

## **Indledning**

Der er næppe nogle som vil hævde, at fremmedsprogsundervisningen ikke bør inddrage skriftlighed. Foruden at være en magtfuld og yderst brugbar kommunikativ færdighed, så er evnen til at kunne skrive på et fremmedsprog også et effektivt middel til tilegnelse af ny viden og potentielt et redskab til kreative udfoldelser. Desværre bliver skriftlighed ofte betragtet som den tunge del af fremmedsprogsundervisningen. Det er en stor intellektuel udfordring at skrive sammenhængende og præcist på et fremmedsprog, og det kræver en betydelig individuel indsats.

Udviklingen af den mundtlige sprogfærdighed er bestemt også en kompliceret aktivitet, men visse betingelser gør det dog lettere at kommunikere mundtligt end skriftligt. På fransk er det for eksempel en udfordring, at mange ord har samme den udtale, men staves forskelligt. Dette forhold behøver ikke volde eleven problemer i en mundtlig dialog, men det kræver specifik viden om de enkelte ord i en skriftlig fremstilling.

Skriftsproget bliver ofte set som modsætningen til talesproget. Denne opgave arbejder imidlertid med en bredere definition, for skønt man bestemt kan konstatere forskelle mellem talt og skrevet sprog, er skellet mellem de to medier dog heller ikke altid fuldstændigt skarpt. Særligt med den stigende fremvækst af elektroniske medier kan man konstatere eksempler på kommunikation, hvor skriftsprog opfører sig ligesom talesprog. Dette udfordrer vores traditionelle opfattelser af både mundtlighed og skriftlighed.

Denne opgave vil indledningsvist give en definition af skriftsprog. Dernæst vil begrebet hybridgenrer blive præsenteret med et par eksempler. Efterfølgende vil gymnasiebekendtgørelserne for fransk som fortsættersprog blive undersøgt med særligt henblik på retningslinjerne for skriftlighed og genrevalg. Eksempler på måder at inddrage skriftlighed i franskundervisningen vil herefter blive kommenteret. På denne baggrund vil opgaven til slut diskutere, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at introducere et udvidet skriftlighedsbegreb og eventuelle hybridgenrer i franskundervisningen.

## **Hvad er skriftsprog?**

Ved første øjekast kan den grundlæggende forskel mellem talesprog og skriftsprog virke ganske ligetil; talesprog er det vi taler, mens skriftsprog er det vi skriver. En mere nuanceret definition er imidlertid på sin plads, og særligt hvis vi skal forstå hybridgenrerne. Mosegaard Hansen (2000 : 9) fremhæver, at en skarp skelnen imellem det foniske og grafiske medium er en forsimplet dikotomi, som ikke giver en fyldestgørende forståelse af genrer. I stedet mener Hansen, at man snarere bør opfatte sproglige ytringer

(skriftligt såvel som mundtligt realiserede) som noget, der kan inddeles på et kontinuum med et væld af varianter mellem sine yderpoler.

Frem for at operere med *skriftsprog* og *talesprog* som de to yderpoler, har forskerne Koch og Oesterreicher foreslået at skelne mellem henholdsvis *kommunikativ nærhed* og *kommunikativ distance*. Sproglige ytringer som befinder sig mod den kommunikative nærhedspol vil typisk realiseres gennem tale, mens sproglige ytringer ved den kommunikative distancepol typisk vil forekomme på skrift.

Nærhedspolen er kendetegnet ved at have en lille eller ingen grad af offentlighed, da ytringen oftest kun er rettet mod få modtagere. Som navnet også antyder, er nærhedspolen ydermere karakteriseret ved en høj grad af intimitet mellem de kommunikerende parter. En høj grad af intimitet vil blandt andet sige, at parterne kender hinanden godt, og at de har en fælles viden og erfaringer, som de kan trække på i kommunikationssituationen (Mosegaard Hansen 2000 : 10).

Herudover vil parterne også typisk udvise følelsesmæssigt engagement, hvilket både kan vise sig som interesse for hinanden eller for emnet, der tales eller skrives om. Derudover er kommunikationen i nærhedspolen kontekstafhængig, spontan, dialogisk, og den involverer ofte størrelser, som er i de kommunikerende parter fysiske nærhed. Herudover taler man også om fysisk nærhed i tid, hvilket vil sige at kommunikationen typisk sker i realtid.

Eftersom den kommunikative distance udgør skalaens anden yderpol, kan dennes karakteristika beskrives som kontraster til den kommunikative nærheds karakteristika. Det vil altså sige, at kommunikation i distancepolen ofte har en højere grad af offentlighed og en lavere grad af intimitet og følelsesmæssigt engagement. Kommunikation som ligger tæt ved distancepolen vil også typisk kræve forberedelse, være uafhængig af den fysiske nærhed og kontekst, have en større emnebundethed og være mere monologisk i sin natur.

Det er dog vigtigt at slå fast, at Koch og Oesterreichers model ikke skal forstås kategorisk, men i højere grad bør ses som en skala, der afspejler tendenser. En ytring godt have mange træk, der typisk forbindes med nærhedspolen, og samtidig blive realiseret skriftligt (og omvendt). Desuden er det heller ikke utænkeligt, at autentisk kommunikation viser sig mere nuanceret, end Koch og Oesterreichers model giver anledning til at tro.

Som Mosegaard Hansen (2000 : 11-12) påpeger, kan en samtale for eksempel sagtens skifte i intensiteten af følelsesmæssigt engagement hos de talende, hvis emnet for samtalen skifter. To kollegaer kan begynde en neutral samtale med specialiseret fagsprog om et arbejdsrelateret emne, men henimod slutningen af samtalen spørger den ene kollega muligvis, hvordan begravelsen af den anden kollegas mor gik i

weekenden. Naturligvis vil kollegaernes sprog og adfærd ændre sig, da et sådant emne er ømtåleligt og derfor kræver en anden tone.

## Hybridgenrer

I forlængelse af Koch og Oesterreichers inddeling af kommunikativ nærhed og distance, vil jeg nu kort give en definition af begrebet *hybridgenre*. Grundlæggende kan man starte med at konstatere, at der knytter sig særlige konventioner og dermed også forventninger til bestemte genrer. Genrer skal i denne forbindelse ikke forveksles med litterære genrer, men forstås i mere bred forstand som afgrænsede typer af autentisk kommunikation. Det er ikke overraskende, at der findes forskellige sproglige spilleregler alt efter hvilken situation, man befinder sig i. Vi kan naturligvis ikke bruge samme sprog i en videnskabelig artikel som vi ville bruge over en kop te i vores bedstemors selskab.

Det er derimod interessant, når vi støder på kommunikation, som ikke så let lader sig placere i de allerede etablerede kategorier, og det er ved disse tilfælde, at begrebet *hybridgenre* henter sin eksistensberettigelse. Begrebet bygger på de førnævnte underliggende forventninger til forskellige kommunikationssituationer, og det rummer den slags kommunikation, som hverken er fuldkommen talesprog eller skriftsprog. Erling Strudsholm (2009 : 445) giver følgende definition:

”Ud over tale- og skriftsprog kan vi finde eksempler på mere eller mindre skriftsprogsagtigt talesprog og omvendt. [...] Endvidere kan vi tale om en række hybrider mellem tale og skrift, ikke mindst inden for de nye medier som e-mail, chat og sms.”

I forhold til Koch og Oesterreichers model, ville en hybridgenre kunne have mange af nærhedspolens træk, men samtidigt blive realiseret i skriftsproget. Det modsatte tilfælde, hvor en ytring med mange af distancepolens karakteristika bliver realiseret mundtligt, ville ligeledes være en hybridgenre.

Blandingen af skrift- og talesprog i en fransksproget kontekst kunne vise sig ved de uformelle forkortelser, som man hyppigt finder i sms- og chatsprog. Når unge fransktalende for eksempel skriver *C vrai*, *B1 sur* eller *TOQP?* til hinanden i sms'er, udnytter de at deres modtager har en baggrundsviden om det franske sprogs udtale, som gør dem i stand til at afkode deres ikke standardiserede sprogbrug.

Fra et strengt traditionelt skriftligt synspunkt er de tre sms'er nemlig ikke forståelige. Første sms kræver, at man som modtager ved, at udtalen af bogstavet C er sammenfaldende med den sætningsintroducerende chunk *C'est*<sup>1</sup>, og på denne måde inddrager ytringen mundtligt sprog i et skriftligt produkt.

På samme måde giver *B1sur* heller ikke mening isoleret set, da det ikke er et ord vi kan genkende fra det standardiserede franske skriftsprog. Her udnyttes det, at nasalvokalen i tallet 1 udtales på samme måde som nasalvokalen i adverbiet *bien*<sup>2</sup>. Herudover vil den manglende accent circonflexe i ordet *sur* næppe forvirre modtageren, da denne kender til udtrykket *bien sûr* og i øvrigt ved, at *sur* og *sûr* udtales på samme måde.

Ved den tredje sms, *TOQP?*, udnyttes det ligesom ved *C vrai*, at modtageren kender udtalen af franske bogstaver i isoleret kontekst. Bogstavet T har den samme udtale som sammentrækningen *t'es*<sup>3</sup>. Bogstaverne O, Q og P udtales henholdsvis [o], [ky] og [pe], og når de sættes sammen i denne rækkefølge, svarer de til udtalen af adjektivet *occupé*. Læst som en helhed får modtageren af beskeden altså spørgsmålet *T'es occupé?* ("Har du travlt?")

I disse eksempler blandes de kommunikerende parter viden om talt sprog altså med deres evne til at afkode skrevet sprog. Herudover er der tale om en hybridgenre, fordi træk fra den kommunikative nærhedspol pludselig dukker op i et skriftligt medie. Hvilke træk fra nærhedspolen er her på spil? Det er først og fremmest nærliggende at nævne, at det er uformelt at bruge de førnævnte forkortelser, og det er af den grund rimeligt at antage, at disse udtryk i langt de fleste tilfælde vil blive brugt mellem parter, der kender hinanden godt. Afsender og modtager har dermed en høj grad af intimitet og følelsesmæssigt engagement.

Navnlig på fransk er dette parameter mærkbart, hvor nærhed eller mangel på samme også tydeligt kan vise sig ved valget af pronomen, man titulerer sin samtalepartner med. Hvor *vous* bruges til at markere høflighed og social distance, bruges *tu* mellem parter, der kender hinanden godt (jf. *T'es occupé?*). Herudover er det sms'ens typiske format, at kun en enkelt modtager er tiltænkt. Det er med andre ord en kommunikationsform som er privat snarere end offentlig, hvilket også ville pege mod nærhedspolen.

En hybridgenre kan dog også vise sig med modsatte fortegn. Dette er for eksempel tilfældet, når en professor på et universitet giver en forelæsning. Til trods for at professoren formidler sit budskab gennem tale, vil indholdet i hans forelæsning alligevel pege imod distancepolen. Forelæsningen som genre er først

---

<sup>1</sup> En fonetisk transskription af bogstavet C er [se]. Dog kan chunken *C'est* både udtales [s\_e] og [s\_ε].

<sup>2</sup> *Bien* transskriberes til [bjɛ̃]. Selvom *un* (tallet 1) traditionelt transskriberes til [œ̃]-nasalvokalen, er der dog en tendens til at udtale ordet med samme nasalvokal som *bien*, altså: [ɛ̃].

<sup>3</sup> Udtalen transskriberes til [te]. På standardfransk ville man dog advokere for at skrive *tu es*.

og fremmest intenderet et stort antal modtagere (jf. høj grad af offentlighed). Derudover er den monologisk frem for dialogisk, og kræver nøje planlægning. Herudover er den bundet af det emne, den behandler, og er ideelt set uafhængig af tid og sted. Sidstnævnte kendetegn er væsentligt, da det sætter professoren i stand til at levere samme forelæsning igen næste år på et andet sted og for et andet publikum.

Et andet eksempel på mundtlig kommunikation med mange træk fra distancepolen kunne være en nyhedsoplæsning. Eftersom denne slags kommunikation realiseres på nationalt TV må man sige, at der er tale om en høj grad af offentlighed. Herudover er nyhederne undervejs i skriveprocessen blevet skræddersyet til deres publikum af en eller flere journalister, og er altså planlagt snarere end spontan. Typisk vil der ikke være nogen intimitet mellem afsender og modtager, men modsat eksemplet med forelæsningen, vil nyhedsoplæsningen ikke være uafhængig af tid, da nyheder netop defineres som noget aktuelt.

Det er igen vigtigt at huske på, at den indledende skellen mellem kommunikativ nærhed og distance bestemt ikke er mejslet i granit. Der vil altid være flere variationsmuligheder, og et sprogs potentiale og begrænsninger vil aldrig være statiske, fordi sprog i sig selv er foranderlige og dynamiske. Ligesom Koch og Oesterreicher, understreger Strudsholm (2009 : 445) da også, at forskellene mellem skrift og tale skal forstås som liggende på et ”kontinuum fra skriftlig til mundtlig fremstilling med en række mellemtrin [...]”. Der lægges altså ikke op til et firkantet genrebegreb her.

Denne opgaves fokus er som nævnt skriftlighed, og hybridgenerne, som realiseres i det grafiske medium, er derfor af størst relevans i denne sammenhæng. Pointen med også at give en karakteristik af det talte sprog i denne forbindelse var, at kendskab til dette modsatte medium tjener til at opnå en mere dybdegående forståelse af det skriftlige medium. Herudover er hybridgenerne jo netop en blanding af det skrevne og det talte sprog, hvilket taler for at give en definition af begge dele.

De elektroniske medier er vokset mere og mere de sidste par år, og i dag er det de færreste gymnasieelever (hvis overhovedet nogen!), der ikke har en konto på en eller flere sociale medier. Det specielle hybridsprog, som disse nye medier afføder, udvider vores idéer om, hvad skriftlighed og mundtlighed vil sige. Det er værd at beskæftige sig på gymnasieniveau med dette felt, fordi eleverne selv er forbrugere af de digitale medier, og det er utvivlsomt altid motiverede at arbejde med noget, man kan spejle sig i. Herudover vil en skærpet genrebevidsthed kunne være med til at udvikle elevernes kritiske sans, hvilket er relevant både når de læser andres tekster og selv aktivt producerer tekster. Dog skal man som underviser naturligvis også rette sig efter, hvad gymnasieuddannelsen officielt foreskriver. De næste afsnit vil kigge nærmere på, hvilken rolle skriftlighed og genrer har på fransk fortsættelsesniveau i gymnasiet.

## Skriftlighed i gymnasiebekendtgørelser

Grundlæggende er gymnasiebekendtgørelserne for faget fransk på fortsætterniveau baseret på et funktionelt sprogsyn. Både for fransk fortsættersprog A og fortsættersprog B står som et af fagets formål, at eleverne udvikler deres evne til at *kommunikere* på fransk. Derudover nævner bekendtgørelserne, at fagets discipliner primært fokuserer på *anvendelsesaspektet* af faget, og at ”sammenhængende sprogbrug er vigtigere end korrekthed i detaljen.” Der lægges altså hovedvægt på at udvikle elevernes kommunikative færdigheder.

Dette er dog ikke ensbetydende med, at sprogets grammatik ikke også vægtes. Som kernestof nævnes blandt andet i bekendtgørelserne, at eleverne skal lære ”de grundlæggende principper for sprogets opbygning og anvendelse, både vedrørende samtalers og teksters struktur og vedrørende den relevante syntaks og morfologi.” Her er ordet *relevante* vigtigt at bemærke. Formuleringen giver indtryk af, at grammatikken i sig selv ikke er afgørende for undervisningen. Den bør kun inddrages i et relevant omfang, der i øvrigt supplerer den kommunikative målsætning.

Man kan spørge sig selv, hvem der afgør, hvad *relevant* vil sige i denne sammenhæng, og på hvilken baggrund beslutningstagerne baserer deres opfattelse. En sådan vurdering må nødvendigvis knytte sig til hvilke fremtidsmål der stiles mod i fransk på fortsætterniveau i gymnasiet. I undervisningsministeriets tilhørende vejledning til franskfagets bekendtgørelser fremhæves som fremtidsmål udviklingen af elevernes interkulturelle kommunikative kompetence. Det er i den forbindelse vigtigt, at eleverne bliver i stand til at kommunikere vellykket på fransk, og vejledningen understreger, at alle fire sprogfærdigheder (lytte, læse, tale og skrive) er vigtige at lære. Derudover skal eleverne kunne reflektere over deres egen kultur og sætte den i relation til frankofone kulturer.

Endelig fremhæves det også, at franskfaget (og for så vidt hele den gymnasiale uddannelse) skal bidrage til elevernes *almene dannelse*. Men hvad er så *relevant* at lære i den forbindelse? Idealet om dannelse kan umiddelbart være svært at forene med et meget anvendelsesfikseret syn på fremmedsprog. At have et solidt kendskab til de store litterære og filosofiske strømninger i Frankrig er højst sandsynligt sværere at rubricere som en håndfast, karriereforbereende kompetence til CV’et.

Ikke desto mindre er et lands kultur (herunder litteratur) altid integreret og reflekteret i dets sprog, og er man totalt uvidende om et lands kulturelle tankegods, risikerer man hurtigt at komme til kort, når man skal kommunikere ude i den virkelige verden. For at få en dybere indsigt i et sprogs litteratur, er gode læse- og skrivefærdigheder fuldstændigt afgørende, da analyse, fortolkning og oversættelse alle er områder, der knytter sig til det skrevne ord. Bekendtgørelsernes store fokus på sprogets anvendelighed

og umiddelbare relevans gør det dog sværere at fremme især elevernes skriftlighed i undervisningen, da opfyldelsen af disse mål lettest lader sig vise gennem mundtlige færdigheder.

Kigger man nærmere på franskfagets faglige mål, lader elevernes mundtlige kompetencer også til at fylde lidt mere end de skriftlige kompetencer. Som fagligt mål står for eksempel, at eleverne skal kunne kommunikere mundtligt ”på et klart og velstruktureret fransk”, og være i stand til at føre en samtale og diskutere ”på et varieret og flydende fransk.” Ordvalget i disse mål vidner om en forholdsvist ambitiøs tilgang til mundtlighed i franskfaget: at være *flydende og velstruktureret* kræver meget øvelse fra elevernes side.

Vender man derimod blikket mod de faglige mål for skriftlighed, synes ambitionsniveauet dog en smule lavere. Det tilstræbes, at eleverne kan ”udtrykke sig skriftligt på et varieret og nogenlunde korrekt fransk”, og ”oversætte en dansk tekst af en vis sværhedsgrad til et klart og præcist fransk.” Klarhed og præcision indgår ganske vist stadig som mål, men de lidt vage formuleringer *nogenlunde korrekt og en vis sværhedsgrad* tyder på, at der i undervisningen fokuseres mere intensivt på udviklingen af elevernes mundtlige end skriftlige kompetencer. Hvad kan denne asymmetriske betoning af mundtlighed og skriftlighed skyldes?

Det funktionelle sprogsyn og den kommunikative tilgang, som præger gymnasiebekendtgørelserne, er et vidnesbyrd om et større skifte inden for fremmedsprogsdidaktikken. Tidligere var det fremherskende sprogsyn i fremmedsprogsundervisningen formelt eller strukturalistisk. Man mente, at sprogets formelle attributter og struktur var det væsentligste at studere. Man havde følgelig et formelt tilegnelsessyn, hvilket vil sige, at man underviste ud fra den antagelse, at et solidt kendskab til et sprogs form og struktur udgjorde de bedste betingelser for at lære fremmedsproget.

Uden at påstå, at der i dag er bred konsensus om de foretrukne tilgange inden for feltet, kan man dog konstatere en tendens til at betragte sprog som en mere social størrelse end tidligere. Det væsentligste at lære er ikke længere sprogets form, men snarere dets brug, og dette opnås bedst ved at lære at kommunikere på sproget. Ifølge Dieter Wolff (2000 : 214) har det nye fokus på kommunikativ kompetence i fremmedsprogsundervisningen imidlertid resulteret i, at skriftligheden er blevet skubbet i baggrunden:

” [...] in practical language teaching communicative competence has been reduced to merely speaking and listening; reading and especially writing are not regarded as important skills in the classroom.”

Hvis man anskuer elevernes evne til at kommunikere på fremmedsproget som det mest centrale at promovere i undervisningen, er det ikke så overraskende, at elevernes talefærdigheder især fremhæves i bekendtgørelserne. I mundtlig kommunikation kan man vurdere en elevs evne til at kommunikere på en

ganske umiddelbar måde. Graden af succes kan vurderes forholdsvist konkret i selve kommunikationssituationen ved at besvare spørgsmål som: Forstår modtageren elevens output? Er eleven i stand til at reagere meningsfuldt på det output, modtageren giver tilbage? Har eleven et passende ordforråd, eller går samtalen i stå?

Ydermere betegner Wolff mundtligheden i den kommunikative fremmedsprogsundervisning som *cognitively undemanding communication* (denne term tilskrives dog Cummings). Argumentet for at betragte det kommunikativt baserede klasseværelse som mindre kognitivt krævende er, at der ofte er tale om kontekstafhængig kommunikation. Den kontekstafhængige kommunikation stiller flere hjælpemidler til rådighed for eleverne end den kontekstafhængige kommunikation. For eksempel kan en elev bedre udelade komplicerede grammatiske former, pege på fysiske objekter i nærheden og bruge sit kropssprog og intonation til at understøtte sit budskab, når han eller hun kommunikerer mundtligt. I den skriftlige kommunikation er eleven derimod tvunget til at være mere præcis, da de førnævnte ledetråde ikke længere står til rådighed.

### **Potentialet ved øget fokus på skriftlighed i undervisningen**

Som følge af de førnævnte forskelle betragter Wolff og Cummings skriftlighed som en kognitivt krævende kommunikationsform. Wolff mener, at skriftlighed som disciplin kræver en større mental indsats fra elevernes side end mundtlig produktion. Dette forklarer han blandt andet ved at hævde, at skribenter, inden de begynder deres konkrete skriftlige produktion, gennemgår en slags mental, abstrakt diskussion med deres egne tanker:

”The modification of one’s thought structures through writing is typical only of writing and has no counterpart in oral language production” (Wolff 2009 : 217).

Wolff mener altså, at selve transformationen fra tanker til sproglige strukturer er særegen for skriftlighed som medie. I forlængelse heraf sammenligner Wolff betingelserne for henholdsvis den mundtlige og skriftlige sprogproduktion. Ved den skriftlige produktion er der typisk mere tid til rådighed, men denne ekstra tid er der også behov for, eftersom eleverne ikke kan udnytte verden omkring dem på samme måde som ved den mundtlige sprogproduktion:

”More linguistic and cognitive abilities are needed to create and manipulate a language world than to participate in interaction in which the real world can be used to make oneself understood” (Wolff 2009 : 234).



Ved den skriftlige fremstilling kan eleven altså ikke tage konteksten for givet, men må i stedet egenhændigt etablere den nødvendige diskursive virkelighed, som afsenderen skal bruge for at kunne læse teksten. Denne tidskrævende proces har ifølge Wolff et stort læringspotentiale af flere grunde.

For det første mener Wolff (med henvisning til Vygotsky), at eleverne gennemgår en meget bevidstgørende proces, når de over sig i at skrive. Deres sproglige opmærksomhed skærpes, fordi skrivningen både involverer planlægning af tekstens opbygning, refleksion over tekstens indhold, eventuel omskrivning af særlige passager og sluttelig korrekturlæsning. Alle disse etaper kræver at eleverne aktiverer deres baggrundsviden, og jo oftere denne aktiveres, jo bedre chancer er der for, at stoffet huskes endnu bedre og til sidst automatiseres.

På tekstens globale niveau skal eleverne ideelt set reflektere over tekstens genre, formål, overordnede struktur samt hvem modtageren er. Men også på et mere lokalt niveau mener Wolff at skriveprocessen er yderst lærerig for eleverne: "While writing, writers carry out analytical processes not only at the phonological level but also with respect to syntax and semantics and become aware of the structures and functions of language" (Wolff 2009 : 236).

Det kan virke logisk nok, at elever der udfører gentagne skriveøvelser (og eventuelt modtager målrettet undervisning i skrivning), opnår en større bevidsthed om sprogets mange enkeltdele og derfor gradvist bliver bedre til at udtrykke sig på skrift. Imidlertid nævner Wolff også en måske mere uventet sidegevinst ved at opbygge stærke skriftlige kompetencer. Han tillægger gode skriftlige færdigheder stor værdi, fordi de kan støtte og forstærke andre læringsprocesser.

Som belæg for denne påstand tager Wolff udgangspunkt i forskningsresultater, som sammenlignede to grupper af tosprogede børn: henholdsvis en privilegeret gruppe børn, der havde haft gunstige læringsbetingelser og kunne skrive på deres førstesprog, og en gruppe børn, som var migreret til et nyt land og ikke kunne skrive på deres førstesprog. Forskningsresultaterne viste, at den privilegerede gruppe børn havde større succes med skolearbejde end både den anden gruppe tosprogede børn samt etsprogede børn. Deraf drager Wolff (2009 : 236) følgende slutning: "Children who know how to write are cognitively more developed and, at the same time, better at language learning." Skriftligheden bliver altså direkte kædet sammen med kognitiv udvikling mere generelt, og lader til at være en fordel når det kommer til at lære nye sprog. Denne konklusion taler altså for, at skriftlighed på elevernes modersmål også promoveres.

## **Skriftlighed i undervisningen – konkrete eksempler**

Indtil videre har opgaven vist, at der er gode argumenter for at integrere skriftlighed mere i fremmedsprogsundervisningen. Men hvordan kan man gøre det helt konkret? Opgaven vil nu kigge nærmere på én måde at arbejde med skriftlighed på på gymnasieniveau.

Forskeren Djemâa Bensalem stod bag følgende projekt, som foregik på et gymnasium i Algeriet. En gruppe gymnasieelever på første år blev bedt om at udarbejde en såkaldt *livre documentaire*, en lille oplysende bog om et bestemt emne. Bensalem ønskede blandt andet med projektet at understrege skriftlighedens kommunikative rolle i undervisningen. Ifølge hende er det meget vigtigt at underviseren gør det klart over for eleverne, hvilken modtager de skriver til. Imidlertid er det jo oftest tilfældet, at elevernes skriftlige arbejde har læreren som eneste modtager, og dette skaber ifølge Bensalem en kunstig kommunikationssituation (2016 : 3). Derfor blev det besluttet, at målgruppen for elevernes bog skulle være deres jævnaldrende gymnasiekammerater. Emnet for elevernes bog var frit.

Baggrunden for at lade eleverne være modtagere af teksten var forestillingen om, at det ville være mere motiverende og tilfredsstillende for eleverne at udføre en opgave, som relaterede sig til deres eget sociale liv. Valgfriheden i forhold til bogens emne gjorde det muligt for eleverne at vælge noget, de interesserede sig for, og derfor også havde en interesse i at formidle til andre, hvilket igen relaterer sig til den kommunikative funktion af skriftlighed. Bensalem vil gerne væk fra tanken om, at skriftlighed "bare" er en færdighed som skal læres. Gennem projektarbejdet med bogen skulle eleverne lære at integrere deres skriftlige færdigheder i en kommunikativ situation, hvor de tog højde for deres modtager. Derudover var valgfriheden af bogens emne også en måde at give eleverne ansvar for deres egen læring.

Endelig indgik *peerfeedback* i projektet. Med udgangspunkt i et af læreren formuleret skema, skulle eleverne vurdere hinandens skriftlige opgaver. Skemaet bestod af fokuserede spørgsmål til teksterne, som både vedrørte form og indhold. Ifølge Bensalem var denne del af øvelsen med til at gøre eleverne opmærksomme på fejl i deres egne opgaver, idet eleverne typisk begik de samme typer fejl (2016 : 5).

## **Formidlingsproduktet**

Jeg har som mit formidlingsprodukt lavet en lærervejledning til et skema, som henvender sig til gymnasieelever med fransk på fortsættelsesniveau. Skemaet er inspireret af fremgangsmåden i Bensalems projekt. Det består af fokuserede spørgsmål, som eleverne kan udfylde inden de begynder deres skriftlige

arbejde. Det kan dog også være en god idé at eleverne udfylder skemaet igen lige inden opgaven afleveres, for at sikre sig, at opgavens kriterier er udfyldt.

Overordnet set lægger skemaet op til, at eleverne bliver mere opmærksomme på deres skriftlige produktion. Konkret bliver de bedt om at forholde sig til, hvilken genre opgaveformuleringen inviterer til. Hertil knytter sig yderligere et spørgsmål til genreformalitetens niveau. Dette spørgsmåls relevans begrundes jeg med Koch og Oesterreichers skelnen mellem kommunikativ nærhed og kommunikativ distance. Spørgsmålet viser nemlig, at det skriftlige medie *både* kan have formelle såvel som uformelle træk, og nogle gange er begge dele tilfældet. Hvis spørgsmålet i stedet blot havde været, hvorvidt eleven skulle lave en skriftlig eller mundtlig fremstilling, ville det ikke fremkalde en ligeså nuanceret refleksion over forskellige genretræk hos eleven.

Idet eleverne selv skal udfylde skemaet, og ikke læreren, bliver de traditionelle lærer-elev-roller ændret. Skemaet sætter eleverne selv i centrum for deres egen læring. Dette placerer et større ansvar på elevernes skuldre, men giver dem samtidigt også en større frihed og kreativitet til at besvare opgaven, hvilket kan være motiverende.

Endelig skal det nævnes, at skemaet forudsætter, at der er god tid i undervisningen til at udfylde det. Både refleksionen over spørgsmålene såvel som selve skriveprocessen er tidskrævende. Forhåbentlig vil tiden dog vise sig at være godt givet ud, da de ganske målrettede spørgsmål formentlig forbedrer elevernes chancer for at aflevere en god skriftlig besvarelse.

## **Genrer i gymnasiebekendtgørelsen**

For fransk som fortsættersprog på A-niveau foreskriver gymnasiebekendtgørelsen, at eleverne introduceres til de tre litterære hovedgenrer: drama, epik og lyrik. Herudover skal eleverne introduceres til nutidige sagprosaer, f.eks. avisartikler eller opslagsværker. Derudover skal eleverne (både på A og B fortsættelsesniveau) kunne ”analysere og fortolke fransksprogede tekster inden for *forskellige genrer*”, og de skal trænes i at ”anvende forskellige læsestrategier med henblik på at orientere sig i *komplekse tekster* samt i *store tekstmængder*” (mine markeringer).

Disse ret vide rammer for genrevalg giver underviseren meget frihed til at skræddersy sit pensum. For meget frihed kan dog nogle gange også være overvældende, for er alle valg nødvendigvis lige pædagogiske? Man kan argumentere for, at meget stiliserede teksttyper hurtigt kan komme til at virke opstillede, gammeldags og demotiverende for eleverne. Ken Hyland (2007 : 154) advokerer for, at

genrerne som præsenteres i fremmedsprogsundervisningen bør være af autentisk karakter, altså ikke-fiktive tekster. Ideelt set skal genrerne nemlig vise eleverne, at man gennem skriftlighed kan tjene forskellige specifikke formål i den virkelige verden.

Kan man åbne elevernes øjne for dét, giver man dem også en relevant indfaldsvinkel til selv at begynde at skrive, mener Hyland. Derudover pointerer han, at lærere altid bør starte med at udføre en såkaldt *needs analysis* af deres elever. Dette vil sige, at genrevalget, materialet, opgavetyperne og så videre skal tilpasses hvad eleverne allerede kan og ved. Analysen skal bane vejen for det videre forløb og naturligvis også indtænke de faglige mål, der sigtes imod. Hyland (2007 : 154-155) mener, at underviseren ved hjælp af en sådan analyse kan forstærke elevernes gåpåmod yderligere, fordi det er motiverende for eleverne at opleve materiale, som trækker på deres egen personlige erfaring og baggrundsviden.

### **Hybridgenrer på gymnasieniveau**

Hvis man køber Hylands præmis om, at det er bedst at inddrage autentiske genrer i fremmedsprogsundervisningen, kunne man også godt forsvare at inddrage hybridgenrer i franskundervisningen. Hybridgenrerne omfatter netop eksempler på autentisk kommunikation, for eksempel sms'er, nyhedsoplæsninger osv. Som tidligere nævnt er det desuden værd at bemærke, at eleverne allerede kender til hybridgenrer fra deres egen hverdag. Populære medier som for eksempel Facebook, Instagram og Snapchat kan næsten alle danske gymnasieelever forholde sig til, og selvom dansk og fransk er forskellige sprog, er mekanismerne ved hybridgenrerne ikke så forskellige. Også på dansk vil man kunne finde skriftsprog med mange træk fra nærhedspolen på førnævnte sociale medier, og denne forforståelse ville kunne gøre undervisningen i hybridgenrer mere gennemskuelig for eleverne.

En vellykket inddragelse af hybridgenrer på fransk fortsættelsesniveau i gymnasiet ville derudover kunne give eleverne en mere nuanceret tekstforståelse, idet de ville blive konfronteret med et bredere udvalg af teksttyper. Desuden ville det være positivt, at undervisningsmaterialet i franskfaget (og i sprogfag generelt) i så vidt muligt omfang afspejlede det virkelige sprogs udvikling. Selvom hybridgenrerne kan være forvirrende (måske især for nybegyndere af sproget), er det på langt sigt mere pædagogisk at introducere eleverne til begrebet end at lade være. Man kunne nemlig godt forestille sig, at en meget snæver forståelse af, hvad henholdsvis *skriftsprog* og *talesprog* er, ville hæmme elevernes sproglige kreativitet, inspiration og i sidste ende muligheder for egen sprogproduktion.

På den anden side kan man ikke komme uden om, at den videreudvikling af elevernes skriftlige kompetencer, som kendskabet til hybridgenrerne ville kunne medføre, er en ret tidskrævende affære. Der

er i forvejen et vist dobbeltarbejde forbundet med skriftlighed. Udover at eleverne både skal lære om konventionerne inden for de valgte genrer og erhverve sig konkret viden om det emne, de skriver om, skal de også lære at kunne skrive på fremmedsproget. Sidstnævnte kræver meget træning, og forudsætter desuden gode skriftlige færdigheder på modersmålet (jf. Wolff). Da ikke alle elever har gode skriftlige færdigheder på deres modersmål, kan undervisningen derfor risikere at blive ekskluderende for nogle elever.

Derudover kan man indvende, at kombinationen af hybridgenrer og skriftlighed er for ambitiøst at forvente på gymnasieniveau, da det forudsætter et relativt højt refleksionsniveau. I værste fald ville introduktionen til endnu flere typer af skriftlighed forvirre de dygtige elever, og totalt overvælde de svagere elever. Richard Kern (2015 : 221) fremhæver desuden et andet potentielt problem ved inddragelse af hybridgenrer i undervisningen:

”We are witnessing instability not only in norms of writing and reading, but also in learning-teaching roles, as learners are often more skilled in manipulating the new mediums than their parents or teachers.”

Det er en rimelig bekymring, at de skriftbundne hybridgenrer beherskes bedst af gymnasieeleverne selv, hvilket kunne fordreje lærerens autoritet. Denne risiko løber man ikke, hvis man nøjes med at inddrage de traditionelle genrer og teksttyper. Hvis man derimod sikrer, at læreren har et forsvarligt kendskab til det hybride skriftsprog på de digitale medier, kunne det både være sjovt, udfordrende og lærerigt for eleverne at beskæftige sig med et udvidet skriftlighedsbegreb i undervisningen.

## **Konklusion**

Opsummerende har denne opgave advokeret for inddragelsen af hybridgenrer og et udvidet skriftlighedsbegreb i franskundervisningen på fortsættelniveau i gymnasiet. Der er blevet argumenteret for, at eleverne ville kunne opnå en bedre tekstforståelse, sproglig opmærksomhed og større genrebevidsthed ved at integrere især de skriftlige hybridgenrer. Eftersom langt de fleste gymnasieelever selv optræder på det sociale medier, ville det desuden være motiverende for dem at beskæftige sig med feltet.

Gymnasiebekendtgørelserne har en tendens til at betragte elevernes mundtlige kompetencer som en smule vigtigere end deres skriftlige kompetencer, og dette til trods for skriftlighedens store læringspotentiale. Til gengæld har gymnasielærerne et forholdsvist stort råderum hvad angår genrevalg i franskundervisningen. Det er dog ikke problemfrit at inddrage hverken hybridgenrer eller skriftlighed i

franskundervisningen. Der skal dedikeres meget tid til det i undervisningen, hvis eleverne skal opnå en dybere indsigt i skriftlighedens muligheder. Desuden tyder forskning på, at en afgørende forudsætning for succes i skriftlighed på et fremmedsprog er, at eleverne også besidder gode skriftlige kompetencer på deres førstesprog. Dette vil unægtelig ekskludere nogle elever.

Sluttelig bør nævnes det forhold, at gymnasieelever muligvis er bedre vant til at agere i visse hybridgenrer (f.eks. sms og chat) end deres undervisere. Dette kan potentielt vende læringsituationen på hovedet, hvilket ikke er meningen. Hvis læreren derimod tager højde for dette forhold og holder sig opdateret på sprogets evige udvikling, kan inddragelsen af et udvidet skriftlighedsbegreb potentielt blive en motiverende, lærerig og ikke mindst tiltrængt fornyelse af franskundervisningen.

## Litteraturliste

Dieter Wolff (2000) : "Some reflections on the importance of writing in foreign language learning" in *Advances in applied linguistics, volume 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge University Press, 1987. **(5,7)**

Djemâa Bensalem (2016) : « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet » in *Multilinguales*, 7, 30/6 2018 <http://journals.openedition.org/multilinguales/> **(17 NS)**

Erling Strudsholm (2009): "Diasystemet og dets parametre - med eksempler fra italiensk" in Ken Farø et al. (2009): *Sprogvidenskab i glimt. 70 tekster om sprog i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. **(7,73 NS)**

Ken Hyland (2007): "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction" in *Journal on Second Language Writing*. URL : [https://ac.els-cdn.com/S1060374307000495/1-s2.0-S1060374307000495-main.pdf?tid=86f65e8a-ee05-4597-b694-68fb9eedd981&acdnat=1545307231\\_15746cbe29341b8b16073fca9a655428](https://ac.els-cdn.com/S1060374307000495/1-s2.0-S1060374307000495-main.pdf?tid=86f65e8a-ee05-4597-b694-68fb9eedd981&acdnat=1545307231_15746cbe29341b8b16073fca9a655428) . **(30 NS)**

Maj-Britt Mosegaard Hansen (2000): *Om at beskæftige sig med det talte sprogs grammatik: definitioner, karakteristika og metoder* (i uddrag: pp. 5-14, 19-20, 28-30). RIDS, nr. 149, Romansk Institut, Københavns Universitet. **(15,93 NS)**

Richard Kern (2015): "Principles and goals in language and literacy education" in *Language, literacy and technology*, Cambridge University Press. URL : <https://www-cambridge-org.ep.fjernadgang.kb.dk/core/books/language-literacy-and-technology/8790872E8423AE28E60C2E90BB2D4581> . **(24,18 NS)**

Undervisningsministeriet: ”Fransk fortsættersprog A – stx, august 2017”. URL:  
[file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Fransk-fortsættersprog-A-stx-august-2017%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Fransk-fortsættersprog-A-stx-august-2017%20(3).pdf)

Undervisningsministeriet: ”Fransk fortsættersprog B – stx, august 2017”. URL:  
[file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Fransk-fortsættersprog-B-stx-august-2017%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Fransk-fortsættersprog-B-stx-august-2017%20(4).pdf)

Undervisningsministeriet: ”Fransk fortsættersprog B – stx, vejledning 2018”. URL:  
<file:///C:/Users/Bruger/Downloads/Fransk-fortsættersprog-B-stx-vejledning-2018.pdf>