige

sprog. Eleverne vil indledningsvist se en video om, hvordan man laver gazpacho, hvor de noterer hvilke ingredienser, der skal anvendes og hvordan fremgangsmetoden er. Derefter skal eleverne i grupper udarbejde en opskrift på deres modersprog, hvorefter opskriften gives til de øvrige grupper som skal diskutere oversættelsesproblemer samt løsninger på disse. Malmkjær foreslår endvidere, at teksterne efterfølgende kan blive diskuteret på klassen, hvor der kan sættes fokus på grammatiske faktorer, eksempelvis som verbernes tider (Malmkjær 2013:127).

Dernæst foreslår Malmkjær en aktivitet, hvor eleverne skal anvende maskinoversættelse. Formålet med den aktivitet er ifølge Malmkjær, at eleverne bliver klar over begrænsningerne ved maskinoversættelse, og samtidig oplever et eksempler på, hvad der karakteriserer en dårlig oversættelse. Malmkjær foreslår, at eleverne udarbejder en tekst på deres førstesprog, hvorefter den oversættes på 'normalvis'. Derefter oversættes teksten på førstesproget ved brug af maskinoversættelse, hvorefter resultatet af oversættelsen bliver rettet til. Malmkjær foreslår, at det kan gøres i grupper, hvor de studerende vil have mulighed for at diskutere oversættelserne og brugen af maskinoversættelse generelt (Malmkjær 2013:131). Malmkjær foreslår endvidere en aktivitet, hvor eleverne skal arbejde med undertekster til en tv-serie. Formålet med aktiviteten er ifølge Malmkjær at forstå, "how language is affected by communicative context in both L1 and L2" (Malmkjær 2013:132). Malmkjær foreslår, at eleverne arbejder med et klip fra en tv-serie med undertekster på elevernes fremmedsprog. Derefter skal eleverne gøre brug af en hjemmeside, hvor de har mulighed for at oversætte undertekster fra fremmedsproget til deres førstesprog. Som ved de tidligere aktiviteter, foreslår Malmkjær ligeledes, at det kan gøres i grupper, hvor grupperne eksempelvis kan oversætte et stykke af afsnittet hver. Efterfølgende skal eleverne se afsnittet med de nye undertekster på elevernes førstesprog, hvilket ender ud i en diskussion af forskellene mellem de to undertekster, hvor der ligeledes tages højde for, hvad der sker i tv-serien. Afslutningsvist foreslår Malmkjær, at de professionelle oversatte undertekster kan inddrages og sammenlignes med elevernes oversættelse, hvilket kan føre til en behandling af eventuelle oversættelsesproblemer. Malmkjær argumenterer i den sammenhæng for, at det er en mere underholdende læringsaktivitet for eleverne, hvilket ligeledes er med til at motivere dem. Grunden til det er ifølge Malmkjær, at aktiviteten tager udgangspunkt i noget fra elevernes dagligdag, hvorfor de lettere kan forholde sig til det (Malmkjær 2013:132). I det næste kapitel vil jeg diskutere, hvorvidt det er muligt at inddrage skopos-teorien, Nords oversættelsesteori, samt Cook og Malmkjærs bud på en funktionel tilgang til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen og aktiviteter i fremmedsprogsundervisningen.

6. Diskussion

I det forudgående kapitel om skopos-teorien og Nords oversættelsesteori, endte jeg med at vurdere, at jeg ikke finder det realistisk at inddrage samtlige dele af Nords oversættelsesteori i fremmedsprogsundervisningen, hvilket Anne Schjoldager talte for i sin artikel fra 2017 (Schjoldager 2003:204). Efter min vurdering skyldes det, at Nords oversættelsesteori hovedsageligt henvender sig til træning og uddannelse af professionelle oversættere. Derudover er det min opfattelse, at de fleste gymnasielærere som udgangspunkt ikke er kvalificerede til at lære eleverne avancerede oversættelsesteorier, eksempelvis som Nords version af skopos-teorien, men i stedet udelukkende er kvalificerede til at give eleverne en form for introduktion til oversættelse, herunder hvilke tanker, man skal gøre sig i oversættelsesprocessen. Jeg vurderer dog stadig, at det ville være nyttigt for eleverne at inddrage oversættelse på en mere kommunikativ og funktionel måde i fremmedsprogsundervisningen, hvilket jeg vil komme ind på i dette afsnit.

Som nævnt indledningsvist i dette projekt i afsnit 2.3.2, mener en række sprogforskere, at oversættelse ikke kan anvendes på en kommunikativ måde i undervisningen, og at oversættelse udelukkende fungerede under grammatik-oversættelsesmetoden. Grunden til det er hovedsageligt, at den kommunikative tilgang er centreret omkring, at der udelukkende anvendes L2, altså elevernes fremmedsprog, i undervisningen. Modsat argumenterer fortalere for oversættelse, at oversættelsesdisciplinen sagtens kan anvendes på en kommunikativ og funktionel måde i undervisningen, og at oversættelse ligeledes styrker elevernes øvrige kompetencer, eksempelvis læse-skrive- og talefærdigheder. Det er netop den diskussion, jeg ønsker at undersøge i dette speciale, altså om det er muligt at inddrage oversættelse i fremmedsprogsundervisningen på en kommunikativ og funktionel måde, samt hvordan det eventuelt kan lade sig gøre.

I det følgende kapitel vil jeg derfor diskutere, hvordan en funktionel og kommunikativ tilgang til oversættelse muligvis ville kunne inddrages i fremmedsprogsundervisningen. Jeg vil ligeledes forholde mig til, hvilke dele af skopos-teorien, der muligvis vil kunne inddrages i undervisningen, og endvidere, om det ville være muligt at inddrage dele af Nords oversættelsesteori. Derudover vil jeg forholde mig til, om det vil være muligt at inddrage Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesaktiviteter i undervisningen, hvor jeg ligeledes vil fokusere på, om den funktionelle tilgang til oversættelse muligvis vil kunne inddrages på en måde, hvor eleverne samtidig bliver styrket i de øvrige kernekompetencer på gymnasieafsnit, som er beskrevet i kapitel fire, herunder læsning, tekstproduktion, grammatik, kulturelle forhold, ordforråd, mv. Afslutningsvist vil jeg forholde mig

til, om det er muligt at inddrage den funktionelle tilgang til oversættelse i forbindelse med delprøve 1 ved gymnasieelevernes skriftlige eksaminer.

6.1 Skopos-teorien

I dette afsnit vil jeg diskutere og vurdere, om der er elementer fra skopos-teorien, som er blevet præsenteret i afsnit 2.2, der muligvis vil kunne anvendes i fremmedsprogsundervisningen. Indledningsvist vil jeg fokusere på, om det er muligt at inddrage skopos-teoriens tre grundlæggende regler, nemlig: skopos-reglen, kohærensreglen og nøjagtighedsreglen, som er blevet præsenteret i afsnit 2.2.1, samt hvilke fordele, der ville være ved at inddrage disse regler. Derudover vil jeg diskutere, hvilke fordele der ville være ved at inddrage oversættelsesoplægget i fremmedsprogsundervisningen, hvilket er en af de grundlæggende koncepter i skopos-teorien, som er blevet præsenteret i afsnit 2.2.3.

6.1.1 Skopos-teorien som teoretisk ramme i undervisningen

Først og fremmest vurderer jeg, at skopos-teorien ville være nyttig i fremmedsprogsundervisningen, eftersom eleverne ville opnå indsigt i, at der rent faktisk er en mening med at oversætte, altså at enhver oversættelse har et formål. Som min beskrivelse af læreplanen for Engelsk A i kapitel fire viste, fremgår oversættelse ikke som en del af de faglige mål eller som en del af kernestoffet. På baggrund af ovenstående kan oversættelsesdisciplinen på gymnasiet udelukkende karakteriseres som en øvelse i fremmedsprogsundervisningen, hvor der fokuseres på kontrastive færdigheder. Som min analyse af spørgeskemaundersøgelsen viste i kapitel tre, mangler eleverne helt overordnet en forståelse for, hvad oversættelse egentlig handler om. Eleverne forbinder udelukkende oversættelse med ordforråd og grammatik, og er endvidere af den opfattelse, at hvis man har tilstrækkelige sproglige kundskaber i begge sprog, i det her tilfælde dansk og engelsk, er oversættelse ifølge nogle af eleverne en nem disciplin. Eleverne har naturligvis ret i, at det er vigtigt at have sproglige kompetencer i begge fag, men som mit teoriafsnit viste i kapitel to, herunder dette speciales definition på oversættelse og Bells tre grundlæggende regler, som en oversætter bør følge, handler oversættelse om langt mere end blot ordforråd og grammatiske strukturer. Oversættelse handler i stedet om at overføre egenskaberne fra den originale tekst, hvorfor der ikke blot er tale om en overførsel af ord, men ligeledes overførsel af betydning.

Ved at inddrage en tilpasset version af skopos-teorien i fremmedsprogsundervisningen, som en form for introduktion til oversættelse, ville eleverne efter min vurdering muligvis få en langt bedre

forståelse for begrebet 'oversættelse'. Eleverne ville først og fremmest blive bevidste om det faktum, at oversættelse rent faktisk er kommunikation, hvilket jeg på baggrund af mit spørgeskema umiddelbart ikke vurderer, at eleverne forbinder med oversættelse. Med det ville eleverne endvidere blive bevidste om, at der i enhver oversættelse eksisterer en meddelelsessituation, som de skal forholde sig til. Igennem en forståelse for oversættelsessituationen, ville eleverne have mulighed for at analysere denne og derved forholde sig til, hvem der eksempelvis tager initiativ til oversættelsen, hvem der skal læse oversættelsen, mv. Det ville med andre ord gøre det muligt for eleverne at bestemme tekstens skopos, altså grunden til at kildeteksten skal oversættes.

6.1.2 Oplæg

På baggrund af ovenstående vurderer jeg, at det ville være gavnligt at inddrage et oversættelsesoplæg til hver oversættelsesopgave i gymnasiet, som netop vægtes højt i skopos-teorien, og ligeledes foreslås af flere teoretikere i dette speciale. Som tidligere nævnt i dette speciale har Nord og andre teoretikere inden for funktionelle oversættelsesstudier adskillige gange argumenteret for vigtigheden af at simulere så autentiske situationer som overhovedet muligt, ved netop at give de studerende autentiske oversættelsesoplæg, som bør være autentiske i indholdet frem for formen (Schjoldager 2008:158).

Nord argumenterer for, at de studerende altid bør modtage den mængde information, som ville være åbenlys for professionelle oversættere i virkelige situationer. Ved minimum at give de studerende information om følgende: formålet med oversættelse, modtagerne af målteksten, tid og sted for måltekstmodtagelse, mediet samt grunden til, at kildeteksten skal oversættes ville eleverne have mulighed for at analysere oversættelsessituationen. Som nævnt i afsnit 5.1.2 kan det ikke antages, at en bestemt kildetekst indeholder samtlige instruktioner til, hvordan kildeteksten skal oversættes, hvorfor oversættelsesoplægget i den grad er en relevant faktor i oversættelsesprocessen.

Jeg vurderer derfor, at det ville være særdeles interessant for eleverne at prøve at arbejde med oversættelse på en mere professionel måde, ved netop at give dem et oversættelsesoplæg til hver enkelt oversættelsesopgave, ganske enkelt for at få dem til at gøre sig flere overvejelser om oversættelsesprocessen. Det skyldes endvidere elevernes besvarelser i mit spørgeskema, som viste, at eleverne har en positiv indstilling til selve oversættelsesdisciplinen. På den måde ville eleverne samtidig få et indblik i, hvordan professionelle oversættere rent faktisk arbejder med oversættelse, hvilket ligeledes ville kunne ændre deres opfattelse af oversættelse, og samtidig lære dem, at oversættelse handler om langt mere end blot ordforråd og grammatik.

6.1.3 Skopos-teoriens regler

Det vil naturligvis ikke være tilstrækkeligt blot at inddrage oversættelsesoplægget i undervisningen. En introduktionen til skopos-teorien og oversættelsesoplægget ville efter min vurdering skulle suppleres af en tilpasset version af skopos-teoriens tre grundlæggende regler, som er skopos-reglen, kohærensreglen og nøjagtighedsreglen. Den første regel, **skopos-reglen**, ville kunne hjælpe eleverne med at forstå, at enhver tekst er produceret til et bestemt formål i den kommunikative situation, og at målteksten derfor bør behandle dette formål. Reglen fastsætter ligeledes, at eleverne skal oversætte på en måde som gør, at oversættelsen fungerer i den situation, som den oprindeligt er tiltænkt, og at oversættelsen endvidere fungerer for de personer, som i sidste ende kommer til at gøre brug af teksten (Nord 1997:29).

Den anden regel, **kohærensreglen**, lægger vægt på, at den oversættende skal stræbe efter at producere en måltekst som er tilstrækkelig sammenhængende til at den giver mening i den kommunikative situation (Nord 1997:32). For at opnå det skal eleverne lære vigtigheden af, at målteksten passer sammen med modtagerens kultur og de kommunikative skikke, som modtageren netop har. Gennem den regel ville eleverne altså lære at forholde sig til de kulturelle forskelle, der eksisterer mellem sprog. Ved at tage målkulturen i betragtning i oversættelsesprocessen, ville eleverne kunne lære vigtigheden af, at målteksten skal være sammenhængende for målkulturens modtagere.

Den tredje regel, **nøjagtighedsreglen**, specificerer at den oversættende bør stræbe efter at producere en måltekst som tilfører tilstrækkelig lighed til kildeteksten. Modsat nøjagtighedsreglen, som fokuserer på målteksten og måltekstmodtagerne, fokuserer nøjagtighedsreglen på vigtigheden af kildeteksten. Her ville eleverne lære, at målteksten skal være loyal mod kildeteksten. Den form for nøjagtighed fokuserer især på kildetekstens sproglige egenskaber, eksempelvis ord, sætninger, grammatik, mv. Tekstens form afhænger altid af oversættelsens formål, altså hvad oversættelsen skal bruges til, og samtidig også elevernes tolkning af kildeteksten.

Ved at indføre skopos-teoriens tre grundlæggende regler ville eleverne efter min vurdering rent faktisk begynde at tænke mere over deres valg i oversættelsesprocessen. På baggrund af behandlingen af mit spørgeskema i kapitel tre, er det min klare opfattelse, at eleverne udelukkende søger at udarbejde en tekstnær oversættelse, eftersom der stort set kun er fokus på ordforråd og grammatiske strukturer i oversættelsesopgaverne. Den forestilling bekræftes ligeledes af Schjoldager, "hvis kildeteksten f.eks. indeholder en bestemt ordklasse på et bestemt sted, mener mange [elever]

umiddelbart, at oversættelsen også skal indeholde denne ordklasse det pågældende sted” (Schjoldager 2002:70). Fremfor udelukkende at have den tilgang til oversættelse ville eleverne i stedet lære, at det afgørende altid er formålet med oversættelsen, hvorfor de endvidere ville opnå indsigt i, at oversættelse ikke blot handler om overførsel af ord, men i stedet overførsel af betydning, hvilket der netop lægges vægt på i dette speciales definition af oversættelse, samt de tre hovedregler, som Bell mener bør følges ved enhver oversættelse. Her ville skopos-reglen muligvis kunne hjælpe eleverne med at vurdere, om de skal udarbejde en ’fri’ eller ’tekstnær’ oversættelse, og samtidig sikre, at eleverne ikke får en opfattelse af, at der eksisterer en form for en-til-en relation mellem sprog.

6.2 Nords oversættelsesteori

I dette afsnit vil jeg diskutere og vurdere, om der er elementer fra Nords oversættelsesteori, som er blevet præsenteret i kapitel fem, der muligvis vil kunne anvendes i fremmedsprogsundervisningen. Først og fremmest vil jeg fokusere på, hvilke fordele der ville være ved at inddrage realistiske tekster i undervisningen, hvilket Nord m.fl. finder essentielt i forbindelse med oversættelsesundervisning. Dernæst vil jeg vurdere, om det er muligt at inddrage Nords teori om håndtering af oversættelsesproblemer.

6.2.1 Inddragelse af realistiske og autentiske tekster

Som nævnt i afsnit 5.1.4, mener Nord, at det er særdeles gavnligt at anvende autentiske tekster i forbindelse med uddannelse af professionelle oversættere (Nord 1994:66). Ifølge Nord er det yderst motiverende for eleverne, da det forbereder dem på mere autentiske og realistiske oversættelsessituationer, så hvorfor skulle man ikke gøre brug af autentiske tekster i oversættelsesopgaver i undervisningen? Den funktionelle tilgang til oversættelse lægger netop vægt på, at oversættelsesopgaver skal bygge på en kildetekst, som er realistisk at oversætte, og som ligeledes er autentisk i dens indhold. For overhovedet at kunne inddrage den funktionelle tilgang til oversættelse i undervisningen finder jeg det derfor helt essentielt, at der udelukkende anvendes realistiske og autentiske tekster i oversættelsesopgaverne. Jeg vurderer eksempelvis ikke, at det er muligt at anvende den funktionelle tilgang i forbindelse med oversættelse af de to eksempler på tidligere oversættelsestekster, som jeg præsenterede i kapitel fire, da det ikke vil være muligt at bestemme oversættelsens formål ud fra de to tekster. Dog vurderer jeg helt overordnet, at det ikke ville være nyttigt at inddrage den funktionelle tilgang til udarbejdelse af teksterne i delprøve 1, som blev præsenteret i kapitel fire, hvilket jeg vil komme ind på senere i dette kapitel.

Som tidligere nævnt i dette speciale, taler både Nina Bjørnson og Cay Dollerup ligeledes for vigtigheden af at anvende autentiske og realistiske tekster i undervisningen. Dollerup mener eksempelvis, at det er afgørende, at der inddrages autentiske og realistiske tekster i undervisningen, hvis ellers oversættelse fortsat skal være at finde i fremmedsprogundervisningen (Dollerup 2003:22). Autentiske og realistiske tekster, kunne eksempelvis være avisartikler, brochurer, plakater, foldere, mv. Det ville efter min vurdering medføre, at eleverne kommer til at arbejde med tekster, som rent faktisk giver mening.

6.2.2 Oversættelsesproblemer

Jeg vurderer endvidere, at det muligvis vil være nyttigt for eleverne at stifte bekendtskab med begrebet 'oversættelsesproblemer', hvilket jeg vurderer, at de ville kunne gennem Nords beskrivelse og håndtering af oversættelsesproblemer. Som nævnt i afsnit 5.1.3, kategoriserer Nord oversættelsesproblemer som pragmatiske, kulturelle, lingvistiske eller tekst-specifikke. **De pragmatiske problemer** opstår bl.a. når måltekstmodtagerne ikke har samme videnskabsmæssige forudsætninger som kilde- og måltekstmodtagerne, for at forstå tekstens indhold. Pragmatiske problemer kan derfor f.eks. være kulturspecifikke elementer i kilde- og målteksten, som modtagerne ikke har viden om. Når man skal beskæftige sig med disse elementer, kræver det derfor en form for uddybende forklaring. Disse problemer må dog ikke forveksles med **kulturelle problemer**, som i stedet opstår i forbindelse med tekstkonventionelle uoverensstemmelser mellem kilde- og målteksten. Det kan f.eks. være i tilfælde, hvor en bestemt tekstgenre stilmæssigt forfattes eller opbygges forskelligt på kilde- og målsproget. **De lingvistiske problemer** er de mere sproglige problemer. Disse problemer kan f.eks. minde meget om de problemer, som jeg præsenterede i bebeskrivelsen af de tidligere eksamensopgaver i afsnit 4.2. **De tekstspecifikke problemer** relaterer til den pågældende tekst. Det kan f.eks. være neologismer, sammensatte ord, som er skabt for tekstbudskabets skyld, ukendte ordspil, mv. Disse problemer løses altid i situationen, eftersom de er specifikke for den pågældende tekst, hvorfor der ikke er nogen generel løsning på disse problemer.

Ved at inddrage en form for behandling af oversættelsesproblemer i fremmedsprogundervisning, som naturligvis er tilpasset gymnasieelevernes niveau, ville eleverne efter min vurdering blive mere bevidste om forskellene på dansk og engelsk, herunder sproglige forskelle og kulturelle forskelle. Som nævnt i beskrivelsen af læreplanen for engelsk A i afsnit 4.1.2, skal eleverne bl.a. kunne følge inden for sprog, tekst og kultur: det engelske sprogs grammatik, ortografi og tegnsætning, det engelske ordforråd, og væsentlige sproglige og kulturelle forhold i

Storbritannien, USA samt andre engelsksprogede regioner. Netop ved at inddrage en form for behandling af oversættelsesproblemer ville det efter min vurdering være muligt at styrke elevernes kompetencer i de ovenstående faglige mål. F.eks. ville det være muligt at undervise eleverne i grammatik, tegnsætning, mv. gennem en behandling af de lingvistiske problemer i teksten.

På baggrund af ovenstående vurderer jeg, at en funktionel tilgang til oversættelse ikke udelukker, at der ikke kan knyttes an til grammatikundervisning. Det ville efter min vurdering altså stadig være muligt at behandle grammatiske problemer i forbindelse med oversættelsesopgaver. Hvorfor de 'danskerfælder', som jeg præsenterede i kapitel fire, sagtens ville kunne inddrages i undervisningen, og derigennem undervise eleverne i ordstilling, genitiv/ejefald, passivsætninger, kommaregler, forskellene på adjektiver og adverbier, mv., hvilket eleverne netop prøver kræfter med i delprøve 1. Dog vurderer jeg ikke, at en gennemgang af de grammatiske regler er tilstrækkelig, hvorfor eleverne også skal have en form for indsigt i oversættelsesteoretiske overvejelser. I forhold til gymnasiet vurderer jeg, at det ville være passende med en mindre gennemgang af skopos-teorien, herunder en diskussion af formål, oversættelsessituation og oversættelsesproblemer. Netop en inddragelse af oversættelsesproblemer i fremmedsprogundervisningen forslås ligeledes af Guy Cook og Kirsten Malmkjær.

Derudover ville eleverne kunne opnå kulturel viden og forståelse gennem en behandling af pragmatiske, kulturelle og tekst-specifikke oversættelsesproblemer. Ved at inddrage tekster eller aktiviteter, hvor de studerende skal arbejde med kulturelle forskelle, ville de efter min vurdering kunne lære at forstå den kultur, der er bag sproget. Afslutningsvist vurderer jeg, at behandlingen af oversættelsesproblemer ville give eleverne en forståelse for, hvor kompliceret oversættelse rent faktisk kan være, og endvidere at oversættelse ikke blot omhandler ordforråd og grammatik. Behandlingen af mit spørgeskema gav helt overordnet et billede af, at eleverne ikke føler, at de bliver udfordret nok gennem oversættelsesopgaver. Netop derfor kunne det være interessant at undersøge, om eleverne bliver udfordret mere ved at inddrage en form for behandling af oversættelsesproblemer i undervisningen. Behandlingen af oversættelsesproblemer kan efter min vurdering foregå på mange forskellige måder, og hvorfor skulle det ikke kunne lade sig gøre på en kommunikativ måde?

6.3 Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesaktiviteter

Som nævnt i forrige kapitel mener Guy Cook, at oversættelsesredskabet kan bruges til at løse sproglige problemer, behandle oversættelsesproblemer, erhverve viden om sprog og deres kultur og udvide elevernes ordforråd. Cook ytrer endvidere, at det sagtens kan gøres på en kommunikativ måde,

hvorfor han foreslår en række oversættelsesaktiviteter, som netop tager højde for det. Her foreslår han eksempelvis en kommunikativ behandling af oversættelsesproblemer, hvor eleverne f.eks. kan arbejde med fejlversættelser, forskellige oversættelser af samme tekst, og arbejde med diverse ordspil (Cook 2010:143). Derudover foreslår Cook en række kommunikative aktiviteter, hvor eleverne er i interaktion med hinanden, og derigennem diskutere oversættelsesproblemer og deres forståelse af oversættelserne.

Kirsten Malmkjær foreslår ligesom Guy Cook en række oversættelsesaktiviteter, som kan anvendes på en kommunikativ måde. Her gør hun først og fremmest brug af Leonardis pædagogiske oversættelsesramme, hvor der fokuseres på aktiviteter før, efter og under oversættelsen. Den ramme suppleres efterfølgende med en række aktiviteter fra hjemmesiden, *Teaching English*, hvilke er med til at give noget reelt indhold. På baggrund af det ender Malmkjær med at foreslå en række kommunikative oversættelsesaktiviteter. Her foreslår Malmkjær en aktivitet, hvor eleverne kan arbejde med grammatik og oversættelsesproblemer, ved eksempelvis at tage udgangspunkt i en madvideo. Derudover foreslår hun en aktivitet, hvor eleverne arbejder med maskinoversættelse, hvor eleverne får mulighed for at sammenligne maskinoversættelse med 'normal' oversættelse. Endvidere foreslår Malmkjær en aktivitet, hvor eleverne arbejder med at oversætte undertekster, og efterfølgende sammenligner deres oversættelse med den originale oversættelse.

Disse aktiviteter er helt overordnet et eksempel på, at oversættelse bestemt ikke behøver at være en kedelig aktivitet, hvor der udelukkende er fokus på form, grammatiske strukturer og kontrastive færdigheder. Eksempelvis finder jeg det interessant, at der kan gøres brug af en række alternative læringsmidler ved at arbejde med oversættelsesredskabet. Her nævner både Cook og Malmkjær, at der eksempelvis kan gøres brug af sange, film, tv-serier, madvideoer på en kommunikativ måde i undervisningen. På den baggrund vurderer jeg helt overordnet, at det kunne være spændende for eleverne at arbejde med disse former for oversættelsesaktiviteter. Grunden til det er, at det f.eks. ville være muligt at inddrage læringsmidler i undervisningen, som eleverne rent faktisk har et forhold til, hvilket i den grad kan være med til at motivere dem.

Jeg er endvidere af den opfattelse, at oversættelsesaktiviteterne i høj grad har deres berettigelse i fremmedsprogundervisningen, eftersom aktiviteterne kan være medvirkende til at styrke elevernes øvrige kompetencer i gymnasiet. Grunden til det er, at oversættelse helt generelt kræver færdigheder i en række øvrige kompetencer, eksempelvis læsning, tekstproduktion samt grammatiske færdigheder. Ved at anvende kommunikative oversættelsesaktiviteter, ville det efter min vurdering være muligt at arbejde med en lang række af de kernekompetencer, som er en del af fagets læreplan,

i undervisningen. Her kan eksempelvis nævnes arbejde med kulturelle forhold, grammatiske forhold, kulturelle forhold, tekstproduktion samt udvidelse af elevernes ordforråd, hvilke er blevet beskrevet i kapitel fire i dette speciale. Det vurderer jeg eksempelvis ville være muligt ved en behandling af oversættelsesproblemer, hvilket er en af de oversættelsesaktiviteter, som går igen ved både Cook og Malmkjær.

I forhold til at inddrage de oversættelsesaktiviteter, som Cook og Malmkjær foreslår, i fremmedsprogsundervisningen, ville det naturligvis ligeledes være nødvendigt at inddrage en form for oversættelsesteori, eftersom eleverne skal foretage en række oversættelsesteoretiske valg i forbindelse med aktiviteterne. Oversættelsesaktiviteterne kunne muligvis tage udgangspunkt i skopos-teorien samt Nords beskrivelse af oversættelsesproblemer, hvilken åbner muligheden op for at arbejde med pragmatiske, lingvistiske, kulturelle og tekstspecifikke oversættelsesproblemer. Som udgangspunkt vurderer jeg dog ikke, at det ville være muligt i forhold til hvordan engelskfaget fungerer i dag. Grunden til det er, at læreplanen for Engelsk A, som er blevet beskrevet i kapitel fire, ikke inddrager oversættelsesredskabet som en af kernekompetencerne eller de faglige mål i gymnasiet. En inddragelse af skopos-teorien, Nords oversættelsesteori samt Cook og Malmkjærs forslag til oversættelsesaktiviteter ville derfor kræve nogle ændringer i læreplanen for Engelsk A, hvor der helt generelt bliver åbnet op for inddragelsen af oversættelsesredskabet i undervisningen.

6.4 Den funktionelle tilgang ift. delprøve 1

Som tidligere nævnt i dette speciale, anvendes oversættelse umiddelbart på to måder i gymnasiet: som skriftlige afleveringer og som en del af delprøve 1 ved de skriftlige eksaminer. Først og fremmest vil jeg gerne slå fast, at jeg ikke vurderer, at den funktionelle tilgang kan inddrages i forbindelse med sidstnævnte. Det skyldes, at oversættelsesteksten i delprøve 1 udelukkende består af et mindre tekststykke (omkring 100 ord), hvorfor det ikke vil være muligt at analysere meddelelsessituationen, bestemme tekstens formål, identificere oversættelsesproblemer, mv. Derudover ville eleverne f.eks. heller ikke have mulighed for at behandle tekstens oversættelsesproblemer, eftersom de ikke har adgang til internettet, ordbøger, mv., hvorfor det naturligvis ikke vil kunne lade sig gøre. Jeg vurderer endvidere ikke, at eleverne har mulighed for at udarbejde ovenstående på den tid, som de har til rådighed ved delprøve 1, da de blot har 15 minutter til oversættelsesopgaven (bilag 2 & 3), hvilket ligeledes bekræftes af Tandrup og Lemming i deres ytringer om oversættelsesopgaven i delprøve 1 (Tandrup & Lemming 2003:37). Netop den form for oversættelsesopgave medfører ifølge Cay Dollerup, at eleverne får et helt forkert billede af, hvad oversættelse egentlig handler om (Dollerup

2002:16), og endda en forestilling om, at der eksisterer en en-til-en oversættelse mellem sprog (Schjoldager 2003:201). Det bekræftes ligeledes i behandlingen af mit spørgeskema, som viste at eleverne mangler forståelse for, hvad oversættelse rent faktisk handler om. Jeg finder det endvidere problematisk, at oversættelsesopgaven i delprøve 1 kræver mere end blot sproglige evner, f.eks. baggrundsviden, identificering af oversættelsesproblemer, og information om hvordan problemerne kan løses. Jeg vurderer derfor, at det ville være mest hensigtsmæssigt at erstatte oversættelsesopgaven i delprøve 1, men en anden opgave, som tester eleverne i de såkaldte kontrastive færdigheder, sådan at eleverne ikke får et helt fordrejet indtryk af, hvad oversættelse handler om. Ved at inddrage en tilpasset version af skopos-teorien i fremmedsprogsundervisning som teoretisk ramme ville eleverne i stedet lære, hvordan de kan oversætte tekster, og samtidig få indsigt i, hvad oversættelse rent faktisk handler om.

7. Konklusion

Som præsenteret indledningsvist og løbende gennem projektet, er dette speciales formål at undersøge, hvordan der kan inddrages en mere funktionel tilgang til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen og samtidig vurdere, hvordan oversættelse anvendes i fremmedsprogsundervisningen.

Gennem spørgeskemaundersøgelsen kan det først og fremmest konkluderes, at oversættelsesopgaver umiddelbart ikke er specielt udbredt på gymnasiet, hvilket stemmer fint overens med min forestilling om, at oversættelse blot anvendes i forbindelse med skriftlige afleveringer og som en del af delprøve 1. Derudover kan det konkluderes, at størstedelen af eleverne er tilfredse med, at oversættelsesopgaver både er at finde i form af afleveringer og som en del af delprøve 1 ved de skriftlige eksaminer, hvilket umiddelbart indikerer, at eleverne har et positivt forhold til oversættelsesdisciplinen. Dog kan det ligeledes konkluderes, at eleverne som udgangspunkt ikke ser oversættelse som en svær disciplin, hvilket muligvis hænger sammen med min konstatering om, at eleverne udelukkende forbinder oversættelse med ordforråd og grammatik. Derudover kan det konkluderes, at der som udgangspunkt ikke anvendes oversættelsesteorier i undervisningen på gymnasiet, hvilket bekræfter dette speciales forestilling om, at oversættelse udelukkende anvendes som en øvelse, der tester kontrastive færdigheder. På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen kan det helt overordnet konkluderes, at eleverne generelt mangler indsigt i, hvad oversættelse rent faktisk handler om, da de fleste respondenter udelukkende forbinder oversættelse med grammatik og ordforråd og derfor forbinder oversættelse med en nem disciplin. Dog mener størstedelen af respondenterne, at oversættelse fortsat skal være at finde i fremmedsprogsundervisningen, da det hjælper dem ift. at opbygge et ordforråd og få styr på grammatikken. Ovenstående resultater skal naturligvis fortolkes med forsigtighed, da der blot er tale om 57 gymnasieelever. Dog viser empirien stadig efter min vurdering visse tendenser om elevernes holdning til oversættelse i gymnasiet.

Gennem beskrivelsen af læreplanen for engelsk A og de tidligere eksamensopgaver ønskede jeg at finde ud af, hvad der egentlig forstås ved oversættelse på gymnasiet, samt hvordan oversættelse anvendes i gymnasiet. Er der tale om øvelse i fremmedsprogsundervisningen eller er der tale om oversættelse som profession? Her kan det først og fremmest konkluderes, at oversættelsesdisciplinen ikke indgår som en del af undervisningsministeriets læreplan for engelsk A på STX, hverken som en del af fagets identitet, fagets faglige mål eller under fagets kernestof, hvorfor undervisningsministeriet gennem læreplanen ikke forholder sig til, hvordan oversættelse fungerer i gymnasiet. I stedet nævnes grammatik, ordforråd, tekstopbygning, mv. flere steder i læreplanen for engelsk A, f.eks. som en del

af kernestoffet og som en del af de faglige mål. På den baggrund kan det konkluderes, at oversættelse i gymnasiet udelukkende fungerer som en form for grammatikøvelse, der hovedsageligt har til opgave at teste elevernes kontrastive færdigheder, og derfor ikke kan sammenlignes med oversættelse i professionel forstand. Det blev ligeledes bekræftet i min beskrivelse af de tidligere eksamensopgaver. Her kan det konkluderes, at oversættelsesteksterne udelukkende kan anvendes til at teste elevernes grammatiske evner samt deres ordforråd, da det f.eks. ikke er muligt at foretage en analyse af meddelelsessituationen, eftersom kildeteksterne blot er omkring 100 ord, hvorfor det heller ikke er muligt at bestemme formålet med oversættelsen. Det blev ligeledes bekræftet af Tandrup og Lemming, som argumenterede for, at det er for kompliceret for eleverne at tage højde for meddelelsesforhold i eksamenssituationen.

Gennem beskrivelsen af Nords oversættelsesteori ønskede jeg at undersøge, om dele af Nords oversættelsesteori ville kunne inddrages i fremmedsprogsundervisningen, hvilket f.eks. forslås af Anne Schjoldager. Her kan det konkluderes, at store dele af Christiane Nords oversættelsesteori er for komplicerede til at blive inddraget i undervisningen, eftersom Nord selv nævner, at den oversættelsesorienteret tekstanalyse som udgangspunkt har til formål at uddanne professionelle oversættere. Grunden til det er ligeledes, at det ikke er gymnasieskolens opgave at uddanne professionelle oversættere, hvilket ligeledes kan vurderes ud fra beskrivelsen af læreplanen for engelsk A, hvor oversættelse ikke indgår.

På baggrund af dette speciale finder jeg det interessant, at der fremadrettet eksperimenteres med at inddrage en mere funktionel tilgang til oversættelse i fremmedsprogsundervisningen. Ved at inddrage skopos-teorien som ramme for oversættelse ville eleverne kunne få en bedre forståelse for oversættelsesbegrebet. Eleverne ville blive mere bevidste om det faktum, at oversættelse rent faktisk er kommunikation, og derigennem have muligheden for at analysere meddelelsessituationen, hvilket ville kunne give eleverne en bedre forståelse for oversættelsessituationen. Gennem skopos-teorien ville eleverne lære, at enhver oversættelse har et formål, og ligeledes have mulighed for at bestemme tekstens skopos, altså grunden til at teksten skal oversættes. Derudover kan det konkluderes, at jeg gennem dette speciale både finder det interessant og gavnligt for eleverne at inddrage skopos-teoriens version af oversættelsesoplægget, skopos-teoriens tre overordnede regler og Nords beskrivelse af oversættelsesproblemer i fremmedsprogsundervisningen, som naturligvis ville skulle tilpasses gymnasieelevernes niveau. Oplægget ville kunne medvirke til at simulere autentiske oversættelsessituationer i undervisningen. Derudover ville eleverne opnå indsigt i, hvordan professionelle oversættere arbejder med oversættelse, hvilket ville udvide deres forståelse for

begrebet. Skopos-reglen ville hjælpe eleverne med at forstå, at enhver tekst har et formål. Kohærensreglen ville give eleverne en forståelse for, at oversættelsen skal være tilstrækkelig sammenhængende. Eleverne ville endvidere lære at forholde sig til de kulturelle forskelle, der er mellem sprog. Nøjagtighedsreglen ville lære eleverne, at det er vigtigt at skabe en tekst som tilfører tilstrækkelig lighed til kildeteksten, og samtidig lære at behandle tekstens sproglige egenskaber. Ved at inddrage en tilpasset version Nords beskrivelse og håndtering af oversættelsesproblemer ville eleverne muligvis kunne lære at håndtere pragmatiske, kulturelle, lingvistiske og tekstspecifikke oversættelsesproblemer. Her ville eleverne få et indblik i, hvor meget det egentlig kræver at udarbejde en god oversættelse, herunder hvilke forhold der skal tages højde for, og hvordan eleverne kan gøre det. Derfor kan det konkluderes, at eleverne gennem skopos-teorien og Nords oversættelsesteori ville få en forståelse for, at oversættelse handler om langt mere end blot ordforråd og grammatik. Eleverne ville ligeledes lære, at oversættelse ikke blot handler om overførsel af ord, men overførsel af betydning, hvorfor de samtidig ville få en bedre forståelse for begrebet 'oversættelse'.

På baggrund af Cook og Malmkjær's forslag til aktiviteter i oversættelsesundervisningen kan det konkluderes, at oversættelsesredskabet rent faktisk kan inddrages på en funktionel og ikke mindst kommunikativ måde i undervisningen. Det kan ligeledes konkluderes, at det ved inddragelse af oversættelsesaktiviteterne ville være muligt at anvende oversættelse på en spændende samt kreativ måde, hvor eleverne ville få mulighed for at arbejde med en række interessante læringsmidler i undervisningen. Endvidere kan det konkluderes, at oversættelsesaktiviteterne ville kunne være medvirkende til at styrke elevernes øvrige færdigheder i gymnasiet, såsom skrive- tale- og læsefærdigheder, og samtidig være medvirkende til at forbedre elevernes grammatiske evner, hjælpe erhverve med at erhverve kulturel viden samt hjælpe med at udvide elevernes ordforråd. Det kan ligeledes konkluderes, at skopos-teorien, Nords oversættelsesteori og oversættelsesaktiviteterne umiddelbart ikke ville kunne inddrages i undervisningen i dag på baggrund af, at oversættelse ikke fremgår i læreplanen for Engelsk A, hvorfor det ville kræve en række ændringer i læreplanen.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at jeg ikke finder det gavnligt at inddrage den funktionelle tilgang i forbindelse med delprøve 1, da eleverne ikke ville have mulighed for at analysere meddelelsessituationen eller bestemme tekstens formål. Derudover vil der ikke være mulighed for at identificere og behandle oversættelsesproblemer i teksten, eftersom eleverne ikke har adgang til diverse hjælpemidler, hvilket ligeledes ikke er muligt, da eleverne blot har 15 minutter til oversætte teksten. Ovenstående skyldes endvidere, at delprøve 1 ikke inddrager autentiske tekster på den måde, som skopos-teorien anbefaler. Derfor finder jeg gennem dette speciale det mest hensigtsmæssigt at

Oversættelse i Fremmedsprogsundervisningen

erstatte oversættelsesopgaven i delprøve 1 med en anden grammatiskopgave, som tester elevernes kontrastive færdigheder, sådan eleverne ikke ender med at få et helt fordrejet indtryk af, hvad oversættelse handler om.

8. Referenceliste

- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice*. London: Longman
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, G. (2011). Foreign Language Teaching. I M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (112-115). New York/London: Routledge.
- Dollerup, Cay. (2003). "Oversættelsens forandringer", *Anglofiles: journal of English teaching*, 130, 11-25.
- Enderud, H. (1986). Hvad kan de eksisterende teorier bruges til? I H. Enderud (ed.), *Hvad er organisations-sociologisk metode?* København: Samfundslitteratur.
- Hansen, N-H., Marckmann, B. Nørregård-Nielsen, E. Rosenmeier, S. L. & Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden* (2. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Malmkjær, K. (2013). "Translation and Language Learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A Study", *Directorate-General for Translation, European Commission*. Doi: 10.7146/hjlcb.v16i30.25722.
- Nord, C. (1994). Translation as a process of linguistic and cultural adaptation. I C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.) *Teaching translation and interpreting 2. Insights, aims, visions* (59-67). Amsterdam: John Benjamins.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. London/New York: Routledge
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a model for Translation-Oriented Text Analysis* (2. udg.). Amsterdam: Amsterdamer Publikationen zur Sprache und Literatur.
- Nørregaard-Nielsen, E. & Slot, L. V. (2008). Spørgeskemaer på internettet. I N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Eds.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (147-160). Jefferson: McFarland & Co.
- Rosenmeier, S. L. & Jeppesen, D.S. (2008). Spørgeskemakonstruktion. I N. H. M. Hansen, M. Marckmann & E. Nørregaard-Nielsen D. Pharr & L. A. Clark (Eds.), *Spørgeskemaer i virkeligheden* (61-70). Jefferson: McFarland & Co.

- Schjoldager, A. (2002). "Oversættelse i fremmedsprogsundervisningen", *Anglo files: journal of English teaching*, 123, 65-74.
- Schjoldager, A. (2003). "Translation for language purpose: Preliminary results of an experimental study of translation and picture verbalization", *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 16(30), 199-213. Doi: 10.7146/hjlc.v16i30.25722.
- Schjoldager, A. (2008). *Understanding Translation*. Aarhus: Academica.
- Schäffner, C. (1998). Skopos Theory. I M. Baker (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (235-238) London: Routledge.
- Schäffner, C. (2008). Functionalist approaches. I M. Baker, & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (115-121). London: Routledge.
- Stoddart, J. (2000). Teaching Through Translation. *British Council Journal*. Lisbon, n. 11. Tilgaaet fra: <http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-2000apr-teaching-through-translation.pdf> 27. februar 2019.
- Tandrup, B. & Lemming, K. (2003). "Oversættelse i de skriftlige eksamensopgaver: en kort beretning om opgavekommissionens procedure ved fremstilling af eksamensoversætter", *Anglofiles: Journal of English Teaching*, 130, 37-39.
- UVM. (2017a). Bilag 93: Engelsk A – stx, august 2017. *Undervisningsministeriet*. Tilgaaet fra: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/engelsk-a-stx-august-2017.pdf?la=da>. den 9. maj 2018.
- UVM. (2017b). Engelsk A – stx – Vejledning. *Undervisningsministeriet*. Tilgaaet fra: <https://uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-vejledninger-til-laereplaner/stx/engelsk-a-stx-vejledning-2018.pdf?la=da>. den 9. maj 2018.
- Vermes, A. (2010). "Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons", *Eger Journal of English Studies*, 10, 83-93.