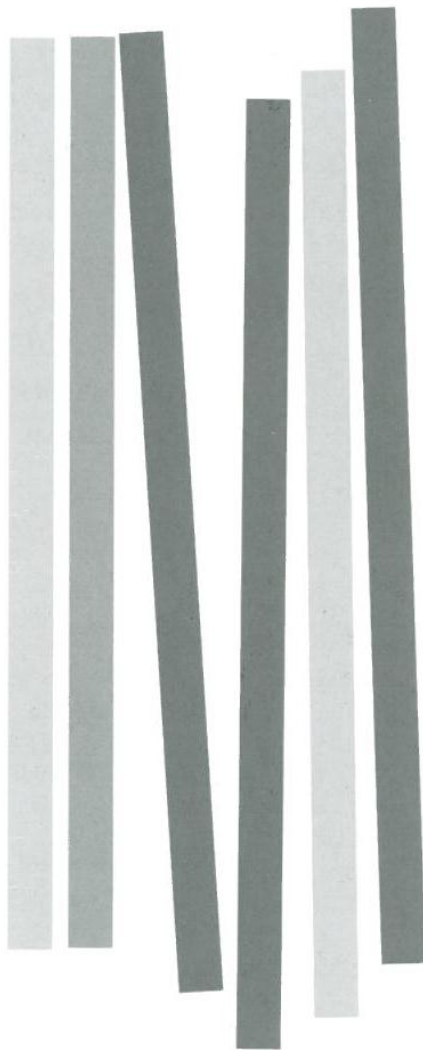


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Okt. 2002 · Nr. 24

Sprog for begyndere





**Redaktionen for nr. 24: Bettina Brandt-Nilsson, Leni Dam,
Birte Dahlgreen, Kirsten Haastrup**

Indhold

Forord

[Sprog for begyndere](#)

Kronikken

[Bergthóra Kristjánsdóttir: Sprogstimulering af tosprogede småbørn - en dansk version af Head Start](#)

Hanne Thomsen: Klare Mål og portfolier som nye omdrejningspunkter i tysk

Lisbeth Egerod Hubbard: Fra en swahilistuderendes dagbog

[Birte Dahlgreen:](#) Fra mini til maxi. Fransk på gymnasiet

[Aase Brick-Hansen:](#) Engelsk fra ?

[Bettina Brandt-Nilsson:](#) On commence en français !

[Eleverindringer](#)

[Lars Knudsen:](#) Analfabet & Begynderundervisning

[Vibeke Damlund:](#) Når voksne skal lære fremmedsprog

[Kirsten Haastrup & Lisbeth Clausen:](#) Japansk for begyndere. Man skal helst være bidt af tegn

[Godt Nyt](#)

Forord

Når vi i dette nummer af **Sprogforum** fokuserer på begynderundervisning i fremmedsprog og i dansk som andetsprog, sker det under mottoet "Begynderundervisning er mange ting".

Ordet begynderundervisning kan fremkalde mange billeder: der er eksempelvis den tiårige der kommer til sin første engelsktime i 4. klasse for at blive undervist i dét sprog han allerede kender meget til fra sin hverdag. Eller der er den voksne indvandrerkvind der skal lære dansk uden at have væsentlige erfaringer i at læse; hun kommer måske side om side med en anden indvandrer, f.eks. en kvindelig iransk læge, der fra sit medicinske studium er vant til at læse komplicerede tekster på engelsk og følgelig møder op med andre forudsætninger til danskundervisningen. Endelig kan der være de unge der med erfaringer fra folkeskolen eller de gymnasiale uddannelser kommer til en universitetsuddannelse i f.eks. japansk, og her møder et helt anderledes sprog og en meget forskellig kultur.

I disse eksempler er det umiddelbart forskellene der falder i øjnene. Situationerne synes så vidt forskellige; og her er endda kun nævnt et lille udsnit af de mange typer begynderundervisning der findes i fremmedsprog og andetsprog. Der er imidlertid også ligheder; ellers ville det ikke give mening at udgive et temanummer om sprog for begyndere der favner så bredt som dette gør. Det er derfor en vigtig pointe at begynderundervisning i sprog kan dække over forskelle og ligheder og over en mangfoldighed af tilgange og prioriteringer.

Når vi taler om decideret sprogundervisning, er det for det første nødvendigt at gøre sig klart at vi må skelne mellem det at påbegynde *et sprogfag* og det at påbegynde selve *sprogtilegnelsen*. Sprogtilegnelsen er selvfølgelig en central del af sprogfaget, men et sprogfag rummer andre aspekter som også bør optræde i begynderfasen. I folkeskolen figurerer der f.eks. tre områder ved siden af selve tilegnelsen af sprog og kommunikative færdigheder: viden om sprog og sprogbrug, viden om sprogtilegnelse og indsigt i kultur- og samfundsforhold. Man kan f.eks. udmærket starte en sprogundervisning ved at tage udgangspunkt i elevernes forestillinger om målsproget, om hvor i verden/Europa det tales, hvordan det er i familie med dansk, hvordan det lyder osv. Eller man kan starte med at undersøge elevernes forestillinger om målsprogslandene og deres befolkninger eller måske med deres egne erfaringer fra rejser m.v.

Også selve sprogtilegnelsen kan tage mange forskellige udgangspunkter: Man skal måske starte med at lære nogle skriftegn (som når danskere lærer japansk). Eller man kan lægge ud med at gætte sig til indholdet af avisartikler og dermed arbejde med beslægtede ord og 'falske venner' (dvs. ord der ligner hinanden i de to sprog, men ikke har samme betydning). Eller man kan tage et mere mundtligt udgangspunkt og øve sig i at tage kontakt og præsentere sig på målsproget.

I alle tilfælde er opstarten afhængig af de specifikke elevforudsætninger: er (nogle af) eleverne ægte begyndere eller 'falske begyndere' som f.eks. de fleste danske børn i forhold til engelsk? Er eleverne børn, unge eller voksne? Hvilken skolebaggrund har de? Hvilke mål og interesser har de selv i forhold til sprogundervisningen, både med hensyn til selve sproget og med hensyn til hvad de mener de vil kunne bruge det til i deres liv?

Hvilken afstand er der mellem dansk og målsproget eller for indvandrere/flygtninges vedkommende mellem modersmål og dansk? Kan man bygge på store ligheder i grammatik og ordforråd, som mellem de europæiske sprog af indoeuropæisk afstamning, eller skal man i gang med et meget anderledes sprog?

Og endelig, meget grundlæggende: Deler eleverne og læreren et sprog som de sammen kan bruge som kommunikationsredskab i sprogtilegnelsen (jvf. lejlighedsvis inddragelse af dansk i fremmedsprogsundervisningen i Danmark)? Eller gør de det ikke, hvilket kan gøre opstartfasen meget

vanskeligere (som det f.eks. gælder for det meste af danskundervisningen for voksne indvandrere og flygtninge)?

Forskelle og ligheder træder tydeligt frem i artiklerne i dette nummer.

Vi lægger ud med artiklen *Klare Mål og portefolier som nye omdrejningspunkter i tysk*. I artiklen beskriver og illustrerer **Hanne Thomsen** hvordan man i folkeskolens tyskundervisning i 7. klasse kan arbejde med Klare Mål og sprogportfolier så de bliver værdifulde redskaber i den enkelte elevs læringsproces.

Lisbeth Egerod Hubbard fortæller i *Fra en swahilistuderendes dagbog* levende om sin egen læringsproces udi swahili under sit ophold på Mellemlfolkeligt Samvirkes kursuscenter uden for Arusha i Tanzania.

Med udgangspunkt i erfaringer fra gymnasiets franskundervisning for begyndere beskriver **Birte Dahlgreen** i *Fra mini til maxi. Fransk på gymnasiet* hvordan grammatikken kan integreres og gradvist assimileres, og belyser dette bl.a. ud fra den franske sætningsstruktur.

Aase Brick-Hansen argumenterer i *Engelsk fra ?* med baggrund i en række udviklingsarbejder for tidligere engelsk i folkeskolen og underbygger sit standpunkt med eksempler fra sin egen undervisning i tidlig engelsk.

Bettina Brandt-Nilsson redegør i *On commence en français !* for de tanker og overvejelser om en tidssvarende begynderundervisning der ligger til grund for udviklingen og udarbejdelsen af et begyndersystem til franskundervisningen i folkeskolen.

I forlængelse af denne artikel bringer vi nogle udvalgte citater, hvor elever beskriver deres oplevelse af de allerførste timer i fransk og engelsk.

Lars Knudsen fortæller i *Analphabet & Begynderundervisning* om sin tilgang til undervisning i dansk som andetsprog for voksne på et hold med mange dårligt læsende begyndere.

I *Når voksne skal lære fremmedsprog* diskuterer **Vibeke Damlund** alder, modenhed og kompetencer som væsentlige faktorer der bør præge tilrettelæggelsen af voksenundervisningen. Med basis i engelskundervisning for voksne beskriver og eksemplificerer hun aspekter af et særligt samspil mellem sprogindlæring og identitetsforandrende processer.

Japansk for begyndere. Man skal helst være bidt af tegn er **Kirsten Haastrups** interview med Lisbeth Clausen og Helene Nybroe hvori der gives et nuanceret billede af japanskstudiet på Handelshøjskolen i København - set fra såvel underviserens som en studerendes perspektiv.

Og endelig er nummerets kronik denne gang skrevet af **Berghóra Kristjánsdóttir**. I *Sprogstimulering af tosprogede småbørn - en dansk version af Head Start* ser hun kritisk på de aktuelle begrænsninger af tilbud om modersmålsundervisning i skolen og erstatninger med sprogstimulering af småbørn i førskolealderen - bl.a. ved at relatere dette til erfaringer fra amerikanske *Head Start*-programmer.

Redaktionen

Tema: Sprog for begyndere

kronikken



Sprogstimulering af tosprogede småbørn - en dansk version af Head Start

Bergthóra S. Kristjánsdóttir

Lærer, cand. mag. i dansk og lingvistik.

Ph.d.-stipendiat ved DPU, pædagogisk konsulent ved CVU København og Nordsjælland.

bekr@dpu.dk

Siden 1970'erne er tilbud om undervisning i modersmål for tosprogede elever i folkeskolen blevet begrundet med, at eleverne ikke imod forældrenes ønsker skulle miste tilknytning til et oprindeligt hjemlands sprog og kultur. Et frivilligt tilbud om undervisning i modersmål skulle således styrke integrationsprocessen som et vægtigt led i samarbejdet med forældre. Derfor har der fra 1976 - 2002 været et gratis og frivilligt tilbud om undervisning i modersmål.

Fra 1. august 2002 har regeringen valgt at begrænse kommunernes lovbestemte pligt til at tilbyde modersmålsundervisning alene til de børn, der har tilknytning til de nordiske lande og EU. Børn fra Liechtenstein er også i medfør af aftaler om et EØS samarbejde omfattet af, hvem der på statens regning i princippet kan få undervisning i modersmål.

Børn fra 'tredjelande', som det hedder i lovsproget, skal have sprogstimulering (på dansk) i småbørnsalderen i stedet for modersmålsundervisning i skolealderen. Finansieringen sker ved at flytte midler fra undervisning i modersmål til sprogstimulering af småbørn.

Da sprogstimulerende tilbud til tosprogede småbørn er genstand for denne kronik, vil jeg gøre rede for, hvad dette tilbud indeholder, og hvorfor det har fået den centrale placering, som det har fået i den uddannelsespolitiske satsning. Efterfølgende vil jeg kort beskrive et amerikansk uddannelsesprogram *Head Start* [note 1](#) for førskolebørn i USA. Dernæst vil jeg fundere over, om det er rimeligt at sammenligne sprogstimulerende tilbud til tosprogede småbørn med Head Start-programmer og det rimelige i at stille spørgsmålstejn ved, om man i Danmark er ved at gentage de samme fejltagelser, som for længst er (er)kendte i forbindelse med de amerikanske *Head Start*-programmer.

Sprogstimulerende tilbud for tosprogede småbørn (§ 4a)

Der har været ført mange diskussioner i danske skolemiljøer, om hvor vidt børn skal være skoleparate, eller om skolen skal være børneparat. I princippet vil de fleste kunne tilslutte sig, at det er skolens opgave at være børneparat snarere end omvendt. Siden slutningen af 1970'erne og op igennem 1980'erne har der været fokus på tosprogede børns skolestart. For tosprogede børns vedkommende har diskussionerne i udpræget grad handlet om, at de ikke var skoleparate.

I begyndelsen af 1980'erne blev der ved cirkulærebestemmelse givet muligheder for, at tosprogede børn kunne tilbydes det, der i teksten hed "særlige foranstaltninger for fremmedsprogede børn på børnehaveklasseniveau". Foranstaltningerne omfattede aktiviteter på både dansk og modersmål. I 1984 blev tilbud om aktiviteter på dansk til tosprogede børnehaveklassebørn indskrevet i en bekendtgørelse, mens der blev tavshed om aktiviteter på modersmål for målgruppen, og det har der været siden. Op igennem 1980'erne blev de stemmer, der fortalte, at der skulle sættes ind med dansk over for tosprogede småbørn før skolestart mere og mere højtråbende. Man havde trøstet sig med, at tosprogede børn, der var født i Danmark, i højere grad ville komme i skole som dansksprogede, men det blev ikke nødvendigvis således.

I en statusrapport fra Undervisningsministeriet^{note 2} peges der på "et massivt ønske om iværksættelse af førskoleforanstaltninger" på grund af: "at skolebegyndere, uanset at de er født i Danmark, ofte møder i skolen uden eller med kun ringe kendskab til dansk sprog og kultur og ofte tillige med et utilstrækkeligt eller meget reduceret modersmål". (s. 27)

Politisk var det svært at handle i forhold til krav om at sætte ind over for tosprogede småbørn, eftersom der i al almindelighed ikke fandtes nogen bestemmelser om, at der kunne iværksettes forpligtende tilbud til småbørn i det hele taget. I Danmark har tilbud til småbørn altid været baseret på frivillighed for forældre.

Skoleloven indeholder ingen bestemmelser om forpligtende tilbud til småbørn. Én paragraf giver dog hjemmel til muligheder for at tilbyde "specialpædagogisk bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen". Det er § 4. I den forklarende tekst til lovparagraffen siges der, at de børn, der er omfattet heraf, er: "børn, der har behov for særlig støtte på grund af tale- eller sprogvanskeligheder". Naturligt nok for myndighederne kunne denne mulighed for tilbud sidestilles med behovet for de tosprogede småbørn. Derfor blev den paragraf, der omhandlede tilbuddet til tosprogede småbørn, placeret i forlængelse af § 4, dvs. som § 4a. Da § 4a først blev vedtaget i 1995 omhandlede den en "kan-bestemmelse" til kommunerne om muligheder for at iværksætte sprogstimulerende tilbud til tosprogede småbørn gældende fra 1996. I 1998 blev loven ændret til 'skal-bestemmelse', således at kommunerne skulle iværksætte tilbud til tosprogede småbørn, der ikke var i børnehaver eller andre dagtilbud. Der var hjemmel til, at tilbuddet kunne omfatte børn ned til treårs alderen, men i praksis omhandlede det børn fra fireårs alderen, fordi lovteksten foreskrev, at tilbuddet senest skulle indtræde ved fireårs alderen.

Ved lovændring i maj 2002 skal tilbuddet senest fra 1. august 2003 omfatte de treårige tosprogede småbørn. Det betyder merudgifter til kommunerne, f.eks. ni millioner i 2003 ifølge bemærkningerne til loven. Merudgifterne skal finansieres ved "ophævelsen af obligatorisk modersmålsundervisning". Det giver en besparelse på 70 millioner i 2003, minus de fire millioner, som skal gives til EU borgere m.v. I bemærkningerne til lovforslaget bliver ændringerne i § 4a motiveret således: "En tidligere sprogstimulering vil betyde, at der kan etableres et mere målrettet forældresamarbejde, således at forældrenes aktive rolle i udviklingen af deres børns sprog kan styrkes og udbygges. Et sådant samarbejde har stor betydning for en positiv integrationsproces. En tidligere sprogstimulering vil yderligere have positiv betydning for barnets samlede udvikling sprogligt, begrebsmæssigt, personligt og socialt." Som det fremgår af teksten, så tales der om 'sprog', men ikke nærmere præcisering af hvilke sprog, modersmål og/eller dansk. Men når det samme tilbud finansieres ved hjælp af bortfald af kommunernes forpligtelse til at tilbyde modersmålsundervisning, så skal der ikke ret meget fantasi til for at gennemskue, hvilke sprog der tænkes på. Det kommer jeg tilbage til.

§ 4a-programmer er efterfølgende en fællesbetegnelse for programmer i henhold til folkeskolelovens § 4a om sprogstimulering for tosprogede småbørn.

Head Start-programmer

Head Start er en fællesbetegnelse for et hav af programmer, der har sit udspring i hjælpeprogrammer for kulturelt, sprogligt og socialt handicappede børn i førskolealderen i USA. De første *Head Start*-programmer stammer fra 1960'erne. Jeg vil retfærdigvis fremføre, at i beskrivelser af *Head Start*-programmer gøres der meget ud af at fortælle, at der ikke er to programmer, der er ens. Følgende beskrivelse stammer fra Gregersen (1979, s. 292): "*Head Start* programmerne hviler på den antagelse, at der eksisterer sproglige og erkendelsesmæssige mangler, der må rettes op på, hvis barnet skal klare sig i skolen."

De sproglige mangler blev begrundet med, at børnene ikke talte en standardversion af engelsk og derfor var understimulerede i forhold til middelklassebørn, der talte det rigtige sprog, og som kunne danne forestillingen om en idealiseret standard. En standard, som var forudsætning for succes i skolen. Forældrene, der ofte var enlige mødre, tilhørte som regel en fattig underklasse, hvis børn klarede sig dårligt i skolen. I de første *Head Start* år ville man med programmerne rette op på børnenes mangler nogle få måneder inden de skulle i skole. Starttidspunktet for, hvornår der blev sat ind, blev flyttet til tidligere og tidligere i barndommen. Det blev som konsekvens heraf til større og større indgriben i familielivet og forældrenes måde at opdrage deres børn på.

Bruner gør opmærksom på, at *Head Start* programmerne går ud på at overvinde 'kulturel deprivation'. Midlet er at gøre opdragelsen mere middelklasseagtig. Herom skriver Bruner: "Men læg mærke til noget foruroligende. 'Kulturel deprivation' lægger skylden på offeret, også selv om det kun er indirekte. Den lægger skylden på offerets mor eller i det mindste på hendes 'kultur'. Og da det i USA er sådan, at de berørte mødre hovedsagelig var sorte eller latinamerikanere, indebar det, at der var noget galt med disse kulturer." (Bruner 1999, s. 135)

Her er Bruner ved sagens kerne, og den handler om, hvorvidt skolen skal indrette sig på de børn, den i princippet er til for, eller om en bestemt gruppe børn sprogligt og kulturelt skal rettes til for at blive fuldgældige medlemmer i skolen, f.eks. med førskoleordninger og senere kvotaordninger og lignende tilbud og påbud. Børn, der har gået i *Head Start*-programmer, er blevet testet, og der findes testresultater, der viser, at de har profiteret af programmerne, deres I.K. er steget. Men resultaterne har også vist, at stigningen kun har virkning i de første skoleår og falder efter anden og tredje klasse, såfremt skoletilbuddene ikke tilrettelægges i forhold til eleverne. Den meget forenkede konklusion er, at hjælpeprogrammer i den tidlige barndom ikke er vejen til at forhindre, at børn klarer sig dårligt i skolen. Der er ingen vej udenom ændringer i skolen.

§ 4a og Head Start-programmer

Det kan synes mærkeligt at sammenligne et dansk program for tosprogede småbørn i Danmark med et (udskældt) amerikansk program for socialt, kulturelt og sprogligt handicappede førskolebørn i USA. På trods af nogle forskelle er der imidlertid en slående lighed.

Lad mig begynde med lighederne mellem § 4a og *Head Start*-programmer, der begge har det mål at være skoleforberedende. Der er tre vægtige lighedspunkter. Disse findes i begrundelser for behovet for tilbuddet, længden af tilbuddets varighed og forældrenes rolle.

Når begrundelsen for behovet gives, er det for begge programmets vedkommende på grund af mangler. Der tales i begge programmer om 'sprogproblemer', 'børn uden sprog', 'børn med ringe sprog', 'reduceret sprog', 'utilstrækkeligt', 'ikke alderssvarende', 'børn uden relevante erfaringer' og lignende. Sigtet med at udbedre sproglige mangler udvides gradvist til en mere omfattende omstrukturering af et grundlæggende forkert sprogligt og kulturelt system, som børnene er underlagt qua deres etniske og sociale oprindelse. Den omsiggribende opgave fra fokusering på sprog til fokusering på mere grundlæggende mangler i børnenes sociale og kulturelle og sproglige system kræver tid. I begge programmer er man startet med at tilbyde indsatsen i en begrænset tid inden skolestart, for siden at udvide tilbuddet til at starte meget tidligere i barndommen. Indgriben i den tidlige barndom bekræfter hypotesen om de utilstrækkelige forældre. Derfor er det meget vigtigt i begge programmer at få fat på forældrene.

Fra 1992 til 1996 blev der gennemført et forsøg med undervisning i modersmål for tosprogede elever i folkeskolen i Danmark. Forsøget gik blandt andet ud på kommunernes muligheder for at erstatte undervisning i modersmål med mere undervisning i dansk. Resultatet af dette forsøg var, at forældrene ikke ønskede flere dansktimer, hvis dette skete på baggrund af mere begrænset undervisning i modersmål. I lovbemærkningerne til førnævnte lovændringer i folkeskoleloven anno 2002 står der: "regeringen ønsker med dette lovforslag at flytte fokus fra modersmålsundervisning til en intensiveret sprogstimuleringsindsats i førskolealderen". Dette forbindes med "målrettet forældresamarbejde" og "forældrenes aktive rolle i udviklingen af deres børns sprog". I både § 4a og *Head Start*-programmerne ses de utilstrækkelige forældre, der ikke ved, hvad der er bedst for deres børn. Derfor bliver regeringsmagten nødt til at gribe ind.

Jeg kan ikke udtale mig om, hvordan en debat om børns sproglige og kulturelle forudsætninger forløber i USA. Men jeg ved, at der i Danmark er en undervisningsminister, der uden at tøve taler om børn med og uden 'rette forudsætninger', f.eks. i et debatprogram på DR den 6. december 2001, hvor Ulla Tørnæs udtaler: "Jeg forhindrer ingen børn i at tale deres modersmål jeg blander mig overhovedet ikke i, hvad man snakker derhjemme, eller i foreningerne jeg vil bare sikre de rette forudsætninger". Gang på gang har nøgleordene for undervisningsministeren således været 'de rette forudsætninger', som hun vil sikre med en kompensatorisk indsats inden skolestart.

Det burde være kendt, at hverken i Danmark eller i USA kan hjælpeprogrammer, der bygger på en forkert præmis, forebygge såkaldt sproglige og kulturelle mangler hos børn inden skolestart.

Når jeg føler usikkerhed ved at sammenligne mellem § 4a og *Head Start*-programmerne til trods for mange lighedspunkter, så er det, fordi jeg ved, at der mange steder i et kommunalt regi i Danmark laves programmer i medfør af § 4a, der erkender de tosprogede småbørns anderledes sproglige og kulturelle resurser. Med afsæt heri magter pædagoger og lærere rundt omkring i Danmark at skabe og udløse de konstruktive kræfter, der er nødvendige for børnenes kognitive udvikling. Dette til trods for begrænsninger i de statslige bestemmelser og en undervisningsminister, der hæfter sig ved 'rette forudsætninger', som nogle har, og andre skal have kompensatoriske tilbud for at opnå. I hendes udlægning er §4a-programmer en dansk version af *Head Start*-programmerne.

Bruner taler om 'gensidige læringsfællesskaber', som han mener, at skoler og førskoler skal skabe i foranderlige samfund som en modsætning til kompensatoriske satsninger, hvor nogle børn har de rette forudsætninger, og andre skal rettes til på grund af iboende sproglige og kulturelle mangler. Han skriver: " skoler og førskoler skal udfylde en ny funktion i vore foranderlige samfund. Dette medfører opbygningen af skolekulturer, der fungerer som gensidige læringsfællesskaber, hvor alle arbejder sammen om at løse problemer, og hvor alle bidrager til at uddanne hinanden. Sådanne grupper tilvejebringer ikke blot steder for læring, men også fokuseringspunkter for identitetsdannelse og fælles arbejde. Lad disse skoler blive steder, hvor kulturel gensidighed praktiseres (snarere end forkyndes) - hvilket betyder en udvidelse af børns bevidsthed om, hvad de gør, hvordan de gør det, og hvorfor. Balancen mellem individualitet og gruppeeffektivitet bliver fundet inden for gruppens kultur, og det samme gør afbalanceringen af etniske eller racebestemte identiteter og opfattelsen af det større samfund, de er en del af." (Bruner, 1999, s.146)

I en dansk kontekst vil gensidige læringsfællesskaber betyde en helt ny måde at diskutere tilbud til tosprogede småbørn. Alene det tresseragtige behavioristiske udtryk "sprogstimulering" ville ikke kunne give mening inden for sådanne rammer.

Noter

1 Jeg har hentet informationer om det amerikanske program *Head Start* på nettet (søgeordene 'Head Start children programs USA' på Google gav 200 søgemuligheder) og i bøgerne:

Baratz, S. S. & J. C. Baratz: Indgriben i barnets tidlige udvikling. Det socialvidenskabelige grundlag for institutionel racisme. i: Gregersen, Frans (red): *Klassesprog*. Kbh.; Borgen, 1979. **Bruner, Jerome:** *Uddannelseskulturen*. Kbh.; Gyldendal, 1999.

2 Uddannelsesmæssige forhold for flygtninge og indvandrere. Kbh.; Undervisningsministeriet, 1990.

Tema: Sprog for begyndere



Fra mini til maxi Fransk i gymnasiet

Birte Dahlgreen
Lektor, cand.mag. Marie Kruses Skole.
dahlgreenbirte@hotmail.com

Jeg vil begynde min artikel med at understrege, at for mig er mundtlighed og skriftlighed ikke to adskilte færdigheder - de to discipliner supplerer hinanden med henblik på at give eleverne mulighed for at udtrykke sig så godt som muligt på målsproget.

Den tidlige begynderundervisning

Fokus på mundtlig udtryksfærdighed: eleverne hører og gentager mange udtryk og sætninger fra bånd/lærer (autentisk sprog). Dermed får de indøvet lyde og prosodi, samt (ubevidst) simple grammatiske strukturer [note 1](#).

I et sprog som fransk, hvor lyd og skrift er fjernt fra hinanden, tror jeg, denne fremgangsmåde er særlig egnet. Skriften vil føles som en hæmsko i udtalen i starten, men hvis først ordene er blevet hørt og udtalt, forstyrrer skriften mindre. Efter en 14 dages tid kan man så udlevere en begynderbog med skrevne tekster (med delvis samme ordforråd, som er blevet brugt til de indledende mundtlige øvelser).

Teksterne må gerne i starten have mange transparente ord (ord, som eleverne kan genkende fra andre sprog, f.eks. *chance*, *directeur*, *élève* etc). Eleverne kan på den måde få en oplevelse af, at de kan en del af målsproget allerede - succes er nu en gang den bedste motivator for at lære noget/gå videre.

Hvornår og hvordan skal man tage fat på den skriftlige dimension?

Kort efter at teksterne er blevet udleveret, kan man begynde at lave små diktater for at vænne eleverne til at stave (evt. med basis i en tekst, som eleverne allerede er bekendt med). En variation af diktat er huldiktat, d.v.s. diktat med udeladte ord og udtryk. Det gør diktaten lidt mere spændende for eleverne, der skal give kvalificerede gæt på, hvilke ord/udtryk der er udeladt. Her kan fokuseres på ordforråd eller grammatik.

Man kan også ret hurtigt lave små oversættelser fra dansk til fransk med basis i den skrevne tekst, som evt. kan udformes som et 'miniresumé' af et tekststykke.

Andre skriftlige opgaver:

1) Associationsøvelser:

- Skriv ned på fransk, hvad du tænker på, når du hører ordet *école* eller *soleil* etc.
- Særlig frugtbart og associationskabende er farver:
Skriv ned hvad, du tænker på ved farverne *bleu*, *rouge* og *jaune*.

Associationerne myldrer frem, og man får fra hver elev rigtig mange glosor og udtryk frem. De skrives på tavlen, så alle får glæde af dem: Elevernes fælles ordforråd bliver kraftigt udvidet ved denne øvelse. [note 2](#)

2) 'Creative writing'

- Læs et digt og efterlign det (videreudvikling af associationsøvelsen med farver):
Et eksempel: Læs følgende digt af Philippe Soupault:

*Encore la lune.
Claire comme l'eau
bleue comme l'air,
visage du feu et de la terre,
je te salue lune, lune bleue,
fille du Nord et de la Nuit*

- Skriv derefter et lignende digt med farveadjektiver + *comme* + mindst to verselinjer til.
- Digt lille novelle/digt/brev/beskrivelse af en selv/eventyr evt. med glosehjælp fra læreren.

3) 'Kreative udfyldningsøvelser'

Man kan tage udgangspunkt i små digte, hvorfra der er fjernet ord. Eleverne får en række ord, hvoraf nogle er de rigtige, og de skal placeres i det rigtige hul (fokus på ordforråd og indhold). Når digtet er rekonstitueret, kan eleverne (ligesom under punkt 2) selv digte et lignende digt. Også velegnet som udgangspunkt for at tale om digtets indhold: Fokus på ordforrådet kan skærpe opmærksomheden om digtets indhold. Hvorfor har digteren valgt netop dette ord/udtryk?

Eller:

Til et digt eller en novelle, hvor slutningen er fjernet, skal eleverne digte slutningen. Denne opgave er oplagt til gruppearbejde. Man diskuterer i gruppen, hvad slutningen skal handle om og bliver enige om en fælles slutning, eller man laver hver sin slutning, idet man 'deler' det ordforråd, som er kommet på banen under diskussionen.

Ovennævnte opgaver er eksempler på skriftlige aktiviteter, der kan laves på et tidligt stadie i begynderundervisningen.

Den nødvendige grammatik

Efterhånden som de skriftlige præstationer bliver længere og mere selvstændige opstår behovet for grammatiske regler.

Her er det vigtigt hele tiden at holde sig for øje: Hvad/hvor meget er nødvendigt for udtryksfærdigheden i begynderundervisningen? Hvad kan springes over/gemmes til senere. På den måde bliver grammatikindlæringen ikke tør, løsrevet udenadslære, men praktiske regler, der gør det muligt for eleverne at tale og skrive et (nogenlunde) korrekt sprog.

I grammatikundervisningen er det vigtigt, at eleverne bliver bevidste om de sproglige former. Det fører til gode muligheder for en egentlig tilegnelse. Herved skærpes deres opmærksomhed på disse former i nye *input*.

Nogle andetsprogsforskere mener, at et tilstrækkeligt varieret *input* er nok til, at man tilegner sig de sproglige former, mens andre er af den opfattelse, at det tillige er nødvendigt at få mulighed for at bruge sproget.

Explicit grammatikundervisning er der forskellige holdninger til, men de grammatiske regler kan bruges som korrigerende hjælpemidler: eleverne stopper op i deres mundtlige/skriftlige udsagn, kalder reglen frem og korrigerer herudfra. Man kan også tale om sproglig 'modenhed': eleverne er ikke modne på samme tid til at integrere reglen. Men det betyder ikke, at man skal vente til de er modne; man kan fremme modningen ved at udsætte dem for fænomenet igen og igen; efterhånden bliver reglerne assimilerede og kan bruges umiddelbart. [note 3](#)

Nogle regler kan det være praktisk rent mnemoteknisk at illustrere og lære som små sammenhængende historier, f.eks.: nægtelser og delingsartikel.

Delingsartiklen kan illustreres med følgende ultrakorte historie om en børsspekulant:

Il a de l'argent.
Il a beaucoup d'argent.
Il n'a pas d'argent.

Nægtelser med en endnu sørgeligere historie:

Il ne mange pas.
Il ne sort jamais.
Il ne travaille plus.
Il ne fume ni ne boit.
Il ne regarde même pas la télé.
Il n'a pas de femme, pas d'enfants, pas d'amis.
Il n'y a personne au monde.
Personne ne l'aime.
Il n'a que des problèmes.
Il n'est pas du tout heureux.

Følgende eksempel med de demonstrative pronominer er et eksempel på induktiv indlæring: Eleverne forstår reglen ud fra et eksempelmateriale, og derefter indøver de den ved forskellige former for øvelser. Det er tidsskrævende, men reglen tilegnes bedre. Som variation og til visse grammatiske regler er det en gangbar fremgangsmåde.

Det demonstrative pronomen (denne, den, dette, det, disse, de):

ce garçon
cette fille
cet homme
cette auto
ce directeur
ces sacs
cet enfant
ces enfants

Gruppearbejde:

- Skriv ud fra ovennævnte eksempler de forskellige former af det demonstrative pronomen op.
- Opstil en regel for de forskellige formers anvendelse.
- Læs artiklen om demonstrative pronominer i jeres grammatikbog og sammenlign med jeres 'egen' regel.
- Indsæt den rigtige form af det demonstrative pronomen i følgende sætninger:

J'aime bien type-là (m.)

Vous voulez lampe? (f.)

Toutes choses sont à vendre.

O.S.V.

Fra mini- til maxisætning

Den franske sætningsstruktur afviger en del fra den danske. Den danske sætning "Han fortalte sin kone historien" kan på dansk også hedde "Han fortalte historien til sin kone". Problemet er, at på fransk kan man IKKE oversætte den første (mere danske) version direkte til fransk. Da det på grund af modersmålet er den struktur, der er prentet ind i elevernes bevidsthed, overfører de den danske model til fransk, og det giver en helt ufransk sætning:

**Il a raconté sa femme l'histoire*

i stedet for den rigtige:

Il a raconté l'histoire à sa femme.

Endnu værre bliver det, når man erstatter substantivet med et pronomen. Den korrekte franske sætning hedder:

Il lui a raconté l'histoire svarende til:

*Han hende har fortalt historien.

Og når en nægtelse, f.eks. 'aldrig', bliver koblet på, bliver det til følgende ukorrekte og for franskmænd næppe forståelige sætning:

**Il a ne jamais raconté elle l'histoire.*

Den rigtige udgave er:

Il ne lui a jamais raconté l'histoire.

Det er derfor vigtigt at arbejde grundigt med den franske sætnings grundstruktur. Når den er på plads, er meget på plads.

En måde at arbejde med dette emne på er skitseret i det følgende. Vi går fra det nemme til det mere og mere komplicerede og får samtidig indøvet den franske sætningsstruktur/-opbygning:

I Minisætninger bestående af:

subjekt+verballed+subjektsprædikat/akkusativobjekt (+ et hyppigt brugt adverbial)

Il parle toujours.

Elle est professeur.

Je prends la clé.

I forbindelse med minisætningerne indøves de mest relevante verber:

- 1. 2. 3. bøjning regelmæssige verber
 - et antal hyppigt forekommende uregelmæssige verber:
 - *avoir* og *être* (hjælpeverber, der bruges til at danne *le passé composé*) samt
 - *aller* og *venir* (hjælpeverber, der bruges til at danne *le futur proche* og *le passé récent*)
 - *pouvoir*, *vouloir*, *devoir* og *savoir* (modalverber)
 - *connaître*, *faire*, *mettre*, *prendre* og *voir*
- I alt 13 uregelmæssige verber som man hele tiden har brug for.

Ovennævnte verber indøves i første omgang kun i 'fortællertiderne' (*le présent - le passé composé - le futur proche*).

Verberne indøves altså igen efter 'den nødvendige grammatiks' princip - så indlæringen kan føles relevant og overkommelig for eleverne.

II Minisætningerne udvides med nægtelser

Je ne parle jamais.
Je n'ai pas pris la clé.

III Dativobjekt kobles på:

Il donne la rose à Marie.

IV De bundne personlige pronominer indføres

Elle le regarde.
Je vais lui montrer la ville.
Il ne lui a jamais donné la rose.

I ovenstående og de tilsvarende efterfølgende punkter bliver fremgangsmåden i grammatikkurset vist med ganske få eksempler. Der skal naturligvis et hav af eksempler af hver type til for at indlære de grammatiske emner. Her kan hentes hjælp i de eksisterende øvebøger. Eller - og det er for mange elevers vedkommende den mest motiverende fremgangsmåde - eleverne kan selv lave tilsvarende sætninger:

I: Minisætning med verber i le présent:

Sæt verbet i den rigtige form i *le présent*:

1. *Je (rester) à la maison.* (1. bøjning)
2. *Ils (grossir)* (2. bøjning)
3. *Il (entendre) la musique* (3. bøjning)
4. *Nous (faire) une promenade chaque jour.* (ureg.)
5. *Elles (pouvoir) partir tout de suite* (ureg.)

Oversæt:

Han går ofte i teatret. Hun tager af og til en kjole på. Vi er stadig lykkelige.

Lav selv sætninger med verber i *le présent* (regelmæssige/uregelmæssige). Små, lethuskelige (sjove/groteske) sætninger, som kan fungere som en slags 'huskesætninger', evt. gruppe-/pararbejde.

II: Minisætningerne udvides med nægtelser

Indsæt den rigtige nægtelse:

1. *Je danse avec lui* Je. _____ (ikke)
2. *Elle répond à ma lettre* Elle. _____ (aldrig)
3. *Elles vont me voir* Elles. _____ (ikke mere)
4. *J'ai vu Venise* Je. _____ (aldrig)

III: Dativobjekt kobles på

Lav dativobjekt:

1. *Il donne le cadeau* _____ *Sophie.*
2. *La vendeuse montre le t-shirt* _____ *la jeune fille.*
3. *J'explique le système* _____ *le client.*

Oversæt:

Han giver drengen bolsjer. - Hun fortæller pigerne eventyret. - Hun spørger sin mor, om det er rigtigt.

IV De personlige bundne pronominer indføres

- a) Erstat dativobjektet i ovenstående øvelser (III) med det bundne personlige pronomen.
- b) Erstat akkusativobjektet/dativobjektet med det bundne personlige pronomen efter modellen:

1. *Il aime son amie.*
2. *Il donne la rose à Marie.*
3. *< Il mange la pomme.*
4. *Il rencontre ses amis.*
5. *Il montre la ville aux amis.*
6. *Il va voir sa mère ce soir.*
7. *Il a prêté l'argent à son père.*

Oui, il l'aime
Non, il ne l'aime pas

Oui,

Non,
.....

De syv sætninger repræsenterer alle de former, det personlige pronomen kan have i 3. person, og de kombinationsmuligheder af pronomen + verbum i forskellige tider + nægtelser, der findes.

Ved den benægtede udgave af eksempel 7 har vi nået **maxisætningen** - mere kompliceret kan

grundstrukturen i den franske sætning ikke blive.

Hvordan kommer vi så videre

For yderligere at få disse basale sætningsstrukturer integreret i elevernes aktive sprog, arbejdes der meget med dem. Som i punkt I laver eleverne selv i grupper syv sætninger (som en efterligning af ovennævnte) og gruppernes syv sætninger byttes, så man kan øve sig på hinandens syv sætninger. 1. og 2. person (*me* og *te/nous* og *vous*) er ens i akkusativ og dativ og volder derfor ikke så store problemer. Dem arbejdes der derfor mindre med (jvf. 'Den nødvendige grammatik').

Hele forløbet afsluttes med en prøve som følgende:

Oversæt:

1. Hun giver ham nøglerne.
2. Han forklarede hende problemet.
3. Han spurgte dem, om de var tilfredse.
4. Jeg har glemt det.
5. Hun har ikke glemt det.
6. Jeg giver dem adressen i morgen.
7. Han viste hende dem.

Denne prøve rettes og gentages kort efter med lignende sætninger. Den bedste af de to prøver gælder m.h.t. karakter.

Man skal ikke regne med, at alle herefter er mestre i den franske sætningsstruktur (og de mest relevante verber i de mest relevante verbalformer), men som mindstemål kan den erhvervede viden bruges til at korrigere skriftlige opgaver og i nogen grad mundtlige præstationer.

Hele forløbet strækker sig over ca. tre måneder. Vi arbejder ikke med det hele tiden, andre emner og grammatiske problemer tages op efter behov, men vi vender hele tiden tilbage til Mini-til-maxi-projektet. Efter 2. prøve har rigtig mange pænt styr på de emner, vi har arbejdet med.

Der er foregået et *intake*, som kan omdannes til *output*. Grammatikken integreres gradvist i elevernes aktive sprog. De er selvfølgelig ikke færdiguddannede. Der er behov for at tage emnerne op igen med mellemrum, men for hver gang sidder det bedre fast, og flere og flere af eleverne kommer med.

Noter

1 Kjellin, 1999.

2 Se Séférian, i: Fransk Nyt, nr. 177, s. 7.

3 Se Ambjørn, Lone. i: Fransk Nyt, nr. 225, s. 31-37.

Litteratur

Ambjørn, Lone: Sprogindlæring og sprogpolitik. i: Fransk Nyt, nr. 225, s. 31-37.

Cadierno, T. & Van Patten, B.: SLA as Input Processing: A role for instruction. i: Studies in Second Language Acquisition, 18, 1993, s. 495-510.

Ellis, Rod: Input-based Approaches to Teaching Grammar: A review of class-room oriented researches. i: Annual Review of Applied Linguistics, 19, 1999, s. 64-80.

Kjellin, O: Prosody and Perception Facilitates Second Language Learning. 1999.

Larsen, Kenneth: Den nødvendige grammatik. i: Fransk Nyt, nr. 223, s. 33-38.

Séférian, Marie-Alice: Kreativitet og sprogproduktion. i: Fransk Nyt, nr. 177, s. 6-14.

Tema: Sprog for begyndere



Engelsk fra ...?

Aase Brick-Hansen

Læreruddannet, cand. pæd. i engelsk.

Lærer og skolekonsulent for fremmedsprog i Brøndby Kommune. Medlem af Undervisningsministeriets opgaveudvalg for engelsk.

aase.brick-hansen@skolekom.dk

Med Folkeskoleloven af 1993 blev engelsk som begyndersprog rykket fra 5. klasse ned i 4. klasse bl.a. begrundet i en lang række udviklingsarbejder fra 1988-1992, der satte fokus på netop 4. klasse som starttidspunkt. Resultaterne viste, at 4. klasse var et velvalgt tidspunkt at starte. Enkelte skoler havde desuden fået lov til at starte tidligere, men politisk var man enige i, at starttidspunktet skulle være 4. klasse, og der blev tilført ressourcer til at dække udgifterne til det øgede timetal.

Hvorfor tidligere engelsk?

I dag stiller politikere både lokalt og på landsplan og erhvervslivet imidlertid krav om, at vi skal have større kompetencer i engelsk. Det er ikke længere tilstrækkeligt blot at kunne udtrykke sig nogenlunde forståeligt på sproget. Der stilles store sproglige krav, når vi skal klare os i konkurrence med andre lande.

Folkeskolen kan godt leve op til disse større krav. Men skal vi nå et højere niveau, kræver det flere timer til undervisningen. De vejledende timetalsplaner anbefaler 2 timer på 4. klassetrin og 3 i resten af forløbet, ikke meget når det gældende sprogpolitiske mål er, at vi skal blive næsten tosprogede - dansk og engelsk. Spørgsmålet er da: hvor vil det være mest effektivt at placere disse ekstra timer? Skal vi starte tidligere end 4. klasse, eller skal der tilføres flere timerressourcer til klassetrinnene 4.-10. klasse? Fagtrængsel m.m. kan gøre det vanskeligt at øge timetallet på disse klassetrin, ikke mindst da der bør være plads til, at 2. fremmedsprog kan få et bedre starttidspunkt end 7. klasse. Og det bør vi sikre bl.a. for at kunne leve op til Europarådets målsætning: at alle skal kunne deres modersmål plus to fremmedsprog. Men først og fremmest er den øgede internationalisering, mediernes større indflydelse og situationen i de øvrige europæiske og især nordiske lande årsagen til, at vi også i Danmark bør starte tidligere. De få erfaringer, vi har fra nogle enkelte skoler, der har arbejdet med tidlig sprogstart, viser ligeledes, at undervisningen i faget med fordel kan starte tidligere.

Hvor finder vi erfaringer?

Den politiske debat om at rykke engelsk fra 4. klasse ned i en af de tidligere klasser, har bølget blidt frem og tilbage i det sidste års tid, uden at der i skrivende stund egentlig er taget fat på den. I forbindelse med folketingsvalget i 2001 gav Venstre samt de fleste øvrige partier udtryk for, at det er deres politik, at engelsk skal starte tidligere. I juni i år blev det meldt ud, at engelsk tidligere end 4. klasse er en del af den økonomiske aftale med Kommunernes Landsforening, uden at det på det tidspunkt var forhandlet i Folketingets uddannelsesudvalg. Samtidigt blev det udmeldt, at ændringen skal være udgiftsneutral, så man kan frygte, at de allerede tildelte timer blot skal fordeles over flere skoleår. Hvis dette er tilfældet, er en ændring bestemt ikke ønskelig. Det vides derfor ikke i skrivende stund, hvordan situationen vil være ved skoleårets start 2003.

Man kan undre sig over, at der ikke har været igangsat kontrollerede udviklingsarbejder. Ja, situationen har indtil regeringsskiftet været, at der konsekvent blev sagt nej til alle ansøgninger om at afprøve en tidlig engelskundervisning, hvad enten det var med start i børnehaveklassen, 1., 2. eller 3. klasse. Havde man igangsat udviklingsarbejder, ville vi i dag have haft en række resultater at bygge på og måske endda et bredt erfaringsgrundlag. Som det er nu, kan man skele til, hvad der foregår på nogle få privatskoler og enkelte folkeskoler.

Ser vi derimod mod udlandet, kan vi finde megen litteratur om emnet. Over hele Europa er 1. fremmedsprog kommet i fokus, og den generelle tendens er, at undervisningen starter i 7-8-årsalderen. Selv om der efterhånden er en del litteratur om emnet, må vi i forbindelse med undersøgelser foretaget i udlandet være meget opmærksomme på, hvor gamle disse er, og hvilke lande der har foretaget dem. Kommer undersøgelserne f.eks. fra et land, hvor man ikke har adgang til engelsk via medierne, eller fra lande, hvor alle udsendelser på TV er dubbete og elevernes adgang til engelsk er anderledes og næsten udelukket knyttet til en egentlig undervisningssituation? Er det f.eks. et land, hvor undervisningen i indskolingen udelukkende varetages af specialuddannede indskolingslærere og ikke sproglærere?

Situationen i vores skandinaviske nabolande er, at man i Norge starter engelskundervisningen i 1. klasse, og i Sverige skal den startes senest i 3. klasse. Men fælles for de nordiske lande er, at indflydelsen fra TV og IT-verdenen spiller en stor rolle i børnenes hverdag. I vores små sprogområder er det ikke længere et diskussionspunkt, om vi har behov for at lære fremmedsprog, og om engelsk skal være det første, men spørgsmålet er, hvilket niveau vi skal nå for at kunne klare os internationalt både erhvervsmæssigt og personligt.

Men hvorfor nu starte tidligere?

Der kan anføres flere begrundelser herfor, bl.a. at det engelske sprog er blevet en del af børnekulturen. Børnene møder det overalt i deres hverdag, f.eks. i forbindelse med deres legetøj, i spil, på TV og i popmusikken, og har selv taget hul på deres tilegnelse af sproget. De er meget motiverede for at lære sproget og at forstå, hvad de hører. De har lyst til at lære om andre, de er nysgerrige og oplever via sproget, at de får adgang til en ny verden, hvor de kan lære om andre børn og deres traditioner, interesser og levevis. Ikke mindst viser de, at de er meget dygtige til at imitere og tilegne sig nye ord. Udtalen af de fremmede ord volder ingen problemer, da undervisningen primært tager udgangspunkt i gentagelser, imitation og handling. Der er således god mulighed for, at eleverne kan tilegne sig et godt basisordforråd i løbet af de første skoleår. Forældrene er ligeledes meget interesserede i, at deres børn starter engelskundervisningen så tidligt som muligt. Dette kan bl.a. ses af tendensen til, at privatskolerne starter engelskundervisningen mindst et år tidligere end Folkeskolen.

Sproglig opmærksomhed i Brøndby

Heldigvis er danske lærere ikke til at stoppe, hvis de brænder for en sag, og de skal nok finde veje til at løse problemerne. Nogle skoler eller blot enkelte klasser har derfor kaldt timerne noget andet end engelsk. På en af skolerne i Brøndby har vi kaldt det sproglig opmærksomhed. Vores projekt startede med, at en dansklærer i anden klasse og jeg igennem længere tid havde diskuteret, hvordan vi kunne fået introduceret engelsk tidligere end 4. klasse. Dette havde været let nok, hvis dansklæreren også havde været engelsklærer, men det var ikke tilfældet. I stedet fandt vi på den løsning, at jeg skulle undervise klassen en time hver anden uge, og at hun skulle følge op på undervisningen i den mellemliggende time. Da læreren havde deltaget i min undervisning

sammen med klassen, havde hun både oplevet, hvordan eleverne blev undervist, fået min timeplan og ikke mindst aftalte vi, hvad hun skulle følge op på, især af nye rim og remser eller lege, som det ville kræve træning at få indlært. Det lykkedes naturligvis ikke altid at leve op til aftalerne, men til gengæld var der perioder, hvor eleverne måske fik engelsk to gange om ugen. Derved opnåede vi, at klassen fik ca. 1½ times engelskundervisning om ugen. Det varede ikke længe, før forældrene i naboklasserne også ønskede, at deres børn skulle starte med engelsk. Skolebestyrelsen anbefalede varmt, at engelsk det følgende år kunne starte med en time om ugen i 2. og i 3. klasse, men vi var nødt til at kalde det sproglig opmærksomhed gennem engelsk.

Vi sørgede for, at eleverne blev undervist af engelsklærere, der så vidt muligt i forvejen havde timer i klassen. Samtidig fik vi afsat nogle timer til samarbejde/kursus, således at lærerne blev udstyret med materialer og ideer til undervisningen. Heldigvis kunne der ligeledes afsættes timer til, at dansklærerne også kunne være til stede i undervisningen med henblik på at følge op på undervisningen i løbet af ugen. Det sidste lykkedes fortrinsvis, hvor læreren selv var sproglærer. De øvrige gav udtryk for, at de ikke kunne finde tid, glemte det eller følte sig ikke i stand til at gøre det sprogligt og metodisk.

De tosprogede elever

På skolen er der ca. 40% tosprogede elever. Nogle af lærerne var usikre på, hvordan de tosprogede elever ville kunne klare sig. Nogle mente, at de skal kunne dansk perfekt, før de kan lære et nyt sprog. Men ved iagttagelser i klasserne, viser det sig, at netop tosprogede elever fra deres tilegnelse af dansk har indlært nogle gode sprogstrategier, som de benytter i forbindelse med at lære et nyt sprog. De er vant til at gætte ud fra helheder og at kunne forstå en sammenhæng. Faktisk viser det sig, at de tosprogede klarer sig godt og endog særdeles godt i sammenligning med de etniske danske elever.

En vigtig begrundelse for at starte tidlig engelskundervisning er ligeledes, at de tosprogede elever modtager den svageste mediepåvirkning, da mange ikke ser udenlandske eller engelsksprogede programmer hjemme. For dem er det derfor en absolut fordel, at undervisningen starter tidligt, så deres sproglige opmærksomhed skærpes, og de ikke kommer bagud i forhold til den engelsksproglige påvirkning, de andre børn får. Men også for etniske danske elever har det betydning, at deres opmærksomhed vækkes. De omgives af utrolig mange engelske ord, som de slet ikke opfatter som engelske. Som en pige i anden klasse spurgte: "Hvad hedder computer på engelsk?" Ved at starte tidligere får vi åbnet for elevernes nysgerrighed og sproglige opmærksomhed, så den massive engelsksprogede påvirkning kan udnyttes positivt i elevernes tilegnelse af engelsk.

Skolen har nu for fjerde gang engelsk for 2. og 3. klasse med en time om ugen. Erfaringer med engelsk fra 2. og 3. klasse på en anden af kommunens skoler viser, at det er at foretrække at starte med engelsk i 3. klasse. Det er langt at foretrække at have to ugentlige timer i 3. klasse frem for en time ugentligt i 1.- 3. klasse, hvilket til tider kan bevirke, at der går op til to uger mellem timerne.

Nogle vil måske mene, at engelsk blot kan indgå i tværfaglige sammenhænge med f.eks. musik og idræt, men dette kan aldrig blive andet end et supplement. Elever kan sagtens synge udenlandske sange, f.eks. på kinesisk uden at forstå et ord. Deres imitationsevne er meget veludviklet, men de stiller ikke krav om at kunne forstå, hvad de synger. Hertil kræves en egentlig sprogundervisning, så eleverne lærer at anvende sproget.

Krav til underviseren

Mange skoler har eller er ved at indføre en årgang opdelt skole, således at en gruppe lærere fortrinsvis tager sig af børnehaveklasse til 3. klasse, en anden af 4.- 6. klasse og en sidste gruppe underviser de ældste årgange. Spørgsmålet bliver derfor: hvem skal forestå undervisningen? Skal det være klasselæreren eller en fra klasseteamet uden at skele til disse læreres engelskfaglige forudsætninger, deres egen sprogfærdighed og kendskab til fremmedsprogspædagogik og metodik? Eller skal der bringes en faglærer ind i klassen og i så fald hvem? Fordi man er god til at undervise de større elever, er man da også i besiddelse af viden om småbørnspædagogik? Mange mener fejlagtigt, at de fleste lærere kan tale engelsk, og ergo så kan de også undervise i faget. At dette ikke er tilfældet, viser sig ofte i praksis. Elevernes undervisning bliver ikke på det

niveau, hvor den burde være. Der har været en tendens til ikke mindst i de små klasser, at timerne i faget bruges som skemakit til at få det store puslespil til at gå op. Ja, man kan se en tydelig tendens. Jo færre timer et fag har, jo mindre krav stilles der til lærernes faglige forudsætninger. Der må kraftigt advares mod denne tendens. Selv om man har rimelige færdigheder i at tale sproget, er dette ikke nok til at kunne undervise i det. Det viser bl.a. den fejlopfattelse, der i mange år rådede vedrørende tosprogede elevers danskundervisning. Da alle lærere taler dansk, kunne denne undervisning varetages af enhver lærer. Først da fokus blev sat på sprogtræning, skete der fremskridt på dette område.

En faglig basis både hvad angår egen sprogfærdighed og kendskab til fremmedsprogs- og småbørnspædagogik er en nødvendighed, men man skal også kunne lide at lege. Undervisningen skal naturligvis tilrettelægges ud fra de små sproglige udvikling, og der skal indgå mange musisk/kreative aktiviteter. Den bedste begynderundervisningsmetodik fra 4. klasse kan delvis bruges med de små. Det er markant, at de er gode til at imitere og huske masser af sange, rim og remser, men laver læreren fejl, eller har en dårlig udtale, vil eleverne lave de samme fejl. Undervisningen skal ligeledes være meget struktureret og ikke blot indeholde sjove lege. Den skal have et mål og ikke blot være en forberedelse til undervisningen i 4. klasse. Der skal kort sagt udarbejdes en læseplan for dette område. Alt dette kræver kompetente engelsklærere. Dem findes der mange af i Danmark.

I vores skolestruktur har sproglærerne mulighed for både at kunne undervise små og store elever. En mulighed, mange andre lande ikke har med deres anderledes opdelte struktur, og hvor en læreruddannelse derfor kun sigter mod ét undervisningsniveau. I f.eks. Norge og Østrig måtte man iværksætte omfattende sprogtrænings- og metodikkurser for at sikre en kvalificeret undervisning. Dette kan også blive nødvendigt, hvis dansk-/klasselærerne skal varetage undervisningen, hvad dannelsen af for snævre fagteam bl.a. kan resultere i. I stedet bør man snarere sørge for at inddrage en faglærer, der kan indgå i teamet og evt. varetage engelskundervisningen i flere klasser.

Ressourcer

Hvor mange timerressourcer skal der afsættes? Skal det være en eller to timer ugentlig à 45 minutter, eller skal der snarere arbejdes ud fra en årsnorm, så der både er mulighed for, at timerne fordeles jævnt over året, og at der er mulighed for fordybelse i forhold til de aktiviteter, der indgår? Ét er sikkert, der skal være tilstrækkelige timerressourcer, hvis undervisningen skal blive andet end en appetitvækker. Ved blot at arbejde med engelsk engang imellem, får vi ikke givet vores elever større kompetencer på engelsk.

At ændre starttidspunktet for engelsk vil naturligvis ikke blot koste ekstra timerressourcer, men også ressourcer til efteruddannelse af lærere. Små børn tilegner sig sprog anderledes end større, hvorfor undervisningens tilrettelæggelse vil være en ganske anden. Det er lykkedes i andre lande at få uddannet lærere til at varetage undervisningen. Det må Danmark også kunne klare.

Tema: Sprog for begyndere



On commence en français !

Bettina Brandt-Nilsson

Lærer (Bistrupskolen, Birkerød); faglig webredaktør i fransk på UNI-C, formand for opgaveudvalget i fransk, Undervisningsministeriet.
bettina.brandt-nilsson@skolekom.dk

"Fransk er let, hest hedder *cheval*, og sådan er det hele vejen igennem".

Lad mig tage Storm P. på ordet og bekende, at det er nemt nok at lære fransk fra 7. klasse. Eleverne er topmotiverede, men oplever ofte, at de befinder sig på dybt vand, når de skal til at lære fransk. Eleverne opdager heldigvis hurtigt, at de kan skyde mange genveje til at få et større og 'gratis' ordforråd ved at drage paralleller til de sprog, de kender, nemlig engelsk og dansk. Med hensyn til grammatikken springer vi i begynderundervisningen over, hvor gærdet er lavest. Vi hæfter undrende grammatiske spørgsmål op på de konkrete tekster, vi læser, arbejder med ordklasser og taler om, hvad en sætning på dansk består af jamen, sådan er det også på fransk! Hovedsætninger er nemme at konstruere!

Som fransklærer og praktiker har jeg gennem årene gjort mig nogle overvejelser vedrørende begynderundervisningen, og hvordan den virker. Efter nogle år med deltagelse i udarbejdelsen af faghæftet og læseplaner for fransk i folkeskolen (Skoleloven af 1993) fik jeg af en sprogkonsulent tilbud om at være med til udvikle det første danskproducede fransksystem. Det er blevet til *Avant-garde*, skrevet og udviklet i samarbejde med Eva Kambsgard¹.

I det følgende vil jeg præsentere hvordan man med udgangspunkt i *Avant-garde* kan arbejde med begynderundervisning. Efterhånden har jeg startet flere begynderhold op i fransk, og en af de erfaringer, jeg har gjort, er, at de elever, der får muligheden for at lære fransk, er meget motiverede. Denne lyst og glæde ved at starte med at lære et nyt sprog giver nærmest optimale forudsætninger for det gode afsæt og har samtidig animeret mig som lærer til at udnytte denne ressource, som eleverne møder op med.

Sproget i klasseværelset er helt afgørende for de kommunikative kompetencer, som eleven skal udvikle. Lige fra den første fransktimer sættes der derfor et skilt op over døren, hvor der står *Ici on parle français !* Det er meget væsentligt, at man som lærer og elev stræber efter at gøre målsproget til et arbejdsprog i klasseværelset. Sprog opstår som bekendt ikke ud af et tomrum, det opstår mellem mennesker i et socialt samspil.

Vores materiale tager sit udgangspunkt i det kommunikative sprogsyn, hvilket kan udtrykkes således: eleverne skal være i stand til at kommunikere mundtligt og skriftligt på en måde, der er relevant og hensigtsmæssig i situationen på baggrund af mundtlige, skrevne og audiovisuelle *input*.

Fra indlæring af specifikke sprogfunktioner og deres realiseringer udvikler arbejdet sig til mere komplekse kommunikationsopgaver, der stiller større krav til anvendelsen af relevante sproglige strategier og til elevernes grammatiske kompetence. Eleverne skal udvikle deres forståelse af sproget fransk, og hvordan det kan bruges. Materialet indeholder øvelsetyper, der fokuserer på disse faktorer, hvilket i en kommunikativ sprogindlæring betyder, at der arbejdes med bevidsthed om afsender og modtager (hvem taler/skriver til hvem og med hvilken hensigt), forskel på formel og uformel sprogbrug, talesprog og skriftsprog - samt sammenligning af fransk og dansk og af fransk og engelsk. Der lægges i begynderundervisningen op til dels træning af mundtlig redegørelse, som indebærer evnen til at udtrykke sig mundtligt om et eller andet på fransk, dels interaktion, som indebærer evnen til at indgå i samtale på fransk.

Sansning og sprog

I den forbindelse er det vigtigt at stimulere hele sanseapparatet; både øre og øje er væsentlige sanser, der hjælper til hele den proces, det er at lære et sprog. Talefærdighed er netop fokuspunktet i begynderundervisningen, og derfor går en stor del af undervisningen med at lytte til og forstå det talte sprog. Eleverne skal også være i stand til at kommunikere mundtligt og skriftligt på en måde, der er relevant og hensigtsmæssig i situationen, på baggrund af mundtlige, skrevne og audiovisuelle *input*. Det at lære et nyt sprog starter altid med at lytte. Jeg husker selv, hvordan jeg som barn kunne sidde i timevis på gyngerne og tale fransk og russisk. Det kom vel fra film, jeg havde set i fjernsynet: jeg syntes, det lød fantastisk. Senere da jeg lærte engelsk og tysk i skolen, mindedes jeg gåturene på vej hjem, hvor jeg smagte på de nye lyde og højlydt prøvede dem af. Intet nyt under solen, akkurat som barnet i vuggen eller fostret i mors mave, der lytter, inden det begynder at tale på sit modersmål. Som mor til tre på henholdsvis 10, 7 og 1½ år, kan jeg da også iagttage, hvordan barnet lærer sit modersmål ved at lytte, ved at prøve sig frem, blive hjulpet og rettet m.m. På samme måde skal franskeleven også vænne sig til det nye sprog.

Det at lære at tale et nyt sprog kommer ikke af sig selv. Det kræver træning og atter træning. Den fysiske træning i sprogindlæringen drejer sig om evnen til at få taleorganerne (mundten, tungen, luftvejene m.m.) til at fungere med de nye lyde og ord. Den intellektuelle træning handler om at huske ord, sætninger og facts til at skabe indhold i kommunikationerne på fransk.

Fransk uden for skolen

Da man i Danmark ikke jævnligt hører fransk uden for skolen, er det meget vigtigt, at eleven ofte og intensivt lytter til fransk. Eleverne har derfor deres egne cd'er med lydsiden til tekstbogen til hjemmebrug. Det intensive lyttearbejde hjælper eleverne med at tilegne sig sprogets intonation og udtale. Gennem lyttefasen lærer eleverne også at acceptere, at der går lang tid, før de er i stand til at forstå almindelig talt fransk i almindeligt taletempo, og at de må lære at leve med at nøjes med i starten blot at kunne forstå delelementer.

Aktiviteter

Eleverne udsættes fra starten for mange forskellige aktivitetsformer, der kan træne deres mundtlige udtryksfærdighed. Der arbejdes f.eks. med klassesamtale, dialoger og A/B-øvelser, hvor eleverne arbejder parvis om at udveksle informationer, som henholdsvis den ene og den anden har. Denne form for *information-gap*-øvelse kan også udvides til at gælde for hele klassen. Tilsvarende forholder det sig med *enquête*-formen eller spørgeskema-undersøgelsen, hvor eleverne stiller spørgsmål til hinanden og noterer svarene. Man kan starte med helt enkle spørgsmål, f.eks.: *De quelle marque est ton portable ?* Sværhedsgraden i spørgsmål, svar og konklusioner kan på denne måde udvikles progressivt i forhold til elevernes sproglige niveau.

Den mundtlige kommunikation tjener især til at aktivere, motivere og engagere eleverne i undervisningen. Man skal som lærer ikke afbryde eleven for at rette, men tage notater og vente til senere. I visse talesituationer vil det være formålstjenligt for læreren at gå ind som igangsætter eller som samtalepartner. Erfaringen viser, at hvis læreren holder ud og fra starten belaver sig på at skulle gentage meget og eventuelt simultantolke sig selv, så vænner eleverne sig hurtigt til at forstå og senere til selv at bruge fransk. Det skal helst ligge implicit, at når eleverne ser fransklæreren, går den 'franske motor' i gang, - så man så vidt muligt prøver at bruge sproget til alt. Det er vigtigt at forklare eleverne, og det er vel sådan, man kan forstå 'ansvar for egen læring', dvs. viljen til at lege med, til at bruge den sparsomme fransktid så intensivt som muligt, viljen til at deltage aktivt og på fransk.

Arbejdsværksteder

Derfor er der lagt op til forslag til nogle sproglige strukturer, man kan benytte i dagligdagen i arbejdsværkstederne *Ateliers* i elevbogen i *Avant-garde*.

Som forfattere til materialet var det vores primære tanker at skabe en sprogudvikling, der bygger på autentiske tekster. Den faglige progression er styret af ministeriets undervisningsmål, Klare Mål. Øvelser og aktiviteter er derfor også tæt knyttet til tekstlæsningen og udviklet med henblik på differentiering og elevernes egen medvirken. *Avantgarde* er opdelt i temaer, og elevbogen består af to typer af indholds kapitler: *thèmes* og *ateliers*. I hvert tema indgår der bl.a. stof, som omhandler tekster, malerier og fotos med det formål at skabe global forståelse og oplevelser af kulturformidlende art. Systemet er opbygget således, at progressionen så vidt muligt ligger inden for hvert enkelt tema, således at en fleksibel brug af materialet kan finde sted. Man kan på denne måde bytte om på rækkefølgen af temaer, udelade nogle og supplere med andre materialer. Dog er der taget højde for nogle basale færdigheder, som skal gennemarbejdes, så man både som lærer og elev ved, hvad der forventes. Det basale ordforråd er efter hvert tema listet op og er udvalgt efter et pædagogisk skøn over, hvilke ord eleverne i den pågældende tekst som minimum skal kunne forstå for at fange hovedindholdet og for overordnet at kunne samtale om emnet.

En af overvejelserne vedrørende begynderundervisning er bevidstheden om, at tekstlæsning ikke automatisk fører til talefærdighed, men at der i høj grad er tale om forskellige discipliner, som man må tage højde for. Talefærdigheden udvikles via enkle imitationsøvelser, der godt nok henter sit ordforråd inden for det tema, der også behandles i læseteksterne, men som, når det kommer til elevens egen mundtlige produktion, baseres på brug af dialoger til imitation, udvikling af egne dialoger over til personlige kommentarer for at ende med redegørelser og indlæg i diskussioner. Gennem dramatiseringer, simulationer og rollespil, referater og fremlæggelser, organiseret i par, grupper og som individuelt arbejde, opøves talefærdigheden.

Tekstudvalg

Tekstudvalget i vores materiale er sammensat ud fra forskellige principper. Det er primært tanken, at eleverne skal arbejde i temaer, som indholdsmæssigt skal være motiverende og alderssvarende. Tekstudvalget er bredt sammensat inden for de forskellige genrer og består allerede fra første forløb så vidt muligt af autentiske tekster. Teksterne har en kulturel dimension, som giver mulighed for sammenligning mellem franske og danske forhold for netop at tilgodese forståelsen af såvel egen som fremmed kultur. Det siger sig selv, at der i begynderundervisningen vil være naturligt snævre grænser for, hvad eleverne kan forstå af autentisk læsestof på fransk. Derfor blev vi meget opmærksomme på, at det var meget vigtigt, at teksterne skulle have et vist indholdsmæssigt niveau for både at fastholde motivationen og give eleverne lyst til at fortsætte arbejdet med det franske på egen hånd.

En anden væsentlig faktor var, at teksterne skulle virke oplysende, inspirerende og motiverende i første omgang især for at styrke de kombinerede receptive færdigheder: lytte og læse og for at stimulere de unge 13-14 åriges egen læring i fransk med et indhold, der appellerer til dem. Således kan sproget blive relevant og vedkommende for dem, selv om deres egen mundtlige og skriftlige produktion på fransk i en lang periode er yderst enkel.

Eleverne fra f.eks. 7. klasse arbejder med skønlitteratur, sagprosa, sangtekster, annoncer, brochurer, opskrifter m.m. De har allerede via deres arbejde med dansk og engelsk en forforståelse for teksttyper og arbejdet med

litteratur m.m. Derfor skal de også lære at bruge de relevante læsestrategier, som de kender fra den øvrige sprogundervisning. Det har i denne sammenhæng været vigtigt at understrege, at teksterne ikke skulle bruges til oplæsning og oversættelse, men at de skal anvendes som grundlag for en bredere sprogbevidsthed, hvor fokus ikke er på den grammatiske form. Nogle af teksterne og sangene foreligger derfor også i en dansk gengivelse. Her kan eleverne således arbejde sideordnet med teksten på fransk og på dansk. Det vil sige, de hører den franske udgave og ser den også på tryk, samtidig med at de læser den danske gengivelse. Således forstår de umiddelbart en indholdsrig tekst på samme måde, som når man ser en fransk film med danske undertekster.

Grammatik

Med hensyn til grammatik har vi i systemet valgt at have en opslagsgrammatik til den elev, der har brug for en hurtig og enkel indføring i grammatisk tænkning, men systemet er ikke forsynet med lange grammatiske definitioner. Vi råder til, at man som lærer tager udgangspunkt i elevernes sprogiagttagelser, når behovet opstår. Det er som regel først, når eleverne selv formulerer spørgsmål til grammatikken, at lærerens forklaring hjælper dem med at få systematik i deres sproglige bevidsthed. Denne type grammatikundervisning vil oftest forekomme i mindre grupper.

Ind imellem er det vigtigt at lade musik og tekster tale for sig selv. Disse små musikalske 'bade' er i høj grad med til at stimulere sanserne, at åbne op for den højre hjernehalvdel. Både elever og lærer skal ind imellem have mulighed for at reagere mere lystbetonet i forbindelse med sprogindlæringen, og de skal have frie muligheder for, hvordan de vil bruge et lærebogsmateriale.

At samle på fransk

Eleverne er jo ikke sproglige analfabeter. De har allerede gjort væsentlige sprogerfaringer fra deres egen indlæring af modersmål og engelsk. Men denne erfaring knytter sig til sprog, der er meget til stede i elevernes verden. Dette gælder ikke på samme måde med fransk. Det er derfor vigtigt, at man som lærer opfordrer sine elever til at opsøge så meget fransk som muligt. De må have øjne og ører åbne for alt fransk, der foregår omkring dem, da man jo ikke bliver bombarderet med fransk på samme måde som med engelsk. Der vises efterhånden en masse franske film og musik i fjernsynet. Her er det vigtigt, at eleverne bare lytter til det, uden at det kræves, at de forstår det. Bare det at lytte bringer allerede én et skridt videre.

At turde gætte

At gætte og at turde gætte er en af de vigtigste evner ved sprogindlæring og især ved begynderundervisning. Eleverne skal arbejde med at udvikle deres sproglige selvtillid og gerne hurtigt nå til det, vi kalder kvalificeret gætning, hvor man bruger alle sine erfaringer til at løse nye problemer med. Fransk og engelsk har for eksempel mange fælles ord, de udtales blot forskelligt. Står eleven og savner en glose, så kan det f.eks. være oplagt at gætte via et engelsk ord, som de så udtaler på fransk, eller evt. et dansk ord, hvor man 'forfransker' udtalen.

At skrive fransk

At skrive fransk er også noget, man skal tage fat på i begynderundervisningen. Også her taler vi om træning på to niveauer; både det rent fysiske niveau med at få de franske bogstavers sammensætninger og accenter 'ind i hånden' og det intellektuelle niveau med at skrive korrekt og med et interessant indhold. På grund af internet og anden lignende kommunikation er kravet om at kunne udtrykke sig på skrift stadig stigende. Man kan evt. opfordre til, at eleverne finder en udenlandsk ven, som er i samme båd og også har fransk som andet fremmedsprog, som de kan kommunikere med på fransk.

Evaluering

I begynderundervisningen er det vigtigt at hjælpe eleverne til at erkende deres egen læringsproces og til at blive

bevidste om deres stærke og svage sider inden for nøje udvalgte fokuspunkter.

Til brug for den interne evaluering i klassen kan man anvende mange forskellige evalueringsformer, der kan bruges i forhold til fagformål, læseplan og vejledning. Eleverne møder f.eks. i systemet *Avant-garde* en 'evaluerings-vifte', *Mon éventail*, hvor de skal vurdere deres standpunkt inden for et eller andet område, og der er fire niveauer at vælge imellem (1. felt er lavest, 4. felt højest). Disse områder kan variere fra at være meget overordnede, som CKF-områderne (de centrale kundskabs- og færdighedsområder), til mere detaljerede, som f.eks. lytning. Viften skal udfyldes med farver, og det er klart, at jo flere felter, der er farvede, jo mere plads er der til at udfolde sig rent sprogligt. Læreren kan f.eks. også lave en vifte på hver enkelt elev og bruge den til at sammenligne med elevens vurdering af sig selv. Den kan blive et godt redskab til brug ved forældre/elevsamtaler.

Klare Mål

Med virkning fra 1. august 2002 findes der nu Klare Mål for fransk (nyt Faghæfte 18), hvor der både er formuleret slutmål for de centrale kundskabs- og færdighedsområder samt delmål for de forskellige forløb i undervisningen. Klare Mål for fransk beskriver de overordnede mål, som eleverne skal prøve at nærme sig, så godt de nu magter det, og med en øget bevidsthed om, hvordan det sker. Eleven kan f.eks. ved selvevaluering prøve at indplacere sig ud fra de sproglige kompetencer - ikke med én karakter i forhold til ét mål, men med en realistisk vurdering af, hvilke kompetencer, han eller hun har opnået inden for de forskellige områder. Disse overvejelser og selvevalueringer er netop elevens bagage, såvel når der skal sættes nye mål som i samarbejdet mellem lærer og lærer/forældre. Klare Mål kan være med til at give lærerne et bedre planlægnings- og evalueringsredskab med henblik på kvalitetsudvikling af fagets indhold og sikring af den faglige progression i undervisningen. Samtidig kan målpræciseringen også være et redskab til at styrke dialogen mellem eleverne, forældrene og lærerne.

Mon Journal

Når eleverne også i begynderundervisningen skal inddrages i planlægningen af, hvad der skal foregå i fransktimerne, kan dagbogen, *Mon Journal*, være et godt redskab.

Idéen med *Mon Journal* er, at eleverne skriver tanker om deres egen læreproces ned på dansk eller på fransk.

- Hvad lærer jeg?
- Hvordan lærer jeg?
- Hvem arbejder jeg godt/dårligt sammen med?
- Hvordan går arbejdet i øvrigt?
- Kommentarer til arbejdsforløbet.
- Aftaler med f.eks. kammerater og lærer.
- Nye mål og ønsker for arbejdet med fransk.

Som supplement til den mere teoretiske evaluering kan der sideløbende arbejdes med portfolio, hvor eleverne gemmer nogle sproglige produkter som et mere håndgribeligt 'bevis' på, hvad de kan. Det kan dreje sig om produkter lige fra plancher, videobånd til rapporter, digte m.m. Portfolio'en skal kun indeholde mere overordnede færdiggjorte eksempler på elevens kunnen og meget gerne kunne belyse flere facetter af elevens arbejde. Det er tanken, at eleven bevarer og udbygger sin portfolio gennem årene.

Lad mig slutte, hvor jeg begyndte: at hest hedder *cheval* er ikke så svært endda. Vi danskere har mange fordomme vedrørende det franske sprog, franskmænd og i det hele taget det fremmede. Det er så netop udfordringen, udgangspunktet og vores lod som danskere. De unge mennesker i dag på 12-13 år vil gerne lære fransk.

Giv dem chancen!

Note

1 Brandt-Nilsson, Bettina & Eva Kambsgard: Avant-garde. Albertslund; Malling Beck, 1999. Systemet omfatter elevbog, lærervejledning, kassettebånd og cd.

Tema: Sprog for begyndere

Eleverindringer

Fransk i 7. klasse - Sådan husker jeg de første fransktimer!**Cecilie, 13 år***Hvordan var de første timer?*

Vores fransklærer kom ind. Hun begyndte at snakke fransk med det samme, selvom vi ikke forstod det. Det kunne jeg godt lide. Vi sammenlignede danske ord med franske og fandt ud af, at de to sprog på nogle punkter lignede hinanden. Jeg havde troet, at fransk var et meget svært sprog, men jeg fandt ud af, det slet ikke var så svært. Fra den første dag skrev vi af fra tavlen. Nogle synes, det var kedeligt at skrive alt med fra tavlen, men man lærte utrolig hurtigt ordene af den grund.

Fransk i 7. klasse - Sådan husker jeg de første fransktimer!**Shabnam Masood, 13 år***Hvordan husker du timerne?*

Jeg husker, at timerne var meget spændende, og vi havde det sjovt. Det var meget svært for mig at kunne læse fransk på den rigtige måde, fordi at fransk bliver skrevet på én måde og læst på en anden måde, og det var meget forvirrende de første gange, men jeg har vænnet mig til det nu.

Hvad synes du om sproget?

Første gang jeg hørte Bettina snakke til os på fransk, tænkte jeg bare, at det kan jeg ikke lære, fordi at det lød meget indviklet, men alligevel meget enkelt og meget smukt. Jeg synes, at det er et sprog, som er værd at lære. Og at fransk er meget smukt, og hvis man virkelig kan snakke fransk, så skal man være stolt af sig selv. Det vil jeg være!

Fransk i 7. klasse - Sådan husker jeg de første fransktimer!**Louise, 13 år.**

Hvordan synes du det har været at starte 2. fremmedsprog?

Beskriv f.eks. om det har været let /svært/ anderledes fordi?

Jeg synes, det har været lidt svært at have fransk, fordi udtalen o.s.v. er meget anderledes og man skal tænke meget over nasaler og at stemme lydene og sådan noget. Men jeg synes også, at det var sjovt/spændende.

Det var eller er også sværere end at lære engelsk, fordi man ikke ser/hører det så meget; man hører det f.eks. ikke så ofte i fjernsynet, hvor man samtidig kan følge med i underteksterne.

"Jeg kan huske at ..." 7. klasseelevers erindringer om de allertørste timer i engelsk

.. jeg så frem til den dag, vi skulle starte med engelsk. Da vi så vores lærer første gang, fik vi fortalt, at hun hed Leni Dam, og at hun kun kunne snakke engelsk. Men vi fandt senere ud af, at det ikke var rigtigt. Første time skulle vi skrive alle de engelske ord, vi kunne, og næste dag skulle vi medbringe forskellige ting med engelsk tekst på og finde ud af, hvad det betød.

.. vi troede, at Leni ikke kunne tale dansk, fordi hun kun snakkede engelsk til os.

.. jeg glædede mig til at lære et andet sprog.

- .. vi skulle sige alt, hvad vi kunne på engelsk til Leni, og så skrev hun ordene op på et
- papir.
- .. jeg var helt vildt stolt over, at jeg vidste, hvordan man sagde kniv, gaffel og ske på engelsk.
- .. alle kunne sige *yes* og *no*, og alle vidste, hvad det betød.

• .. jeg syntes, det var sjovt.

.. jeg syntes, det var spændende, fordi det var mit første udenlandske sprog.

- .. det var mit bedste fag den gang.
- .. man lærte en masse nyt på en gang; det kunne jeg godt lide.

•

• .. det var helt vildt spændende at lære et helt nyt sprog.

.. det var lidt svært at forstå i starten, fordi vores engelsklærer talte kun engelsk hele

- tiden, men det gik.
- .. vi lavede en masse sjove ting, men også svære ting.

• .. jeg synes, det var spændende!

.. jeg/vi (næsten) ikke forstod noget af det, der blev sagt!

- .. nogen af os troede, at Leni var englænder første gang vi så hende!!

•

.. da Leni spurgte mig på engelsk, hvad jeg hed, så var jeg lidt i tvivl om hvad jeg skulle svare. Og jeg kunne stave til *sun*, *car*, *house*, *girl*.

- se i øvrigt Leni Dam: Glæder du dig til at skulle lære engelsk? Begynderundervisning i 4. klasse oplevet af elever, forældre og lærer. i Sprogforum, 1999, nr. 15, s. 42-48.

Tema: Sprog for begyndere



Analfabet & Begynderundervisning

Lars Knudsen

Lærer, underviser i dansk som andetsprog for voksne.
Frederiksberg Sprogcenter.

lars-dorthe@mail.tele.dk

Da jeg i foråret skulle starte et begynderkursus i dansk som andetsprog for voksne, slog det mig hvor heldigt det i grunden er, at man ikke skal kunne læse for at lære sprog. Holdet var nemlig sammensat af folk der ikke eller næsten ikke kunne læse eller i hvert fald ikke kunne læse flydende - de såkaldte 'analfabeter'. Tænk hvis jeg sammen med denne flok dårligt læsende begyndere *skulle* arbejde ud fra et skriftligt forlæg!

Jeg spekulerede også på hvorvidt undervisningen af disse begyndere - hvad enten de nu kunne læse eller ej - kunne være problemorienteret og kommunikativ. Jeg kom frem til den konklusion at hvis undervisningen skulle være mundtlig og i det hele taget bare en anelse fornuftspræget, *måtte* den være kommunikativt orienteret, den *måtte* i sin tilgang være problemløsende.

Al sprogundervisning har i den forstand et klart kommunikativt formål, men det vigtige spørgsmål for mig er: Hvilken *kvalitet* skal dette kommunikative samspil have, og hvem er det der i første og sidste ende har ansvaret for det?

I denne artikel er mit fokus på 'læreren'. Det er ikke fordi jeg mener at undervisningen skal være udpræget lærerstyret, men fordi det gik op for mig at det først og fremmest må være mig der skal have styr på min egen kommunikative kompetence før jeg kan hjælpe andre med deres. Jeg ser det som mit eget, sideløbende og vedvarende projekt at fokusere på mine egne kommunikative funktioner, teknikker og evner althens jeg gennem pædagogisk praksis gør det 'kommunikative' til et fælles anliggende. En slags personificeret pædagogisk realisering af kommunikativ kompetence som mål for undervisningen.

Mit arbejde med begynderundervisning har udkrystalliseret tre principper, en slags overordnede dogmeregler der hjælper mig med at holde det mundtlige og kommunikative fokus:

- Ud med systemerne
- Ind med læreren
- Lad kursisten være i fred

I det følgende vil jeg gerne give disse slagord et par ord med på vejen og vil til sidst i artiklen skitsere hvordan jeg konkret tacklede den første tid med mit 1a starthold.

Ud med systemerne!

Med *systemer* mener jeg 'undervisningssystemer', dvs. det gængse undervisningsmateriale i klassesæt. De er generelt kedelige, uden hold i hverken min eller kursistersnes virkelighed, og så bygger de ofte på et mekanisk, strukturelt baseret sprogsyn og som regel et slet skjult behavioristisk tilegnelsessyn.

Jeg har ikke det fjerneste imod at bruge gode bøger dvs. bøger der i sig selv er værd at læse eller kigge i, og som ikke er præ-pædagogiserede konstruktioner som er tilpasset en tænkt undervisningssituation. Jeg går ind for at bruge realia, dvs. ting og bøger der taler for sig selv, og som i sig selv er værd at læse eller beskæftige sig med. Det pædagogiske må jeg og kursisterne selv stå for - hvordan skal vi ellers kunne lære noget af hinanden? Systemerne gør det i hvert fald ikke for os; der skal mere til.

Når man skal lære sprog, skal det først og fremmest ind gennem øret. Fri, lystbetonet læsning er en suveræn måde at tilegne sig nogle dele af målsproget på, men det må komme i anden række efter at øret har taget for sig. Kan man ikke læse flydende, er der endnu større grund til at lade bøgerne ligge det første stykke tid. Samtalen, det levende ord, er rigeligt til at begynde med. Sproghjernen skal have noget at arbejde med - den går selv i gang når den hører det, den gerne vil lære.

Vil man lave 'øvelser' eller anden fokuseret 'træning' eller bare læse det man har talt om i foregående time fungerer tavlen stadigvæk som et glimrende medium. Desuden gør jeg tit det at jeg på skolens computer lynhurtigt i pausen nedskriver det der er blevet sagt, og så er der læsestof i massevis, pænt redigeret, genkendeligt, forholdsvist relevant og læsevenligt.

Vi er her på et sprogligt niveau hvor det er absurd at betale penge for pædagogisk forbehandlede materialer og desuden spille den værdifulde, lærende udveksling det er at tale for sig selv.

Ind med læreren!

Jeg var lærebogen! Det, vi til at begynde med skulle tale om og beskæftige os med, skulle komme fra mig. Det 'kommunikative' i min egen kommunikative kompetence skulle for alvor stå sin prøve. Jeg var rystende nervøs! Lige pludselig virkede min simple plan meget uoverkommelig.

Den gik ud på at tegne og fortælle. Problemet var bare at jeg ikke kunne tegne, og den store fortæller er jeg heller ikke. Men trods usikkerheden var jeg overbevist om at det afgørende ikke var om jeg var 'god', men om jeg ville.

Jeg gik i gang, og projektet lykkedes. Kursisterne er i hvert fald stadigvæk på holdet og taler for så vidt udmærket dansk. Det var min oplevelse at de valgte til, ikke så meget fordi indholdet (vinde & skæve tegninger og mere eller mindre fjollede, meget små historier), men fordi jeg var til stede som person og havde valgt at vise hvordan jeg lærte, viste hvordan jeg turde forsøge mig frem.

Del to af planen var at så snart det var muligt, så snart kursisterne ville, skulle de selv ud af busken, selv tegne, selv fortælle. Det er vi så småt i gang med nu.

Når jeg mener at læreren skal gå i spidsen med en begynderlæseplan bestående af mundtlig og personlig formidling, er det ud fra den betragtning at ord og sætninger ikke betyder noget før de bliver taget i brug. Står læreren med næsen i en bog, kommer sproget ikke ud over det postulerede plan. Der skal formidling til, og med formidling mener jeg dét læreren gør for at gøre meningen med det hun siger, fuldstændigt klart for andre. Det kræver sved, en del mimik, koncentration om klasseværelsets 'her og nu' og ellers godt med modificeret *teacher talk*. Det kræver at 'kommunikativ proceskompetence' ikke blot er et fint ord andre skal gennemgå, men noget jeg selv kan og tør.

At kunne og turde dette kræver lydhørhed over for hvad kursisterne forstår, og det kræver at jeg tager chancer. Ikke alle kan forstå alting altid, men alle skal have chancen for at 'regne den ud' og chancen for selv at arbejde

med sproget. Det er voksne mennesker med ganske almindelige, funklende hjerner, der som alle andre værdsætter at blive regnet for kompetente. Og de er kompetente! Ethvert menneske ved hvad det vil sige at kommunikere, enhver voksen kursist vil værdsætte, respektere og lære af lærerens forsøg på at skabe mening på dansk. Det er ikke bare et spørgsmål om at afkode sproglige strukturer, men lige så meget et spørgsmål om at opleve en kommunikativ proces. Læreren må på banen og demonstrere hvad sproget handler om - det er selve denne formidlingsproces (senere også forhandlingsproces) der afgør undervisningssprogets læringspotentiale. Både for lærer og kursist.

Alt dette er der bestemt ikke noget nyt i - det er hvad alle gode lærere altid har forsøgt på: At forholde sig konkret og nærværende til hvad den lærende er i gang med. 'Den gode lærer' har ikke primært villet fylde viden på eleven, men anerkendt og reageret på den viden der allerede eksisterede, og på den viden eleven var i gang med at tilegne sig - alt sammen i en processuel tilgang, en tilgang præget af udveksling og båret af personlig tilstedeværelse.

Lad kursisten være i fred!

Tit er 'hvad den lærende har gang i ' bare at suge til sig. Specielt i begynderundervisningen. Derfor er det er vigtigt ikke at presse folk til at tale før de er klar.

Det gælder om at afkode de svar der kommer fra kursisterne, selvom disse svar ikke altid er verbalt formulerede. Det kendetegnende ved et godt spørgsmål er ikke så meget spørgsmålet selv, men hvordan man behandler svaret der kommer. Svar får man altid, det gælder om at lytte og om at se.

Det kan være svar på direkte formulerede spørgsmål, eller det kan være svar på mere indirekte forhold. Hvis den enkelte vender hele situationen ryggen, er der noget galt et eller andet sted. Er det f.eks. svar nok? Ja, det synes jeg. Men før man lægger hele ansvaret over på kursisten, er det vigtigt at se på sin egen rolle, sin egen undervisning, den måde man i bred forstand forvalter og responderer på.

Et svar kan altså også være gladeligt ikke at sige noget. Ser folk nogenlunde tilfredse ud, sidder de sandsynligvis og lærer sig selv sprog - smiler de, er det måske oven i købet sjovt. Det vigtige er at lade begynderen sidde for sig selv - hvis det er det vedkommende ønsker.

Selvom jeg som underviser søger samtale og dialog som sproglige og pædagogiske midler og mål, må der først være noget at tale om, noget at tale ud fra. En form for forståelse hos kursisten, et modtaget *input* - noget der er blevet til *intake*. Muligheden for *intake* har i høj grad noget med tryghed og eksistentiel relevans at gøre - ikke kun ved simpel forståelse. Det kan tage tid, folk skal lige lande i lyden. Man skal være tryk og stole på sine omgivelser før man kaster sig ud i facetrue udtaleeventyr. Det kommer når folk er parate.

Når der så kommer ord på bordet, er det vigtigt ikke at rette fejl. Man kan rette indirekte, via sin stilladsbygning og diskrete omformuleringer, men fejl er ganske enkelt ikke noget der skal rettes. Folk lærer ud fra sammenhæng og gennem tid, fejl skal der til, men de kan ikke bare luges ud. En samtale, kommunikativ sprogundervisning, må køre på indholdet, og accepteres den enkelte på indholdet, selvkorrigeres de fleste fejl - man søger den sproglige assimilation. Det har overrasket mig hvor lidt eksplicit instruktion mine kursister har brug for. De bliver bedre og bedre, og det eneste jeg gør, er at snakke med dem.

Oven på denne smøre kan sidste pind under dette punkt virke lidt overflødig, men jeg kan ikke ved mine fem sansers fulde brug forstå hvordan man som vejleder eller skole eller lærer kan tale om forskellige kursisters indlæringshastighed, indlæringsegnethed eller generelle skoleegnethed *uafhængigt* af den undervisning der gives. I én lind strøm bliver den ene efter den anden stemplet som 'tung' eller 'langsom'.

Alt hvad der kan gå galt og går galt, alt det sprog der ikke læres - det er kursistens egen skyld. Nu har jeg været lærer i snart fem år, men jeg har endnu ikke stødt på refleksioner om hvorvidt det nogle gange kunne være undervisningens skyld at alt ikke lige forløb som det skulle. Når noget går galt, er det altid kursisten der er problemet, aldrig læreren.

Set i lyset af det synes jeg godt kursisterne kunne trænge til en pause.

Det tidlige, første forløb

Selvom det begynderhold man starter med består af folk uden flydende eller funktionelle læsefærdigheder, kan 'første time' sagtens gå med læsning, samtale, pararbejde og problemløsning. Her er en kort skitse af hvad jeg havde forberedt til de første par gange med mit start-hold.

Som nævnt bruger jeg gerne billedbøger i mine timer. Mit udgangspunkt er at jeg fortæller indtil en eller anden tager over. Det kan være en kommentar, et enkelt ord, et udråb - det vigtige er bare at jeg tager ordet når ingen andre siger noget. Det kan være enkelte ord. Enkelte sætninger. Jeg peger. Jeg søger øjenkontakt og får at vide om folk forstår. Nogle siger "Ah?", andre "Ah?!" og endelig "Ah!". Nogle forsøger at mumle mine ord. Småsludren frem og tilbage. Billedsammenhængen bærer meget af meningen, og det giver mig ro til at fortælle. Jeg lærer meget om det at fortælle mens jeg gør det, og jeg lærer mine kursister at kende. Vi har lige mødt hinanden, og kursisterne er ligeledes ivrige efter at lære mig at kende, og de ser og hører hvordan jeg bruger sproget, og hvad der er tilladt i klasserummet. Afbrydelser er ok (der er alligevel næsten ingen!), modersmål er ok (hvis det hjælper nogen med at forstå), gestik og lydord er ok., osv. osv.

Så kan det være jeg tegner trekanter, firkanter, cirkler og streger på tavlen og taler om dem. Umiddelbart kan man sige at dette ikke er de mest relevante ord at lære, men her er det vigtigt for mig at holde fast i processen. Man kan tale meget om geometri (beskrive omverdenen, klasseværelsets 'her og nu', billedernes 'her og nu') men meget lidt om 'en stol' eller 'en ske'. En stol er en stol og skaber ikke mulighed for medskabende sproglig eller kognitiv aktivitet. Jeg holder mig til det der kan sætte en sproglig og tankemæssig proces i gang med det samme, og ikke det der forsøger at hælde et produkt på. Viden uden mulighed for kreativt samspil gavner ingen.

De geometriske figurer kender alle. Vi tegner dem. Jeg brugte dem i en form for *Total Physical Response*-diktat: "Tegn en trekant. Skriv '21' inden i. () Tegn en firkant. Skriv et 'a' inden i." Mulighederne er mange.

Jeg havde også fotokopierede udgaver af abstrakte malerier og simple stregtegninger. Trekanter, former og streger i massevis. Folk kan selv finde mønstre og former, og den første task kom på bordet: En kvajebækket version hvor nogle af cirklerne, stregerne, osv. er væk eller noget er tilføjet.

Hvad mangler? Hvad er ekstra? Dette kan sagtens gøres i par, grupper eller alene. Min oplevelse er at kursisterne selv finder sammen, i starten selvfølgelig med sidemanden. Jeg opmuntrer til det, og den første kommunikative udveksling, smil, pegen, ord etc. er i gang.

Skal der absolut skrives og læses, er det bare om at komme i gang. Selv såkaldte analfabeter kan læse 'Streg', 'Cirkel' og 'Trekant' - enten på begyndelsesbogstav eller ordlængde. Og kan man ikke finde ud af det, kan man altid gætte - essensen i al effektiv og naturlig læsning går på gætterier og ordgenkendelse, så man kan lige så godt sætte folk i gang med det samme. Ordet står lige under tegningen hvad var det nu det hed? Det vigtige er ikke læsningen i sig selv, men at lave noget der interesserer folk, og som de så har lyst til at tale om og høre på.

Andre forløb, spor 1, 2 & 3, en perspektivering. (jvf. note 1)

En stor fordel ved ikke at undervise efter systemer i begynderundervisningen er at man kan bruge de samme opgaver på alle tre spor. Bare fordi man ikke kan læse, er man ikke dum. Hvorfor så bruge bøger hvor indholdet ikke bevæger sig over 1. klasseniveauet? Mine tegninger er ganske vist snublende nær det infantile, men det er mig og mine evner der er infantile - ikke det jeg kommunikerer.

Insisterer man derimod på akademiske 'nogle er dumme andre er kloge'-koder i undervisningen, kan det være svært at udveksle forløb og erfaringer mellem de tre spor. Ved at droppe korrekthedskravet og styrke retten til at udtrykke sig som man vil, appellerer jeg til folks generelle intelligens og kreativitet. I hvert fald lykkes det mig at bruge opgaverne fra spor 3 på spor 1 - og omvendt! En opgavetype kunne være de små, traditionelle informationskløftsopgaver: Sæt en skærm op. Brug et samlesæt af en art eller en tegning. Den ene har

brugsanvisningen ellet tegningen og skal forklare den anden hvad der skal gøres, eller hvordan der skal tegnes.

Ingen råber op og siger de er for dumme eller kloge til opgaven.

De løses bare. Eller opgives.

Vi taler om det.

Note

1 Sporinddelingen (1, 2, 3) bygger bl.a. på skolebaggrund og indlæringshastighed.

Litteratur

Knudsen, Lars: Analfabet og hvad så? - kommunikativ kompetence som fælles projekt. Kbh.; Akademisk Forlag, 2002.

Tema: Sprog for begyndere



Når voksne skal lære fremmedsprog

Vibeke Damlund

Cand.mag. (engelsk, pædagogik, psykologi)

Voksenpædagogisk konsulent, CVU, Storkøbenhavn.

vibeke.damlund@cvustork.dk

Hvad er der på spil, når voksne går ind i undervisningsforløb for at lære sig fremmedsprog? Er arbejdet med sprogindlæringen så også et spørgsmål om identitetsarbejde?

Voksne har mange forskellige mål med at lære sig fremmedsprog, og målene kan have meget forskellig karakter. I vores 'globaliserede' verden er det for mange deltagere i fremmedsprogsundervisningen et spørgsmål om, at sproget skal kunne anvendes i arbejdssammenhænge. For andre er det ønsket om at kunne klare sig som rejsende i andre lande, og for andre igen kan det handle om at kunne kommunikere med et 'tilgiftet' familiemedlem.

Uanset den forskellighed der præger målene, er det således karakteristisk, at de voksne oftest har et meget tydeligt og klart mål med fremmedsproget - det skal anvendes til noget bestemt.

Som i al voksenundervisning er 'relevans' en præmis, der skal være opfyldt, for at den voksne ønsker at give sig hen til den besværlighed, det er at lære sig noget nyt - eksempelvis et fremmedsprog.

Et sådant instrumentelt forhold til sproget får betydning for sprogtilægnelsesprocessen. Dvs. at det ikke kun er det overordnede - sproget - der skal være relevant, men også de enkelte aktiviteter i tilægnelsesprocessen skal forekomme relevante. De af underviseren valgte veje til sproget skal legitimeres og relevansen for målopfyldelsen skal sandsynliggøres.

Som for alle andre gælder det også for voksne, at det, der læres, udover at have relevans også skal give mening. At give mening i denne sammenhæng betyder, at det nye skal kunne passes ind i den forståelse, den voksne har af sig selv som person, og det skal kunne forenes med den voksnes forståelse af omverdenen.

Hvis den tilbudte ny viden eller færdighed ikke giver mening, ved at den kan indpasses i den voksnes erfaringsverden, vil den blive afvist.

I forhold til kravet om det meningsgivende i relation til det allerede erkendte, kan man med Bjarne Wahlgren, tidligere professor i voksenpædagogik, sige det lidt populært: Voksne vil gerne lære, bare ikke for meget!

Voksne er nemlig ikke umiddelbart interesserede i at lære sig så meget, at de ikke kan genkende sig selv!

Er det virkelig identiteten, der er på spil, når man lærer sig nyt - eksempelvis et fremmedsprog?

I en konstruktivistisk forståelse handler det at lære om at *konstruere* viden. Størsteparten af det, vi lærer os, sker som 'tilføjende læring' eller, sagt med Piagets term, som assimilative læreprocesser. Det vil sige, at vi tilføjer det nye til de videnskemaer, vi har i forvejen. Fordelen ved denne form for vidensforøgelse er, at den sker uden at forstyrre vores billede af verden. Vore grundlæggende antagelser om, hvordan verden skal opfattes, kan forblive intakte. Dette i og med at de skemaer, vi har struktureret vores vidensområder i, fortsat kan fungere hensigtsmæssigt.

Et eksempel på assimilativ læring er, når vi i engelskundervisningen træner brugen af '3. person nutid's s'et' eller måske raffinerer brugen af ing-former. Her tilføjer vi blot til de eksisterende skemaer og er trykt inde i det, den voksne gerne vil lære.

Med en kognitiv tilgang kan vi hævde, at summen af vore skemaer - summen af vores viden om verden og de dertil passende handlinger - er lig med vores identitet.

Men hvad sker der, når vore erkendelsesskemaer ikke rækker? Når vi konfronteres med hændelser og viden, som vi ikke lige har et skema til at begribe? Nogle hævder, at vi altid først søger at tilpasse det, vi møder, til et skema, vi har i forvejen. I vores forsøg på at assimilere prøver vi hårdnakket at vride det oplevede ind i den skabelon, vi i forvejen har etableret. Det betyder, at vi eksempelvis forsøger at reducere den ny viden til 'nåh, det er noget lignende det, jeg læste om i sidste uge'.

Først når uligevægten bliver rigtig stor mellem det nye og vores etablerede skema, omstrukturerer vi modvilligt vores erkendelsesskema. Denne omstrukturering - eller akkomodative læreproces - er en proces, der er mentalt krævende og forstyrrende for identiteten. Identiteten forandres, idet vores skemaer forandres og dermed vores måde at forstå verden på. Akkomodative læreprocesser er oftest derovre, hvor voksne oplever det som mere, end de umiddelbart er villige til.

Når vi i engelskundervisningen søger at få den lærende til at tilegne sig viden om de høflighedsfraser, som anvendes i den engelske kultur, støder vi nogen gange ind i, at vi forsøger at få den voksne til at lære sig mere, end han vil.

I engelsk sprogbrug anvendes positivt ladede adjektiver i langt højere grad, end det er tilfældet i dansk.

Når vi arbejder med 'hvad man siger', når man eksempelvis inviteres ind i et engelsk privat hjem, rammer vi ind i en form for positivt ladet sprogbrug, som er noget anderledes end i almindelig dansk høflighed.

Det er almindelig engelsk høflighed, at man som gæst roser noget! Det kan være værtindens kjole, stuen, eller sågar hunden, der får et *wonderful* med på vejen, men noget skal omtales i positive formuleringer!

En sådan grad af rosende adfærd i form af høflighedsfraser er fremmed for os som danskere. Vore 'høflighedsskemaer' indebærer ikke denne form for adfærd.

Som dansker har vi den ærbare holdning, at ros skal være ærlig og oprigtig, ellers er den hul og utroværdig - og hvilken voksen person bryder sig om at være hul og utroværdig?

Som voksne troværdige mennesker er vi ikke villige til at følge den sprogbrug, som er så naturlig i det engelske sprog. Vi vægter indholdet, og vil kunne stå inde for indholdet i det, vi siger. Hvis vi ikke kan stå inde for vores udsagn, rører det ved vores selvopfattelse, vores identitet.

For det voksne menneske har indholdet i et udsagn langt højere prioritet, end den funktion udsagnet måtte have.

Funktionen af høflighedsfraser er at vise anerkendelse af den anden i interaktionen. Lidt skarpt kunne man hævde, at det er *formen* - altså en høflighedsfrase - der tjener en funktion, snarere end det er selve indholdet, der har størst betydning. For at være flydende på engelsk, både sprogligt og kulturelt, skal vi dog vægte formen. Det gælder også, når man skal lære andre sprog. Men områderne skifter. F.eks. skal udlændinge på dansk lære vores brug af 'tak', som for de fleste virker overflødig, fordi man ikke er vant til det.

Voksne er ikke villige til at sætte funktion højere end form, selv om det er størrelser, de rationelt set godt forstår meningen med, men 'sådan vil de ikke være'!

Altså er det et spørgsmål om deres identitet, der er på spil.

Der sker også noget med de voksne lærendes fornemmelse af sig selv, når vi arbejder med engelsk intonation. På engelsk har vi meget større udsving i intonation end på dansk. At byde voksne at forsøge sig med engelsk intonation er også at byde dem at lære sig mere, end de vil!

Den voksne oplever den engelske intonation som 'skabet' og 'krukket' - og hvilket voksent menneske ønsker at være skabet og krukken? Det kræver akkomodation og forstyrrer identitetsopfattelsen, og det vil det voksne menneske helst ikke.

I forhold til både den hyppige brug af høflighedsfraser og den svingende intonation kunne man have den tese, at miseren ligger i, at den voksne sammenligner med sit eksisterende høflighedsskema: Hvordan ville dette fungere på dansk?:

"Goddag, hvor ser du bedårende ud, og sikke en vidunderlig aften I har valgt til festen"

Sagt med en meget svingende intonation, vil dette nok være lige i overkanten for en gennemsnitsdansker. Man kunne få den tanke, at for gennemsnitsdanskere forbindes sådanne ytringer med skemaet for sociolekter og dermed: 'lidt for meget nordkyst-adfærd'.

Hvis man accepterer, at engelske høflighedsstrategier og engelsk intonation forbindes med 'overklasseadfærdsskemaet' af den voksne danske lærende, har vi et godt eksempel på, at det at lære sprog influerer på vores oplevelse af, hvem vi er. Vi vil ikke acceptere os selv som utroværdige og krukke, og vi takker derfor nej til at hoppe lige ud i at lære de aspekter af det engelske sprog.

Sproglige strukturer - er de bestemmende for vores erkendelse?

I et dybere erkendelsesmæssigt perspektiv, kan man hævde, at det at lære sig et nyt sprog i det hele taget, har betydning for vores identitet.

At lære sig det fremmede sprogs strukturer, det man kan gøre med sproget, de nye ord, som sproget indeholder, tilbyder os, som brugere af det fremmede sprog, nye strukturer at erkende i.

Et fortærsket eksempel på ord, der findes på dansk og ikke på engelsk, er 'hygge'. Vi kan ikke udtrykke det, der er 'hyggeligt', på samme måde på engelsk, som vi kan på dansk - der skal flere ord til. Vælger vi at anvende det engelske ord, der kommer tættest på, *cosy*, vil vi, når vi først har fået erfaring med ordets brug, opleve, at *cosy* har en anden kvalitet. Når noget er *cosy*, er det en lille smule mere 'lummert', end dansk søndagskaffe sædvanligvis kan byde på!

Dette eksempel skal tjene til at hævde, at et enkelt ord på et andet sprog giver os mulighed for at opleve eller blive opmærksomme på noget andet end det, som vores egne ord giver os mulighed for.

Et andet eksempel er, hvis vi forestiller os mennesker, der i deres modersmål kun har det personlige pronomen 'vi' og ikke et ord for 'jeg'. Sådanne mennesker vil naturligt tænke i 'vi', i fællesskabet, i fælles ansvar, etc. Når de præsenteres for ordet 'jeg', når de lærer sig fremmedsprog, vil de skulle ændre deres opfattelse af verden og sig selv radikalt.

Med en sådan virksomhedsteoretisk eller kulturhistorisk tilgang til 'sproget som konstituerende for erkendelsen' bliver identitet delvis afhængig af sproget. Og sprogtilægnelsesprocessen bliver dermed også en identitetsforandrende proces for det voksne menneske.

Det betyder, at det at arbejde som underviser med at tilrettelægge læreprocesser for voksnes sprogtilægnelse i sig selv uundgåeligt vil indbefatte identitetsforandringer for den lærende. Og det er jo netop vores identitet, vi som

voksne ikke er så villige til at sætte på dagsordenen, når vi blot har tænkt os at lære lidt sprog med det mål at kunne deltage i relevante konferencer i forbindelse med vores jobfunktion eller at kunne tale med vores nye svigersøn.

Hvis vi retter blikket mod de krav, den voksne lærende kommer til undervisning med - nemlig kravene om relevans og meningsfuldhed - kan vi tilføje, at for at voksne vil begive sig ud i en læreproces af *både* assimilativ og akkomodativ karakter er tryghed af væsentlig betydning.

Hvad er relevansen af tryghed for voksne menneskers læreproces?

Tryghed i klasserummet er af stor betydning, når den voksne skal lære sprog, fordi det ikke kun er tilføjende - assimilativ - læring, der finder sted, men også den overskridende - akkomodative - læring. Denne form for læring har identitetsforandrende karakter. Dette gælder selvfølgelig for alle læringssituationer. Særligt for voksne er vel, at de er nået længere i deres identitetsudvikling end f.eks. børn. De har oplevet sig selv som kompetente mennesker. De er kompetente medarbejdere, kompetente familieforsørgere, kompetente bestyrelsesmedlemmer i vuggestuen, etc.

Derfor er det måske mere truende for voksne end for børn at føle sig 'ikke kompetent'. Børn er i en udvikling, hvor de måske erkender, at de er 'ikke kompetente' - nogle spændende overvejelser, som jo netop har relevans for begynderundervisning generelt: Man skal tage udgangspunkt i den lærende.

I en læringssituation er der noget viden, som den voksne ikke har - noget man kan sige, at han mangler. At mangle noget er at være 'ikke kompetent'. For at kunne acceptere sig selv som 'ikke kompetent' i tilegnelsesprocessen af et fremmedsprog kræves et trygt klima. Hvis trygheden ikke er tilstede, vil den voksne ofte gribe til handlinger for at bibeholde følelsen af at være kompetent - handlinger som kan være meget lidt befordrende for læreprocessen, men af væsentlig betydning for at kunne beholde en tilfredsstillende oplevelse af sig selv.

Hvis den voksne ikke føler sig tryk nok til at inkludere sig på den kontrakt, der medfører, at den lærende, hvad angår sproget, er den inkompetente og underviseren den kompetente, vil det voksne menneske gøre sig store anstrengelser for at kunne bibeholde følelsen af kompetence. Sådanne anstrengelser kan være at afvise den læring, som er forstyrrende for de skemaer, den lærende har i forvejen. Kløgt afviser den voksne at ville opføre sig 'krukket' og utroværdigt.

Et trygt læringsklima er afhængigt af mangt og meget. Af relevans for de faktorer, som er blevet præsenteret som betydningsfulde for voksnes læring i denne artikel, skal det fremhæves, at man som underviser må søge at være bevidst om, at selv om man 'bare' underviser i engelsk, har man med deltagerens identitetsarbejde at gøre. Det betyder blandt andet, at man som underviser må understøtte læringsarbejdet med spørgsmål af refleksiv karakter, at man rummer den vægring som måtte komme til udtryk mod at lære sig at 'tale krukken'. At man viser forståelse for den voksnes ønske om at fremstå som et kompetent menneske ved at give rum til anerkendelse af alt det, den voksne er, og dermed rum for det hele kompetente menneske. Det betyder, at man må inddrage deltagerens livsverden i undervisningen som værdifuldt afsæt for den videre læreproces. Derved skabes anerkendelse af - og koblinger til - de erfaringsstrukturer, de voksne er i besiddelse af, når de møder til fremmedsprogsundervisningen.

Så - hvad er på spil?

Opsummerende skal det fremhæves, at dét, der er på spil, når voksne går ind i læreprocesser for at lære sig fremmedsprog, for det første er kravet om relevans og meningsfuldhed. I og med at voksne har helt klare mål med deres læring, skal hovedparten af det, der finder sted i undervisningen, opleves som relevant og meningsfuldt. Det stiller krav til fremmedsprogsunderviseren om at kunne relatere til og dokumentere relevans i forhold til de mål, deltagerne møder med. 'Hvorfor er grammatisk korrekthed nødvendig, når man skal tale engelsk med italienere på den årlige sommerferie?', 'Hvorfor skal udgangspunktet være "*my name is mrs. Olsen, his name is*"?'

Medmindre den lærende overbevises om relevansen, vil læring i bedste fald hæmmes. Og det er en skam, når hovedparten af voksne møder op med en sand entusiasme og vilje til flid - fordi de har et klart mål.

Som det er blevet argumenteret for, er selve den voksnes identitet og oplevelse af at være et kompetent menneske

også på spil. Psykologisk set er det derfor nødvendigt at skabe et rum, som anerkender behovet for, at den lærende kan føle sig som et kompetent menneske, på trods af at der er noget, han mangler - nemlig en sprogfærdighed. Hvis man skal arbejde med det identitetsarbejde, tilegnelsen af et nyt sprog med dets strukturer og muligheder medfører, må vi som undervisere være os bevidste om, at vi er 'mere end bare engelskundervisere'. Det kræver rummelighed og evne til at understøtte både den kognitive og den refleksive del af læringen.

Litteratur

Hermansen, Mads: Læringens univers. Århus; Klim, 1996.

Illeris, Knud: Læring. Roskilde; Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Tekster om læring. Roskilde; Roskilde Universitetsforlag, 2001.

Tema: Sprog for begyndere

Japansk for begyndere Manskal helst være bidt af tegn



Kirsten Haastrup

Professor, Handelshøjskolen i København.
kh.eng@cbs.dk

Lisbeth Clausen

Adjunkt, Ph.D.
Handelshøjskolen i København
lc.ikl@cbs.dk



Rammerne for japanskstudiet på Handelshøjskolen

Japansk er for danskere et anderledes eller ligefrem eksotisk sprog. På Handelshøjskolen i København kan man studere f.eks. engelsk, tysk og spansk, som mange unge har lært siden folkeskolen eller gymnasiet, men også sprog og kulturer der er fjernere fra dansk, som f.eks. russisk og japansk. Handelshøjskolens Institut for Engelsk og Institut for Interkulturel Kommunikation og Ledelse, som udbyder JAPØK uddannelsen, ligger side om side. Det lå således lige for at Lisbeth Clausen fra japansk og jeg selv fra engelsk satte hinanden stævne for at jeg kunne interviewe Lisbeth om hvad hun synes er vigtige træk ved god begynderundervisning i en videregående uddannelse for voksne i et 'eksotisk' sprog.

Hvad er JAPØK?

Det står for en 3-årig bacheloruddannelse der kombinerer japansk sprog og økonomi. Faktisk hedder uddannelsen nu *Japan Studies Program* for klart at signalere at uddannelsen gennemføres på engelsk (og japansk), og den tiltrækker da også studerende fra en lang række lande. For at få adgang til denne uddannelse tilbyder Handelshøjskolen et et-årigt intensivt forberedelses- (propædeutisk) kursus, og det er dette kursus der fokuseres på her i interviewet, da det jo netop er egentlig begynderundervisning i et anderledes sprog for voksne.

Der undervises 20 timer om ugen i japansk sprog: Undervisningen omfatter tekstlæsning, grammatik, skriftlige opgaver, konversation og udtale. Disse discipliner gennemføres hovedsageligt på japansk. Desuden undervises der i

kultur- og samfundsforhold i 2 timer på engelsk. 'Klassens time' om onsdagen er et informationsforum med oplæg hovedsagelig fra nye og gamle studerende samt fra undervisere. Der er p.t. ni undervisere i japansk på Japøk-uddannelsen, heraf underviser de fem på begynderuddannelsen.

At leve antropologisk

Vil du kort introducere dig selv, Lisbeth?

Jeg er adjunkt i japansk medie og kommunikation og er koordinator for undervisningen i japansk på propædeutik, bachelorstudiet og overbygningssuddannelsen. Min interesse for japansk startede da jeg skulle sælge møbler i Japan for et dansk firma. Jeg blev fascineret af kulturen, den velmagende og sunde mad og ikke mindst af sproget. Snart gik jeg i gang med at studere japansk intensivt, og efter to et halvt år bestod jeg en prøve som giver adgang til japanske universiteter. Prøven bestod af 10.000 kombinationer af japanske tegn. Så man skal være bidt af tegn - som jeg er det - for at gennemføre! Efter fire år i Japan begyndte jeg på japansk og mediastudier på Københavns Universitet og er nu i gang med et projekt om international nyhedsproduktion i Japan.

Opholdet i Japan har givet mig utrolig meget. Måske kan man ligefrem sige at det har lært mig at leve 'antropologisk'; ved at være nysgerrig har jeg fået et nuanceret indtryk af japansk levevis, som er mere mangfoldig end de sædvanlige stereotyper giver indtryk af. I en så fremmedartet kultur som den japanske er alt spændende, og når jeg gik på opdagelse i det japanske samfund, fik jeg mange aha-oplevelser. Denne indstilling har senere beriget mine oplevelser i forhold til min egen kultur.

Fokus på undervisningen

Hvad er målene for undervisningen i det første år som jo er ægte begynderundervisning?

Målene for undervisningen er at give de studerende en god basisviden som de kan bygge videre på i deres bachelor-forløb. Der lægges stor vægt på at de studerende er selvhjulpne, at de får lyst til at studere samt at de får gode studievaner. Rent fagligt forventer vi at de studerende efter et års intensivt kursus kan læse en japansk tekst og indgå i en dialog om dagligdags, kulturelle og samfundsmæssige forhold. De skal kunne oversætte tekster til engelsk og kunne give praktiske eksempler på grammatiske sammenhænge. Endelig skal de kende betydningen af 750 tegn, hvoraf de skal kunne skrive de 400.

Vil du give nogle eksempler på undervisningens indhold og dertil knyttede arbejdsformer?

Ja, jeg vil starte med at fortælle om undervisningen i japanske nyheder. Jeg har undervist i japanske nyhedsudsendelser allerede fra første uge ud fra en ide om at det er vigtigt for de studerende at følge med i udviklingen inden for politik og økonomi. Den viden vil jo komme dem til gode når de senere skal ud og arbejde i virksomheder. Desuden kan de studerende igennem studiet af nyheder hænge det sproglige op på noget kognitivt. Voksne studerende har jo en kognitiv bagage i form af blandt andet 'viden om verden', og det betyder at de kan bruge deres baggrundsviden om f.eks. verdenssituationen til at afkode nyhedsudsendelserne. De studerende kan også relatere den viden de får til hvad de lærer i undervisningsdisciplinen "japanske kultur- og samfundsforhold". De studerende tilegner sig således lige fra starten et ordforråd der rummer de japanske ord for f.eks. udenrigsminister og det "liberaldemokratiske" parti. En sidegevinst i studiet af nyheder er at man kan se og høre hvordan de mange engelske ord optages i det japanske sprog.

Det lyder spændende. Men kan de studerende virkelig forstå en nyhedsudsendelse lige når de starter?

Nej, men det er heller ikke et helt almindeligt nyhedsprogram. I Japan har de særlige nyhedsudsendelser for børn, og det er dem vi bruger på begynderkurset. I en børneudsendelse indgår typisk seks nyhedsindslag, der er udvalgt fra de voksnes nyheder, og disse indslag, der meget belejligt er forsynet med undertekster, præsenteres kort. Efter indslagene bringer tv-programmet en samtale mellem en gruppe børn, men det sidste bruger vi ikke i undervisningen fordi det er for svært at følge børns sprog.

De studerende synes naturligvis at det er utrolig svært at forstå hvad der foregår. Men vi opmuntrer dem ved at understrege at de kan gætte meget ud fra billederne og ved at give dem faste sproglige stilladser at klatre op ad (bygge deres udsagn op over) som f.eks. det japanske for "Denne nyhed handler om ...".

Ville det ikke være hensigtsmæssigt at lade samtalen om nyhederne foregå på dansk eller engelsk?

Nej, vi taler ikke engelsk i timerne - det er et af vore erklærede mål. Og dansk kan vi jo ikke bruge, da vi har et internationalt sammensat hold. Det der heldigvis sker, er at der opstår et samarbejde mellem de studerende om at opbygge et referat af hvad de har set, og du skal huske at vi har nogle studerende på holdet der allerede kan noget japansk og derfor kan bidrage mere.

En mund og tre ører = hviske

Et andet undervisningseksempel kommer fra arbejdet med at lære alfabeterne. De studerende skal lære ikke mindre end tre alfabeter, to fonetiske *hiragana* og *katakana* og et med japanske skrifte tegn *kanji*. I løbet af BA-studiet skal de lære 1945 tegn. For at støtte indlæringen af tegnene prøver jeg ofte at fortælle historier eller anekdoter om dem: Tegnet for at hviske *sasayaku* består af en mund og tre ører. Tegnene for idiot *baka* er sammensat af tegnet for hest og tegnet for dådyr. En kinesisk kejser kunne ved en begivenhed ikke se forskel på de to dyr, og sammensætningen af de to dyretegn kom herefter til at betyde en idiot. Sådanne små historier hjælper mange studerende til at huske tegnet, medens andre visuelt-orienterede studerende opfatter skrifte tegnet som en helhed idet de oplever og husker det som piktograf. Endelig er der en gruppe for hvem tilegnelsen af tegnene mere ligner opgaveløsning i matematik med fokus på at tælle (f.eks. antallet af tværstreger i et tegn) samt logik.

Jeg oplever ofte at den forklaringsmetode der er en hjælp for nogle studerende, forvirrer andre.

Kan du give et eksempel på nogle skrifte tegn der er umiddelbart transparente?

Ja, det er f.eks. tegnet *sasayaku* med en mund og tre ører der betyder at hviske. Det er jo tydeligt at forstå og nemt at huske selv for en som mig der ikke er visuelt orienteret; ja, jeg husker bedst de tegn som jeg har knyttet en historie til. Andre tegns betydning kan huskes via sammensætningen af delkomponenter. Tegn, der indeholder delkomponenten for måne er f.eks. indre organer. Tegn som indeholder delkomponenten kvinde betyder noget med sikkerhed (men kan også betyde billig), tegn med delkomponenten hjerte betyder noget med følelser, f.eks. kærlighed, og så videre.

Du siger at der er meget slid og terperi involveret i at lære tegnene; tror du på nogen af de mnemoteknikker som beskrives i litteraturen om sprogtilegnelse?

Der er ingen genvej til at lære japansk. Men da de japanske tegn indeholder både billeder og ideer, er det hensigtsmæssigt at benytte memoteknikker i undervisningen. Det der virker bedst, er når det lykkes at skabe nogle fælles historier om bestemte tegn på et hold. En studerende på holdet fortæller for eksempel at han husker tegnet for fisk *sakana* ved at der i rismarken, som er overrislet med vand, er fire små fisk. En anden studerende fortæller at hun husker tegnet for blæst *kaze* ved at et lille insekt ligger i læ for vinden. Vi oplever så at andre studerende senere spørger: "Hvad var det nu man skulle tænke på?" og den studerende gentager. Der er flere pointer i dette. For det første at 'historien' primært hjælper den der selv har skabt den, medens de andre skal have det repeteret mange gange. For det andet - og det er det positive - er disse oprindeligt individuelle huskefif med til at skabe et holdfællesskab gennem etableringen af de fælles historier. Det kan hjælpe til at gøre det hele mindre tørt og slavisk.

Sig mig hvad har du i dit køleskab?

Alle sproglærere kender til at især voksne studerende føler sig afmægtige og irriterede når der er en afgrund mellem det de som modne mennesker gerne ville udtrykke, og så det de som begyndere på et fremmedsprog rent faktisk er i stand til at udtrykke. Hvordan håndterer du det?

Som sagt prøver vi at gøre indholdet i undervisningen interessant for voksne ved blandt andet at inddrage japanske nyhedsudsendelser og kulturelle indslag. Vi prøver i andre timer at gøre det til en leg at snakke om det banale. Det kan være at tage en runde med hvad de hver især har i deres køleskab.

Hvis vi kun havde haft danske studerende var dette hurtigt blevet ensformigt, men det kan faktisk blive interessant når vi får det tværkulturelle aspekt ind via de mange nationaliteter og madvaner vi har repræsenteret på et hold, f.eks. mexicanere, kanadiere, vietnamesere og - ja - japanere.

Hvilket sprogtilegnelsessyn?

Nu har vi hørt nogle eksempler på hvordan du tilrettelægger begynderundervisningen i det første år. Det

forekommer mig at du bygger på flere af de grundtanker der udtrykkes i hypoteser om sprogtilegnelse - er det rigtigt?

Ja, det er en god udlægning. Vi blander bolcherne fordi vi tror at flere af hypoteserne har fat i noget centralt. Det gælder input-hypotesen, der understreger betydningen af at de studerende får et rigt og varieret input at arbejde med i form af tekster i videste betydning. Vi lader således undervisningen tage udgangspunkt i et sammenhængende tekstmateriale som appellerer til audiovisuel indlæring på mange forskellige måder. For det andet er jeg inspireret af interaktionshypotesen når jeg skaber rum for 'forhandling om betydning' for eksempel når studerende i fællesskab restrukturerer en nyhed fra en tv-udsendelse. Endelig lægger jeg vægt på - i overensstemmelse med output-hypotesen - at studerende fra den første time skal forsøge selv at udtrykke sig, ligesom de fra begyndelsen skriver 'dagbog' og korte stile samt forbereder taler og tegn.

Fælles for de nævnte hypoteser om sprogtilegnelse er jo den grundtanke at en lørners sprog udvikles ved at hun danner og afprøver hypoteser om hvordan målsproget fungerer, og får feedback på om disse er holdbare eller skal ændres. Det er den enkelte lørner der aktivt konstruerer sit sprog i samspil med andre.

Lidt mere kontant og generelt kan jeg udtrykke grundtanken bag pædagogikken på denne måde: Det du hører, glemmer du. Det du ser og hører, husker du lidt bedre. Det du selv oplever, kan du virkelig huske. Mit udgangspunkt er at de studerende skal 'gøre det selv'.

Kan du uddybe hvad du mener med at gøre det selv'?

Det refererer først og fremmest til at sproget skal gøres aktivt hos den enkelte. Undervisningen tilrettelægges med forventning om at de studerende gør et stort arbejde hjemme - alene eller i studiegrupper. Det er væsentligt for mig at de studerende får redskaber så de kan arbejde selvstændigt med sproget uden for undervisningen.

Vil du sammenfatte noget af det du især synes er vigtigt for god (begynder)undervisning for voksne der skal lære et fjerntliggende sprog som japansk?

Ja, jeg vil fremhæve:

- At tage udgangspunkt i de studerende
- At skabe rum for læring der appellerer til at bruge alle sanser
- At hænge det sproglige op på noget kognitivt
- At gøre det til en leg at tale om trivielle ting

Med hensyn til det første, om at tage udgangspunkt i de studerende, viser f.eks. arbejdet med skriftsprogstegnene mig at de studerende lærer på mange forskellige måder. Vi har i en enkelt lektion talt om højre og venstre hjernehalvdel og de antagelser man har om det. Min erfaring er at det ikke forbedrer deres studier at teoretisere om indlæringsstrategier. De efterlyser mere konkrete teknikker til læring. Vi forsøger derfor at bruge forskellige metoder, som jeg for eksempel fortalte om i forbindelse med tegnene.

Apropos det med hjernen kan man i lyset af teorierne om en henholdsvis analytisk og holistisk bearbejdelse i de to hjernehalvdele sige at JAPØK studiet med både økonomi og sprog kræver at man yder en 'helhjernet' indsats.

Om tilegnelsen af et 'eksotisk' sprog - set med en studerendes øjne

Vi er heldige at have dig med i samtalen, Helene. Vil du fortælle lidt om dig selv?

Jeg hedder Helene Nybroe og går på det etårige propædeutiske kursus som Lisbeth underviser på. Min baggrund er at jeg allerede har en bacheloruddannelse i engelsk og tysk her fra Handelshøjskolen, men nu er jeg efter kort tid på arbejdsmarkedet som 26-årig begyndt på endnu en bacheloruddannelse. Mit mål er at komme til at arbejde for et japansk firma herhjemme eller i England og således bruge alle mine sprogkundskaber. Jeg synes dette år med japansk har været meget, meget svært - men også utrolig givende og spændende.

Helene, nu har du jo allerede studeret engelsk og tysk, så du kan sammenligne det at lære japansk med det at lære sprog der er nærtbeslægtede med dansk. Hvad er vigtigt for en der skal starte med at lære et anderledes sprog som japansk?

Man skal være yderst dedikeret og være indstillet på meget hårdt arbejde. Men jeg vil gerne nævne nogle ting der

støtter en utrolig meget. En faktor er min egen og andres fascination af 'det japanske'. Når jeg f.eks. sidder i bussen med en japansk bog i skødet, siger folk: "Ih hvor ser det spændende ud - men det må være meget svært !" Det sker ikke med en tysk eller engelsk bog. Denne nysgerrighed over for det ukendte skal man bevare som studerende.

Det er også vigtigt at turde prøve i stedet for at være bange. F.eks. prøvede jeg meget tidligt at skrive nytårskort på japansk til mine japanske venner og oplevede at de var ved at falde bagover af benovelse over at nogen på den anden side af kloden prøvede at bruge deres skrift. Japanere påskønner virkelig de fremmedes forsøg.

Det er godt at høre. Det kunne vi danskere måske lære af. Vi er jo generelt ikke særlig tolerante over for det dansk som mange nydanskere taler, det gælder for eksempel deres udtale.

Kan du nævne de vigtigste krav der stilles til studerende der vil starte med japansk?

Stærk motivation og disciplin. Der kræves flid, flid og atter flid. Så meget at jeg gav mig selv en gave da jeg havde fået styr på to af de tre alfabeter - da var jeg meget stolt! Det er også sådan at i det propædeutiske år har ingen af os tid til erhvervsarbejde, hvad der jo er almindeligt på de andre studier, f.eks. i engelsk.

Kan du nævne nogle af de faktorer ved undervisningen der er fremmede for sprogtiltagelsen?

Det hele er godt! Det ville jeg sige selv om min lærer ikke sad her! Undervisningen er en god blanding af mundtlig sprogfærdighed, indlæring af de kinesiske tegn, skriftlige opgaver og sproglaboratorium med dialogøvelser. Alt er med i dette første år - både det skriftlige og det mundtlige. Det er en meget varieret undervisning, og det er nødvendigt når vi har et par og tyve timer ugentligt.

Jeg vil også fremhæve som en god ting at vi både har japanske og danske lærere. De japanske lærere kan man f.eks. øve sig sammen med i at føre en dialog, og de danske lærere er gode at gå til når der er noget man ikke forstår og gerne vil have forklaret.

I forbindelse med forberedelsesarbejdet - som vi jo har meget af - vil jeg understrege hvor væsentligt det er at vi kan låne bånd og videoer på skolen.

Jeg er også glad for at undervisningen er meget struktureret. Det er en god ting når man skal gå så hurtigt frem - for det går meget hurtigt. "Ja, progressionen er stejl," supplerer Lisbeth.

Jeg har fået indtryk af at jeres hold består af en meget broget skare. Hvordan har du det med det?

Det er udelukkende positivt og gør studiet mere spændende. Efter at uddannelsen er gået over til at bruge engelsk som medium (især i de økonomiske discipliner), har det jo tiltrukket studerende fra et væld af lande. Nogle af asiaterne kan f.eks. de kinesiske skrifttegn i forvejen, andre europæiske studerende har været i Japan og kan lidt mundtligt japansk, men det gør ikke noget at vi har lidt forskellige forudsætninger; det er kun en hjælp.

Kan du fortælle om nogle af de områder ved japansk sprog du helst vil arbejde med? Hvad er dine yndlingslektioner?

Min yndlingstime er arbejdet med at skrive de kinesiske tegn *kanji*. Det er en fornøjelse at øve sig i kaligrafi - det er så smukt og flot! Og jeg tror at det at arbejde med penslen styrker indlæringen af tegnene så man husker dem bedre.

Kommer I til Japan i løbet af studiet?

De fleste tager til Japan, men det er ikke obligatorisk. På studiet sørger de for at vi møder en del japanere - blandt andet til en fest - men vi skulle møde mange flere og blandt andet få indøvet nogle af de specielle sproglige høflighedsformer.

Helhjertede studerende

Et afsluttende spørgsmål til jer begge to: Du nævnede, Lisbeth, at I sender helhjernede studerende ud herfra. Måske er de også helhjertede. Det indtryk får jeg i hvert fald fra Helene.

Helene: Ja, jeg brænder for det japanske sprog og er her primært på grund af det. Det er et slid, men jeg taber ikke lysten undervejs, for jeg synes vi allerede kan en hel del.

Lisbeth: Vi har kun et lille frafald selv om vi presser de studerende til at bruge yderpunkterne. Det er et krævende studium - så klarer de det, vil alle andre sprog og kulturer være nemmere. Heldigvis bevarer de fleste studerende nysgerrighed og lyst til at lære et anderledes og svært sprog og bliver grebet af japansk som jeg selv er blevet det.

Litteratur

Lightbown, Patsy M.: How Languages are Learned. Oxford : Oxford University Press, 1993. (Oxford Handbooks for Language Teachers)

Sprogtilegnelse. Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik. Nr. 10. 1998.

Tema: Evaluering - hvad skal vi kunne?

Godt Nyt Annoteret litteratur om temaet

Elsebeth Rise

Access. Issues in language test design and delivery. Ed. by Geoff Brindley & Gillian Wigglesworth. Sidney, Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research, 1997. 245 s.

The Australian Assessment of Communicative Language Skills (access) er udviklet til brug for indvanderprocedurer. Den politiske baggrund beskrives, og der redegøres for studier fra et opfølgende forskningsprogram over validitet, reliabilitet og praktikabilitet med henblik på feedback til beslutningstagere og forbedring af design og administration. Om forholdet mellem lyttefærdighed beskrevet i testspecifikationerne og den aktuelle testpræstation; om betydningen af bedømmerens adfærd for de mundtlige karakterer; om antallet af opgaver og bedømmere til sikring af reliabiliteten m.v.

Alderson, J. C.: *Assessing Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000. 398 s.

Oversigt over igangværende og afsluttet forskning i psykologiske, sociale og kognitive faktorer i læsning; om forholdet mellem læsning og konstruktionen af sprogtests og vurderingsprocedurer, og en diskussion af hvordan vurderingen af læsning kan udvikle sig i forbindelse med computerbaseret testning.

Bachmann, Lyle F. & Adrian S. Palmer: *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press, 1996. 376 s.

Den teoretiske referenceramme og testudviklingsprocessen fra planlægning til administration fremlægges, illustreret med en række testudviklingsprojekter.

Douglas, Dan: *Assessing Languages for Specific Purposes*.

Cambridge, Cambridge University Press, 2000. 311 s.

Teoretisk tilgang til testning på området fagsprog (f.eks. spansk til forretningsbrug, japansk for turistførere, italiensk for sproglærere, engelsk til trafikkontrol) med beskrivelse og vurdering af en række kendte tests. Om principper og procedurer for testudvikling i klasseværelser og på arbejdspladser.

Language Testing and Assessment. Ed. by C.M. Clapham & D. Corson. Kluwer, Academic, 1997. (Encyclopedia of Language and Education; 7)

Forskningsoversigter vedrørende testning af færdigheder i modersmål og fremmed/andetsprog, metoder, validitet, etik.

Little, David & Radka Perclová: The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 2000. 90 s.

Introduktion til og vejledning i anvendelsen af ELP. Om trinnene i Europarådets Common European Framework som det fælles udgangspunkt; om at lære at lære, motivation og refleksion, selvvurdering, kollegadiskussion, bibliografi.

McNamara, Tim: Language Testing. Oxford, Oxford University Press, 2000. 140 s.

Oversigt over områdets hovedtræk, korte klip fra kildetekster med studiespørgsmål, referencer og glossar.

Poulsen, Erik & Kirsten Haastrup: Målfokuseret evaluering i engelsk - Principper og praksis. Kbh., Danmarks Pædagogiske Universitet, 2001. 99 s.

Et udviklingsarbejde om intern evaluering ud fra de fire Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (Kommunikative færdigheder; Sprogtilegnelse; Sprog- og Sprogbrug; Kultur og Samfundsforhold). Ved hjælp af logbøger, evalueringsopgaver, udviklingsportefølje, elevsamtaler vurderer elever og lærere løbende det faglige udbytte.

Shohamy, Elana: The Power of Tests. A critical perspective on the uses of language tests. Harlow, Longman, 2001. 182 s.

Om testning set i sociologisk, pædagogisk og politisk sammenhæng. Del 1: Om testning og magt; del 2: empiriske studier og cases i forbindelse med test brug; del 3: om resultater og konsekvenser for samfund og testtagere; del 4: kritiske forslag til fremme af demokrati og beskyttelse af testtagernes rettigheder.

Spolsky, Bernard: Measured Words. The development of objective language testing. Oxford, Oxford University Press, 2001. 402 s.

Om den historiske udvikling af og søgen efter objektive engelskprøver med støtte af store markedsorienterede institutioner. Om indføringen af TOEFL testen og virkningen heraf i den etablerede test-verden.
