

Jeg er begyndt at lære italiensk

En sproglærer lærer sprog



Nanna Bjargum

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk samt fremmedsprogspædagogik.
Odsherreds Gymnasium og VUC Nordvestsjælland.

Når man som fremmedsproglærer med 24 års erfaring og sidefag i fremmedsprogspædagogik giver sig i kast med et nyt fremmedsprog, så lærer man dels en masse om at være elev, dels får man mulighed for at afprøve teoriernes bæredygtighed.

Jeg er begyndt at lære italiensk. Efter et par halvhjertede forsøg for år tilbage med italiensk via selvstudium - forsøg der altid strandede på manglende tid - skulle det være. Så da det lokale VUC tilbød italiensk som 2-årigt tilvalgsfag med start i januar 1999, meldte jeg mig med forsættet om at NU skulle det være. Og hvis jeg i tilgift kunne få en førstehåndsindsigt i *hvad* der er sværest ved et nyt fremmedsprog, *hvorfor* og *hvilke* læringsstrategier jeg selv bruger, ja så ville det samtidig give mig nogle fremmedsprogspædagogiske erfaringer

ger som jeg kunne betragte som den bedste efteruddannelse overhovedet.

I løbet af de 4 måneder jeg har lært italiensk, har jeg ført dagbog over mine erfaringer og iagttagelser. Det er dem jeg vil videregive her, og forsøge at samle i nogle overordnede punkter.

Den spæde begyndelse

Undervisningen bygger på et lærebogssystem, der hedder *Binario uno*¹. Det består af en lærebog, en øvebog med skriftlige grammatiske opgaver og et lydband. Det er et system der går meget hurtigt frem og har en enorm glose-tilvækst pr. kapitel.

Den første vanskelighed jeg stødte på, var brugen af småord og spørgeord, receptivt og navnlig produktivt. Derimod

var det nemt at gennemskue substantiver, adjektiver og til dels verber, fordi jeg kan trække på min viden fra latin og fransk. Jeg fandt ud af at det var en stor hjælp at sige ordet højt, f.eks. opdagede jeg på den måde hvad *ospidale* (hospital) og *giapponese* (japansk) betyder.

Trods substantiverne som pejlemærker, var den næste vanskelighed, at det kunne være svært at forstå selv enkle sætninger, hvilket førte til et ønske om at oversætte teksterne. Således oplevede jeg mig selv som en stærk tilhænger af grammatik-oversættelsesmetoden til trods for at jeg i min praksis som lærer normalt opfordrer eleverne til at læse teksten uden at oversætte alt, for derved at tvinge dem til at forstå teksten ved at bruge centrale ord som pejlemærker. Jeg har nu som elev erfaret at oversættelse ofte giver en AHA-oplevelse når det lykkedes at få dirket en sætning op.

I denne fase blev den gode oplevelse at det var let at forstå en lytteøvelse om samme tema, når man forinden havde arbejdet med en tekst - man havde strukturen og gloserne og kunne umiddelbart, eller efter et par gennemhøringer, forstå dialogen.

Den tredje vanskelighed var at få selv centrale gloser til at hænge fast. Jeg forsøgte på forskellige måder: lave gloseliste, gå tilbage og genhøre / genlæse de tidligere gennemgåede afsnit. Men jeg sidder stadig og roder i de foregående kapitler efter mange gloser når jeg skal lave en oversættelse eller formulere svar på spørgsmål til teksten.

Efter fem kapitler af bogen så status således ud:

- en stor tilvækst i det receptive ordforråd
- grammatikken læres rimelig godt og hurtigt
- frustrationer over hvor lidt af ordforrådet der bliver hængende til produktivt brug
- frustrationer over at man ikke forstår særlig meget uden at oversætte teksten.

Det videre forløb

Fra kapitel syv skete der imidlertid en udvikling i de receptive færdigheder: jeg kunne for det meste forstå teksten ved højtlesning og uden at skulle oversætte. Det voldte ingen vanskeligheder at besvare tekstspørgsmål, når jeg blot skulle omformulere teksten, men det produktive ordforråd mht. især konjunktioner, adverbialer og interrogativer var stadig meget begrænset. De produktive færdigheder viste sig katastrofalt begrænsede, når det gjaldt fri mundtlig sprogfærdighed, hvilket nok kunne fremkalde en vis desperation, når man for hele holdet skulle berette, hvad man havde lavet i vinterferien!

Efter elleve kapitler (og 3½ måneders undervisning, 1 gang ugentligt med fire lektioner) lagde vi begyndersystemet midlertidigt på hylden for at få en 'helle' i indlæringen. Vi fik i stedet udleveret en læse-let-tekst *Dov'è Yukio?* med 500 ord. Det var en succesoplevelse at kunne læse og umiddelbart forstå en krimitekst, næsten uden brug af gloseliste. Under gennemgangen af teksten formulerede vi i grupper spørgsmål til

teksten, hvorefter vi i nye grupper stillede spørgsmålene til hinanden. Jeg gjorde den erfaring, at det ikke var så ligetil at forstå spørgsmålene. Jeg skulle så at sige omforme lydbilledet til skriftbillede før jeg forstod spørgsmålet. Det bekræftede min tidligere indhøstede erfaring fra lytteøvelserne, nemlig hvor meget også mine receptive færdigheder er bundet op på skriften, men skriften kan også være en hindring jfr. de tidligere anførte eksempler (*ospidale* og *giapponese*).

Erfaringer som elev

Jeg vil prøve at indkredse nogle erfaringer på baggrund af mine iagttagelser:

Alt i alt viste min kommunikative kompetence sig meget begrænset på følgende områder:

- ordforråd
- diskurs (tekst- og samtaleopbygning)
- gambitter (ikk', vel, nå)
- Ordforrådet er det helt centrale problem, dels de ord der skal skabe kohæsion mellem sætningerne (konjunktioner, adverbialer, interrogativer), dels de centrale ord (verbaler og substantiver) som man har set og forstået, men som glemmes hurtigt, hvis de ikke bruges konstant.
- Den fri mundtlige produktion er stærkt hæmmet af især det manglende ordforråd.
- Lytteforståelsen har en indbygget forsinkelse fordi jeg skal 'se' tekstbilledet, før jeg rigtigt kan forstå det talte sprog (hvilket er et resultat af min personlige tilegnelsesstil, jeg er ekstremt visuelt indstillet).

Spørgsmålet er så:

- Hvad kan jeg som elev gøre for at fremme tilegnelsen på de områder, hvordan kan jeg arbejde systematisk på at komme videre og især at turde kaste mig ud i den fri sproglige produktion?
- hvilke metoder og øvelsestyper burde indlægges i et begynder-system for at fremme tilegnelsen?

Hvad lærte jeg så som elev og som lærer?

Lærebogssystemet *Binario uno* består som nævnt af en læsebog, en øvebog og lydbånd. Læsebogen er bygget op over 20 tekststykker, ofte interviews med forskellige personer eller som dialoger. Til hvert tekststykke er knyttet en række tekstspørgsmål, gennemgang af et grammatisk emne og oplæg til rollespil.

I forordet redegør forfatterne for deres intentioner, nemlig „at give et autentisk billede af Italien og præsentere en række indslag af kulturel og samfundsmæssig art....”. Om tilegnelsesprocessen siges følgende: „Tilsammen giver tekst og lyd et konkret, handlingspræget og tit informerende univers til elevernes egne sproglige aktiviteter (rollespil, interviews m.m.)” og „De skriftlige øvelser støtter indirekte den mundtlige sprogfærdighed...”

Min erfaring er at tekst og lyd nok giver et udgangspunkt for samtale, men at det absolut ikke er nok. De produktive færdigheder opnås kun ved en dydbearbejdelse² som systemet ikke tvinger eleverne til. Her er det så lære-

rens opgave at supplere med mange og meget forskellige øvelser.

Som nævnt i indledningen er der en kolossal glosetilvækst for hvert kapitel (kap. 1: 97 gloser, herunder nogle stednavne, kap. 3: 125 gloser, kap. 12: 82 gloser). Dette kræver, at der er indbygget en række varierede øvelser der sikrer, at eleverne faktisk får gentaget de centrale gloser det antal gange der nu er nødvendige for at lære dem. Endvidere burde systemet sørge for at repetere de tidligere lærte gloser. Det sker – primært i forbindelse med sætninger der skal oversættes i øvebogen – men det burde også være en væsentlig del af de øvelser der lægger op til den mundtlige produktion.

I kap. 3 blev vi bedt om at fokusere på nogle vendinger: *Espressioni da ricordare* (udtryk man skal huske). Det er - tror jeg - en god idé at udstyre eleverne med den slags faste vendinger, 'chunks'³ som giver en følelse af at kunne sige noget, og som kan være medvirkende til en vis fluency. Karen Lund⁴: „For at kunne et sprog skal man være i besiddelse af store mængder automatiseret sprog... Der skal heller ikke bruges særligt mange kognitive ressourcer på at 'fabrikere' det man vil sige, for det ligger jo allerede som præfabrikata.“⁵ Netop sådanne præfabrikata har jeg savnet i forbindelse med de mundtlige, kommunikative øvelser. Desværre findes dette indslag kun i kap. 3 - og så gør det jo ingen gavn.

Karen Lund⁶ peger på, at de kognitive teorier understreger vigtigheden af opmærksomhed og bevidst fokusering i

tilegnelsen. Dette er nok en del af forklaringen på at de fleste elever har svært ved at lære 'småord'. De har ikke umiddelbart en betydningsbærende funktion, er ikke centrale for hovedbudskabet, og ofte giver betydningen sig af sig selv i forbindelse med receptionen. Hvordan kan jeg så fremme den bevidste fokusering på disse ord, som jo er hamrende uundværlige, når jeg skal udtrykke mig i niveauer over pidgin-sprog? Marianne Ledstrup⁷ videregiver et godt råd fra en fransk lærer på et kursus i Frankrig: „Skriv ned, hvad det er, du ikke forstår. Hvis det er forholdsordene, så saml på sætninger, hvor de indgår i dagligdags situationer. Sæt dig ned på en restaurant, lyt til snakken rundt omkring dig og skriv ned.“ Den umiddelbare motivation er selvfølgelig større ved ophold i målsprogslandet, men teknikken kan også anvendes hvis man benytter sig af film og TV til erstatning for de ægte omgivelser.

De betydningsbærende verber og substantiver prøver jeg til dels at huske ved, at jeg, når jeg tænker på en episode, ser nogle overskrifter i en avis eller hører løsrevne sætninger, stopper op og spørger mig selv: Hvad hedder det nu på italiensk? Mere systematisk kan det gøres ved at jeg isolerer en glose og derefter nedskriver fem sætninger hvor den indgår, og så lærer dem udenad.

Sammenfatning

Som elev fik jeg slået fast med syvtommersøm, at min opgave er at arbejde med sproget også uden for undervisningen, at repetere, at presse mig selv

ud i kommunikative situationer og at efterbearbejde disse: Hvad manglede jeg? Hvad havde jeg glemt? (Jeg tror ikke at det kun skyldes mine 51 år, at jeg glemmer en stor del. Der har ikke været muligheder nok til at stoffet sidder fast). Det er altså ikke gjort med at 'læse lektier' og at lave skriftlige hjemmeopgaver. Faktisk tror jeg tilegnelsen først sætter ind når disse opgaver er overstået.

Som lærer fik jeg bekræftet, at lærerens rolle er at skabe rum for tilegnelsen ved at tilbyde eleverne så mange forskellige aktiviteter som muligt, men altså aktiviteter der meget bevidst fokuserer på de enkelte dele af sproget⁸ og vender tilbage til det allerede indlærte igen og igen. Desuden skal jeg som lærer give eleverne nogle succesoplevelser f.eks. ved at putte nogle lette tekster og aktiviteter ind undervejs. Det er faktisk ved disse 'ét skridt tilbage' at man virkelig oplever at kunne noget.

"What did you learn in school today?" Jeg lærte lidt, fik skabt nogle rammer og platforme – og resten skal jeg hjem og lære selv.

Noter

- 1 Lise Møller Andersen og Lise Velschow: *Binario uno, Italiensk 1. Kbh.*, Gjellerup / Gad, 1992.
- 2 Birgit Henriksen: Hvad vil det sige at kunne et ord? i: *Sprogforum*, 1995, nr. 3, s. 12-18.
- 3 Birgit Henriksen: At lære i helheder. i: *Sprogforum*, 1998, nr. 10, s. 24-31.
- 4 Karen Lund: Er kommunikativ undervisning kommunikativ? i: *Sprogforum*, 1999, nr. 14, s. 26-33.
- 5 Karen Lund påpeger i denne artikel nogle af farerne ved at eleverne bygger deres sprog op på præfabrikata, nemlig at de så aldrig føler behov for at kaste sig ud i kreative ytringer. Men det rækker ikke ved det faktum, at en vis del præfabrikata er nødvendige for kommunikationen.
- 6 Karen Lund: Er kommunikativ undervisning kommunikativ? i: *Sprogforum*, 1999, nr. 14, s. 26-33.
- 7 Marianne Ledstrup: Fokus på lærer- og elevroller. i: *Sproglæreren*, 1995, nr. 5, s. 9-11.
- 8 Leni Dam: Grammatikken i en autonom klasse. i: *Sprogforum*, 1997, nr. 7, s. 18-23.

Indlæringsstrategier

Et af målene med strategitræning er at gøre lærerne mere selvhjulpne, autonome og effektive i deres læringsproces
(Efter Oxford, 1996, s. 227. Se titler s. 4)