

Skriftlighed i engelsk og tysk i gymnasiets grundforløb

Mange nye gymnasieelever oplever en større kulturel omstilling, nogle ligefrem et kulturchok, når de kommer fra folkeskolens skrivekultur til gymnasiets skrivekultur. En lang række af de skriveformer, som de oplevede blev værdsat i folkeskolen, herunder narrativer og tekster baseret på personlige erfaringer og holdninger, er generelt ikke i høj i kurs i gymnasiets skrivekultur. Eleverne oplever, at de skal pakke deres fantasi og personlige livsverden og holdninger væk for i stedet at tillære sig nye måder at skrive på, hvor skrivningen i langt højere grad er orienteret væk fra dem selv (Krogh 2014).

Der er fra politisk hold fokus på denne overgangsproblematik, hvilket kommer eksplicit til udtryk i den politiske aftaletekst, der blev vedtaget i juni 2016, og som sætter rammerne for den gymnasie-reform, der udrulles fra sommeren 2017: »Det har vist sig, at mange elever er udfordret af de skriftlige krav, de møder i overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser. Der er derfor behov for en større indsats omkring skriftligheden i overgangen til de gymnasiale uddannelser [...]« (Undervisningsministeriet 2016).

Denne artikel behandler med teoretisk udgangspunkt i forskningsprojektet *Faglighed og Skriftlighed* (Jakobsen og Krogh 2016) en række praksiserfaringer i skriveundervisningen i grundforløbet i gymnasiets engelsk- og tyskundervisning. Vi beskriver i artiklen, hvordan kreative og subjektorienterede skriveøvelser kan være med



SØREN NØRRELUND-MADSEN
Cand.mag. i tysk og pædagogik,
supplerende sidefag i dansk
Adjunkt, Egedal Gymnasium & HF
snm@egegym.dk



METTE LAURRUP GRØNVOLD
Cand.mag. i engelsk og tysk
Lektor, Egedal Gymnasium & HF
mg@egegym.dk

til udvikle elevernes identifikation med gymnasiets overordnede skriveprojekt og deres identitet som skrivere i gymnasiet, faktorer, der kan bidrage til at udvikle elevernes skriftlige kompetencer.

Elevernes identifikation med gymnasiets skriftlighed

Arbejdet med skriftlighed kan ikke alene anskues som et spørgsmål om, at eleverne skal lære sig forskellige instrumentelle skrivekompetencer. Skrivning på et (fremmed)sprog er ikke udelukkende en kognitiv beskæftigelse, men derimod en aktivitet, der involverer elevens identitet og sociale verden (Jakobsen 2015: 175). At skriverudvikling går forud for skriveudvikling betyder kort sagt, at elevens identifikation med skriveopgaverne og deres kontekster er en af de mest afgørende forudsætninger for, at eleven kan udvikle sine skriftlige kompetencer og udvide sit skriftlige repertoire i den lange række af skrivegenrer, som gymnasiet byder på. Elever, der udvikler deres skriveridentitet og identificerer sig med det gymnasiale skriveprojekt, har meget bedre mulighed for at udvikle og udbygge deres skriftlige kompetencer: »Skriftlige læreprocesser indebærer forandring ikke bare af ressourcer og tekster men også af skrivere, og identifikation er en nøgelfaktor i læring. Når elever investerer identitetsarbejde i skrivningen, er der større sandsynlighed for at læring får permanens over tid.« (Jakobsen & Krogh 2016: 54).

Fremmedsprogenes særlige position

Fremmedsprogfagene har en særstatus i gymnasieskolen i forhold til at arbejde med både kreativ og subjektorienteret skrivning, der kan knytte an til elevernes identitet og livshistorie (Hobel & Piekut 2016: 267). I fremmedsprogfagene er det en legitim del af fagkulturen, at man arbejder med både narrative fremstillingsformer, livshistoriske perspektiver og elevernes holdninger og meninger i skrivningen; aspekter, der ofte kan have svært ved at komme til udtryk i gymnasiets øvrige fag.

Vi ser kreative skriveopgaver, der giver mulighed for at aktivere disse aspekter, som et væsentligt element i både den vellykkede overgang og i skrivningen igennem hele gymnasieforløbet, og vi vil i det følgende komme med eksempler fra både engelsk- og tyskfaget på, hvordan man kan arbejde med kreativ og subjektorienteret skrivning i de to fremmedsprog. Det er i denne sammenhæng vigtigt at pointere, at den kreative og personlige tilgang til skrivning, som

her præsenteres, selvsagt ikke kan stå alene, men skal udgøre en del af et mangfoldigt landskab af forskellige skriveopgaver.

Elever som skrivere i engelskundervisningen

Flertallet af de engelskelever, vi møder på Egedal Gymnasium og HF, et middelklassegymnasium i en forstadskommune nordvest for København, har stærke mundtlige kommunikative kompetencer om hverdagsting på hverdagssprog. Elevernes bevidsthed om forskellen på skriftsprog og talesprog er oftest mindre stærk, og deres skriftsprog præges i de første skriftlige opgaver af udtryk som »gonna«, »wanna«, »sort of«, »kind of«, »and so on« og »for an example«. Det er indlysende efter få modulers undervisning, at der skal bygges bro mellem BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency),¹ blot uden at eleverne oplever, at tæppet rives fuldstændig bort under dem, og at deres skriver-identitet undermineres fra begyndelsen.

Vi har i efteråret 2016 arbejdet med en høj grad af gruppeorienteret omlagt skriftlighed² i grundforløbet i 1. g kombineret med mindre grad af individuel skrivning. De tilrettelagte opgaver i gruppeskrivning har bygget oven på de skrive- og skriver-erfaringer, som eleverne har med fra folkeskolen, hvor de i overvejende grad har arbejdet med fiktionsopgaver og kreative opgaver. Der har været indbygget en gennemæssig progression, og eleverne har givet hinanden peer-feedback i klassen.

Udfordringerne forbundet med gruppeskrivningen har typisk været, at et flertal af grupper har uddelegeret opgaverne, så hvert gruppe-medlem skriver 100 ord, som sættes sammen som en opgave, uden at der laves en egentlig redigering og sammenskrivning. »Jeg kan ikke koncentrere mig, når vi skriver heroppe/når jeg skriver sammen med andre/når vi skal sidde herinde«, er typiske kommentarer. Denne arbejdsdeling medfører, at en del elever hverken oplever ejerskab for proces eller produkt. Når samskrivningsprocessen er kooperativ i stedet for kollaborativ,³ kan gruppe-medlemmerne forspilde en række af de refleksive potentialer, som det kollaborative samarbejde kan indeholde, ligesom de heller ikke på samme måde får mulighed for at diskutere de indholdsmæssige og sproglige valg, de træffer undervejs. I og med at forløbet foregår i grupper på skolen frem for individuelt, er der risiko for, at nogle elever forholder sig passivt til processen og kun på overfladen stifter bekendtskab med de akademiske skrivegener, som gymnasiet kræver, uden at engagere sig i dem; herved kommer deres selvstændige udvikling af skriver-identitet mindre i fokus.

To opgaver, som i vores forløb i høj grad gav eleverne rum for at udvikle deres identitet som skrivere i gymnasial engelskundervisning, var en indledende opgave, »Me and English/ English and Me«, og en anden type opgave, »This I Believe«. Den første opgave er en helt traditionel opgave i gymnasiet, hvor eleverne redegør for deres erfaringer, kompetencer og forventninger til anvendelse af det engelske sprog i og uden for en undervisningssammenhæng. Denne opgave tjener det dobbelte formål at skærpe elevernes bevidsthed om deres rolle i forhold til faget, samtidig med at den er informativ for læreren, således at der kan foretages en fælles forventningsafstemning til indholdet af engelskundervisningen i gymnasiet og i den pågældende klasse samt til den enkeltes roller og ansvar.

Den anden type opgave introducerer den for engelskfaget karakteristiske genre Five Paragraph Essay (som er en eksamensgenre), samtidig med at den giver eleven mulighed for fuldstændig at påtage sig rollen som forfatter. Opgaven tager udgangspunkt i en række oprindeligt små radioforedrag som »the public dialogue about belief«, som nu er udviklet til et større projekt, der også rummer undervisningsmateriale (<http://thisibelieve.org/>). Ved at arbejde med en fast struktur og ved at skulle skrive om det, man tror på, som kan være alt fra spøgelse til glæden ved katte, udvikler eleven på en gang sine akademiske færdigheder og sin skriver-identitet, samtidig med at elevens ejerskab til engelskundervisningens samlede skriftlighedsprojekt styrkes.

Kreative og subjektorienterede skriveøvelser i tyskfaget

Over 90% af de elever, der har tysk på stx, afslutter faget på B-niveau, hvor der ikke er nogen skriftlig eksamen. Dette giver særdeles gode muligheder for at integrere kreative skriveopgaver i undervisningen, da der ikke er nogen specifikke eksamensgenrer, der skal trænes. Der er på den måde gode muligheder for at lade eleverne udforske en række faglige og personlige skriver-identiteter i skriveopgaverne. I sammenligning med engelskundervisningen skal den del af undervisningen i tyskfaget, der er rettet mod elevens produktion af selvstændigt sprog, stilladseres væsentligt mere, da elevernes færdighedsniveau, og herunder måske særligt ordforrådet, ikke er nær så stort.

En måde at stilladser skriftlige øvelser på kan være at arbejde med forskellige former for imitationsskrivning. Imitationen af en tekst fordrer af eleverne, at de sætter sig grundigt ind i teksten, både

i forhold til indhold og form, inden de imiterer den. Kombinationen af tekstanalyse og kreative øvelser kan dermed også bidrage med nye aspekter til elevernes tekstforståelse. Eleverne skal ikke forsøge at imitere udgangsteksten fuldstændig, men de skal på baggrund af iagttagelser af forskellige tekstelementer som f.eks. genrekendetegn, ordvalg eller fortællerforhold få idéer til, hvordan de kan udarbejde deres egen tekst. Det er en kreativ proces, hvor de finder deres egen måde at skrive på med inspiration fra udgangsteksten, som udgør et repertoire, de kan låne og imitere fra.

I et forløb om multikulturalisme i Tyskland fik eleverne til opgave at skrive et imitationsdigt ud fra den tyske digter Nevfel Cumarts digt »Zwei Welten« (1996). I digtet beskriver et lyrisk jeg, hvordan vedkommende føler sig delt mellem to verdener, som synes umulige at forene. Eleverne skulle på baggrund af digtet individuelt skrive deres eget digt med samme titel, hvor de skulle tematisere to modsatte verdener, som de oplevede i deres eget liv, samtidig med at de imiterede Cumart-digtets komposition. Det kom der en række meget forskellige digte ud af. Nogle tematiserede mere generelle modsætningspar, mens en lang række digte tematiserede modsætningspar, der tog udgangspunkt i elevernes personligt oplevede livsverden, f.eks. skole og fritid, fællesskab og ensomhed, tro og ateisme, nutid og fremtid og stress og overskud. Øvelsen giver gode muligheder for, at eleverne kan bringe deres skriver-identitet og udviklingen af den i spil.

I en senere skriveøvelse i samme forløb skrev eleverne den tale, som hovedkarakteren *Hüseyin Yilmaz* skulle have holdt i filmen *Almanya*, men som han ikke får mulighed for at holde, da han dør. Talen skulle skrives i par. Opgaven er et eksempel på en funktionel og kreativ skriveopgave, der er indlejret i en fiktiv kontekst; den har tydelige genrekendetegn og indeholder flere modaliteter, da oplægget er en film, og talen eventuelt senere kan fremføres eller optages. Sådanne skriveopgaver kan virke motiverende på en del elever. Herudover er temaet for filmen og talen kultur og identitet, så talen inviterer ligeledes eleven til at reflektere over egen identitet.

Opgaven fordrer, at eleverne bruger deres fantasi og kreativitet til at opdigte talens indhold, men filmens kontekstualisering gør, at de ikke kan skrive hvad som helst. De er nødt til at gå i dialog med karakteren *Hüseyin Yilmaz* og identificere sig med ham for at finde ud af, hvad der ville være vigtigt for ham at sige i talen, og de kan på den måde komme dybt ind i filmens tema om kulturmøde og splittelse.

Parskrivningen tilskynder eleverne til at indgå i en kollaborativ skriveproces. Denne form for samskrivning indeholder store sprog-

lige potentialer i fremmedsprogsundervisningen. Makkerparrene kommunikerer sammen om, hvad der skal stå i deres tale, og hvordan de skal formulere det på tysk. De diskuterer frem og tilbage om ord, ordstilling, bøjninger etc. De gør det, som Merrill Swain kalder *linguaging*. Dette udtryk beskriver, hvorledes sprogfærdigheden udvikles igennem samarbejde, sprogbrug og hypoteseafprøvning i en social sammenhæng (Swain 2009). Det er således kommunikationsbehovet, der udløser elevernes fokus på sprogets udtryk og former, og eleverne kan i makkerskabet lære af hinanden og udnytte deres samlede sproglige ressourcer (Jakobsen 2011: 148).

Didaktiske overvejelser

Vi har i det ovenstående argumenteret for vigtigheden af, at skriftligheden i gymnasieskolens fremmedsprogsfag inkorporerer kreative elementer og elementer, der bygger på elevernes personlige erfaringshorisont, og som kan udfordre og katalysere elevernes identitets- og dannelsesprocesser. Dette gælder i hele gymnasietiden, men særligt i overgangsfasen fra folkeskolen, hvor overgangsproblematikken kan mindskes, hvis der i højere grad bygges videre på de skriveerfaringer, som eleverne har med fra folkeskolen.

De kreative og elevorienterede skriveøvelser kan i høj grad være med til at befordre elevernes motivation og skrivelyst, men det er vigtigt i denne sammenhæng at pointere, at de ikke blot skal være morsomme, motiverende og løsevne indslag i undervisningen, men derimod tænkes didaktisk ind i undervisningens overordnede ramme og målsætning.

I forhold til de samskrivningsopgaver, der indeholder store potentialer for refleksion, *linguaging* og udvikling af elevernes tekst- og sprogfærdigheder, er det vores erfaring, at der skal sættes yderligere fokus på, at eleverne rent faktisk skriver sammen i kollaborative processer og ikke deler skriveopgaven op i isolerede delleverancer.

Vi tror på, at den kreative og personligt orienterede skrivning kan være en væsentlig pille under den bro, som skal bygges over kløften mellem skrivekulturerne i henholdsvis folkeskolen og gymnasiet, således at færre elever i fremtiden bliver fanget i denne kløft.

Noter

1. For en nærmere beskrivelse af begreberne BICS og CALP, se f.eks. <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>
2. Omlagt skriftlighed er en hyppigt anvendt praksis i gymnasiet, hvor eleverne arbejder med deres skriftlige opgaver i dertil skemalagte moduler på skolen, og hvor læreren er til stede til at give feedback og vejledning under skriveprocessen.
3. I den kooperative (skrive)proces deles (skrive)opgaven i en række mindre delopgaver, som laves af deltagerne adskilt for så at blive sat sammen til sidst. I den kollaborative (skrive)proces arbejder deltagerne sammen hele vejen igennem i en fælles (skrive) proces.

Litteratur

- Hobel, P. & Piekut, A. (2016). »Skrivedidaktiske udfordringer og perspektiver.« I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Skriverudvikling i gymnasiet*, 245-270. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K.S. (2015). »Sprog, identitet, læring – to elevers opgaveskrivning i tysk i 1. gymnasieklasse.« I Christensen, T.S., Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Elevskrivere i gymnasiet*, 173-199. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jakobsen, K.S. (2011). »Sprogfærdigheder – Færdigheder i læreplaner for fremmedsprog i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.« *Cursiv*, 7, 137-158.
- Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (2016). »Skriveudvikling og skriverudvikling.« I Jakobsen, K.S. & Krogh, E. (red.). *Skriverudvikling i gymnasiet*, 25-55. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2014). »Overgangen fra grundskole til gymnasium: En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer.« I Holmberg, P. & Nordenstam, A. (red.). *Mångfaldens möjligheter – litteratur och språkdidaktik i Norden*, 155-180. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborg Universitet.
- Swain, M. (2009). »Languaging in collaborative writing.« I Mackey, A. & Polio, C. (red.). *Multiple perspectives on interaction*, 59-99. New York: Routledge,
- Undervisningsministeriet (2016). *Aftaletekst – Styrkede gymnasiale uddannelser*. <http://www.uvm.dk/-/media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF16/Jun/160603-Styrkede-gymnasiale-uddannelser.ashx> [downloadet 22/02/17]