

# Læg ikke tegnene på hylden. Put dem i *tasken*!

## Om brug af *tasks* i undervisning i kinesiske skriftegn

Mads Jakob Kirkebæk  
*Aalborg Universitet*

### Indledning

Den undervisning i kinesiske skriftegn, jeg modtog i min studietid, begyndte typisk med, at læreren gennemgik “dagens tegn”. Med udgangspunkt i William McNaughtons klassiker *Reading and Writing Chinese* (2005)<sup>1</sup> kom læreren ind på rækkefølgen af streger i de enkelte skriftegn, udtale og betydning(er). Derefter gjorde han nogle gange opmærksom på forhold, han mente kunne være os til gavn, når vi skulle lære skriftegnene udenad. Det kunne fx være, at skriftegnet for “mark”, *tián*, 田, oprindeligt var et billede af en rismark set i fugleperspektiv.

Han fortalte også “tegnhistorier”. Tegnet for “konge”, *wáng*, 王, der skrives med tre vandrette og en lodret streg, lærte han os ved hjælp af en kort dialog, der bestod af et spørgsmål og et svar: “Hvad er det, der forbinder de tre elementer jord, ild og vand?” (symboliseret af tre vandrette streger 三) “Det er kongen!” (det vil sige den lodrette streg, der får de tre vandrette streger til at hænge sammen og blive til tegnet 王, *wáng*, “konge”).

Problemet var imidlertid, at vi trods hans ihærdige anstrengelser glemte skriftegnene næsten ligeså hurtigt, som vi lærte dem. Da jeg senere selv begyndte at undervise i kinesiske skriftegn, erfarede jeg, at mange af mine studerende havde ligeså svært ved at lære skriftegn, som jeg selv havde haft det. Jeg besluttede derfor at undersøge, om der fandtes andre måder at lære skriftegn på end ved hjælp af tavleundervisning og udenadslære.

Lad os her begynde med at se på hvad litteraturen om sprogindlæring har at sige.

## **Sproglig opmærksomhed og fokus på form**

Den amerikanske sprogforsker Richard Schmidt (1990) har i en række studier påvist betydningen af, at eleven retter sin opmærksomhed mod sproget (*attention*) og lægger mærke til (*noticing*) dele af inputtet.<sup>2</sup> Ifølge Schmidt er det først, når det sker, at sprogtilegnelse kan finde sted. Det kan i hvert fald delvist forklare mine og mine studiekammeraters vanskeligheder med at tilegne os skrifttegn. Vi skrev hvert nyt skrifttegn mange gange, men tænkte ofte på noget helt andet, mens vi gjorde det! Den forklaring, Lightbown og Spada (1999: 139) giver på studerendes ofte mangelfulde *intake* i audiolingval sprogundervisning passede kun alt for godt på os: “*The students have no reason to get involved or to think about what they are saying. Indeed, some students who have no idea what the sentences mean will successfully repeat them anyway, while their minds wander off to other things*”.

## **Dannelse og afprøvning af hypoteser**

Susan Gass (1997) fremhæver også betydningen af sproglig opmærksomhed og fokus på form i den model, hun bruger til at beskrive sprogtilegnelsesprocessen.<sup>3</sup> Gass argumenterer for, at sprogtilegnelse foregår i fem trin: 1) det bemærkede (*appereived*), som svarer til det, Schmidt kalder *attention* og *noticing*, 2) det forståede (*comprehended*), 3) den indlærte del af inputtet (*intake*), 4) den integrerede del (*integration*) og 5) outputtet. Ifølge Gass er det først på modellens trin 3, at egentlig tilegnelse finder sted, og en vigtig forudsætning for at det sker – og *intake* bliver til *uptake* – er ifølge Gass og en række andre sprogtilegnelsesforskere, at de studerende arbejder aktivt med at danne og afprøve hypoteser om det sprog, der skal tilegnes. Det var der kun i meget begrænset omfang tale om, da mine studiekammerater og jeg passivt og mekanisk afskrev og memorerede skrifttegn.

## **Aktiv deltagelse og involvering**

Antagelsen om, at studerendes aktive deltagelse i sprogundervisningen har stor betydning for deres sprogtilegnelse, ligger også til grund for opstillingen af Hulstijn og Laufers Involveringshypotese (se Laufer og Hulstijn 2001; Hulstijn og Laufer 2001). Involveringshypotesens grundlæggende påstand er, at jo mere, studerende involverer sig og aktivt ar-

bejder med ukendte ord, de møder, jo større er sandsynligheden for, at de husker ordene på både kort og lang sigt. Derfor er opgaver/tasks med en høj involveringsgrad mere effektive til ordforrådsindlæring end opgaver/tasks med en lav involveringsgrad. Når Hulstijn og Laufer skal afgøre, om en opgave/task har høj eller lav involveringsgrad, ser de på tre faktorer: behov (*need*), søgning (*search*) og evaluering (*evaluation*). Både behov, søgning og evaluering kan være stærk(t) (*strong*), moderat (moderate) eller fraværende (*absent*). En ordforrådsopgave, som den studerende føler et stort behov for at løse (er meget motiveret for), hvor der skal arbejdes aktivt for at finde mulige løsninger og bruges energi på at vurdere og vælge de rigtige ord, vil således ifølge Hulstijn og Laufer øge sandsynligheden for, at de studerende husker og tilegner sig ordene.

## **En task-støttet tilgang til undervisning i kinesiske skrifttegn**

Mit forslag til operationalisering af de ovennævnte teorier er en række *tasks*, som jeg har udviklet til undervisning i kinesiske skrifttegn. I det følgende vil jeg introducere tre forskellige typer.

### **Task 1 “Find det rigtige skrifttegn”**

Task 1 er et eksempel på en lukket, bunden informationskløftøvelse, som de studerende er nødt til at samarbejde om at løse.<sup>4</sup> De arbejder sammen i par. De får hver et kort med skrifttegn. De må ikke se hinandens kort. Der er de samme skrifttegn på begge kort, men de står i forskellig orden. På skift skal de studerende forklare hinanden, hvordan skrifttegn markeret med en pil ↓ og bogstaverne A, B og C på deres kort ser ud, så deres partner kan finde det tilsvarende tegn på sit kort. I stedet for mekanisk at afskrive og på den måde forsøge at lære tegnene udenad, arbejder de studerende her aktivt med dem. Det fremmer sprogtilegnelsen, fordi kognitive processer aktiveres, når de studerende skal analysere og beskrive tegnene,<sup>5</sup> og derudover giver *tasken* de studerende øvelse i forskellige kommunikative færdigheder: de læser skrifttegn, de forklarer dem mundtligt for hinanden, de lytter til hinandens forklaringer, de forhandler om betydning, og de trænes i brugen af kommunikationsstrategier. Derudover udgør *tasken* et virkeligt kom-

unikativt problem, der skal løses, og den giver de studerende mulighed for at øve færdigheder relevante i det virkelige liv: f.eks. at forklare, hvordan et tegn ser ud, over telefonen.

Afhængig af de studerendes niveau kan *tasken* indledes med en eller to *før-tasks*:

### **Før-task I**

Læreren underviser i eller repeterer de (dele af) skrifttegn, som de studerende skal bruge i *tasken* (女, 马, 门, 口, 言, 五, 也, 人 等).

### **Før-task II**

Læreren underviser i eller repeterer de præpositionsforbindelser, som de studerende skal bruge i *tasken*: over (在 上面, *zài shàngmiàn*), under (在 下面, *zài xiàmiàn*), udenfor (在 外面, *zài wàimiàn*), indenfor/-i (在 里面, *zài lǐmiàn*), i midten (在 中间, *zài zhōngjiān*), til venstre (在 左边, *zài zuǒbiān*) og til højre (在 右边, *zài yòubiān*).

<p><b>Task 1: Find det rigtige skrifttegn – en lukket, bunden informationskløftøvelse</b></p>
---

### **Kort 1: instruktion til studerende 1**

Beskriv de skrifttegn, der er markeret med en pil på dit kort, så din partner kan finde dem. Begynd med det skrifttegn, der udover pilen er markeret med et A. Når du har beskrevet dit første tegn, bytter I roller. Så er det din partners tur til at forklare. Marker det skrifttegn, han/hun beskriver med en cirkel og et 1-tal. Så er det din tur igen. Fortsæt med at skiftes til I har været alle tegn igennem.

**Eksempel:** skrifttegnet 姓 *xìng* (efternavn) kan fx beskrives på følgende måde: ‘女’在左边, ‘生’在右边, *nǚ zài zuǒbiān, shēng zài yòubiān* (“kvinde” til venstre, “at føde” til højre).

↓	↓	
A	B	C
妈	问	语
		↓
A	B	C
她	吗	认

### Kort 2: instruktion til studerende 2

Lyt til din partners forklaring. Marker det skrifttegn, han/hun beskriver med en cirkel og et 1-tal. Beskriv derefter det første af de skrifttegn, der er markeret med en pil på dit kort, så din partner kan finde det. Begynd med det skrifttegn, der udover pilen er markeret med et A. Når du har beskrevet dit første tegn, bytter I roller igen. Fortsæt med at skiftes til I har været alle tegn igennem.

**Eksempel:** Skrifttegnet 会 *huì* (at kunne) kan fx beskrives på følgende måde: ‘人’ 在上面, ‘云’ 在下面, *rén zài shàngmiàn, yún zài xiàmiàn* (“menneske” foroven, “sky” forneden).

	↓	
A	B	C
问	语	妈
↓		↓
A	B	C
吗	认	她

### Efter-task

Som efter-task kan man diskutere andre måder at “stave” et skrifttegn på, fx ved hjælp af navnene på de streger, der indgår i skrifttegnet eller ved at referere til hyppigt forekommende ord, som tegnet indgår i. 人 /*rén*/person kan beskrives som en *piě*-streg til venstre og en *nà*-streg til højre. Men *rén* kan også beskrives ved at referere til et af de hyppigt

forekommende og almindeligt kendte ord, det optræder i, fx *rénmín* /人民/folk. *Rén* forklares så som “*rén* i *rénmín*” (人民的人/ *rénmín* de *rén*).

### **Task 2 “Byg et skrifttegn”**

Den anden *task*, jeg vil introducere her, er en åben, ubunden delt informationsøvelse, som går ud på at identificere og kombinere information. Som det var tilfældet i *Task 1* arbejder de studerende i par. De skal først kombinere og sætte tegnkomponenter sammen til hele skrifttegn, og derefter skal de tjekke i ordbogen, om de tegn, de har konstrueret, rent faktisk findes. Denne *task* har et godt indlæringspotentiale, fordi de studerende lærer nogle af grundkomponenterne i kinesiske skrifttegn at kende, samtidig med at der er gode muligheder for “sproglig forhandling”. Opgaven med at kombinere to eller flere komponenter til tegn stimulerer også kognitive processer, som er vigtige for sprogtilægnelsen, og så giver *tasken* god øvelse i ordbogsopslag, som de studerende får brug for i det virkelige liv.

Formålet med *Task 2* “Byg et skrifttegn” er at få de studerende til at fokusere deres opmærksomhed på nogle af de grundkomponenter, kinesiske skrifttegn er opbygget af, og motivere dem til at opstille og afprøve hypoteser om mulige måder at kombinere dem på.

Alt efter de studerendes niveau kan læreren eventuelt begynde med en eller to *før-tasks*:

#### **Før-task 1**

Klassen diskuterer, hvor mange forskellige komponenter følgende skrifttegn er opbygget af:

请 闻 中 钟 情 闷

#### **Før-task 2**

Læreren sætter de studerende sammen i par. For at hjælpe dem i gang giver læreren dem følgende ord på dansk, som de kan “skrive” ved at kombinere tegnkomponenter fra Boks 1 og 2 nedenfor. Ordene er *land*, *han*, *at gøre* og *god*, som de studerende tidligere er blevet præsenteret for på kinesisk. Derefter går de studerende selv videre med *tasken*:

**Task 2: Byg et skrifttegn – en åben, ubunden delt informationsøvelse**

**Instruktion**

Arbejd sammen i par. Brug komponenter fra Boks 1 og 2 – eller flere komponenter fra samme boks – til at “skrive” så mange skrifttegn som muligt. I kan skiftes og se, hvem der kan “skrive” flest tegn.

**Boks 1**

口	讠	工
木	夕	广
日	女	心
彳	大	八
父	云	月
田	亻	口

**Eksempel**

Studerende A vælger fx 女 *nǚ* fra Boks 1 og 生 *shēng* fra Boks 2 for at “skrive” 姓 *xìng*/efternavn, og studerende B fortsætter og bruger fx 亻 *rén* fra Boks 1 og 尔 *ěr* fra Boks 2 til at skrive 你 *nǐ*/du/dig og sådan fortsætter de, så længe de kan. De studerende må også godt bruge to komponenter fra samme boks til at “skrive” et skrifttegn.

**Boks 2**

生	青	力
只	门	丁
子	马	巴
土	也	尔
人	丶	又
乍	刀	玉

**Efter-task**

Læreren beder de studerende tjekke de skrifttegn, de har skrevet, i en ordbog (måske finder de ud af, at nogle af dem slet ikke eksisterer!), og derefter skrive sætninger med mindst 10 af dem.

**Task 3 Hvordan udtales skrifttegnet?**

Den tredje og sidste *task*, jeg vil introducere her, er en lukket, bunden, delt, leksikalsk gætteøvelse, som har til formål at udvikle de studerendes evne til at foretage kvalificerede gæt om udtale af skrifttegn.

Over 90% af alle kinesiske skrifttegn er indholds- og lydsammensætninger (形声, *xíngshēng*), som består af to dele: en radikalsangiver (en betydningsangiver) og et fonetikum (en lydangiver).<sup>6</sup> Radikalen, som består

af en eller flere streger, fortæller, hvilken overordnet betydningskategori et skrifte tegn tilhører. Indeholder et skrifte tegn fx radikalen kǒu, 口, har tegnet noget med “mund”, “åbning”, “indgang” eller “hul” at gøre, men kan optræde i ord, som betydningsmæssigt ligger langt fra hinanden: fx jìnkǒu, 进口, import og kǒuyīn, 口音, accent. Radikalen angiver således langt fra altid et skrifte tegns præcise betydning.

Ud over radikalen findes der som nævnt ovenfor også et fonetikum i de fleste tegn. Det er ekstra streger, der indikerer, hvordan tegnet blev udtalt, da det blev skabt. Da det for de fleste tegns vedkommende skete for hundreder, hvis ikke tusinder af år siden, indeholder fonetikummet ikke altid præcis information om den nuværende udtale.

Det har været en udbredt forestilling, at man ud fra et ukendt skrifte tegns form ofte ville kunne gætte dets betydning, men ikke dets udtale. Faktisk forholder det sig lige omvendt. Ofte kan man – ud fra fonetikummet – slutte sig til et ukendt tegns omtrentlige udtale, men sjældent dets betydning.<sup>7</sup> Se nedenstående eksempler:

	Tegnet,	som består af radikalen	og fonetikummet	og betyder
1.	问 wèn	口 kǒu, mund	阂 mén, dør	at spørge
2.	河 hé	氵 shuǐ, vand	可 kě, godkende, kunne	en flod
3.	请 qǐng	言 yán, tale	青 qīng, blå, grøn	at anmode om

I eksempel 1 ovenfor kan man se, at fonetikummet “mén” relativt præcist angiver udtalen af ordet “wèn” – at spørge (tonen undtaget): Vokaler og slutkonsonanter i “mén” og “wèn” udtales ens, mens startkonsonanterne er (lidt) forskellige. Det samme gælder eksempel 2. Vokalen i fonetikummet “kě” er nøjagtig den samme som i ordet “hé” – flod, og startkonsonanterne “k” og (kinesisk) “h” ligger også relativt tæt på hinanden. Endelig angiver fonetikummet “qīng” i eksempel 3 præcist udtalen af ordet “qǐng” – at anmode om. Mens det er relativt let at gætte et ukendt skrifte tegns udtale, fordi de fleste fonetikummer kun kan udtales på en eller få måder (Se også *Task 3* nedenfor), så er det særdeles vanskeligt at gætte et skrifte tegns betydning ud fra radikalen. Vand-radikalen fra eksempel 2, 氵 shuǐ, optræder fx i så forskellige ord som hàn, 汉 (Han-kineser), tāng, 汤 (suppe), lèi, 泪 (tåre) og méi, 没 (ikke).



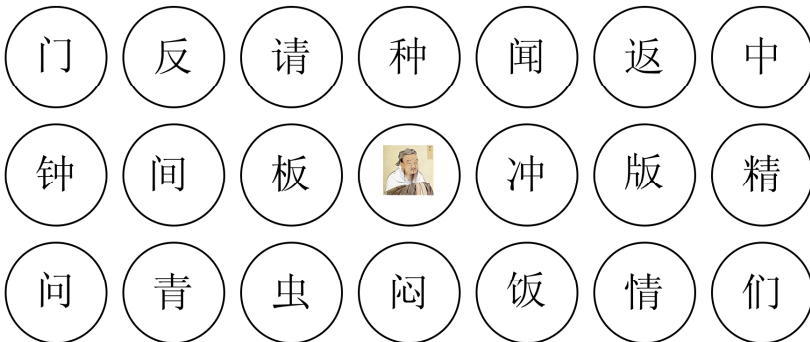
### Før-task

Læreren underviser i eller repeterer udtalen af skrifttegnene 中, 门, 青, 反, 等.

### Task 3: Hvordan udtales tegnet? – en lukket, bunden, delt leksikalsk gætteøvelse

#### Instruktion

Arbejd sammen i par. Hjælp hinanden med at inddele skrifttegnene nedenfor i fire grupper efter fonetikum (lydangiver). Skrifttegn med samme fonetikum skal i samme gruppe. Hvis I ikke kender skrifttegnene, må I gætte. I må ikke bruge hjælpemidler til at løse opgaven.



Derefter begynder de studerende at arbejde og udfylde Skema 1. Gør de det korrekt, kommer det til at se ud som nedenfor:

#### Skema 1

Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
种	门	反	青
中	闷	饭	请
钟	们	返	情
冲	问	板	精
虫	闻	版	
	间		

Når skemaet er udfyldt, får de studerende følgende instruktion i at løse *taskens* del 2:

### Instruktion

Tjek udtalen af skrifttegnene i de fire grupper, I har inddelt dem i. Nu må I gerne bruge hjælpemidler. I skal finde ud af, om nogle af de skrifttegn, I har placeret i én gruppe, skal fordeles i flere. Fordel skrifttegnene efter udtale i Skema 2 nedenfor.

Efter de studerende har tjekket skifttegnenes udtale, fordeler de sig på følgende måde:

### Skema 2

Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4	Gr. 5	Gr. 6	Gr. 7	Gr. 8	Gr. 9
<i>zhong</i>	<i>chong</i>	<i>men</i>	<i>wen</i>	<i>jian</i>	<i>fan</i>	<i>ban</i>	<i>qing</i>	<i>jing</i>
种	冲	门	问	间	反	板	青	精
中	虫	闷	闻		饭	版	请	
钟		们			返		情	

*I taskens* tredje og sidste del får de studerende til opgave at opstille deres egne udtaleregler efter følgende skabelon:

Når et skrifttegn indeholder X som fonetikum, giver det en indikation af udtalen. Skrifttegnet udtales enten X' eller X'' (eller X''').

### Efter-task

Klassen diskuterer, hvordan de forskellige udtaler af 中, 门, 青 og 反 adskiller sig fra hinanden (fx aspireret/uaspireret).

*Task 3* har et godt indlæringspotentiale, fordi den gør de studerende opmærksomme på, at det ofte er muligt at gætte et skrifttegnets udtale ud fra dets lyddel. Noget, der fx vil være en stor hjælp, når de skal slå ukendte ord op i ordbogen. Derudover giver *tasken* de studerende god mulighed for at “forhandle om udtale” og træner dem i at bruge kvalificerede gæt som kommunikationsstrategi. Endelig lærer de studerende i *tasken*, hvordan nogle almindeligt forekommende fonetika kan udtales.

## Konklusion

Både som studerende og underviser har jeg oplevet de kinesisk skrifttegn som den sværeste del af det at lære kinesisk. Efter at den første eufori over at møde et nyt skriftsystem har lagt sig, og hverdagen med tavleundervisning og udenadslære melder sig, så mister mange studerende modet, lysten og interessen for skrifttegnene. I artiklen argumenterer jeg for, at det ikke behøver at være sådan. Med udgangspunkt i udvalgte sprogtilægnelsesteorier giver jeg tre konkrete bud på, hvordan *tasks* kan bruges i arbejdet med skrifttegn og forhåbentlig være med til at motivere de studerende og fremme tilegnelsen af skrifttegn.

Opfordringen til underviserne lyder: læg ikke tegnene på hylden. Put dem i *tasken* og brug *tasks* som et af flere værktøjer til at undervise i kinesiske skrifttegn.

## Litteratur

- DeFrancis, John. 1984. *The Chinese Language: Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Ellis, Rod. 2003. Tasks in SLA and language pedagogy. Kapitel 1 i Rod Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 1-35.
- Gass, Susan. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henriksen, Birgit. 2009. Det oversete ordforråd. I Michal Byram, Annette Søndergaard Gregersen, Birgit Henriksen, Anne Holmen, Karen Lund, Merete Olsen, Lars Stenius Stæhr (red.) *Sprogfag i forandring: pædagogik og praksis*. Gylling: Samfundslitteratur. 205-229.
- Hulstijn, Jan H., Batia Laufer. 2001. Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language Learning* 51:3, 539-558.
- Kirkebak, Mads Jakob. 2008. At skrive kinesisk: Mere end blot et penselstrøg?. *Sprogforum – tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik* 44, 25-36.
- Laufer, Batia, Jan H. Hulstijn. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement, *Applied Linguistics* 22, 1-26.

- Lightbown, Patsy M., Nina Spada. 1999. Second language learning in the classroom. Kapitel 6 i Patsy M. Lightbown og Nina Spada, *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press. 137-182.
- McNaughton, William. 2005. *Reading and Writing Chinese: A Comprehensive Guide to the Chinese Writing System*. Singapore & Boston: Tuttle Publishing.
- Robinson, Peter. 2001. Task complexity, cognitive resources and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. I Peter Robinson (red.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 287-318.
- Schmidt, Richard. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Unger, J. Marshall. 1990. The very Idea. The Notion of Ideogram in China and Japan. *Monumenta Nipponica* 45:4, 391-411.

## Noter

1. Der findes flere udgaver af bogen. Den første er fra 1979.
2. Her refereres Schmidt efter Henriksen (2009: 208).
3. Her refereres Gass efter Henriksen (2009: 208-209).
4. Denne *task* er inspireret af Rod Ellis (2003: 18).
5. For et studie af sammenhængen mellem en *tasks* kognitive kompleksitet og sprogtilegnelse se Robinson (2001).
6. Dette og de følgende afsnit om kinesiske skrifttegnets opbygning bygger på og er til dels identisk med Kirkebæk (2008: 29-30).
7. Det var Hartmut Haberland, der henledte min opmærksomhed på dette forhold. Se i øvrigt DeFrancis (1984) og Unger (1990).

## Reference

Kirkebæk, Mads Jakob. 2011. Læg ikke tegnene på hylden. Put dem i *tasken*! Om brug af *tasks* i undervisning i kinesiske skrifttegn. *KULT 9. Einspruch – Objection – Indsigelse. Essays in Honor of Hartmut Haberland.* 53-64.

*KULT* is available online at:  
[www.postkolonial.dk](http://www.postkolonial.dk)

